



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL (PROEF)**

**TEMATIZANDO AS BRINCADEIRAS E OS JOGOS TRADICIONAIS A
PARTIR DE UMA ABORDAGEM PARTICIPATIVA**

WELLINGTON ELEEZER SANTOS DE SOUZA

A decorative graphic at the bottom of the page consisting of overlapping light blue and white geometric shapes, resembling a stylized globe or a network of lines.

**Rio Claro – SP
2025**



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL (PROEF)**

**TEMATIZANDO AS BRINCADEIRAS E OS JOGOS TRADICIONAIS A
PARTIR DE UMA ABORDAGEM PARTICIPATIVA**

WELLINGTON ELEEZER SANTOS DE SOUZA

Dissertação apresentada ao Instituto de Biotecnologia do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Flávio Soares Alves

**Rio Claro – SP
2025**

S729t Souza, Wellington Eleezer Santos de
Tematizando as brincadeiras e os jogos tradicionais a partir de uma abordagem participativa / Wellington Eleezer Santos de Souza. -- Rio Claro, 2025
138 p. : il., tabs., fotos

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientadora: Flávio Soares Alves

1. brincadeiras e jogos tradicionais. 2. planejamento participativo. 3. lúdico. 4. Educação Física. I. Título.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Tematizando as brincadeiras e os jogos tradicionais a partir de uma abordagem participativa


AUTOR: WELLINGTON ELEEZER SANTOS DE SOUZA

ORIENTADOR: FLÁVIO SOARES ALVES

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em Educação Física, Educação Física Escolar pela Comissão Examinadora:

Prof. Dr. FLAVIO SOARES ALVES (Participação Virtual)


Departamento de Educação Física/UNESP – Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Documento assinado digitalmente
 FLAVIO SOARES ALVES
Data: 03/06/2025 10:23:51-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. OSMAR MOREIRA DE SOUZA JÚNIOR (Participação Virtual)

Departamento de Educação Física e Motricidade Humana/Universidade Federal de São Carlos


– UFSCar

Documento assinado digitalmente
 OSMAR MOREIRA DE SOUZA JUNIOR
Data: 03/06/2025 11:29:37-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. NATHAN RAPHAEL VAROTTO (Participação Virtual)

Departamento de Educação Física/UNIARARAS-FHO – Centro Universitário da Fundação

Hermínio Ometto

Documento assinado digitalmente
 NATHAN RAPHAEL VAROTTO
Data: 04/06/2025 15:42:45-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Rio Claro, 30 de maio de 2025

Instituto de Biociências – Câmpus de Rio Claro

24-A, 1515, 13506900, Rio Claro – São Paulo

[http://www.fct.unesp.br/pos-graduacao/-educacao-fisica/CNPJ: 48.031.918/0018-72.](http://www.fct.unesp.br/pos-graduacao/-educacao-fisica/CNPJ:48.031.918/0018-72)

Dedico este trabalho à minha família, especialmente, à minha avó, Lourdes, (*in memoriam*) que me inspirou a buscar o conhecimento como mola propulsora da transformação da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à DEUS, por me dar forças para continuar em frente diante das adversidades.

À minha avó e ao meu avô (*in memoriam*) por me incentivar a buscar o estudo como transformação social, como também lutar com todas as minhas forças para que isso acontecesse.

À minha mãe por me incentivar a estudar e me ensinar valores, buscando o meu melhor sempre, batalhando muito para que isso fosse realidade.

À minha esposa Jessica que me apoiou em toda essa jornada com muito amor e afeto, auxiliando no que fosse preciso e, muitas vezes, por ouvir meus anseios e desabafos, trazendo palavras de conforto e motivação.

À minha família por me auxiliar e me motivar em todo o processo.

Ao meu orientador, Professor Flávio Soares Alves, que pegou em minha mão e me conduziu em cada etapa, com muito carinho e paciência, buscando me desafiar para a minha melhoria contínua. Gratidão professor por acreditar em mim, mesmo quando eu não acreditava e, também, por sua contribuição para minha prática pedagógica.

Ao Professor Osmar Moreira de Souza Júnior e ao Professor Nathan Rafael Varotto, participantes da banca examinadora que brilhantemente contribuíram com seus conhecimentos sempre generosos e afetivos. Gratidão por tudo professores, vocês foram fundamentais para a efetivação e qualificação desse trabalho.

A toda turma 4 do PROEF da Unesp – Rio Claro e UFSCar, pelas trocas riquíssimas nos encontros pedagógicos.

Aos meus irmãos de caminhada que vou levar para a vida, Bruno Novoa e família, Danilo e William Gomes, por todas as contribuições e experiências afetivas para que esse trabalho se realizasse.

Ao PROEF, por permitir a minha formação continuada e à Unesp – Rio Claro e ao Instituto de Biociências por fazerem parte deste programa.

Às escolas Giuliano Cecchetti, onde comecei este processo e Professora Veneranda de Freitas Pinto, onde efetivei a pesquisa. Especialmente, as pessoas de Ana Paula, Marilza, Manuela Freitas, Jackeline e Marcos por sempre me apoiarem e me motivarem em todo esse processo.

E, por fim, a todos os meus alunos que me desafiaram e me motivaram a querer ser uma pessoa e um profissional melhor, acreditaram e compraram ideias junto comigo para buscar transformar a sua realidade.

A utopia está no horizonte. Me aproximo dois passos, ele se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais a alcançarei. Para que serve então a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar”¹ (Galeano, 1995, p. 301).

¹ Poema de Fernando Birri adaptado por Eduardo Galeano.

RESUMO

Esta dissertação surgiu da inquietação sobre as possibilidades abertas por uma abordagem pedagógica participativa, ancorada no lúdico, no contexto da Educação Física Escolar. O objetivo central foi compreender de que modo a tematização das brincadeiras e jogos tradicionais, integrada ao planejamento participativo, pode contribuir para a construção de práticas educativas mais inclusivas, significativas e democráticas nos anos finais do Ensino Fundamental. De natureza qualitativa, a investigação foi conduzida por meio da metodologia da pesquisa-ação, estruturada em três etapas: (1) construção coletiva de uma Unidade Didática; (2) a implementação com uma turma do 9º ano; e (3) análise dos dados produzidos nos diários de campo do professor e nos diários dos estudantes. A análise evidenciou três eixos problemáticos: (1) caminhos trilhados a partir do planejamento participativo que indicou a valorização da escuta ativa e da coautoria estudantil como estratégia de planejamento coletivo; (2) a hipercompetitividade e o lúdico como contraponto nas aulas de Educação Física Escolar que enunciou a desconstrução da lógica da hipercompetitividade por meio da ludicidade e da cooperação; e (3) o enfrentamento das desigualdades de gênero a partir dos princípios da abordagem participativa nas práticas corporais escolares. Os resultados indicam que a articulação entre cultura popular, práticas lúdicas e participação efetiva dos estudantes potencializa a construção de vínculos, pertencimento e sentido nas aulas de Educação Física Escolar. Além disso, a pesquisa contribuiu para a ressignificação da prática docente, indicando caminhos éticos-políticos para uma educação corporal comprometida com a escuta, a diversidade e a transformação social.

Palavras chaves: brincadeiras e jogos tradicionais; planejamento participativo; lúdico; Educação Física.

ABSTRACT

This dissertation emerged from the concern with the possibilities opened by a participatory pedagogical approach grounded in playfulness within the context of School Physical Education. The central objective was to understand how the inclusion of traditional games and play, combined with participatory planning, can contribute to the development of more inclusive, meaningful, and democratic educational practices in the final years of elementary education. The study, of a qualitative nature, was carried out through action research methodology, organized in three stages: (1) collective construction of a Didactic Unit; (2) implementation with a 9th-grade class; and (3) analysis of the data collected through field journals from both the teacher and students. The findings revealed three core issues: (1) the promotion of active listening and student co-authorship through collective planning; (2) the deconstruction of hypercompetitiveness in School Physical Education through playfulness and cooperation; and (3) the confrontation of gender inequalities embedded in bodily practices at school. Results indicate that integrating popular culture, ludic practices, and active student participation fosters the development of stronger bonds, a sense of belonging, and deeper meaning within Physical Education classes. Furthermore, the research contributed to a critical redefinition of teaching practice, pointing to ethical and political pathways for a bodily education committed to listening, diversity, and social transformation.

Keywords: traditional games and play; participatory planning; playfulness; Physical Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Configuração profissional da escola	40
Quadro 2 – Aula 1	43
Quadro 3 – Aula 2	45
Quadro 4 – Aula 3	46
Quadro 5 – Aula 4	47
Quadro 6 – Aula 5	48
Quadro 7 – Aula 6	49
Quadro 8 – Aula 7	50
Quadro 9 – Aula 8	51
Quadro 10 – Aula 9	52
Quadro 11 – Aula 10.....	53
Quadro 12 – Aula 11.....	54
Quadro 13 – Aula 12	55
Quadro 14 – Brincadeiras e jogos escolhidos pelas imagens.....	70
Quadro 15 – Jogos escolhidos por estudantes e professor	70
Quadro 16 – Unidade didática aplicada na pesquisa.....	71

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Brincadeiras e jogos tradicionais	60
Figura 2 – Imagem utilizada no mapeamento	62
Figura 3 – Desenho Ciranda-cirandinha	63
Figura 4 – Quadro demarcado Grupo 1	64
Figura 5 – Quadro demarcado Grupo 2	65
Figura 6 – Quadro demarcado Grupo 3	66
Figura 7 – Quadro demarcado Grupo 4	68
Figura 8 – Processo para organização prática	77

LISTA DE FOTOS

Foto 1 – Processo de mapeamento	69
Foto 2 – Jogo futsal adaptado	80
Foto 3 – Processo de produção da pipa	83
Foto 4 – Processo de produção dos gabaritos.....	84
Foto 5 – Processo de produção dos gabaritos.....	86
Foto 6 – Processo de produção da pipa	87
Foto 7 – Processo de produção do gabarito	88
Foto 8 – Vivência prática da pipa.....	90
Foto 9 – Vivência prática da pipa.....	91
Foto 10 – Vivência prática da pipa.....	93
Foto 11 – Vivência prática com bambolê	97
Foto 12 – Vivência prática com bambolê	98
Foto 13 – Vivência prática com corda.....	99
Foto 14 – Vivência prática com corda.....	100
Foto 15 – Vivência prática com corda.....	102
Foto 16 – Vivência prática com corda.....	103
Foto 17 – Queimada 2	107
Foto 18 – Queimada 2	110
Foto 19 – Handebol adaptado	114
Foto 20 – Handebol adaptado	115
Foto 21 – Handebol adaptado	116
Foto 22 – Rouba bandeira aula 2	118
Foto 23 – Rouba bandeira aula 2	119
Foto 24 – Voleibol adaptado	120
Foto 25 – Professor e estudantes do nono	123

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EF	Educação Física
EFE	Educação Física Escolar
Ibict	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
JTs	Jogos Tradicionais
PAEB	Professores Adjuntos de Educação Básica (PAEB)
PP	Planejamento Participativo
PROEF	Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
UD	Unidade Didática
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
1 INTRODUÇÃO	19
1.1 OBJETIVOS	22
1.1.1 Objetivo Geral	22
1.1.2 Objetivos Específicos:	22
1.2 RECURSO EDUCACIONAL	23
2 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	25
2.1 COMPOSIÇÕES TEÓRICAS	26
2.1.1 O lúdico refletido nas brincadeiras e nos jogos tradicionais	26
2.1.2 As brincadeiras e os jogos tradicionais no contexto escolar	30
2.1.3 Planejamento Participativo	31
2.1.4 Planejamento participativo na EFE	32
2.1.5 Gênero e EDF caminhos que convergem	36
3 ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA	39
3.1 UNIVERSO DA PESQUISA	40
3.2 PARTICIPANTES	41
3.3 ASPECTOS ÉTICOS	41
3.4 UNIDADE DIDÁTICA	42
3.5 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS	55
3.6 PROCEDIMENTO PARA ANÁLISE DE DADOS	56
4 ANÁLISES	59
4.1 CAMINHOS TRILHADOS A PARTIR DO PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO ...	59
4.1.1 Introdução ao processo coletivo de planejamento	59
4.1.2 Abertura dialógica e estímulo à participação	59
4.1.3 O mapeamento coletivo das práticas lúdicas	63
4.1.4 O reconhecimento do popular no espaço escolar	64
4.1.5 Coautoria dos saberes e ressignificação dos conteúdos	66
4.1.6 Escolhas compartilhadas para a Unidade Didática	69
4.1.7 Adaptações durante a aplicação e escuta permanente	71
4.1.8 Considerações finais: a potência do planejamento coletivo	72
5 A HIPERCOMPETITIVIDADE E O LÚDICO COMO CONTRAPONTO NAS AULAS DE EFE	74

5.1 AULA 1: DESAFIOS ENVOLVENDO A INSTALAÇÃO DA ABORDAGEM PARTICIPATIVA.....	74
5.2 AULA 2: ENCONTROS PARTICIPATIVOS A PARTIR DE UMA OFICINA DE PIPAS	81
5.3 AULA 3: ENCONTROS PARTICIPATIVOS A PARTIR DE UMA OFICINA DE PIPAS 2.....	89
5.4 AULA 4: RITMOS COLETIVOS A PARTIR DE CORDAS E BAMBOLÊS.....	95
5.5 AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA EFE	105
5.5.1 Aula 1: Situações desafiadoras sob olhar participativo	108
5.5.2 Aula 5: À margem da participação na queimada e de roubar bandeiras.	111
5.5.3 Aula 10: Divergências em um processo participativo	112
5.5.4 Aula 12: A luta por voz a partir do planejamento participativo	116
5.5.5 Aula 8: Caminhos viáveis a partir de uma abordagem participativa	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
REFERÊNCIAS	125
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	130
APÊNDICES	131
APÊNDICE A – Roteiro de Observação	132
ANEXOS.....	133
ANEXO A – Carta de Anuência Institucional	134
ANEXO B – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa	135

APRESENTAÇÃO

O jogo é alimento da alma e é a alma que vai alimentar os homens em sociedade (Freire, 2005, p. 116).

Começo esta pesquisa destacando a epígrafe de João Batista Freire, pois retrata bem meu sentimento de pleno interesse e curiosidade em relação ao lúdico e seus reflexos ao longo de toda minha trajetória pessoal e profissional. Mas, antes de chegar no lúdico faz-se necessário revisitar algumas memórias que me fizeram, enquanto professor e pesquisador, chegar neste meu interesse e curiosidade por essa temática.

Tais memórias começaram a se desenhar lá na infância. Lá, nos idos da minha educação infantil, lembro-me de ter brincado muito! Lembro-me também da sensação efusiva e contagiante de correr com meus² colegas de classe até o pátio da escola. Que momento mágico era aquele! O pátio era para nós um espaço permeado por experiências lúdicas. Nele, percebíamos a possibilidade de ter autonomia, liberdade, além de encontrar possibilidades interessantes para dialogar com conhecimentos novos, de construir novas formas lúdicas de viver o tempo e as suas relações.

Essa mesma sensação efusiva acerca do lúdico se refletia também nas minhas aulas de Educação Física Escolar (EFE), tanto no Ensino Infantil quanto nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Hoje, refletindo sobre a magia daquelas experiências lúdicas da infância, lembro-me das reflexões de João Batista Freire (2002) acerca do lúdico, para quem o ato de brincar estimula diversas habilidades entre essas a criatividade, a autonomia e a expressividade.

Somando-se a essa ideia, acrescento as reflexões de Freinet (1979) acerca da relação do lúdico nos processos educacionais. Segundo o referido autor, a ludicidade facilita os processos educacionais, possibilitando com que a aprendizagem seja mais prazerosa e significativa. Voltando às minhas memórias, o fato é que fui percebendo pouco a pouco que meu encontro com o lúdico foi se tornando cada vez mais escasso nas aulas de Educação Física Escolar, na medida em que ia evoluindo na direção dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

² Por uma escolha de estilo e fluidez textual, optamos por não empregar a duplicação de gênero (ex: “meus/as”). Esta decisão não implica desconsideração pelas pautas de inclusão e desrespeito à diversidade de gênero, a intenção é manter a coesão com as normas formais da escrita acadêmica.

Na verdade, a situação era muito pior que isso, pois não sentia falta apenas do lúdico, o que sentia, de fato, era um desinteresse que apontava para certa dificuldade no engajamento dos estudantes com os conteúdos de ensino nas aulas de EFE. De acordo com González (2020), essa dificuldade traz evidências de certo desinvestimento pedagógico que se materializa pela falta de intervenção pedagógica por parte do professor na aula.

Um dos principais indícios desse desinvestimento pedagógico é aquele que configura o chamado “rola-bola”. E quantas não foram as vezes que minha aula de Educação Física Escolar não era confundida com o “rola-bola”! Aliás, chegou um momento em que o “rola-bola” se tornou quase que um sinônimo de minhas aulas de Educação Física (EF). A ideia central do “rola-bola” é não ter atividades direcionadas e mediadas por um professor.

O grande problema de não ter atividades direcionadas e mediadas por um professor é que, de fato, se institui, ao longo do encontro educacional, uma espécie de esvaziamento pedagógico, já que uma das partes envolvidas no encontro educacional deixa de atuar ativamente, gerando desequilíbrio que compromete o desenvolvimento da educação.

González (2020) é um dos autores que vêm se ocupando deste tema relativo ao desinvestimento pedagógico. De acordo com esse autor, quando a figura do professor se ausenta dos processos educativos, a competitividade entre os estudantes tende a se exacerbar drasticamente. Na área de ensino dos jogos, por exemplo, o desinvestimento pedagógico encoraja os estudantes mais habilidosos a definir as equipes, o que aumenta o perigo da exclusão dos menos hábeis, além do perigo da alienação, quando, por exemplo, ao invés de jogar, os estudantes ficam mexendo no celular ou conversando com colegas até acabar o tempo das atividades.

No meu caso específico, lembro-me que o “rola-bola” gerava situações bastante drásticas na relação entre gêneros no contexto da Educação Física Escolar. Os meninos, geralmente, tomavam para si o poder de decidir o que, onde e até quando jogar. E, para as meninas, sobrava o resto. Nesta configuração, os meninos, geralmente, “jogavam bola” – em uma menção indireta, mas claramente relacionada ao futebol – enquanto as meninas deveriam jogar vôlei, ou outra prática corporal que se identificam, desde que não fosse na quadra principal, território essencialmente masculino.

Havia também a possibilidade de não se fazer nada, que era a opção de muitas das meninas que não queriam ficar suadas ou, ainda, daqueles que se ausentavam das aulas, seja por autoexclusão ou por falta de empatia e companheirismo por parte daqueles que se julgavam mais hábeis.

O fato é que, de uma forma ou de outra, fui vendo, ao longo da minha infância e adolescência, gradativa inversão de valores, onde o encontro com o lúdico foi ficando cada vez mais raro e o desinvestimento pedagógico, por outro lado, foi se tornando cada vez mais presente, transformando negativamente as relações com o contexto da EFE.

Considerando esse problema e, retomando novamente minhas memórias, lembro-me também de que era muito frequente a adoção, por parte dos educadores, de uma abordagem de ensino excessivamente diretiva, que como descreve Freire (2019), se traduz em uma “educação bancária”. Em decorrência disso, ficava muito difícil para nós, estudantes, encontrar alguma relação de sentido com o que estava sendo ministrado pelo professor. De certa forma, essa situação, descrita anteriormente, é corroborada por Darido, González e Ginciene (2020), segundo os quais se a escolha da metodologia for inadequada para o contexto em que se inserem os estudantes, a possibilidade de existir comportamento indisciplinado e de gerar o afastamento dos estudantes será maior.

Ao revisitar minhas memórias com a Educação Física Escolar, observo dois fatores interferindo negativamente na mobilização dos processos pedagógicos: de um lado a iminência do desinvestimento pedagógico – impresso na figura, por exemplo, do chamado “rola-bola – e, do outro lado, a adoção de abordagens de ensino excessivamente diretivas. Em conjunto, esses fatores parecem diminuir as relações de sentido por parte dos estudantes, com os processos em pauta na trajetória educacional.

É no bojo deste problema que situo essa presente pesquisa, focada no resgate da experiência lúdica, como estratégia potente para confrontar o perigo do desinvestimento pedagógico e o excesso de abordagens de ensino ostensivamente diretivas. E, para oportunizar esse resgate do lúdico, essa pesquisa aposta em um trabalho pedagógico, no contexto da EFE, envolvendo o ensino de brincadeiras e jogos tradicionais a partir de uma abordagem pedagógica inspirada no planejamento participativo (PP).

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nasce de inquietações que perpassam toda a minha trajetória de formação inicial e de atuação profissional. Tais inquietações, como já observadas na seção anterior e somadas ao que venho expor a seguir, estão relacionadas ao perigo do desinvestimento pedagógico e com o excesso de abordagens de ensino diretivas nas aulas de Educação Física Escolar.

Ao ingressar no ambiente escolar onde optei por realizar essa pesquisa, deparei-me com um cenário marcado por um profundo cenário de terra arrasada, muito em decorrência de práticas pedagógicas pautadas por práticas tradicionais e pelo famigerado desinvestimento pedagógico nas aulas de EFE³. Predominava nesse ambiente a lógica caracterizada pela ausência de planejamento sistematizado, mediação intencional e construção coletiva do conhecimento. Esse aspecto povoava o pensamento da comunidade escolar que reduzia a prática pedagógica nas aulas de Educação Física Escolar a uma simples ocupação do tempo e do espaço, negligenciado o potencial educativo vinculado a área.

Esse contexto, longe de ser isolado, reflete uma cultura escolar que ainda resiste à valorização crítica e reflexiva da Educação Física como componente curricular. A experiência com essa realidade se constituiu em importante disparador para repensar minha atuação, conduzindo-me à busca por caminhos mais dialógicos e participativos. Nesse percurso, o planejamento participativo emergiu como uma possibilidade concreta de ressignificar minha prática, promovendo o protagonismo discente e a construção coletiva de saberes corporais.

Mediante a iminência destes perigos, essa pesquisa pretende chamar a atenção para o resgate do lúdico, como estratégia potente para a qualificação dos processos pedagógicos nas aulas. E, como um primeiro movimento para garantir esse resgate, propomos tematizar as brincadeiras e os jogos tradicionais, utilizando estratégias pedagógicas que se alinham com as concepções do planejamento participativo.

³ Segundo Soares *et al.*, (2009): A Educação Física Escolar tradicional se consolidou com base em métodos militares e tecnicistas, voltados ao rendimento e à exclusão dos menos aptos, priorizando a eficiência e o desempenho. Já o desinvestimento pedagógico na EFE se expressa na ausência de mediação docente, com práticas excludentes centradas no jogo livre e sem intencionalidade educativa (González, 2020).

Para tanto, indagamos: **“quais outras direções uma abordagem participativa pautada no lúdico pode trazer para o contexto da EFE?”**

No centro desta questão de partida, espera-se encontrar aquela mesma experiência lúdica que eu sentia quando criança no pátio da escola. Para tanto, a trajetória de pesquisa que aqui se inicia pretende verificar como o resgate do lúdico nas aulas de Educação Física Escolar pode qualificar os processos educativos, aumentando o interesse dos alunos em sala de aula e ampliando as conexões de sentido dos alunos com os conteúdos de ensino que se pretende desenvolver.

Cabe destacar que o resgate da ludicidade que se pretendeu fazer, aqui nesta pesquisa, tomou como base dois eixos de trabalho: um focado na tematização das brincadeiras e jogos tradicionais e outro focado na implementação de uma abordagem pedagógica baseada nos princípios do planejamento participativo.

Falando preliminarmente sobre cada um desses dois eixos, é importante considerar que, no tocante às brincadeiras e jogos tradicionais, esses tópicos se referem a elementos da cultura humana, que expressam peculiaridades e singularidades de um determinado local. Neste sentido, as brincadeiras e jogos tradicionais destacam certo modo de ser e existir traduzido no perfil de uma comunidade local, que se reconhece e que se valoriza quando vivenciam essas práticas. Nesta linha de pensamento, Friedmann (1996) conceitua o jogo tradicional como:

[...] aquele transmitido de forma expressiva de uma geração a outra, fora das instituições oficiais, na rua, nos parques, nas praças, etc., e é incorporado pelas crianças de forma espontânea, variando as regras de uma cultura a outra (ou de um grupo a outro); muda a forma, mas não o conteúdo do jogo tradicional [...]. Esses jogos são imitados ou reinterpretados, perpetuando-se sua tradição (Friedmann, 1996, p. 43).

As brincadeiras e jogos tradicionais são fundamentais para ampliar as relações de sentido dos sujeitos, frente às manifestações culturais e históricas que estão sendo compartilhadas entre os agentes sociais.

Como discussão complementar a essa, que pretende definir, preliminarmente, a noção de brincadeiras e jogos tradicionais, será importante destacar a diferença entre os conceitos de brincadeira, jogo e esporte, pois, desta distinção se evidencia o nosso enfoque específico na brincadeira e no jogo e não tanto na noção de desporto.

Para respaldar essa discussão, vamos ao encontro de João Batista Freire, em seu livro “Educação de corpo inteiro” (Freire, 2002), no qual esclarece que uma das diferenças entre brincadeira, jogo e esporte está centrada nas regras. As regras do esporte estão ligadas às federações internacionais, por isso assumem caráter universal. Já as regras na brincadeira e no jogo são mutáveis a depender do contexto social. Neste trabalho nos aproximamos do caráter mutável da brincadeira e do jogo, que são propícios para o ambiente escolar e nos afastamos do aspecto de universalidade das regras do esporte. Faz-se necessário este destaque, pois não está claro para os estudantes esta distinção. Retomo este aspecto mais especificamente na seção que disserto sobre a Unidade Didática (UD).

Outro eixo central que merece destaque é a utilização do Planejamento Participativo (PP) como meio de potencializar a participação efetiva dos discentes na proposta que buscamos. Essa abordagem oportuniza que seus praticantes se responsabilizem pelos seus processos educativos. Na esteira desse pensamento, Venâncio e Sanches Neto (2023) descrevem que o planejamento participativo como instrumento educacional possibilita que os estudantes tomem posse da aula, decidindo juntos os caminhos almejados.

Nesse sentido, na leitura de Farias *et al.* (2019), o planejamento participativo é um método que viabiliza a aproximação entre a reflexão e a ação na escola. Para os autores, o planejamento participativo:

Potencializa experiências educativas pautadas em princípios democráticos, já que todas e todos os/as sujeitos/as que participam do processo educativo se envolvem efetivamente com as escolhas realizadas nos projetos que elaboram (Farias *et al.*, 2019, p. 5).

Descreveremos na seção que abordamos o planejamento participativo relatos de propostas que trabalharam com êxito essa metodologia na EFE, buscando base teórica para alinharmos o lócus para o nosso processo educativo. Para maior esclarecimento, vale destacar que coadunamos a tematização das brincadeiras e dos jogos tradicionais a partir dos princípios do planejamento participativo, com isso, firmamos compromisso com uma abordagem de trabalho educacional de natureza

compositiva, que pudesse estar aberta, à moda freiriana⁴, à escuta, ao acolhimento dos interesses e necessidades dos estudantes no que se refere ao trabalho focado na apresentação dessas temáticas.

Por fim, para completar esse movimento compositivo, faz-se necessário explicar, mais detidamente, nossas escolhas pela tematização das brincadeiras e jogos tradicionais como conteúdo de ensino. Nossa opção por essa abordagem deriva da experiência negativa com ambientes excessivamente competitivos na EFE. A exacerbação da competição gera precarização do desenvolvimento integral dos estudantes, restringindo a criatividade e a cooperação. Além disso, esse contexto que prioriza o desempenho individual, acaba por afastar os jogadores que não tem tanta vivência em práticas corporais.

Ao buscar caminhos para enfrentar essa realidade, encontrei nas brincadeiras e nos jogos tradicionais a possibilidade de um percurso que diminua o ciclo da competição exacerbada. Acreditamos que essa abordagem pode favorecer um ambiente mais inclusivo e humanizado, onde a identidade cultural e a criação de vínculos são valorizadas.

Por fim, nesse sentido, buscamos com esta pesquisa incentivar os estudantes a construir um ambiente mais colaborativo e lúdico, contribuindo para uma Educação Física Escolar que respeita e integra a pluralidade de experiências dos estudantes.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Compreender como a tematização das brincadeiras e jogos tradicionais, aliada a uma abordagem pedagógica participativa, nos anos finais do Ensino Fundamental, pode contribuir na promoção de processos educativos mais inclusivos e significativos para os estudantes.

1.1.2 Objetivos Específicos:

⁴ Ainda que reconheçamos as diferenças conceituais entre a abordagem participativa e a pedagogia freiriana, esta dissertação propõe uma aproximação entre elas, destacando suas convergências em torno do diálogo, da escuta e da valorização dos sujeitos no processo educativo.

- realizar pesquisa bibliográfica sobre as noções de brincadeiras e jogos tradicionais.
- compreender as especificidades do planejamento participativo como abordagem pedagógica nas aulas de Educação Física Escolar.
- traçar relações entre a dinâmica lúdica, instituída através da tematização das brincadeiras e jogos tradicionais e os princípios da abordagem participativa.
- produzir, implementar uma UD para uma turma de nono ano do Ensino Fundamental, envolvendo a prática das brincadeiras e jogos tradicionais à luz de uma estratégia pedagógica participativa.
- analisar e avaliar as implicações pedagógicas resultantes deste resgate do lúdico, nas aulas de Educação Física Escolar, oportunizado a partir da tematização das brincadeiras e jogos tradicionais em aliança com uma abordagem participativa.

1.2 RECURSO EDUCACIONAL

O recurso educacional construído para esta dissertação é um guia prático que destaca ferramentas e instrumentos didáticos que auxilia os professores a desenvolverem o planejamento participativo em suas aulas para os diferentes contextos da Educação Física Escolar. Para tanto, este guia prático de trabalho com o planejamento participativo na Educação Física está estruturado em três partes: primeira parte diz respeito ao mapeamento dos interesses da comunidade escolar; a segunda parte descreve sugestões de como realizar anotações; e, por fim, a terceira parte refere-se a como podemos organizar as propostas por meio do planejamento e aplicação prática.

Na primeira parte, mapeamento de interesses, são apresentadas orientações de recursos metodológicos que subsidiem a realização do mapeamento das práticas corporais que compreendem o universo cultural dos estudantes. Destaca-se nesta seção instrumentos que utilizam tecnologia como *Google Forms*, roda de conversa e obras de artistas que trabalhem a cultura corporal de movimento, como exemplos. O mapeamento nesse sentido assume etapa fundamental para a aproximação com a cultura local da comunidade escolar.

Na segunda parte, o guia apresenta estratégias que auxiliam os professores a sistematizar os dados colhidos na etapa um. Como instrumentos o guia destaca o *Google Forms*, lousa tradicional, cartazes e outras ferramentas que possibilitem a coleta desses dados.

Por fim, a terceira etapa explicita um roteiro adaptado para aplicação prática do planejamento participativo, esse instrumento se destaca como um recurso valioso para anotações de regras e combinados para as propostas práticas, além de ser uma ferramenta útil de apoio para a problematização futura da atividade.

2 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Esta seção refere-se à primeira etapa da pesquisa, nessa parte descreveremos os principais marcadores teórico-conceituais que deram sustentação para esse exercício de pesquisa.

Dedicamo-nos à composição de uma pesquisa bibliográfica que buscou pelas diferentes noções de brincadeiras e jogos tradicionais, planejamento participativo e gênero na EFE, buscando aproximações com os nossos objetivos, assim, fomos dando respaldo teórico-conceitual à delimitação problemática assumida nesta pesquisa.

Utilizamos um conjunto de referências teóricas que foram rastreadas da seguinte maneira: realizamos pesquisa *on-line* utilizando as plataformas Athenas, Acervus e Dedalus, como também a base de dados da Biblioteca Digital de Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict).

Foram utilizados os seguintes descritores para efetuar a busca nos títulos, resumos e palavras-chaves: 'Brincadeiras AND jogos tradicionais' OR 'brincadeiras tradicionais' AND jogos tradicionais' AND 'educação física' OR 'planejamento participativo' AND 'educação física escolar'. O idioma considerado foi a Língua Portuguesa. É importante registrar que foi considerado nesta busca apenas os trabalhos compreendidos no intervalo de 2018 a 2024.

Como critérios de inclusão foram selecionados os estudos que sustentavam o diálogo com a problemática elencada na pesquisa e que contribuíssem para a caracterização das temáticas levantadas, principalmente os trabalhos que foram desenvolvidos e pensados para o desenvolvimento na Educação Física Escolar.

Para o trabalho compositivo sobre as brincadeiras e jogos tradicionais os marcadores conceituais de Barasuol; Marin (2021); Bezerra; Alves (2023); Marin (2022); Paula (2020); Zaim-de-Melo *et al.* (2023); Zimmermann (2021); Zimmermann; Saura (2024) foram muito importantes. Neste sentido, no que se refere ao planejamento participativo, reservo o estudo de Farias *et al.* (2019), como a grande contribuição desse trabalho bibliográfico e, para concluir essa descrição, apresento os estudos de Daolio (1995); Goellner, (2005); Altmann, (1999); Ferreira (2019); Souza Júnior (2020), Zavatto Júnior e Vasconcelos (2022), que nos auxiliaram a conceituar a seção sobre gênero na sua relação com a EFE.

2.1 COMPOSIÇÕES TEÓRICAS

Essa seção tem como objetivo estabelecer as bases teóricas e conceituais que subsidiaram o nosso exercício investigativo. Serão apresentados quatro eixos: o lúdico refletido nas brincadeiras e nos jogos; a presença destas práticas corporais no ambiente escolar; a caracterização do planejamento participativo e sua aplicação prática na EFE a partir de diferentes abordagens; e, por fim, breve descrição sobre a temática de gênero na sua relação com a EFE.

2.1.1 O lúdico refletido nas brincadeiras e nos jogos tradicionais

Partindo dos estudos antropológicos pautados em Mauss e Le Breton, o corpo é compreendido como uma construção histórica e simbólica. Na leitura de Mauss (1974, p. 404) os modos de utilizar o corpo “[...] de andar, de nadar, de dormir, de comer, são produtos de uma educação muito precisa, cujas origens muitas vezes ignoramos, mas que são tradicionais, sociais e, portanto, culturais”.

Essa mesma linha de compreensão é ampliada por Le Breton (2003), que compreende o corpo como sujeito de sentido. Para o autor, o corpo é uma instância simbólica por onde o ser humano se expressa e se relaciona com o mundo. A partir dessas concepções o corpo é compreendido como um lugar de experiência e construção de identidade. Nesse sentido, a corporeidade passa a ser pensada e construída a partir dos seus pressupostos afetivos, históricos e de produção de significados.

Pensando a corporeidade a partir desses pressupostos, o lúdico aparece como veículo importante para a linguagem corporal, que se expressa e se reconhece nos vínculos emocionais e afetivos. Para João Batista Freire (2002), inspirado pelas ideias de Paulo Freire e Freinet, o corpo deve ser pensado como produtor de linguagem e o lúdico como instrumento de liberdade e autonomia. Essas concepções têm suas raízes na obra “Educação de corpo inteiro” (2002), considerada o marco inaugural do pensamento crítico-construtivista na Educação Física brasileira. Nesse livro, o referido autor propõe uma educação que acolha o corpo como sujeito de linguagem, história e cultura.

Buscando resgatar os processos de construção histórica e social do lúdico, podemos destacar que o pensamento sobre esses elementos fundamentais da cultura humana foi se modificando e assumindo diversos papéis. Segundo Kishimoto (2011), a ludicidade na Grécia antiga tinha conotação de atividade relaxante que era necessária, pois vinha depois de atividades que exigiam esforço intelectual e físico.

No entanto, na Idade Média, os atos de produção do lúdico estavam relacionados aos atos irresponsáveis, a partir do Renascimento essa visão começa a se modificar passando do aspecto de frivolidade para um aspecto mais educativo, continuando com essa visão mais progressiva, no Romantismo o fenômeno lúdico foi vinculado ao imaginário infantil e começou a ser analisado por diferentes áreas com mais profundidade, passando a ser estudado como acontecimento próprio com suas singularidades (Kishimoto, 2011). Por fim, nas discussões contemporâneas, o lúdico a partir das brincadeiras e jogos é assumido como um tema próprio que possui suas singularidades pedagógicas e, por isso, deve ser estudado e desenvolvido nas aulas de EFE (Brasil, 2018).

Além dessas contribuições, é fundamental recuperar os fundamentos teóricos de Johan Huizinga e Roger Caillois que pensaram o lúdico como dimensão fundante da cultura humana. Em sua obra “Homo Ludens”, Huizinga (1996) argumenta que o jogo antecede a própria cultura, sendo uma das formas mais antigas de expressão simbólica da humanidade. Para o autor, o jogo não é apenas um passatempo, mas uma função essencial da sociedade, com regras próprias, espaço-temporalidade delimitada e valor em si mesmo. O jogo, portanto, “[...] é uma ação livre, conscientemente tomada como ‘não séria’, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total” (Huizinga, 1996, p. 33).

Roger Caillois (1990), por sua vez, aprofunda e sistematiza os tipos de jogos em sua obra “Os jogos e os homens”, classificando-os em quatro categorias principais: agôn (competição), alea (sorte), mimicry (simulação) e ilinx (vertigem). Essa categorização permite entender a riqueza e diversidade do fenômeno lúdico nas sociedades humanas. Caillois ainda diferencia entre *paidia*, o jogo espontâneo e caótico, e *ludus*, o jogo estruturado com regras, sugerindo que a educação pode mediar essas dimensões para favorecer aprendizagens significativas e coletivas. Esses autores reforçam a ideia de que o brincar é constitutivo da condição humana, sendo atravessado por valores culturais, simbólicos e sociais.

Articulando essas perspectivas com os estudos recentes, percebemos a relevância crescente dos jogos tradicionais como expressão da memória coletiva e da identidade cultural. No campo do lúdico, as brincadeiras e os jogos tradicionais se apresentam como fenômenos com diferentes concepções sociais. Como destaca Zimmermann (2021, p. 56), essas temáticas estão em todas as culturas, sob diferentes formatos “[...] trata-se de um fenômeno sociocultural com significados profundos e, para além de uma perspectiva cultural, expõe desejos e potências”. Para Mauss (2003), as brincadeiras e os jogos são veículos importantes na transmissão das técnicas corporais que são fundamentais no desenvolvimento integral do ser humano.

Nesse sentido, as técnicas corporais são “[...] maneiras pelas quais os homens, sociedade por sociedade, de forma tradicional sabem servir-se de seus corpos” (Mauss, 2003, p. 403). Nessa linha de compreensão, as brincadeiras e os jogos assumem-se como práticas corporais que são internalizadas desde o início da infância, por meio dos processos de socialização.

Complementando essas proposições, as brincadeiras e os Jogos Tradicionais (JTs) são parte da cultura humana, que segundo Geertz (1989) é formada por um conjunto de símbolos que são expressos na linguagem, nos sinais, nos desenhos e nas formas de se movimentar que concedem sentido à vida humana. Na leitura de Paulo Freire (2023, p. 143) “[...] a cultura é toda criação humana”.

Nesse sentido, Paula (2020) descreve que a cultura é inerente à humanidade, e sem essa os seres humanos não teriam identidade e, portanto, seriam seres perdidos no tempo. Além disso, Geertz (1989) alerta que a falta de cultura poderia tornar a sociedade caótica.

O comportamento do homem seria ingovernável, um simples caos de atos sem sentido e de explosões emocionais, e sua experiência não teria praticamente qualquer forma. A cultura [...] não é apenas um ornamento da existência humana, mas uma condição essencial para ela – a principal base de sua especificidade (Geertz, 1989, p. 58).

Para entendermos as singularidades das brincadeiras e dos JTs, necessitamos relacioná-los com a cultura popular, que segundo Paula (2020, p. 207) “[...] é a tradição que perdura na qual o povo é o ator principal em cena”. Além disso, esta é produzida pela humanidade como produto de diversas interações sociais entre diferentes pessoas (Paula, 2020).

Para Zimmermann (2021), a tradição pode ser interpretada como um meio de composição que admite a identificação de algo familiar mesmo na presença de diferentes elementos. A brincadeira e o jogo tradicional se estabelecem nessas relações entre a sociedade e a produção de cultura popular. Para Friedmann (1996), esses estão entrelaçados com a cultura, tradição e o processo histórico humano e são passados de geração em geração.

Um exemplo atual dessa preocupação com a memória cultural dos jogos é o trabalho de Barasuol e Marin (2021), que criaram um mapa digital interativo dos jogos tradicionais no Rio Grande do Sul. A proposta articula patrimônio cultural, tecnologia e educação, servindo como ferramenta pedagógica que visa não só preservar, mas, também, possibilitar o uso desses jogos no cotidiano escolar, conectando passado e presente por meio de práticas corporais significativas.

Na leitura de Zimmermann (2021) há dois tipos de brincadeiras e JTs: os dos povos tradicionais que são vinculados às comunidades indígenas e as brincadeiras e jogos tradicionais presentes em diversas culturas durante a história que carregam em sua gênese a similaridade, como a pipa, a bola de gude e o pular corda.

Estes jogos carregam características culturais de forma mais ou menos aparente. Por exemplo, quando falamos da capoeira, fica evidente sua relação histórica com a cultura e resistência afro-brasileira. Quando falamos de pular corda ou empinar pipa, dificilmente identificamos uma origem específica, entretanto, suas estruturas carregam resquícios de diferentes formas de organização, de relacionamento, de viver o tempo e espaço característicos das cosmologias tradicionais (Zimmermann, 2021, p. 61).

E na esteira deste pensamento propomos trabalhar os JTs nesta pesquisa como instrumento potente para o reconhecimento da identidade cultural, que desempenha papel fundamental nas relações de pertencimento dos sujeitos a um determinado local. Buscando, a partir do diálogo entre os nossos objetos de estudo, transformar os sentidos de movimentar-se, articulando cultura e aprendizagem no contexto escolar.

Nesse sentido, Marin (2022), em diálogo com Pere Lavega-Burgués, defende que a promoção e salvaguarda dos jogos tradicionais exige compromisso pedagógico que reconheça esses saberes como patrimônio cultural imaterial. A autora aponta que os JTs devem ser inseridos na escola não apenas como recreação e, sim, como

estratégia educativa que valorize a diversidade cultural e estimule a construção de uma cidadania sensível às tradições locais.

2.1.2 As brincadeiras e os jogos tradicionais no contexto escolar

Entendendo o ambiente escolar como espaço de produção, transmissão e ressignificação cultural e a EFE como componente curricular que tematiza os diferentes elementos da cultura corporal de movimento, nesse bojo, as brincadeiras e os jogos tradicionais são elementos que representam importante patrimônio cultural corporal humano.

Concordamos com Paula (2020, p. 208) quando advoga que “[...] o trabalho com conteúdo cultural possibilita valorizar as tradições populares [...] e além disso, contribui para despertar a consciência do aprendiz, fazendo com que visualize a necessidade de se preservar sua herança cultural”. De acordo com Paula (2020, p. 214) as brincadeiras e os JTs “[...] contribuem para o desenvolvimento integral dos educandos e a valorização da herança cultural”. Sobre este último item, Zimmermann (2021) destaca que essas temáticas têm muito a nos ensinar, pois através do brincar podemos reconhecer vozes e buscar familiaridade com aquilo que desconhecemos.

Reforçando essa perspectiva, Bezerra e Alves (2023), ao investigarem a percepção de estudantes do Ensino Médio sobre suas vivências com brincadeiras infantis, concluíram que essas experiências contribuíram significativamente para o desenvolvimento motor (como equilíbrio, coordenação e força) e para capacidades cognitivas, como atenção, memória e linguagem. Os autores destacam que os jogos tradicionais não apenas estruturam a corporeidade, mas, também, são fundamentais para o processo de aprendizagem e formação global dos sujeitos.

Nessa direção, a EFE contribuí para estimular a consciência dos estudantes para preservar seu patrimônio cultural para que eles se apropriem da “[...] cultura da sua região [...], como uma alternativa ‘rica’ para o conhecimento das peculiaridades locais e para ampliação de conhecimento” (Costa; Terra, 2007, p. 1). Além disso, o trabalho com as brincadeiras e jogos tradicionais possibilita a valorização das diversidades lúdicas e das expressões corporais que atravessam o cotidiano das crianças e dos adolescentes, podendo ser ferramentas mediadoras potentes para se distanciar de práticas tecnicistas e exclusivamente competitivas, na busca de espaços mais dialógicos, autênticos e inclusivos (Zimmermann, 2021).

João Batista Freire (2002) e Zimmermann (2021) defendem que os jogos e as brincadeiras tradicionais nas aulas de Educação Física Escolar devam ser compreendidos não só pela característica recreativa, mas como elementos de construção de conhecimentos, relações e sentimentos. Para os autores, ao brincar o ser humano vivencia o mundo, aprende e ensina com o outro em uma construção profundamente educativa. Nesse sentido, as brincadeiras e os jogos tradicionais se tornam veículos importantes para a propagação da memória coletiva e das práticas corporais marginalizadas que resistem ao tempo e às padronizações impostas pela sociedade de consumo.

Esse aspecto também é abordado por Zaim-de-Melo *et al.* (2023), ao destacar que a aprendizagem de jogos tradicionais como a *bolita* (bola de gude) se dá majoritariamente nas relações familiares e comunitárias, com forte presença da oralidade como forma de transmissão cultural. O autor reforça a importância do ambiente familiar e do cotidiano nas vivências corporais, contribuindo para a preservação dos saberes lúdicos que estruturam a identidade cultural das infâncias.

Portanto, ao tematizar essas práticas corporais no ambiente escolar colaboramos para espaços mais inclusivos, dialógicos e que gerem conexão com a cultura lúdica dos estudantes. Essa abordagem contribui para o rompimento com as práticas pautadas pelo desinvestimento pedagógico e pela hipercompetitividade que causam o esvaziamento da prática pedagógica.

Nesse mesmo sentido, Zimmermann e Saura (2024) propõem os festivais de jogos tradicionais como estratégias pedagógicas que ampliam os territórios da Educação Física ao criarem espaços de encontro entre diferentes sujeitos, saberes e expressões corporais. Os autores apontam que essas vivências coletivas, inspiradas nas festas comunitárias, favorecem relações espontâneas e multigeracionais, promovendo uma vivência do lúdico que extrapola o tempo-escolar tradicional e fortalece os vínculos culturais e afetivos entre os participantes.

2.1.3 Planejamento Participativo

A proposta do PP emergiu neste trabalho como meio de possibilitar que os estudantes pudessem deixar sua marca pessoal por meio das brincadeiras e dos JTs, estabelecendo relação horizontal convergente ao diálogo e respeito às subjetividades.

Segundo Gandim (1997), o planejamento participativo é um instrumento democrático, que não deve ser utilizado de modo verticalizado, imposto de cima para baixo e, sim, em um processo que respeita e fomenta o diálogo, a escuta e a negociação dos participantes. Nesse sentido, Falkembach (2008) contribui dizendo que o PP pode ser considerado um modelo estratégico que facilita a aproximação entre a reflexão e a ação na instituição escolar. Além disso, pode potencializar os processos educativos organizados por princípios democráticos, pois todos os envolvidos participam efetivamente na construção de seus próprios projetos.

Para Dálmas o PP

[...] envolve grupo de pessoas que refletem e se posicionam frente à educação formativa. Sujeitos que, comunitariamente, definem a sua Utopia, entendida por Freire (1980), como anúncio de uma estrutura humanizante, e organizam o processo para a concretização da mesma, em determinada estrutura escolar (Dálmas, 2014, p. 15).

O planejamento participativo se torna relevante na EFE pois a área lida com todas as dimensões do ser humano, demandando uma escuta atenta dos interesses e necessidades dos estudantes. Nesse contexto, Paro (2001) afirma que quando os estudantes são ouvidos e participam ativamente nos processos de ensino e aprendizagem, existe um aumento no engajamento nas propostas.

Diante disso, Freire (2019, p. 32) nos indaga “[...] porque não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos”. Para tanto, buscamos, a partir da tematização das brincadeiras e dos jogos tradicionais e, também, a partir de uma abordagem participativa, possibilitar a atuação efetiva dos integrantes. Mas, antes de apresentar nossa proposta com o planejamento participativo, faz-se necessário visitar estudos na EFE que se fizeram à luz desse planejamento.

2.1.4 Planejamento participativo na EFE

Diversos estudos na EFE demonstraram a efetividade do PP, podemos citar os trabalhos de Correia (1996), Souza e Freire (2008), Farias *et al.* (2019), Ribeiro (2020) e Venâncio e Sanches Neto (2023).

Na EFE, um dos primeiros trabalhos que buscou aplicar e analisar o PP foi o de Correia (1996). Para aplicação da proposta, o autor estabeleceu a tematização de

quatro temas referentes ao campo da EF (dança, ginástica, jogos e lutas). Os estudantes e o professor, por meio de debate, discussão e processo de votação, escolheram as atividades que foram trabalhadas. Assim, ficou estabelecido doze atividades para todo o ano letivo, sendo três atividades por bimestre.

Em seguida, ocorreu nova votação para distribuir os temas nos bimestres, possibilitando que os estudantes soubessem de antemão quais as sequências de atividades que se desenvolveriam no ano letivo. Como também a construção do cronograma bimestral com todas as aulas que seriam trabalhadas nos temas pesquisados naquele período (Correia, 1996).

Findado este processo, ocorreu a eleição dos monitores que seriam responsáveis por determinado tema, além de auxiliar na elaboração das aulas e atividades extracurriculares. Para finalizar, os estudantes tiveram que entregar um documento que constasse a programação da classe e suas respectivas assinaturas. Ao final de cada bimestre foram realizadas avaliações para discutir o que se tinha trabalhado para, assim, ter a possibilidade de mudança de cronograma para o bimestre seguinte (Correia, 1996).

No aspecto das vantagens, o autor aponta que houve “[...] níveis satisfatórios de participação e motivação, valorização do componente curricular por parte dos alunos e direção, identificação positiva no relacionamento professor/aluno” (Correia, 1996, p. 47). As desvantagens ficaram por conta da limitação do processo de formação do profissional que não adensou conhecimentos que poderiam auxiliar o professor na avaliação da sua práxis, inexistência de material didático para o segundo grau do ensino médio e o desgaste pessoal na busca por recursos teóricos e materiais para o trabalho (Correia, 1996).

Outro estudo que demonstrou a efetividade do PP foi o de Souza e Freire (2008), em uma escola privada no estado de São Paulo. Os autores elencam que a grande contribuição do trabalho foi a possibilidade de colocar os estudantes como protagonistas do processo pedagógico, embora tenham demonstrado resistência em algumas atividades.

Já o trabalho de Farias *et al.* (2019) destaca a importância dos relatos de experiência que, segundo os autores, potencializa as experiências docentes na EFE, já que, ao escrever um relato, o profissional reflete sobre suas práticas pedagógicas e tem a possibilidade de o documento vir a domínio público para que a aprendizagem

auxilie outros profissionais nas suas práticas pedagógicas, como também a crítica construtiva do seu trabalho.

Destacamos o relato de um professor de Santo André que aplicou o PP com uma turma do 5º ano do ensino fundamental no ano de 2017. O autor relata que no início do seu trabalho as crianças tinham resistência no modo como o docente entendia a EFE, muito diferente do que estes estavam acostumados, o docente busca discussões dos elementos que estão além da dimensão procedimental (Farias *et al.*, 2019).

Para organizar o percurso pedagógico, o docente trabalhou com cadernos de registro, para os estudantes registrarem de modo autoral os conhecimentos durante o processo como, também, o mapeamento das práticas corporais pertencentes ao grupo. O educador destacou três temas: jogos, esportes e brincadeiras. Para se aprofundar no tema do jogo, o docente orientou que os discentes realizassem uma pesquisa com os pais sobre os jogos que estes praticavam quando eram crianças, como também caracterizar se estas práticas eram realizadas hegemonicamente por meninas ou meninos, a fim de sondar possíveis temas para as futuras aulas como exemplo as questões de gênero (Farias *et al.*, 2019).

Após esta deliberação o docente pediu que os estudantes relatassem sua experiência na pesquisa a partir dos diários para construir uma lista de jogos que seriam utilizados nas aulas e que o discente que apresentou sua vivência ficasse responsável por mediar a sua atividade apresentando suas regras e seus materiais. Nesse contexto, o professor se torna mediador do processo de ensino aprendizagem (Farias *et al.*, 2019).

É importante mencionar também que a cada tema os estudantes eram instigados a investigar questões sociais que se desenrolavam a partir do tema pesquisado. Para isto, o docente utilizou-se dos computadores para construir apresentações que seriam instrumentos de avaliação para o bimestre. O autor destaca que os estudantes ficaram mais críticos em relação aos temas que se relacionam com a prática corporal pesquisada (Farias *et al.*, 2019).

Como estratégia interessante de aprofundamento do tema pesquisado, o docente orientou que os estudantes assistissem alguma modalidade esportiva e anotassem: quem são os praticantes? Qual local que se pratica? E outras perguntas referentes à prática esportiva. Com estes dados o professor propôs debates que os

estudantes poderiam enxergar especificidades na modalidade esportiva e trocar opiniões convergentes e divergentes (Farias *et al.*, 2019).

Nesse trajeto pedagógico foram utilizados cadernos de registros, tarefas de casa, trabalhos individuais e em grupos e avaliações pontuais. Para finalizar toda a investigação sobre o tema realizou-se uma avaliação *on-line* usando a ferramenta Google Formulários com perguntas abertas e fechadas que contemplavam os temas pesquisados (Farias *et al.*, 2019).

Interessante observar que o docente utilizou diversas ferramentas, inclusive o uso de tecnologias de informação e comunicação (TICs) para o seu trabalho, buscando um método de trabalho crítico que almeja o aprofundamento nas manifestações corporais estudadas.

Destaco também o trabalho de Ribeiro (2020), em sua dissertação de mestrado no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF). A pesquisa foi realizada em uma escola em Vitória, no estado do Espírito Santo. O PP foi desenvolvido a partir de duas práticas corporais, a peteca e o *badminton*. O processo de escolha das modalidades e a sequência didática foram realizados coletivamente entre docente e discentes do 8º ano do ensino fundamental, ciclo II. A organização temática teve como ponto de partida o foco na história e no aprendizado da organização interna da modalidade, com o objetivo de que todos os estudantes adquirissem conhecimentos sobre o que seria estudado. Assim, eles poderiam elaborar o planejamento coletivo que incluísse a sequência didática que foi utilizada. O PP segundo a autora “[...] estimulou a autonomia, a solidariedade e a participação, orientando os estudantes para o respeito a si mesmo e aos demais” (Ribeiro, 2020, p. 164).

Quanto ao estudo de Venâncio e Sanches Neto (2023), realizado no programa de residência pedagógica na Universidade Federal do Ceará (UFC), o objetivo foi propor aos bolsistas que elaborassem estratégias de PP para os anos finais do ensino fundamental 8º e 9º anos e Ensino Médio 1º, 2º e 3º anos para as aulas de EFE.

Os professores que trabalharam com o 1º ano do ensino médio também utilizaram com êxito o Google Formulários para mapear temáticas que são parte da cultura corporal dos estudantes. Foram destacados três momentos, o primeiro no qual os discentes teriam que preencher o questionário digital, o segundo compartilhando das informações geradas com a turma e, por fim, no terceiro, utilizar os temas gerados para elaboração do percurso pedagógico. Após este momento os docentes explicaram

que esta metodologia era um planejamento participativo e que as aulas de EFE seriam trabalhadas a partir deste método (Venâncio; Sanches Neto, 2023).

Diversos foram os caminhos utilizados nestes trabalhos, porém, todos mostraram a importância do diálogo com os estudantes para entendermos sua realidade, como também respeitar seus conhecimentos, construindo um movimento muito benéfico para o ensino e a aprendizagem.

Dessa forma, encontramos no PP uma ferramenta que ao mesmo tempo que democratiza o ensino o torna uma estratégia importante para romper e enfrentar a lógica cultural da EFE, ligada à competição exacerbada. Portanto, o planejamento participativo nos possibilita uma educação que desafia a verticalidade nas ideias, convidando professores e estudantes a construir o percurso pedagógico de modo mais lúdico, respeitoso e que valorize a cooperação e a diversidade.

2.1.5 Gênero e EDF caminhos que convergem

A EFE escolar, enquanto componente curricular, historicamente reproduziu e consolidou estereótipos de gênero, contribuindo para a construção de práticas que reforçam desigualdades e exclusões (Goellner, 2005). Para tanto, aulas, muitas vezes, que não tem qualquer organização pedagógica, caso do famigerado desinvestimento pedagógico ou abordagens mais tradicionais que são organizadas a partir de modelos que separam meninas e meninos ou que naturalizam competências físicas específicas atribuídas a cada gênero contribuem para o aprofundamento desta problemática. Esse contexto resulta na limitação das experiências corporais dos estudantes e na reprodução de uma cultura sexista dentro do espaço escolar (Altmann, 1999; González, 2020).

Segundo Daólio (1995) e Souza Júnior (2020), o gênero é uma construção social que orienta e regula comportamentos, expectativas e identidades. Para tanto, Zavatto Júnior e Vasconcelos (2022) nos lembram que a EFE lida cotidianamente com a temática de gênero, o que a torna área propícia para pesquisas sobre as relações humanas. Souza Júnior (2020, p. 154) complementa essa premissa descrevendo que a Educação Física Escolar por ser “[...] diferente dos demais componentes curriculares”, revela uma série de tensões nos encontros de corpos que convivem de forma supostamente harmoniosa quando a relação se dá separada por carteiras escolares.

Discorrendo sobre os estereótipos de gênero na sociedade, os autores supracitados apontam que é comum no ideário popular o discurso que os meninos são mais habilidosos que as meninas e, por isso, participam mais das atividades práticas na EFE. De acordo com Ferreira (2019), este discurso é decorrente de uma construção histórico-social. Aprofundando nesse sentido, Souza Júnior (2020, p. 155) descreve que as diferenças entre os meninos e as meninas vão além da parte biológica, são produto do meio social “[...] na medida em que as experiências incentivadas ou negadas para cada sexo têm um grande peso nas performances desses indivíduos na realização das diferentes práticas corporais”.

Além disso, Ferreira (2019) pontua que os meninos apresentam elementos que favorecem sua aptidão para as vivências corporais, destacando-se pelo seu desenvolvimento corporal, por isso possuem mais força e velocidade comparados às meninas, além da vestimenta que propicia a prática de diversos tipos de movimentos. No entanto, o papel das meninas é serem “[...] cópias em menor grau de suas mães”, tias e musas inspiradoras. As roupas devem ser cada vez mais coladas ao corpo, pois quanto mais justas, mais mostra-se quão feminina são (Ferreira, 2019, p. 59).

Segundo Souza Júnior (2020), essas vivências são construídas social e culturalmente desde a mais tenra idade, pois os meninos são incentivados a experimentar mais as diferentes habilidades da cultura corporal de movimento, no entanto, as meninas são relegadas às atividades mais passivas como brincar de boneca e utensílios domésticos, contribuindo para diferentes rendimentos, quando o tema é desenvolvimento de habilidades motoras.

Na Educação Física Escolar essa regulação manifesta-se na valorização de esportes considerados masculinos, como o futebol em detrimento de atividades que são culturalmente associadas ao universo feminino, como as brincadeiras e jogos tradicionais. Essa hierarquização das práticas corporais reforça desigualdades e cria barreiras para a participação plena de todos nas aulas (Zimmermann, 2021).

Além disso, a divisão do processo pedagógico no âmbito da EFE também colabora para essa problemática. Conforme apontam Jaco (2012), Uchoga e Altmann (2016), às propostas pedagógicas frequentemente desconsideram as experiências, desejos e competências das meninas, relegando-as à papéis secundários ou reforçando a ideia de que a participação das meninas nas aulas deve ser mais contida ou menos competitiva.

De acordo com Goellner (2009) uma perspectiva crítica sobre gênero na EF implica a desconstrução de normas que regulam corpos e subjetividades, permitindo a emergência de outras formas de viver e experimentar o movimento, livres das amarras dos estereótipos de gênero.

É preciso, portanto, repensar o currículo e as práticas pedagógicas de EF, com o intuito de promover uma educação que acolha as diversidades de gênero e sexualidade, conforme orientam os documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que destaca a importância da superação de preconceitos e de valorização diversidade nas práticas escolares (Brasil, 2018).

Para tanto, adotar uma abordagem crítica e reflexiva sobre as questões de gênero nas aulas de EF significa ampliar as possibilidades de participação de todos os estudantes, possibilitando experimentar diferentes práticas corporais em um ambiente acolhedor, respeitoso e livre de discriminação.

3 ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA

Essa seção inaugura uma nova etapa da pesquisa, na qual, nos dedicamos a pensar a abordagem metodológica, por meio da qual se constituiu essa prática de pesquisa. Para iniciar essa discussão, de natureza metodológica, cabe pontuar que esta pesquisa assumiu uma abordagem qualitativa que, segundo Rodrigues, Oliveira e Santos (2021), pretende absorver o fenômeno a partir de seu contexto social, perante as subjetividades e o envolvimento dos indivíduos que integram este meio, pois o desenvolvimento da pesquisa é produzido segundo as percepções dos sujeitos que dela participam.

Nesse sentido, Minayo (2009) descreve

[...] 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).

No âmbito desta abordagem qualitativa, optamos por um enfoque metodológico mediado pela chamada pesquisa participante. De acordo com Thiollent (2011) e Brandão (1984), a pesquisa participante se caracteriza por ser uma abordagem metodológica qualitativa que aproxima pesquisador e pesquisado, buscando construção coletiva do conhecimento.

Estes estudos trazem uma proposta de um trabalho educativo sustentado pelos princípios de participação e relações democráticas, já que são os(as) participantes que, através da discussão e problematização, colocam-se como sujeitos ativos e protagonistas, buscando soluções para enfrentar os problemas da realidade. (Gajardo, 1986 *apud* Veloso *et al.*, 2022, p. 28).

Para Thiollent (2011), umas das virtudes da pesquisa participante é articulação entre teoria e prática por meio do envolvimento direto dos participantes da pesquisa. Já Brandão (1984) destaca que a produção do conhecimento está vinculada diretamente ao diálogo e a ação concreta dos indivíduos. A escolha por essa metodologia se deu por possibilitar o diálogo constante com os participantes e a partir dessa interação comunitária, buscar caminhos para a transformar a realidade implicada. Essa abordagem se alinha aos princípios freirianos e do planejamento

participativo que utilizam a escuta ativa e a participação efetiva dos estudantes no processo pedagógico (Venâncio; Sanches Neto, 2023).

3.1 UNIVERSO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na escola municipal Veneranda de Freitas Pinto, localizada na Estrada Flávio Beneducci, número 80, no bairro Água Fria na cidade de Cajamar, estado de São Paulo. A comprovação de anuência institucional é o (Anexo A) desta pesquisa.

Trata-se de uma das 42 escolas existentes no município. O funcionamento da instituição é separado por turnos, no período matutino frequentam os estudantes do fundamental II, que compreendem os 6º, 7º, 8º e 9º anos, e no vespertino os estudantes do fundamental I, 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos com período de funcionamento das sete horas da manhã às dezoito e vinte da tarde de segunda a sexta-feira. O corpo de estudantes é composto por crianças de 6 a 15 anos. Quanto ao espaço interno da escola, há a sala dos professores, refeitório dos estudantes, sala da administração, sala de informática, biblioteca, sala dos professores, como também direção e banheiros para os docentes e para os estudantes.

Sobre as funções na escola, temos uma diretora, uma vice-diretora e uma coordenadora compondo o corpo diretivo, uma secretária e duas agentes de apoio constituindo o corpo administrativo, quatro agentes responsáveis pela alimentação, uma guarda municipal, quatro agentes responsáveis pela limpeza, quatro monitores educacionais. Já o corpo docente é composto por dez professores polivalentes, três professores adjuntos de educação básica (PAEB), um professor de apoio escolar, dois professores de educação física, dois professores de inglês, dois professores de geografia, três professores de história, dois de matemática, dois de português, três de artes e dois de biologia. As disciplinas ofertadas são educação física, história, geografia, português, biologia, inglês, artes e matemática. Para melhor visualização segue o Quadro 1:

Quadro 1 – Configuração profissional da escola

FUNÇÃO	QUANTIDADE
Diretora	1
Vice-Diretora	1
Coordenadora	1
Secretária	1
Agente de Apoio	2
Equipe responsável pela alimentação	4
Guarda Civil Municipal	1
Equipe de limpeza escolar	4
Monitores Educacionais	4
Professor Polivalente	10
Professor PAEB	3
Professor de Apoio Escolar	1
Professor de Educação Física	2
Professor de Inglês	2
Professor de Geografia	2
Professor(a) de História	3
Professor de Matemática	2
Professor(a) de Português	2
Professora de Artes	3
Professor(a) de Biologia	2

Fonte: Elaborado pelo autor.

3.2 PARTICIPANTES

Participaram da pesquisa estudantes do nono ano do Ensino Fundamental ciclo II com idade média entre 13 e 15 anos de idade. Estes estudantes são residentes de três bairros vizinhos à escola, Vila Florin, Água Fria e Cimiga. Essas comunidades apresentam contextos sociais diferentes, o bairro Vila Florin é o mais novo e apresenta conjuntura social bem precária, algumas ruas não têm asfalto, esgoto encanado e problemas estruturais, diferente dos bairros Água Fria e Cimiga que apresentam condição social menos precária.

A situação econômica das famílias dos estudantes fica situada, em média, de 1 a 2 salários-mínimos. A maioria dos pais dos estudantes trabalham em empresas logísticas que se situam no município de Cajamar.

Quanto a questão social da comunidade escolar, essa apresenta como problemática principal a vulnerabilidade social. Dialogando com os estudantes, estes descrevem que suas vidas particulares estão permeadas por insegurança e falta de estrutura familiar, como também que há poucas alternativas sociais no entorno da região, o que é um fato comum no município.

3.3 ASPECTOS ÉTICOS

Esta pesquisa foi conduzida em conformidade com os princípios éticos estabelecidos pela Resolução n.º 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que orienta as pesquisas envolvendo seres humanos na área das Ciências Humanas e Sociais. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual, sendo aprovado sob o parecer número 6.641.558 (Anexo B).

No dia 13 de maio de 2024, foi realizada reunião presencial com os pais e responsáveis dos estudantes da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Veneranda de Freitas Pinto, com o intuito de apresentar os objetivos da pesquisa, esclarecer dúvidas e entregar os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e os Termos de Assentimento Livre Esclarecido (TALE). A reunião contou com a mediação da equipe gestora da escola e buscou garantir comunicação transparente com as famílias.

Os termos informavam detalhadamente os propósitos da pesquisa, os procedimentos metodológicos, os possíveis riscos e benefícios, bem como a garantia de sigilo e anonimato dos participantes. Somente após a devolução dos termos devidamente assinados é que os estudantes passaram a participar das atividades propostas.

As ações desenvolvidas no âmbito da pesquisa foram voltadas à construção coletiva a partir da tematização das brincadeiras e jogos tradicionais pautado nos princípios do planejamento participativo, promovendo o diálogo, o protagonismo estudantil e a valorização das práticas culturais no ambiente escolar.

A fim de preservar a identidade dos participantes, foram utilizados pseudônimos, escolhidos pelos estudantes, assegurando o anonimato em todas as fases da pesquisa e na divulgação dos dados. Todo o processo foi conduzido com base no respeito, na escuta e no compromisso com os princípios éticos da pesquisa em contextos educativos.

3.4 UNIDADE DIDÁTICA

Esta seção apresenta a Unidade Didática (UD) sistematizada e organizada após a aplicação de campo. É fundamental destacar que essa UD não foi planejada previamente em sua totalidade, mas, sim, construída e reconstruída de forma coletiva entre professor e estudantes ao longo do processo investigativo. Tal dinâmica está

ancorada nos princípios do planejamento participativo, compreendido como um processo contínuo, dialógico e aberto às transformações suscitadas pela escuta e pela participação ativa dos sujeitos envolvidos (Farias *et al.*, 2019; Maldonado; Neira, 2022). A construção dessa Unidade Didática, portanto, não se deu de maneira linear ou fechada, mas como parte viva da experiência pedagógica, possibilitando ajustes e ressignificações a partir das interações e reflexões emergentes. Como apontam Venâncio e Sanches (2023), o planejamento participativo permite romper com a lógica tradicional e hierarquizada de ensino, promovendo prática mais horizontalizada e conectada às vivências dos estudantes. O detalhamento desse processo será apresentado na seção “Caminhos trilhados a partir do planejamento participativo”, na qual exploro com maior profundidade as estratégias adotadas e os percursos compartilhados com os estudantes.

A seguir, apresento os quadros das 12 aulas que compuseram a UD.

Quadro 2 – Aula 1

AULA 1
TEMA: Jogo adaptado de futsal
OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none"> ● explicar sobre a pesquisa e a escrita diarista; ● tematizar o jogo de futsal utilizando uma abordagem colaborativa; ● utilizar estratégias para inclusão dos jogadores com menos vivência.
LOCAL: Sala de aula e quadra poliesportiva
RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS: Folhas para anotação, bola e coletes.
TEMPO ESTIMADO: 1h40
DESENVOLVIMENTO: <p>1º Momento: ocorre a ênfase sobre o desenvolvimento e organização da pesquisa, como também sobre a escrita diarista.</p> <p>2º Momento: propor a realização do planejamento e organização da proposta, estabelecendo as regras e combinados, disposição dos materiais e outras demandas.</p> <p>3º Momento: organização e realização do jogo. Os estudantes e o professor discutem sobre como vai ser realizada a aplicação prática da proposta. Após esse momento ocorre o jogo segundo o acordado coletivamente.</p> <p>4º Momento: discussão e escrita nos diários dos estudantes quanto aos atravessamentos e desdobramentos decorrentes da atividade.</p>

INSTRUMENTOS AVALIATIVOS: roda de conversa, observação, registro no diário de campo e escrita ou desenho dos alunos/as no caderno/diário.

REFERÊNCIAS:

- FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro:** teoria e prática da educação física. 5. ed. São Paulo/SP: Scipione, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 61. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L. Avaliação e planejamento participativo na dinâmica curricular da educação física escolar. **Ambiente: Gestão e Desenvolvimento**, Boa Vista, RR, p. 45-69, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/ambiente/article/view/1119>. Acesso em: 14 ago. 2025.

Quadro 3 – Aula 2

AULA 2
TEMA: brincadeira de pipa
OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none"> • adaptar a brincadeira de pipa para a dinâmica escolar; • propor planejamento colaborativo;
LOCAL: sala de aula e quadra poliesportiva
RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS: folhas para anotação, lápis, seda, vareta, cola, linha de pipa, tesoura, régua, trena e sacola plástica.
TEMPO ESTIMADO: 1h40
DESENVOLVIMENTO: <p>1º Momento: na sala de aula, realiza-se o resgate de como os estudantes costumam brincar de pipa. Em seguida, propor o planejamento para a organização da construção das pipas a partir da experiência dos estudantes.</p> <p>2º Momento: Após esse momento, estabelecer a organização por grupos para construção dos gabaritos das pipas.</p> <p>3º Momento: terminar a aula encapando as pipas.</p>
INSTRUMENTOS AVALIATIVOS: <p>Roda de conversa, observação e registro no diário de campo e escrita dos alunos/as no caderno/diário.</p>
REFERÊNCIAS: <ul style="list-style-type: none"> • FREIRE, J. B. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física. 5. ed. São Paulo/SP: Scipione, 2002. • FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 61. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019. • VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L. Avaliação e planejamento participativo na dinâmica curricular da educação física escolar. Ambiente: Gestão e Desenvolvimento, Boa Vista, RR, p. 45-69, 2023. Disponível em: https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/ambiente/article/view/1119. Acesso em: 14 ago. 2025.

Quadro 4 – Aula 3

AULA 3
TEMA: brincadeira de pipa 2
OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none"> ● colocar os “estirantes”⁵; ● experimentar a prática de pipa; ● discutir e problematizar a implantação dessa proposta.
LOCAL: sala de aula e quadra poliesportiva
RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS: folhas para anotação, lápis, seda, vareta, cola, linha de pipa, tesoura, régua, trena, sacola plástica.
TEMPO ESTIMADO: 1h40
DESENVOLVIMENTO: <p>1º Momento: primeiramente, na sala de aula, reiterar os objetivos desta aula que são colocar os “estirantes”, montar a rabiola, organizar-se para a vivência prática com a pipa.</p> <p>2º momento: propor a experimentação da brincadeira de pipa na quadra poliesportiva.</p> <p>3º Momento: discussão e escrita nos diários dos estudantes quanto aos atravessamentos e desdobramentos decorrentes da atividade.</p>
INSTRUMENTOS AVALIATIVOS: <p>Roda de conversa, observação e registro no diário de campo e escrita dos alunos/as no caderno/diário.</p>
REFERÊNCIAS: <ul style="list-style-type: none"> ● FREIRE, J. B. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física. 5. ed. São Paulo/SP: Scipione, 2002. ● FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 61. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019. ● VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L. Avaliação e planejamento participativo na dinâmica curricular da educação física escolar. Ambiente: Gestão e Desenvolvimento, Boa Vista, RR, p. 45-69, 2023. Disponível em: https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/ambiente/article/view/1119. Acesso em: 14 ago. 2025.

⁵ Estirante é o elemento de união da pipa com a linha de soltá-la.

Quadro 5 – Aula 4

AULA 4
TEMA: brincadeira de pular corda e bambolê
OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none"> • adaptar as brincadeiras de pular corda e bambolê; • propor planejamento colaborativo; • discutir e problematizar a efetivação da atividade.
LOCAL: quadra poliesportiva
RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS: folhas para anotação, lápis, cordas individuais e coletivas e bambolê.
TEMPO ESTIMADO: 1h40
DESENVOLVIMENTO: <p>1º Momento: na quadra poliesportiva realiza-se um preâmbulo quanto aos elementos constitutivos das brincadeiras de pular corda e bambolê, buscando os conhecimentos prévios dos estudantes. Em seguida, propõe-se a construção dos combinados para a efetivação prática das atividades.</p> <p>2º Momento: propor a realização prática das brincadeiras de pular corda e bambolê, segundo os combinados do coletivo. Sugerir que os estudantes realizem toda a organização dos jogos com orientações pontuais do professor.</p> <p>3º Momento: discussão e escrita nos diários dos estudantes quanto aos atravessamentos e desdobramentos decorrentes da atividade.</p>
INSTRUMENTOS AVALIATIVOS: <p>Roda de conversa, observação e registro no diário de campo e escrita ou desenho dos alunos/as no caderno/diário.</p>
REFERÊNCIAS: <ul style="list-style-type: none"> • FREIRE, J. B. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física. 5. ed. São Paulo/SP: Scipione, 2002. • FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 61. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019. • VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L. Avaliação e planejamento participativo na dinâmica curricular da educação física escolar. Ambiente: Gestão e Desenvolvimento, Boa Vista, RR, p. 45-69, 2023. Disponível em: https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/ambiente/article/view/1119. Acesso em: 14 ago. 2025.

Quadro 6 – Aula 5

AULA 5
TEMA: jogos rouba bandeira e queimada
OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none"> ● adaptar os jogos rouba bandeira e queimada; ● discutir e problematizar os desdobramentos dessa proposta.
LOCAL: sala de aula e quadra poliesportiva
RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS: folhas para anotação, lápis, bola e coletes.
TEMPO ESTIMADO: 1h40
DESENVOLVIMENTO: <p>1º Momento: realiza-se o resgate de como os estudantes costumam jogar rouba bandeira e queimada. Quais regras e combinados são comuns nestes jogos? Em seguida, propor o planejamento coletivo sobre a construção das atividades. Com esse momento, espera-se estabelecer os combinados a partir de um conhecimento coletivo. Por fim, anotar no papel o tempo dos jogos, a formação das equipes e as regras e combinados estabelecidos.</p> <p>2º Momento: propor a organização para a efetivação prática dos jogos. Os estudantes e o professor efetivam o que foi acordado anteriormente sobre o desenvolvimento das atividades.</p> <p>3º Momento: discussão e escrita nos diários dos estudantes quanto aos atravessamentos e desdobramentos decorrentes da atividade.</p>
INSTRUMENTOS AVALIATIVOS: <p>Roda de conversa, observação e registro no diário de campo e escrita dos alunos/as no caderno/diário.</p>
REFERÊNCIAS: <ul style="list-style-type: none"> ● FREIRE, J. B. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física. 5. ed. São Paulo/SP: Scipione, 2002. ● FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 61. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019. ● VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L. Avaliação e planejamento participativo na dinâmica curricular da educação física escolar. Ambiente: Gestão e Desenvolvimento, Boa Vista, RR, p. 45-69, 2023. Disponível em: https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/ambiente/article/view/1119. Acesso em: 14 ago. 2025.

Quadro 7 – Aula 6

AULA 6
TEMA: jogo de truco
OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none"> • adaptar o jogo de truco para o ambiente escolar; • discutir e problematizar os desdobramentos dessa proposta.
LOCAL: quadra poliesportiva
RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS: baralho, folhas para anotação e carteiras escolares.
TEMPO ESTIMADO: 1h40
DESENVOLVIMENTO: <p>1º Momento: diálogo com os estudantes com intuito de garantir a adaptação do jogo de truco para a escola, valorizando o conhecimento prévio dos estudantes. Por fim, propor a construção dos combinados para efetivação prática do jogo.</p> <p>2º Momento: propor a vivência prática do jogo de truco.</p> <p>3º Momento: discussão e escrita nos diários dos estudantes quanto aos atravessamentos e desdobramentos decorrentes da atividade.</p>
INSTRUMENTOS AVALIATIVOS: <p>Roda de conversa, observação e registro no diário de campo e escrita dos alunos/as no caderno/diário.</p>
REFERÊNCIAS: <ul style="list-style-type: none"> • FREIRE, J. B. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física. 5. ed. São Paulo/SP: Scipione, 2002. • FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 61. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019. • VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L. Avaliação e planejamento participativo na dinâmica curricular da educação física escolar. Ambiente: Gestão e Desenvolvimento, Boa Vista, RR, p. 45-69, 2023. Disponível em: https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/ambiente/article/view/1119. Acesso em: 14 ago. 2025.

Quadro 8 – Aula 7

AULA 7
TEMA: brincadeiras de estrela e pula cela
OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none"> ● adaptar as brincadeiras de estrela e pula cela; ● discutir e problematizar os desdobramentos dessas propostas.
LOCAL: quadra poliesportiva
RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS: Folhas para anotação e colchonetes.
TEMPO ESTIMADO: 1h40
DESENVOLVIMENTO: <p>1º Momento: realiza-se planejamento coletivo para efetivação desses jogos, buscando dialogar sobre a viabilidade do espaço para a organização de protocolos de segurança. Após esse momento, buscar os conhecimentos prévios dos estudantes. Por fim, propor a construção dos combinados para efetivação prática das brincadeiras.</p> <p>2º Momento: propor a realização prática das brincadeiras. Após este momento, realizar a efetivação prática das propostas.</p> <p>3º Momento: discussão e escrita nos diários dos estudantes quanto aos atravessamentos e desdobramentos decorrentes da atividade.</p>
INSTRUMENTOS AVALIATIVOS: <p>Roda de conversa, observação e registro no diário de campo e escrita dos alunos/as no caderno/diário.</p>
REFERÊNCIAS: <ul style="list-style-type: none"> ● FREIRE, J. B. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física. 5. ed. São Paulo/SP: Scipione, 2002. ● FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 61. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019. ● VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L. Avaliação e planejamento participativo na dinâmica curricular da educação física escolar. Ambiente: Gestão e Desenvolvimento, Boa Vista, RR, p. 45-69, 2023. Disponível em: https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/ambiente/article/view/1119. Acesso em: 14 ago. 2025.

Quadro 9 – Aula 8

AULA 8
TEMA: jogo adaptado de voleibol
OBJETIVO: <ul style="list-style-type: none"> • adaptar o jogo de bola ao alto a partir da MC; • discutir e problematizar os desdobramentos dessa proposta.
LOCAL: quadra poliesportiva
RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS: folhas para anotação, lápis, bolas de borracha, de vôlei e coletes.
TEMPO ESTIMADO: 1h40
DESENVOLVIMENTO: <p>1º Momento: realiza-se uma introdução quanto aos elementos constitutivos do voleibol, buscando os conhecimentos prévios dos estudantes. Em seguida, propor a construção das regras e combinados a partir de uma abordagem coletiva.</p> <p>2º Momento: propor a efetivação prática do jogo adaptado do voleibol bola ao alto a partir dos combinados.</p> <p>3º Momento: discussão e escrita nos diários dos estudantes quanto aos atravessamentos e desdobramentos decorrentes da atividade.</p>
INSTRUMENTOS AVALIATIVOS: <p>Roda de conversa, observação e registro no diário de campo e escrita dos alunos/as no caderno/diário.</p>
REFERÊNCIAS: <ul style="list-style-type: none"> • FREIRE, J. B. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física. 5. ed. São Paulo/SP: Scipione, 2002. • FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 61. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019. • VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L. Avaliação e planejamento participativo na dinâmica curricular da educação física escolar. Ambiente: Gestão e Desenvolvimento, Boa Vista, RR, p. 45-69, 2023. Disponível em: https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/ambiente/article/view/1119. Acesso em: 14 ago. 2025.

Quadro 10 – Aula 9

AULA 9
TEMA: jogo de handebol adaptado
OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none"> • adaptar o jogo de handebol; • organizar as regras e combinados para a prática corporal.
LOCAL: quadra poliesportiva
RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS: folhas para anotação, lápis, coletes, bolas de handebol.
TEMPO ESTIMADO: 1h40
DESENVOLVIMENTO: <p>1º Momento: realiza-se um preâmbulo quanto aos elementos constitutivos do jogo de handebol, buscando os conhecimentos prévios dos estudantes.</p> <p>2º Momento: propor a construção dos combinados a partir da experiência prévia dos estudantes.</p>
INSTRUMENTOS AVALIATIVOS: <p>Roda de conversa, observação e registro no diário de campo e escrita dos alunos/as no caderno/diário.</p>
REFERÊNCIAS: <ul style="list-style-type: none"> • FREIRE, J. B. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física. 5. ed. São Paulo/SP: Scipione, 2002. • FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 61. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019. • VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L. Avaliação e planejamento participativo na dinâmica curricular da educação física escolar. Ambiente: Gestão e Desenvolvimento, Boa Vista, RR, p. 45-69, 2023. Disponível em: https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/ambiente/article/view/1119. Acesso em: 14 ago. 2025.

Quadro 11 – Aula 10

AULA 10
TEMA: jogo de handebol adaptado 2
OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none"> • Organização para a vivência prática; • Experimentação jogo de handebol adaptado; • discutir e problematizar os desdobramentos dessa proposta.
LOCAL: Quadra poliesportiva.
RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS: folhas para anotação, lápis, coletes, bolas de handebol.
TEMPO ESTIMADO: 1h40
DESENVOLVIMENTO: <p>1º Momento: primeiramente em sala de aula, retomar a organização e os combinados anteriormente combinados.</p> <p>2º Momento: propor a efetivação prática do jogo adaptado de handebol a partir dos combinados estabelecidos coletivamente.</p> <p>3º Momento: discussão e escrita nos diários dos estudantes quanto aos atravessamentos e desdobramentos decorrentes da atividade.</p>
INSTRUMENTOS AVALIATIVOS: <p>Roda de conversa, observação e registro no diário de campo e escrita dos alunos/as no caderno/diário.</p>
REFERÊNCIAS: <ul style="list-style-type: none"> • FREIRE, J. B. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física. 5. ed. São Paulo/SP: Scipione, 2002. • FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 61. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019. • VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L. Avaliação e planejamento participativo na dinâmica curricular da educação física escolar. Ambiente: Gestão e Desenvolvimento, Boa Vista, RR, p. 45-69, 2023. Disponível em: https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/ambiente/article/view/1119. Acesso em: 14 ago. 2025.

Quadro 12 – Aula 11

AULA 11
TEMA: jogo queimada
OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none"> • adaptar o jogo queimada; • discutir e problematizar os desdobramentos dessa proposta.
LOCAL: sala de aula e quadra poliesportiva
RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS: folhas para anotação, lápis, bola e coletes.
TEMPO ESTIMADO: 1h40
DESENVOLVIMENTO: <p>1º Momento: realiza-se o resgate de como os estudantes costumam jogar queimada. Quais regras e combinados são comuns neste jogo? Em seguida, propor o planejamento coletivo sobre a construção da atividade. Com esse momento espera-se estabelecer os combinados a partir de um conhecimento coletivo. Por fim, anotar no papel o tempo dos jogos, a formação das equipes e as regras e combinados estabelecidos.</p> <p>2º Momento: propor a organização para a efetivação prática do jogo. Os estudantes e o professor efetivam o que foi acordado anteriormente sobre o desenvolvimento das atividades.</p> <p>3º Momento: discussão e escrita nos diários dos estudantes quanto aos atravessamentos e desdobramentos decorrentes da atividade.</p>
INSTRUMENTOS AVALIATIVOS: <p>Roda de conversa, observação e registro no diário de campo e escrita dos alunos/as no caderno/diário.</p>
REFERÊNCIAS: <ul style="list-style-type: none"> • FREIRE, J. B. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física. 5. ed. São Paulo/SP: Scipione, 2002. • FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 61. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019. • VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L. Avaliação e planejamento participativo na dinâmica curricular da educação física escolar. Ambiente: Gestão e Desenvolvimento, Boa Vista, RR, p. 45-69, 2023. Disponível em: https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/ambiente/article/view/1119. Acesso em: 14 ago. 2025.

Quadro 13 – Aula 12

AULA 12
TEMA: jogo rouba bandeira
OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none"> • adaptar o jogo rouba bandeira; • discutir e problematizar os desdobramentos dessa proposta.
LOCAL: sala de aula e quadra poliesportiva
RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS: folhas para anotação, lápis, bola e coletes.
TEMPO ESTIMADO: 1h40
DESENVOLVIMENTO: <p>1º Momento: realiza-se o resgate de como os estudantes costumam jogar rouba bandeira. Quais regras e combinados são comuns neste jogo? Em seguida, propor o planejamento coletivo sobre a construção da atividade. Com esse momento espera-se estabelecer os combinados a partir de um conhecimento coletivo. Por fim, anotar no papel o tempo dos jogos, a formação das equipes e as regras e combinados estabelecidos.</p> <p>2º Momento: propor a organização para a efetivação prática do jogo. Os estudantes e o professor efetivam o que foi acordado anteriormente sobre o desenvolvimento das atividades.</p> <p>3º Momento: discussão e escrita nos diários dos estudantes quanto aos atravessamentos e desdobramentos decorrentes da atividade.</p>
INSTRUMENTOS AVALIATIVOS: <p>Roda de conversa, observação e registro no diário de campo e escrita dos alunos/as no caderno/diário.</p>
REFERÊNCIAS: <ul style="list-style-type: none"> • FREIRE, J. B. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física. 5. ed. São Paulo/SP: Scipione, 2002. • FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 61. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019. • VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L. Avaliação e planejamento participativo na dinâmica curricular da educação física escolar. Ambiente: Gestão e Desenvolvimento, Boa Vista, RR, p. 45-69, 2023. Disponível em: https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/ambiente/article/view/1119. Acesso em: 14 ago. 2025.

3.5 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Para o registro dos achados da pesquisa de campo foram utilizados dois tipos de narrativas escritas: uma elaborada pelo professor-pesquisador e outra construída pelos próprios estudantes. Conforme destacam Bogdan e Biklen (1994, p. 77), os

diários de campo devem conter duas dimensões fundamentais: uma descritiva, com “[...] descrição dos sujeitos, reconstrução de diálogos, descrição do espaço físico, relatos de acontecimentos”, e outra reflexiva, que compreende “[...] sentimentos, problemas, ideias, impressões e preconceitos”. Tais dimensões permitem à investigação qualitativa captar não apenas os eventos observados, mas também os sentidos atribuídos a eles por quem os vivência.

As anotações do professor foram realizadas logo após cada atividade, funcionando como um exercício sistemático de análise crítica sobre a prática docente. Esses relatos contemplavam desde os acontecimentos em sala e as reações dos estudantes até decisões didáticas e suas repercussões. A produção desses textos esteve articulada à observação participante, conduzida pelo próprio educador durante os desenvolvimentos das ações pedagógicas, com base em um roteiro previamente estruturado (Apêndice A), o que favoreceu maior rigor e consistência na coleta de informações.

Já os relatos dos estudantes eram produzidos no início do encontro seguinte, com base em mediação feita pelo professor, que retomava coletivamente os principais episódios vivenciados anteriormente, destacando seus desdobramentos e atravessamentos. A partir desse resgate, os estudantes eram convidados a expressar suas percepções, afetos, impressões e aprendizagens, exercitando a autoria e o olhar reflexivo sobre suas experiências. Para preservar o anonimato, cada aluno escolheu livremente um apelido para assinar seus textos, garantindo confidencialidade sem comprometer a autenticidade das vozes.

Embora essas produções tivessem, inicialmente, uma finalidade didática, ao final do processo educativo os alunos foram consultados e autorizaram, mediante consentimento formal, o uso de seus escritos como parte do *corpus* da pesquisa. Importa destacar que a prática da escrita reflexiva já integrava a rotina pedagógica do professor-pesquisador, o que possibilitou que a documentação ocorresse de maneira orgânica e sensível ao contexto escolar. Nesse sentido, os registros cumpriram não apenas uma função documental, mas, também, formativa e investigativa, ao permitirem, como sugerem Bogdan e Biklen (1994), que o processo de pesquisa acompanha a complexidade do vivido, do pensado e do narrado.

3.6 PROCEDIMENTO PARA ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados coletados na pesquisa de campo está ancorada na questão central e nos objetivos propostos nesta dissertação. Para a construção dessa composição analítica nos apoiamos no referencial freiriano, compreendendo a prática docente como um espaço privilegiado para o exercício da reflexão crítica e transformação social. Como afirma Freire (2019, p. 40), “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Nesse sentido, a análise não foi um procedimento meramente técnico, mas, sim, um exercício de leitura de mundo, de desvelamento da realidade escolar vivida, tal como propõe a pedagogia freiriana.

O processo analítico teve início com leituras atentas dos registros produzidos nos diários de campo do professor-pesquisador, como também dos registros escritos pelos próprios estudantes, os quais continham observações, sentimentos e indagações surgidas ao longo das atividades. No primeiro momento, as leituras foram realizadas com o objetivo de captar o sentido geral das vivências, promovendo uma imersão sensível e comprometida com os contextos e sujeitos envolvidos.

Posteriormente, foi realizada a segunda leitura, com o foco na identificação de unidades de significado, ou seja, expressões, relatos e acontecimentos que se repetiam ou que revelavam tensões importantes no processo educativo. Estas unidades foram agrupadas em temas geradores, conforme propõe Freire (2023), para quem a codificação é um momento essencial da análise, pois envolve a criação de “[...] esquemas representativos de situações existenciais reais”, que possam “[...] provocar a tomada de consciência da realidade, como primeiro passo para sua transformação” (Freire, 2023, p. 65).

Essa codificação inicial foi seguida pela descodificação, compreendida como a análise crítica e contextualizada das situações codificadas. Trata-se, portanto, de interpretar os sentidos pedagógicos e políticos das falas, atitudes e acontecimentos vivenciados, à luz dos princípios da pedagogia freiriana. Como destaca Freire (2023, p. 135), a descodificação consiste no desvelamento da realidade com o objetivo de transformá-la, sendo esse olhar crítico parte constitutiva do compromisso ético e político do educador. Portanto, a descodificação, entendida como a análise crítica das situações codificadas fundamentada nos princípios freirianos e dos objetivos da pesquisa nesse contexto, não visou enquadrar os dados em categorias fixas, mas, sim, permitir que os próprios dados apontassem para problemas centrais da prática educativa. Em vez de categorias analíticas, como sugerem métodos mais tradicionais,

optamos pela problematização de temas que emergiram da realidade vivida, como propõe a pedagogia de Freire (2023).

Após a leitura atenta dos dados coletados nos diários, destacamos as unidades de significado que chamavam mais a atenção a partir do nosso compromisso com os objetivos da pesquisa. Dessa seleção nascem os três problemas de nossa análise: 1. Caminhos trilhados a partir do planejamento participativo; 2. A hipercompetitividade e o lúdico como contraponto nas aulas de EFE; 3. As relações de gênero na EFE.

Estes problemas não são categorias de análise no sentido clássico, mas temas geradores de reflexão que permitem aprofundar as contradições pedagógicas reveladas ao longo da prática. Como defende Freire (2023), a educação precisa partir da problematização do mundo vivido pelos sujeitos e é nesse sentido que a análise aqui proposta se orienta.

Por fim, reafirmamos que a análise dos dados não se propõe a oferecer verdades absolutas, mas, sim, caminhos possíveis. Caminhos esses construídos coletivamente com os estudantes, com base no diálogo, na escuta atenta e no compromisso com uma Educação Física mais crítica, inclusiva e transformadora.

4 ANÁLISES

Considerando as diretrizes metodológicas apresentadas na seção anterior, foram organizados três problemas de análise: 1. Caminhos trilhados a partir do planejamento participativo; 2. A hipercompetitividade e o lúdico como contraponto nas aulas de EFE; e 3. As relações de gênero na EFE.

Em conjunto, esses problemas dão uma ideia dos desafios, mas também das dificuldades enfrentadas durante as aulas. Neste sentido, as categorias de análise aqui definidas oferecem algumas direções para a reflexão acerca da delimitação problemática desta pesquisa, a saber: **“Quais outras direções uma abordagem participativa pautada no lúdico pode trazer para o contexto da EFE?”**

4.1 CAMINHOS TRILHADOS A PARTIR DO PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO

Essa seção se apresenta como um movimento pré-analítico, por meio do qual descreveremos passo a passo o caminho trilhado para a construção da UD desta dissertação. Trata-se de um movimento que busca descrever um processo pedagógico centrado no planejamento participativo, com enfoque no mapeamento das práticas corporais da cultura lúdica dos estudantes.

4.1.1 Introdução ao processo coletivo de planejamento

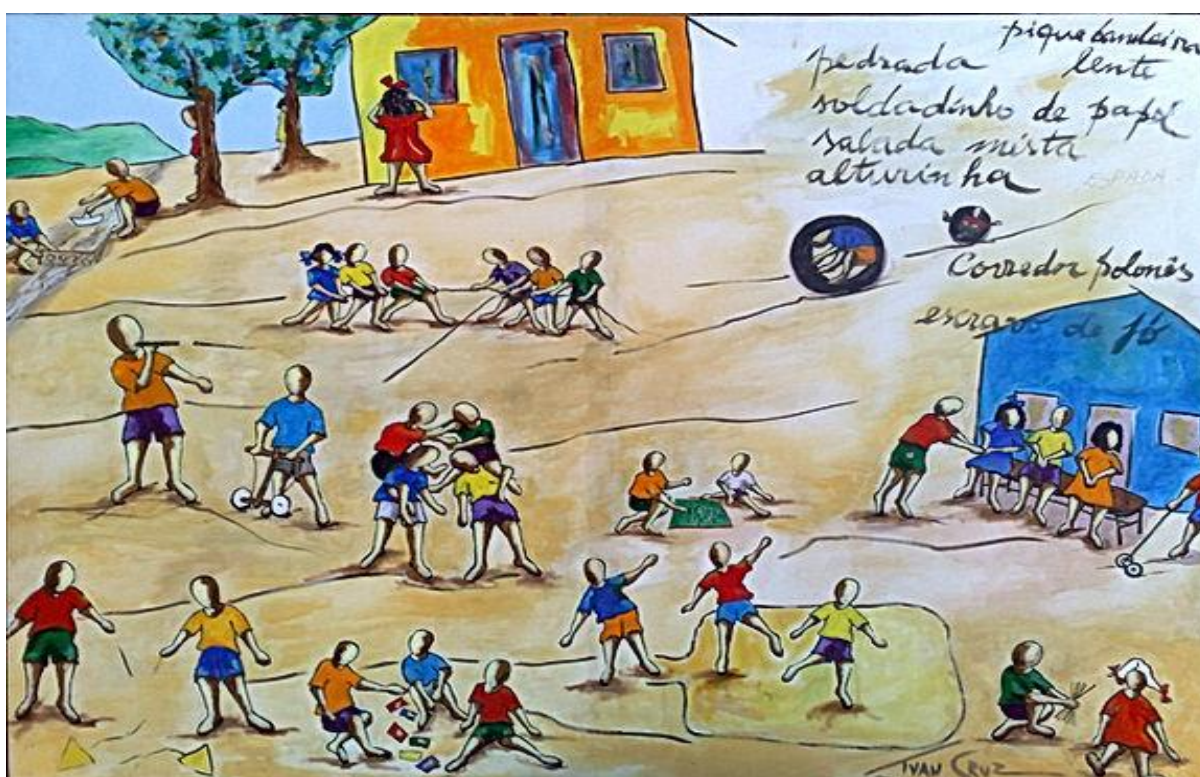
Inspirados nos princípios freirianos, entendemos que descrever os métodos e vivências é também uma forma de realizar uma leitura crítica da prática pedagógica. Como afirma Freire (2023), é pela mediação dialógica que se rompe com a lógica da educação bancária e se constrói uma prática pedagógica emancipatória. Desde o início, todas as propostas que envolveram a tematização das brincadeiras e jogos nesta pesquisa foram construídas coletivamente, a partir do diálogo entre professor e estudantes. A organização da Unidade Didática teve início em uma aula dupla, no dia 17 de junho de 2024, momento das práticas corporais e sua posterior organização em uma proposta que pudesse ser aplicada na pesquisa de campo.

4.1.2 Abertura dialógica e estímulo à participação

O ponto de partida foi a explicação da proposta de pesquisa, seguida da comunicação de que a UD seria construída coletivamente, com base nas escolhas e vivências dos próprios estudantes. Esta abordagem visou promover a participação ativa e a autonomia, pilares fundamentais de um planejamento democrático (Maldonado; Neira, 2022).

Para ampliar as possibilidades de escolha e estimular a memória lúdica, utilizamos as obras de Ivan Cruz, artista plástico conhecido por retratar brincadeiras e jogos tradicionais (Figura 1). As imagens dos seus quadros funcionaram como um recurso pedagógico potente para evocar lembranças, provocar discussões e ampliar o repertório cultural da turma. Segundo Ivan Cruz “A criança que não brinca não é feliz, e o adulto que não brincou foi uma criança infeliz” (Cruz, 2016).

Figura 1 – Brincadeiras e jogos tradicionais



Fonte: Cruz (2016).

Essa valorização do lúdico em sala de aula também se insere na proposta de uma Educação Física Escolar que se distancie da competitividade exacerbada e se aproxime de práticas mais inclusivas e culturais, como defende Bracht (2023).

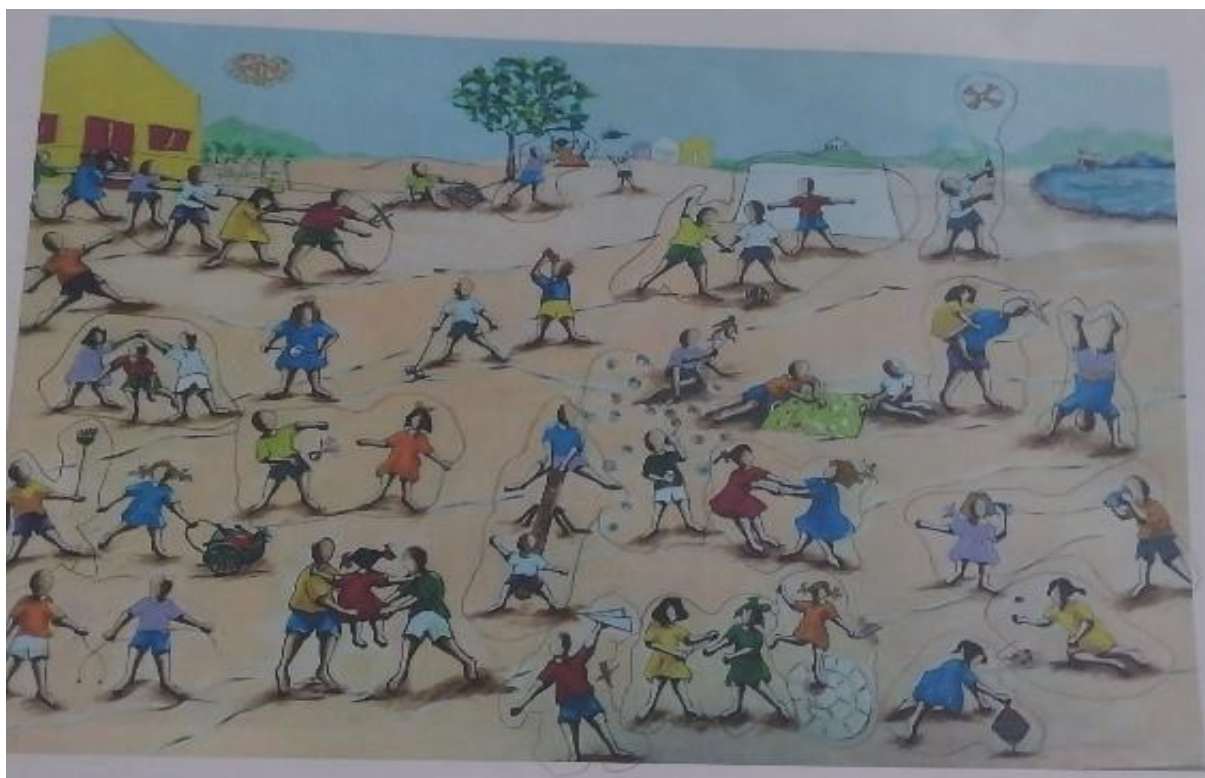
Para tanto, apresentei fotos dos quadros de Ivan Cruz, seguido de breve contextualização sobre a vida e obra do autor. A seguir, compartilho o relato

apresentado aos alunos e a imagem utilizada para este mapeamento. Explico, que a utilização dessa imagem se deu por ela apresentar inúmeras práticas corporais, o que, em tese, favoreceria o processo de resgate lúdico dos alunos.

Ivan Cruz é um pintor, escultor, artista plástico e advogado brasileiro. Ele nasceu em 1947, na cidade do Rio de Janeiro (RJ), onde se formou em Direito. O autor acumulou a profissão de advogado e de artista plástico por bastante tempo, porém seu amor pela arte começou a se sobrepôr, foi então que Ivan começou a se dedicar integralmente a sua arte na década de 80. O artista iniciou sua trajetória artística como autodidata influenciado pela cultura popular e pelas lembranças da sua infância. Sua arte retrata crianças brincando nas ruas e nas praças, as brincadeiras e os jogos tradicionais infantis como amarelinha, esconde-esconde, pular corda, pega-pega, pipa, entre outras. Essas obras resgatam a infância brasileira nos convidando a refletir a importância do lúdico no processo de desenvolvimento humano (Souza, 2024a, p. 1).

Na EFE as obras de Ivan Cruz se tornam instrumentos pedagógicos potentes para o resgate e análise dos jogos e brincadeiras populares. Esse resgate oferece um caminho que ao mesmo tempo que fortalece a cultura local, também viabiliza uma EFE mais diversa. Para viabilizar esse caminho mais plural no nosso processo, adotei uma posição que possibilitou dar ouvidos às experiências dos estudantes, como também, realizar o acolhimento das impressões deles acerca desta proposta educacional. Seguem alguns registros deste primeiro momento (Figura 2):

Figura 2 – Imagem utilizada no mapeamento



Fonte: Acervo do pesquisador.

Os alunos estranharam um pouco, no começo, mas logo depois começaram a perguntar, bastante curiosos, acerca das próximas aulas. Achei aquilo bem interessante, pois vi os alunos se animando aos poucos, como se tivessem acordado. Lembrei que eram poucas as oportunidades que se davam para os alunos neste sentido da participação ativa. Eles sempre se posicionaram como meros receptores que faziam o que lhes mandavam fazer... De fato, aquela proposta foi estranha para eles em um primeiro momento. (Souza, 2024a, p. 2).

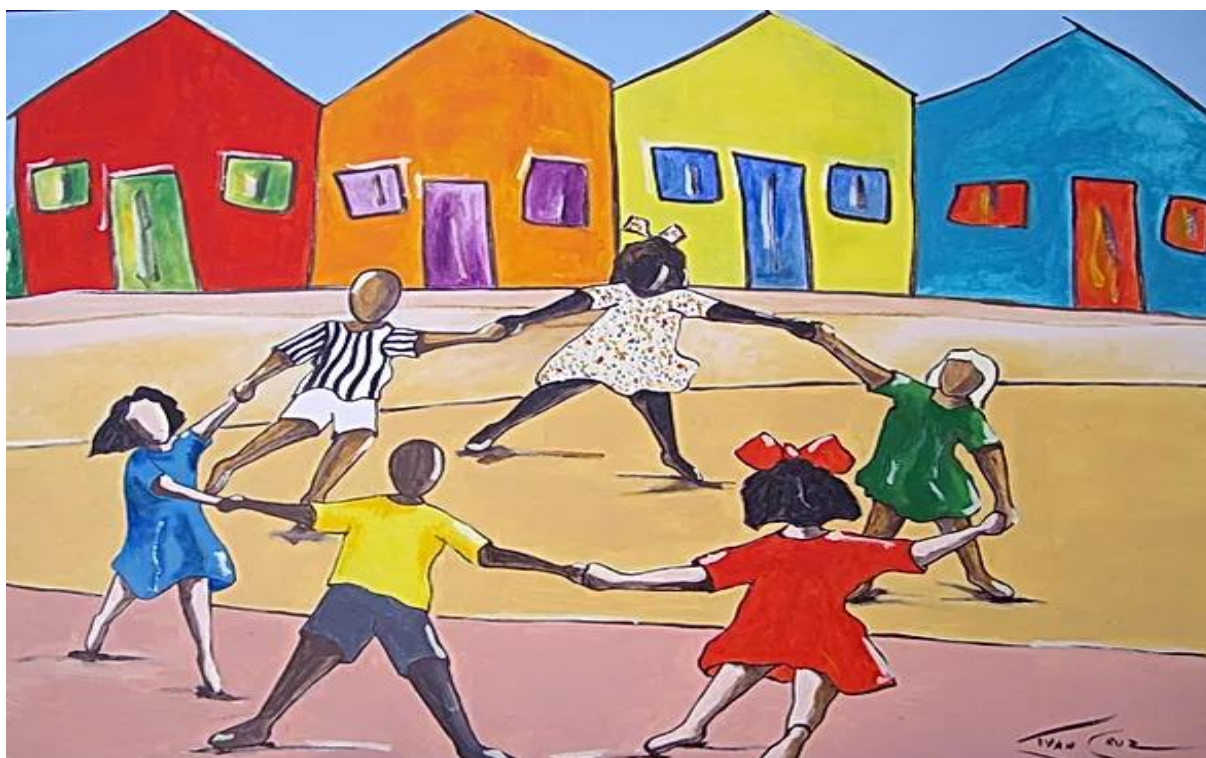
Percebi os alunos ruidosos. E isso me intrigou porque, geralmente, eles eram muito calados. A proposta realmente mexeu com eles. Que legal isso! (Souza, 2024a, p. 2).

Um dos alunos me falou: que legal, professor! vamos brincar como fazíamos há uns anos atrás! Era o máximo! Vou curtir muito! (Souza, 2024a, p. 2).

Os excertos anteriores dão uma amostra do quão desafiante foi iniciar o processo de abordagem participativa. Hoje, refletindo um pouco mais sobre o que se passou, vejo que foi desafiante, contudo, algo bastante prazeroso, pois gerou engajamento, uma vez que me senti mais próximo dos alunos, penso que esse processo todo é constitutivo de abordagem pedagógica mais democrática. Tal

afirmação dialoga com Oliveira (2007) que descreve que a participação ativa dos estudantes é essencial para a efetivação de uma prática pedagógica democrática e emancipatória, pois essa abordagem possibilita “[...] a participação ativa dos educandos considerando seus saberes e experiências” (Oliveira, 2007, p. 42). Para ilustrar essa concepção segue (Figura 3).

Figura 3 – Desenho Ciranda-cirandinha



Fonte: Cruz (2016).

O perfil das obras de Ivan Cruz nos ofereceu um ambiente bastante propício para a introdução das brincadeiras e dos jogos tradicionais, principalmente, porque permitiu vinculação direta entre os conteúdos de ensino pretendidos com o âmbito da cultura. Feito esse movimento preliminar, partimos para o segundo momento no qual os estudantes foram separados em grupos menores.

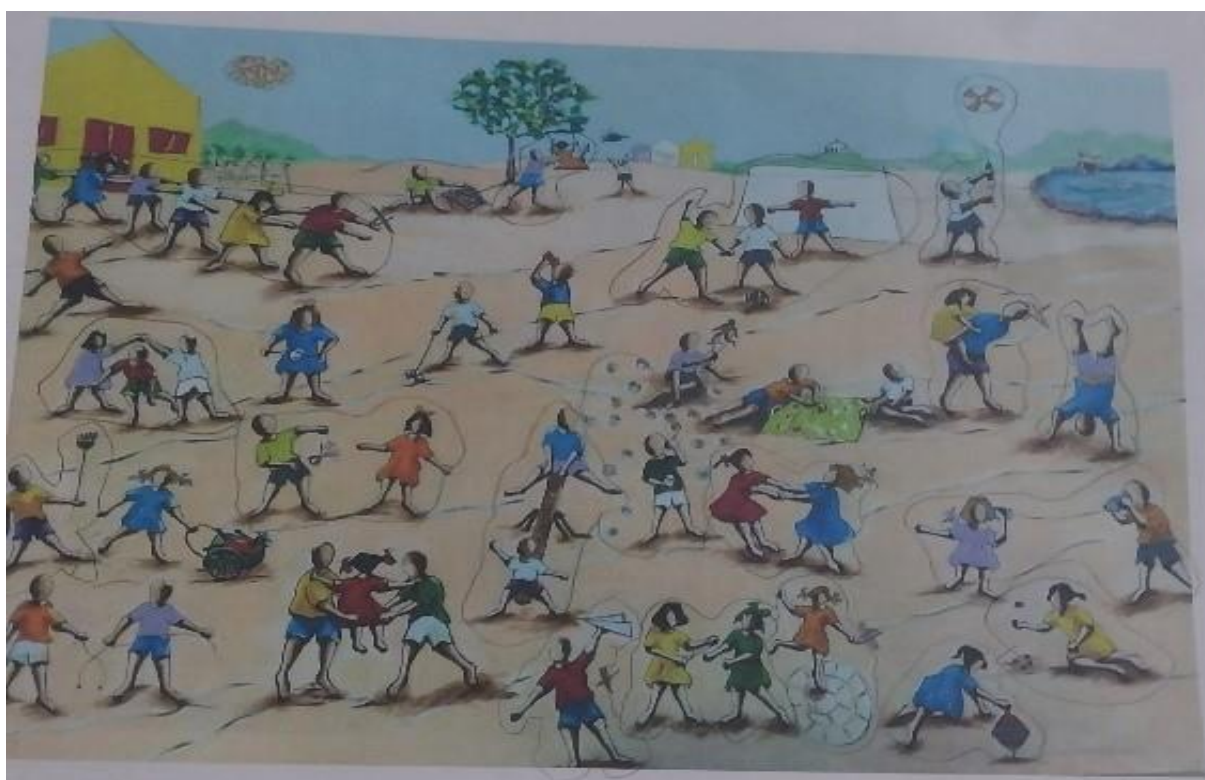
4.1.3 O mapeamento coletivo das práticas lúdicas

Durante essa primeira aula, organizei os estudantes em quatro grupos e solicitei analisassem a obra de Ivan Cruz com base em algumas questões orientadoras: “Onde essas práticas ocorriam?”; “O que mudou historicamente?”;

“Quais atividades reconhecemos?”; “Quais gostaríamos de experimentar na escola?” Esse momento de análise, identificação e seleção das práticas corporais foi fundamental para colocar os estudantes como sujeitos ativos do planejamento. Após essa orientação foi proposto como tarefas adicionais que os alunos circulassem as brincadeiras e jogos que reconhecessem e que fizessem um “X” nas práticas que identificassem ser interessantes para aplicarmos na pesquisa.

Essa disposição pedagógica foi importante para os estudantes resgatarem a sua memória lúdica com práticas corporais que são frequentes nos seus espaços de ócio, como também eram praticadas nas suas infâncias. Outrossim, esse movimento auxiliou na desconstrução acerca da discussão sobre o que pode e o que não pode nas aulas de EFE. Abaixo (Figura 4) que demonstra esse momento.

Figura 4 – Quadro demarcado Grupo 1



Fonte: Acervo do pesquisador.

4.1.4 O reconhecimento do popular no espaço escolar

Ao longo da atividade, surgiram manifestações espontâneas dos estudantes para inclusão de algumas práticas corporais que pareciam não ter cabimento dentro da escola, justamente porque eram praticadas, costumeiramente, no seio da cultura

popular, isto é, nas ruas da cidade. Neste sentido, a possibilidade de trazer essas práticas populares para dentro da escola fez surgir uma sensação de inquietude dos alunos, como é possível constatar nos excertos a seguir, sobre, por exemplo, a prática de “soltar pipa”:

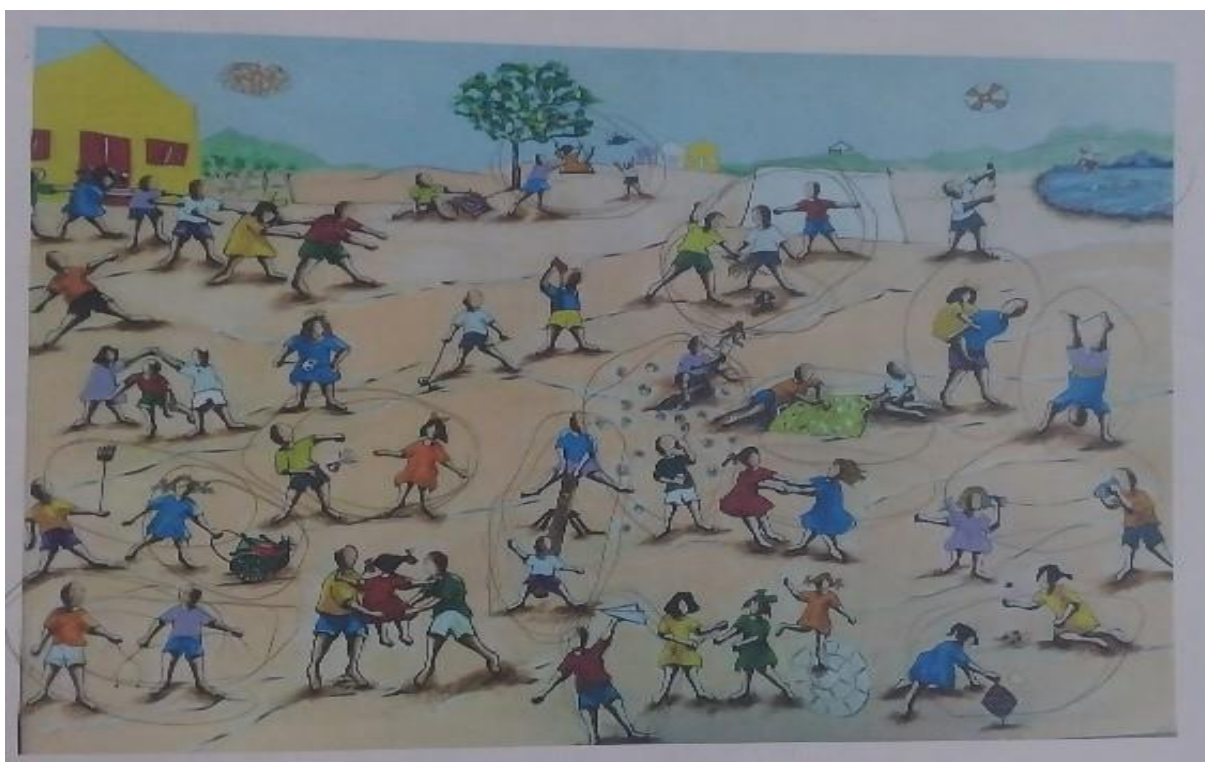
É sério professor que poderemos soltar pipa na escola (Souza, 2024a, p. 3).

Cacara! Vamos soltar pipa! Tô dentro!... Mas será que vai dar certo? A gente vai soltar pipa lá na rua, professor, ou aqui na quadra?... Vai ser dá hora! (Souza, 2024a, p. 3).

Assim como a pipa (Figura 5), outra prática também “deu o que falar”: o jogo de truco. Como é sabido, esse jogo é visto, muitas vezes, como problemático no ambiente escolar, no entanto, muitos dos alunos selecionaram esse jogo como uma prática de interesse. Devido a isso, sentimos necessidade desta tematização, porém, muitos ainda se questionavam se era possível jogar truco na escola, o que pode ser constatado na fala do estudante CR7 a seguir.

Pode jogar truco na aula de Educação Física, professor? A diretora não vai reclamar?” (Souza, 2024a, p. 3).

Figura 5 – Quadro demarcado Grupo 2

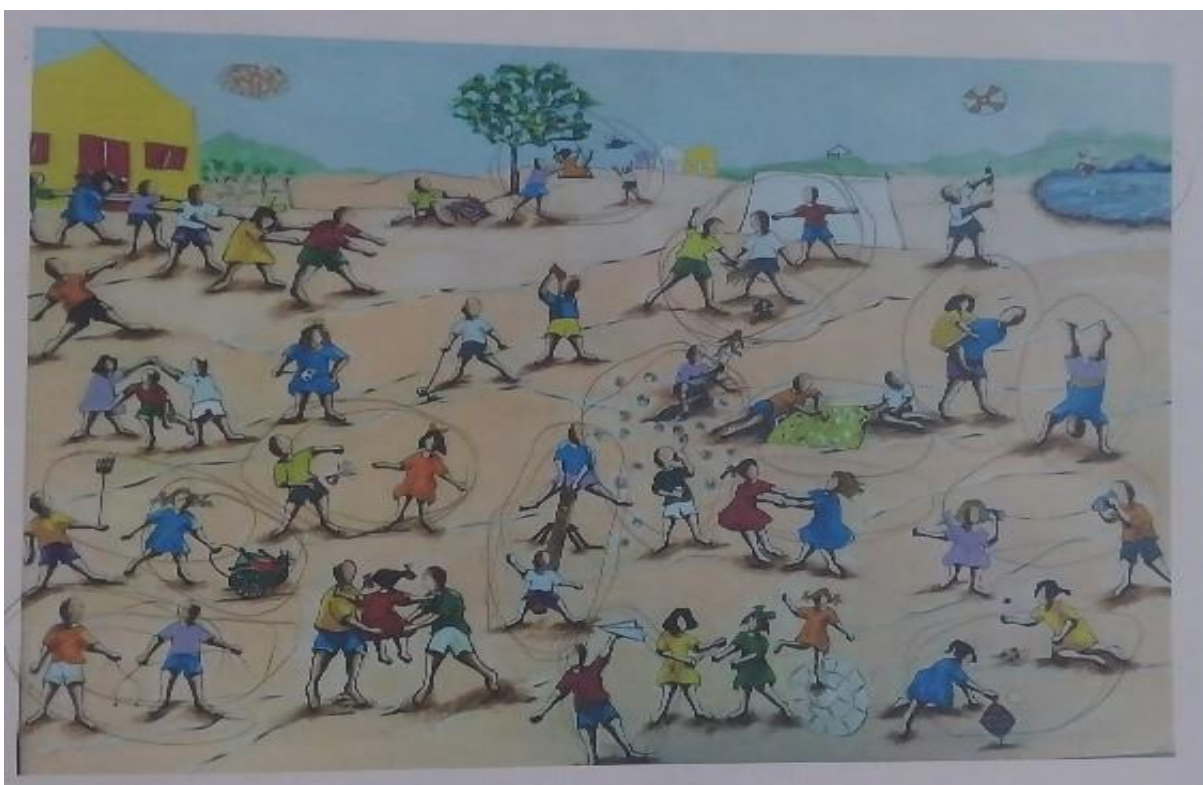


Fonte: Acervo do pesquisador.

Sendo essa uma proposta educacional pautada pela abordagem participativa, nos pareceu muito mais interessante trazer o truco para o ambiente escolar do que negar sua aparição desde o início. Tudo em nome do lúdico, isto é, tudo em nome da edificação de um clima de confiança e responsividade entre o professor e os alunos na proposição das diferentes atividades sugeridas.

Neste sentido, o aceite do jogo de truco dentro da nossa UD fazia parte de uma proposta educacional muito maior que pretendeu resgatar o lúdico na composição do exercício educativo. Analisando esse procedimento pedagógico, o resgate lúdico se fez necessário tanto para nos ajudar na escolha coletiva das propostas que seriam tematizadas na proposta que descreverei mais à frente quanto possibilitar a escuta de estudantes muitas vezes invisibilizados pelo ambiente escolar. Além de trazer à tona propostas lúdicas que foram deixadas de lado pelo avanço nas séries, segue (Figura 6) que demonstra a busca pelo reconhecimento da cultura corporal no espaço escolar.

Figura 6 – Quadro demarcado Grupo 3



Fonte: Acervo do pesquisador.

4.1.5 Coautoria dos saberes e ressignificação dos conteúdos

Posteriormente, os estudantes realizaram pesquisas e produziram suas próprias definições sobre brincadeiras e jogos tradicionais. Essa etapa teve como objetivo não apenas levantar conceitos, mas promover trocas e construir coletivamente significados.

Para isso, propus aos estudantes que descrevessem com frases o que seria na visão deles as brincadeiras e jogos tradicionais. Nesse contexto, os estudantes utilizaram seus aparelhos celulares e os computadores da sala de tecnologia da unidade escolar para pesquisar descrições teóricas sobre o tema e, a partir dessa interação, elaborar sua definição sobre as temáticas.

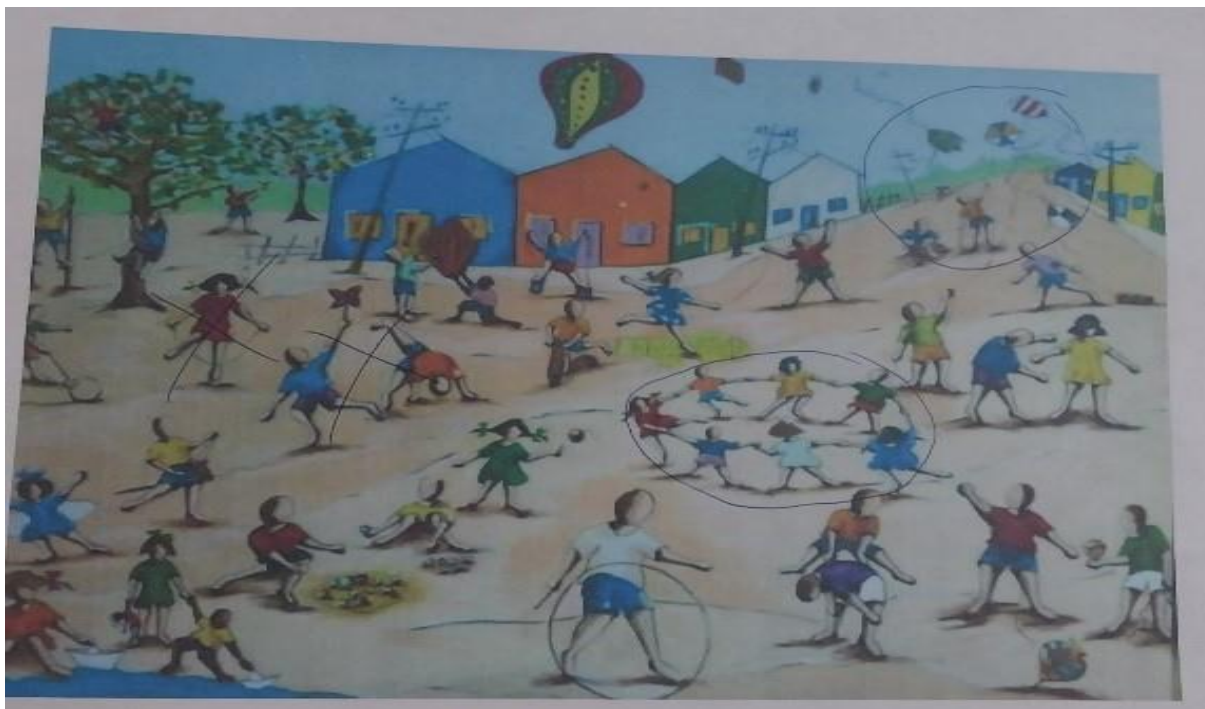
Feita a pesquisa, foi aberto um espaço de discussão para que os estudantes coletivizassem seus achados. Segue alguns relatos dos estudantes:

Brincadeiras e jogos tradicionais são práticas corporais que são passadas de geração para geração, lembradas e jogadas por muitos anos (Souza, 2024b, p. 1).

Brincadeiras e jogos que passam de geração para geração e que hoje não são tão jogados (Souza, 2024b, p. 5).

A ideia deste exercício reflexivo coletivo não era extrair uma definição geral de brincadeiras e jogos tradicionais, mas, sim, constituir um espaço de trocas e interações acerca de atividades que faziam parte do dia a dia dos estudantes dentro e fora do contexto escolar. Segue imagem (Figura 7) que destaca o exercício reflexivo do grupo.

Figura 7 – Quadro demarcado Grupo 4



Fonte: Acervo do pesquisador.

Nesta direção, essa atividade reflexiva coletiva pretendeu se colocar às voltas com a transmissão histórica das práticas culturais. De acordo com Zimmermann (2021), as brincadeiras e os jogos tradicionais são elementos da cultura que carregam as histórias e os valores das comunidades, funcionando como instrumentos pedagógicos que propagam e preservam a herança cultural. Assim, enquanto elementos da cultura, os registros das alunas Lya e Moana² ajudam a enriquecer nosso entendimento acerca do tema em questão:

Brincadeiras e jogos tradicionais são vôlei e futebol porque são muito praticados (Souza, 2024b, p. 13).

As brincadeiras e jogos tradicionais são jogos que são muito praticados na minha região (Souza, 2024b, p. 15).

Essas interpretações se alinham ao conceito de popular apontado por Paula (2020) que descreve que as brincadeiras e os jogos tradicionais podem ser utilizados como espaços que revelam desejos e que transmitem a tradição da cultura local, se tornando ferramentas potentes para a valorização da identidade dos estudantes na prática pedagógica.

Ao abrir espaços para a discussão coletiva, suscitamos caminhos para a transmissão histórica acerca da temática das brincadeiras e dos jogos tradicionais, e, ao mesmo tempo, demos início a um trabalho educativo pautado por princípios da abordagem participativa. Na Foto 1 destaco situação que ilustra o processo pedagógico de mapeamento.

Foto 1 – Processo de mapeamento



Fonte: Acervo do pesquisador.

4.1.6 Escolhas compartilhadas para a Unidade Didática

Findado esse processo inicial de mapeamento, busquei definir com os estudantes as brincadeiras e os jogos tradicionais que seriam desenvolvidas nas próximas aulas da pesquisa de campo. O processo iniciou com o registro na lousa das práticas corporais elencadas pelos estudantes através do mapeamento, seguido pelo debate para inclusão ou não delas na UD. Após esse processo, separei os jogos e brincadeiras escolhidos e criei com eles o Quadro 14 para melhor identificação.

Quadro 14 – Brincadeiras e jogos escolhidos pelas imagens

JOGOS ESCOLHIDOS ATRAVÉS DAS IMAGENS
Bambolê
Corda
Rouba bandeira
Pipa
Queimada
Pula cela e estrela*
Avião de papel e amarelinha

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Nota: * Estrela se refere ao movimento roda típico da ginástica.

Além desse processo inicial de filtragem, tivemos também a contribuição por meio de diálogo geral para identificar possibilidades de inclusão de práticas corporais que não estavam retratadas no (Quadro 14). Como os estudantes elencaram esportes, propus que ressignificássemos esses esportes escolhidos em jogos adaptados, buscando caminho mais inclusivo e viável para o nosso ambiente escolar.

Como consequência desse momento, expliquei que os esportes institucionalizados estão ligados às regras fixas, dificultando e se afastando do nosso lócus pedagógico que estava voltado para a inclusão dos jogadores com menos vivência corporal, os estudantes se mostraram abertos à proposta (Quadro 15).

Quadro 15 – Jogos escolhidos por estudantes e professor

JOGOS ESCOLHIDOS ATRAVÉS DO DIÁLOGO
Futsal adaptado
Vôlei adaptado
Handebol adaptado
Basquetebol adaptado

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Como movimento final de planejamento, optamos por não estabelecer sequência prefixada para as aulas, a única opção foi começar por tematizar o futsal, portanto, a continuação da sequência de trabalho com as brincadeiras e jogos

tradicionais seria construída à medida que a aplicação da UD fosse ganhando vida no diálogo com os problemas que porventura viessem emergindo e, também, de acordo com as necessidades de estudantes e do professor. Portanto, a organização cronológica da UD se transformou em um caminho aberto para experimentações e modificações futuras, tudo isso como reflexo do princípio da flexibilidade que a abordagem participativa apresenta.

Foram realizadas 12 aulas na pesquisa de campo como registrado no Quadro 16. Durante o processo de aplicação, aponto que os estudantes optaram por não tematizar as brincadeiras avião de papel e amarelinha e o jogo basquetebol adaptado e escolheram incluir o jogo de truco na unidade didática. Destaco também que a partir do diálogo coletivo optou-se no final da UD por experimentar outras estratégias pedagógicas para tematizar os jogos queimada e rouba bandeira. Sendo assim, a sequência final aplicada a partir da construção participativa entre estudantes e professor ficou dessa forma:

Quadro 16 – Unidade didática aplicada na pesquisa

AULA	DATA	TEMA DA AULA
1	24/06/24	Jogo adaptado de futsal
2	05/08/24	Pipa aula 1
3	12/08/24	Pipa aula 2
4	19/08/24	Jogos com corda e brincadeiras com bambolês
5	26/08/24	Queimada/rouba bandeira
6	02/09/24	Jogo de truco
7	09/09/24	Brincadeiras pula sela e estrela
8	16/09/24	Jogo de vôlei adaptado
9	07/10/24	Jogo de handebol adaptado
10	14/10/24	Jogo de handebol adaptado aula 2
11	21/10/24	Queimada aula 2
12	04/11/24	Rouba bandeira aula 2

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

4.1.7 Adaptações durante a aplicação e escuta permanente

Durante as 12 aulas realizadas, houve ajustes contínuos: o jogo de truco foi incluído, atividades foram retiradas e outras reorganizadas. Tudo isso foi resultado de um processo contínuo de escuta e construção conjunta. Relatos dos estudantes reforçam esse pertencimento:

Escolher as regras será muito legal (Souza, 2024a, p. 4).

Me senti parte importante da atividade (Souza, 2024a, p. 4).

Esses excertos apontam para a valorização do protagonismo discente e para a transformação da aula em um espaço dialógico.

4.1.8 Considerações finais: a potência do planejamento coletivo

O planejamento participativo representou uma alternativa viável e democrática para o enfrentamento ao desinvestimento pedagógico (González, 2020) e a hipercompetitividade (Bracht, 2007) que assolavam as aulas de Educação Física dessa comunidade escolar.

Na esteira desse pensamento, a construção coletiva do processo pedagógico permitiu a participação efetiva dos estudantes na organização pedagógica, possibilitando o diálogo, a escuta e a valorização da diversidade que compõem essa comunidade escolar. Neste sentido, a prática do planejamento participativo se aproximou de uma prática dialógica que se opõe à concepção bancária de educação denunciada por Freire (2023) na qual o educador é o único responsável pela prática pedagógica e se resume na transferência mecânica dos conhecimentos do educador para os educandos como se esses fossem potes vazios sem conhecimento nenhum.

Venâncio e Sanches Neto (2023) nos revelam que o processo de construção coletiva do planejamento reconhece vozes e experiências dos estudantes, contribuindo, neste sentido, para relações educacionais mais autênticas e democráticas. Esses excertos extraídos do diário de campo do professor demonstram que o processo pedagógico pautado em relações democráticas foi importante para criar espaços mais inclusivos e representativos nesse contexto educacional.

Iniciei o diálogo com indagações sobre as diferentes percepções sobre a configuração da proposta do planejamento participativo. 'O que apontam de mais relevante na proposta de participação coletiva?' Os

estudantes no geral relataram que ‘a organização da proposta foi interessante, pois possibilitou a participação dos estudantes nas propostas algo que não é recorrente nas aulas regulares e que a ver a participação de todos foi legal’ (Souza, 2024a, p. 5).

Em seguida, indaguei os estudantes sobre a possibilidade de adaptar jogos e escolher as regras? Os estudantes responderam que ‘os jogos ficariam mais inclusivos’ e que ‘escolher as regras será muito legal’ (Souza, 2024a, p. 5).

A estudante Moana2 relatou que ‘Conseguiu participar efetivamente das propostas, o que não ocorria nas aulas regulares’ (Souza, 2024a, p.5).

A estudante Pica-Pau declarou que ‘se sentiu parte importante da atividade’ (Souza, 2024a, p. 5).

O estudante IT disse que ‘foi legal, pois fomos responsáveis pelas escolhas das atividades’ (Souza, 2024a, p. 5).

Dessa forma, os princípios elencados por Maldonado e Neira (2022) que orientam o planejamento participativo como: participação ativa, diálogo, construção coletiva dos saberes, escuta atenta, flexibilidade curricular, alteridade, corresponsabilidade e pertencimento aos espaços e às relações interpessoais, foram fundamentais para a construção de espaços mais democráticos e inclusivos nas aulas. Assim como o estudo de Farias *et al.* (2019, p. 22) nos revelou que “[...] colocar o discente como protagonista do processo educativo foi o fator decisivo para proporcionar maior sentido e significado para os jovens dos conteúdos que estavam sendo tematizados”.

Analisando o percurso pedagógico a partir dos discursos dos estudantes, podemos destacar que essa configuração metodológica conferiu mais legitimidade e sensação de pertencimento ao processo pedagógico. Por isso, concluo que a adoção de modelos mais democráticos assume papel fundamental na construção de uma Educação Física mais crítica, inclusiva e comprometida com a transformação social.

5 A HIPERCOMPETITIVIDADE E O LÚDICO COMO CONTRAPONTO NAS AULAS DE EFE

Optei por separar essa seção e a seguinte em tópicos que destacam as aulas desenvolvidas na pesquisa a fim de tornar a leitura mais fluída.

5.1 AULA 1: DESAFIOS ENVOLVENDO A INSTALAÇÃO DA ABORDAGEM PARTICIPATIVA

Após a instalação de um trabalho de programação das aulas pautado pela abordagem participativa, o desafio foi continuar nessa “vibe” de trabalho interventivo para garantir que aquela mesma disposição democrática, constituída nas primeiras aulas, também alcançasse o desenvolvimento da nossa UD envolvendo brincadeiras e jogos tradicionais. Foi neste momento que começamos a nos deparar com um problema que agora ocupa nossos esforços analíticos.

Trata-se do problema da competição exacerbada. Gostaríamos de deixar claro, desde já, que o problema nunca foi a competição em si, mas, sim, o seu excesso, isto é, sua versão ostensiva que gerava um clima bastante belicoso e pouco propício para a qualificação das aprendizagens.

Atentos a esse problema da competição exacerbada, nossa preocupação sempre foi aplicar estratégias de desenvolvimento prático que possibilitassem a participação de todos os estudantes nas aulas, pois a cultura escolar vigente estava ligada aos preceitos do desinvestimento pedagógico (González, 2020) e da hipercompetitividade (Bracht, 2007).

Para tanto, como nosso lócus metodológico estava formulado com base nos princípios do planejamento participativo, ficou acordado que passaríamos a construir juntos as regras e combinados das atividades no primeiro momento, no segundo momento jogaríamos e, no terceiro momento, discutiríamos os acontecimentos das aulas com a intenção de revelar possíveis situações de desconforto e exclusão.

A primeira atividade escolhida para ser praticada foi o futsal. Para mim não foi novidade a escolha desta prática, pois os estudantes, principalmente os meninos, estabelecem relação muito forte com a prática do futebol. Muitos deles, inclusive, chegam a tomar o futebol como sinônimo de aulas de Educação Física.

Mesmo sabendo disso, ao invés de tolher a vontade dos estudantes, resolvi endossar essa escolha, afinal, a opção por essa prática se deu democraticamente.

Essa decisão pedagógica tem certo respaldo na literatura. De acordo com Paulo Freire (1980), por exemplo, a prática pedagógica deve se constituir como um ato de liberdade e não como uma prática opressora. Diante disso, não tinha como renunciar ao futsal, no entanto, era possível imprimir nesta prática uma outra disposição, mais participativa e menos hipercompetitiva. Foi nesta direção que aceitamos o desafio do futsal nas aulas.

Quando o futsal é trabalhado sem preocupação com a hipercompetitividade, os casos de exclusão aumentam, o que acaba afastando os jogadores com menos vivência. Na leitura de Bracht (2007), esse problema da hipercompetitividade é resquício de um entendimento acerca do esporte pautado à luz de princípios do esporte institucionalizado que foca exclusivamente no alto rendimento. O grande problema é que esse entendimento acerca do esporte não cabe (ou não deveria caber na escola), haja vista que rompe com princípios humanísticos, tais como o princípio da participação, da inclusão e da democracia.

Com isso em mente, demos início ao trabalho com o futsal. A primeira atividade envolvendo o futsal transcorreu de maneira bastante espontânea, sem muitas intervenções de minha parte. Fiz isso porque era minha intenção fazer com que os estudantes vivenciassem, de fato, o problema da hipercompetitividade. Não bastava falar sobre o problema, era preciso vivenciar! Então, nos encaminhamos para a quadra para a prática do futsal. E quem acabou surgindo por lá, entre um drible e outro? O problema da hipercompetitividade! Aliás, ele chegou bem antes do jogo em si. Logo na escolha dos times já era possível encontrar claros indícios da competição exacerbada, já que os mais hábeis eram escolhidos primeiro, enquanto os menos hábeis eram relegados para o final.

Depois que essa primeira parte da aula terminou, convidei os alunos para se sentarem e solicitei que escrevessem sobre os acontecimentos ocorridos durante o jogo de futsal. Foi neste momento que os estudantes foram apresentados aos diários de campo. Disse a eles que toda vez que terminássemos uma aula prática, faríamos alguns exercícios de escrita, para que os estudantes pudessem registrar suas impressões sobre a prática vivenciada.

Comecei essa atividade de escrita apenas pedindo para os estudantes registrarem o que sentiram com o jogo de futsal que acabaram de realizar. Queria saber se eles tinham, pelo menos, uma consciência do problema da

hipercompetitividade que estavam enfrentando. Para minha surpresa, muitos se deram conta deste problema, como é possível constatar nos excertos a seguir:

Me escolheram logo no final. Fiquei bem chateada, mas no final foi bem legal (Souza, 2024b, p. 5).

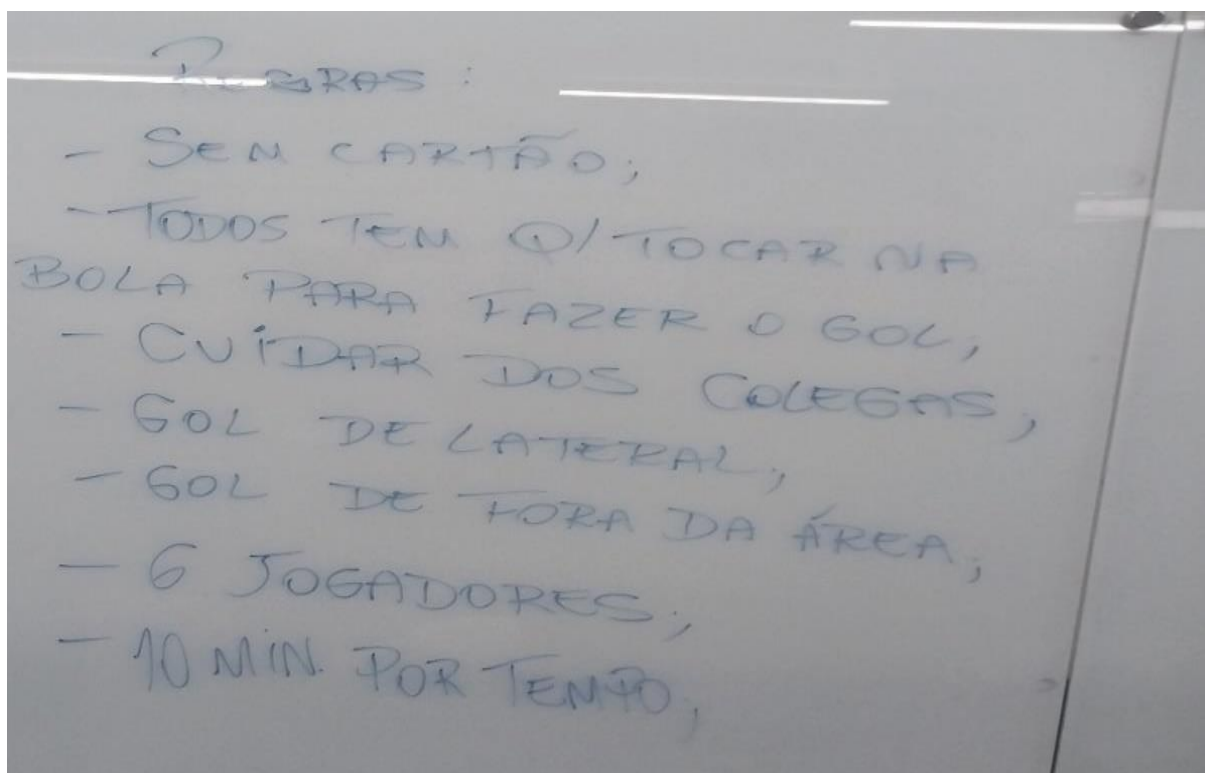
Queria ter jogado mais. Eu estava arrasando! Ganhei todas as partidas! Pena que o professor parou a aula! (Souza, 2024b, p.9).

Levei um monte de chute na canela. Tá doendo até agora! O juiz foi muito ladrão! (Souza, 2024b, p. 27).

Os excertos citados anteriormente não mostram exatamente a situação da hipercompetitividade, porém, dão noção do nível de organização da prática do futsal. O que parecia importar ali, de acordo com a direção dos referidos excertos, era a performance, a vitória, a força bruta. Somando-se aos referidos excertos, posso acrescentar, como observador que fui neste momento, que toda energia dos alunos estava concentrada na ânsia por fazer gols, na busca (a qualquer custo) pela vitória, nas divididas de bola bastante agressivas e, também, nas agressões verbais e no destempero emocional que se fazia presente.

Depois de discutirmos um pouco sobre isso, voltamos para a quadra, mas, para vivenciar um outro futsal, diferente daquela primeira tentativa. Desta vez, é importante destacar que buscamos direcionar nossa proposta para um lócus inclusivo. Por isso, colocamos algumas regras que poderiam favorecer a participação de jogadores com pouca ou nenhuma vivência com o jogo, assim, o docente organizou na lousa as regras e os combinados. A Figura 8 ilustra esse processo.

Figura 8 – Processo para organização prática



Fonte: Acervo do pesquisador.

Após essa organização inicial, nos encaminhamos para a quadra para a prática corporal. Em suma, sobre o desenvolvimento do jogo podemos destacar, mais uma vez, que a situação da hipercompetitividade tomou conta da partida. A ânsia por fazer gols e pela vitória fizeram aumentar as divididas e as agressões verbais.

Cito uma situação que ilustra bem esse último ponto descrito no diário de campo do dia:

Destaco o desentendimento de um menino com uma menina, no caso o menino fez uma falta brusca em uma menina. Em decorrência disso, a menina caiu ao chão com violência, precisando da ajuda dos colegas para levantar (Souza, 2024a, p.6).

Para mitigar essa situação foi proposta, conjuntamente, a mudança nas regras com a intenção de amenizar os ânimos e evidenciar a participação dos jogadores com menos vivência. De certa maneira, as alterações foram benéficas, pois houve maior integração dessa população, no entanto, a tônica principal ainda ficou a favor da hipercompetição. Sobre a lógica da supervalorização da competição, Valter Bracht nos alerta que essa concepção aliena a experiência corporal dos sujeitos, pois impõe

padrões de excelência e eficácia baseados em modelos profissionais e midiáticos (Bracht, 2007).

Após o desenvolvimento prático, nos encaminhamos para a sala de aula para conversar, mais uma vez, sobre os acontecimentos. Dei início a esse momento relatando os acontecimentos principais. Enquanto ia introduzindo a discussão fui percebendo que os alunos não estavam acostumados a esse processo pedagógico de discussão em grupo, isso porque, enquanto alguns alunos entraram comigo na “vibe” de uma reflexão amplamente apoiada nos acontecimentos vividos na quadra poliesportiva, outros se mantiveram ruidosos, dispersos e totalmente alheios aquele esforço reflexivo.

De certa forma, o problema do ruído e da dispersão de alguns alunos nos ajudou a compreender melhor, na prática, os desafios da abordagem participativa. De acordo com Farias *et al.* (2019), uma das dificuldades do planejamento participativo é o reconhecimento dos estudantes como produtores de conhecimento, como consequência disso, acentua-se a sensação de caos dentro da aula. Nas palavras dos autores:

Outra dificuldade foi utilizar o planejamento participativo, pois percebi o quanto é trabalhoso ouvir as crianças, fazê-las se sentirem produtoras de conhecimento. Muitas vezes a aula fica com um tom de desorganização, parece que foge de nossas mãos (Farias *et al.*, 2019, p. 15).

Mediante a iminência daquele ruído que, pouco a pouco, ia se tornando cada vez mais intenso, fui tentando chamar a atenção dos alunos, trazendo-os para dentro da conversa, mas, ao mesmo tempo, tomava cuidado para não demonstrar minha ansiedade, ou minha cobrança pela participação. Era preciso que aquela chamada fosse espontânea e o envolvimento dos alunos com a discussão fosse totalmente voluntário. Foi aí que uma das alunas, a Moana¹ levantou a mão e, apontando para um outro aluno, o Seboso, proferindo um relato que acabou colaborando com a intensificação da conversa:

No futsal não gostei quando começaram a me bater... e não era falta era agressão mesmo, por isso revidei na mesma moeda... Tomô, Levô! (Souza, 2024b, p.15).

O aluno Seboso era um dos que estavam dispersos com aquela conversa, mas frente ao desabafo da colega, entrou logo na conversa, tentando se justificar:

Nada a ver! Aquilo era jogo, foi uma entrada limpa! Vc é que não sabe direito o que é futebol! Aliás, professor, poderíamos voltar a jogar que nem antigamente? Meninos no futebol e meninas no vôlei, pode ser? (Souza, 2024a, p.6).

Nos excertos citados anteriormente fica evidente que havia alguma coisa errada, que não dialogava com a abordagem participativa. A discussão entre Moana2 e Seboso deixou clara que a lei que imperou dentro do jogo de futsal era a lei do “tudo ou nada”, na qual se destaca a ânsia pela vitória, nem que seja a preço da agressão. Alguns estudantes declararam que os jogadores mais habilidosos concentraram a posse da bola na maioria do tempo do jogo, o que dificultou a participação efetiva da maioria. É possível observar indícios deste problema nos excertos a seguir, como também na (Foto 2):

Eu ficava pedindo a bola o tempo inteiro e ninguém passava pra mim. (Souza, 2024b, p. 15).

Os caras são muito ‘fominha’. Não passam a bola (Souza, 2024b, p. 23).

Eu ficava só ali, na boca do gol, esperando... (Souza, 2024b, p. 17).

Foto 2 – Jogo futsal adaptado

Fonte: Acervo do pesquisador.

Os referidos excertos trazem a noção de certo desequilíbrio na relação entre os pares dentro do jogo de futsal. Um desequilíbrio que estamos atribuindo aqui, principalmente, ao excesso de competitividade que justificava atitudes egoístas e exclusões que ajudaram a reforçar as distinções entre os mais hábeis e os menos hábeis. É esse cenário de desequilíbrio que chama nossa atenção analítica.

A fala de Moana1 “No futsal não gostei, quando começaram a me bater ...” escancara o conflito corporal e simbólico vivido pelas meninas em jogos historicamente associados à virilidade e à exclusão. Já Moana2 revelou sua frustração: “Eu ficava pedindo a bola o tempo inteiro e ninguém passava pra mim”. Essas declarações apontam como, mesmo em propostas participativas, as marcas de desigualdade persistem e exigem escuta sensível e atuação pedagógica incisiva para que possam ser confrontadas e superadas.

Nesse sentido, Kunz (2003) nos aponta que a competição necessita ser ressignificada pedagogicamente na EFE, pois ambientes altamente competitivos, podem excluir jogadores que não se encaixam nesses modelos. Tal ressignificação, no entanto, é efeito de um processo que, muitas vezes, leva tempo para ser constituído. Neste sentido, nos pareceu pertinente desenvolver um trabalho focado no

trabalho cooperativo e colaborativo dos alunos para que a atitude hipercompetitiva pudesse ser dissipada, em função da edificação de outros domínios relacionais. Foi neste momento que apostamos em um segundo trabalho, focado na brincadeira da pipa.

5.2 AULA 2: ENCONTROS PARTICIPATIVOS A PARTIR DE UMA OFICINA DE PIPAS

Nas aulas dois e três trabalhamos com a brincadeira da pipa, passando a construir juntos todo o seu processo de fabricação. Para tanto, elenquei os objetivos para os alunos sobre essa primeira aula que foram montar os gabaritos das pipas, colar a seda e preparar a rabiola.

Notei que no início da aula os estudantes estavam muito calados, parecendo estar tímidos com o desafio da proposta. Nesse sentido, Venâncio e Sanches Neto (2023) descrevem que, por não estarem habituados ao processo participativo, os alunos têm dificuldades em ser protagonistas da prática pedagógica, buscando a intervenção constante do educador.

Os referidos autores destacam ainda que a dificuldade faz parte do processo, por meio do qual uma mudança de atitude é possível. O grande problema é que, muitas vezes, frente à dificuldade, regredimos para uma abordagem mais diretiva e é justamente aí que o processo participativo se perde (Venâncio; Sanches Neto, 2023).

Para evitar esse problema, procurei não trazer respostas prontas para os alunos e, ao invés disso, fui lançando perguntas para que os próprios alunos pudessem responder de acordo com suas experiências coletivas de montagem da pipa. No início do percurso os alunos estavam com inúmeras dúvidas sobre como montar a estrutura da pipa e como encapá-la devidamente. Evitei dar respostas prontas, não queria que aquele ateliê de montagem de pipas se transformasse em um manual de instrução, onde cabia a mim, enquanto professor, instruir. Assim, as perguntas foram surgindo e minha conduta era sempre a de rebater a questão para o grupo para que nós, juntos, pudéssemos chegar a uma conclusão comum.

Estava indo tudo super bem quando, entre uma pergunta e outra, a aluna Moana2 nos interpelou exatamente assim: 'Parem de perguntar para o professor! Não estão vendo que ele não sabe montar uma pipa?' Depois que ela disse isso todos caíram na risada. Me segurei para não dar uma resposta fora do tom, mas não precisou de muito

mais tempo quando outro aluno falou assim: 'Não é bem assim, Moana2, não tá vendo que ele quer que a gente pense e reflita juntos?' A própria Moana2, por si mesma, reconheceu que a fala do aluno era sensata e pertinente e foi logo me pedindo desculpas. E ri... e pensei... acho que estamos no caminho certo! Eles estão entendendo a proposta!' (Souza, 2024a, p.7)

A abordagem participativa vai nos ensinando que o processo educacional tem seu ritmo próprio que foge, muitas vezes, do nosso controle consciente como nos ensina (Farias *et al.*, 2019). Frente à iminência imperativa desta falta de controle, resta-nos, enquanto educadores que somos, acompanhar os processos com gentileza, paciência e muito amor.

Como continuação progressiva da aula, indaguei os estudantes sobre como poderiam encontrar soluções colaborativas que pudessem facilitar a organização da proposta, gerando mais fluidez para o processo de construção dos gabaritos das pipas e como encapá-las corretamente.

Além disso, lancei o desafio de pensar em estratégias que pudessemos adotar nesse fluxo criativo para que os estudantes conseguissem aprender uns com os outros, pois nesse grupo existiam estudantes que já sabiam realizar todo o processo de construção da pipa e outros que nunca tiveram contato com a brincadeira. Nesse ínterim, a aluna Lya levantou a mão e contribuiu com uma ideia (Foto 3):

Foto 3 – Processo de produção da pipa



Fonte: Acervo do pesquisador.

Os estudantes que sabem fazer pipa podem nos ajudar, o que acha galera? (Souza, 2024a, p.7).

Os outros estudantes balançaram a cabeça em um gesto positivo, concordando com a ideia. Durante esse momento os estudantes KD, Moana1 e CR7 complementaram a ideia de Lya:

Poderíamos dividir a sala em grupos, professor, como já fazemos (Souza, 2024a, p. 7).

Professor, poderíamos dividir a sala em grupos, eu sei fazer a pipa o Anão, Monster Ray e o Sebosó também aí você coloca um em cada grupo e agente desenrola! (Souza, 2024a, p. 7)

A partir desses diálogos, a organização da oficina de pipa foi se desenvolvendo e ganhando vida. Esse processo remete ao que Zaim-de-Melo *et al.* (2023) identificaram em seu estudo sobre brincadeiras tradicionais: o aprendizado da *bolita* (bola de gude) ocorre por meio da oralidade e da convivência intergeracional, evidenciando como o saber lúdico é transmitido culturalmente, de irmão para irmão, entre colegas ou gerações. Esses processos fortalecem a identidade cultural dos estudantes e valorizam o conhecimento oriundo da comunidade (Foto 4).

Foto 4 – Processo de produção dos gabaritos



Fonte: Acervo do pesquisador.

Para otimizar a dinâmica da proposta, pedi para os estudantes retirarem as carteiras que estavam atrapalhando para que, em seguida, as organizassem em blocos, assim como já fazíamos nas aulas regulares. Nessa dinâmica os estudantes entraram em um conflito de como iriam organizar os grupos, indagando sobre quem iria ficar em cada grupo? nesse instante pontuei que uma possibilidade de organização seria mesclar os grupos com estudantes que não tinham nada de conhecimento, estudantes que tinham um pouco e estudantes que sabiam de todo o processo, assim otimizariam as habilidades de todos os participantes, além de garantir que todos aprendessem juntos, os estudantes aceitaram as recomendações e, enfim, iniciou-se a organização. A aluna Moana¹ interpelou o professor dizendo:

Como é difícil organizar atividades, professor, vc tem muita paciência, tá maluco! (Souza, 2024a, p. 8).

Essa dinâmica participativa me fez repensar o quanto nas minhas aulas regulares venho tolhendo a participação dos estudantes, buscando, muitas vezes, seguir rigidamente o planejamento indicado pela Secretaria de Educação, reflito agora

o quanto estou perdendo de não aproveitar essa flexibilidade e dinâmica que o planejamento participativo propicia.

No contexto da proposta, os estudantes foram dialogando e acertando quem iria ficar em cada grupo, como também quem ficaria como responsável por ensinar e cuidar dos materiais. Para tanto, os estudantes estipularam quatro grupos de seis componentes, sendo que um desses seria o responsável por auxiliar a todos na produção, após organizada essa configuração foi dada a largada para a oficina das pipas.

Iniciei o processo entregando aos responsáveis varetas, linhas e saco plástico para as rabiolas e os responsáveis distribuíram os materiais e as tarefas dessa maneira, dois estudantes ficavam encarregados do corte da vareta, dois por montar o gabarito das pipas e dois por montar a rabiola, para fomentar a aprendizagem lancei outro desafio aos estudantes:

Como desafio, vocês terão que se intercalar nas funções (Souza, 2024a, p. 8).

Alguns estudantes ficaram receosos com o desafio, foi então que aluna Lya disse contrariada:

Professor eu não sei fazer o gabarito, é muito complexo (Souza, 2024a, p. 8).

Busquei acalmá-la dizendo que estaria ali para auxiliá-los, como também os seus colegas responsáveis. Logo em seguida, a estudante ainda contrariada voltou a fazer o que estava fazendo antes. Os estudantes levaram um tempo para assimilar as suas funções, contudo, foram se autorregulando. Com a dinâmica se acentuando, os deveres e as responsabilidades se acumulando, alguns estudantes mostraram inconformidade como o caso de Seboso que disse:

Sai fora, professor esses caras não sabem fazer nada! (Souza, 2024a, p. 8).

Em seguida a este fato, expliquei para o estudante que dinâmicas participativas demandavam muita paciência, pois o produto dependia do esforço conjunto de todos.

Destaco que após esse ocorrido, gradualmente, com a reciprocidade e paciência dos estudantes, a proposta foi ganhando corpo e saindo da abstração, de fato, muito influenciados pelo ambiente lúdico e acolhedor que a atividade reservou (Foto 5).

Foto 5 – Processo de produção dos gabaritos



Fonte: Acervo do pesquisador.

Segundo Freinet (1979), a prática pedagógica de caráter educativo deve advir das necessidades e interesses dos estudantes. Neste sentido, destaco que o ambiente era um misto de descontração e trabalho sério, ao mesmo tempo que os gestos eram leves e expansivos, também eram de compromisso e dedicação na conclusão da tarefa.

Neste momento, os grupos concluíram a montagem dos gabaritos da pipa, por isso entramos em um momento desafiador: o processo de colagem da folha de seda nas varetas. Os estudantes estavam receosos, pois a maioria nunca havia encapado uma pipa, compravam a pipa pronta. Procurando sanar essa situação desafiadora, me antecipei reproduzindo um vídeo no projetor da sala que destacava o passo a passo para a colagem, neste ínterim, orientei os estudantes CR7, Anão, Seboso e Monster Ray que ajudassem os colegas na colagem, os estudantes aceitaram o desafio.

Após a exibição do vídeo, deu-se início ao processo de colagem, reforço que no início houve diversas situações conflitantes. Alguns estudantes não tinham manejo

com os materiais, acabaram derramando e espalhando parte desse e isso acabava deixando os responsáveis irritados, em certos momentos queriam abandonar a função e fazer a sua pipa sozinho, o relato de Monster Ray descreve essa frustração (Foto 6):

Foto 6 – Processo de produção da pipa



Fonte: Acervo do pesquisador.

Professor, não dá eles não fazem nada direito, vou fazer o meu sozinho! (Souza, 2024a, p.8).

Para mitigar essa situação, o professor reuniu novamente os responsáveis técnicos e pediu, encarecidamente, ajuda, destacando a importância deles para toda a atividade. Destaco que esses estudantes para os outros professores nas aulas regulares eram tidos como apáticos e descompromissados, nesse contexto, observei que esses estudantes estavam comprometidos com a proposta e se sentiam legitimados e pertencentes ao ambiente escolar. Nesse instante, refleti sobre a importância do resgate da cultura popular da comunidade escolar como elo entre a vida cotidiana e o ambiente escolar.

Apoiado nessa leitura de resgate da cultura popular, iniciativas como a de Barasuol e Marin (2021), que criaram um mapa digital dos jogos tradicionais no Rio Grande do Sul, mostram como a valorização da memória lúdica regional pode se tornar ferramenta pedagógica. Ao registrar e tornar acessíveis essas práticas por meio de tecnologias digitais, os autores demonstram que as brincadeiras tradicionais não pertencem ao passado e, sim, podem ser integradas de forma crítica e afetiva ao presente escolar (Foto 7).

Foto 7 – Processo de produção do gabarito



Fonte: Acervo do pesquisador.

De acordo com Jocimar Daolio, a EFE deve valorizar e tematizar os conhecimentos dos seus alunos, para isso deve “[...] partir do conhecimento corporal popular e das suas variadas formas de expressão cultural, almejando que o aluno possua um conhecimento organizado, crítico e autônomo a respeito da chamada cultura humana do movimento (Daolio, 1996, p. 40).

Os estudantes responsáveis voltaram a desempenhar suas funções e a tarefa acabou fluindo, já caminhando para o fim da proposta, o educador pediu que os responsáveis organizassem seus grupos e materiais. Após essa organização, reuni os estudantes e pedi considerações finais sobre a atividade. Destaco alguns relatos dos estudantes KD, Seboso e Moana2 que deram conta de situar as diferentes percepções sobre a dinâmica da proposta.

Professor, eu gostei muito de fazer a pipa, me senti realizada, não vejo a hora de solta-la (Souza, 2024a, p. 8).

Apesar dos folgados, não ajudar em nada, foi legal fazer a pipa e ensinar (Souza, 2024a, p. 8).

Professor tive muita dificuldade em fazer a pipa, não sei se ficou boa (Souza, 2024a, p. 8).

5.3 AULA 3: ENCONTROS PARTICIPATIVOS A PARTIR DE UMA OFICINA DE PIPAS 2

Como continuação da aula dois, a aula três iniciou-se na sala de aula com a indicação dos objetivos que foram: colocar os “estirantes”⁶, montar a rabiola, organizar-se para a vivência prática com a pipa e, por fim, experimentar a prática da pipa. O ambiente era de euforia e entusiasmo, pois nunca haviam soltado pipa na escola e hoje era o dia da experimentação prática. Foi nesse momento que os estudantes Anão e CR7 questionaram o professor.

Professor agente vai soltar pipa hoje né? (Souza, 2024a, p. 9).

Respondi que sim, mas que esses precisariam ser organizados, pois as duas aulas iriam passar muito rápido. Nesse instante, os estudantes me indagaram sobre a possibilidade de terminarem a organização das pipas na quadra, posicionei-me a favor.

Esse movimento de dar ouvidos aos estudantes evidenciou o quanto o planejamento participativo se ancora na construção coletiva e no reconhecimento das vozes dos estudantes como elementos formadores do processo pedagógico.

Em seguida, os estudantes se encaminharam para a quadra com os materiais da pipa e não demoraram para se organizar para os ajustes finais que eram terminar as rabiolas e montar os “estirantes”. Os estudantes estavam eufóricos para colocar a pipa no alto, por isso, a ansiedade tomou conta de alguns.

⁶ Estirante é o elemento de união da pipa com a linha de soltá-la.

Professor, não estou conseguindo colocar as fitas na linha, não vou conseguir soltar a pipa! (Souza, 2024a, p. 9).

Aproximei-me e comecei a orientar o estudante na conclusão da rabiola, logo outros estudantes também se aproximaram para ajudar o colega em um gesto de apoio mútuo. No entanto, durante a proposta, alguns estudantes terminaram mais rápido que outros e começaram a se organizar para a vivência prática com a pipa. Neste momento, busquei dialogar com esses estudantes sobre o auxílio aos outros colegas que não haviam terminado. Os estudantes indagaram que já haviam ajudado e que agora era com eles:

Agora é com eles, professor já fiz minha parte (Souza, 2024a, p. 9).

Por isso, busquei reiterar a importância da participação de todos nas propostas e que seria interessante dialogar sobre propostas práticas que envolvessem todos os estudantes. Os estudantes envolvidos no diálogo disseram que queriam soltar as pipas individualmente, não fui contrário e logo direcionei-me para o outro lado da quadra onde se localizavam a maioria dos estudantes (Foto 8).

Foto 8 – Vivência prática da pipa



Fonte: Acervo do pesquisador.

Na sequência a esse movimento, reuni a maioria dos estudantes para um diálogo propositivo sobre a organização prática da atividade e indaguei-os se iríamos ou não utilizar regras gerais ou se iríamos apenas experimentar a pipa de diferentes maneiras, nesse momento o estudante CR7 e Monster Ray indagaram:

Vai poder tirar relo? (Souza, 2024a, p. 9).

Vamos colocar a regra de a pipa que conseguir permanecer mais tempo no ar ganha (Souza, 2024a, p. 9).

Todos se olharam desconfiados, com um sorriso no canto do rosto, esperando a minha resposta, nesse instante a estudante Mulher Maravilha se posicionou de forma enfática contra a proposta (Foto 9):

Professor, os meninos vão ficar infernizando agente, querendo estourar nossa linha, acredito que vai estragar a brincadeira (Souza, 2024a, p. 9).

Foto 9 – Vivência prática da pipa



Fonte: Acervo do pesquisador.

Neste intervalo, esperei mais posicionamentos, mas ninguém se manifestou, por isso abri votação para a proposta com regras ou apenas experimentação. A maioria do grupo votou na experimentação, dessa forma, comecei a orientar e

organizar os grupos para a vivência prática, busquei mesclar os grupos de experimentação com participantes que sabiam e que não sabiam empinar a pipa, fomentando novamente que houvesse a troca de funções, estratégia que deu certo na primeira aula da pipa.

A experimentação mal começou e a arte de brincar tomou conta do ambiente, os estudantes iam e vinham de um lado para outro com as pipas, sem se importar com o tempo ou outra coisa que não fosse a pipa no ar. Segundo Paula (2020, p. 210), a partir das brincadeiras tradicionais o aluno pode reconhecer sua identidade cultural e ao mesmo tempo ampliar suas experiências culturais, o que permite a aquisição de uma gama de conhecimentos.

Durante a vivência os estudantes foram interagindo, trocando de papéis ora um segurava a pipa para o outro puxá-la para o alto ora invertiam-se as posições. Sublinho também que os estudantes foram, ao longo da proposta, sugerindo vivências de modo autônomo e participativo, como a corrida das pipas, onde alguns estudantes travaram emocionante corrida com as pipas e o campeonato de “desbicada”⁷. Segundo Friedmann (1996, p. 70), a prática lúdica “[...] possibilita a socialização, o trabalho em grupo no qual o aluno se habitua a considerar o ponto de vista de outrem e sair do seu egocentrismo original” (Foto 10).

⁷ Esse movimento é caracterizado pelo deslocamento da pipa de um lado para o outro.

Foto 10 – Vivência prática da pipa



Fonte: Acervo do pesquisador.

Tal dinâmica dialoga diretamente com os princípios da ludicidade pedagógica, onde o jogo se torna meio de negociação, cooperação e autoria, conforme sustentam autores como Friedmann (1996) e Freire (2002).

Como delineamento final, reuni os estudantes na arquibancada da quadra para dialogarem sobre a proposta. O diálogo começou com perguntas sobre o que eles acreditavam ter sido o mais importante ou legal da atividade. Os estudantes Zeca Urubu e Monster Ray que pouco se comunicavam nas aulas, dessa vez indagaram respectivamente:

Achei a atividade muito interessante! Nunca tinha soltado pipa na minha vida (Souza, 2024a, p. 10).

Foi muito legal fazer a pipa e soltar aqui na escola, nessa aula eu gostei de estar na escola e me senti importante (Souza, 2024a, p. 10).

Essa fala reforça como o ambiente lúdico e participativo pode ressignificar a experiência escolar para sujeitos historicamente silenciados, criando espaços de pertencimento. Além disso, o relato específico desses dois estudantes que pouco se comunicam nas aulas regulares me impactara, pois nas aulas regulares eles

demonstram uma postura tímida quando das práticas corporais, buscando se afastar de posicionamentos e debates.

No contexto, do diálogo fui refletindo internamente a importância de reservar momentos de acolhimento e de escuta, pois na vontade ingênua de cumprir o programa pedagógico estabelecido e tematizar diversos conteúdos, acabamos, por vezes, negligenciando esses momentos de escuta e acolhimento. Paulo Freire (2019, p. 115) nos ajuda nisso, quando fala que não podemos ser professores “[...] a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê” e ainda denuncia que:

Para o educador bancário na sua antialogicidade, a pergunta, obviamente, não é a propósito do diálogo [...], mas a respeito do programa sobre o qual dissertará a seus alunos. E a esta pergunta responderá ele mesmo organizando seu programa (Freire, 2023, p. 116).

A partir dessa premissa, analiso que quanto de professor bancário não estou sendo por deixar às vezes as aulas acabarem entrando em um movimento mecânico que reserva pouco diálogo propositivo. Portanto, estabelecer cotidianamente um tempo do planejamento para escutar os estudantes se torna fundamental para tornar a prática pedagógica mais relevante e autêntica para todos.

Continuando o diálogo, os estudantes, no geral, relataram que gostaram dessa proposição mais participativa e autônoma da atividade e que isso facilitou a integração e as aprendizagens do grupo. De acordo com Paula (2020, p. 210), ao brincar o sujeito conhece as possibilidades de seu corpo, tem suas habilidades bem trabalhadas, está integrado no mundo e na sociedade, é criativo e também autônomo. Reforçando essas ideias, destaco alguns excertos dos diários dos estudantes:

Na atividade da pipa, aprendi a passar alinhada nas varetas, foi difícil, mas foi gratificante ver ela pronta no final. (Souza, 2024b, p.16).

A parte que mais gostei vou soltar a pipa, ver ela no alto foi especial (Souza, 2024b, p. 6).

Fazer a pipa foi desafiador, mas quando colocamos ela no alto essa, foi uma sensação muito boa! (Souza, 2024b, p. 23).

Além disso, Bezerra e Alves (2023) identificaram em seu estudo com alunos do Ensino Médio que as brincadeiras vividas na infância contribuíram para o desenvolvimento motor (como equilíbrio e coordenação) e cognitivo (atenção,

linguagem e memória). Os autores enfatizam que tais experiências lúdicas são fundamentais para a formação integral, o que reforça a importância de sua presença no currículo escolar.

Como delineamento final, reuni os estudantes na arquibancada da quadra e agradei a todos, mas, especialmente aos responsáveis técnicos pela colaboração e paciência e, como gesto de encerramento, todos se aplaudiram pelo desafio vencido. De acordo com Soares *et al.* (2009) e Friedmann (1996), é essencial que o planejamento seja flexível, permitindo a incorporação dos interesses e necessidades dos alunos, nesse bojo, as brincadeiras são mediadoras importantes pois possibilitam ambientes mais lúdicos e inclusivos, contribuindo para uma educação mais plural e democrática.

5.4 AULA 4: RITMOS COLETIVOS A PARTIR DE CORDAS E BAMBOLÊS

Para não dissipar o lócus participativo da aula anterior, escolhemos para a quarta aula tematizar as brincadeiras com corda e bambolê, os nossos objetivos foram organizar propostas práticas que fossem pautadas a partir da abordagem participativa, favorecendo a criatividade, a autonomia e a sensação de pertencimento dos educandos, buscando com essa estratégia resgatar os pontos fortes da aula anterior e problematizar os acontecimentos da aula por meio do diálogo e do movimento de dar ouvidos aos estudantes.

No início, ainda na sala de aula, os estudantes estavam empolgados, pois havia anos que não praticavam nas aulas de Educação Física brincadeiras com corda e bambolê. Ainda, nesse contexto, os estudantes perguntaram para o educador:

Professor nós vamos para a quadra hoje? (Souza, 2024a, p. 11).

Podemos escolher as brincadeiras? (Souza, 2024a, p. 11).

Respondi positivamente e ainda complementei dizendo que eles iriam construir as propostas juntos, assim como foi na aula da pipa. Como recurso estratégico busquei indagar os estudantes sobre como organizariam juntos os combinados para a vivência prática da atividade. Neste excerto do diário de campo do professor está demonstrado esse processo.

O educador começou perguntando sobre como organizaríamos a atividade, por grupos grandes, por grupos menores ou individualmente. O grupo decidiu que para o melhor aproveitamento da proposta a organização inicial será por trios nas atividades com corda, já no bambolê as atividades serão individuais para assim aproveitar ao máximo os materiais. O professor continuou o diálogo indagando a questão sobre a utilização ou não de competição. Alguns alunos quiseram que o ambiente fosse competitivo, mas a maioria foi para o lado lúdico de vivência sem o estabelecimento de regras rígidas (Souza, 2024a, p. 11).

Como complemento a essa etapa, propus a seguinte configuração: os estudantes se organizam em dois espaços, um com a vivência com corda e outro com a vivência com bambolê, nesse aspecto, para evitar acidentes, os alunos concordaram com a proposta.

Ainda nesse contexto organizativo, destaquei a importância de delimitar um tempo para as propostas a fim de conseguir realizar todos os objetivos com qualidade, por isso, fui elencando os combinados pré-estabelecidos e indaguei os estudantes sobre quanto tempo seria necessário para a prática das brincadeiras. Para organizarmos melhor esse processo, abrimos votação para decidir o que a maioria respondia, ficou acertado que a vivência ficaria entre 30 e 40 minutos, a partir disso se estabeleceu todo o enredo organizacional da proposta (Foto 11).

Foto 11 – Vivência prática com bambolê



Fonte: Acervo do pesquisador.

Após essa organização direcionamos nosso olhar para a vivência prática, nos dirigimos para a quadra, relato que no caminho os estudantes Anão e Seboso entraram em um debate de quem iria saltar mais alto, o excerto do diário de campo do professor destaca esse momento.

Eu vou saltar mais alto que todo mundo, disse o aluno Anão com um tom provocativo. O estudante seboso se sentiu incomodado e disse: Vamos apostar quem salta mais e os dois combinaram de realizar uma disputa de saltos para confirmar o vencedor (Souza, 2024a, p. 12).

Destaco que, diferente do ambiente extremamente competitivo da aula um com o futsal adaptado, nessa aula o clima competitivo estava mais descontraído, amistoso. Neste sentido, Friedmann (1996) nos ensina que o jogo pode gerar diversas possibilidades de aprendizado sobre solução de conflitos, negociação, lealdade e conhecimento estratégico tanto de cooperação como de competição.

Para a vivência prática havia organizado os materiais antecipadamente e orientei que os participantes ficassem à vontade para experimentar possibilidades de apropriação dos materiais e que essa parte inicial seria para isso. A partir desse

contexto particular passei a ocupar um lugar de observador das dinâmicas atuando como um mediador de possíveis conflitos (Foto 12).

Foto 12 – Vivência prática com bambolê



Fonte: Acervo do pesquisador.

Com essa configuração, os alunos timidamente começaram a formar grupos menores para a experimentação das atividades. Nesse movimento, dois grupos grandes foram formados, um grupo ficou com as cordas e o outro com os bambolês. Os alunos começaram a bater corda e jogar o bambolê para cima e para o lado de diferentes maneiras. No ambiente o lúdico imperou com espontaneidade e clima de divertimento, os estudantes se autorregulavam nas atividades, trocando de parceiros e realizando diferentes funções de forma consciente e autônoma. Segundo Soares *et al.* (2009, p. 65) jogando “[...] o aluno opera com significados de suas ações o que o faz desenvolver sua vontade e ao mesmo tempo torna-se consciente das suas escolhas e decisões”.

O clima de harmonia foi tomando conta do ambiente e os estudantes foram mostrando seu repertório de atividades com corda: zerinho, batida simples com músicas tradicionais (salada saladinha, suco gelado e o homem bateu em minha

porta), abaixar e levantar a corda (Foto 13). Dê repente, em um tom quase simbiótico, os estudantes começaram a se aglomerar em um único grupo.

Os alunos que estavam com os bambolês foram pouco a pouco colocando os bambolês no canto da quadra e começaram a ir em direção a um grupo que estava batendo corda no outro lado da quadra. A energia emanada por esses estudantes, batendo corda e cantando alto as músicas foi trazendo todos para perto, até o professor entrou nessa dança, o estudante Anão apontou para o professor e disse 'olha lá, o professor todo troncho pulando kkk. Os estudantes começaram a rir do educador que pulava meio desengonçado. Destaco que o clima era harmônico com gestos corporais leves e autênticos' (Souza, 2024a, p. 12).

Foto 13 – Vivência prática com corda



Fonte: Acervo do pesquisador.

Nesse sentido, dialogando com Venâncio e Sanches Neto (2023), podemos destacar que o planejamento participativo possibilita que os estudantes tomem para si a posse da aula a partir de um projeto coletivo.

No contexto final da proposta ainda tivemos uma disputa acalorada de saltos. Dois estudantes se posicionaram segurando a corda, movimentando-a em diferentes alturas enquanto os outros saltavam nas alturas propostas, o contexto da proposta

ainda era o de experimentar saltos sem o compromisso de competir. Nesse instante Seboso olhou para Anão e propôs:

Chegou a hora! Bora ver quem salta mais alto (Souza, 2024a, p. 12).

Eles eram os mais entusiasmados, pois momentos antes tinham se desafiado. Os estudantes acordaram a seguinte regra, um teria que saltar a altura do outro em três tentativas, se não conseguisse, o outro era declarado vencedor. Os outros estudantes também aceitaram a competição e então a disputa se iniciou (Foto 14). Nesse ínterim, interpelei os estudantes com os dizeres, “pessoal quem vai supervisionar a quantidade de saltos dos jogadores para legitimar a competição”, nesse momento a aluna Cinderela disse:

Eu, Frozen e a Moana1 anotamos professor! (Souza, 2024a, p. 12).

Foto 14 – Vivência prática com corda



Fonte: Acervo do pesquisador.

Em seguida, agradei às meninas por ajudarem nessa dinâmica e comecei a anotar os saltos, pedindo que os jogadores saltassem um de cada vez para garantir a anotação correta. A dinâmica dos saltos foi se intensificando e os estudantes foram se

arriscando em maiores alturas, até não conseguir passar a sua altura limite, com essa dinâmica, o clima entre os estudantes era de ufanismo e euforia pela disputa que se afunilava, KD se aproximou e disse:

Quem você acha que vai vencer professor? (Souza, 2024a, p. 13).

Como resposta sorri e respondi que todos ganharam com essa proposta. Para a disputa final restaram Seboso, Anão e CR7 e, para surpresa de todos, o estudante CR7 ganhou a disputa, mas, logo em seguida, todos foram apressados por mim para voltar para a sala de aula, pois o horário da nossa aula já havia acabado. Refletindo sobre esse contexto, acredito que ficamos presos ao poder do jogo e, por isso, acabamos nos esquecendo do tempo. Podemos ter ficado presos ao que João Batista Freire (2005) denominou de “Senhor do jogo”, o qual descreve que quando estamos envolvidos em uma partida somos apanhados pelo “Senhor do jogo” que transporta os jogadores para outra dimensão lúdica onde o tempo cronológico é mais lento (Foto 15).

Foto 15 – Vivência prática com corda

Fonte: Acervo do pesquisador.

Essa perspectiva é importante para compreendermos o envolvimento afetivo e simbólico dos estudantes com a experiência lúdica, revelando o poder que o jogo tem de suspender a lógica da produtividade e valorizar o instante vivido.

Essas experiências de entrega ao lúdico e de construção coletiva ressoam com os princípios de “Educação de Corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física” (Freire, 2002), na qual o autor defende uma Educação Física centrada no corpo como sujeito histórico e expressivo. Segundo esse autor, o movimento é uma linguagem de produção de conhecimento e, nesse contexto, as brincadeiras tradicionais são recursos pedagógicos que favorecem a liberdade, a autonomia e a crítica à lógica do rendimento.

Destaco que o ponto alto das propostas foi o tom de pertencimento, interação e a entrega dos estudantes ao clima amistoso e integrador que tomou conta das propostas. Zimmermann (2021) nos ensina que as brincadeiras e JTs são veículos importantes para a transmissão e valorização da herança cultural das comunidades escolares, construindo nesses espaços lugares de pertencimento e integração humana (Foto 16).

Foto 16 – Vivência prática com corda



Fonte: Acervo do pesquisador.

Ampliando essa perspectiva, Zimmermann e Saura (2024) destacam que os festivais de jogos tradicionais representam práticas pedagógicas que ampliam os territórios da Educação Física. Inspirados nas festas populares, esses eventos estimulam relações espontâneas entre estudantes de diferentes idades, gêneros e habilidades, promovendo o reencontro entre a escola e o espírito comunitário do brincar.

Os relatos dos estudantes nos seus diários de campo ilustram esse ambiente.

Pulamos corda e foi uma atividade bem coletiva. Algumas partes foram nossas ideias (Souza, 2024b, p. 17).

Foi muito top essa aula, pulei corda, brinquei de bambolê, foi muito divertido (Souza, 2024b, p. 6).

Nessa aula brincamos de corda, realmente gostei de brincar, foi muito cooperativo, todos trabalharam em conjunto, definimos as funções e objetivos (Souza, 2024b, p. 25).

Nós jogamos bambolê pulamos corda, gostei demais das propostas (Souza, 2024b, p. 4).

Esse movimento de valorização da cultura popular nas práticas pedagógicas vai ao encontro do que defende Marin (2022) ao propor uma educação voltada à promoção e salvaguarda dos jogos tradicionais. A referida autora, em diálogo com Pere Lavega-Burgués, destaca que essas práticas lúdicas fazem parte do patrimônio cultural imaterial da humanidade e, por isso, precisam ser protegidas e promovidas pela escola como espaços vivos de memória, identidade e diversidade cultural. Incorporar os jogos tradicionais ao cotidiano escolar não é apenas uma escolha metodológica, mas um posicionamento político e ético em defesa das culturas locais e da dignidade das infâncias.

Ao observar o envolvimento dos estudantes nas propostas com pipa, corda e bambolê, refletimos o papel central do lúdico na constituição das relações sociais e da própria cultura escolar. Essa compreensão encontra eco na clássica obra de Huizinga (1996) que afirma que a brincadeira antecede a cultura: “[...] o jogo é mais antigo do que a cultura, pois mesmo os animais não tiveram que esperar que o homem se tornasse homem para aprender a brincar” (Huizinga, 1996, p. 3).

A ludicidade, portanto, não é um adereço da educação, mas parte essencial de sua estrutura simbólica, afetiva e formativa. Complementando essa leitura, Caillois (1990) propõe tipologia dos jogos que pode ser observada nas atividades realizadas em aula: os jogos de competição (*agôn*), de sorte (*alea*), de simulação (*mimicry*) e de vertigem (*ilinx*). Essas categorias ajudam a compreender como as brincadeiras propostas, como a disputa de salto com corda, a empinada de pipas ou os jogos com bambolês mobilizam diferentes formas de prazer, expressão e aprendizagem, que extrapolam o rendimento físico e valorizam o corpo que sente, brinca e compartilha.

Para concluir a análise dessa proposta, destaco os apontamentos de Maldonado e Neira (2022) que dizem que o planejamento participativo confere flexibilidade e movimentação às ideias de todos e todas para a ação coletiva e que essa configuração é importante para romper com a lógica classificatória que vem alijando os ambientes educacionais. Buscando no diálogo, para Paulo Freire (2023) uma educação mais democrática se estabelece a partir da confiança e da horizontalidade nas relações humanas.

Diante do efeito degradante que a competitividade desmedida tem nas aulas de Educação Física Escolar, como a desvalorização, exclusão, reprodução de desigualdades e o alijamento do propósito educativo, a adoção de práticas pedagógicas inclusivas se faz necessária. Nesse espaço, o lúdico e o planejamento

participativo surgem como contrapontos para favorecer a sensação de pertencimento ao ambiente escolar.

Dessa forma, evidencia-se que a ludicidade não é apenas metodologia alternativa, mas estratégia potente de reinvenção curricular e de construção de uma educação humanizadora. Além disso, ao promover práticas mais democráticas que busquem valorizar os saberes dos educandos, a EFE se compromete com a formação integral dos sujeitos, indo além de uma prática pedagógica pautada pelo rendimento e pela competição.

5.5 AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA EFE

As aulas de Educação Física Escolar historicamente contribuíram para a reprodução de estereótipos de gênero ao privilegiarem práticas corporais associadas à masculinidade como esportes competitivos e ao desvalorizarem atividades tradicionalmente atribuídas ao feminino, como dança e ginástica. Essa lógica, sustentada por uma visão binária e hierárquica de gênero, reforça desigualdades e limita experiências corporais de todos, frequentemente resultando na exclusão ou na participação reduzida das meninas nas aulas de EFE (Souza Júnior, 2020; Zimmermann; 2021; Zaim-de-Melo *et al.*, 2023; Zimmermann; Saura, 2024).

Autores como Daolio (1995), Goellner (2005) e Souza Júnior (2020) destacam que o gênero é uma construção social que regula comportamentos e identidades, influenciando diretamente a forma como os corpos são percebidos e educados na escola. No campo da EFE, Zavatto Júnior e Vasconcelos (2022) problematizam que a maior parte dos meninos, por se enxergarem mais habilidosos que as meninas, sentem-se autorizados a se apropriarem do espaço escolar como acharem melhor, não levando em condição as particularidades femininas, mesmo muitas vezes conscientes de tais injustiças.

Corroborando com o pensamento dos referidos autores as falas dos estudantes em seus diários. A proposta destacada foi um jogo de queimada realizado na aula cinco da sequência didática, nessa proposta o estudante IT usou sua imposição física, em certos momentos, além do que era necessário para acertar os jogadores da outra equipe, focando, principalmente, nas meninas, não se importando com as especificidades das suas colegas. Em um momento do jogo ele acertou a bola bem

no tronco da menina que gritou de dor e teve que sair da proposta. Os excertos extraídos do diário dos estudantes nos ajudam a contextualizar a situação.

Foi legal, porque queimei todo mundo e sou o melhor (Souza, 2024b, p. 9).

Não gostei da proposta porque o IT foi maldoso, arremessou a bola bem no meu peito (Souza, 2024b, p. 18).

O IT, foi insuportável no jogo, só ele quiz jogar (Souza, 2024b, p. 16).

Outro ponto que os estudos de Jaco (2012), Uchoga e Altmann (2016) destacam é que, mesmo com todos os avanços na concepção de aulas mistas, ainda há uma lacuna muito grande em relação à participação de meninas(os) nas aulas de EFE. Os estudos revelaram que, no geral, as meninas preferem se abster das atividades ou exercer posições secundárias nas atividades por medo de não ter sucesso nas ações (Foto 17).

Foto 17 – Queimada 2



Fonte: Acervo do pesquisador.

Nas aulas regulares, o tema gênero se apresenta como uma situação problemática. Os meninos, principalmente nas aulas práticas que tematizam jogos ou esportes, buscam se impor fisicamente, como em um gesto hegemônico de ocupação de espaço.

Esse contexto acaba muitas vezes afastando as meninas que não tem tanta habilidade das vivências práticas. Por isso, para construir caminhos diferentes, optamos por utilizar na pesquisa abordagem participativa que aproximasse em todas as práticas o lócus inclusivo. Como estratégias fixas, optei por equipes mistas nas aulas que tematizassem esportes adaptados e jogos que houvesse contato físico com destaque para o rouba bandeira, pois notei que no desenvolvimento dessas práticas a problemática da exclusão se acentuava, como também a escolha e adaptação das regras pelos discentes antes e durante os jogos para o enfrentamento dessa problemática. De acordo com Souza Júnior (2020), a estratégia de modificação de regras no esporte pelos estudantes se torna um instrumento importante para o rompimento com a exclusão de grupos apartados das aulas de EFE, contribuindo para um processo educativo mais politizado.

A partir dessas premissas, iniciamos a UD, destaco já de partida que as atitudes de exclusão no desenvolvimento da pesquisa foram de modo implícito e explícito, os modos implícitos a que me refiro se formaram a partir dos discursos competitivos, que intimidavam e causavam constrangimento, principalmente nas meninas, já os modos explícitos foram realizados por ações diretas, isso por falas direcionadas para a menina e ações que auxiliassem a exclusão da participação das meninas nos jogos. A seguir, alguns excertos de diários de campo que elucidam essa constatação:

Vou montar meu time para ganhar (Souza, 2024, p. 20).

Vamos fazer meninos x meninas vamos amassar elas, kkk (Souza, 2024, p. 6).

Só quero os bons no meu time! (Souza, 2024, p. 26).

As meninas são ruins, elas não sabem jogar handebol! (Souza, 2024, p. 21).

Como já havia premeditado, essa problemática se acentuou nos jogos adaptados dos esportes e rouba bandeira, com o adendo da queimada que não entra no bojo de práticas de contato corporal direto. Só faço uma ressalva para o jogo adaptado do voleibol que quase não houve essa situação desafiadora. Partindo desse ponto comum, começo a situar os pontos de maior tensão nesses jogos relatados anteriormente.

5.5.1 Aula 1: Situações desafiadoras sob olhar participativo

Retomando a aula um com o jogo de futsal adaptado e já destacando a fala potente da estudante Pica-Pau, esclarecendo que a regra que ela se refere foi escolhida antes de começar o jogo, segue o relato da participante:

O que não gostei foi a regra de passar a bola a todos para fazer gol, pois só passaram para mim uma vez e depois não tocava mais na bola. Além disso, o jogo de corpo foi bem chato. O jogo foi bem legal para alguns, no entanto para mim já não foi tão bom por conta dessas coisas (Souza, 2024b, p. 4).

Podemos destacar que, mesmo com a nossa organização inicial adaptativa das regras para possibilitar uma proposta mais inclusiva, a exclusão esteve engendrada

na proposta, portanto, as regras foram seguidas apenas com um tom protocolar no plano inicial, principalmente pelos meninos.

Essa descrição nasceu de um ambiente bastante competitivo, o que inviabilizou a participação efetiva, principalmente das meninas. Sousa e Altmann (1999) nos advertem que um dos critérios para a exclusão das meninas é o fato de serem consideradas menos habilidosas que os meninos. Na proposta citada, os estudantes, de forma velada, trocavam passes entre si e não oportunizavam que as meninas se arriscassem nas jogadas.

Sobre se arriscar nas aulas de EFE, Daolio (1995) nos alerta que os meninos, em média, são mais atirados fisicamente que as meninas. De acordo com Souza Júnior (2020), essa ousadia física dos meninos e maior oferta de experiências motoras contribuem para os meninos se tornarem mais eficientes que as meninas nas práticas corporais em um cenário mais amplo.

Observando essa situação, pedi que parassem o jogo para discutirem alguns pontos da proposta, o estudante Monster Ray ficou extremamente incomodado com a ação do professor e proferiu a seguinte frase:

Professor porque você parou o jogo, você só para quando a gente está com a bola, desse jeito não dá para jogar (Souza, 2024a, p. 7).

Expliquei que parei o jogo porque as meninas não estavam tocando na bola, ficando à margem das situações do jogo, ainda nesse contexto de diálogo o estudante Anão explicou:

Professor, nós tocamos a bola para as meninas elas que não sabem jogar, aí fica difícil (Souza, 2024a, p. 7).

Por isso, indaguei os estudantes na intenção de encontrar solução viável que desse conta de mitigar a situação, o relato do diário de campo descreve essa situação (Foto 18).

Foi então que a estudante Frozen deu a ideia de contar os toques e que as meninas a cada jogada de ataque das equipes tocassem pelo menos três vezes na bola e a estudante Cinderela complementou vamos colocar regras para os meninos, os meninos não gostaram nada da sugestão então começaram a dizer que não aceitariam. Então o professor pediu que eles retornassem para o jogo com essas regras

e se houvesse exclusões interromperia o jogo novamente para o diálogo (Souza, 2024a, p. 7).

Foto 18 – Queimada 2



Fonte: Acervo do pesquisador.

Segundo Goellner (2009), um dos cuidados que o educador necessita nas aulas de EFE é ter postura atenta para intervir nas situações de marginalização. O jogo continuou e a questão da marginalização das meninas foi diminuída. Como um movimento de transgressão feminina do ambiente cito, a seguir, o relato da estudante Lya, este excerto pode parecer normal, mas a sua história demonstra que a adaptação das regras pode facilitar a participação de todos nas práticas corporais. Para começo de conversa descrevo que Lya é uma estudante que participa bem pouco nas aulas regulares, busca evitar as aulas práticas a todo custo, em diálogos comigo ela relatou que essa autoexclusão é por conta das experiências ruins que teve nas aulas de EFE nos anos anteriores, mas, neste dia, convencemos ela a participar de um futsal diferente, que poderíamos escolher as regras e as equipes teriam meninas e meninos.

Jogamos Futsal, fiz gol, foi bem divertido (Souza, 2024b, p. 13).

A partir da segunda mudança de regras, pois descrevo que no começo da aula já havíamos modificado as regras do futsal para facilitar a inclusão de todos, as

meninas começaram a tocar mais na bola, com esse movimento elas se arriscaram mais no jogo e conseguiram criar chances de gol, mas a estudante Lya foi além como descrevo no diário de campo e aqui apresento o excerto:

Cito também um momento interessante de transgressão a hegemonia masculina no jogo. A estudante Lya sofreu uma falta do aluno Anão, os meninos, logo, pegaram a bola para bater, neste momento Lya levantou a mão e disse que ela tinha sofrido ela iria bater. Os meninos ficaram irritados com a declaração dela, foi então que ela direcionou o pedido diretamente para o professor que interveio em favor dela. Os meninos ficaram indignados e começaram a torcer para ela errar, o que me deixou estarecido foi que jogadores do próprio time dela, no caso meninos, estavam torcendo contra. Mesmo assim ela pegou a bola e bateu a falta, que ocasionou gol para a sua equipe (Souza, 2024a, p. 7).

Após esse episódio, emergiram sinais importantes de protagonismo feminino. A estudante Lya não apenas reivindicou sua participação como agente do jogo, como também enfrentou simbolicamente a lógica de exclusão a que estava submetida. De forma complementar, as estudantes Frozen e Cinderela propuseram uma regra de toques obrigatórios entre meninas, o que evidencia tentativa concreta de reorganizar a lógica do jogo a partir de uma leitura crítica da desigualdade. Essas atitudes revelam como, diante do processo de dar ouvidos aos estudantes e do espaço aberto ao diálogo, algumas estudantes passaram a exercer ativamente sua voz e seu protagonismo dentro da atividade.

Passado esse fato, as meninas começaram a querer participar mais das propostas e denunciar mais as exclusões sofridas, desencadeando não o fim da exclusão das meninas e, sim, um movimento ainda tímido contra essa situação problemática.

5.5.2 Aula 5: À margem da participação na queimada e de roubar bandeiras

Nesse movimento contínuo, buscando problematizar as questões de exclusão das meninas na aula cinco na qual tematizamos os jogos de queimada e rouba bandeira, pudemos descrever algumas situações desafiadoras que destacaram o processo de imposição verbal e física dos meninos em relação às meninas que denominamos de ações diretas.

Logo na organização da vivência prática, antes de começar o jogo, o estudante IT agiu de forma ríspida com a colega Barbie, proferindo os dizeres “vai, logo para lá”, impondo uma condição que talvez ela não se sentisse confortável. Foi nessa situação que relacionamos às ações diretas, houve também relatos das meninas dizendo que os meninos estavam jogando a bola muito forte e que haviam tomado conta da posse da bola, observemos esse fato destacado no relato do diário de campo do dia do ocorrido:

No jogo queimada os meninos utilizaram sua vantagem física como estratégia para manter a posse de bola a todo momento, além disso jogando a bola cada vez mais forte para queimar as meninas rapidamente (Souza, 2024a, p. 14).

Altmann (1999) descreve que o imaginário esportivo criou, principalmente nos homens, uma imagem de masculinidade ligada à força, à violência e à vitória e essa imagética muitas vezes é reproduzida no ambiente escolar ditando, em partes, as relações estabelecidas entre os jogadores. Essa atitude dominante dos meninos acaba intimidando as meninas nas práticas corporais assim como aponta Uchoga e Altmann (2016), como também é descrito pela participante KD em seu diário:

Eu gosto de jogar, mas tenho um certo medo de tomar uma bolada dos meninos (Souza, 2024b, p. 2).

Observo um equívoco de planejamento de minha parte, pois nessa proposta não conseguimos ter tempo para dialogar sobre esses acontecimentos nos jogos. Essa falta de tempo se construiu em muito por ter colocado dois jogos no mesmo dia. Concluo que não agi de forma direta para exclusão das meninas, mas, por não oportunizar a problematização necessária, contribui, de certa maneira, para que essa prática continuasse. De acordo com Teixeira (2009), qualquer prática que não tenha um objetivo inclusivo de todos e todas pode estar gerando atitudes de exclusão. O referido autor ainda descreve que isso pode ocorrer por ação ou omissão do educador ou ações ou falas dos alunos. Dialogando com Paulo Freire (2023), esse destaca que para educador problematizador a atividade pedagógica não deve ter o caráter mecânico ou estático, deve buscar constantemente a transformação da realidade.

5.5.3 Aula 10: Divergências em um processo participativo

Seguindo nessa constatação, na aula nove tematizamos o jogo handebol adaptado, onde a situação desafiadora da exclusão das meninas foi ainda mais evidente. Essa atuação se construiu a partir da postura individual e excludente que principalmente os meninos da equipe que estava perdendo foram reproduzindo em todo o jogo.

Os escritos dos diários dos estudantes subsidiam essa análise, o discurso das estudantes KD e Pica-Pau revelam a indignação pela exclusão:

Jogamos handebol, tinha a regra que o gol só seria contado se todos tocassem na bola, porém, os meninos deixavam as meninas por último, e nós não fizemos nenhum ponto não chegamos nem perto disso (Souza, 2024b, p. 2).

[...] os meninos só passavam para os meninos para completar o passe e ainda deixavam nós por último, quando tinha alguma menina livre (Souza, 2024b, p. 6).

Segundo Goellner (2005), o esporte institucionalizado na escola muitas vezes reforça o afastamento das meninas na EFE, pois valoriza a força, a competição e o desempenho, habitualmente associados ao ideário masculino. Nesse sentido, Souza Júnior (2020) defende que a EFE necessita de professores comprometidos com uma práxis política que busque romper com preconceitos e relações desiguais com padrões hierárquicos.

Os relatos críticos dos estudantes Anão e Mulher Maravilha também nos ajudam a reforçar essa situação. Os alunos descrevem nos seus diários que:

O jogo de handebol foi legal. No entanto, as meninas estavam tocando na bola por último (Souza, 2024b, p. 13).

[...] jogamos handebol com times mistos. Os meninos excluíram um pouco as meninas (Souza, 2024b, p. 18).

Outro ponto relatado pelas participantes Moana1 e Frozen, respectivamente, é a falta de cooperação que levou a marginalização das meninas (Foto 19).

No jogo teve pouca cooperação, muito palavrão, nas nossas anotações. Na nossa visão notamos que a falta de cooperação foi porque os meninos foram fominhas e deixaram as meninas por último.

Eles não jogavam igual a um time arrumado e unidos. Além disso, pessoas do próprio time se xingavam (Souza, 2024b, p. 6).

Não houve união porque deixaram as meninas por último para jogar a bola (Souza, 2024b, p. 23).

Foto 19 – Handebol adaptado



Fonte: Acervo do pesquisador.

Após o término dos jogos foi proposta a problematização sobre a pouca participação das meninas no jogo. Em suma, as participantes enfatizaram que os meninos as deixaram por última no toque de bola, os meninos se defenderam dizendo que eles tocaram a bola sim, elas que não aproveitavam e ainda justificaram essa postura por estarem perdendo, por isso, precisavam fazer gols, tocando rápido para elas.

Buscando aproximações com as ideias de Kunz (2003) e Bracht (2007), o realismo fantasioso produzido socialmente é muito influenciado pela mídia que espetaculariza o esporte e os alunos acabam levando esse ideário para as aulas de Educação Física Escolar, transmitindo valores de violência, competição exacerbada e a busca pela vitória a qualquer custo, gerando, muitas vezes, um ambiente extremamente tensional e excludente (Foto 20).

Foto 20 – Handebol adaptado

Fonte: Acervo do pesquisador.

Nesse sentido, concordamos com Souza Júnior (2020) quando descreve que às diferenças biológicas e físicas não devem pautar as relações de gênero nas aulas de EFE e, sim, relações coeducativas que incentivem e promovam aulas mistas, na busca de uma educação mais cooperativa e inclusiva. Nas palavras de Souza Júnior, essa relação deve ser adotada e incentivada pelos educadores “[...] buscando constantemente estabelecer um ambiente de respeito mútuo e solidariedade, no qual as diferenças físicas não se constituam em diferenças de acesso a uma participação efetiva nas aulas” (Souza Júnior, 2020, p. 155). Para tanto, o planejamento participativo se apresenta como solução viável na busca desse convívio respeitoso, possibilitando problematizar as injustiças e fortalecendo a democracia no ambiente escolar (Maldonado; Neira, 2022; Freire, 2023) (Foto 21).

Foto 21 – Handebol adaptado

Fonte: Acervo do pesquisador.

Para terminar o relato dessa aula a partir de abordagem mais problematizadora (Freire, 2023), destaco como ponto positivo que os estudantes foram mais participativos no momento final de debate, principalmente as meninas, demonstrando mais autonomia e desenvoltura nos diálogos.

5.5.4 Aula 12: A luta por voz a partir do planejamento participativo

Para concluir as constatações dessa seção, nessa levada progressiva dos diálogos, destaco o debate final da última aula com o jogo rouba bandeira, aula dois, onde tivemos momentos conturbados de exclusão, embates físicos e discursivos. Mas, como contraponto, conseguimos problematizar esse contexto no momento final (Foto 22).

Para finalizar a proposta foi realizado o debate final. Comecei problematizando as questões do jogo. As jogadoras da equipe B Mulher Maravilha e Cinderela levantaram a mão e pediram a fala para relatar que 'os meninos as deixavam nas posições de marcação, enquanto só eles iam buscar as bandeiras', 'Além disso, os meninos tiveram atitudes desrespeitosas com relação à forma e o modo quando direcionavam a fala a elas. Elas descreveram que os meninos utilizaram frases do tipo 'Presta atenção meu', 'Vai logo' as meninas descreveram que se sentiram como um instrumento. Posso citar também que os estudantes Anão e Monster Ray da equipe (A) reclamaram que a aluna Pica-Pau estava sendo muito agressiva nas jogadas. Por fim, houve uma fala direcionada para o participante (IT). As alunas (Mulher Maravilha) e (Cinderela) relataram que o seu companheiro de equipe (IT) 'foi agressivo e mal educado com as mulheres e desrespeitoso com o time dele' (Souza, 2024a, p. 27).

Foto 22 – Rouba bandeira aula 2

Fonte: Acervo do pesquisador.

A iniciativa de levantar a mão e reivindicar a palavra diante do grupo demonstra um gesto de protagonismo político das estudantes, revelando que os espaços de escuta e debate, quando efetivamente promovidos, possibilitam a tomada de voz por sujeitos historicamente silenciados. As falas de Mulher-Maravilha e Cinderela, ao denunciarem a desigualdade nas posições de jogo e o comportamento agressivo dos colegas, não apenas expõem uma experiência de exclusão, mas, também, elaboram uma crítica que rompe com a lógica da naturalização das hierarquias de gênero (Daolio, 1995; Goellner, 2009; Souza Júnior, 2020).

O ambiente participativo que marcou essa proposta parece ter favorecido esse deslocamento de posição, permitindo que as meninas ocupassem espaços simbólicos e discursivos de decisão e resistência (Venâncio; Sanches Neto, 2023). Essa frase “levantaram a mão e pediram a fala” das estudantes Mulher-Maravilha e Cinderela, revela que essa postura mais crítica foi sendo construída durante o desenvolvimento da UD, demonstrando a importância de construir momentos de escuta e diálogo pautados em uma prática pedagógica participativa e democrática. Diante disso, descrevemos que a visão ingênua no início das aulas, principalmente das meninas, de uma realidade quase fatalista do contexto pedagógico, timidamente foi sendo

modificada para uma percepção mais crítica da realidade implicada (Freire, 2023) (Foto 23).

Foto 23 – Rouba bandeira aula 2



Fonte: Acervo do pesquisador.

Como considerações finais desta seção, trago para o jogo aproximações com as concepções de Kunz (2003), González (2020) e Bracht (2023) que denunciam que a EFE ao se subordinar ao desinvestimento pedagógico e aos valores da instituição esportiva acaba perpetuando desigualdades, nesse bojo destaco as de gênero, ao reproduzir o esvaziamento da prática pedagógica e propagar valores ligados ao individualismo e a hipercompetitividade contribui para segregação da participação feminina nas aulas.

Essa segregação corporal feminina por ser, muitas vezes, construída culturalmente nas diferentes ofertas motoras necessita de uma práxis problematizadora, que busque a participação e o afeto nas relações educador e educandos para juntos ressignificar não só o esporte, mas, também, as aulas de Educação Física Escolar (Daolio, 1995; Kunz, 2003; Souza Júnior, 2020; Freire, 2023).

5.5.5 Aula 8: Caminhos viáveis a partir de uma abordagem participativa

A partir dessa concepção transformadora da EFE, defendida pelos autores supracitados, encerro essa seção com uma perspectiva mais progressiva das aulas com os excertos de diários dos estudantes da aula de voleibol adaptado que contribuem para uma visão mais solidária e cooperativa nas práticas esportivas (Foto 24):

Nós jogamos voleibol, ficou mais inclusivo depois das regras que colocamos, eu gostei tanto que até me motivei para começar a treinar (Souza, 2024b, p. 4).

O jogo voleibol foi bem legal, principalmente, porque todos ficaram incluídos por conta das regras (Souza, 2024b, p. 16).

Jogamos voleibol, foi um jogo muito inclusivo e divertido quem não sabia jogar teve oportunidades, até quem não sabia sacar (Souza, 2024b, p. 18).

O jogo de voleibol foi bem legal, pois quem não sabia jogar pôde vivenciar e aprender (Souza, 2024b, p. 26).

Foto 24 – Voleibol adaptado



Fonte: Acervo do pesquisador.

Nessa aula, a partir dos princípios do planejamento participativo, conseguimos mitigar as desigualdades de gênero, buscando proposta mais inclusiva e democrática. Por isso, finalizo essa seção reiterando a importância de práticas horizontais que problematizem os estereótipos de gênero e que valorizem os saberes dos estudantes, rompendo com a ideia bancária de educação (Freire, 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação nasceu do desejo de responder à questão: **“quais outras direções uma abordagem participativa pautada no lúdico pode trazer para o contexto da EFE?”** Com o intuito de enfrentarmos o esvaziamento pedagógico, a hipercompetitividade e a exclusão de meninas nas aulas de Educação Física dos anos finais do Ensino Fundamental, propusemos como objetivo principal compreender como a tematização das brincadeiras e jogos tradicionais, articulada a uma abordagem participativa, pode contribuir para práticas pedagógicas mais inclusivas, democráticas e significativas.

Os caminhos trilhados por meio do planejamento participativo mostraram-se fecundos para reconfigurar relações de poder e ampliar os sentidos atribuídos às aulas de EF. A escuta ativa dos estudantes, a construção coletiva dos conteúdos e a valorização das práticas corporais populares emergiram como práticas transformadoras.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, os objetivos específicos foram contemplados. A revisão bibliográfica que embasou a tematização das brincadeiras e jogos tradicionais permitiu a construção de um diálogo crítico com autores como Huizinga, Caillois, João Batista Freire, Mauss, Le Breton, Barasuol, Marin, Bezerra, Alves, Marin, Paula, Zaim-de-Melo *et al.*, Zimmermann e Saura entre outros. Em paralelo, o aprofundamento teórico sobre o planejamento participativo, apoiado em Farias *et al.*, Maldonado, Neira, Venâncio, Sanches Neto, subsidiou a compreensão do protagonismo discente como princípio pedagógico.

Na etapa de campo, a articulação entre ludicidade e participação se materializou por meio da construção da Unidade Didática, desenvolvida em colaboração com os estudantes, a partir do mapeamento de interesses, rodas de conversa, debates e escolhas compartilhadas. Essa experiência se desdobrou em múltiplos movimentos pedagógicos, desde a escuta inicial, passando pela elaboração das regras e estratégias, até a adaptação constante do planejamento durante a prática, revelando práxis aberta à transformação.

Esses caminhos trilhados, descritos na seção analítica da dissertação, evidenciaram como a coautoria dos saberes, a ressignificação dos conteúdos e a presença do popular no espaço escolar operam como forças contra-hegemônicas frente a uma cultura escolar muitas vezes marcada pela rigidez, pela hierarquia e pela

exclusão. A ludicidade, mediada pelo planejamento participativo, reabriu o espaço da escola para o afeto, para o processo de dar ouvidos aos estudantes e a construção compartilhada do conhecimento.

A análise dos registros dos diários de campo revelou duas grandes frentes de tensionamento e reinvenção: a crítica à hipercompetitividade e a defesa de um lúdico educativo e cooperativo; e o enfrentamento das desigualdades de gênero nas práticas corporais escolares. A cultura da vitória a qualquer custo, naturalizada pelos estudantes, foi gradualmente sendo desconstruída à medida que as brincadeiras e jogos tradicionais se tornaram instrumentos de mediação, diálogo e inclusão. Da mesma forma, a exclusão das meninas, sustentada por estereótipos de gênero, foi tensionada em espaços de fala, escuta e reconstrução coletiva.

Em minha trajetória docente, a experiência com o planejamento participativo provocou amadurecimento docente que implicou rever valores, escolhas pedagógicas e o meu compromisso com a formação humana. Ao incluir os estudantes na elaboração dos conteúdos, critérios e formas de avaliação, as aulas tornaram-se mais conectadas às suas vivências, mais engajadas e mais humanas. O processo de dar ouvidos aos estudantes consolidou vínculos, promoveu respeito mútuo e abriu caminhos para cooperação (Foto 25).

Foto 25 – Professor e estudantes do nono



Fonte: Acervo do pesquisador.

A competitividade, antes naturalizada, foi sendo substituída por formas de participação mais diversas, em que os saberes de todos foram legitimados. Como nos provoca Paulo Freire (2019), ensinar exige escutar os saberes dos estudantes, foi nesse exercício de escuta que me transformei, não apenas como professor e, sim, como sujeito em permanente processo de construção.

Portanto, compreendi, no decorrer do percurso, que o planejamento não é um produto acabado, mas um processo autêntico e compartilhado. Planejar com os estudantes exigiu abertura à imprevisibilidade, disposição para o diálogo e coragem para enfrentar as tensões da prática. Essa perspectiva de planejamento como práxis se alinha à concepção freiriana de educação como ato político, ético e transformador. A partir dessa experiência aprendi que escutar é também reconhecer identidades, que dialogar é gesto de pertencimento e que a escola pode ser um território de luta por emancipação e por humanidade. O 9º ano C, com quem vivi esse processo, me ensinou que a transformação da prática pedagógica é possível e começa quando decidimos compartilhar o caminho com os estudantes.

REFERÊNCIAS

- ALTMANN, H. Marias (e) Homens nas Quadras: sobre a ocupação do espaço físico escolar. **Educação & realidade**, Porto Alegre, RS, v. 24, n. 2, 1999. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/55438>. Acesso em: 31 jul. 2025.
- BARASUOL, E.; MARIN, E. C. Mapa digital de jogos tradicionais no Rio Grande do Sul: um olhar interativo e pedagógico. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, v. 26, n. 283, p. 177-192, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.46642/efd.v26i283.2989>. Acesso em: 2 set. 2025.
- BEZERRA, A. S.; ALVES, L. B. Percepção de Alunos do Ensino Médio sobre as Contribuições das Brincadeiras e Jogos Realizados na Infância para o Desenvolvimento Motor e Cognitivo. **LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 1-22, 2023. DOI: 10.35699/2447-6218.2023.45503. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/45503>. Acesso em: 2 set. 2025.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto: Porto, 1994.
- BRACHT, V. **Aprendizagem social e educação física**. Ijuí: Unijuí, 2023.
- BRACHT, V. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Movimento**, Porto Alegre, v. 6, n. 12, p. XIV-XXIV, 2007. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2504>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2504>. Acesso em: 28 ago. 2025.
- BRANDÃO, C. R. **O que é pesquisa participante**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Física**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2018.
- CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- CORREIA, W. R. Planejamento participativo e o ensino da educação física no 2º grau. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 43-48, 1996. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2594-5904.rpef.1996.139647>. Acesso em: 11 ago. 2025.
- COSTA, M. C. S; TERRA, D. V. Manifestações da cultura amapaense nas aulas de Educação Física na rede estadual de ensino do Amapá/AP. **Revista Digital.EFdeportes**, Buenos Aires, ano 12, n. 115, p. 1-1, 2007. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd115/cultura-amapaense-nas-aulas-de-educacao-fisica.htm>. Acesso em: 11 ago. 2025.

CRUZ, I. **Brincadeiras infantis**. Site Ivan Cruz, 2016. Disponível em: <http://www.ivancruz.com.br>. Acesso em: 20 ago. 2025.

DALMÁS, A. **Planejamento Participativo na escola**: elaboração, acompanhamento e avaliação. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DAOLIO, J. A construção cultural do corpo feminino ou o risco de se transformar meninas em antas. In: ROMERO, E. (org.). **Corpo, mulher e sociedade**. Campinas: Papyrus, 1995. p. 99-108.

DAOLIO, J. Educação física escolar: em busca da pluralidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, n. supl. 2, p. 40-42, 1996. DOI: [10.11606/issn.2594-5904.rpef.1996.139646](https://doi.org/10.11606/issn.2594-5904.rpef.1996.139646). Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139646>. Acesso em: 1 set. 2025.

DARIDO, S. C.; GONZÁLEZ F. J.; GINCIENE, G. O afastamento e a indisciplina dos alunos nas aulas de 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. 170 p. 1 PDF. ISBN 978-65-86546-43-9. (Coleção IEP3, nº 8). Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/381384>. Acesso em: 31 jul. 2025.

FALKEMBACH, E. M. F. Planejamento Participativo: uma maneira de pensá-lo e encaminhá-lo com base na escola. In: VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 24. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008. p. 131-142.

FARIAS, U. S.; NOGUEIRA, V. A.; SOUSA, C. A.; MALDONADO, D. T. Educação Física Escolar no ensino fundamental: o planejamento participativo na organização didático-pedagógica. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 31, n. 58, p. 1-24, 2019. DOI: [10.5007/2175-8042.2019e55270](https://doi.org/10.5007/2175-8042.2019e55270). Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2019e55270>. Acesso em: 31 jul. 2025.

FERREIRA, J. C. B. **A participação das meninas nas aulas de educação física nos anos finais do ensino fundamental e médio em escolas públicas a partir de fontes bibliográficas**. 2019. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/64003>. Acesso em: 31 jul. 2025.

FREINET, C. **A Educação do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

FREIRE, J. B. **O Jogo entre o Riso e o Choro**. 2. ed. Campinas/SP: Autores associados, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 61. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo/SP: Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 87. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FRIEDMANN, A. **Brincar**: crescer e aprender – o resgate do jogo infantil. São Paulo/SP: Moderna, 1996.

GANDIM, J. B. **Planejamento participativo**: um enfoque estratégico. São Paulo: Loyola, 1997.

GALEANO, E. **As palavras andantes**. Porto Alegre: L&PM, 1995.

GEERTZ, C. **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro/RJ: Guanabara Koogan, 1989.

GOELLNER, S. V. Estudos de gênero na educação física brasileira. **Motriz: revista de educação física**, Rio Claro, SP, v. 11, n. 3, p. 201-210, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/motriz/a/vdH5QcysDZcqrTk4hNZsqYJ/>. Acesso em: 31 jul. 2025.

GOELLNER, S. V. Corpo, Gênero e Sexualidade: educando para a diversidade. *In*: OLIVEIRA, Amauri A. B.; PERIN, Giana L. (org.). **Fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo**: da reflexão à prática. Maringá: Eduem, 2009. p. 73-88. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/123456789/149/Livro%20Fundamentos%20pedagogicos%20do%20PST.pdf?sequence=5>. Acesso em: 2 set. 2025.

GONZÁLEZ, F. J. Educação Física Escolar: entre o “rola bola” e a renovação pedagógica. *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. 170 p. 1 PDF. ISBN 978-65-86546- 43-9. (Coleção IEP3, nº 8). Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/381384>. Acesso em: 31 jul. 2025.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

JACO, J. F. **Educação física escolar e gênero**: diferentes maneiras de participar da aula. Orientadora: Helena Altmann. 2012. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/851313>. Acesso em: 11 ago. 2025.

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

KUNZ, E. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**. 5. ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MALDONADO, D. T.; NEIRA, M. G. Planejamento participativo nas aulas de educação física. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p 248-268, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/50542>. Acesso em: 6 maio 2025.

MARIN, E. C. Por uma educação de promoção e salvaguarda dos jogos tradicionais: entrevista com Pere Lavega-Burgués. **Debates em Educação**, Maceió, AL, v. 14, n. 34, p. 430-441, 2022. DOI: 10.28998/2175-6600.2022v14n34p430-441. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12681>. Acesso em: 2 set. 2025.

MAUSS, M. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: EPU, 1974. v. 2.

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.

OLIVEIRA, V. M. C. **Planejamento escolar: fundamentos e práticas**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PAULA, M. V. G. Escola e cultura: o papel da educação física na valorização dos saberes culturais lúdicos por meio dos jogos tradicionais. **Corpoconsciência**, Cuiabá, MT, v. 24, n. 1, p. 205-216, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/8684>. Acesso em: 31 jul. 2025.

RIBEIRO, F. F. **Planejamento participativo nas aulas de educação física: uma proposta de intervenção no ensino fundamental**. 2020. 201 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) – Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

RODRIGUES, T. D. F.; OLIVEIRA, G. S.; SANTOS, J. A. As pesquisas qualitativas e quantitativas na educação. **Revista prisma**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 154-174, 2021. Acesso em: 06/09/2023. Disponível em: <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/49>. Acesso em: 14 ago. 2025.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; CASTELLANI FILHO, L.; VARJAL, E.; ESCOBAR; M. O. BRACHT, V. **Metodologia de ensino da educação física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SOUSA, E. S.; ALTMANN, H. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, ano 19, n. 48, p. 52-68, ago. 1999. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/WmskFBM75bMM855MZYhYvvgb/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 2 set. 2025.

SOUZA, A. G.; FREIRE, E. S. Planejamento participativo e educação física: envolvimento e opinião dos alunos do Ensino Médio. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 29-36, 2008. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1486>. Acesso em: 17 dez. 2024.

SOUZA JÚNIOR, O. M. Educação física escolar e a questão de gênero. *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. 170 p. 1 PDF. ISBN 978-65-86546-43-9. (Coleção IEP3, nº 8). Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/381384>. Acesso em: 31 jul. 2025.

SOUZA, W. E. S. **Diário de campo**. Rio Claro, 2024a. Mimeo.

SOUZA, W. E. S. **Diário dos estudantes**. Rio Claro, 2024b. Mimeo.

TEIXEIRA, F. A. Educação Física Escolar: reflexões sobre as aulas de exclusão. **Motrivivência**, Florianópolis, SC, n. 32-33, p. 335-343, 2009. DOI: 10.5007/2175-8042.2009n32-33p335. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2009n32-33p335>. Acesso em: 2 set. 2025.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

UCHOGA, L. A. R.; ALTMANN, H. Educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, SC, v. 38, n. 2, p. 163-170, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2015.11.006>. Acesso em: 11 ago. 2025.

VELLOSO, L. R. S, *et al.* Pesquisa participante na educação física escolar: o estado da arte. **Movimento**, Porto Alegre, RS, v. 28, e 28059, 2022. DOI:10.22456/1982-8918.120865. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/120865>. Acesso em: 14 ago. 2025.

VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L. Avaliação e planejamento participativo na dinâmica curricular da educação física escolar. **Ambiente: Gestão e Desenvolvimento**, Boa Vista, RR, p. 45-69, 2023. DOI: [10.24979/p0s37m71](https://doi.org/10.24979/p0s37m71). Disponível em: <https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/ambiente/article/view/1119>. Acesso em: 31 jul. 2025.

ZAIM-DE-MELO, R.; ALVES, E. F. R.; FABIANI, D. J. F.; SANDOVAL, G. O.; SILVA, L. F. N.; GODOY, L. B.; SCAGLIA, A. J. ¡Aprendí a jugar a la pelota con mi hermano!": Conocimientos y experiencias de niños de educación fundamental sobre los saltadores tradicionales brasileños. **Retos**, v. 49, p. 775-781, 2023. Disponível

em: <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/98941/73176>. Acesso em: 31 jul. 2025.

ZAVATTO JÚNIOR, P.; VASCONCELOS, V. Relações de gênero na educação física escolar: contribuições da educação popular. **MOTRICIDADES: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana**, São Carlos, SP, v. 6, n. 2, p. 102-114, 2022. DOI: 10.29181/2594-6463-2022-v6-n2-p102-114.

Disponível em:

<https://www.motricidades.org/journal/index.php/journal/article/view/2594-6463-2022-v6-n2-p102-114>. Acesso em: 31 jul. 2025.

ZIMMERMANN, A. C. Jogos tradicionais: experimentação de diferentes lógicas, formas de ser e conhecer. **Revista do Centro de Pesquisa e Formação**, São Paulo, v. 13, p. 55-72, 2021. Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/dossie-jogos-tradicionais-experimentacao-de-diferentes-logicas-formas-de-ser-e-conhecer-ana-cristina-zimmermann/>. Acesso em: 31 jul. 2025.

ZIMMERMANN, A. C. SAURA, S. C. Festivais de jogos tradicionais: ampliando os territórios da educação física. **Conexões**, Campinas, SP, v. 22, n. 00, p. e024015, 2024. DOI: [10.20396/conex.v22i00.8675650](https://doi.org/10.20396/conex.v22i00.8675650). Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8675650>.

Acesso em: 31 jul. 2025.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo/SP: Cortez, 2001.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2001.

ROSA, C. T. W.; LOCATELLI, A. Produtos educacionais: diálogo entre universidade e escola. **Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista**. v. 8, n. 2. p.26-39, jul./ago. 2018. DOI: 10.31512/encitec.v8i2.2716. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/327334899>. Acesso em: 2 set. 2025.

ZIMMERMANN, A. C. O jogo: sobre encontro e tradições. *In*: Zimmermann, A. C.; SAURA, Soraia Chung. **Jogos Tradicionais**. São Paulo: Pirata, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de Observação

Data: Conteúdo da aula: Objetivo da aula: Local da aula: Horário da aula: Materiais utilizados:
Desenvolvimento da aula Atividades desenvolvidas: Imprevistos e/ou alterações do conteúdo:
Participação/envolvimento dos alunos Engajamento/participação dos alunos diante das atividades propostas: Dificuldades e facilidades dos alunos na realização das atividades propostas: Relacionamento entre os alunos durante a realização das atividades propostas: Comentários/contribuições dos alunos durante a realização das atividades: Observações:

ANEXOS

ANEXO A – Carta de Anuência Institucional

Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



CARTA DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Aceito que WELLINGTON ELEEZER SANTOS DE SOUZA, mestrando regularmente matriculado no Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional em Educação Física – PROEF, núcleo da UNESP, Campus Rio Claro/SP, sob a orientação do professor Doutor Flávio Soares Alves, desenvolva a pesquisa intitulada: **“OLHARES SOBRE OS JOGOS TRADICIONAIS DO BRASIL A PARTIR DA METODOLOGIA CALLEJERO”**, tal como foi submetida à Plataforma Brasil, sob coordenação do docente supracitado.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão utilizados nesta pesquisa concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que se segue:

- 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução CNS nº 466/2012
- 2) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa.
- 3) Que não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nesta pesquisa.
- 4) No caso do não cumprimento dos itens acima a liberdade de retirar a minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

O referido projeto ocorrerá nas dependências da Escola Municipal Veneranda de Freitas Pinto e somente poderá iniciar a partir da aprovação do Comitê de ética em Pesquisa da Instituição universitária na qual essa pesquisa está alocada – UNESP/IB-RC.

Cajamar, 06 de Março de 2024

Marilza Araújo Ferreira

Diretor(a) Educacional

Marilza Araujo Pereira
Vice-Diretora de Escola
RG. 39.959.357-3

Emeb Profª Veneranda de Freitas Pinto
Estrada Flávio Beneducce, nº80
Fone: 4446-0075

ANEXO B – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa**Parecer Consubstanciado do CEP****PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DA PESQUISA**

Título da Pesquisa: Olhares sobre os jogos tradicionais do Brasil a partir da metodologia callejero

Pesquisador: WELLINGTON ELEEZER SANTOS DE SOUZA

Área Temática:

Versão: 1

CAEE: 75946323.0.0000.5465

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador principal: Financiamento próprio

DADOS DO PARECER:

Número do Parecer: 6.641.558

Apresentação do Projeto: Trata-se de uma pesquisa do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) de Wellington Eleezer Santos de Souza, RG:40.577.500-intitulada "Olhares sobre os jogos tradicionais do Brasil a partir da metodologia callejero", sob a orientação do Prof. Drº Flávio Soares Alves, docente da Universidade Estadual Paulista (Unesp) de Rio Claro. A pesquisa tem como objetivo compreender o lugar e a função dos jogos tradicionais do Brasil nas aulas de Educação Física Escolar a partir de uma abordagem de trabalho pedagógico inspirada na metodologia callejero.

Objetivo da pesquisa:

Objetivo Primário:

- Compreender o lugar e a função dos jogos tradicionais do Brasil nas aulas de Educação Física Escolar a partir de uma abordagem de trabalho pedagógico inspirada na MC

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisa será embasada nas observações de alunos no ensino fundamental. Estas observações subsidiaram a composição dos diários de campo do pesquisador. É necessário salientar que a observação faz parte do processo didático-pedagógico e gera riscos mínimos de timidez decorrentes da atividade de observação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

"A observação dos alunos pode gerar riscos mínimos, tais como: timidez dos alunos ao serem observados. As atividades da unidade didática serão desenvolvidas dentro de um clima amistoso e afetivo, que estimule a integração entre os alunos, a dinâmica cooperativa e colaborativa e a composição de um clima de aprendizagem positivo. Além disto, dedicaremos tempo para conversar com os alunos, individual ou coletivamente, para pensarmos juntos possibilidades de modulação das atividades, de modo a sanar a sensação de desconforto e/ou timidez que eventualmente estejam sentindo. É no bojo desse movimento cuidadoso e interativo constituído entre professor e alunos, que se evidenciará possibilidades interessantes de composição dos diários do professor. Cabe ressaltar que esses diários terão uma finalidade unicamente didática ao longo do desenvolvimento das aulas. Somente após findada a relação educativa é que se considerará a possibilidade de aproveitamento desses diários para fins de pesquisa, mediante a autorização dos alunos e dos senhores pais e/ou responsáveis, assim, evita-se que o aluno entenda que sua participação na pesquisa é fator preponderante para a composição de sua nota nas aulas de Educação Física. Para diminuir ainda mais a sensação de desconforto e timidez dos alunos durante o exercício da observação, será esclarecido que eles terão acesso aos diários produzidos e poderão apontar o que poderá ou não ser aproveitado para fins de pesquisa. Além disto, estenderemos aos pais e/ou responsáveis a liberação desse material, para que possam colaborar, se quiserem, na constituição do corpus de análise, pós consentimento dos mesmos."

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE foi apresentado segundo as normas vigentes:

- Informa o nome do pesquisador responsável e RG;
- Informa título, objetivos e benefícios;
- Informa a metodologia em linguagem clara e acessível;
- Há uso de roteiro de observação do comportamento dos alunos durante as aulas de EF e está anexado ao projeto de pesquisa;
- Informa sobre os riscos e forma de minimizá-los;
- Informa que não haverá custos para participação na pesquisa e nem ressarcimento de qualquer natureza;
- Garante a privacidade e sigilo sobre dados do participante;
- Informa sobre o direito de desistência da pesquisa a qualquer momento;
- Informa sobre o direito de pedir esclarecimentos da pesquisa;
- Informa contatos com o CEP local;
- Informa sobre as duas vias do TCLE;
- Termina o TCLE na forma de convite.

Recomendações:

- Alterar o contato telefônico pessoal do pesquisador por um institucional.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

“O CEP referenda o parecer preliminar emitido pelo parecerista: Sugiro aprovação pelo CEP, com atendimento as recomendações acima”.

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto encontra-se APROVADO para execução. Pedimos atenção aos seguintes itens:

- 1) De acordo com as Resoluções CNS nº 466/12 e 510/16, o pesquisador deverá apresentar relatório final ao término da pesquisa.
- 2) Os protocolos de pesquisa aprovados que têm 18 meses de duração ou mais, deverão entregar obrigatoriamente RELATÓRIO PARCIAL no meio do percurso da pesquisa, além do relatório final já habitualmente solicitado.

- 3) Eventuais emendas (modificações) ao protocolo devem ser apresentadas, com justificativa, ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada.
- 4) Sobre o TCLE: caso o termo tenha DUAS páginas ou mais, lembramos que no momento da sua assinatura, tanto o participante da pesquisa (ou seu representante legal) quanto o pesquisador responsável deverão RUBRICAR todas as folhas, colocando as assinaturas na última página.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2236148.pdf	21/11/2023 12:13:05		Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Wellington_Eleezer.pdf	21/11/2023 12:03:13	WELLINGTON ELEEZER SANTOS DE SOUZA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigado	Projeto_Pesquisa_Wellington_Eleezer.p d	18/11/2023 10:21:01	WELLINGTON ELEEZER SANTOS DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_ASSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_ALUNOS_Wellington_Eleezer.pdf	18/11/2023 10:17:56	WELLINGTON ELEEZER SANTOS DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_PAI_S_Wellington_Eleezer.pd	18/11/2023 10:16:50	WELLINGTON ELEEZER SANTOS DE SOUZA	Aceito
Outros	Carta_de_anuencia_institucional_Wellington_Eleezer.pdf	18/11/2023 08:14:44	WELLINGTON ELEEZER SANTOS DE SOUZA	Aceito

Situação do Parecer: Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP: Não

RIO CLARO, 07 de fevereiro de 2024

Assinado por:
José Angelo Barela (Coordenador(a))