



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL
(PROEF)

ROSEMEIRE BRASÍLIO DE CASTRO

**PROTAGONISMO JUVENIL NAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DE
UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM DISCENTES DO
ENSINO FUNDAMENTAL**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL
(PROEF)

ROSEMEIRE BRASÍLIO DE CASTRO

**PROTAGONISMO JUVENIL NAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DE
UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM DISCENTES DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal de São Carlos, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação Física Escolar.

Área de Concentração: Educação Física Escolar
Orientador: Fábio Ricardo Mizuno Lemos

SÃO CARLOS-SP
2024



FICHA CATALOGRÁFICA

Castro, Rosemeire Brasílio de

Protagonismo juvenil nas aulas de educação física :
análise da construção de uma sequência didática com
discentes do ensino fundamental / Rosemeire Brasílio de
Castro -- 2024.
123f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São
Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Fábio Ricardo Mizuno Lemos
Banca Examinadora: Fábio Ricardo Mizuno Lemos,
Glauco Nunes Souto Ramos, Paulo César Antonini de
Souza
Bibliografia

1. Educação física escolar. 2. Protagonismo juvenil. 3.
Dialogicidade. I. Castro, Rosemeire Brasílio de. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325

Mestrado Profissional em
Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Rosemeire Brasilio de Castro Santos, realizada em 22/03/2024.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Fábio Ricardo Mizuno Lemos (IFSP)

Prof. Dr. Glauco Nunes Souto Ramos (UFSCar)

Prof. Dr. Paulo César Antonini de Souza (UFMS)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional.



AGRADECIMENTOS

Primeiramente, expresso minha gratidão a Deus, a fonte de todas as bênçãos que constituem meu sustento.

À minha dedicada família, em especial a Ricardo Ferreira Santos, pelo apoio constante e pelos auxílios prestados ao longo desta trajetória acadêmica. Aos meus filhos, André de Castro Santos e João Victor de Castro Santos, pela compreensão e incentivo durante os momentos dedicados à pesquisa.

Aos estudantes da turma de 9º ano do Ensino Fundamental que colaboraram ativamente com a pesquisa, tornando possível o desenvolvimento deste trabalho.

À instituição educacional na qual desempenho minhas atividades profissionais, com destaque para a gestora da unidade, cuja permissão viabilizou a condução desta pesquisa no referido ambiente escolar.

Aos dedicados profissionais do campo educacional, especialmente àqueles que desempenham suas funções no âmbito público, expresso meu reconhecimento pelos persistentes esforços e enfrentamento contínuo de desafios em prol do aprimoramento da educação brasileira, almejando maior equidade.

Aos colegas de mestrado, com destaque aos amigos Olga Sousa, Carlos Eduardo Neves, Danilo Teodoro e Washington Venâncio, cujas trocas de experiências foram preciosas ao longo dessa jornada acadêmica.

Meu profundo agradecimento ao meu querido orientador, Prof. Dr. Fábio Ricardo Mizuno Lemos, que foi extremamente generoso em compartilhar seus vastos conhecimentos e orientações, contribuindo de forma imprescindível para o desenvolvimento deste estudo.

À banca examinadora, composta pelos ilustres Prof. Dr. Glauco Nunes Souto Ramos e Prof. Dr. Paulo César Antonini de Souza, agradeço a cuidadosa avaliação e contribuições que aprimoraram significativamente este trabalho.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) e a todos os seus docentes, com especial reconhecimento ao Polo da UFSCar, onde adquiri conhecimentos essenciais para a condução desta pesquisa e para meu aprimoramento profissional.

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



Este trabalho foi realizado com o apoio essencial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

A todos que, de alguma forma, contribuíram para esta conquista acadêmica, meu sincero agradecimento.

RESUMO

A premissa deste estudo parte de uma inquietação em meu fazer docente, em virtude do aumento significativo de estudantes que se afastam das aulas de Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental. As causas que desencorajam o comprometimento dos estudantes geralmente são multifacetadas, em particular, existem aquelas que estão relacionadas a fatores de riscos associados aos mais variados contextos socioculturais, que em muitos casos, fomentam a escolha de estilos de vida danosos, afetando a saúde dos/as adolescentes, influenciando diretamente no comportamento desses/as estudantes nas aulas de Educação Física. Considerando essa situação, este estudo teve como objetivo descrever a construção compartilhada de uma sequência didática sobre a temática do protagonismo juvenil com os/as discentes de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental e analisar sua implementação, visando compreender os impactos e contribuições decorrentes dessa abordagem. Realizamos uma pesquisa qualitativa, na qual a metodologia utilizada foi a Intervenção Pedagógica com 20 estudantes matriculados/as no 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal da cidade de São Paulo, tendo como instrumento de coleta de dados as Notas de Campo. Para a análise dos dados, utilizamos o Desenvolvimento de Categorias de Codificação, gerando as seguintes categorias: A) Desafios na Prática Docente: Contexto e Cultura Escolar – explora a influência do contexto local, cultura escolar, estruturas educacionais e dinâmicas institucionais na prática docente; B) Protagonismo e Protagonistas – analisa o protagonismo, tanto individual quanto coletivo, de estudantes e professora-pesquisadora durante o desenvolvimento da sequência didática; C) Abordagens Pedagógicas e o Desenvolvimento do pensamento Crítico na Educação Física Escolar – explora a transição dos educadores entre abordagens tradicionais e metodologias ativas na Educação Física Escolar, investigando seu impacto no desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes; D) Aprendizado Lúdico como Empoderamento para Escolhas Conscientes na Juventude – investiga como o aprendizado lúdico, por meio do jogo, amplia o conhecimento dos estudantes sobre riscos e escolhas de vida, observando se essa abordagem pode positivamente influenciar a construção de valores. Desta forma, consideramos, por meio da abordagem do protagonismo juvenil, que a participação dos estudantes no processo educativo possibilitou a construção coletiva do conhecimento e, com isso, reconhecemos que a escola muitas vezes se configura como um ambiente no qual uma parcela significativa desses jovens tem a oportunidade de construir conhecimentos fundamentais para construir uma visão crítica da realidade. Assim, esta pesquisa, através da dialogicidade com os discentes, contribuiu, por meio do protagonismo desses estudantes, para a reflexão de problemáticas sociais. Esperamos que este estudo colabore com futuras investigações relacionadas ao protagonismo juvenil na Educação Física Escolar.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Protagonismo Juvenil. Dialogicidade.



YOUTH PROTAGONISM IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES: ANALYSIS OF THE DEVELOPMENT OF A DIDACTIC SEQUENCE WITH ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

ABSTRACT

This study emerged from a concern within my teaching practice regarding the increasing number of students disengaging from Physical Education classes during the later years of Elementary School. The factors discouraging student commitment are often complex, particularly those related to risk factors stemming from various sociocultural contexts, which frequently lead to the adoption of detrimental lifestyles. This, in turn, impacts adolescent health and directly influences their participation in Physical Education classes. To address this issue, this study aimed to describe the collaborative development of a didactic sequence focusing on youth protagonism with students from a 9th-grade class, and to analyze its implementation, aiming to understand the impacts and contributions of this approach. A qualitative research methodology, employing Pedagogical Intervention, was utilized with 20 9th-grade students from a municipal school in São Paulo, using Field Notes as the primary data collection tool. Data analysis involved the development of Coding Categories, resulting in the following categories: A) Challenges in Teaching Practice: Context and School Culture – Explores the influence of local context, school culture, educational structures, and institutional dynamics on teaching practice; B) Protagonism and Protagonists – Analyzes the individual and collective protagonism of students and the teacher-researcher during the didactic sequence development; C) Pedagogical Approaches and the Development of Critical Thinking in School Physical Education – Investigates the transition from traditional to active methodologies in School Physical Education, and its impact on students' critical consciousness; D) Playful Learning as Empowerment for Conscious Choices in Youth – Explores how playful learning, through games, enhances students' understanding of risks and life choices, and whether this approach positively influences the development of their values. Through the lens of youth protagonism, student participation in the educational process facilitated collective knowledge construction. Thus, the school environment serves as a platform for a significant portion of these young individuals to develop fundamental critical thinking skills. Consequently, this research, through dialogue with the students, contributed to the reflection on social issues. It is hoped that this study will inform future research on youth protagonism in School Physical Education.

Keywords: School Physical Education. Youth Protagonism. Dialogicity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: <i>Vape</i> de vitaminas.	18
Figura 2: Documentário “No Fluxo”.	51
Figura 3: Imagem dos estudantes delimitando o cenário do jogo	52
Figura 4: Imagem do “tabuleiro gigante pronto”	52
Figura 5: Dado gigante.....	53
Figura 6: Imagem dos Tipos de Cartas de Jogo	54
Figura 7: Símbolos e cartas de jogo.....	55
Figura 8: Leitura de uma das cartas do jogo.	56
Figura 9: Estudantes cumprindo um dos desafios do jogo.	56
Figura 10: Roda de conversa.	58
Figura 11: Roda de conversa.	86
Figura 12: Assuntos em Educação Física de interesse dos estudantes participantes.	88



SUMÁRIO

1 TRAJETÓRIA DOCENTE: DA FORMAÇÃO AO EXERCÍCIO DA ATIVIDADE	12
1.1 Explorando causas e contextos: uma visão preliminar da pesquisa.....	14
2 A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, O PROCESSO SÓCIO-HISTÓRICO E A RELAÇÃO COM O ESPAÇO PERIFÉRICO	23
3 O PROTAGONISMO JUVENIL, A CONSCIÊNCIA CRÍTICA E A ADOLESCÊNCIA ...	33
3.1. O protagonismo dos estudantes	33
3.2 Protagonismo e consciência crítica nas aulas de Educação Física	37
3.3 A adolescência e seus aspectos socioculturais	40
4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	45
4.1 Ambiente da pesquisa.....	46
4.2 Perspectivas pedagógicas, eixos temáticos e direitos de aprendizagem	47
4.3 Jogo como ferramenta pedagógica.....	47
4.4 Sequência didática.....	48
4.4.1 Elaboração colaborativa e desenvolvimento da sequência didática	49
5 ANÁLISE DE DADOS.....	59
5.1 Categoria A) Desafios na Prática Docente: Contexto e Cultura Escolar.....	60
5.2 Categoria B) Protagonismo e Protagonistas	63
5.3 Categoria C) Abordagens Pedagógicas e o Desenvolvimento do Pensamento Crítico na Educação Física Escolar.....	66
5.4 Categoria D) Aprendizado Lúdico como Empoderamento para Escolhas Conscientes na Juventude.....	68
6 CONSIDERAÇÕES.....	71
REFERÊNCIAS	78
APÊNDICE	83
Apêndice A: Notas de Campo	83
Notas de Campo 01	83
Notas de Campo 02	92
Notas de Campo 03	94
Notas de Campo 04	96
Notas de Campo 05	102
Notas de Campo 06	104
Notas de Campo 07	106
Notas de Campo 08	109
Notas de Campo 09	111
Notas de Campo 10	112
Apêndice B: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido	115
Apêndice C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	118
Apêndice D: Produto Educacional.....	121
ANEXO.....	122
Anexo A: Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética	122



1 TRAJETÓRIA DOCENTE: DA FORMAÇÃO AO EXERCÍCIO DA ATIVIDADE

Cresci¹ na cidade de São Paulo, em um bairro periférico chamado Guaianases, estudei em uma escola pública em toda a etapa que hoje corresponde à Educação Básica. Sou a única filha de uma família de quatro irmãos, isso influenciou muito a minha personalidade e minhas escolhas de vida. Na sétima série tive contato pela primeira vez com uma professora de Educação Física, fiquei muito admirada, pois não era comum ver uma mulher ministrando essas aulas. Ela me elogiava como aluna e isso me deixava muito feliz, pois eu já não tinha a mesma facilidade com as outras disciplinas.

Durante o Segundo Grau, que atualmente é denominado Ensino Médio, comecei a pensar qual profissão seguir. No meu meio social, tinha poucas referências de mulheres com uma profissão, a maioria não trabalhava fora ou atuava como empregada doméstica. Sem desmerecer essa profissão, que é tão importante para a sociedade, sonhava com um futuro um pouco diferente daquela realidade. Acredito que essa condição, somada à memória afetiva muito positiva em relação à Educação Física e àquela professora, favoreceu minha escolha por essa profissão.

Após concluir o Segundo Grau, não consegui passar no vestibular para uma universidade pública. Assim, o caminho foi buscar recursos financeiros para entrar em uma universidade particular. Seguindo os passos do meu pai e dos meus irmãos, ingressei na carreira militar, pois o salário me permitiria pagar meus estudos.

Me formei em Licenciatura Plena em Educação Física na Universidade de Mogi das Cruzes (UMC), no ano de 2002. Permaneci na carreira militar até 2006, quando passei em meu primeiro concurso para professora de Educação Física.

Permaneci como professora efetiva do Estado de São Paulo por 15 anos e acumulei cargo com outras instituições por 12 anos. Atualmente, por questões de saúde, optei por trabalhar apenas na Prefeitura de São Paulo.

¹ Na redação deste trabalho, adotamos a primeira pessoa do singular em referência à trajetória pessoal, acadêmica e profissional da mestranda. Em certos momentos, utilizamos a primeira pessoa do plural para destacar a parceria com o orientador na construção desta dissertação e para refletir as interações da orientanda na intervenção pedagógica.



Devido ao crescente número de alunos com deficiência nas salas de aula, busquei mais conhecimentos na tentativa de atender esses estudantes com mais qualidade. Em 2008, realizei uma especialização em Educação Especial e, também, participei de alguns cursos de Língua Brasileira de Sinais (Libras). No entanto, tenho consciência de que a formação nesta área deve ser contínua, pois sempre há novos desafios. Outra necessidade profissional, a fim de ampliar minhas possibilidades de atuação, levou-me a concluir uma segunda licenciatura em Pedagogia, em 2013.

Em minha escola atual, tive a oportunidade de trabalhar com turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental. Posteriormente, por mudança de turno, passei a trabalhar com as mesmas turmas nos anos finais. Essa experiência é gratificante ao ver o desenvolvimento dos estudantes, contudo, também é muito angustiante ao observar que alguns de nossos meninos e meninas não estão mais em suas turmas. Essa realidade não se deve simplesmente a transferências escolares, infelizmente, vários foram aliciados por traficantes, pela prostituição e até mesmo mortos em confrontos com a polícia.

Observo, no contexto em que atuo como professora de Educação Física, que muitos desses estudantes entram nesses caminhos pela porta do narguilé e do cigarro eletrônico, que, juntamente com as bebidas alcoólicas, passam a fazer parte muito cedo do contexto de vida dessas crianças e jovens. Isso tem interferido diretamente nas aulas de Educação Física, principalmente a partir do oitavo ano. Estudantes que eram extremamente participativos não conseguem mais se envolver nas aulas devido ao cansaço e falta de ar que sentem logo no início das atividades. Embora até reconheçam a causa do fracasso, dizem que a utilização dessas substâncias é uma forma de serem aceitos em seu meio social: “é normal professora, todo mundo usa”.

Diante destas questões alarmantes, por vezes me sinto impotente e com vontade de desistir da profissão, pois é muito difícil encontrar o apoio necessário para lidar com essas e outras questões que permeiam as escolas das periferias das cidades. Porém, ao olhar para a minha própria trajetória, lembro-me de professores que me encorajaram a romper com as estatísticas e vencer este sistema cruel que destrói os sonhos “no ninho”.

Na busca por alternativas, uma vez que as formações em serviço que recebo não contemplam as angústias aqui descritas, me deparei com o ProEF. Por ser um mestrado



profissional específico para a área da Educação Física Escolar, comprometido com a melhoria da qualidade do ensino no país, acredito que possa me auxiliar na busca por caminhos possíveis para o enfrentamento dessa dura realidade.

Assim, em consonância com o pensamento freireano, penso que a Educação Física Escolar como espaço privilegiado ao processo dialógico, não deve se eximir da responsabilidade de contribuir para que os estudantes das periferias se conscientizem de suas realidades e se reconheçam como sujeitos de direito, incentivando escolhas conscientes que lhes permitam sonhar e conquistar um futuro melhor.

Diante do exposto, é relevante a atenção às causas que desencorajam o comprometimento dos estudantes e sua relação com os contextos socioculturais que, em muitos casos, fomentam a escolha de estilos de vida danosos, afetando a qualidade da saúde dos adolescentes, influenciando diretamente no comportamento desses estudantes nas aulas de Educação Física.

Nesta pesquisa, investigaremos estratégias pedagógicas específicas para promover o engajamento dos estudantes, abordando os contextos socioculturais que influenciam hábitos prejudiciais ao bem-estar dos adolescentes. Analisaremos como essas estratégias impactam o processo reflexivo dos estudantes em relação aos fatores relacionados à qualidade de vida, refletindo diretamente em seu comportamento durante as aulas de Educação Física.

1.1 Explorando causas e contextos: uma visão preliminar da pesquisa

Como mencionado anteriormente, o tema desta pesquisa surgiu da observação de que vários estudantes, tanto meninos quanto meninas, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, eram extremamente participativos nas aulas de Educação Física. No entanto, ao avançarem para os anos finais do mesmo ciclo de escolarização, eles se afastavam das aulas, recusando-se a participar.

Para explorar essa questão, buscamos pesquisas relevantes por meio do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando os termos “Educação Física Escolar” e “Protagonismo”, marcando os campos “qualquer campo” e “contém”, e filtrando os resultados para o período entre 2018 e 2022, o que resultou em 30 artigos. Após examinar os resumos desses artigos, utilizamos como



critérios de exclusão aqueles voltados para o protagonismo docente e outras dimensões da Educação Física que não se aplicam ao contexto escolar.

Devido à maior proximidade com o objetivo deste estudo, que é fomentar o protagonismo juvenil na Educação Física Escolar e abordar questões relacionadas ao afastamento discente devido a hábitos de vida que impactam diretamente na qualidade de vida dos estudantes, dois dos 30 artigos encontrados foram selecionados para uma análise mais aprofundada (Quadro 1).

Quadro 1: Artigos selecionados para análise mais aprofundada.

Nº	Título do Artigo	Autor(a)	Ano de publicação	Área/Revista	Assunto
01	Indicativos para pensar uma proposta para a Educação Física escolar: da elaboração ao diálogo com a intervenção	Luciano de Almeida; Paulo Evaldo Fensterseifer	2018	Revista Lúdica Pedagógica	Proposta de Educação Física Escolar
02	A relação entre saúde e Educação Física escolar: uma revisão integrativa	Thiago Villa Lobos Mantovani; Daniel Teixeira Maldonado; Elisabete dos Santos Freire	2021	Revista movimento UFRGS	Educação Física e Saúde

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesta busca foi possível observar que estudos referentes ao tema protagonismo juvenil na Educação Física Escolar são pouco difundidos na esfera acadêmica, principalmente quando ele perpassa a questão da saúde dos discentes.

A pesquisa de Almeida e Fensterseifer (2018) teve como objetivo:

[...] construir uma contribuição teórica que nos ajude na problematização de questões relacionadas ao conhecimento em Educação Física escolar e também para empoderar sujeitos no desenvolvimento de projetos ou propostas para nosso campo de tematização, uma vez que a falta destes nos



limitou a adoção de algumas modalidades esportivas e outras atividades referenciadas no lazer (p. 55).

Assim, os autores ressaltam que a Educação Física como componente curricular, não pode se furtar de sua responsabilidade em contribuir, juntamente com as demais disciplinas, a partir de suas especificidades, para o desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes por meio da dialogicidade.

Em conjunto com as demais “disciplinas” escolares a Educação Física, a partir de suas especificidades, poderia fornecer aos alunos alguns critérios necessários para que possam criticar, entender, praticar, apreciar, analisar o universo da cultura corporal de movimento em benefício de condições de vida mais desejáveis, potencializando-os a estabelecerem uma relação mais lúcida com o mundo e a construírem suas próprias interpretações para os problemas do seu tempo, iluminados pelo conhecimento de natureza escolar, mas abertos para a pluralidade própria dos espaços públicos democráticos (Almeida; Fensterseifer, 2018, p. 55).

Já a pesquisa de Mantovani, Maldonado e Freire (2021) teve como objetivo “[...] analisar a produção científica sobre as relações entre Educação Física Escolar e saúde, publicada em periódicos científicos das áreas de Educação e Educação Física” (p. 1). Nesse sentido, os autores apontam para um diálogo entre a Educação Física e a Saúde, em um contexto mais abrangente do que simplesmente transmitir aos educandos conceitos sobre saúde. Segundo os autores é necessário problematizá-la, levando-os a reflexões sobre sua realidade e os condicionantes sociais que interferem diretamente em sua própria saúde, na saúde coletiva e as implicações dessas interferências para sua qualidade de vida.

No entanto, é importante destacar que as causas que desencadeiam o afastamento dos estudantes das aulas são multifatoriais. Entre os fatores que influenciam a falta de envolvimento discente, estão: “[...] a) a repetição dos conteúdos tratados ao longo da Educação Básica; e b) o insucesso e exclusão de uma parte importante dos estudantes das aulas” (Darido; González; Ginciene, 2018, p. 108).

Contudo, chama a atenção o fato de que vários estudantes da unidade escolar na qual atuou como docente de Educação Física, situada em um território periférico da cidade de São Paulo, se afastam das aulas de Educação Física. Mesmo expressando verbalmente a vontade



de participar, não conseguem realizar as atividades propostas devido a condicionantes físicos, como cansaço exacerbado e falta de ar, que eles se queixam logo no início das aulas.

Esses mesmos estudantes, em outros momentos, como em aulas mais reflexivas, participam de modo efetivo e expressam suas opiniões com bastante entusiasmo e desenvoltura. Como não estão alheios aos acontecimentos ao seu redor, relatam que não conseguem participar das atividades práticas de forma mais substancial devido ao uso indiscriminado do narguilé, do cigarro eletrônico e, por vezes, de bebidas alcoólicas. Afirmam que a utilização dessas substâncias é uma forma de serem aceitos no meio social, tornando difícil deixar de utilizar.

“Cachimbo de água” como é também conhecido, o narguilé é um dispositivo usado para o fumo de essências, de tabaco ou outras substâncias, entre elas algumas psicoativas. Um estudo realizado entre estudantes das redes públicas e privadas de ensino revelou que a taxa de experimentação de narguilé, cigarro eletrônico e produtos similares oriundos do tabaco, se mostra elevada entre os adolescentes e jovens: em torno de 32,6% entre os adolescentes de 16 a 17 anos de idade, com maior prevalência, cerca de 35%, entre os adolescentes do sexo masculino (Felipe, 2022). A coordenadora do estudo, Deborah Carvalho Malta, enfatiza, em matéria publicada no portal da Universidade Federal de Minas Gerais, que: “A adolescência é uma fase de iniciação de novos comportamentos sociais, os quais podem ser determinantes para a saúde durante a vida adulta, como o desenvolvimento das DCNT (Doenças Crônicas Não Transmissíveis)” (Felipe, 2022, n.p.), reforça a imperatividade de supervisionar o consumo destes produtos, especialmente em indivíduos pertencentes a esta faixa etária.

Já o cigarro eletrônico, também conhecido como *vape* ou *pod*, é um dispositivo que deixa a saúde de seus usuários exposta a perigos que afetam desde o sistema respiratório até o sistema cardiovascular. Conforme a Sociedade Brasileira de Pneumologia e Tisiologia (SBPT):

Já existem dados sobre os efeitos de curto prazo do uso do cigarro eletrônico: diminuição da função pulmonar, maior risco de eventos cardiovasculares, como infarto do miocárdio, acidente vascular cerebral e aumento do risco de crise anginosa, além de danos ao sistema imunológico. Há relatos, ainda, de maior incidência de convulsões entre os adolescentes usuários (SBTP, 2019).



O cigarro eletrônico é uma “febre” principalmente entre os jovens. De acordo com matéria do Profissão Repórter (2023), em uma pesquisa da Universidade Federal de Pelotas, no Rio Grande do Sul, realizada com 10 mil brasileiros, quase 20% dos jovens entre 18 e 24 anos já experimentaram cigarros eletrônicos. A mesma matéria indica que, segundo o IBGE, quase 17% dos estudantes de 13 a 17 anos já experimentaram o *vape* (Profissão Repórter, 2023).

É importante ressaltar que grande parte desses jovens e adolescentes experimentam pela primeira vez essas substâncias cada vez mais cedo, por intermédio de amigos ou até mesmo em seus núcleos familiares e inclusive pelo poder de persuasão de *influencers* por meio das redes sociais, que produzem livremente conteúdos relacionados ao consumo *vape*, dando-lhes a falsa impressão de que essa prática seja algo “natural”, sem lhes causar maiores preocupações com consequências em longo prazo. Quando se dão conta, já estão dependentes delas.

De acordo com matéria publicada no Portal G1 (Pagno, 2023), em janeiro de 2023, emergiu nas plataformas de redes sociais uma nova configuração de cigarro eletrônico, notabilizada como “*vape* de vitaminas” e promovida como uma variante “*fitness*”.

Figura 1: *Vape* de vitaminas.



Fonte: <https://bit.ly/49TWKNr>



Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)

compromete a integridade do ambiente escolar e influencia negativamente a cultura estudantil. Portanto, é fundamental que a escola assuma a responsabilidade proativa de abordar e lidar com essa realidade, implementando estratégias para prevenir o uso de substâncias nocivas.

A práxis docente, particularmente no âmbito da Educação Física Escolar, percebida como um espaço propício ao diálogo e em consonância com os princípios freireanos, não se deve eximir da corresponsabilidade em contribuir para a conscientização dos estudantes provenientes de diferentes contextos geográficos e sociais do país. Desta forma, torna-se essencial estimular o reconhecimento desses indivíduos como sujeitos de direito, fomentando a capacidade de realizar escolhas conscientes, as quais, por sua vez, permitam-lhes almejar e efetivar a conquista de um futuro mais promissor.

Para Freire (2021a):

[...] não há diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade. Este é um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático (p. 193-194).

Entretanto, para que se estabeleça um diálogo condizente, capaz de transpor as barreiras entre o contexto social dos educandos e o ambiente escolar, é imprescindível que se atribua respeito e valorização adequados à identidade territorial² que os estudantes carregam consigo. A partir desse reconhecimento, torna-se possível fomentar discussões que conduzam os discentes ao desenvolvimento do pensamento crítico, visando à desconstrução de padrões e estereótipos impostos pela sociedade e pela classe dominante.

Compete aos educadores não ajuizar a visão de mundo dos discentes, mas sim apresentar-lhes indagações relevantes com a intenção de problematizá-las com intencionalidade. Essa abordagem visa instigar discussões e reflexões entre os estudantes,

² “[...] a identidade é territorial e significa, além de pertencimento a um certo lugar, o resultado do processo de territorialização, com elementos de continuidade e estabilidade, unidade e diferencialidade. O território é produto e condição social, influenciando na constituição de identidade local em virtude de ações coletivas; tem um conteúdo dinâmico e ativo, com componentes objetivos e subjetivos, nos níveis local e extralocal” (Saquet, 2007, p. 152).



almejando a promoção da tomada de consciência que, por conseguinte, propicie mudanças nas atitudes e escolhas individuais.

Françoso e Neira (2014) expõem que:

[...] na abordagem de assuntos polêmicos como o conteúdo das letras do funk, o racismo no esporte ou os esteroides anabolizantes, por exemplo, o docente deve precaver-se ao emitir suas opiniões pessoais para não invadir a cultura experiencial dos estudantes. É por isso que a ação dialógica que caracteriza o currículo cultural não é autoritária. Ao professor cabe incentivar a participação e a criticidade (p. 538).

Nessa perspectiva, o presente estudo teve como objetivo descrever a construção compartilhada de uma sequência didática sobre a temática do protagonismo juvenil com os/as discentes de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental e analisar sua implementação, visando compreender os impactos e contribuições decorrentes dessa abordagem. Em suma, esta introdução buscou lançar luz sobre os objetivos e alcance do estudo, destacando a construção compartilhada da sequência didática e a análise focada no desenvolvimento do protagonismo juvenil ao longo da execução da proposta.

O escopo abrangente da proposta não se limitou à identificação e discussão de problemáticas na comunidade escolar, mas se estendeu à exploração e vivência de práticas corporais enraizadas na cultura local. O objetivo primordial foi valorizar essas práticas, estimulando o senso de pertencimento, empoderamento e ressignificação cultural entre os participantes. Com isso, desenvolvemos a pesquisa em 5 capítulos, além das considerações.

Iniciamos nossa pesquisa por meio do capítulo 1, no qual descrevi as minhas vivências e minha trajetória docente.

Já no capítulo 2, abordamos alguns elementos do processo sócio-histórico da Educação Física Escolar e da formação dos espaços periféricos, com o objetivo de compreender o nosso objeto de pesquisa no cenário educacional brasileiro e observar como esses acontecimentos impactam o aumento significativo de estudantes que se afastam das aulas de Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental.

No capítulo 3, tratamos do protagonismo dos estudantes e da consciência crítica. Diante dessa problemática, buscamos pensar em ações educacionais afirmativas, juntamente com o corpo discente, de forma colaborativa e participativa.



No capítulo seguinte, detalhamos a metodologia deste estudo, uma pesquisa qualitativa com a Intervenção Pedagógica. Descrevemos a coleta de dados por meio de uma sequência didática junto com os/as discentes de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, explorando a temática “protagonismo juvenil nas aulas de Educação Física”, buscando descrever e analisar o seu desenvolvimento.

Finalizamos nosso estudo com as considerações finais, buscando compreender a problemática abordada, propor soluções através do Protagonismo Juvenil e contribuir com pesquisas futuras.

A seguir, como já mencionamos, adentraremos no capítulo intitulado “A Educação Física Escolar, o Processo Sócio-histórico e a Relação com o Espaço Periférico”, no qual exploraremos elementos do processo sócio-histórico da Educação Física Escolar e da formação dos espaços periféricos. Esse exame aprofundado permitirá uma contextualização mais ampla e a compreensão das dinâmicas educacionais e sociais envolvidas em nosso estudo.



2 A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, O PROCESSO SÓCIO-HISTÓRICO E A RELAÇÃO COM O ESPAÇO PERIFÉRICO

Neste capítulo abordaremos alguns elementos do processo sócio-histórico da Educação Física Escolar e da formação dos espaços periféricos³, com o objetivo de compreender o nosso objeto de pesquisa no cenário educacional brasileiro e observar como esses acontecimentos impactam o aumento significativo de estudantes que se afastam das aulas de Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental. Porém, temos que ressaltar que falar sobre Educação Física se constitui “[...] sempre como um desafio, visto que esta carrega consigo múltiplas faces e interpretações que a configuram como uma área ao mesmo tempo diversa e ímpar” (Cesana; Tojal; Drigo, 2018, p. 21). Os autores enfatizam a diversidade da Educação Física, pois ao mesmo tempo é uma área de estudos, uma disciplina escolar e uma profissão. Essa tríade se ocupa de “[...] um fenômeno caracteristicamente humano, que é o movimento corporal dotado de sentido” (p. 21).

De acordo com Arantes (2008, p. 2):

Quando se pensa sobre a história da Educação Física escolar no Brasil, é muito importante lembrar que a sua recomendação, introdução e permanência na educação formal ocorreu em um cenário de época bastante conservador; ocupou um espaço físico modesto e foi marcada por uma história social com muitos percalços.

No entanto, como os acontecimentos sócio-históricos, as políticas educacionais elitistas voltadas para a Educação Física Escolar e os diversos percalços possibilitaram as invisibilidades, as dificuldades de acesso e a evasão dos alunos nas escolas periféricas? Como o movimento político-econômico e político-ideológico da Educação Física interferiu para a invisibilidade e exclusão dos alunos das escolas periféricas brasileiras?

Podemos inferir que essas problemáticas estão presentes nas relações sociais-educacionais, atravessadas pelos acontecimentos sócio-históricos e pelas relações de poder

³ “Os espaços periféricos não recebem tal denominação porque se localizam nos limites marginais da cidade ou porque são espaços residuais, mas por que independente da sua localização e do seu tamanho, são do ponto de vista urbano e social, espaços não valorizados pelos fluxos de capital, técnica e ciência” (Xavier, 2005, p. 40).



entre a superestrutura e a infraestrutura, ou seja, as lutas de classes. No Brasil, o ponto de partida para desses embates sociais iniciou por meio da colonização e pela escravização dos povos negros, o que de certa forma moldou e continua influenciando as divisões sociais e, com isso, a formação dos espaços periféricos e o descaso do poder público com esses territórios.

Antes da chegada dos portugueses, os povos originários/indígenas já realizavam diversas atividades físicas necessárias para sobrevivência: dançavam, saltavam, caçavam com arco e flecha e nadavam. Outras práticas estavam ligadas à cultura indígena como jogos de peteca, corrida e lutas - primeiras manifestações do que, mais tarde, se nomeou Educação Física (Chiés, 2004).

De acordo com Chiés (2004), com a chegada dos jesuítas, a Educação Física começou a ganhar contornos mais definidos. As primeiras “aulas de Educação Física” em território brasileiro foram realizadas pelos jesuítas, nas quais os alunos (indígenas) participavam de brincadeiras e jogos, porém, a intencionalidade dessas práticas era somente de lazer e recreação, inserida em uma perspectiva de catequização.

No Brasil, a Educação Física enquanto disciplina escolar sofreu influências acadêmicas de matriz eurocêntrica e, historicamente, sua inserção no meio escolar inicia-se em meados do século XIX. Essa influência educacional eurocêntrica se potencializou dois anos após a chegada da família real portuguesa no Brasil, pois foi criada a Escola Militar por meio da Carta Régia de 4 de dezembro de 1810, com o nome de Academia Real Militar (Castellani Filho, 1994). Porém, o autor, ressalta a confusão entre a história da Educação Física e a dos militares.

De acordo com Arantes (2002), no ano de 1824, foi recomendada formalmente a escolarização aos brasileiros por meio da Constituição do Império. Foi instituído o ensino gratuito nos colégios e nas universidades, relacionado aos elementos das ciências, belas artes e artes. Porém, o acesso à escolarização era somente aos filhos de proprietários, detentores de direitos políticos e civis, ou seja, era destinada ao cidadão (mormente a sua família) que tivesse bens; portanto, a educação formal mesmo oficialmente recomendada, era para poucos.

Os estudos de Chicon (2008) mencionam que o período compreendido entre 1850-1930, devido às conquistas europeias no campo da economia, da indústria, do saneamento



Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)

básico, da saúde, da educação, enfim, das liberdades individuais e coletivas, as políticas públicas educacionais buscavam chegar às camadas mais ampliadas da população, com o objetivo de um “novo homem brasileiro”:

A apropriação dessas conquistas permitiria ao País superar o modelo agro exportador e inserir-se no modelo urbano-industrial, para o qual se exigia um projeto nacional do qual fazia parte a constituição de um “novo homem brasileiro”, no que a Educação Física foi coadjuvante, por meio dos médicos/higienistas e, de modo sistemático, dos militares (Chicon, 2008, p. 16).

Conforme Castellani Filho (1994), esses acontecimentos colaboraram na associação da Educação Física:

[...] à Educação do Físico, à Saúde Corporal, [que] não se deve exclusivamente e nem tampouco prioritariamente, aos militares. A eles, nessa compreensão, juntavam-se os médicos que, mediante uma ação calcada nos princípios da medicina social de índole higiênica, imbuíram-se da tarefa de ditar à sociedade, através da instituição familiar, os fundamentos próprios ao processo de reorganização daquela célula social. Ao assim procederem, ao tempo em que denunciavam os malefícios da estrutura familiar do período colonial, auto proclamavam-se a mais competente das categorias profissionais para redefinir os padrões de conduta física, moral e intelectual da ‘nova’ família brasileira (p. 38-39).

Neste contexto é criada a Reforma Couto Ferraz, ocorrida no Período Colonial - marco histórico para definir o início da Educação Física Escolar brasileira -, outorgada em 1851. Por meio dessa reforma, a Educação Física tornou-se obrigatória nas escolas do município da Corte (Betti, 1991).

Estas ações somente aconteceram porque a educação e a saúde passaram a ser uma preocupação da classe alta e, neste contexto, os exercícios corporais se tornaram sinônimo de saúde física e mental. As escolas começaram, então, a incluir a ginástica em seus currículos (Bertini Junior, 2012).

Segundo Castellani Filho (1994), nos anos de 1876, 1880 e 1882, foram fomentados decretos e reformas que possibilitaram a consolidação da Educação Física como disciplina escolar obrigatória e efetivamente aplicada, por meio da justificativa dos princípios da



filosofia *mens sana in corpore sano* (mente sã em corpo são), com o propósito de enaltecer a busca pelo ser “humano pleno e perfeito”.

Com a abolição da escravatura, se inicia o processo de favelização⁴. Com a libertação gradual dos escravizados, por necessidades econômicas e discriminação racial, aquelas pessoas começaram a ocupar espaços em áreas mais afastadas das cidades. A Guerra de Canudos, na Bahia, também colaborou para a favelização do Rio de Janeiro, pois os soldados ao retornarem da guerra, sem nenhum auxílio do governo, iniciaram o improvisado de diversos barracos, formando o Morro da Favela (atualmente denominado como Morro da Providência), povoamento que ficou conhecido com esse nome por causa da “faveleira”, arbusto comum no sertão baiano (Gonçalves, 2013).

Outros acontecimentos históricos que potencializaram a favelização foram os movimentos imigratórios estratégicos e espontâneos, iniciados em meados do século XIX. Devido ao movimento de embraqueamento ou branqueamento⁵ no Brasil, inicia-se a imigração dos italianos em 1870. Esse movimento imigratório ocorre principalmente após a abolição da escravatura, ganhando força em 1880 (Nascimento, 1978).

Segundo Nascimento (1978), o embraqueamento/branqueamento trata-se de uma política de genocídio e complementa:

Da classificação grosseira dos negros como selvagens e inferiores, ao enaltecimento das virtudes da mistura de sangue como tentativa de erradicação da “mancha negra”; da operatividade do “sincretismo” religioso; à abolição legal da questão negra através da Lei de Segurança Nacional e da omissão censitária- manipulando todos esses métodos e recursos - a história não oficial do Brasil registra o longo e antigo genocídio que se vem perpetrando contra o afro-brasileiro. Monstruosa máquina ironicamente designada “democracia racial” que só concede aos negros um único “privilégio”: aquele de se tornarem brancos, por dentro e por fora (p. 93).

Como já mencionamos, as influências acadêmicas de matriz eurocêntrica na Educação Física Escolar começam em meados do século XIX, porém sua efetiva disseminação ocorreu

⁴ O processo de surgimento das favelas - uma expressão das desigualdades sociais manifesta no espaço geográfico das cidades, na qual a população economicamente menos abastada passa a residir em áreas precárias em função da ausência de renda familiar necessária para garantir as mínimas condições de vida em qualquer outro lugar (Gonçalves, 2013).

⁵ Tinha como objetivo “branquear” a população brasileira. Esse movimento iniciou no Brasil Colonial, ganhou forças no século XIX e, até hoje, influencia as relações socioculturais no Brasil (Nascimento, 1978).



nas primeiras décadas do século XX. Neste período, o objetivo deste componente curricular era realizar a preparação de um novo homem forte, mais ativo, que buscasse a consciência corporal e o domínio do corpo com o propósito de utilização eficiente.

É na República, mais precisamente em 1907, que foi criada a missão militar francesa, o “[...] embrião da Escola de Educação Física da Força Policial do Estado de São Paulo - o mais antigo estabelecimento especializado de todo o país” (Castellani Filho, 1994, p. 26). Em 10 de janeiro de 1922, o Ministério da Guerra publica a portaria criando o Centro Militar de Educação, que tinha como objetivo:

[...] dirigir, coordenar e difundir o novo método de Educação Física e suas aplicações desportivas - centro esse que só passou a existir, de fato, alguns anos mais tarde, quando do funcionamento do curso provisório de Educação Física - somados a muitos outros fatos, como por exemplo a marcante presença dos militares na formação dos primeiros professores civis de Educação Física em nosso meio, validam a referida afirmação (Castellani Filho, 1994, p. 26).

A partir da década de 1930, ocorrem outros movimentos imigratórios, de japoneses, alemães e árabes (sírios, turcos, egípcios, palestinos), que influenciam mais as ocupações territoriais e o crescimento das favelas. Nesses territórios periféricos, observa-se a carência de políticas públicas que impactam o acesso à educação dos residentes locais, devido à escassez de escolas na área, às distâncias entre as escolas e as comunidades, bem como às dificuldades financeiras que resultam na evasão escolar ou na exclusão de crianças e jovens do sistema educacional (Gonçalves, 2013).

Conforme Barbosa e Barbosa (2010), é também nessa década, no governo de Getúlio Vargas, por meio do Ministério da Educação e Saúde, que a Educação Física escolar ganha destaque na política educacional de âmbito nacional e passa a ser contemplada nas reformas.

Porém, segundo os autores, nos períodos do Estado Novo (1937-1945) e da ditadura militar (1964-1984), ocorreram mudanças significativas na Educação Brasileira e, com isso, as medidas e as políticas públicas influenciaram na Educação Física Escolar no Brasil. Desta forma, o Estado brasileiro realiza uma intensa intervenção na área das políticas públicas no que concerne Educação Física Escolar.

Ainda de acordo com Barbosa e Barbosa (2010),



[...] desenvolvimento de um maior grau de eficiência produtiva no mundo do trabalho e, pressupondo a importância da educação escolarizada para se atingir este fim, a tecnicização do ensino patrocinada pelo governo teria como premissa básica a disciplinarização, a normatização, o alto rendimento e a eficácia pedagógica. Esse pressuposto seria orientado pelo alinhamento do país a uma ordem mundial calcada no desenvolvimento associado ao capital internacional, mais explicitamente, ao norte-americano. Segundo tal concepção, é irrefutável a tese da dependência estrutural, o que implica necessariamente a dependência cultural, aí incluída a educação em geral e, no âmbito deste trabalho, a educação física escolar em particular (Oliveira, 2002, p. 53).

Para Oliveira (2002), não se pode falar “[...] genericamente de uma conformação do sistema educacional pelo Estado autoritário” (p. 71), pois considera que as iniciativas oficiais foram “do governo” e não “do Estado”.

Após o Regime Ditatorial, o Brasil passou por um processo de abertura política e reintegração das instituições democráticas, ou seja, um período chamado de redemocratização, consolidado no ano de 1988, com a Constituição Federal que fundamenta e resguarda os direitos civis, os políticos, os econômicos, os sociais e os culturais dos cidadãos. A Carta Magna estabelece em seu artigo 210, a fixação de conteúdos mínimos para a Educação Básica (Brasil, 1988).

A aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), por meio do Ministério da Educação, possibilitou uma Educação Física Escolar mais democrática, “[...] com foco na humanização do aluno, por meio da diversificação das práticas pedagógicas. Tão logo, buscava-se transcender a perspectiva técnico-biológica em função das dimensões socioculturais, afetivas e cognitivas” (Monteiro, 2022, p. 1168). Além disso, Monteiro (2022) observa que: “[...] a Educação Física recebeu grande contribuição de teorias críticas propondo a cultura corporal de movimento como objeto de estudo” (p. 1169).

Homologada em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aborda competências que os educandos devem desenvolver em cada fase da educação, propondo o protagonismo dos alunos no processo de aprendizado (Brasil, 2018).

Documento de caráter normativo, a BNCC define um conjunto de aprendizagens essenciais comuns a todos os estudantes do território nacional, a fim de que se reduza as desigualdades educacionais na busca de uma melhor qualidade do ensino no Brasil (Brasil, 2018).



[...] necessidades sociais concretas que, identificadas em diferentes momentos históricos, passa a dar origem a diferentes entendimentos do que dela conhecemos e correspondendo aos interesses da classe social hegemônica naquele período histórico, ou seja, a classe social que dirige política, intelectual e moralmente a sociedade. Portanto, a Educação Física enquanto prática social reflete as relações de classe da sociedade em que está inserida (Barbosa; Barbosa, 2010, p. 141).

Outros fatores presentes na atual crise da educação pública básica estão relacionados com o despreparo administrativo e com o desrespeito histórico do poder público, principalmente com a escola pública fundamental (Marques; Pelicioni; Pereira, 2007). Esses fatores acabam afetando diretamente o desenvolvimento “[...] político, cidadão, ético e intelectual de grande parte da população brasileira, dependente dessa instituição e que por sua vez depende diretamente da qualidade do trabalho do professor” (Marques; Pelicioni; Pereira, 2007, p. 19).

Na atualidade, o espaço geográfico educacional, que é sociocultural, vem sendo tornando mais diversificado e heterogêneo, pois, conforme afirma Xavier (2005, p. 34),

Os lugares passam a acolher múltiplas identidades, relações de cooperação e conflito em um cotidiano compartilhado por todos. O lugar ganha força, pois ao mesmo tempo em que acolhe os vetores hegemônicos da economia, da política e da cultura, possibilita também resistências àquelas ordens impostas pelos vetores globais da economia e da política.

Esse movimento acaba influenciando os estudantes pertencentes a localidades em que imperam a segregação e a exclusão. Como já mencionamos, os espaços periféricos, segundo Xavier (2005), são espaços não valorizados pelos fluxos de capital, técnica e ciência. O autor observa que a cidade de São Paulo, ao mesmo tempo em que se adequa às exigências do processo de globalização, tem uma grande parcela da população mergulhada na pobreza.

Essa modernização seletiva e não igualitária, privilegia espaços e excluem outros. A cidade se caracteriza por produzir escassez de toda ordem: habitação, equipamentos públicos de saúde, lazer, cultura, educação, etc., para a maior parte da população. Quanto maior a escassez de bens necessários à vida, maior é a diferença socioespacial, uma vez que o “espaço urbano é diferentemente ocupado em função das classes sociais em que se



divide a sociedade urbana” [...] Se contrapõem no espaço banal a apropriação e o uso diferencial de objetos e equipamentos urbanos, a partir das classes sociais (Xavier, 2005, p. 39-40).

Diante do exposto, para dar continuidade em busca por embasamentos sobre nossas inquietações - aumento significativo de estudantes que se afastam das aulas de Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental -, no próximo capítulo abordaremos o protagonismo dos estudantes e a consciência crítica. Assim, diante de tal problemática, poderemos pensar em ações educacionais afirmativas, juntamente com o corpo discente, de forma colaborativa e participativa.



3 O PROTAGONISMO JUVENIL, A CONSCIÊNCIA CRÍTICA E A ADOLESCÊNCIA

Ao longo deste capítulo, exploraremos diferentes perspectivas sobre a temática do protagonismo juvenil e da consciência crítica na fase da adolescência. Além disso, dedicaremos atenção especial ao desenvolvimento integral dos sujeitos. Nosso propósito inicial consiste em investigar as implicações desses conceitos como ferramentas pedagógicas nos processos de ensino e aprendizagem. Por conseguinte, focalizaremos especialmente as inter-relações entre corpo, sociedade e cultura, no contexto da Educação Física Escolar.

3.1. O protagonismo dos estudantes

A palavra protagonista, derivada do grego antigo “*protagonistés*”, originalmente significava “principal ator” e referia-se à personagem principal de uma peça dramática (Priberam, 2023). Conceitualmente, “protagonismo” está ligado à posição central e ativa que os sujeitos adotam diante dos desafios de sua existência, envolvendo responsabilidade, iniciativa consciente e influência intencional nos resultados.

Historicamente, “protagonismo” adquiriu diversos significados, adaptando-se a contextos individuais e socioculturais variados. Em nível pessoal, está associado à capacidade de conduzir a própria vida e ser o personagem principal da própria história. Nas esferas sociais e comunitárias, aqueles que exercem protagonismo lideram ações para promover mudanças positivas em suas realidades locais, defendendo direitos, promovendo desenvolvimento sustentável e participando em processos políticos, na luta pela diminuição das desigualdades sociais.

No domínio artístico e cultural, o protagonismo está ligado ao personagem central de uma narrativa, em torno do qual giram desafios e conflitos principais. Em síntese, o conceito de protagonismo abarca uma ampla diversidade de significados e aplicações.

A revisão bibliográfica realizada por Ferreti, Zibas e Tartuce (2004, p. 413) aponta para a complexidade e imprecisão do conceito de “protagonismo dos jovens/alunos”, sugerindo interpretações diversas que se entrelaçam com outros conceitos igualmente híbridos, tais como “participação”, “responsabilidade social”, “identidade”, “autonomia” e



“cidadania”. Essa ambiguidade, destacada pelos autores, revela uma falta de clareza conceitual entre “participação” e “protagonismo”, gerando, por vezes, uma utilização dessas expressões como sinônimos.

Neste contexto, a definição apresentada por Costa (2001) evidencia a incerteza conceitual, ao considerar o “protagonismo” como uma modalidade de ação que visa criar espaços e condições para que os jovens se envolvam em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fontes de iniciativa, liberdade e compromisso. Entretanto, mesmo essa definição, embora esclarecedora, não elimina por completo a ambiguidade na compreensão do termo.

Outro ponto crítico a ser considerado emerge da análise de Ribas Júnior (2004), que destaca que “[...] nem toda forma de participação contribui de forma positiva para o desenvolvimento social” (p. 3), ressaltando a necessidade de se promover, nas escolas, um “protagonismo juvenil” comprometido com a democracia.

No âmbito deste estudo, enfocamos o protagonismo educacional, reconhecendo que os discentes têm inerentemente a capacidade de tomar decisões relacionadas aos seus objetivos, métodos de estudo e abordagens de aprendizado. No entanto, ressaltamos a importância de estimulá-los por meio de um ambiente educacional propício, que promova a autonomia, responsabilidade e a habilidade de estabelecer metas alcançáveis. Isso inclui a capacidade de planejar eficientemente o tempo e ajustar estratégias conforme suas necessidades individuais, elementos essenciais para o desenvolvimento pleno de suas habilidades decisórias. Assim, a aplicação do protagonismo juvenil em contexto escolar sugere ser uma ferramenta pedagógica de significativa relevância, visando fomentar a formação integral dos estudantes, desde que seja empregada de modo apropriado.

Na perspectiva do protagonismo juvenil democrático, os jovens são incentivados a ultrapassar seus interesses individuais, assumindo responsabilidades em questões de relevância coletiva (Ribas Júnior, 2004), alinhando-se com os princípios estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

Como indicado anteriormente, a BNCC é o documento normativo que estabelece diretrizes para as aprendizagens essenciais garantidas a todos os estudantes em território nacional ao longo da Educação Básica. Este documento define habilidades, valores e atitudes



que são importantes para o desenvolvimento socioemocional desses estudantes, preconizando a formação de sujeitos empáticos, críticos e participativos (Brasil, 2018).

Este documento define habilidades, valores e atitudes cruciais para o desenvolvimento socioemocional dos estudantes, com ênfase na formação de indivíduos empáticos, críticos e participativos (Brasil, 2018).

A BNCC incentiva a interdisciplinaridade, a contextualização dos conteúdos e a adoção de metodologias inovadoras condizentes com uma educação que atenda às demandas sociais contemporâneas inerentes aos desafios de um mundo globalizado e tecnológico. Seu propósito é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, pensadores críticos e capazes de agir em busca de melhorias em suas comunidades e no mundo (Brasil, 2018).

Portanto, é fundamental que o planejamento escolar esteja alinhado com as diretrizes estabelecidas na BNCC, levando em consideração tanto a realidade em que a escola está inserida quanto o contexto de vida dos estudantes (Brasil, 2018).

Esse processo proporciona aos discentes a oportunidade de experienciar, refletir e ressignificar, das mais variadas formas, os objetos de conhecimento da Educação Física Escolar. No entanto, reconhecemos que não é uma tarefa fácil, pois diversos fatores dificultam esses processos, como: falta de recursos materiais; falta de recursos humanos adequados; carência de formação continuada para os professores; salas muito numerosas; falta de formação ao corpo docente em relação ao trabalho com estudantes com deficiência; resistência à interdisciplinaridade, por parte de docentes e de gestores.

Diante do que foi apresentado, para que as ações ocorram de maneira mais efetiva, ou seja, no “chão da escola”, é imprescindível que os docentes desfrutem de condições de trabalho favoráveis e desenvolvam práticas pedagógicas que possibilitem aos discentes, muitos dos quais habituados a abordagens esportivas ou simplesmente com o “rola bola”⁶, compreender e experienciar o componente curricular Educação Física por meio de lentes mais reflexivas e contextualizadas com o meio social que os cercam.

No que diz respeito à consideração da BNCC no planejamento da Educação Física Betti (2018) destaca a necessidade de adotar uma postura crítica e reflexiva. Ele ressalta a

⁶ Termo utilizado quando o professor entrega a bola para os estudantes sem adotar uma abordagem pedagógica adequada.



importância de analistas perspicazes para examinar a BNCC-EF enfatizando a exigência de uma análise cuidadosa para otimizar seus aspectos positivos e mitigar suas limitações, evitando abordagens levianas ou uma aplicação acrítica.

Assim, compreendemos como positiva a implementação da BNCC na Educação Física Escolar, no entanto é fundamental que os docentes se apropriem dela de forma autônoma e crítica, com a finalidade de apreender seus aspectos positivos e buscar caminhos para que seus aspectos negativos - pautados nos interesses políticos da classe dominante -, sejam menos danosos possível, no sentido de promovermos uma educação emancipatória, que promova igualdade de condições a todos os estudantes brasileiros, independentemente de sua classe social.

Embora a ideia de considerar os estudantes como protagonistas de seus próprios processos de aprendizagem seja frequentemente enfatizada nos discursos pedagógicos, na prática ainda não conseguimos inserir os estudantes, de fato, como o personagem central. Do ponto de vista do protagonismo juvenil, há modalidades de envolvimento discente que refletem a antítese do papel central. Conforme Costa (2007), isso se dá quando o engajamento do estudante ocorre por meio da manipulação, da participação tão-somente observada e/ou da contribuição tão-somente ornamental.

O envolvimento legítimo dos estudantes ocorre em ambientes e contextos democráticos. Em ambientes antidemocráticos, o envolvimento corresponde à manipulação, que por sua vez resulta na limitação do desenvolvimento individual e social dos estudantes, comprometendo o processo de formação integral desses indivíduos.

Alinhado a esse pensamento, Brayner (2008, p. 112) afirma que: “[...] uma escola será tão mais democrática quanto mais ela propiciar aos seus alunos as competências para intervirem, mais tarde, naqueles espaços onde suas vidas sociais e individuais se decidem”.

Em diversas circunstâncias, torna-se um desafio significativo para a maioria dos educadores estabelecer conexões entre os conteúdos já estabelecidos pelos currículos oficiais e os interesses dos estudantes, considerando também as complexidades apresentadas pelos contextos locais. Isso se torna especialmente acentuado em situações em que o meio social no qual a escola está inserida e as condições precárias de trabalho de alguns docentes exercem influência direta nesse processo.



Neste cenário, é impraticável acreditar que um docente de Educação Física ou de outro componente curricular, de forma isolada, conseguirá atender às demandas intrínsecas ao fomento do protagonismo discente. As instituições de ensino que buscam promover o protagonismo de seus estudantes precisam reestruturar de maneira mais adequada seus tempos e espaços. Além disso, é imperativo que haja uma articulação entre todos os segmentos e que seja construído um Projeto Político Pedagógico que vá além das palavras e explicita a intencionalidade de contribuir para a formação integral de seus discentes (Moreira; Pereira, 2009).

3.2 Protagonismo e consciência crítica nas aulas de Educação Física

Factualmente, a disciplina de Educação Física deixa marcas na vida dos estudantes. Quando perguntamos para pessoas que já passaram por todos os anos de escolaridade da Educação Básica sobre suas lembranças em relação aos professores de Educação Física é possível perceber, em certa medida, que essas lembranças são marcantes. Elas giram em torno de um(a) professor(a) que valorizava as experiências dos estudantes ou era a daquele(a) professor(a) hostil, indiferente ou que contemplava apenas os estudantes “mais habilidosos”, em detrimento dos demais.

Nessa conjuntura, torna-se crucial destacar a importância de examinarmos periodicamente a nossa prática docente. Isso nos permite avaliar se existem aspectos que podemos ajustar em nossa abordagem com os estudantes, buscando efetivamente impactar de modo positivo seus processos formativos e, conseqüentemente, suas trajetórias de vida.

Contribuir para que adolescentes e jovens encontrem os melhores propósitos para suas vidas é um papel docente essencial em prol da formação integral dos indivíduos, a fim de que eles superem as barreiras das desigualdades sociais e falta de oportunidades.

De acordo com Costa (2007, p. 1):

Na perspectiva do protagonismo juvenil, é imprescindível que a participação do adolescente seja de fato autêntica e não simbólica, decorativa ou manipulada. Essas últimas são, na verdade, formas de não participação. Tais formas desviadas de participação podem causar danos ao desenvolvimento pessoal e social dos jovens, além de minar a possibilidade de um convívio autêntico entre eles e seus educadores. A participação é a atividade mais



claramente ontocriadora, ou seja, formadora do ser humano, tanto do ponto de vista pessoal como social.

No contexto apresentado, é perceptível que o protagonismo nas aulas de Educação Física não deve ser limitado à mera permissão para que os estudantes escolham as atividades de sua preferência. O conceito envolve, de forma mais abrangente, engajá-los ativamente no processo decisório relacionado às práticas a serem vivenciadas e incentivá-los a refletir sobre as suas próprias experiências. Essas experiências não apenas moldam o ambiente escolar imediato, mas também fornecem alicerces valiosos que reverberam positivamente no presente e na vida cotidiana desses estudantes, contribuindo para o seu desenvolvimento holístico.

Freire (2021b) propõe a superação da educação bancária, na qual o conhecimento é depositado passivamente nos alunos, em favor de uma abordagem mais dialógica e participativa. Nesse sentido, nas aulas de Educação Física o docente poderia adotar estratégias como o planejamento participativo, no qual professor e estudantes colaboram entre si na definição dos conteúdos e objetivos, e a realização de projetos temáticos que abordam questões relevantes para os estudantes, promovendo a integração das dimensões cognitivas, afetivas e motoras.

Dessa forma, o protagonismo nas aulas de Educação Física manifesta-se como uma abordagem educacional enriquecedora, promovendo a participação ativa e reflexiva dos estudantes em seu próprio processo de formação.

De acordo com Freire (2021a), a superação da opressão está essencialmente vinculada à tomada de consciência pelo sujeito de sua realidade. No entanto, a mera percepção dos elementos opressores presentes em tal realidade não é suficiente. É preciso que essa tomada de consciência, inicialmente ingênua, transcenda de uma apreensão superficial da realidade, para um estado de consciência crítica.

Neste sentido, o autor afirma que:

A consciência crítica é “a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais”. “A consciência ingênua (pelo contrário) se crê superior aos fatos, dominando-os de fora, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada” (Freire, 2022, p. 138).



O termo empregado por Freire para descrever esse processo de transformação da consciência é “conscientização”, que para ocorrer depende da práxis, um conceito que envolve ação e reflexão. Assim, a conscientização implica não apenas na análise profunda das estruturas opressivas que permeiam a sociedade, mas também uma ação ativa e comprometida com a mudança dessas estruturas.

No contexto da Educação Física, a consciência crítica alinha-se com a visão de uma educação emancipatória interligada com princípios pedagógicos voltados para a construção de uma sociedade democrática e inclusiva.

Dessa forma, a Educação Física, enquanto componente curricular, transcende a simples prática de atividade física e esportiva. Ela tem o potencial de desempenhar um papel substancial na formação integral dos educandos, emergindo como um elemento essencial para a efetividade do processo educativo. Assim, a consciência crítica consolida-se como uma competência intelectual e cognitiva que instiga os estudantes a transcender a passividade e a conformidade.

Para Freire (2021b):

A desconsideração total pela *formação* integral do ser humano e a sua redução a puro *treino* fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo. Nesse caso, *falar a*, que na perspectiva democrática é um possível momento *do falar com*, nem sequer é ensinado. A desconsideração total pela formação integral do ser humano, a sua redução a puro treino fortalecem a maneira a autoritária de falar de cima para baixo, a que falta, por isso mesmo, a intenção de sua democratização no *falar com* (Freire, 2021b, p. 112 – grifos do autor).

Nesse sentido, a consciência crítica fornece aos estudantes ferramentas para vivências enriquecedoras e contextualizadas das manifestações da cultura corporal, como as brincadeiras e jogos, os esportes, as danças, as lutas e as ginásticas.

É importante enfatizar que neste estudo o conceito de cultura é empregado num sentido mais amplo, no qual são atribuídos significados diversos relacionados a um povo, grupo, suas tradições, usos e costumes. Esses hábitos, internalizados por indivíduos inseridos em um grupo social, refletem tradições perpetuadas ao longo do tempo com diversas finalidades, dentre elas a de identificar e caracterizar aspectos distintivos de um grupo que



compartilha elementos estéticos análogos. A compreensão desse conjunto de elementos torna-se essencial para a participação na vida em sociedade.

Daolio (2004) analisou criticamente o uso do termo “cultura” no contexto da Educação Física, destacando a presença superficial e, por vezes, reducionista dessa expressão em abordagens pedagógicas. O autor enfatiza que, frequentemente, o conceito de cultura é empregado de maneira simplificada, sem abarcar toda a complexidade que deveria envolver.

Além disso, o autor propõe uma abordagem na Educação Física que considere o indivíduo como parte integrante de uma relação intersubjetiva, enfatizando sua socialização e compartilhamento do mesmo contexto histórico do educador. Nessa perspectiva, Daolio (2004) destaca a importância de enxergar o indivíduo como um ser pensante, emotivo, expressivo, ativo, inserido em contextos socioculturais, e preparado para intervir no mundo, ultrapassando a visão restrita que o limita apenas ao corpo. Essa concepção mais ampla busca reconhecer e valorizar a complexidade do indivíduo e suas interações no processo pedagógico.

Por meio dessa perspectiva crítica, os estudantes podem examinar e questionar as normas, valores e estereótipos associados ao corpo e ao movimento, desenvolvendo a autonomia intelectual e a capacidade de análise reflexiva. Isso é particularmente significativo à luz das correlações entre corpo, gênero, classe social e etnia, em que as estruturas de poder podem ser internalizadas e reproduzidas, permitindo aos estudantes confrontarem essas dinâmicas socioculturais e desafiar perspectivas limitadoras, promovendo uma cultura de inclusão e equidade.

Ademais, a consciência crítica tem potencial de estimular a participação ativa e responsável dos estudantes na construção de seus próprios conhecimentos, tornando a Educação Física Escolar em um espaço de empoderamento, no qual os estudantes podem coletivamente conceber e redefinir narrativas corporais que ressoem com suas realidades e aspirações.

3.3 A adolescência e seus aspectos socioculturais

O conceito de adolescência é multidimensional, abrangendo marcos biológicos e temporais que são influenciados por fatores socioculturais, históricos e normativos. A



definição etária dessa fase da vida é ambígua e flexível, refletindo a complexidade desse período.

Para a Organização Mundial da Saúde (OMS), a adolescência é considerada o intervalo dos dez aos dezenove anos, enquanto o período da juventude é reconhecido como dos quinze aos vinte e quatro anos (Brasil, 2007).

No contexto brasileiro, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabelece categorias etárias específicas. Ele define a faixa etária até os doze anos incompletos como “infância” e entre doze e dezoito anos como o período da “adolescência” (BRASIL, 2007). Esta definição legal assume um significado relevante ao regulamentar direitos, obrigações e proteções condizentes com as distintas fases do desenvolvimento juvenil.

A noção de adolescência na perspectiva de um constructo social é essencial para a compreensão de como as diferentes sociedades e culturas concebem essa etapa da vida e tratam seus membros mais jovens.

No decorrer da história é possível notar uma considerável variação entre papéis, responsabilidades e expectativas associadas à adolescência. As mudanças nas estruturas familiares, na educação, no trabalho e das expectativas sociais influenciaram as experiências dos adolescentes ao longo do tempo (Pratta; Santos, 2007).

Conforme os autores, na sociedade contemporânea, a adolescência usualmente é vista como uma fase de busca por identidade, autonomia e novas experiências. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2013) enfatizam a pertinência de considerar que a transição da infância para a adolescência desencadeia uma ruptura com a fase do egocentrismo característico dos anos iniciais do desenvolvimento, instaurando nos estudantes uma percepção mais abrangente dos pontos de vistas alheios, mediada pela sua interação com o meio social. Esse processo, conhecido como descentração, emerge como alicerce da construção da autonomia e da assimilação de valores éticos e morais (Brasil, 2013).

Durante essa etapa do ciclo de vida, crianças e adolescentes do mundo todo estão mais expostos às circunstâncias de riscos pessoais e sociais, bem como às influências das diversas mídias. Essas influências podem, por vezes, comprometer a integridade física, psicológica e moral desses indivíduos, ao mesmo tempo em que moldam seus padrões de pensamento e expressão (Sapienza; Pedromônico, 2005).



No entanto, conforme Salles (2005), essa visão contemporânea da adolescência nem sempre é aplicável a todas as culturas ou grupos sociais. Em algumas culturas coletivistas, as transições entre fases da vida podem ser menos individualizadas e mais orientadas pelo coletivo.

Em sociedades consideradas mais tradicionais, a passagem da infância para a idade adulta é marcada por rituais de iniciação que envolvem provas e cerimônias, como ocorre em algumas etnias indígenas no território brasileiro. Em outras culturas, as obrigações adultas podem ser assumidas mais precocemente (Salles, 2005).

Segundo a autora, outras variáveis vinculadas a estratificações sociais, como classe, gênero, etnia, orientação sexual, religiosa e política, também exercem influências nas experiências da adolescência, moldando-a conforme as construções históricas e culturais. Grupos marginalizados podem enfrentar desafios adicionais, como falta de acesso a recursos básicos e oportunidades limitadas, forçando os jovens a assumirem responsabilidades adultas mais cedo devido a circunstâncias precárias.

A ideia moderna de adolescência começou a emergir no final do século XIX e início do século XX, juntamente com a expansão da educação obrigatória e a urbanização. O prolongamento da educação formal levou a um período de transição mais longo entre a infância e a idade adulta, no qual os jovens não apenas se preparavam para o mercado de trabalho, mas também exploravam questões de identidade, valores e aspirações pessoais (Bock, 2007).

Conforme Bock (2007), no século XX, eventos como as Guerras Mundiais e os movimentos sociais provocaram mudanças nas concepções e expectativas em relação à adolescência. O período após a Segunda Guerra Mundial trouxe uma ênfase na reconstrução e no consumo, o que contribuiu para a criação do conceito de “adolescente” como um grupo demográfico com interesses e comportamentos específicos. Isso levou ao crescimento da cultura juvenil e ao empreendimento de produtos culturais direcionados a essa faixa etária.

No entendimento de Bauman (2008), o consumismo contemporâneo transcende sua função tradicional de suprir necessidades materiais e se estende para a esfera das necessidades emocionais e sociais. Assim, o ato de consumir deixou de ser simplesmente uma troca de bens e serviços, passando a ser também um meio de expressar status e pertencimento. A busca



incessante por produtos e serviços não é meramente uma expressão de desejos individuais, mas muitas vezes uma resposta à necessidade dos sujeitos de se encaixarem em grupos sociais específicos ou de serem validados pela sociedade em geral.

Ainda, de acordo com Bauman (2008), o ciclo contínuo de consumo pode levar a um esgotamento dos recursos naturais e contribuir para o aumento de desigualdades sociais e doenças emocionais. Nesse contexto, a promoção incessante de certos estilos de vida e produtos pela mídia contribui para a formação dessas marcas sociais, influenciando os hábitos de consumo e moldando as identidades individuais.

No século XXI, a disseminação da Covid-19, caracterizada como uma pandemia pela OMS (2020), provocou uma mudança drástica nos hábitos de vida dos adolescentes e jovens brasileiros. O isolamento social necessário para conter a propagação do vírus teve impactos significativos na saúde e no bem-estar físico e mental dessa população. Além do risco iminente de contaminação pelo Coronavírus, surgiram muitos casos de doenças como ansiedade, depressão e aumento considerável do sedentarismo. A desconexão social, especialmente para aqueles que costumavam se beneficiar do ambiente escolar como local de interação, também foi uma realidade alarmante (UNICEF, 2021).

Na contemporaneidade, marcada por crises sociais, desemprego e violência urbana, os jovens podem se tornar mais suscetíveis a esses condicionantes sociais. No entanto, paradoxalmente, destaca-se nessa fase da vida a vitalidade juvenil, expressa pelo entusiasmo em viver com imaginação e criatividade na busca pela autoafirmação. Essa vitalidade pode servir como pano de fundo para o fomento de ações de prevenção e promoção da saúde, buscando incentivar todo o potencial dos adolescentes. Incentivar a participação e o protagonismo juvenil é essencial para contribuir com o desenvolvimento de suas perspectivas de vida e comportamentos que promovam o autocuidado em saúde.

A definição da OMS (Brasil, 2021) de saúde, de 1946, como “[...] um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não somente ausência de afecções e enfermidades” (n.p.) reconhece que saúde e doença não são condições dicotômicas, mas interconectadas e influenciadas por diversos fatores, como aspectos físicos, mentais, sociais, culturais e ambientais. Essa abordagem mais abrangente da saúde tem implicações significativas para os cuidados de saúde, destacando a importância da prevenção, promoção



da saúde mental e a consideração dos fatores sociais para alcançar um estado global de bem-estar.

Este estudo adota uma abordagem holística da concepção de saúde, reconhecendo que esta não se restringe apenas à condição física, mas demanda equilíbrio em vários aspectos da vida, incluindo os mentais e emocionais. Destaca-se a interconexão entre o bem-estar psicológico e a saúde geral, assim como a importância dos contextos sociais e dos relacionamentos interpessoais para a saúde. A ênfase na expressão “estado de completo bem-estar” na definição da OMS implica em considerar fatores condicionantes que abrangem condições dignas de moradia, alimentação, lazer, emprego, acesso a serviços de saúde de qualidade, saneamento básico e cultura, fundamentais para a consecução da saúde.

Neste contexto, é fundamental ressaltar a relevância das políticas públicas eficientes em saúde, que adotem uma abordagem preventiva, priorizando o estímulo de estilos de vida saudáveis em vez de lidar apenas com doenças após sua manifestação. A instituição escolar desempenha um papel fundamental nesse processo, ao colaborar com a disseminação de informações, a construção de conhecimentos para a formação de hábitos saudáveis e o desenvolvimento de habilidades sociais, contribuindo significativamente para a construção de uma sociedade mais consciente sobre saúde e suas complexidades.

No capítulo seguinte, abordaremos a metodologia deste estudo. Utilizamos uma abordagem qualitativa, com a metodologia da Intervenção Pedagógica. Descreveremos a coleta de dados através de uma sequência didática realizada com junto com os/as discentes de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, abordando a temática “protagonismo juvenil nas aulas de Educação Física”, com o intuito de descrever e analisar seu desenvolvimento.



4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Nesse capítulo abordaremos a metodologia da pesquisa. Em nossa dissertação foi realizada uma pesquisa qualitativa, tendo como metodologia a Intervenção Pedagógica, que segundo Damiani *et al.* (2013):

[...] são investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências (p. 58).

A coleta de dados⁷ foi realizada por meio do desenvolvimento de uma sequência didática junto aos discentes de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental com a temática “protagonismo juvenil nas aulas de Educação Física”, buscando descrever e analisar o seu desenvolvimento.

Por se tratar de uma pesquisa de abordagem qualitativa, não se objetivou alcançar resultados numéricos, e sim analisar, compreender e inter-relacionar informações que possibilitem alcançar os objetivos propostos neste estudo (Bogdan; Biklen, 1994).

A pesquisa foi autorizada pela instituição em que os dados foram coletados e aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos (Anexo A).

Foram convidados a participar da pesquisa os 32 estudantes da turma e 20 estudantes preencheram o TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido) e TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), como forma de aceitação voluntária e consentimento dos responsáveis sobre a pesquisa realizada.

Embora uma parcela significativa de estudantes tenha se recusado a participar da pesquisa, é importante ressaltar que isso não inviabilizou a frequência às aulas da disciplina de Educação Física nem teve qualquer implicação na avaliação do desempenho dos estudantes que optaram por não participar.

⁷ A coleta de dados foi realizada pela própria pesquisadora, também professora de Educação Física na escola onde ocorreu a intervenção, designada nesta pesquisa como Professora-Pesquisadora.



Os estudantes que decidiram não participar da pesquisa não tiveram registradas e/ou analisadas nenhuma informação sobre as suas presenças nas atividades.

O processo de coleta de dados se deu por meio do registro das aulas da sequência didática em Notas de Campo, que são:

[...] o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo. O resultado bem-sucedido de um estudo [...] baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas (Bogdan; Biklen, 1994, p. 150).

Cabe ressaltar que a professora-pesquisadora procedeu ao registro das notas de campo de maneira sistemática após cada sessão de aula, valendo-se de recursos mnemônicos como gravações em formato de áudio e/ou vídeo, além de fotografias. Posteriormente, essas notas de campo serão submetidas à análise mediante a aplicação de categorias de codificação, visando a identificação e organização de padrões emergentes e temas relevantes.

Segundo Bogdan e Biklen (1994):

À medida que vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas de os sujeitos pensarem e acontecimentos. O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são categorias de codificação. As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos [...], de forma a que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados (p. 221).

A sequência didática foi implementada ao longo de um total de quinze aulas, seguindo a distribuição horária predefinida pela instituição educacional para a turma de estudantes. Essa organização corresponde a uma carga horária de três aulas semanais, contempladas no componente curricular de Educação Física.

4.1 Ambiente da pesquisa

O processo de intervenção pedagógica foi implementado em uma escola de Ensino Fundamental situada no distrito de Cidade Tiradentes, localizado em uma região periférica no



extremo leste de São Paulo. O contexto desse distrito é caracterizado por uma expansão desordenada e um elevado índice de vulnerabilidade social. Este cenário apresenta desafios significativos em termos de infraestrutura urbana e oportunidades de emprego. “A identidade dos moradores de Cidade Tiradentes está diretamente ligada ao processo de constituição do bairro, feito sem um planejamento pré-estabelecido que levasse em conta as necessidades básicas da população” (São Paulo, 2023, n.p.). Compreender essa realidade é fundamental para analisar a dinâmica educacional local.

4.2 Perspectivas pedagógicas, eixos temáticos e direitos de aprendizagem

A proposta pedagógica adotada na pesquisa está alinhada com as perspectivas da Rede Municipal de Ensino, que concebe a Educação Física como uma forma de linguagem, fundamentando-se em estudos culturais e pós-estruturalistas. Os direitos de aprendizagem⁸ estão inseridos nos diferentes eixos temáticos da cultura corporal⁹: Jogos e Brincadeiras; Lutas; Esportes; Danças; Ginásticas e Práticas Corporais de Aventuras. Eles são considerados essenciais para ampliar a percepção do estudante como sujeito de direitos na educação ao longo de sua vida escolar (São Paulo, 2019).

4.3 Jogo como ferramenta pedagógica

A utilização de recursos educativos, conforme destacado por Souza (2007), desempenha um papel fundamental na facilitação do diálogo e na promoção da aprendizagem em diversas temáticas. O autor ressalta que a interação do aluno com o conteúdo durante a aplicação das aulas é um indicador relevante para avaliar a eficácia dos recursos didáticos. Nesse contexto, percebe-se a importância de os educadores reconhecerem que tais recursos devem servir como auxílio para que os alunos aprofundem seus conhecimentos e construam novos saberes.

⁸ Os direitos de aprendizagem referem-se aos princípios educacionais que garantem ao estudante uma participação ativa e significativa ao longo de sua vida escolar. Eles são organizados a partir da Declaração Universal de Direitos Humanos e integram a quarta geração dos direitos sociais, conforme estabelecido pelo documento da Rede Municipal de Ensino (São Paulo, 2019).

⁹ Cultura Corporal refere-se aos padrões culturais relacionados às práticas corporais, incluindo atividades físicas, esportes e expressões corporais. Essa abordagem reconhece que o corpo carrega consigo as marcas históricas dos sujeitos e da cultura, permitindo que o movimento expresse intencionalidades e difunda os modos de ser, pensar e agir das pessoas (São Paulo, 2019).



Partindo desse entendimento, o presente estudo propõe uma análise da integração do jogo como elemento central na promoção do protagonismo dos estudantes nas aulas de Educação Física. Essa abordagem está alinhada aos princípios pedagógicos que valorizam a experiência prática e reflexiva, como salientado por Souza (2007). Ao considerar os jogos como eixo temático, a proposta vai além da mera prática recreativa, destacando a importância de estratégias educacionais que visem não apenas o desenvolvimento de habilidades motoras, mas também a compreensão conceitual e a promoção da cooperação e socialização entre os estudantes.

De acordo com Huizinga (2001), o objetivo primordial do jogo como atividade educativa é proporcionar conhecimento de maneira gratificante, espontânea e criativa, desvinculando-se dos sistemas educacionais excessivamente rígidos. Essa perspectiva, alinhada aos princípios apresentados por Souza (2007), enriquece a experiência educacional ao criar um ambiente propício à construção do conhecimento de forma lúdica e integrada. Destaca-se que a aprendizagem por meio dos jogos não apenas fortalece a motivação e o engajamento dos estudantes, mas também contribui para um aprendizado mais significativo, incentivando, assim, o protagonismo discente.

4.4 Sequência didática

A intervenção pedagógica foi concretizada de maneira colaborativa, envolvendo ativamente os estudantes e a professora-pesquisadora na elaboração da sequência didática. Essa abordagem visou promover a participação ativa dos estudantes em todas as fases do desenvolvimento, contribuindo para a construção do conhecimento de maneira significativa e contextualizada.

O Quadro 2 fornece uma síntese da sequência didática desenvolvida colaborativamente com os discentes durante a intervenção pedagógica proposta neste estudo. As informações resumidas neste quadro serão abordadas detalhadamente ao longo do texto.



Quadro 2: Sequência didática.

Aulas	Atividades desenvolvidas	Objetivos
01 e 02	Orientações gerais; Esclarecimento de dúvidas; Avaliação diagnóstica.	Esclarecer as dúvidas remanescentes em relação ao desenvolvimento da pesquisa. Levantamentos de dados referentes ao contexto social dos estudantes e seus interesses em relação à disciplina de Educação Física.
03	Roda de conversa.	Elucidar alguns pontos levantados na avaliação diagnóstica; proposição de jogo adaptado.
04	Levantamento de jogos de tabuleiro da cultura local dos estudantes.	Proposição de ressignificação de jogos.
05	Sessão vídeo: documentário “O fluxo”; Roda de conversa sobre o conteúdo do vídeo.	Compreender se realidade retratada no documentário impacta de alguma forma a vida de meninos e meninas participantes da pesquisa.
06	Estruturação do jogo.	Discutir e definir as regras, temas, tipos de perguntas e respostas.
07, 08 e 09	Confecção de elementos do jogo.	Produzir todos os elementos necessários para a caracterização e prática do jogo adaptado.
10 e 11	Prática de jogo; Roda de conversa.	Experienciação do jogo adaptado criado coletivamente.
12	Construção de Mapa Conceitual.	Revisão e produção de novas regras e dinâmica do jogo; prática do jogo.
13 e 14	Condução do jogo com outra turma de estudantes da unidade escolar.	Multiplicar os conhecimentos adquiridos com o desenvolvimento do jogo.
15	Encerramento da pesquisa junto aos estudantes.	Avaliação final do processo de construção da sequência didática.

Fonte: Desenvolvido pela professora-pesquisadora.

4.4.1 Elaboração colaborativa e desenvolvimento da sequência didática

A seguir, serão apresentados detalhes referentes à sequência didática desenvolvida de maneira colaborativa, conforme resumido no Quadro 2.



O processo de construção da sequência didática teve início com uma avaliação diagnóstica. Nesta fase inicial, o conjunto de indagações teve como propósito primordial a coleta de informações acerca dos hábitos de vida dos estudantes fora do período de aula, em diversos contextos sociais. Além disso, visou investigar suas escolhas de lazer nas proximidades de suas residências e seus interesses em tópicos a serem abordados nas aulas de Educação Física, com o objetivo de conhecer melhor o contexto de vida dos colaboradores fora do ambiente escolar. Para atender a esse propósito, os estudantes foram convidados a participar voluntariamente fornecendo respostas individuais e sem restrições a um conjunto de questões previamente elaboradas. Detalhes adicionais podem ser encontrados na Nota de Campo 01 deste estudo.

Com o objetivo de resguardar a privacidade dos estudantes, foi evitada a captura de imagens nesta fase, a fim de evitar causar-lhes possíveis constrangimentos.

A segunda atividade conduzida com os discentes consistiu em uma roda de conversa centrada nos elementos elucidados durante a avaliação diagnóstica realizada na aula anterior. Entre esses aspectos, ressalta-se o interesse manifestado pelos estudantes em relação a esportes e jogos adaptados, evidenciado pela expressiva participação na pesquisa conduzida. Importante destacar que esta turma específica, a qual inclui um estudante cadeirante devido à paralisia cerebral (PC), já vivenciou várias experiências relacionadas à adaptação e ressignificação de práticas esportivas e jogos.

Uma sugestão apresentada por um dos estudantes consistiu na criação de um jogo de tabuleiro em dimensões ampliadas viabilizando sua execução na quadra esportiva. A proposta foi aceita pelo grupo. Com base nesse interesse dos discentes fizemos um levantamento dos jogos de tabuleiro que os estudantes mais praticavam dentro e fora do ambiente escolar.

A terceira atividade conduzida com os estudantes teve origem a partir da coleta de sugestões de regras e dinâmicas de jogo. Este processo visou viabilizar a estruturação do “Jogo de Tabuleiro Gigante”, nome inicialmente atribuído pelos próprios estudantes.

Após extensas deliberações, as sugestões mais amplamente aceitas pelo grupo foram as seguintes:

1. Estabelecer um tabuleiro gigante no centro da quadra para a realização do jogo.



2. Incorporar perguntas e respostas abordando temas de interesse dos estudantes, conforme registrado nas sugestões da avaliação diagnóstica inicial e na roda de conversa.
3. Garantir a participação de todos os estudantes de alguma maneira no jogo.
4. Assegurar que o jogo fosse dinâmico e apresentasse desafios para os jogadores.

Com base nessas sugestões iniciais, iniciamos o processo de estruturação do jogo, delineando suas principais regras e características.

Na quarta atividade, foi realizada a exibição do documentário “No Fluxo” (2014), que aborda a realidade de jovens das periferias de São Paulo. O documentário retrata encontros desses jovens em ruas da cidade, onde se reúnem para ouvir e dançar ao som do funk, reproduzido por aparelhagens de som potentes.

Após a visualização do conteúdo do vídeo, foi conduzida uma discussão com o intuito de atingir o objetivo inicial da proposta. Esta consistiu em buscar compreender se a realidade apresentada no documentário impactava de alguma forma a vida dos meninos e meninas colaboradores da pesquisa.

A imagem da Figura 2, extraída do documentário oferece uma representação visual da atmosfera e das interações sociais descritas no documentário, capturando um instantâneo do contexto estudado.

Figura 2: Documentário “No Fluxo”.



Fonte: https://youtu.be/ChFb8lhjs8?si=z_RBHg32IR2VS8LM.



Na quinta atividade, procedemos com uma revisão do que foi acordado na terceira atividade, retomando o processo de estruturação do jogo. Nesta etapa, foram discutidas e delineadas diversas regras do jogo. Após consideráveis discussões, desentendimentos e acordos, chegamos a decisões consensuais sobre o formato do jogo (figura 3), os materiais necessários, as funções dos participantes e outros elementos que compõem o jogo. Além disso, foi definida a data para a experimentação do jogo criado. Assim ficou estabelecido que o jogo seria composto como se segue:

1 - Pista Delimitada:

Formato semelhante ao jogo de tabuleiro “ludo” na primeira versão do jogo.

Figura 3: Imagem dos estudantes delimitando o cenário do jogo



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 4: Imagem do “tabuleiro gigante pronto”



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.



2 - Dado Grande:

Confeccionado em tecido ou material resistente a impactos.

Figura 5: Dado gigante.



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

3 - Cartas:

Tipo 1: Perguntas no formato “fato ou *fake*”;

Tipo 2: Perguntas com três alternativas de resposta;

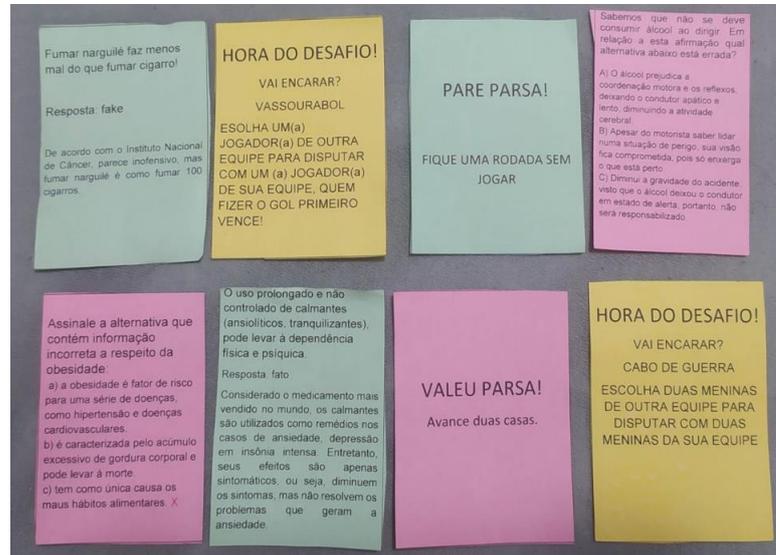
Tipo 3: Desafios diretamente ligados a práticas corporais e caracterização das equipes;

Tipo 4: Fique uma rodada sem jogar;

Tipo 5: Avance duas casas.



Figura 6: Imagem dos Tipos de Cartas de Jogo



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Os materiais utilizados incluem:

A - Vestuário e Identificação:

Coletes em quatro cores distintas;

Mini cones correspondentes às cores dos coletes;

Símbolos de orientação, como setas e sinais de “pare”.

B - Instrumentos de Tempo e Controle:

Cronômetro;

Apito.

C - Organização e Recursos para o Jogo:

Uma mesa para o baralho de cartas;

Caixa de som para reprodução de músicas.

D - Materiais para Desafios:

Itens específicos de Educação Física, como bolas, cordas, cones e cesta de basquete;



Materiais para caracterização, como perucas, pintura para rosto, bexigas (balões) e artigos de fantasias.

Esses elementos foram escolhidos para enriquecer a experiência do jogo, proporcionando diversidade e adaptabilidade às temáticas e desafios propostos. A imagem a seguir ilustra os símbolos utilizados para orientação dos jogadores.

Figura 7: Símbolos e cartas de jogo.



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Na sétima atividade, realizamos a primeira experimentação do jogo, o qual foi desenvolvido de forma colaborativa. Os estudantes foram conduzidos à quadra, onde foram organizados todos os materiais necessários para a execução da atividade. Durante essa fase, procedemos à montagem do tabuleiro, seguida pelo início do jogo.

Os discentes engajaram-se de maneira proativa na atividade, demonstrando entusiasmo e destacada dedicação ao confrontar os desafios propostos e responder às perguntas ao longo do jogo, conforme exemplificado na figura 8. Neste estudo, foram formuladas questões e respostas alinhadas aos interesses de aprendizagem previamente selecionados pelos estudantes durante a fase de concepção do jogo, abrangendo temáticas como saúde, atividade física, substâncias lícitas e ilícitas, bem como automedicação.

Após algumas rodadas de interação, conduzimos uma sessão de discussão em formato de roda de conversa, na qual foram compartilhadas as primeiras impressões dos estudantes em relação ao jogo.



Figura 8: Leitura de uma das cartas do jogo.



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

Figura 9: Estudantes cumprindo um dos desafios do jogo.



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

Conforme relato dos estudantes, o jogo demonstrou ser envolvente e atendeu às expectativas iniciais; entretanto, eles ofereceram sugestões visando aprimorar a sua dinâmica. Uma das propostas consistiu em modificar o formato inicial da pista, que inicialmente se assemelhava ao jogo “Ludo”, para uma configuração semelhante ao jogo “Banco Imobiliário”. Segundo eles, essa alteração possibilitaria a conclusão mais rápida até a linha de chegada.

Na oitava etapa, por meio de um Mapa Conceitual, procedemos à revisão abrangente de todas as fases conduzidas na sequência didática até o momento. A execução desta atividade revelou-se imprescindível, uma vez que, nesse estágio, os estudantes apresentavam uma notável diminuição de motivação. Tal cenário decorreu da extensão no tempo de desenvolvimento da sequência didática, ocasionada por demandas emergentes na unidade



escolar. Como resultado, as quatro últimas aulas foram postergadas e apenas realizadas após o recesso escolar referente ao primeiro semestre.

Posteriormente, em consonância com as sugestões fornecidas pelos estudantes, foram implementadas as alterações por eles consideradas pertinentes. Essas modificações foram destinadas à aplicação do jogo em outra turma da unidade escolar, a qual foi convidada a participar do processo.

Na nona etapa, os colaboradores da pesquisa foram responsáveis pela condução do jogo, envolvendo estudantes convidados de outra turma da unidade escolar. Cada grupo de colaboradores desempenhou funções preestabelecidas por eles mesmos durante a atividade 8, realizada na aula anterior, as quais foram as seguintes:

Grupo 1: Encarregado pela reformulação e montagem do formato do “tabuleiro” do jogo;

Grupo 2: Responsável por criar cartas com novos desafios, organizar os materiais e direcionar a realização do jogo;

Grupo 3: Encarregado de conduzir o jogo com a outra turma, incluindo a leitura das perguntas;

Grupo 4: Responsável pelo registro em vídeo do desenvolvimento do processo junto à turma convidada;

Grupo 5: Designado para entrevistar os estudantes convidados que participaram do jogo.

O jogo transcorreu ao longo de várias rodadas, e após sua conclusão, realizamos uma roda de conversa (figura 10) com os convidados, proporcionando-lhes a oportunidade de expressar suas impressões sobre a experiência do jogo.



Figura 10: Roda de conversa.



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

A décima e última atividade foi dedicada à realização de uma avaliação coletiva, visando a reflexão sobre a fase final da sequência didática recentemente implementada. Durante esse encontro, conduzimos uma análise reflexiva abrangente do processo desenvolvido ao longo de toda a sequência didática. Revisitamos os objetivos iniciais, identificamos os aspectos positivos e as vulnerabilidades observadas, esclarecemos eventuais dúvidas pendentes e exploramos a relevância da sequência didática para a construção de conhecimento pelos estudantes. Além disso, incentivamos ativamente a participação dos estudantes, proporcionando-lhes um espaço significativo para expressarem suas opiniões e sugestões, transformando esse momento em uma experiência de diálogo construtivo e enriquecedor.

Destacamos que informações detalhadas sobre cada atividade estão disponíveis nas respectivas Notas de Campo, permitindo aos leitores a liberdade de consultar esses documentos conforme necessário para obter uma compreensão mais aprofundada do desenvolvimento da sequência didática colaborativa com os estudantes.

Após fornecer uma visão mais abrangente da intervenção pedagógica, por meio da sequência didática desenvolvida, o próximo estágio desta pesquisa envolve uma imersão na análise dos dados obtidos provenientes da implementação dessa sequência.



5 ANÁLISE DE DADOS

Os capítulos anteriores estabeleceram os fundamentos teóricos e práticos para a construção desta intervenção educacional. Agora, direcionaremos nossa atenção para a avaliação dos dados coletados. O propósito da análise de dados foi compreender o impacto da sequência didática na aprendizagem dos estudantes, identificando perspectivas, desafios e considerações críticas que surgiram durante sua aplicação.

No Quadro 3, são apresentados os temas de análise das categorias de codificação, os quais emergiram dos dados coletados durante o estudo. Essas categorias foram cuidadosamente delineadas para análise com base nas unidades significativas identificadas na pesquisa, com o objetivo de explorar e compreender as principais temáticas relacionadas ao foco central da investigação. Elas oferecem perspectivas importantes sobre os desafios enfrentados na prática docente, o papel do protagonismo tanto dos alunos quanto da professora-pesquisadora, as diferentes abordagens pedagógicas empregadas na Educação Física Escolar e o potencial do aprendizado lúdico como ferramenta de empoderamento para escolhas conscientes na juventude. Esses temas fornecem a base para a análise e discussão dos resultados obtidos.

Quadro 3: Temas de análise das categorias.

A) Desafios na Prática Docente: Contexto e Cultura Escolar	Esta categoria explora a influência do contexto local, cultura escolar, estruturas educacionais e dinâmicas institucionais na prática docente.
B) Protagonismo e Protagonistas	Esta categoria analisa o protagonismo, tanto individual quanto coletivo, de estudantes e professora-pesquisadora durante o desenvolvimento da sequência didática.
C) Abordagens Pedagógicas e o Desenvolvimento do pensamento Crítico na Educação Física Escolar	Esta categoria explora a transição dos educadores entre abordagens tradicionais e metodologias ativas na Educação Física Escolar, investigando seu impacto no desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes.
D) Aprendizado Lúdico como Empoderamento para Escolhas Conscientes na Juventude	Esta categoria investiga como o aprendizado lúdico, por meio do jogo, amplia o conhecimento dos estudantes sobre riscos e escolhas de vida, observando se essa abordagem pode positivamente influenciar a construção de valores.

Fonte: Desenvolvido pela professora-pesquisadora.



Na sequência, apresentaremos as categorias de codificação: A) Desafios na Prática Docente: Contexto e Cultura Escolar; B) Protagonismo e Protagonistas; C) Abordagens Pedagógicas e o Desenvolvimento do pensamento Crítico na Educação Física Escolar; D) Aprendizado Lúdico como Empoderamento para Escolhas Conscientes na Juventude.

5.1 Categoria A) Desafios na Prática Docente: Contexto e Cultura Escolar

Esta categoria explora como o contexto local, a cultura escolar, as estruturas educacionais e as dinâmicas institucionais influenciam a prática docente. Analisa como esses elementos podem atuar como facilitadores quanto como obstáculos no exercício pedagógico, incitando reflexões sobre adaptações necessárias dos educadores para enfrentarem aos desafios específicos do ambiente escolar.

Unidades Significativas Extraídas das Notas de Campo: Destacamos a importância de compreender como elementos do contexto local, da cultura escolar, das estruturas educacionais e das dinâmicas institucionais específicas da pesquisa influenciam a prática pedagógica, favorecendo ou limitando-a. Refletimos sobre como esses elementos moldam e apresentam desafios à prática docente, exigindo adaptações dos educadores para enfrentar os desafios específicos do ambiente escolar.

Em exemplos concretos relacionados ao ambiente de pesquisa, a proximidade de uma rua movimentada à sala de aula, sem isolamento acústico, foi identificada como um desafio ambiental na escola, impactando a atenção dos estudantes: “[...] essa sala não possui isolamento acústico, sendo situada paralelamente a uma rua movimentada frequentada por veículos com som alto, o que por vezes distrai a atenção dos estudantes” (Nota 4, 2¹⁰). No que se refere à diversidade na turma e aos desafios pedagógicos, a presença de estudantes com idades variadas na mesma turma destaca a necessidade de uma abordagem pedagógica adaptativa para atender às diferentes habilidades e necessidades: “A inclusão de idades variadas, de 14 a 16 anos, na mesma turma, adiciona uma dimensão interessante à análise” (Nota 1, 5). Observações sobre dificuldades na expressão escrita dos estudantes apontam para

¹⁰ (Nota 4, 2), faz referência ao segundo trecho significativo (trecho 2), identificado na Nota de Campo 4. Para uma visão completa dos trechos destacados nas Notas de Campo, consultar o Apêndice A desta dissertação.



lacunas no processo educativo, possivelmente agravadas pelo período de isolamento social devido à pandemia de COVID-19: “Notei que a turma é bastante participativa ao falar, mas encontra dificuldades em expressar suas ideias por escrito” (Nota 3, 2).

Em relação à sensibilidade para temas delicados, como o uso de substâncias entorpecentes, a transparência e o respeito ao abordá-los foram fundamentais para evitar conflitos entre a instituição e as famílias: “Embora a escola seja oficialmente laica, é importante considerar a possibilidade de interpretações equivocadas com influências de viés religioso. Isso pode ocasionar desentendimentos entre a instituição e as famílias” (Nota 1, 6).

No aspecto da participação comunitária e social, a falta de conscientização ou experiência sobre como contribuir para melhorar a comunidade é evidenciada pelas respostas dos estudantes: “Não sei o que escrever”. “Nunca fiz e não sei como melhorar” (Nota 1, 22). A diversidade nas sugestões para deixar uma marca positiva destaca a multiplicidade de valores e interesses dos estudantes (Nota 1, 23). Quanto aos desafios na organização das atividades escolares, a resistência de alguns estudantes em participar de atividades propostas destaca desafios na gestão de sala de aula e a importância de relembrar acordos estabelecidos: “Não quero fazer isso, vou ficar sentado, não vou fazer nada” (Nota 5, 3).

Os impactos do ambiente físico na aprendizagem ficaram evidentes quando a presença inesperada de uma geladeira na quadra causou distração, destacando a influência do ambiente físico nas atividades escolares: “[...] Esse objeto inesperado causou um estranhamento e despertou a curiosidade dos estudantes, desviando a atenção da aula” (Nota 7, 1). Outro aspecto crítico identificado foi a disposição espacial da quadra em relação ao ambiente físico da instituição escolar: “A posição estratégica da quadra a coloca em estreita proximidade com as janelas das demais salas de aula, o que ocasionalmente gera descontentamento por parte de outros docentes devido aos ruídos gerados” (Nota 6, 1). Além disso, foi observada a necessidade de adaptação e flexibilidade em situações como estudantes dispersos e utilizando celulares, ressaltando a importância de os educadores serem versáteis para lidar com adversidades na dinâmica da sala de aula (Nota 3, 8).

No que diz respeito às razões que motivaram a participação nas aulas de Educação Física:



prejudicial e negativo. [...] outras manifestaram respeito pela escolha pessoal, mesmo discordando dessa prática” (Nota 1, 19). Sobre o uso de *vapes* e *Pods*, parte dos estudantes reconhece essas substâncias como drogas, indicando preocupações com a saúde, contudo, uma parcela significativa expressa “[...] perspectivas menos abrangentes sobre o tema” (Nota 1, 20). Em relação às bebidas alcoólicas, as opiniões dos estudantes são diversas, alguns têm “[...] clara consciência dos efeitos psicoativos do álcool, enquanto outras não o categorizam como uma substância de potencial risco” (Nota 1, 21).

A importância de abordar temas complexos em sala de aula reside na oportunidade de proporcionar uma compreensão aprofundada e sensível de questões que têm um impacto direto nas vidas de todos. Ao discutir esses temas dentro do ambiente educacional, tivemos a chance de desenvolver uma visão crítica, promover a empatia, e adquirir algumas habilidades necessárias para lidar com desafios do mundo real. Além disso, a abordagem desses assuntos sensíveis contribuiu para a construção de um ambiente de aprendizado inclusivo, no qual a diversidade de perspectivas foi valorizada, estimulando o desenvolvimento coletivo de aprendizagens relacionadas à participação ativa na sociedade.

5.2 Categoria B) Protagonismo e Protagonistas

A categoria “Protagonismo e Protagonistas” abrange ações coletivas e individuais de estudantes e professora-pesquisadora. Visa analisar momentos em que demonstram protagonismo no desenvolvimento da sequência didática, valorizando tanto ações coletivas quanto características individuais. O objetivo é compreender de maneira mais aprofundada o envolvimento ativo e a participação de todos os envolvidos.

Unidades Significativas Extraídas das Notas de Campo: A exploração do protagonismo e do papel dos envolvidos na sequência didática revelou aspectos importantes para a análise, conforme evidenciado nas unidades significativas subsequentes.

Um exemplo de protagonismo é perceptível quando a professora-pesquisadora opta por compartilhar suas próprias experiências, buscando estabelecer uma atmosfera descontraída e promover a interação entre os discentes: “[...] tomei a iniciativa de compartilhar algumas das minhas próprias experiências, resultando em risos e descontração por parte dos discentes” (Nota 1, 7).



Além disso, a iniciativa de alguns estudantes em compartilhar suas próprias experiências, como “micos” vividos, destaca a importância do envolvimento ativo e da participação individual: “Sim, estourei um sachê de ketchup na mulher dentro de um ônibus” (Nota 1, 9). Neste sentido, “Essa troca de experiências revelou-se não apenas enriquecedora, mas também proporcionou um ambiente descontraído e acolhedor durante a atividade” (Nota 1, 8).

A categoria também abrangeu momentos em que os estudantes demonstraram iniciativa, como a sugestão de Marcos de criar um jogo de tabuleiro gigante: “[...] professora vamos fazer um jogo de tabuleiro gigante, parecido com aquele jogo de xadrez bem grande [...]” (Nota 2, 4). “A sugestão de Marcos de criar um jogo de tabuleiro gigante foi recebida com risos por alguns colegas” (Nota 2, 5). Diante da situação, a professora-pesquisadora destacou a relevância de fomentar a exposição de ideias, e a necessidade de ouvir a todos com respeito mútuo (Nota 2, 6).

A análise subsequente revelou a colaboração ativa dos estudantes na elaboração das regras e dinâmicas do jogo proposto: “[...] iniciamos a atividade retomando a conversa [...] sugestões por escrito sobre as regras e a dinâmica do jogo” (Nota 3, 1). Destacamos o comprometimento da professora-pesquisadora em garantir que as contribuições dos estudantes fossem preservadas, anotando suas sugestões verbalizadas (Nota 3, 3).

Ao longo das aulas, os estudantes assumiram protagonismo na superação de desafios práticos, como na confecção de materiais para o jogo, como a criação de um dado maior para o jogo (Nota 5, 4).

Outra situação de estímulo ao protagonismo dos estudantes na escola ocorreu quando os alunos decidiram ocupar a quadra para confeccionar o jogo e pediram para ouvir música durante as atividades. Enquanto estavam engajados nessas tarefas, “A movimentação dos estudantes chamou a atenção de alguns funcionários que passaram pela quadra, resultando na visita da gestora da unidade” (Nota 6, 2), que prontamente se colocou favorável à continuidade das atividades, quando os estudantes explicaram as motivações. A gestora demonstrou um apoio concreto ao protagonismo dos alunos, o que auxiliou no encorajamento destes a desempenhar papéis ativos em suas iniciativas (Nota 6, 3).



Os pedidos para a aplicação do jogo para outra turma destacou novamente o protagonismo dos estudantes na condução da atividade, inclusive com ajustes sugeridos para tornar o jogo mais dinâmico:

“Professora, eu achei que o jogo estava muito demorado, podemos fazer algumas modificações para que seja mais rápido?” Sugeriu então que fizessem as modificações necessárias, segundo a perspectiva deles, para tornar o jogo mais dinâmico. A turma foi dividida em grupos, cada um com uma função específica no dia de aplicar o jogo para a outra turma (Nota 8, 1).

Os diálogos para as mudanças no jogo proporcionaram entendimentos significativos sobre a percepção do grupo:

[...] “No que diz respeito às mudanças do “tabuleiro gigante”, Carlos disse: “ficou bom professora o jogo ficou mais rápido”, “Não acho que ficou bom não, ficou mais confuso, eu prefiro a pista no formato do “ludo”, “na minha opinião o novo formato da pista ficou bem interessante”, disse Lívia, ficou mais fácil de montar e organizar os jogadores. Ela continua, “O que atrapalhou mais, foram as pessoas que não faziam parte do nosso grupo, responsável por conduzir o jogo, ficar se intrometendo e dando palpites” (Nota 10, 2).

A expressão proeminente de protagonismo juvenil, alinhada à perspectiva de Costa (2007), se manifestou na participação ativa e autêntica dos estudantes na concepção e execução do jogo adaptado, como evidenciado nos seguintes aspectos: proposta de criação coletiva do jogo (Nota 2, 9); promoção da participação integral dos estudantes, com destaque ao diálogo ““Professora, o ¹¹Pedro também vai participar, né? Porque tem coisas que ele pode fazer [...]” (Nota 3, 5) e consequente discussão sensível, destacando a importância de incluir estratégias para a participação de todos (Nota 3, 5); desenvolvimento e implementação do jogo (Nota 5, 1); reflexões sobre os temas propostos (Nota 7, 3); avaliação coletiva, especialmente realizada por meio de rodas de conversas (Nota 10, 1).

Nos momentos mencionados, os estudantes foram reconhecidos como agentes ativos na construção de suas experiências de aprendizado, tendo espaço para expressar ideias,

¹¹ “O Pedro é um estudante cadeirante devido à paralisia cerebral. Ele não movimenta os membros inferiores, tem muitas limitações nos membros superiores e um desvio severo em sua coluna vertebral. Pedro não fala, mas seu cognitivo está totalmente preservado” (Nota 3, 9).



contribuir para decisões e participar ativamente do processo educativo. Essa abordagem harmoniza-se de maneira coerente com a ênfase de Costa (2001; 2007) na importância da participação real e significativa dos jovens.

Dessa forma, a categoria “Protagonismo e Protagonistas” destacou momentos nos quais os estudantes não apenas deixaram de ser meros receptores passivos da educação, mas assumiram papéis ativos no desenvolvimento da sequência didática.

5.3 Categoria C) Abordagens Pedagógicas e o Desenvolvimento do Pensamento Crítico na Educação Física Escolar

Esta categoria de análise explora o percurso entre abordagens tradicionais de ensino e metodologias ativas no desenvolvimento da sequência didática. Além disso, explora se essas mudanças foram significativas no fomento ao desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes. A análise considera o papel do educador na promoção de um ambiente propício ao questionamento e à reflexão crítica dos discentes.

Unidades Significativas Extraídas das Notas de Campo: com base nelas, inicialmente, destacamos que a proposta de modificar a disposição convencional da sala de aula, alinhada em 32 carteiras dispostas em cinco colunas, encontrou resistência significativa entre os estudantes quando foi sugerida a alteração para um formato circular:

“Professora deixa a gente assim mesmo, acabamos de fazer uma prova de matemática, e o professor José tava daquele jeito, estou cansada” [...] “Professora já tivemos quatro aulas hoje, se desarrumarmos as cadeiras depois teremos que colocar tudo no lugar antes de ir para o almoço, por favor, deixa assim, a gente se comporta!” (Nota 1, 1).

A coleta inicial de dados¹², realizada por meio de questionários e atividades interativas, revelou nuances surpreendentes, como a mudança de interesse dos estudantes de esportes coletivos para jogos adaptados (Nota 1, 3).

¹² “Nessa fase inicial o objetivo principal constituiu em coletar informações sobre os hábitos de vida dos estudantes fora do horário de aula, em diversos contextos sociais, bem como suas opções de lazer nas proximidades de suas residências e seus interesses em assuntos e temas a serem abordados nas aulas de Educação Física” (Nota 1, 2).



A abordagem pedagógica adotada demonstrou um foco na compreensibilidade e acessibilidade, evitando o uso de termos técnicos e promovendo uma linguagem clara para facilitar a interação (Nota 1, 4).

A introdução do conceito de protagonismo juvenil e a proposta de criar coletivamente um jogo adaptado proporcionaram reflexões acerca da receptividade dos estudantes à participação ativa na construção do conhecimento: “[...] foram apresentados aos alunos os conceitos de protagonismo, [...] ressaltando que cada estudante desempenharia uma função específica dentro da perspectiva do protagonismo, com a finalidade de atingir um objetivo comum” (Nota 2, 2); “[...] para a próxima aula, foi solicitado que os participantes apresentassem sugestões, por escrito, ideias e regras para a dinâmica do jogo, marcando o encerramento da aula” (Nota 2, 10).

A consideração de sugestões dos alunos na estruturação do jogo evidenciou um ambiente colaborativo e participativo na sala de aula (Nota 3, 4 e 7).

O registro de uma atividade na sala de vídeo (Nota 4, 1), utilizando recursos audiovisuais, destacou a dinâmica de assistir a um documentário seguido por discussões, promovendo uma análise crítica da realidade retratada: “Ao final da exibição, propus um diálogo, com o intuito de discutir os elementos pertinentes ao conteúdo do vídeo” (Nota 4, 3).

A inclusão de um estudante cadeirante na dinâmica das atividades (Nota 3, 6) evidenciou a necessidade de estratégias para garantir a participação de todos os estudantes, destacando a importância da inclusão e acessibilidade na abordagem pedagógica.

Ao explorar a temática dos “fluxos”, os estudantes expressaram opiniões diversas, discutindo impactos sociais: “[...] tem gente que não tem emprego e vai lá para ganhar dinheiro. Você viu que a mulher falou no vídeo que ganha nove mil, porsa” (Nota 4, 4); “[...] deveria ser em um local mais afastado da comunidade por causa que faz barulho para as outras pessoas’ [...] ‘É, e acaba atrapalhando quem está dormindo’” (Nota 4, 5); “[...] se esse baile fosse exatamente na rua da sua casa e você e sua família não tivesse liberdade para entrar e sair na hora que vocês precisassem?” [...] ‘aí não sai, fica em casa!’ [...] ‘mas isso não é cercear a liberdade de ir e vir do outro?’” (Nota 4, 6).

A avaliação coletiva de atividades destacou pontos positivos, como a contribuição para a criação de um jogo novo e as discussões sobre temas de interesse (Nota 10, 3), enquanto



alguns desafios foram identificados, como a falta de colaboração de alguns alunos: “[...] cobraram mais participação de determinados colegas que se isentaram de colaborar com a realização das tarefas que lhes foram atribuídas” (Nota10, 3).

Em síntese, a análise das notas de campo proporcionou uma visão sobre as práticas pedagógicas, interações e reflexões ocorridas durante as atividades, revelando alguns aspectos que contribuiram para as dinâmicas da Educação Física Escolar. A partir da análise, é possível destacar a importância do papel do educador na criação de um ambiente propício ao questionamento e à reflexão crítica dos discentes, fatores essenciais para o desenvolvimento da consciência crítica no contexto educacional.

5.4 Categoria D) Aprendizado Lúdico como Empoderamento para Escolhas Conscientes na Juventude

Na análise desta categoria verificamos o potencial da abordagem lúdica em influenciar positivamente a construção de valores entre os estudantes, especialmente no contexto do despertar para o autocuidado.

Unidades Significativas Extraídas das Notas de Campo: O relato inicial presente na Nota de Campo 2, destacou o expressivo interesse dos alunos em explorar esportes e jogos adaptados, revelando a relevância dessa temática no Currículo da Cidade (Nota 2, 1). A sugestão entusiástica de Paulo para repetir o jogo do grupo na sala toda evidenciou o impacto positivo do aprendizado lúdico na motivação dos estudantes: “Nossa professora eu lembro, aquele jogo era muito loco, todo mundo quis repetir na outra aula o jogo do meu grupo! A gente vai fazer de novo? Faz professora, a sala toda participa” (Nota 2, 8).

A escolha do formato do jogo “ludo” para o tabuleiro exemplifica a aplicação prática da abordagem lúdica (Nota 5, 5). Os registros ressaltam as divergências e acordos sobre regras, evidenciando a participação ativa dos estudantes na construção do jogo (Nota 5, 6). Além disso, a surpresa da professora-pesquisadora com o engajamento ativo, mesmo daqueles inicialmente desinteressados, destaca a efetividade da ludicidade enquanto estratégia pedagógica mobilizadora de aprendizagens (Nota 7, 2).

O *feedback* “Eu gostei, professora é um jeito de aprender, sem ficar ouvindo aquelas pessoas de palestra falando, falando, falando” (Nota 9, 1), reforça a percepção positiva,



destacando a preferência por essa abordagem em relação às palestras tradicionais. O comentário de Marcos sobre aprender que o narguilé é proibido por lei evidencia a contribuição do jogo para a conscientização sobre questões importantes e sensíveis: “[...] eu mesmo não sabia que narguilé é proibido por lei, vejo tanta gente usando que eu achava que era normal, que não era uma coisa proibida” (Nota 7, 4).

Assim, esta categoria destacou que o aprendizado lúdico, por meio de um jogo estruturado, teve o potencial de promover uma compreensão mais aprofundada de temas sensíveis e relevantes, mas também tem potencial para contribuir para a promoção da conscientização sobre escolhas conscientes, relacionadas ao autocuidado, entre os jovens.

A seguir, o Quadro 4 organiza todos os trechos relevantes identificados nas Notas de Campo, distribuindo-os nas respectivas categorias. Essas numerações correspondem às unidades significativas extraídas de cada Nota de Campo, recebendo numerações sequenciais e crescentes, ou seja, o número 1 para o primeiro trecho significativo, 2 para o segundo e assim por diante.

No caso de identificação com um hífen (-), significa que não foram encontradas unidades significativas naquela Nota de Campo relacionadas àquela categoria. Por exemplo, na Nota 01 (aulas 01 e 02), não foram identificadas unidades significativas correspondentes à categoria D) “Aprendizado Lúdico como Empoderamento para Escolhas Conscientes na Juventude”.

Os resultados obtidos na pesquisa resultaram da interpretação cuidadosa dessas unidades significativas, o que foi fundamental para estabelecer conexões entre as observações documentadas e os temas de análise (Quadro 3) de cada categoria, consolidando compreensões do impacto da intervenção pedagógica.



Quadro 4: Organização das unidades significativas nas notas de campo por categoria.

Notas de Campo	A) Desafios na Prática Docente: Contexto e Cultura Escolar	B) Protagonismo e Protagonistas	C) Abordagens Pedagógicas e o Desenvolvimento do pensamento Crítico na Educação Física Escolar	D) Aprendizado Lúdico como Empoderamento para Escolhas Conscientes na Juventude
Nota 01	5; 6; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17; 18; 19; 20; 21; 22; 23	7; 8; 9	1; 2; 3; 4	-
Nota 02	-	4; 5; 6; 7; 9	2; 3; 10	1; 8
Nota 03	2; 8	1; 3; 5; 9	4; 6; 7	-
Nota 04	2	-	1; 3; 4; 5; 6	-
Nota 05	3	1; 4	2	5; 6
Nota 06	1	2; 3	-	-
Nota 07	1	3	-	2; 4
Nota 08	-	1	-	-
Nota 09	-	-	-	1; 2
Nota 10	-	1; 2	3; 4	-

Fonte: Desenvolvido pela professora-pesquisadora.

A exposição e análise das anotações em campo proporcionaram uma compreensão dos desafios inerentes à prática docente, situados no contexto escolar e na cultura local dos estudantes colaboradores. Destacamos a relevância do envolvimento ativo dos estudantes na construção do conhecimento, bem como o potencial educativo intrínseco aos jogos e à ludicidade enquanto ferramentas pedagógicas para estimular o engajamento dos discentes e o desenvolvimento de habilidades. À medida que avançamos para as considerações, delinearemos essas categorias e suas interconexões, proporcionando uma compreensão mais abrangente dos impactos relacionados à intervenção pedagógica.



6 CONSIDERAÇÕES

Esta dissertação, em sua essência, não busca proporcionar conclusões definitivas ou respostas conclusivas sobre a temática investigada. Em vez disso, almeja oferecer compreensões acerca dos processos educativos que emergem da promoção do protagonismo juvenil nas aulas de Educação Física Escolar. Este enfoque reflete a natureza dinâmica e em constante evolução do fenômeno estudado, reconhecendo que as práticas educativas são intrinsecamente complexas e suscetíveis a nuances contextuais.

A análise das categorias revelou conexões intrínsecas, destacando a complexidade e inter-relação entre elementos cruciais na prática docente e no ambiente escolar. A interdependência entre as categorias “Desafios na Prática Docente: Contexto e Cultura Escolar” (Categoria A) e “Protagonismo dos Estudantes” (Categoria B) ressalta como o contexto local e as dinâmicas institucionais influenciam diretamente as práticas pedagógicas. Os desafios, como a resistência dos estudantes em participar de atividades propostas, estão intimamente relacionados à exploração do protagonismo dos estudantes na construção do conhecimento, demandando adaptação, flexibilidade e a promoção de um ambiente colaborativo pelos educadores.

Berbel (2011) destaca as Metodologias Ativas como estratégias de ensino que utilizam experiências reais ou simuladas para estimular a solução de desafios provenientes da prática social em diversos contextos. Essas metodologias visam formar um indivíduo ativo, crítico, reflexivo e ético por meio da aprendizagem significativa. Ao trazer o estudante para o centro do seu processo educativo, as metodologias ativas aumentam sua responsabilidade em sua formação, transformando assim, o papel do professor. Este, por sua vez, passa a desempenhar a função de apresentar o mundo ao estudante e, ao mesmo tempo, proporcionar a autonomia necessária. Diante de um cenário de constante mudança, o ensino tradicional perde espaço, dando lugar a uma abordagem que valoriza não apenas os conhecimentos técnicos, mas também habilidades de comunicação, relacionamento interpessoal e postura, alinhadas às demandas e aos desafios da juventude contemporânea.

Vimos a importância de “Protagonismo e Protagonistas” ao promover o compartilhamento de experiências, incentivando a interação e o envolvimento ativo dos



estudantes na criação do jogo e suas dinâmicas. A transição de interesses dos estudantes, especialmente a mudança de esportes coletivos para jogos adaptados na categoria “Aprendizado Lúdico como Empoderamento”, foi um fator positivo na motivação e conscientização sobre temas relevantes no contexto local.

Essa abordagem é respaldada pelos princípios de Huizinga (2001), que destaca o jogo como atividade educativa com o objetivo de proporcionar conhecimento de maneira gratificante e criativa, rompendo com sistemas educacionais excessivamente rígidos. A perspectiva de Souza (2007) que enriquece a experiência educacional, criando um ambiente propício à construção do conhecimento de forma lúdica e integrada, fortalece a motivação e o engajamento dos estudantes, além de incentivar o protagonismo discente.

A referência à construção de uma contribuição teórica Almeida e Fensterseifer (2018) buscam problematizar questões relacionadas ao conhecimento em Educação Física Escolar, destacando a importância de empoderar os sujeitos no desenvolvimento de projetos ou propostas para o campo de tematização. A falta dessas contribuições é mencionada como uma limitação que influenciou a adoção de modalidades esportivas e atividades referenciadas no lazer. A citação de Darido, González e Ginciene (2018) complementa a discussão, apontando para desafios específicos enfrentados na Educação Física Escolar, como a repetição dos conteúdos ao longo da Educação Básica e o insucesso, resultando na exclusão de uma parte significativa dos estudantes das aulas. Essas problemáticas evidenciam a necessidade de abordagens inovadoras, como as discutidas anteriormente, para superar obstáculos e proporcionar uma experiência educacional mais inclusiva e motivadora.

As categorias “Abordagens Pedagógicas e o Desenvolvimento do Pensamento Crítico na Educação Física Escolar” (Categoria C) e “Aprendizado Lúdico como Empoderamento para Escolhas Conscientes na Juventude” (Categoria D) também apresentam interconexões significantes. A introdução do conceito de protagonismo juvenil (Categoria C) revelou-se essencial para o sucesso da abordagem lúdica na Categoria D, na qual os estudantes assumem papéis ativos na construção do conhecimento (Freire, 2021a). Essas correlações enfatizam a diversidade de desafios enfrentados na prática docente e a importância do protagonismo dos estudantes, ressaltando a necessidade de adaptação e flexibilidade por parte dos educadores



para enfrentar os desafios presentes no ambiente escolar, desde questões ambientais até a diversidade na turma (Berbel, 2011).

No contexto da Educação Física, a compreensão da cultura corporal como manifestações culturais relacionadas às práticas corporais, esportes e expressões corporais (São Paulo, 2019), aliada à visão crítica proposta por Daolio (2004), destaca a importância de enxergar o indivíduo como parte integrante de uma relação intersubjetiva (Freire, 2021b). A desconsideração total pela formação integral do ser humano e a sua redução a puro treino fortalecem o autoritarismo na relação entre docente e discente (Freire, 2021b).

Nesse contexto, a proposta de metodologias ativas (Berbel, 2011) traz o estudante para o centro do processo educativo, aumentando sua responsabilidade na formação, ao mesmo tempo em que transforma o papel do professor. A utilização de recursos educativos, conforme destacado por Souza (2007), exerce uma função essencial na facilitação do diálogo e na promoção da aprendizagem em diversas temáticas.

O entendimento da adolescência e juventude, conforme discutido por Bock (2007), destaca a relevância de compreender a influência de eventos históricos e sociais na construção desses períodos de vida. A análise de Bauman (2008) sobre o consumismo contemporâneo vai além de sua função tradicional, impactando as motivações tanto individuais quanto sociais. Isso ressalta a necessidade de considerar, na abordagem pedagógica, as dimensões emocionais e sociais, reconhecendo a complexidade desses aspectos (Berbel, 2011). Dessa forma, ao compreender as dinâmicas históricas, sociais e emocionais que permeiam a adolescência e juventude, os educadores podem melhor ajustar suas práticas pedagógicas para abordar as questões atuais e proporcionar uma educação mais significativa para os estudantes.

A abordagem crítica proposta por Freire (2021a) e a compreensão do protagonismo juvenil como uma modalidade de ação que visa criar espaços e condições para que os jovens se envolvam em atividades direcionadas à solução de problemas reais (Costa, 2001) destacam a importância da participação autêntica dos adolescentes. A democracia na escola, conforme argumentado por Brayner (2008), está relacionada à capacidade da instituição de propiciar aos estudantes competências necessárias para intervirem nos espaços onde ocorrem as decisões que afetam suas vidas sociais e individuais.



A consideração da BNCC (Brasil, 2018) no planejamento da Educação Física, conforme discutido por Betti (2018), ressalta a necessidade de uma postura crítica e reflexiva. A BNCC incentiva a interdisciplinaridade, a contextualização dos conteúdos e a adoção de metodologias inovadoras, condizentes com uma educação que atenda às demandas sociais contemporâneas (Brasil, 2018). Portanto, é fundamental que o planejamento escolar esteja alinhado com as diretrizes estabelecidas na BNCC, levando em consideração tanto a realidade em que a escola está inserida quanto o contexto de vida dos estudantes.

Em síntese, as interconexões entre as categorias ressaltam a complexidade do campo de estudo, destacando a necessidade de uma abordagem pedagógica abrangente que contemple não apenas os aspectos técnicos, mas também as dimensões sociais, culturais e emocionais dos estudantes. O diálogo entre teorias e práticas enfatiza a importância da reflexão constante e da flexibilidade criativa por parte dos educadores para enfrentar os desafios contemporâneos, proporcionando assim uma educação significativa e transformadora. Esta dissertação buscou explorar essa complexidade, analisando as inter-relações entre as categorias ligadas ao protagonismo juvenil na Educação Física Escolar, sublinhando o papel crucial do envolvimento ativo dos estudantes no processo educativo. A análise revelou nuances contextuais e desafios na prática docente, destacando a necessidade de ajuste e flexibilidade por parte dos educadores.

A proposta de uma sequência didática voltada para o protagonismo juvenil foi concebida como resposta para enfrentar o desafio do distanciamento dos estudantes em relação às aulas de Educação Física. A abordagem buscou contemplar questões relevantes para a juventude periférica em um contexto específico. A implementação dessa proposta, conduzida de maneira colaborativa com os discentes, revelou aspectos significativos sobre o impacto da temática na motivação e participação dos estudantes.

No entanto, é importante reconhecer as limitações inerentes a esta pesquisa. De uma perspectiva tradicional e quantitativa, que não foi a nossa abordagem, os 20 estudantes de uma escola específica poderiam ser considerados apenas uma amostra. Nesse sentido, poderia-se argumentar que, por ser uma amostra reduzida, há limitações na generalização dos resultados, especialmente considerando o contexto específico da escola abordada. Em nossa perspectiva de pesquisa, os desafios e soluções propostas podem variar em diferentes



ambientes educacionais, sendo sensato considerar a heterogeneidade da turma, compreendendo que nem todos os estudantes estarão no mesmo nível de protagonismo devido às suas diferentes vivências e contextos pessoais. O cuidado em lidar com a resistência à mudança destaca a importância de considerar as diferentes perspectivas e predisposições dos estudantes.

Assim, a abordagem de protagonismo juvenil proposta na dissertação deve ser percebida como flexível e com ajustes certamente necessários, para conseguir levar em conta as peculiaridades de cada indivíduo, escola, professor. Reconhecer e respeitar as diferenças é fundamental para promover um ambiente educacional inclusivo e participativo, no qual todos os estudantes se sintam valorizados e capazes de contribuir, mesmo que em diferentes níveis, para a construção coletiva do conhecimento. Nesse sentido, a observação de Costa (2007) ressalta que “[...] é imprescindível que a participação do adolescente seja de fato autêntica e não simbólica, decorativa ou manipulada”. Esta citação destaca a importância de garantir que a participação dos estudantes seja genuína, refletindo o comprometimento real com o processo educativo, um aspecto central na promoção do protagonismo juvenil.

Futuras pesquisas podem considerar ampliar as turmas participantes e incorporar outras formas de coleta de dados, além das Notas de Campo. Instigamos a continuidade dessa investigação, encorajando pesquisadores a aprofundarem o entendimento sobre o protagonismo juvenil nas aulas de Educação Física, considerando diferentes contextos escolares e metodologias. Explorar abordagens inovadoras, como as metodologias ativas, e analisar seu impacto em longo prazo no engajamento dos estudantes seria uma valiosa contribuição para a área. A reflexão constante sobre as práticas pedagógicas, aliada ao diálogo entre teorias e experiências práticas, continua sendo fundamental para proporcionar uma educação significativa e transformadora para a juventude.

Finalmente, enquanto educadores, nutrimos uma sólida convicção no potencial transformador da educação pública para redesenhar destinos e superar padrões preestabelecidos e limitantes, especialmente para os jovens das regiões periféricas. Nesse contexto, reconhecemos que a escola muitas vezes se configura como o único ambiente no qual uma parcela significativa desses jovens tem a oportunidade de construir conhecimentos fundamentais para reconhecer e compreender o sistema opressor que permeia a nossa



Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)

sociedade. Inspirados pela pedagogia de Paulo Freire (Freire, 2021a; 2021b; 2022), compreendemos que a educação não é meramente um meio de transmitir informações, mas sim uma poderosa ferramenta de emancipação. Investir na qualidade da educação pública implica investir na capacidade de cada estudante transcender barreiras, desafiar estereótipos e construir um futuro mais justo e igualitário. Assim, é essencial que nós educadores nos tornemos agentes de mudança, proporcionando um ambiente de aprendizado que promova a conscientização, a crítica e a construção de conhecimento significativo, contribuindo para a emancipação desses jovens.

Destacamos que a conclusão do mestrado profissional resultou não apenas na presente dissertação, mas também na elaboração de um produto educacional, em formato de vídeo, intitulado “Percurso da Reflexão: navegando pelo Tabuleiro Gigante” (Apêndice D). Este produto foi concebido com a finalidade de explorar os condicionantes sociais e emocionais que influenciam a participação dos estudantes nas aulas de Educação Física.

À medida que encerramos este estudo, resalto que a experiência do mestrado profissional foi uma oportunidade singularmente enriquecedora, proporcionando uma perspectiva ampliada da Educação Física Escolar. Essa trajetória estimulou reflexões profundas sobre minha prática docente, contribuindo de maneira significativa para o aprimoramento de diversos aspectos, gerando benefícios substanciais tanto para minha formação profissional quanto para o campo educacional como um todo.

A música dos compositores Wagner Tiso e Milton Nascimento reflete meus anseios em relação à juventude contemporânea...

Quero falar de uma coisa
Adivinha onde ela anda
Deve estar dentro do peito
Ou caminha pelo ar
Pode estar aqui do lado
Bem mais perto que pensamos
A folha da juventude
É o nome certo desse amor
Já podaram seus momentos
Desviaram seu destino
Seu sorriso de menino
Quantas vezes se escondeu



Mas renova-se a esperança
Nova aurora a cada dia
E há que se cuidar do broto
Pra que a vida nos dê flor e fruto
Coração de estudante
Há que se cuidar da vida
Há que se cuidar do mundo
Tomar conta da amizade
Alegria e muito sonho
Espalhados no caminho
Verdes planta e sentimento
Folhas, coração, juventude e fé
(Nascimento, 1983, n.p.).

Essa canção destaca a importância de cultivar o “broto” da vida para que floresça e frutifique, ao mesmo tempo em que reconhecemos que a construção de uma sociedade melhor no futuro está intrinsecamente ligada à atenção dedicada ao presente da juventude.

Desta forma, consideramos, por meio da abordagem do protagonismo juvenil, que a participação dos estudantes no processo educativo possibilita a construção coletiva do conhecimento. Assim, esta pesquisa, por meio da dialogicidade com os discentes, contribuiu para o enfrentamento das problemáticas sociais, estimulando o protagonismo desses estudantes. Esperamos, por fim, que este estudo colabore com as futuras investigações relacionadas ao protagonismo juvenil na Educação Física Escolar.



REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L.; FENSTERSEIFER, P. E. Indicativos para pensar uma proposta para a Educação Física escolar: da elaboração ao diálogo com a intervenção. **Lúdica Pedagógica**, v. 1, n. 28, p. 55-67, 2018.
- ARANTES, A. C. **Apontamentos pessoais para a disciplina estrutura e funcionamento do ensino**. São Paulo: Faculdades Ítalo Brasileira, 2002.
- ARANTES, A. C. A história da educação física escolar no Brasil. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, v. 13, n. 124, p. 1-8, 2008.
- BARBOSA, S. S. F.; BARBOSA, A. L. Políticas públicas na educação física escolar: uma análise histórica. **Revista Arquivos em Movimentos**, v. 6, n. 2, p. 135-161, 2010.
- BAUMAN, Z. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.
- BERTINI JUNIOR, N. **O olhar docente para a educação física contemporânea: concepções e práticas pedagógicas**. 2012. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2012.
- BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BETTI, M. A versão final da Base Nacional Comum Curricular da educação física (Ensino Fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, v. 4, n. 1, p. 156-175, 2018.
- BOCK, A. M. B. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 11, n. 1, p. 63-76, 2007.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução às teorias e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 set. 2023.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.



BRASIL. Ministério da Saúde. **Marco legal: saúde, um direito de adolescentes**. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 02 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. O que significa ter saúde? **Portal do Ministério da Saúde**, 29 jul. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-brasil/eu-queru-me-exercitar/noticias/2021/o-que-significa-ter-saude>. Acesso em: 01 mar. 2024.

BRAYNER, F. H. A. **Educação e republicanismo: experimentos arendtianos para uma educação melhor**. Brasília: Liber Livro, 2008.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1994.

CESANA, J.; TOJAL, J. B. A. G.; DRIGO, A. J. **Educação física e corporeidade: paralelos históricos, formação profissional e práticas corporais alternativas**. São Paulo: CREF4/SP, 2018.

CHICON, J. F. Inclusão e exclusão no contexto da educação física escolar. **Revista Movimento**, v. 14, n. 01, p. 13-38, 2008.

CHIÉS, P. V. **“Iluminando o corpo”**: aufklärung, enlightenment e lumière - as contribuições científicas ao conceito de corpo. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

COSTA, A. C. G. **Tempo de servir: o protagonismo juvenil passo a passo; um guia para o educador**. Belo Horizonte: Universidade, 2001.

COSTA, A. C. G. O Adolescente como protagonista. **Protagonismo Juvenil**, 20 jun. 2007. Disponível em: <https://protagonismojuvenil.blogspot.com/2007/06/o-adolescente-como-protagonista.html>. Acesso em: 02 set. 2023.

DAMIANI, M. F.; ROCHEFORT, R. S.; CASTRO, R. F. DE; DARIZ, M. R.; PINHEIRO, S. S. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, n. 45, p. 57-67, 2013.

DAOLIO, J. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.



DARIDO, S. C.; GONZÁLES, F. J.; GINCIENE, G. **O afastamento e a indisciplina dos alunos nas aulas de educação física escolar**. Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF – Disciplina: Problemáticas da Educação Física, 2018.

FELIPE, R. Uso de narguilé e cigarro eletrônico aumenta entre adolescentes brasileiros. **Portal da Universidade Federal de Minas Gerais**, Notícias, 31 maio 2022. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/uso-de-narguile-e-cigarro-eletronico-aumenta-entre-adolescentes-brasileiros>. Acesso em: 02 set. 2023.

FERRETI, C. J.; ZIBAS, D. M. L.; TARTUCE, G. L. B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, v. 3, n. 122, p. 411-423, 2004.

FRANÇOSO, S.; NEIRA, M. G. Contribuições do legado freireano para o currículo da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 36, n. 2, p. 531-546, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a. (Edição especial centenário capa dura).

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b. (Edição comemorativa do centenário de nascimento).

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GONÇALVES, R. **Favelas do Rio de Janeiro**: história e direito. Rio de Janeiro: Pallas/PUC-Rio, 2013.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

MANTOVANI, T. V. L.; MALDONADO, D. T.; FREIRE, E. S. A relação entre saúde e Educação Física escolar: uma visão integrativa. **Movimento**, v. 27, e27008, p. 1-23, 2021.

MARQUES, E. P.; PELICIONI, M. C. F.; PEREIRA, I. M. T. B. Educação pública: falta de prioridade do poder público ou desinteresse da sociedade? **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, v. 17, n. 3, p. 8-20, 2007.

MONTEIRO, R. A. C. A educação física no contexto da LDB 9394/96. **Revista Interfaces**, v. 10, n. 1, p. 1167-1170, 2022.

MOREIRA, E. C.; PEREIRA, R. S. A educação física na construção do projeto político pedagógico da escola. *In*: MOREIRA, E. C. (org.). **Educação física escolar**: desafios e propostas 1. 2. ed. Jundiaí: Fontoura, 2009. p. 21-42.



NASCIMENTO, F. F. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, M. Coração de estudante. *In*: NASCIMENTO, M. **Ao vivo**. São Paulo: BMG/Ariola, 1983. 1 LP (46 min.).

NO FLUXO. [S. l.: s. n.], 2014. 1 vídeo (16:39 min). Publicado pelo canal Natinho. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ChFb8lhjs8>. Acesso em: 02 set. 2023.

OLIVEIRA, M. A. T. Educação física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): história e historiografia. **Educação e Pesquisa**, v. 28, n. 1, p. 51-75, 2002.

OMS. Organização Mundial da Saúde. Organização Pan-Americana da Saúde. OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia. **OMS**, OPAS, 11 mar. 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/news/11-3-2020-who-characterizes-covid-19-pandemic>. Acesso em: 02 set. 2023.

PAGNO, M. ‘Vape de vitaminas’ não tem eficácia comprovada, e a publicidade ou a venda são proibidas, alerta Anvisa. **G1**, Saúde, 01 fev. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/saude/noticia/2023/02/01/vape-de-vitaminas-nao-tem-eficacia-comprovada-e-a-publicidade-ou-a-venda-sao-proibidas-alerta-anvisa.ghtml>. Acesso em: 24 jan. 2024.

PRATTA E. M. M.; SANTOS M. A. Família e adolescência: a influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros. **Psicologia em Estudo**, v. 12, n. 2, p. 247-256, 2007.

PRIBERAM. Protagonista. **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa**, 2023. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/protagonista>. Acesso em: 02 set. 2023.

PROFISSÃO REPÓRTER. Febre entre jovens, mercado bilionário e perigo à saúde: o consumo desenfreado de cigarro eletrônico no Brasil. **G1**, Profissão Repórter, 20 dez. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/profissao-reporter/noticia/2023/12/20/febre-entre-jovens-mercado-bilionario-e-perigo-a-saude-o-consumo-desenfreado-de-cigarro-eletronico-no-brasil.ghtml>. Acesso em: 12 jan. 2024.

RIBAS JÚNIOR, F. B. Educação e protagonismo juvenil. **PRATTEIN - Educação e Desenvolvimento Social**, p. 1-5, nov. 2004. Disponível em: https://prattein.com.br/wp-content/uploads/2004/11/Educao_Protagonismo.rtf.pdf. Acesso em: 02 set. 2023.

SAQUET, M. A. **Abordagens e concepções de território**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SALLES L. M. F. Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. **Estudos em Psicologia**, v. 22, n. 1, p. 33-41, 2005.



Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da cidade: ensino fundamental: componente curricular: educação física**. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SÃO PAULO (Cidade). Subprefeitura Cidade Tiradentes. Cidade Tiradentes: o bairro que mais parece uma cidade. **Cidade de São Paulo**, Subprefeitura Cidade Tiradentes, Histórico, 17 maio 2023. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/cidade_tiradentes/historico/index.php?p=94. Acesso em: 02 set. 2023.

SAPIENZA, G.; PEDROMÔNICO, M. R. M. Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. **Psicologia em Estudo**, v. 10, n. 2, p. 209-216, 2005.

SBPT. Sociedade Brasileira de Pneumologia e Tisiologia. Pneumologistas alertam para os riscos do cigarro eletrônico. **Portal SBPT**, 01 set. 2019. Disponível em: <https://sbpt.org.br/portal/cigarro-eletronico-sbpt-2/>. Acesso em 20 fev. 2024.

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 1.; JORNADA DE PRÁTICA DE ENSINO, 4.; SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM: “INFÂNCIA E PRÁTICAS EDUCATIVAS”, 13., 2007, Maringá. **Anais [...]**. Maringá, 2007. p. 110-114.

TASCHNER, S. P. Favelas em São Paulo – censos, consensos e contra-sensos. **Cadernos Metrópole**, n. 05, p. 09-27, 2001.

UNICEF. United Nations International Children’s Emergency Fund. Impacto da covid-19 na saúde mental de crianças, adolescentes e jovens é significativo, mas somente a ‘ponta do iceberg’. **UNICEF**, Comunicado de Imprensa, 04 out. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/impacto-da-covid-19-na-saude-mental-de-criancas-adolescentes-e-jovens>. Acesso em: 02 set. 2023.

XAVIER, D. P. **Repensando a periferia no período popular da história: o uso do território pelo movimento hip hop**. 2005. 128 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2005.



APÊNDICE

Apêndice A: Notas de Campo

Notas de Campo 01

Aulas 01 e 02

Atividade Proposta: Avaliação diagnóstica.

Hoje inicia-se o processo de coleta de dados junto à turma de estudantes em uma das salas de aula da instituição educacional, situada no segundo andar do prédio. A sala apresenta uma configuração convencional, compostas por 32 carteiras com cadeiras alinhadas em cinco colunas. (1) Além disso, a disposição inclui uma mesa destinada aos docentes, equipada com um computador, dispositivos de projeção, um quadro branco, um armário e uma estante de livros.

Ao iniciar a aula, propus aos estudantes a alteração da disposição das cadeiras para o formato circular. Contudo uma parte significativa deles manifestou resistência à mudança:

“Professora deixa a gente assim mesmo, acabamos de fazer uma prova de matemática, e o professo José tava daquele jeito, estou cansada”, disse Cecilia. Na sequência o estudante Claudio disse: “Professora já tivemos quatro aulas hoje, se desarrumarmos as cadeiras depois teremos que colocar tudo no lugar antes de ir para o almoço, por favor, deixa assim, a gente se comporta!” (1).

“Ah professora! Não quero fazer isto, vamos deixar para a próxima aula e vamos pra quadra hoje...”.

Outros estudantes também se mostraram contrário à ideia inicial, para evitar impasses logo na primeira aula, estrategicamente acedi aos apelos daqueles que preferiam manter suas posições.

Apesar de estar previamente ciente de que iniciariamos a pesquisa hoje, a estudante Letícia solicitou esclarecimentos sobre o procedimento. Alguns estudantes, tanto meninos quanto meninas, demonstraram preocupação quanto ao destino das informações e comentários fornecidos, levantando questões como:

“Profi, você vai mostrar o que eu responder pra minha mãe?”, indagou Márcia.

“Quem vai ouvir o que você tá gravando professora? questionou Paulo.

“Você vai tirar minha nota dependendo o que eu responder?”, perguntou Luiz.

“Se eu falar das suas aulas você vai ficar brava? Mentira! Não vou falar não”, declarou Samara.

“Olha lá em professora, vê direito esse negócio!”, alertou Lucas.

Procurei esclarecer todas as dúvidas e, em seguida demos início à atividade proposta.

Nessa fase inicial o objetivo principal constituiu em coletar informações sobre os hábitos de vida dos estudantes fora do horário de aula, em diversos contextos sociais, bem como suas opções de lazer nas proximidades de suas residências e seus interesses em assuntos e temas a serem abordados nas aulas de Educação Física (2).

Com esse propósito, os estudantes responderam livremente a um conjunto de trinta e uma questões abertas, de múltipla escolha e mistas, individualmente, por meio de um questionário.



Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)

Observações Importantes:

Antes de analisar as respostas, tínhamos uma expectativa inicial de que o interesse da turma, em relação à escolha dos conteúdos para a sequência didática a ser desenvolvida nesta pesquisa, se concentraria em esportes coletivos, como futebol, basquetebol e voleibol. No entanto, tornou-se evidente que o grande interesse dos estudantes por esportes coletivos cedeu lugar para jogos adaptados, com vários participantes demonstrando maior entusiasmo por jogos a serem ressignificados por eles. Eles expressaram o desejo de ver esses jogos incorporados não apenas nas aulas de Educação Física, mas também em outras atividades (3).

Quanto às opções de lazer existentes nas proximidades das residências dos estudantes, as respostas revelaram que vários deles não tinham conhecimento sobre as alternativas disponíveis.

É relevante destacar que essa avaliação inicial, incluindo as respostas dos estudantes, foi devidamente arquivada para análise posterior.

A seguir, apresenta-se de forma resumida, o conjunto de questões utilizadas na atividade proposta.

Cabe ressaltar que o questionário foi elaborado de maneira a ser compreensível e acessível ao público-alvo, evitando o uso de termos técnicos e priorizando uma linguagem clara e de fácil entendimento. A intenção foi facilitar a participação dos estudantes, promovendo uma abordagem mais próxima e amigável, sem comprometer a qualidade e a relevância das informações coletadas (4).

Perguntas

01. Nome ou apelido: _____ 9ºano _____
02. Idade: _____ Data: ____/____/____
03. Qual é sua identidade de gênero? (responda como você se reconhece)
04. Você segue uma religião?
05. Você já pagou algum mico (situação constrangedora). Qual foi o maior?
06. O que mais te deixa com raiva?
07. Qual é sua maior qualidade e o seu maior defeito?
08. Qual seu maior sonho?
09. Qual profissão você deseja seguir futuramente?
10. Quais são suas três disciplinas escolares favoritas? (coloque na ordem de preferência)
11. Qual a disciplina escolar que você considera a mais importante e a que você considera menos importante?
12. Você participa das aulas de Educação Física em sua escola?
13. Em sua opinião, para que as aulas de Educação Física são importantes?
14. Qual assunto você gostaria que fosse abordado nas aulas de Educação Física?
15. O que você mais gosta de fazer em suas horas livres?
16. Qual o assunto predileto do seu grupo de amigos(as)?
17. Conte-me um pouco sobre a melhor festa que você já foi.
18. Qual sua comida e a sua bebida predileta?



19. Você pratica algum tipo de esporte ou atividade física fora do ambiente escolar?
Com qual regularidade?
20. Qual(s) estilo(s) de música você gosta?
21. Você já foi em alguma resenha? (reunião descontraída na casa de amigos...)?
22. Você frequenta bailes ou festas populares aos finais de semana?
23. Já fez ou faz uso de bebidas alcóolicas? Com qual frequência?
24. Já fez ou faz uso de cigarro, narguilé ou *Vaper*?
25. Você faz uso de medicamentos sem orientação médica? Para quais sintomas costuma se automedicar?
26. Qual a sua opinião sobre drogas?
27. Você gostaria que o tema “drogas lícitas e ilícitas” fosse ser abordado em sua escola? Justifique sua resposta.
28. Quais são os espaços de lazer na comunidade que você mora ou até dois quilômetros dela?
29. Pense um pouco em sua infância. Não faz tanto tempo assim, não é mesmo!?
30. Quando você era criança do que mais gostava de brincar?
31. Cite uma habilidade física que você realizava com muita facilidade no Fundamental I que agora no Ensino Fundamental II você não consegue mais realizar ou realiza com muita dificuldade.
32. Por que você acredita que não consegue mais realizá-la como antes?
33. O que você gostaria de reviver das aulas de Educação Física do Ensino Fundamental I nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental II?
34. Você já fez, faz ou gostaria de fazer algo para melhorar a comunidade em que você vive? O que?
35. Pensando que é o seu último ano nesta escola, sugira uma ação que você juntamente com os outros estudantes da sua turma poderiam realizar, por meio da disciplina de Educação Física, para deixar uma marca positiva de incentivo aos estudantes mais novos da escola.

Observações:

Para preservar a privacidade dos participantes, as respostas serão tratadas com confidencialidade. Em conformidade com questões éticas, as informações específicas não serão compartilhadas de forma identificável.

Os nomes mencionados nesta nota de campo são fictícios, sendo utilizados com o intuito de preservar a identidade dos indivíduos participantes desta pesquisa.

Reflexões iniciais

Em uma análise preliminar, a partir das respostas fornecidas pelos estudantes participantes, podemos observar algumas tendências e pontos relevantes:

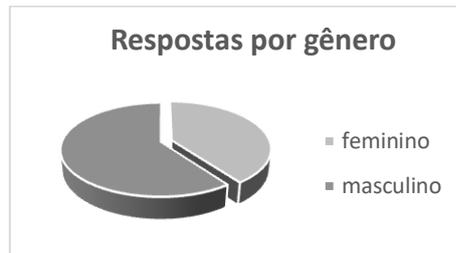
1 Análise Demográfica

A pesquisa envolve 20 participantes de uma turma heterogênea composta por de 32 estudantes, sendo notável a predominância do sexo masculino, refletindo a composição



específica da turma. Destaca-se que a faixa etária mais representativa é a de 14 anos, indicando uma participação ativa e relevante desse grupo da pesquisa.

Figura 11: Roda de conversa.



Fonte: Dados da pesquisa.

A inclusão de idades variadas, de 14 a 16 anos, na mesma turma, adiciona uma dimensão interessante à análise, destacando a diversidade de participantes, que abrange estudantes com diferentes habilidades e necessidades (5). Esses dados proporcionam uma visão inicial da composição demográfica da turma, enfatizando a representatividade e as características predefinidas que moldam o grupo.

Observação:

Embora a escola seja oficialmente laica, é importante considerar a possibilidade de interpretações equivocadas com influências de viés religioso. Isso pode ocasionar desentendimentos entre a instituição e as famílias. A abordagem transparente e respeitosa desses temas é fundamental para promover o diálogo e garantir uma relação construtiva entre a escola e as famílias (6).

Na amostra de dados não parece haver uma diferença significativa nos hábitos relacionados à religião entre os dois gêneros. Ambos mencionam diferentes religiões.

2 Experiências Constrangedoras

Solicitar que os estudantes compartilhassem experiências constrangedoras, seus “micos”, não teve a intenção de constrangê-los, mas sim de criar uma atmosfera acolhedora e humanizada para a atividade (7). Inicialmente, percebeu-se que havia certa hesitação em compartilhar essas experiências. Com o objetivo de quebrar o gelo, tomei a iniciativa de compartilhar algumas das minhas próprias experiências, resultando em risos e descontração por parte dos alunos. Esse momento desinibiu a turma, gerando uma atmosfera mais relaxada, o que encorajou alguns estudantes a compartilharem seus próprios “micos” de forma espontânea. Essa troca de experiências revelou-se não apenas enriquecedora, mas também proporcionou um ambiente descontraído e acolhedor durante a atividade (8).



Quadro 5: Descrição de experiência constrangedora.

Estudante	O maior “mico”
2	“... Um dia que eu estava brincando de fuga e acabei que escorreguei no barranco sem querer...”.
3	“... Quando respondi meu amigo de forma inadequada sem lembrar que a conversa era no grupo da escola...”.
10	“...Já errei uma bandeja livre no basquete e era o último ponto para a vitória...”.
11	“... No dia em que eu escorreguei na calçada molhada...”.
15	“...Sim, estourei um sachê de ketchup na mulher dentro de um ônibus...” (9).

Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora.

3 Emoções e Aspirações

Essa análise inicial também buscou capturar as nuances das emoções, aspirações e autopercepções dos participantes, proporcionando uma compreensão mais profunda e contextualizada das experiências individuais dentro do grupo estudado (10).

Quadro 6: Autopercepções dos participantes.

Autocompreensões	Pontos relevantes
<u>Raiva</u>	A emoção da raiva surge em contextos específicos, como alteração do tom de voz, comportamentos considerados folgados e repetição excessiva de palavras em diálogos. <u>Essa resposta emocional indica sensibilidade dos participantes a dinâmicas interpessoais específicas (11).</u>
<u>Qualidade e Defeito</u>	As características positivas abrangem atributos desejáveis, como ser engraçado, inteligente, carinhoso, esportivo e atraente. Na lista de defeitos, destacam-se características como “ser irritante”, “ser bom demais com as pessoas”, “ficar com raiva rapidamente” e “procrastinação”. <u>Essa variedade de respostas revela a complexidade das visões sobre virtudes e falhas, formando uma rica tapeçaria de autoidentificação (12).</u>
<u>Sonhos</u>	<u>Aspirações incluem metas acadêmicas, como formar-se na faculdade de medicina, até o desejo de se tornar jogador de futebol, uma estrela da National Basketball Association (NBA) ou alcançar a marca de bilionário (13).</u> Esses sonhos refletem a diversidade de ambições na amostra, apresentando retratos únicos dos anseios individuais e ilustrando a variedade de caminhos e objetivos imaginados pelos participantes para o seu futuro.

Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora.

4 Motivações para a participação em Educação Física:

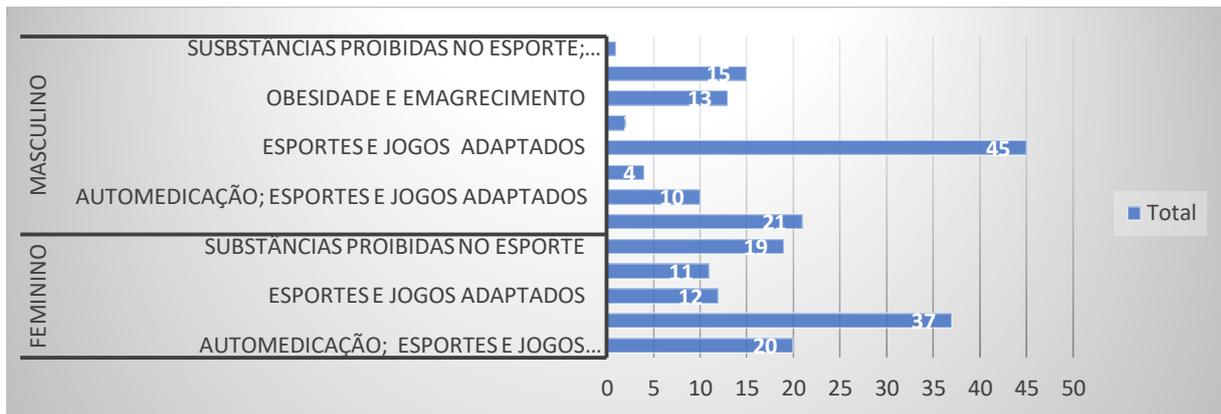
Ambos os gêneros expressam razões similares para sua adesão às aulas de Educação Física, abrangendo motivações relacionadas à saúde, entretenimento, estética e aprimoramento de habilidades. Nesta turma de discentes, a Educação Física emerge como



Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)

uma disciplina particularmente apreciada pelos alunos (14), equiparando-se em popularidade às disciplinas de Informática, Ciências e Língua Portuguesa. A frequência à participação nas aulas de Educação Física manifesta variações, evidenciando a presença de alguns alunos que a frequentam regularmente, enquanto outros optam por participar de forma esporádica (15).

Figura 12: Assuntos em Educação Física de interesse dos estudantes participantes.



Fonte: Dados da pesquisa.

5 Profissões e Futuro:

Ambos os gêneros têm uma variedade de sonhos profissionais, mas alguns padrões emergem:

Quadro 7: Aspirações profissionais.

Gênero	Masculino	Feminino
Aspirações	É mais notável aspirações incluindo carreiras nas seguintes áreas: saúde, militar, medicina, jogador profissional, direito, entre outras.	Há uma combinação de aspirações profissionais, com destaque para o desejo de ser rica.
Exemplos	“...ser polícia ou goleiro do Corinthians, eu gosto muito de ver vídeos de policiais e sonho em ser um...”.	“... ser nail design porque dá dinheiro...”, “...quero ser rica!...”.

Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora.

Observações: as aspirações profissionais elencadas pelos estudantes podem estar enviesadas por influências complexas e pode ser moldada por vários fatores percursores, tais como, estereótipos de gênero e expectativas sociais, experiências de vida individuais e a relação entre os sonhos e as disciplinas escolares pode indicar influências educacionais ou de interesses pessoais (16).

É importante observar também que essas são generalizações e pode haver variações significativas entre indivíduos.



6 Opções de Lazer e Atividades Físicas:

Quadro 8: Opções de lazer e atividades físicas.

Gênero	Masculino	Feminino
Predileções fora do ambiente escolar	É notório que a maioria dos participantes parece ter interesse em esportes, como futebol e basquete. Algumas atividades específicas foram mencionadas, como jogar jogos online e assistir a jogos de futebol.	As participantes também demonstram interesses em esportes, como futebol. Outras mencionam hobbies relacionados à estética, como Nail Design (unhas) e cabelo, dando ênfase a cuidados estéticos.

Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora.

Possíveis influências e considerações:

Cultura e Expectativas: As preferências podem ser influenciadas pela cultura e expectativas sociais relacionadas a atividades específicas para cada gênero.

Individualidade: As atividades de lazer e esportivas são altamente influenciadas pela individualidade e preferências pessoais de cada participante.

Mudanças ao Longo do Tempo: As atividades de lazer podem mudar ao longo do tempo com base em experiências e interesses em evolução.

7 Percepções dos Estudantes sobre Drogas:

Esta análise buscou extrair das respostas autênticas da amostra de estudantes uma compreensão mais aprofundada de suas considerações sobre drogas, com ênfase na compreensão do fumo e das bebidas alcoólicas como substâncias psicoativas.

Num exame preliminar as opiniões dos estudantes sobre drogas refletem uma multiplicidade de perspectivas. Algumas respostas incorporam juízos de valor variados, desde a desaprovação veemente até considerações mais moderadas.



Quadro 9: Percepções dos estudantes sobre a temática drogas.

Perspectivas	Detalhes
Desaprovação Veemente	<u>Há participantes que expressaram uma visão negativa, associando o uso de drogas a um futuro sombrio e defendendo medidas extremas, como “tem que morrer todo mundo que usa droga” (17).</u>
Considerações Moderadas	Em outras respostas foi notória uma compreensão diferenciada em relação ao uso de drogas para fins medicinais, sendo considerado aceitável, enquanto o uso recreativo de entorpecentes é desaprovado.
Aceitação para Fins Medicinais e a Desaprovação do uso Recreativo	<u>Alguns participantes sinalizaram para uma compreensão diferenciada em relação ao uso de drogas para fins medicinais, sendo considerado aceitável, enquanto o uso recreativo de entorpecentes é desaprovado (18).</u>
Preocupação com a Saúde e Respeito pela escolha pessoal	<u>Diversas respostas enfatizaram a preocupação com a saúde devido ao uso de drogas, considerando-o prejudicial e negativo. Contudo, outras manifestaram respeito pela escolha pessoal, mesmo discordando dessa prática (19).</u> Outras ainda, ofereceram conselhos e advertências, destacando a importância de que as pessoas estejam conscientes dos possíveis problemas associados ao uso delas.

Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora.

Perspectiva Mais Específicas:

Fumo por meio da utilização dos DEFs: parte dos estudantes reconhecem essas substâncias como drogas, enfatizando preocupações com a saúde. Contudo, uma parcela significativa expressa perspectivas menos abrangentes sobre o tema (20). Diferentes histórias de vida, experiências pessoais e informações absorvidas aliadas à carência de informações mais qualificadas sobre os efeitos nocivos do tabagismo, podem estar contribuindo para essa diversidade de perspectivas.

Bebidas Alcoólicas: As opiniões dos estudantes sobre o assunto são diversas. Alguns têm clara consciência dos efeitos psicoativos do álcool, enquanto outras não o categorizam como uma substância de potencial risco (21). Influências culturais e aceitação social podem contribuir para divergências nas percepções.

8 Percepções e atitudes sobre ações comunitárias:

Em relação à conscientização sobre ações para melhorar a comunidade e deixar uma marca positiva, podemos observar nas respostas dos estudantes algumas tendências e pontos relevantes:



Quadro 10: Síntese de respostas sobre engajamento comunitário.

Tendências	Respostas e Pontos Relevantes
Consciência Limitada	Respostas como <u>“Não sei o que escrever”</u> e <u>“Nunca fiz e não sei como melhorar”</u> (22) sugerem uma possível falta de conscientização ou experiência sobre como contribuir para melhorar a comunidade.
Preocupação Pessoal Conexão direta entre a experiência pessoal e o envolvimento na comunidade.	Respostas como “Não gostaria porque me trocaram de sala, as pessoas dessa sala são estranhas” sugere uma influência significativa de experiências individuais na disposição de participar em atividades comunitárias.
Foco em Ações Individuais Preferência por iniciativas individuais.	“Ajudar cachorros de rua”, “Deixar uma carta para aluno do 8º ano” e “Doação de cestas e kit de higiene”, pode indicar uma conscientização sobre o impacto positivo que ações individuais podem ter na comunidade.
Interesse em Competições e Reconhecimento	<u>Sugestões para deixar uma marca positiva estão relacionadas a competições, medalhas e reconhecimento</u> (23), como “Medalha e ganhar campeonato “Interclasse e interescolar”. Isso pode refletir um desejo de reconhecimento público como forma de incentivar a participação.
Desconhecimento de Possibilidades:	“Não pensei sobre isso...” e “Não sei se isso vale”, podem sugerir uma falta de conhecimento sobre maneiras específicas de contribuir, sugerindo a importância de fornecer informações claras e acessíveis sobre oportunidades comunitárias.
Preocupações Sociais e Ambientais	Expressão de preocupações sociais e ambientais, notável em respostas como “Ajudar pessoas de rua” e “Limpeza das ruas”. refletem uma conscientização sobre questões mais amplas além do âmbito pessoal.
Incerteza e Necessidade de Orientação	“Não sei” e “Participaria, mas não teria ideia do que fazer”. Isso destaca a importância de oferecer orientação e apoio na definição de ações concretas.

Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora.



Notas de Campo 02

Aula 03

Atividade Proposta: Roda de Conversa; Levantamento de jogos de tabuleiro da cultura local dos estudantes; proposição de ressignificação de jogos.

Na presente atividade, conduzida em uma das salas de aula da instituição, na qual a estrutura física assemelha-se à anteriormente descrita na Nota de Campo 01. Iniciou-se com uma roda de conversa, fundamentada em tópicos previamente abordados na aula anterior. A aula anterior consistiu em uma avaliação diagnóstica, que foi realizada nas aulas 01 e 02 desta sequência didática, na qual tornou-se manifesto o marcante interesse dos estudantes na exploração de esportes e jogos adaptados (1).

Ao questionar os estudantes sobre seus conhecimentos prévios acerca do protagonismo juvenil, tanto na escola quanto em suas comunidades, observou-se uma falta de reflexão nesse sentido. A maioria não havia considerado ou se viam como incapazes ou sem a responsabilidade de protagonizar ações frente a desafios sociais e suas próprias realidades. Exemplos de respostas incluíram a afirmação de Márcio: “Não, eu nunca fiz nada!”, enquanto Roberta expressou: “Professora, eu não tenho que fazer nada, não sou a prefeita!” Luiz, no entanto, compartilhou a experiência de ajudar um morador de rua, contrastando com a postura de Eva, que afirmou: “Eu não, não é obrigação minha!”. Após esses comentários, foram apresentados aos alunos os conceitos de protagonismo, seguidos pela proposta de aprender sobre o tema de forma prática durante as aulas, ressaltando que cada estudante desempenharia uma função específica dentro da perspectiva do protagonismo, com a finalidade de atingir um objetivo comum (2).

Então, fiz uma proposição aos estudantes, para criarmos coletivamente um jogo adaptado (3). Marcos, sugeriu: “professora vamos fazer um jogo de tabuleiro gigante, parecido com aquele jogo de xadrez bem grande. Você já viu professora?” (4). A sugestão de Marcos de criar um jogo de tabuleiro gigante foi recebida com risos por alguns colegas (5). Nesse momento retomei a palavra reforçando que aquele era um momento de expormos ideias e a importância de escutar a todas com respeito mútuo (6). A partir da sugestão de Marcos, foram identificados jogos de tabuleiro, frequentemente praticados pelos estudantes na escola e fora dela (7), incluindo: “uno”, “ludo”, “corrida de trilhas”, “dado”, “banco imobiliário” e “jogo de cartas (baralho)”.

Após a etapa de identificação dos jogos de tabuleiro recordei uma atividade realizada no ano anterior, na qual adaptaram jogos digitais para a quadra de forma bem-sucedida, despertando o interesse deles que se empenharam muito em transferir a realidade virtual para a aula prática de Educação Física.

Paulo exclamou: “Nossa professora eu lembro, aquele jogo era muito loco, todo mundo quis repetir na outra aula o jogo do meu grupo! A gente vai fazer de novo? Faz professora, a sala toda participa” (8). Já a estudante Cecília disse: “não tô lembrada disso não, que isso profi? Explica aí dinovo”. Assim como esses dois colegas de turma, uns estudantes recordavam e outros nem tanto e alguns eram estudantes “novos” que vieram de outras escolas para a nossa unidade.

Utilizando a atividade rememorada do ano anterior como referência, desafiei os/as estudantes a criarmos um jogo adaptado combinando as regras e características dos jogos



sugeridos (9), com a condição de que pudesse ser jogado em quadra e por todos os/as estudantes da turma.

Observações:

Para a próxima aula, foi solicitado que os participantes apresentassem sugestões, por escrito, ideias e regras para a dinâmica do jogo, marcando o encerramento da aula (10).

Os nomes mencionados nesta nota de campo são fictícios, sendo utilizados com o intuito de preservar a identidade dos indivíduos participantes desta pesquisa.



Notas de Campo 03

Aula 04

Atividade Proposta: Início da criação compartilhada do jogo

Em uma das salas de aula na unidade escolar, parecida com a que descrevi na nota de campo 01 deste estudo, iniciamos a atividade retomando a conversa da última aula, na qual pedi aos estudantes que trouxessem sugestões por escrito sobre as regras e a dinâmica do jogo que estávamos planejando (1). No entanto, só dois estudantes trouxeram suas contribuições por escrito, os outros compartilharam suas ideias verbalmente. Notei que a turma é bastante participativa ao falar, mas encontra dificuldades em expressar suas ideias por escrito (2). Entendo que isso faz parte das lacunas do processo educativo, agravadas durante o período de isolamento social devido à pandemia de COVID-19, quando muitos estudantes perderam quase que totalmente o vínculo com a escola.

Para não perder as ideias e contribuições valiosas dos estudantes, eu mesma anotei as sugestões verbalizadas por alguns deles (3). Após algumas discussões, as sugestões que mais agradaram ao grupo foram: criar um tabuleiro gigante no meio da quadra, conforme sugerido pelo Marcos na aula 03 e descrita na nota de campo 02 deste estudo, incluir perguntas e respostas sobre temas de interesse dos estudantes, utilizando como base as sugestões da avaliação diagnóstica inicial e desta roda de conversa (4).

Expliquei que, devido à heterogeneidade da turma, não seria possível abordar todos os temas sugeridos, sendo necessário escolher os mais recorrentes. Destaquei a importância da participação de todos os estudantes. Foi nesse momento que a Elaine fez uma observação importante: “Professora, o Pedro também vai participar, né? Porque tem coisas que ele pode fazer, igual no jogo das bolinhas. Ele ficou todo feliz!”. Respondi que sim (5) e abri a questão para os demais estudantes: “Pessoal, precisamos criar estratégias para que o Pedro participe como todos vocês” (6).

Outra sugestão foi tornar o jogo dinâmico com desafios para os jogadores cumprirem, o que foi bem aceito. Iniciamos a estruturação do jogo com essas sugestões iniciais, dividindo os estudantes em grupos (7). Em alguns momentos, alguns estudantes se dispersaram, querendo ir para a quadra ou usando celulares para outros fins. Isso é comum, especialmente em uma sala numerosa e agitada como essa (8).

Nesse primeiro momento, fiquei responsável por elaborar algumas perguntas e respostas para servir de exemplo e posteriormente ficou acordado que eles elaborariam novas perguntas, enquanto um grupo de cinco estudantes ficou responsável por criar desafios relacionados ao movimento corporal para incorporar ao jogo. Foi assim que encerramos a aula.

Observações:

O Pedro é um estudante cadeirante devido à paralisia cerebral. Ele não movimentava os membros inferiores, tem muitas limitações nos membros superiores e um desvio severo em sua coluna vertebral. Pedro não fala, mas seu cognitivo está totalmente preservado (9) Ele se comunica por meio de uma prancha de comunicação que foi desenvolvida especialmente para ele, indicando suas necessidades, vontades e emoções com o movimento da cabeça e expressões faciais.



O “jogo das bolinhas” mencionado pela Elaine foi uma adaptação de bocha, realizada em uma aula após o isolamento social devido à pandemia. Pedro gostou muito de participar do jogo, e em algumas partidas, ele teve resultados melhores que seus colegas de turma. Todos comemoraram muito com ele, tornando essa atividade marcante para alguns estudantes, incluindo a Elaine.

Os nomes mencionados nesta nota de campo são fictícios, sendo utilizados com o intuito de preservar a identidade dos indivíduos participantes desta pesquisa



Notas de Campo 04

Aula 05

Atividade Proposta: Assistir ao documentário: No fluxo; roda de conversa.

A atividade foi conduzida na sala de vídeo da unidade escolar, localizada no segundo andar da escola. Este espaço está equipado com recursos audiovisuais (1), uma parede branca apropriada para projeções, uma mesa com computador destinada aos docentes e um conjunto de quarenta cadeiras. Vale destacar que essa sala não possui isolamento acústico, sendo situada paralelamente a uma rua movimentada frequentada por veículos com som alto, o que por vezes distrai a atenção dos estudantes (2).

Inicialmente, anunciei à turma que assistiríamos a um vídeo e posteriormente discutiríamos seu conteúdo, sem revelar previamente o tema. A proposta foi prontamente aceita pelos alunos, especialmente devido às condições climáticas adversas no dia, o que fez com que preferissem a sala de vídeo à quadra da escola.

O documentário selecionado, intitulado “No Fluxo”, proporcionou uma imersão na peculiar dinâmica dos “fluxos”, eventos característicos em que jovens das periferias de São Paulo se reúnem em vias específicas da cidade para vivenciar intensamente a cultura do funk. Esses encontros, denominados “fluxos”, são marcados pela reprodução de músicas em aparelhagens de som extremamente potentes. A atmosfera vibrante é impulsionada por batidas envolventes, que ressoam por toda a rua, criando um ambiente sonoro envolvente e imersivo.

A experiência do “fluxo” vai além da simples audição musical, envolvendo também a expressão corporal através da dança. Jovens se reúnem para compartilhar essa experiência coletiva, transformando as ruas em espaços de celebração e interação social. O som alto desempenha um papel crucial nesse contexto, não apenas como um veículo para a música, mas como um elemento central que permeia toda a atmosfera do evento.

O objetivo da proposta era tentar compreender se realidade retratada no documentário impactava de alguma forma a vida dos/as participantes da pesquisa.

Ao perceberem o tema do vídeo, os estudantes inicialmente demonstraram desconfiança e surpresa, um olhando para o outro. Surgiram questionamentos, como os de João: “Tem certeza professora? Vai passar isso aqui na escola?”, em seguida Samara disse: “A diretora vai brigar com você!”.

Durante a exibição inicial do vídeo, observei a falta de interesse por parte de diversos estudantes, manifesta por meio da postura apática de alguns meninos, que se encontravam encostados nas paredes, demonstrando sinais de sonolência. Além disso, ao fundo da sala, constatei que um grupo composto por meninas dispersas em conversas alheias ao contexto da aula. Entretanto, ao longo da exibição, evidenciou-se um gradual despertar de interesse, dos estudantes pelo conteúdo do vídeo. Notavelmente, a estudante Cecília, situada no fundo da sala, expressou seu entusiasmo ao proferir a exclamação: “Aí professora, agora você representou!”. Observou-se, adicionalmente, a ocorrência de diálogos entre os estudantes, os quais trocavam comentários sobre as cenas apresentadas na tela.

Ao final da exibição, propus um diálogo, com o intuito de discutir os elementos pertinentes ao conteúdo do vídeo. Nessa perspectiva, foram formuladas indagações à turma com o propósito de instigar uma reflexão coletiva sobre as temáticas abordadas (3). Iniciei o diálogo da seguinte forma:

- Vocês gostaram do vídeo?



A maior parte deles respondeu que sim, alguns ficaram em silêncio.

- O quanto essa realidade se aproxima e o quanto ela se distancia da realidade de vocês?

A princípio os estudantes disseram que o movimento do “fluxo” não fazia parte da realidade deles, que não o reconheciam fazendo parte. Então reformulei a pergunta:

- Perto de onde vocês moram, não tem esses eventos?

Dois estudantes responderam que sim e aos poucos outros foram se encorajando e também afirmaram que havia, o estudante João disse: “É proibido, mas acontece sempre professora!”.

Perguntei se eles reconheceram alguma das pessoas que apareceram no documentário e ele/elas afirmaram ter reconhecido:

“Sim, o tio do Arthur!” disse a estudante Lúcia.

Arthur, um dos meninos da turma, confirmou que realmente em uma das cenas o seu tio aparece curtindo as músicas.

E eles continuaram: “A mulher da batata!”.

Segundo eles, ela é uma senhora que vende batatas fritas em um carro, próximo ao terminal de ônibus da região durante a semana e aos finais de semana ela vende nos “fluxos”.

Mais um reconhecimento: “O MC brinquedo!”.

Perguntei se algum dos estudantes, mesmo que por curiosidade, já havia participado de algum “fluxo”. Quase todos os estudantes responderam em coro que não, a estudante Renata levantou a mão e falou num tom de voz baixo: “sim eu já fui”.

- Renata essas coisas que apareceram no vídeo, como por exemplo, músicas altas, fumo, álcool, abuso de drogas, acontecem de fato? Perguntei a ela.

“Sim, acontecem e às vezes é um pouco pior, chega a ser bem pior”.

Outra pergunta que fiz para eles foi que no vídeo fala que o funk faz parte da cultura das periferias de São Paulo, vocês concordam?

Eles responderam que sim, faz parte, a estudante Cecília exclamou com entusiasmo: Claro!

- E o que vocês pensam sobre o Fluxo? É importante? Perguntei.

A estudante Júlia respondeu: “Sim, tem gente que não tem emprego e vai lá para ganhar dinheiro. “Você viu que a mulher falou no vídeo que ganha nove mil, parsa?” (Parsa é uma referência à forma como os estudantes interagem entre si.)?” (4).

Segui com as perguntas...

- Fora o “fluxo”, existem outras opções de lazer próximo de onde vocês moram?

A estudante Cecília me questionou: “tipo, quadra, praças, essas coisas?”.

Respondi que sim, ou outra forma de lazer que eles sabiam da existência na região onde moram, ela respondeu que não havia. Então perguntei: em sua opinião, essa condição de poucas opções de lazer interfere na escolha das pessoas que vão para os “fluxos” para ter momentos de diversão?

Ela respondeu: “não interfere, pois, a praça do bairro não é muito longe”.

Esta parte da conversa acabou me deixando um pouco confusa, pois a mesma estudante tinha afirmado anteriormente que não havia opções de lazer como praças próximo de onde reside. Mas, mesmo assim decidi seguir a conversa, pois notei que alguns estudantes estavam em conversas paralelas.



Um grupo de seis meninos que estavam ao fundo da sala se dispersaram, então me dirigi a eles:

- Meninos, a realidade mostrada no documentário acontece perto de onde vocês moram?

Todos responderam que sim.

- Vocês já foram em algum fluxo?

Cinco deles responderam que não e apenas um o estudante Paulo disse que já havia ido. Retomei a pergunta para ele:

- As cenas que você viu no documentário acontecem mesmo no fluxo?

Paulo respondeu: “Depende do lugar professora, uns são mais calmos outros são bem pesados”.

Perguntei qual era a opinião dos meninos sobre os “fluxos”, Carlos respondeu:

“Eu acho que está tudo certo, mas deveria ser em um local mais afastado da comunidade por causa que faz barulho para as outras pessoas”. O estudante Márcio concordou com a fala de Carlos e complementou: “É, e acaba atrapalhando quem está dormindo”.

- Mesmo assim você acha certo a valorização dessa cultura?

Ele respondeu afirmou: “Sim ela tem que ser valorizada. Neste momento, o estudante Antônio brincou com Márcio: “Mas o Márcio nem trabalha quer dormir cedo no sábado?”, então os estudantes riram... e a colega Sara continuou com a brincadeira: “O Márcio reclama mais vai lá, todo sábado tá lá, ele e o copão dele...” e os risos continuaram entre eles (5).

Retomando o diálogo questionei a turma:

- Em um momento anterior da nossa conversa a Júlia disse que o fluxo é um movimento cultural importante, pois muitas pessoas que não têm emprego tiram seu sustento de lá e o Carlos disse que ele poderia ocorrer em locais mais afastados em que o barulho não incomodasse tanto as outras pessoas. O que vocês acham sobre isso? Vocês acham que algumas coisas poderiam mudar, em relação a esses eventos?

Nesse momento as opiniões se dividiram, uns diziam que não e outros diziam que sim, poderia mudar. A estudante Cecília questionou: “Se o baile for afastado das casas?”

- Sim, se os bailes ocorrerem em locais que não interfiram tanto no direito ao silêncio daqueles outros moradores que não participam ou não gostam deste movimento, complementei.

Ela respondeu: “É, eu acho que poderia mudar um pouquinho só, que nem o baile da Nico, o baile da Nico acontece lá em Itaquera, no Casarão”.

- E nesse lugar tem casas próximas?

Cecília continua: “Não, no casarão não, lá é um sítio com piscina...”, Júlia interrompeu a fala e disse: “...mas, tem outros sítios do lado do Casarão e lá no baile da rua quinze tem casas próximas sim!”

- E vocês acham que o baile nesse casarão incomoda menos em relação ao fluxo de rua? Perguntei.

Livia responde: “Lógico, claro que sim! O casarão é Lá em Itaquera então não tem como incomodar a gente aqui”.

- Questionei, mas Itaquera é bem afastado de vocês, muitas pessoas não têm como se deslocar para lá, então, não seria mais adequado ter um local assim próximo de onde vocês moram?



Laura disse: Mas tem um lá no *****(Refere-se a uma localidade amplamente reconhecida na esfera local.), é mais próximo da gente.

- Mas esse lugar Laura não fica próximo de residências? Perguntei.

Lucas respondeu: sim fica lá na rua dos prédios.

- Então, atrapalha os moradores de lá?

Lucas disse: “Sim, atrapalha a minha vó que mora lá”, e Sara disse: atrapalha eu que também moro naquela rua e não posso nem sair de casa”.

Cecília tomou a palavra e disse: “Mas assim, tem um, porém, porque muitas pessoas que moram lá perto não julgam...” e Sara rebateu: “porque eles gostam do baile”, Cecília prosseguiu: “Porque gostam e também porque trabalham lá, então os moradores em si, não reclamam”. Então Eva argumentou: “mas depende, tipo, se eu morasse lá eu ia reclamar, mas não ia adiantar ***** nenhuma” e Elaine complementou: “é verdade”.

Perguntei, mas vocês concordam que essa parte de interferir no direito ao silêncio dos outros não é legal?

Cecília respondeu que não, então perguntei a ela:

- Não Cecília? E se fosse na rua da sua casa você iria gostar?

Antes dela responder Sara se antecipou: “Ela gosta professora, ela fica lá dançando...”.

Cecília respondeu: “gente, mas esse baile do ***** fica uma rua antes da minha casa!

- Mas, se esse baile fora exatamente na rua da sua casa e você e sua família não tivesse liberdade para entrar e sair na hora que vocês precisassem? Perguntei a Cecília.

Ela respondeu: “Aí não sai, fica em casa!” Continuei.

- Então, mas isso não é cercear a liberdade de ir e vir do outro?

Cecília e os outros estudantes concordaram que sim. Então, ponderei.

- Então, o fluxo é um movimento cultural, mas precisamos pensar nessas questões de não tirar a Liberdade dos outros, não é?

Ela e os demais estudantes concordaram (6).

- Continuando, uma outra questão, rola drogas no fluxo?

Ouvi um coro na sala: simmmmmmmmm!

José disse: “É claro! Mas não é só lá, tá!” Outros estudantes concordaram com ele em relação a outros lugares que eles sabiam existir o consumo de drogas na região.

Cecília disse: “Mas já deu uma evoluída, vai! Lá no ***** eles bloquearam, não tem mais, Glória a Deus!!!” e a estudante bateu palmas.

Porém, Roberta disse: “Mais ainda usam o K9¹³(fazer nota de rodapé), e Cláudio afirmou: É mesmo”. E Cecília disse: “Mas eles evoluíram gente. Calma! Respira!”.

- E vocês acham que é possível que esse movimento cultural que é o fluxo possa ser menos danoso para a saúde das pessoas?

Nesse momento, começou uma discussão entre eles. Uns achavam que sim e outros achavam que não seria possível, pois de acordo com estes, não tem como proibir o comércio e o consumo de drogas nesses eventos.

¹³ O consumo das drogas da família “K”, também denominadas popularmente como “K2, K4, K9 ou spice”, vem sendo conhecido por produzir efeitos agudos no Sistema Nervoso Central e produzir, principalmente, manifestações clínicas compatíveis com distonia aguda, catatonia e rebaixamento do nível de consciência, efeitos esses que são erroneamente chamados de “efeito zumbi”. A denominação vem da forma como alguém que consumiu a droga K fica entorpecida, completamente fora da realidade, inclusive com perda de sentidos (CFF, 2023).



Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)

Após a discussão reformulei a pergunta:

- Mas, vocês acham que é possível frequentar esses espaços e não serem influenciados a utilizar drogas?

Eva se posicionou: “Depende da cabeça da pessoa, se ela for influencial é lógico que ela vai fumar um, agora se ela não for e ter uma mente certa ela não vai usar”, outros estudantes concordaram com ela.

Livia disse: “É professora, tem gente que fica lá só pra curtir uma música, não vai lá pra fumar, não vai beber. Oxi, normal!”

- E vocês, já foram influenciados em alguma situação pelas amizades?

Ana respondeu: “Já, mas não pra isso, de usar droga”.

Laura disse: “Eu acho que nem é uma questão de ser influenciável, você quer ir lá e fazer você faz”. Perguntei a ela:

- Como assim? A pessoa já tem uma pré-disposição está tudo ali fácil e aí ela usa?

Ela disse: “É se a outra pessoa tentar fazer a sua cabeça você tá usando porque quer. Não é assim, ela me obrigou a ir”. Laura Completou: “Ou então a pessoa entrou na sua mente”.

- Então, na opinião de vocês, é possível ir para no fluxo, curtir as músicas, curtir a troca de “ideias”, sem ser influenciados para consumir bebidas alcoólicas e drogas?

Cecília respondeu: “Sim, é isso aí, só no passinho do romano!”

Direcionei outra pergunta semelhante diretamente aos meninos:

- Vocês acham que é possível frequentar esse movimento do funk sem se deixar influenciar pelo uso de bebidas alcoólicas e drogas?

João disse: “Sim, porque o meu primo vai e nunca bebeu uma gota de álcool”.

- E vocês, já fizeram alguma coisa do tipo: beber ou fumar porque estavam no meio da “galera” e fez também?

Caio respondeu que sim, segundo ele quando se está no meio dos amigos é mais fácil ser induzido. Ele afirmou: “Mas eu usei só pra experimentar, tipo, eu não faço essas coisas mais, entendeu?”.

- E você André, curte esse movimento? Já foi alguma vez?

Ele disse: “Uma só, achei dahora”.

- E você acha que é possível ir até lá, curtir a música, as amizades, “trocar uma ideia” sem se deixar influenciar pelas pessoas que bebem e fumam?

Ele disse: “É dá!

- Você já bebeu ou fumou?

A princípio ele respondeu que não, mas que os colegas começaram a rir da resposta ele admitiu que fumava narguilé.

Então aproveitando a resposta do André, perguntei:

- Turma vocês consideram que fumar narguilé é usar droga?

A maioria dos estudantes responderam que não, apenas dois responderam que considerava. Perguntei:

- E o cigarro eletrônico é uma droga?

Todos os participantes concordaram que sim. Porém, Roberta questionou os colegas: “Onde o narguilé não é uma droga?”

Ana respondeu: “Cigarro eletrônico é viciante ele é a mesma coisa que o cigarro normal, mas o cigarro eletrônico causa mais efeitos do que o cigarro normal”.



Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)

Então eu disse, pessoal como já está se aproximando o final desta aula esta será a nossa última pergunta. Nesse momento fui interrompida por Cecília que perguntou: “Professora, essa gravação vai ser mostrada na reunião de pais?”.

Em resposta esclareci que tal prática não seria realizada reiterando meu compromisso de manter em sigilo as interações ocorridas, assegurando-lhes e que trabalharia exclusivamente com as informações, sem revelar suas identidades. Então a última pergunta foi dirigida à turma:

- Vocês acreditam que existe alguma forma de fazer uso do narguilé e do cigarro eletrônico sem acarretar danos à saúde?

Apenas três dos estudantes presentes afirmaram que sim, os demais concordaram que não há como fazer uso sem comprometer a saúde porque ambos são viciantes.

É essencial ressaltar que a intenção da discussão não residia na formulação de julgamentos acerca das respostas dos estudantes, mas sim na coleta de dados referentes aos conhecimentos por eles detidos sobre a temática. Concluí a aula expressando gratidão pela colaboração de todos os participantes.

Observação:

Os nomes mencionados nesta nota de campo são fictícios, sendo utilizados com o intuito de preservar a identidade dos indivíduos participantes desta pesquisa.



Notas de Campo 05

Aula 06

Atividade Proposta: Retomada da proposição da aula 4; discussão sobre as regras; tipos de perguntas e respostas.

Na presente data, em uma das salas de aula da instituição educacional, localizada no segundo andar do prédio. A sala apresenta uma configuração convencional, compostas por 32 carteiras com cadeiras alinhadas em cinco colunas. Além disso, a disposição inclui uma mesa destinada aos docentes, equipada com um computador, dispositivos de projeção, um quadro branco, um armário e uma estante de livros.

Dando continuidade ao que foi discutido na aula anterior (Aula 04, detalhada na Nota de Campo 03), na qual, os estudantes sugeriram regras para a dinâmica do jogo que será criado colaborativamente entre a professora-pesquisadora e os estudantes. Ficou acordado que, na presente aula seriam apresentadas questões com respostas como exemplo para compor o jogo, e um grupo de estudantes traria desafios por eles criados para incorporar ao jogo (1). Devido às dúvidas surgidas após o término da aula anterior sobre como seriam esses desafios, foram fornecidos dois exemplos por escrito para esclarecimento aos estudantes.

Foram elaborados dois modelos de perguntas: um composto por perguntas com três alternativas de resposta, e o outro por perguntas cujas respostas deveriam ser em formato “verdadeiro” ou “falso”. Além disso, o grupo de estudantes compartilhou os desafios por eles criados. A aula seguiu para a quadra da escola, onde a proposta era pensar na montagem do “tabuleiro gigante”, conforme sugerido por Marcos, e criar as regras do jogo (2).

Ao chegarmos à quadra, um grupo de meninos pediram uma bola para jogar futebol, contrariando o combinado feito em sala. Foi necessário lembrar o acordo e direcionar o foco para a atividade proposta. Nesse momento o estudante Lucas se expressou da seguinte forma: “Não quero fazer isso, vou ficar sentado, não vou fazer nada” (3), então eu disse a Pedro que era uma escolha dele, mas que eu gostaria que ele se juntasse ao grupo. Os demais participaram sem maior resistência.

Marcos deu a sugestão de usarmos arcos (bambolês) para delimitar o tabuleiro inspirado no formato do jogo “ludo”, ele disse: “Professora jogo “*ludo*” na minha casa, nós poderíamos fazer um “*ludo gigante*”. A ideia foi bem aceita pela turma, mas alguns estudantes não sabiam que jogo era esse, então Marcos se prontificou a trazer na próxima aula seu tabuleiro de ludo, para mostrar o jogo aos colegas.

Camila propôs uma variante para o formato das perguntas: “Professora também tenho uma sugestão. Nas perguntas de verdadeiro ou falso a gente pode fazer igual na televisão, no lugar de falar falso ou verdadeiro a gente fala é “fato ou é fake?”, o que a senhora acha professora?”, direcionei a pergunta dela para a turma e todos gostaram da ideia, e ficou acordado que novas perguntas seriam impressas seguindo essa sugestão.

O grupo encarregado dos desafios recebeu a tarefa de listar todos os materiais necessários para serem utilizados durante a prática do jogo. Cláudio levantou a questão: “Professora, mas o “ludo” tem um dado, só que o dado é muito pequeno pra usar aqui na quadra, será que dá pra fazer um dado maior, de caixa ou sei lá de outra coisa?”

Então, devolvi a pergunta para os colegas de Claudio:

- Turma como poderíamos fazer um dado maior e que seja resistente, pois vamos jogá-lo por várias vezes no momento das partidas do jogo? (4).



Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)

Samara respondeu: “Pode ser de pano? Meu irmãozinho tem um que ele brinca bastante e não estraga, ele até morde e não rasga, o pano é bom pra caramba!”, destacando a durabilidade do material.

Houve algumas divergências e acordos sobre regras do jogo, (5) mas, ao final, decidimos que o “tabuleiro gigante” seria no formato do jogo “ludo”, delimitado pelos bambolês da escola. Os estudantes se moveriam como peças pelo tabuleiro, com a professora responsável por ler as orientações nas cartas do jogo em voz audível para todos. O jogo contaria com perguntas de múltipla escolha, perguntas “fato ou fake” e cartas de desafios. Serão confeccionados símbolos “pare”, semelhantes ao do jogo “uno” para identificar o jogador(a) que ficara sem jogar na rodada. Na prática do jogo, a turma seria dividida em quatro equipes identificadas por coletes coloridos. Um dado gigante seria confeccionado com TNT (tecido não tecido) e espuma, e as laterais seriam fixadas com cola quente. (6)

Antes de encerrar a aula, combinamos que as próximas aulas seriam dedicadas à confecção dos materiais necessários para a prática do jogo, e os alunos foram orientados a trazer restos de espuma para a confecção do dado.

Observações:

Os materiais necessários para a confecção dos itens do jogo serão providenciados pela professora-pesquisadora, não gerando nenhum custo financeiro para os estudantes ou para a instituição de ensino. Apenas os materiais esportivos serão utilizados os que a escola já possui.

Os nomes mencionados nesta nota de campo são fictícios, sendo utilizados com o intuito de preservar a identidade dos indivíduos participantes desta pesquisa.



Notas de Campo 06

Aulas 07, 08 e 09

Atividade Proposta: Confeção de materiais; gráfico do tabuleiro de jogo; organização dos materiais para os desafios.

Esta nota de campo descreve as ações conduzidas nas dependências da quadra escolar, localizada em uma das laterais do prédio. A posição estratégica da quadra a coloca em estreita proximidade com as janelas das demais salas de aula, o que ocasionalmente gera descontentamento por parte de outros docentes devido aos ruídos gerados (1). Ela dispõe de um telhado que desempenha a função de abrigo solar, embora não possua paredes laterais, impondo limitações em sua utilização em dias chuvosos.

A execução desta atividade demandou um total de três aulas, destinadas à elaboração dos materiais necessários para a implementação do jogo. Durante as duas primeiras aulas, a maioria dos elementos exigidos foi confeccionada, reservando a terceira aula para a revisão minuciosa de todos os detalhes antes da implementação prática do jogo.

A divisão em grupos ocorreu de acordo com os interesses dos estudantes. Uma parte ficou responsável pela criação do gráfico do tabuleiro e pela determinação da quantidade de bambolês necessários para sua montagem, garantindo a participação de todos os alunos da turma. Outros estudantes assumiram a tarefa de recortar e organizar as cartas do jogo, intercalando perguntas e desafios de maneira ordenada.

Houve resistência por parte de alguns estudantes em participar da atividade, enquanto outros se voluntariaram para cortar as espumas destinadas ao enchimento do dado. Paralelamente, alguns alunos foram encarregados de moldar e cortar o TNT para a confecção do dado. Essa etapa revelou-se desafiadora, pois a fixação inicial das bordas do dado com cola quente não proporcionou a resistência necessária, levando à decisão de transportar o tecido para casa e costurá-lo na máquina antes de preenchê-lo com espumas na aula subsequente.

Adicionalmente, símbolos essenciais para orientar os jogadores durante o jogo foram confeccionados em E.V.A., incluindo setas de direção e o sinal de “pare”, utilizando as mesmas cores dos coletes disponíveis na escola para distinguir as equipes.

Durante o processo, André e Carlos solicitaram permissão para ouvir música, o que foi concedido, desde que o volume não perturbasse as demais turmas da escola. Este comportamento foi observado em outros estudantes que também começaram a ouvir música em seus dispositivos móveis.

A movimentação dos estudantes chamou a atenção de alguns funcionários que passaram pela quadra, resultando na visita da gestora da unidade, a senhora Jurema (2). Após certificar-se do que estava acontecendo, expressou palavras de incentivo aos estudantes e colocou-se à disposição para qualquer necessidade relacionada à proposta da atividade (3).

Na terceira aula, já no dia seguinte, concluímos a confecção do dado e ajustamos os detalhes pendentes, agendando a primeira prática do jogo para as aulas subsequentes. As criações foram devidamente armazenadas no interior da escola, marcando o encerramento da atividade proposta.

Observações:



Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)

Antes do término da aula, e considerando a disponibilidade de tempo remanescente, foi permitido aos estudantes utilizar a quadra para um jogo de futebol misto como momento de descontração.

Alguns estudantes optaram por não participar do jogo, permanecendo nos arredores para conversar.



Notas de Campo 07

Aulas 10 e 11

Atividade Proposta: Experienciação do jogo criado.

Este registro de atividade descreve a primeira experimentação do jogo criado coletivamente entre os participantes e a professora-pesquisadora. Ao chegar na sala de aula, percebi que os estudantes estavam bastante animados. Embora estivesse um pouco preocupada se conseguiríamos colocar em prática o que planejamos e se os estudantes se engajariam no jogo, não demonstrei tal receio aos alunos.

O grupo responsável reuniu todos os materiais necessários e dirigimo-nos para quadra montar o “cenário” de jogo. No entanto, depararmo-nos com uma geladeira no interior da quadra, esse foi o primeiro obstáculo. Esse objeto inesperado causou um estranhamento e despertou a curiosidade dos estudantes, desviando a atenção da aula (1). Após descobrir que a geladeira foi colocada ali no dia anterior, com a finalidade de ser customizada, para a realização de outra atividade da unidade escolar, sendo que esqueceram de retirá-la, até encontrarmos o responsável pelo objeto e providenciar sua retirada demandou um bom tempo da aula.

Posteriormente começamos a montar a “pista” de jogo com os bambolês. Durante a montagem, alguns estudantes começaram a chutar bolas e arremessá-las na cesta de basquete, atrapalhando o processo. Após pedir que guardassem as bolas e ajudassem na organização, eles passaram a colaborar. Os grupos foram separados por cores e as regras do jogo foram lembradas, então, iniciamos a partida com os alunos jogando o dado para ver qual equipe sairia na frente.

O dado tornou-se uma atração à parte, com os alunos disputando entre si quem o lançaria para o alto. Conduzi as perguntas, e à medida que os estudantes acertavam as respostas, avançavam as casas do tabuleiro. Quando uma equipe tirava uma carta representando um desafio, toda a equipe deveria cumpri-lo; caso contrário, o estudante que jogou o dado não poderia avançar.

Para minha surpresa, todos os alunos, inclusive aqueles inicialmente desinteressados, participaram demonstrando entusiasmo (2). Em determinado momento, o estudante João fez uma conexão entre as perguntas do jogo e um vídeo de uma das aulas anteriores, denominado “No Fluxo”, mencionando tópicos como drogas e saúde, ele exclamou: “Professora, já entendi! As perguntas é do que a gente conversou no dia do vídeo (se referindo ao vídeo que assistimos na aula 05, especificado na nota de campo 04), tem perguntas sobre drogas, saúde, coisas assim. É isso professora?” (3) Então, respondi que depois conversaríamos mais sobre sua pergunta. João provavelmente fez essa pergunta, pois por motivo de saúde precisou se ausentar das aulas presencias por uma semana, culminando na semana na qual se deu o processo de criação das perguntas.

A partida prosseguiu por um tempo, e, ao se aproximar do término da aula, informei que encerraríamos o jogo para uma conversa. Os estudantes, descontentes, queriam continuar jogando, Paulo disse: “professora, mas o jogo ainda não terminou, minha equipe ainda não ganhou da equipe do Marcos”. Lúcia reclamou: “mas eu só joguei o dado 2 vezes, quero jogar mais”.

Após explicar a necessidade de concluir a atividade naquele momento, comprometi-me a repetir o jogo em outra ocasião.



Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)

Ao reunir os alunos, retomei uma pergunta feita durante a avaliação diagnóstica, destacando como a criação do jogo permitiu que mostrassem sua capacidade de impactar positivamente os colegas mais novos da escola.

Pessoal, quando fizemos aquela avaliação diagnóstica no início da pesquisa fiz a seguinte pergunta a vocês:

“Pensando que é seu último ano nesta escola, sugira uma ação que você juntamente com outros estudantes de sua turma poderiam realizar, por meio da disciplina de Educação Física, para deixar uma marca positiva de incentivo aos estudantes mais novos da escola”, continuei:

- A grande maioria de vocês, naquele momento respondeu que não tinha ideia ou que não sabia se eram capazes de fazer algo, mas hoje mostraram para mim e para vocês mesmos que sim, são capazes de deixar uma influência positiva para os demais alunos da escola. (8)

- Retomando a pergunta do João, “...se as perguntas do jogo falavam sobre fumo, drogas, doenças e coisas assim...”.

- Quando vocês sugeriram a criação do jogo, me deixando responsável por trazer as questões iniciais, pensei em unir o jogo com questões que os ensinem sobre alguns temas de interesse de vocês incluindo esses apontados pelo João, já que eles têm limitado a participação de vários estudantes da nossa escola, nas aulas de Educação Física, conforme vocês já expuseram em aulas anteriores quando questiono a falta de participação nas aulas práticas, por parte de alguns de vocês.

Ao questionar se o jogo atendeu à proposta de abordar temas de interesse e aprendizado, os estudantes expressaram surpresa com algumas informações, como a proibição do narguilé por lei e os riscos à saúde associados a certos comportamentos. Alguns alunos sugeriram a continuidade do jogo para outras turmas, evidenciando o potencial de disseminação do conhecimento.

Indaguei: e vocês, o que acham sobre isso? O jogo que criamos juntos atendeu a esta proposta? Vocês aprenderam algo que não sabiam por meio dele?

O estudante Marcos disse: “Claro que atendeu professora, eu mesmo não sabia que narguilé é proibido por lei, vejo tanta gente usando que eu achava que era normal, que não era uma coisa proibida” (4).

A estudante Camila completou: “credo professora, não sabia que podia pegar tantas doenças assim pela boca, que nojo! Lúcia não vou mais te passar meu pirulito” e a turma toda riu de seu comentário.

Nenhum outro estudante se manifestou contrário à opinião de Marcos e Camila.

Renata sugeriu: “professora passa esse jogo pra turma do Miguel, lá tem um monte de gente que usa *pod* antes de entrar na escola...”.

Lucas se manifestou em relação ao comentário da colega: “fica quieta menina fofqueira...”.

Tranquilei os estudantes lembrando mais uma vez o compromisso de sigilo sobre as nossas conversas, e a necessidade de respeitar as opiniões dos colegas. Lucas reconheceu que se excedeu e disse: “Foi mal Renatinha, desculpa” e Renata aceitou as desculpas do colega, respondendo: “beleza, parga, di boa!”.

Desejei um bom um bom recesso a todos e pedi para que antes de sair eles me ajudassem a aguardar os materiais.



Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)

Observações:

Essa é a última semana antes do recesso do primeiro semestre, então antes de encerrar a aula combinei com os estudantes que no início do segundo semestre retomaremos o jogo e a pesquisa como um todo. Devido a várias interferências na dinâmica da escola e a interrupção de dias letivos neste primeiro semestre, a coleta de dados se prolongará até o início do segundo semestre.

Os nomes mencionados nesta nota de campo são fictícios, sendo utilizados com o intuito de preservar a identidade dos indivíduos participantes desta pesquisa.



Notas de Campo 08

Aula 12

Atividade: Retomada da proposta com mapa conceitual; divisão de tarefas.

Nesta semana, retornamos do recesso para dar início ao segundo semestre. No primeiro dia de aula, realizamos o acolhimento dos estudantes no pátio da escola, posteriormente retornamos à sala de aula e retomamos a pesquisa na data de hoje.

A proposta de construir um mapa conceitual do início da pesquisa até o presente momento surgiu como uma estratégia para revisar e consolidar o progresso realizado até agora. Ao iniciar o mapa lembrando a avaliação diagnóstica, foi possível desencadear uma reflexão coletiva sobre as etapas e atividades realizadas ao longo do processo de pesquisa. Essa abordagem se revelou, pois os estudantes, neste estágio, demonstravam uma notável diminuição de motivação devido à extensão no tempo de desenvolvimento da sequência didática. Além disso, atrasos foram ocasionados por demandas emergentes na unidade escolar, decorrentes de episódios de violência que afastaram os estudantes dessa turma das aulas presenciais por quase um mês inteiro. Esses incidentes contribuíram significativamente para o cenário desafiador, tornando a revisão uma oportunidade valiosa para reacender o engajamento e proporcionar uma visão abrangente do progresso alcançado, revitalizando o interesse dos alunos no projeto.

Retomei a conversa do final da última aula, questionando de que forma poderíamos multiplicar o aprendizado adquirido na construção do jogo. Como uma das sugestões anteriores foi aplicar o jogo com outras turmas, propus que chamassem as outras salas para jogar junto. Houve um momento de silêncio até que Laura sugeriu: “Professora, a gente podia chamar as outras salas para jogar com a gente”. Paula, então, perguntou: “Mas será que a diretora vai deixar outra sala ir à quadra com a gente?”.

Expliquei que, se concordassem, poderíamos pedir permissão à diretora para que uma das outras turmas participasse, mas com a particularidade de serem eles, os próprios estudantes, que conduziram o jogo com a outra turma. A proposta foi aceita.

No entanto, Paulo ponderou: “Professora, eu achei que o jogo estava muito demorado, podemos fazer algumas modificações para que seja mais rápido?” Sugeri então que fizessem as modificações necessárias, segundo a perspectiva deles, para tornar o jogo mais dinâmico. A turma foi dividida em grupos, cada um com uma função específica no dia de aplicar o jogo para a outra turma (1).

As atribuições foram distribuídas da seguinte forma:

Grupo do Paulo: Mudar a disposição do Tabuleiro, considerando que, anteriormente, mencionaram que o formato do jogo no estilo do ludo demorava muito.

Grupo da Camila: Conduzir o jogo com a outra turma.

Grupo da Laura: Organizar e aplicar os desafios durante a partida.

Grupo da Elaine: Entrevistar os participantes de ambas as turmas.

Grupo da Cecília: Filmagem de todas as etapas do jogo, desde a organização até o encerramento.

Os representantes de sala foram encarregados de obter a autorização da diretora para a participação da outra turma. Cada grupo recebeu a tarefa de preencher uma ficha com o nome de cada integrante, descrevendo como desenvolveriam as tarefas designadas. Além disso,



Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)

distribuí alguns textos sobre drogas, saúde e qualidade de vida, incentivando os estudantes a criarem novas perguntas para incorporar às cartas de jogo.

Antes do encerramento da aula, acordei com os estudantes que nas próximas duas aulas realizaríamos o jogo com a outra turma, caso fosse aceito pela equipe gestora da unidade escolar.

Observação:

Os nomes mencionados nesta nota de campo são fictícios, sendo utilizados com o intuito de preservar a identidade dos indivíduos participantes desta pesquisa.



Notas de Campo 09

Aulas 13 e 14

Atividade Proposta: Aplicação do jogo para outra turma da unidade escolar.

Hoje, é a data previamente marcada para a aplicação do jogo com a outra turma, conforme combinamos na aula anterior. A turma escolhida foi do sétimo ano do Ensino Fundamental.

O grupo do Paulo, que havia ficado responsável por modificar a “pista” de jogo definiu que a montariam semelhante ao jogo “banco imobiliário”, pois segundo eles assim ficaria mais fácil e mais rápido de terminar as partidas. E, assim o organizaram.

Após a organização do “cenário de jogo”, na quadra da escola, chamei a turma do sétimo ano para iniciarmos a partida. O grupo da Camila organizou os jogadores(as) e começou a conduzir o jogo.

A princípio os organizadores queriam que apenas uma pessoa de cada equipe se deslocasse nas casas do tabuleiro e as demais ficassem responsáveis por responder às perguntas e com cumprir aos desafios. O jogo seguiu assim por alguns instantes, mas os estudantes das equipes que estavam fora do Tabuleiro começaram a reclamar, pois segundo eles, “não estavam participando”. Então, os organizadores decidiram mudar a estratégia e foram colocando mais jogadores de cada equipe para se deslocarem pelas casas do Tabuleiro.

Nesse momento a organização do jogo ficou um pouco confusa, pois outras pessoas, que não faziam parte do grupo de Camila, começaram também a conduzir o jogo causando uma pequena confusão e gerando alguns mal-entendidos. Porém, o jogo seguiu e ao final o grupo responsável pelas entrevistas foram conversar com os estudantes do sétimo ano, para registrar a opinião deles sobre o jogo aplicado.

Indaguei os estudantes do sétimo ano sobre suas impressões em relação ao jogo praticado, Roberto disse: “professora não entendi nada, aquela menina falava muito baixo”. No entanto, Romeu disse ter gostado do jogo: “Eu gostei, professora é um jeito de aprender, seus ficar ouvindo aquelas pessoas de palestra falando, falando, falando” (1). Luana, estudante do sétimo ano me pediu em segredo: “professora passa denovo esse jogo, mas só com a nossa turma, o jogo é legal, mas esse pessoal do nono ano são muito metidos...afff” (2).

Após o sétimo ano ter retornado para o interior da escola, tratei de acalmar os ânimos dos estudantes do nono ano, pois alguns deles estavam um pouco exaltados devido à falta de colaboração de alguns colegas dos grupos.

Como a aula já estava no fim, combinei com os estudantes que na aula seguinte faríamos uma avaliação coletiva sobre o desenvolvimento da atividade com a outra turma e dá sequência didática como um todo.

Solicitei que me ajudassem a guardar os materiais e posteriormente eles foram para o refeitório almoçar.

Observações:

A turma do sétimo ano escolhida pois os horários de ambas as turmas coincidiam com as duas últimas aulas, para não afetar muito a rotina da escola. (8)

Os nomes mencionados nesta nota de campo são fictícios, sendo utilizados com o intuito de preservar a identidade dos indivíduos participantes desta pesquisa.



Notas de Campo 10

Aula 15

Atividade Proposta: Avaliação coletiva do desenvolvimento da sequência didática.

Hoje, o início da aula foi marcado por uma roda de conversa realizada na quadra da escola, destinada à avaliação do desenvolvimento da última etapa da sequência didática construída de maneira colaborativa. O propósito principal era refletir sobre a proposta de forma abrangente (1).

É válido ressaltar que o objetivo primordial consistia na criação coletiva de uma sequência didática que promovesse o protagonismo juvenil dos estudantes nas aulas de Educação Física. O propósito subsequente era analisar o desenvolvimento dessa abordagem. Iniciei o diálogo da seguinte forma:

“Pessoal, acredito que hoje vocês estejam mais calmos e puderam refletir um pouco mais sobre o desenvolvimento do jogo ontem com a turma do sétimo ano. A estudante Samara interrompendo minha fala e movimentando a cabeça com um sinal de negação, disse ao seu colega Paulo: “deu ruim sabia? Não ficou bom”. Então pedi calma para ela e disse a todos que cada um teria o seu momento de se colocar e prossegui com minha fala.

Relembrei a eles que de acordo com os apontamentos que fizeram em aula anterior a primeira versão do jogo estava um pouco monótona, então eles decidiram fazer algumas modificações e a partir daí cada grupo formado por eles ficou responsável por uma tarefa nessa nova versão do jogo. A partir daí direcionei perguntas aos estudantes, visando obter suas impressões acerca da última atividade realizada. Questionei sobre os pontos positivos e negativos que identificaram, as principais dificuldades encontradas na execução das tarefas por cada grupo e se as atividades cumpriram o objetivo inicial da proposta.

Passei a palavra para o grupo e a Samara disse: “professora eu disse que não achei que ficou bom porque toda hora que eu ia ajudar alguém dizia não, você não sabe, mas todo mundo estava ali aprendendo, eu queria ajudar e o que é que tem? Também achei que o jogo tava muito enrolado, tava uma bagunça e acabou ficando monótono”, a estudante Camila ponderou “acho que a dinâmica do jogo começou a ficar confusa quando começou a incluir mais gente, nessa de incluir mais gente o jogo deu uma perda”, Paulo perguntou “porquê?” e ela prosseguiu “porque colocou duas pessoas de cada equipe e esqueceu o resto lá e se era para incluir todo mundo tinha que continuar incluindo as pessoas”. Então Paulo disse: mas não era para incluir mais gente era para ficar do jeito que a gente organizou, duas pessoas por grupo”, Lúcia rebateu, “então, mas vocês organizaram e depois saíram daqui e formam pro canto de lá porque vocês não ficaram aqui para ajudar e ver se nós estávamos fazendo certo? Eu acho que todos tinham que jogar, foi pra isso que vieram aqui, para jogar”.

O estudante João comentou: “professora eu acho que nesse jogo tem que ter pessoas contadas, ele não é pra muita pessoa, se não fica muito cheio”, no entanto a estudante Renata disse “eu não acho isso não, da primeira vez a nossa sala inteira jogou e deu certo, não ficou essa confusão”.

Percebi que os estudantes estavam focando só no que no entendimento deles não havia dado certo, então eu disse que eles estavam sendo muito severos com eles mesmos. A proposta inicial deles mudou no decorrer do jogo e mesmo se perdendo um pouco eles conseguiram retomar o controle da situação e concluir de uma maneira satisfatória e



Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)

desenvolvimento da capacidade de superar as dificuldades é muito importante no processo de formação de todos.

No que diz respeito às mudanças do “tabuleiro gigante”, ou seja, o formato da pista de jogo, as opiniões se dividiram, alguns estudantes acharam que a versão nova ficou mais fácil de montar, Carlos disse: “ficou bom professora o jogo ficou mais rápido”. Já a estudante Samara discordou da opinião do colega: “Não acho que ficou bom não, ficou mais confuso, eu prefiro a pista no formato do “ludo”. Na minha opinião o novo formato da pista ficou bem interessante”, disse Livia, concordando que ficou mais fácil de montar e organizar os jogadores. Ela continua, “O que atrapalhou mais, foram as pessoas que não faziam parte do nosso grupo, responsável por conduzir o jogo, ficar se intrometendo e dando palpites (2).

Os estudantes concordaram que o ponto mais negativo foi terem mudado a dinâmica no meio do jogo, causando confusão entre os organizadores e os jogadores. Também disseram que a falta de colaboração de alguns integrantes da turma foi um fator que atrapalhou bastante.

Como ponto positivo os estudantes salientaram a experiência de ter contribuído para a criação de um jogo novo; as discussões que fizeram sobre os temas de seus interesses; a participação quase unânime dos integrantes da turma.

Em relação às tarefas que foram confiadas aos grupos, não acharam difícil de realizá-las, porém cobraram mais participação de determinados colegas que se isentaram de colaborar com a realização da tarefa a eles atribuída (3).

Quando os indaguei se o jogo tinha atingido o objetivo inicial da proposta o estudante Lucas disse: “Professora eu acho que o jogo foi bom, mas eu queria que não tivesse as perguntas para ser um jogo mais rápido”.

Então, disse a ele que se tirássemos as perguntas o jogo perderia a ideia inicial que era conscientizar os estudantes sobre os temas propostos, de uma forma mais lúdica, por meio do jogo.

Lucas concordou: “É professora, pensando assim, você tá certa. Mas depois a gente pode criar outro jogo só de desafios, né?” (4). Em seguida o estudante sorriu.

Respondi que se o grupo topasse poderíamos sim, criar outras formas de jogar traçando outros temas e objetivos.

O grupo responsável pelas entrevistas salientou que os estudantes da outra turma gostaram do jogo, apesar de terem ficado confusos em algumas partes, mas que no geral gostaram da experiência. E, segundo o relato de um dos estudantes: “É melhor aprender assim, “brincando” do que ficar ouvindo palestra”. Imaginei que seria o mesmo estudante que me disse algo semelhante no dia anterior.

Para encerrar, disse aos estudantes para que não ficassem focados no que “não deu certo”, pois o processo como um todo foi muito rico e juntos aprendemos muitas coisas importantes, que tanto eles como eu, levaremos tais conhecimentos para a vida, dentro e fora do ambiente escolar. Também salientei que era a primeira vez que eles participaram de uma proposta desta complexidade envolvendo-os em todas as etapas desde o processo de criação até a sua implementação como um todo e aquilo que não saiu de forma satisfatória serve também como aprendizado e pode ser modificado e assim, possibilitar novas versões de jogo.

Então, para encerrar agradei a confiança, a participação e o empenho de todos. Como é o último ano dos estudantes participantes do estudo nesta unidade escolar, peguei o contato de todos os participantes e fiz com eles o compromisso de que no ano de 2024, após a



Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)

conclusão desse estudo, chamarei os estudantes e seus responsáveis para apreciar os resultados da pesquisa na qual participaram deixando suas valiosas contribuições.

Observação:

A turma do sétimo ano foi escolhida pois os horários de ambas as turmas coincidiam com as duas últimas aulas, para não afetar muito a rotina da escola.

Os nomes mencionados nesta nota de campo são fictícios, sendo utilizados com o intuito de preservar a identidade dos indivíduos participantes desta pesquisa.



Apêndice B: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E MOTRICIDADE HUMANA

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Resolução 510/2016 do CNS)

Protagonismo Juvenil nas aulas de Educação Física:

análise da construção de uma sequência didática com discentes do Ensino Fundamental

Eu, Rosemeire Brásilio de Castro Santos, estudante do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar venho por meio deste, convidá-lo(a) a participar da pesquisa “Protagonismo Juvenil nas aulas de Educação Física: análise da construção de uma sequência didática com discentes do Ensino Fundamental”, orientada pelo Professor Doutor Fábio Ricardo Mizuno Lemos.

O protagonismo juvenil é essencial para a formação integral do estudante, inclusive no seu preparo para os desafios inerentes à sociedade contemporânea, contudo, existem poucos estudos sobre este tema no âmbito da Educação Física Escolar, que é um terreno fértil para a exploração de conhecimentos tão relevantes, por isso, é importante que esta temática seja cada vez mais investigada, a fim de encontrarmos novas possibilidades pedagógicas para contribuir com a formação plena do sujeito. Assim, estimular o protagonismo juvenil nas aulas de Educação Física escolar é o objetivo desse estudo, para que a partir do desenvolvimento da consciência crítica e da participação ativa dos estudantes nos processos de aprendizagens eles estabeleçam conexões que os levem às reflexões sobre valorização da vida para além da sala de aula, levando-os a optar por estilos de vida mais saudáveis.

O estudo tem como objetivo analisar o desenvolvimento de uma sequência didática por meio do protagonismo juvenil na Educação Física Escolar.

Você foi selecionado(a) por ser um(a) estudante do Ensino Fundamental, que é o público que oferece condições de contribuir para a pesquisa. O(a) estudante é convidado(a) a participar de algumas rodas de conversa em grupo para que nos relate suas impressões sobre as atividades das quais irá participar envolvendo o tema protagonismo juvenil na Educação Física Escolar e realizar atividades práticas no ambiente escolar, será realizada uma entrevista no início e outra no final, de forma individualizada para coletar informações sobre o que foi aprendido. As rodas de conversa e entrevistas serão realizadas no local de desenvolvimento das aulas e serão registradas por meio de gravador de voz, visando a transcrição das falas para posterior análise.

As perguntas não serão invasivas à intimidade dos(as) participantes, entretanto, esclarecemos que a participação na pesquisa pode gerar estresse, constrangimento e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais perante o grupo, além dos riscos comuns às aulas de Educação Física, como quedas, escoriações etc. Importante destacar



Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)

que os pesquisadores estarão atentos a esses riscos, tomando os cuidados necessários e buscando acolher e fornecer suporte aos participantes que se sentirem abalados de alguma forma em decorrência direta ou indireta da participação na pesquisa.

Mesmo com todos esses cuidados, caso o(a) estudante se sinta desconfortável com a situação, terá a liberdade de não participar das rodas de conversa e entrevista quando a considerar constrangedora, podendo interromper a participação a qualquer momento.

A participação do(a) estudante nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Física, da educação e das ciências humanas, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades pedagógicas. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho, tendo a responsabilidade de garantir e fiscalizar que essa pesquisa científica que inclui seres humanos obedeça às normas éticas do País, portanto, os participantes da pesquisa terão todos os seus direitos respeitados.

A participação do(a) estudante é voluntária e não haverá compensação em dinheiro. A qualquer momento o(a) estudante poderá desistir de participar e retirar seu consentimento, sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que estuda ou à Universidade Federal de São Carlos.

A pesquisadora se compromete a manter a identidade do(a) estudante em sigilo. Caso haja menção a nomes de outros sujeitos, a eles serão atribuídos nomes fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio das rodas de conversa e da entrevista individual ao final do processo de pesquisa com a participação do(a) estudante. As gravações realizadas durante as rodas de conversa serão transcritas pela pesquisadora e/ou sua equipe de pesquisa, garantindo que se mantenha o mais fidedigna possível.

Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes de sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta. Você receberá assistência imediata e integral e terá direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

A pesquisadora se compromete a dar devolutiva por escrito com os principais resultados da pesquisa para todos os participantes ao término do presente estudo.

Você receberá uma via deste termo, assinada por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a sua participação na pesquisa poderá comunicar-se com o pesquisador principal (professora Rosemeire Brasilio de Castro Santos) pelo telefone [...]ou pelo e-mail: [...].

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na



Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)

Rodovia Washington Luiz, KM 235- Caixa Postal 676 - CEP 13565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br.

O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Contato da pesquisadora: [...].

E-mail: [...]

Pesquisadora Responsável: Rosemeire Brasílio de Castro Santos

Endereço: [...]

Local e data: _____

Rosemeire Brasílio de Castro Santos:

Nome da Pesquisadora Assinatura da Pesquisadora

Prof. Dr. Fábio Ricardo Mizuno Lemos _____

Nome do orientador Assinatura do orientador

Nome do(a) responsável Assinatura Responsável pelo(a) participante



Apêndice C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E MOTRICIDADE HUMANA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Resolução 510/2016 do CNS)

Protagonismo Juvenil nas aulas de Educação Física:

análise da construção de uma sequência didática com discentes do Ensino Fundamental

Eu, Rosemeire Brásilio de Castro Santos, estudante do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar venho por meio deste, convidá-lo(a) a participar da pesquisa “Protagonismo Juvenil nas aulas de Educação Física: análise da construção de uma sequência didática com discentes do Ensino Fundamental”, orientada pelo Professor Doutor Fábio Ricardo Mizuno Lemos.

O protagonismo juvenil é essencial para a formação integral do estudante e no seu preparo para os desafios inerentes à sociedade contemporânea, contudo, existem poucos estudos sobre este tema no âmbito da Educação Física Escolar, que é um terreno fértil para a exploração de conhecimentos tão relevantes, por isso, é importante que esta temática seja cada vez mais investigada, a fim de encontrarmos novas possibilidades pedagógicas para contribuir com a formação plena do sujeito. Assim, estimular o protagonismo juvenil nas aulas de Educação Física escolar é o objetivo desse estudo, para que a partir do desenvolvimento da consciência crítica e da participação ativa dos estudantes nos processos de aprendizagens eles estabeleçam conexões que os levem às reflexões sobre valorização da vida para além da sala de aula, levando-os a optar por estilos de vida mais saudáveis.

O(a) estudante menor de idade sob sua responsabilidade foi selecionado(a) por ser um(a) estudante do Ensino Fundamental, que é o público que oferece condições de contribuir para a pesquisa. O(a) estudante é convidado(a) a participar, junto aos demais colegas da turma, de uma sequência didática contendo 15 aulas, desta forma, participará de algumas rodas de conversa para que nos relate suas impressões sobre as atividades propostas envolvendo a temática protagonismo juvenil na Educação Física Escolar e, também, realizar atividades práticas no interior da unidade escolar. Haverá dois momentos de entrevista, uma antes e a outra ao final da realização da sequência didática, de forma individualizada para coletar informações sobre o objeto desse estudo. As rodas de conversa e entrevistas serão realizadas no local de desenvolvimento das aulas e serão registradas por meio de gravador de voz, visando a transcrição das falas para posterior análise.

As perguntas não serão invasivas à intimidade dos(as) participantes, entretanto, esclarecemos que a participação na pesquisa pode gerar estresse, constrangimento e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais perante o grupo, além dos riscos comuns às aulas de Educação Física, como quedas, escoriações etc. Importante destacar que a pesquisadora estará atenta a esses riscos, tomando os cuidados necessários e buscando acolher e fornecer suporte aos participantes que se sentirem abalados de alguma forma em decorrência direta ou indireta da participação na pesquisa.



Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)

Mesmo com todos esses cuidados, caso o(a) estudante se sinta desconfortável com a situação, terá a liberdade de não participar das rodas de conversa e entrevista quando a considerar constrangedora, podendo interromper a participação a qualquer momento.

A participação do(a) estudante nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Física, da educação e das ciências humanas, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades pedagógicas. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho, tendo a responsabilidade de garantir e fiscalizar para que essa pesquisa científica que inclui seres humanos obedeça às normas éticas do País, portanto, os participantes da pesquisa terão todos os seus direitos respeitados.

A participação do(a) estudante é voluntária e não haverá compensação em dinheiro. A qualquer momento o(a) estudante poderá desistir de participar e retirar seu consentimento, sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo, seja em sua relação a pesquisadora, à Instituição em que estuda ou à Universidade Federal de São Carlos.

A pesquisadora se compromete a manter a identidade do(a) estudante em sigilo. Caso haja menção a nomes de outros sujeitos, a eles serão atribuídos nomes fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio das rodas de conversa e da entrevista individual ao final do processo de pesquisa com a participação do(a) estudante. As gravações realizadas durante as rodas de conversa serão transcritas pela pesquisadora e/ou sua equipe de pesquisa, garantindo que se mantenha o mais fidedigna possível.

Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta. Você receberá assistência imediata e integral e terá direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

A pesquisadora se compromete a dar devolutiva por escrito com os principais resultados da pesquisa para todos os participantes ao término da mesma.

Você receberá uma via deste termo, assinada por você e pela pesquisadora, onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a sua participação na pesquisa poderá comunicar-se com o pesquisador principal (professora) pelo telefone [...] ou pelo e-mail: [...].

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, KM 235- Caixa Postal 676 - CEP 13565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br.

O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e



Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)

atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Contato da pesquisadora: [...].

E-mail: [...]

Pesquisadora Responsável: Rosemeire Brasílio de Castro Santos

Endereço: [...]

Local

e

data: _____

Rosemeire Brasílio de Castro Santos _____

Nome da Pesquisadora Assinatura da Pesquisadora

Prof. Dr. Fábio Ricardo Mizuno Lemos _____

Nome do orientador Assinatura do orientador

Nome completo do(a) responsável Assinatura do(a) Responsável



Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)

Apêndice D: Produto Educacional

Produto Educacional: Percurso da Reflexão -
Navegando pelo Tabuleiro Gigante



Mestranda: Rosemeire Brasilio de Castro
Orientador: Prof. Dr. Fábio Ricardo Mizuno Lemos
ProEF 3



OBJETIVO



Jogo de tabuleiro adaptado para quadras.



Essas imagens foram capturadas do produto educacional. O vídeo do produto educacional “Percurso da Reflexão: Navegando pelo Tabuleiro Gigante” está disponível na página do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, pelo Universidade Federal de São Carlos (ProEF/UFSCar): <https://www.proef.ufscar.br/dissertacoes-e-produtos/produtos-educacionais>. É importante destacar que incluímos uma janela de Libras no vídeo do produto educacional para promover a acessibilidade e a inclusão.

