



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS CENTRO DE CIÊNCIAS
BIOLÓGICAS E DA SAÚDE

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA
EM REDE NACIONAL – PROEF

KELLY BOTELHO ASSIS MATTOS

**SE ESSA RUA FOSSE MINHA: CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA DA RUA
DIALÓGICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

SÃO CARLOS-SP

2024

Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



KELLY BOTELHO ASSIS MATTOS

SE ESSA RUA FOSSE MINHA: CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA DA RUA DIALÓGICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da UFSCar, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física. Área de Concentração: Educação Física Escolar. Orientador: Prof. Dr. Osmar Moreira de Souza Júnior (DEFMH e ProEF-UFSCar)

SÃO CARLOS-SP

2024



Botelho Assis Mattos, Kelly

Se essa rua fosse minha: construção de uma pedagogia da rua dialógica nas aulas de Educação Física / Kelly Botelho Assis Mattos -- 2023.
130f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Osmar Moreira de Souza Júnior
Banca Examinadora: Osmar Moreira de Souza Júnior, Fábio Ricardo Mizuno, Carlos Rogério Thiengo
Bibliografia

1. Educação Física Escolar. 2. Pedagogia da Rua. 3. Dialogicidade. I. Botelho Assis Mattos, Kelly. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



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 Kelly Botelho Assis Mattos, realizada em 22/03/2024.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Osmar Moreira de Souza Júnior (UFSCar)

Prof. Dr. Fábio Ricardo Mizuno Lemos (IFSP)

Prof. Dr. Carlos Rogério Thiengo (GINGA)

Dedico este trabalho à minha Mãe,
que esteve tão presente
em seu início, mas Deus a levou para
que acompanhasse e aplaudisse
seu final, ao lado Dele!

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pois sem Ele não teria forças e saúde para concluir essa etapa tão importante da minha vida. Ao meu pai, Carlos (*in memoriam*), que sempre me incentivou e me apoiou na realização dos meus sonhos, incentivou toda minha trajetória educacional, acreditou no meu potencial, tenho certeza que está aplaudindo junto a Deus mais essa vitória! Você sempre será meu CAMPEÃO! Te amo!

À minha mãe, Claudia (*in memoriam*), tão parceira, em todos momentos, que iniciou esse caminho do Mestrado ao meu lado, mas Deus a chamou para que pudesse festejar a minha conquista ao lado de Dele e do meu pai! Te amo, minha Mãe! Você é luz na minha vida! Agradeço às minhas irmãs, Karina e Karla, que sempre me apoiaram na realização desse sonho, e juntamente aos meus sobrinhos(as) Livia, Julia, Felipe e Bia, me fizeram tanta falta nesse período de estudos e trabalho. Amo vocês! Ao meu amor, Thabita, que esteve ao meu lado, sempre incentivando, apoiando, segurando firme os momentos difíceis e festejando as alegrias, sem em nenhum momento soltar a minha mão! Amo você! Agradeço ao meu querido orientador, Prof. Dr. Osmar Moreira de Souza Júnior, a quem tenho imensa admiração e honra, pela paciência, ensinamentos, por mostrar caminhos na Educação Física Escolar que talvez não encontraria sem seu auxílio, por me fazer amar e entender (um pouco) Paulo Freire, pela sua inteligência, genialidade e enorme coração na condução desta orientação! Serei eternamente grata a você, Osmar!

Aos professores(as) Doutores(as) do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física (ProEF), que conduziram os ensinamentos com maestria e foram os responsáveis por esse processo de conclusão. Ao professor Dr. Fábio Ricardo Mizuno Lemos e ao professor Dr. Carlos Rogério Thiengo, que compuseram a banca examinadora, agradeço por aceitarem esta composição, pelo carinho que sempre demonstraram e principalmente pelas contribuições realizadas para este trabalho. Gratidão! Agradeço à escola em que trabalho, e principalmente aos meus alunos participantes da pesquisa, que foram os responsáveis por esse processo, contribuindo e inspirando este trabalho. Às minhas amigas que me fortaleceram com palavras de incentivo e carinho. À minha prima, Fernanda, pelo apoio, disponibilidade e traduções, mesmo em outro continente. Te amo, Fer! Aos (às) colegas da terceira turma do ProEF, por compartilharem experiências e aprendizados; Ari e Jana pela paciência e disponibilidade em transmitir as aulas nos dias em que estava afastada, e aos colegas de Ribeirão Preto, que foram inúmeras viagens, compartilhando medos, anseios, alegrias e risadas. À Capes/PROEB – Programa de Educação Básica pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional – ProEF.

Se essa rua, se essa rua fosse minha
Eu mandava, eu mandava respeitar
Pois, com certeza, tem muita coisa interessante
Basta com muita atenção observar

Nessa rua, nessa rua tem a vida
Que se chama, que se chama confrontação
Dentro dela, dentro dela tem uma força
Que nos move, que nos move
Para a ressignificação

Se eu lutei, se eu lutei para a sua valorização
“Tu” roubaste, “tu” roubaste o nosso querer
Se eu lutei, se eu lutei para a sua valorização
É porque, é porque guerreira eu posso ser! (e
certamente é)

Fábio Mizuno (set. 2023)

MATTOS, Kelly B.A. **Se essa rua fosse minha**: construção de uma pedagogia da rua dialógica nas aulas de Educação Física. Orientador: Prof. Dr. Osmar Moreira de Souza Júnior. Ano de depósito. Número de volumes ou folhas. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Instituto/Faculdade/Centro, Instituição de Ensino Superior, São Carlos, 2024.

RESUMO

A proposta desta pesquisa surge de nossas inquietações em relação ao afastamento das aulas de Educação Física de estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental. Partindo dessas inquietações, debruçamo-nos na reflexão sobre o potencial pedagógico do resgate e a construção dialógica de grandes jogos, por meio dos princípios da Pedagogia da Rua, sendo essa “rua” assumida tanto dentro de uma perspectiva metafórica como também real. O problema da pesquisa é apresentado com a seguinte pergunta: “Quais processos educativos emergem de uma intervenção a partir da pedagogia da rua?”. Esta pesquisa teve como objetivo principal analisar os processos educativos emergentes da implementação de uma unidade didática orientada pela Pedagogia da Rua em uma perspectiva dialógica com uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental. Tratou de uma pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação estratégica desenvolvida pela própria professora-pesquisadora, por meio da implementação de uma unidade didática compostas por 9 aulas com a turma participante. O instrumento de coleta de dados utilizado foram o Diário de Aula, tendo como fontes para os registros a observação participante e gravações de áudios e vídeos produzidos durante as aulas que incluem as rodas de conversa. A etapa de análise dos dados foi realizada por meio de categorias de codificação, em três momentos: a organização e leituras dos documentos coletados, a codificação e, por último, a categorização. Os resultados e a sua análise estão organizados em duas grandes categorias teóricas freirianas; Situações-limite e Inédito Viável, e suas respectivas subcategorias, sendo Concepção Bancária, Preconceitos de gênero e Competitividade para a categoria Situações-limite e Dialogicidade e Percebido destacado para a categoria Inédito-viável. Nas primeiras reflexões, foi possível constatar que a concepção bancária de educação se mostrava como um limitante para que a turma participante vivenciasse processos educativos humanizadores; as opressões de gênero aparecem como um dos maiores entraves na ampliação das experiências, assim como a competitividade exacerbada impetrada, sobretudo, pelos/as alunos/as mais experientes. Na segunda categoria, destacamos que a compreensão dos processos educativos para uma participação engajada e de todos/as, fortaleceu os laços de compreensão da turma. Consideramos que a Dialogicidade teve papel fundamental nos processos educativos que emergiram da pesquisa proposta.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Pedagogia da Rua. Dialogicidade.

MATTOS, Kelly B.A. **If this street were mine**: building a dialogical street pedagogy in physical education classes. Advisor: Prof. Dr. Osmar Moreira de Souza Júnior. Deposit year. Volume numbers or pages. Dissertation (Professional Master's in Physical Education in Rede Nacional – ProEF) – Instituto/Faculdade/Centro, Instituição de Ensino Superior, São Carlos, 2024.

ABSTRACT

This research proposal stems from our concerns regarding the high dropout rate of Physical Education classes among students in the final years of Elementary School. Based on these concerns, we set out to reflect on the pedagogical potential of rescuing and building a dialogical approach to collective sports, through the principles of the Pedagogy of the Street. This "street" is understood both metaphorically and literally. The research question is presented as follows: "What educational processes emerge from an intervention based on the pedagogy of the street?". The main objective of this research is to analyze the educational processes that emerge from the implementation of a didactic unit guided by the Pedagogy of the Street in a dialogical perspective with an 8th grade class of Elementary School. This is a qualitative research of the strategic action-research type, developed by the teacher-researcher herself, through the implementation of a didactic unit composed of nine sessions with the participating class. The instrument used for data production was the Class Diary, with the sources for the records being participant observation and audio and video recordings produced during the sessions, including conversation circles. The next step, data analysis, was carried out through coding categories, in three moments: organization and reading of the collected documents, coding and finally categorization. The results and their analysis are organized into two main Freire's theoretical categories; Limit Situations and Viable Unprecedented, and their respective subcategories, being Banking Conception, Gender Prejudices and Competitiveness for the Limit Situations category and Dialogicity and Perceived Highlighted for the Viable Unprecedented category. In the first reflections, it was possible to verify that the banking conception of education showed itself as a limiting factor for the participating class to experience humanizing educational processes; gender oppressions appear as one of the biggest obstacles in the expansion of experiences, as well as the exacerbated competitiveness imposed, especially by the most experienced students. In the second category, we highlight that the understanding of educational processes for an engaged participation strengthened the class's bonds of understanding. We consider that Dialogicity played a fundamental role in the educational processes that emerged from the proposed research.

Keywords: Physical Education. Pedagogy of the Street. Dialogicity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Principais abordagens da Educação Física Escolar	22
Figura 2 – BNCC: Os objetos de conhecimento de cada unidade didática.....	28
Figura 3 – Referencial Curricular da Rede Municipal de Ribeirão Preto.....	31
Figura 4 – Quadra e o espaço arborizado.....	45
Figura 5 – Vista lateral da quadra.....	46
Figura 6 – Banheiros e pequeno pátio.....	46
Figura 7 – Jogo construído a partir do tema Futebol.....	61
Figura 8 – Jogo Construído a partir do tema Futebol.....	62
Figura 9 – Regras do jogo adaptado de vôlei criado pelo grupo 3.....	63
Figura 10 – Regras do jogo adaptado de vôlei criado pelo grupo 2.....	63
Figura 11 – Jogo do Vôlei criado pelos estudantes.....	65
Figura 12 – Roda de conversa em sala de aula.....	67
Figura 13 – Desenvolvimento dos jogos construídos da Queimada.....	72
Figura 14 – Prática do “Novo Vôlei”, o vôlei em silêncio.....	74
Figura 15 – Jogos construídos pelos alunos sobre o Futebol.....	75
Figura 16 – Apresentação da pesquisa e roda de conversa.....	98
Figura 17 – Roda de conversa.....	99
Figura 18 – Registro de aluno.....	101
Figura 19 – Registro de aluno.....	102
Figura 20 – Registro de aluno.....	102
Figura 21 – Alunos na quadra.....	106
Figura 22 – Alunos na quadra.....	107
Figura 23 – Alunos na quadra.....	108
Figura 24 – Registro de alunos.....	111
Figura 25 – Registro de alunos.....	112
Figura 26 – Registro de alunos.....	112
Figura 27 – Alunos na quadra.....	115
Figura 28 – Alunos na quadra.....	115
Figura 29 – Registro de aluno.....	117
Figura 30 – Registro de aluno.....	118
Figura 31 – Registro de aluno.....	118
Figura 32 – Alunos na quadra.....	121
Figura 33 – Alunos na quadra.....	122
Figura 34 – Registro de aluno.....	125
Figura 35 – Registro de aluno.....	125
Figura 36 – Alunos na quadra.....	128
Figura 37 – Alunos na quadra.....	128

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Alunos(as) participantes das aulas referentes à unidade didática 2023....	48
Quadro 2 – Unidade didática.....	50
Quadro 3 – Listagens dos códigos encontrados nos Diários de aula.....	52
Quadro 4 – Categorias, Subcategorias e códigos emergentes da análise dos dados.....	53

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

JIMI – Jogos do Interior de Minas Jogos

JUBs – JOGOS UNIVERSITÁRIOS BRASILEIROS

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
1 INTRODUÇÃO	16
2 “EU MANDAVA LADRILHAR...”: trajetória da Educação Física Escolar até os dias atuais	21
2.1 Tendências e/ou abordagens da Educação Física Escolar.....	21
2.2 Impactos da LDB e dos PCNs na Educação Física Escolar	24
2.3 Referenciais curriculares: da BNCC (Base Nacional Curricular Comum) ao referencial curricular da rede de ensino da escola pesquisada	26
3 “COM PEDRINHAS DE BRILHANTE...”: da situação limite do afastamento de estudantes das aulas de Educação Física ao inédito viável do convite para o diálogo.....	32
3.1 Situações-limite: Afastamento das aulas de Educação Física	32
3.2 Inéditos viáveis: Dialogicidade e temas geradores.....	34
4 “PARA O MEU, PARA O MEU AMOR PASSAR...”: da Pedagogia do Jogo à Pedagogia da Rua como parte do inédito viável	38
5 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	43
5.1 Abordagem Qualitativa e Pesquisa-ação	43
5.2 Universo da pesquisa	43
5.2.1 A escola e o cenário específico da pesquisa	44
5.2.2 Participantes	47
5.3 Instrumento de produção e coleta de dados.....	49
5.3.1 Análise de dados.....	52
6 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	55
6.1 Situações-Limites: a rua sem saída ou um caminho para se libertar?.....	55
6.1.1 Educação bancária: “Até que vai ser legal, toda aula a gente tem que fazer silêncio!”.....	57
6.1.2 Opressões de gênero: “Ahhh, mas elas são muito ruins no futebol, atrapalha o jogo”.....	60
6.1.3 Competitividade: “...pensa que não percebemos, mas toda hora ela se descongelava sozinha.”.....	64

6.2	Inédito Viável: para uma educação transformadora.....	66
6.2.1	<i>Dialogicidade: “Professora, penso que durante a sua pesquisa, vamos conversar muito”</i>	67
6.2.2	<i>Percebido-destacado</i>	72
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
	REFERÊNCIAS	81
	APÊNDICES	86
	ANEXO	129

APRESENTAÇÃO

O estudo em questão está intimamente ligado a uma paixão de infância: o mundo dos jogos e esportes na rua e à minha ¹formação profissional. Sempre estive envolvida com jogos e esportes, seja na escola ou mesmo na rua com a vizinhança. A minha rua, particularmente, era a melhor rua do mundo, brincávamos e corríamos o tempo todo ao retornar da escola, os pés tinham como solados o próprio asfalto, a minha rua era especial, nosso mundo particular, em que jogos dinâmicos e com bola eram os favoritos, mas também havia cordas, diversas amarelinhas e bolinhas de gude.

Antes mesmo de entrar na universidade, a Educação Física era a disciplina de que mais gostava, os jogos e os esportes foram sempre muito presentes no meu cotidiano. Estava envolvida em todos os eventos esportivos fora e dentro da escola, essa era a certeza desde pequenina: seria professora de Educação Física Escolar.

Entreí na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em janeiro de 2000, e o envolvimento com os esportes ampliou demasiadamente ao entrar para a diretoria da Atlético. Participava como atleta de várias modalidades, mas as preferidas eram o Futsal e o Basquetebol, jogávamos campeonatos internos como as Olimpíadas Universitárias. Esse evento mobilizava a universidade inteira, era uma oportunidade para socializarmos com outros cursos, visto que o campus de Educação Física era separado dos demais. Além das Olimpíadas, jogávamos campeonatos externos como os Jogos do Interior de Minas (JIMI), e Jogos Universitários Brasileiros (JUBs), em sua maioria com a modalidade Futsal.

Em 2005, logo depois de finalizar os estudos na universidade, fui aprovada em um concurso para professores do Estado de São Paulo e a realização de um sonho de infância tornou-se mais evidente, pois, nesse momento, pude compartilhar as minhas experiências para meus alunos e alunas, em sua maioria, por meio dos jogos e dos esportes. Quando assumi as aulas desse referido concurso, como havia acabado de sair da universidade, era totalmente inexperiente e tive medo, mas, ao mesmo tempo, felicidade por assumir as aulas. Sinto que cresci com as experiências vividas e destaco a importância do diálogo e trocas que são aprendidas no decorrer dos anos. Em seguida, realizei uma especialização em Educação Física Escolar, e parecia que não era suficiente, pois foi uma pós realizada na modalidade de Ensino a Distância (EAD), o que me fez sentir falta de aulas práticas, pois apenas assistir a vídeos não supria a

¹ Cabe ressaltar que o texto da dissertação assumirá uma narrativa que transitará entre a primeira pessoa singular e a do plural, pois ora pode refletir experiências particulares da professora-pesquisadora e ora o trabalho trará a construção colaborativa entre professora-pesquisadora e orientador.

necessidade de ampliar e aperfeiçoar minha experiência profissional. Em 2021, descobri o Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), pois uma amiga que trabalhava comigo na rede estava cursando esse mestrado profissional e, assim, decidi que, no ano seguinte, prestaria a prova do programa para estudar e colecionar vivências e experiências ligadas à minha prática.

Após ser aprovada no processo seletivo do ProEF, tive dificuldade na busca de um tema para a pesquisa da dissertação de final de curso, mas a reflexão sobre meu passado fez com que alguns questionamentos viessem à tona, como a esportivização na minha trajetória escolar, os jogos na rua e suas particularidades.

Em uma aula do 9º ano, em 2022, provocado pela pouca participação de seus colegas em uma atividade proposta por mim, um aluno me fez o seguinte questionamento: “Professora, é engraçado, né, quando vamos jogar pé na lata, lá na rua em que moro, sabe esses alunos aí encostados?”, o aluno apontou alguns(as) alunos(as) que estavam resistentes a minha atividade e prosseguiu, “eles todos brincam, e por que aqui na escola ficam com essa frescura?”.

Essa indagação foi o gatilho e a luz no fim do túnel para que eu começasse a pensar na minha pesquisa, que, em seu começo, era muito esportivizada, assim como o modelo, porém que foi amadurecendo aos poucos e chegou ao momento em que estamos motivados pela seguinte provocação: Por que então não trazemos a rua de nossos alunos e alunas para dentro da escola?

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo está inserido em um contexto específico de produção de conhecimento: o Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), que se identifica por fomentar a investigação da prática docente de forma autoral, por meio da formação de professores-pesquisadores. Nesse cenário, a pesquisa aqui apresentada é uma proposta de investigação da prática docente da professora-pesquisadora Kelly, sob orientação do professor Osmar.

A proposta desta pesquisa surge de nossas inquietações em relação ao afastamento das aulas de Educação Física de estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental. O afastamento dos(as) alunos(as) nas aulas de Educação Física se dá por diversos motivos: as aulas em período oposto ao que estudam, a falta de diversidade do conteúdo, o trabalho somente com o chamado “quarteto fantástico” (Futsal, Basquete, Handebol e Voleibol).

Outro aspecto que pode contribuir para o gradativo afastamento dos alunos das aulas de Educação Física é o insucesso que muitos deles experimentam na disciplina. Não conseguir ser preciso num passe; não acertar a cesta; não passar a medida mais baixa no salto em altura; ficar em último na corrida; não conseguir seguir o ritmo – pode fazer com que esse aluno se sinta desconfortável com o seu próprio desempenho, levando-o a evitar situações em que essas dificuldades fiquem expostas e se convertam em motivo de constrangimento. A não participação é uma forma de proteção (Darido; Gonzalez; Ginciene, 2020, p. 109).

A vergonha e exposição do corpo também podem estar incluídas nesses aspectos, pois a adolescência é uma fase de transformações. Muitos(as) adolescentes têm dificuldade de aceitar as mudanças que ocorrem no corpo e a tendência é sempre se esconderem, visto que as atividades práticas da Educação Física fazem com que os seus corpos fiquem expostos.

Adotar a concepção de um ensino inclusivo pode amenizar o afastamento das aulas. É preciso superar o histórico da disciplina que, em muitos momentos, resultou numa segregação dos alunos em aptos e inaptos. A Educação Física na escola deve oferecer oportunidades para que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento da cultura corporal de movimento, como um conjunto articulado de saberes necessários à formação do cidadão (Darido; González; Ginciene, 2020, p. 119).

Consideramos que uma possibilidade de garantir esse ensino inclusivo, amenizando o afastamento das aulas motivado por situações como “ser preciso num passe; não acertar a cesta; não passar a medida mais baixa no salto em altura; ficar em último na corrida; não conseguir seguir o ritmo” pode passar pelo resgate dos Jogos brincados na rua, redirecionando o foco hoje muito orientado pela matriz esportivista, que se sustenta no paradigma do alto rendimento, para uma matriz lúdica, sustentada pelo prazer proporcionado pela participação inclusiva.

Nossa inquietação com o referido quadro de afastamento dos(as) alunos(as) nos levou às leituras sobre o tema Pedagogia da Rua, pois percebemos que os (as) alunos(as), historicamente, foram perdendo muito dessas vivências, devido a vários fatores como o uso excessivo das tecnologias ou o temor de uma suposta violência das ruas. É com a intenção de ressignificar possibilidades de jogar que propomos este trabalho para aumentar o repertório de Jogos e Brincadeiras dos(das) alunos(as), no intuito de que possam resgatar atividades as quais, em outros tempos, tiveram protagonismo nas brincadeiras de rua e, eventualmente, na Educação Física Escolar.

Com o avanço da tecnologia e as mídias tem provocado muitas transformações nas brincadeiras tidas como tradicionais, hoje em dia pode-se observar que tais mudanças provocam profunda influência nas relações humanas colocando em alguns momentos a criança como indivíduo mais individualista sem essa relação com outro e o meio com essa influência das novas tecnologias que o século XXI trás para sua geração, a infância está perdendo cada vez mais o contato das crianças com os jogos, brincadeiras e brinquedos tradicionais, por conta do novo, ou seja, das novas descobertas, desde muito cedo, e em muitas das vezes sem a supervisão do adulto ou do professor. As brincadeiras tradicionais vão perdendo seu espaço coletivamente para os novos brinquedos tais como: videogames, computadores, tablets, televisores, celulares e brinquedos eletrônicos (Vianna, 2019, p.15).

Observamos aqui que o acentuado aumento do uso das tecnologias realmente possui uma parcela de responsabilidade para que os(as) estudantes se afastem, cada vez mais, dos jogos e brincadeiras tradicionais. Concomitante a esse fator, não se pode negar uma maior percepção de uma suposta violência nas ruas, percepção que também contribui para esse distanciamento, conforme enfatizado por alguns autores, como Carvalho e Sousa (2010):

[...] se observa na atualidade é que ruas e praças, antigos pontos de encontros, espaços de brincadeiras entre crianças, nem sempre podem ser frequentados, pois “a ocupação das ruas quase que exclusivamente por veículos automotores [...] e também a violência, que se manifesta de formas variadas no contexto urbano”, impedem-lhes o divertimento sem o acompanhamento dos adultos (p. 164).

Embora não se possa negar o peso desses constrangimentos para a gradativa diminuição da cultura de jogar e brincar nas ruas, não podemos simplesmente assumi-la de forma fatalista. O imperativo da sociedade do consumo nos coloca esse dilema, conforme didaticamente explicado pelo líder indígena e intelectual Ailton Krenak em um de seus livros intitulado **Ideias para adiar o fim do mundo**.

Para citar o Boaventura de Sousa Santos [filósofo e sociólogo português], a ecologia dos saberes deveria também integrar nossa experiência cotidiana, inspirar nossas escolhas sobre o lugar em que queremos viver, **nossa experiência como comunidade**. Precisamos ser críticos a essa experiência plasmada de **humanidade homogênea** na qual há muito tempo **o consumo tomou o lugar daquilo que antes era cidadania**. José Mujica [ex-presidente

do Uruguai] disse que transformamos as pessoas em consumidores, e não em cidadãos. **E nossas crianças, desde a mais tenra idade, são ensinadas a serem clientes.** Não tem gente mais adulada do que um consumidor. São adulados até o ponto de ficarem imbecis, babando. **Então, para que ser cidadão? Para que ter cidadania, alteridade, estar no mundo de maneira crítica e consciente, se você pode ser um consumidor?** Essa ideia dispensa a experiência de viver numa terra cheia de sentido, numa plataforma para diferentes cosmovisões (grifos nossos) (Krenak, 2020, p. 24-25).

Transformar a rua em um território hostil dominado por automóveis e por uma suposta violência extrema e seduzir as pessoas para a experiência individualizada de consumo de conteúdo por meio das telas são táticas operadas pela lógica do mercado no sentido de forjar essa substituição das experiências de comunidades cidadãs pela de indivíduos consumidores.

A intenção desta pesquisa está justamente na contramão dos discursos neoliberais que perspectivam o afastamento das crianças e da população em geral das ruas, oferecendo experiências de humanidade homogênea. Nossa proposta busca tensionar, disputar e rechaçar a narrativa da rua hostil que pode ser resumida no lema de “tirar as crianças da rua” e promover o resgate das experiências que podemos classificar como “comunidades da rua”. Trazer os Jogos e Brincadeiras de rua para o espaço escolar, especificamente para as aulas de Educação Física, do nosso ponto de vista, pode proporcionar uma ressignificação inclusive das relações dos(as) estudantes com a rua e com as tecnologias.

Na visão de Scaglia (2017, p. 28), os jogos “estabelecem cooperação, requerem habilidades abertas e alta capacidade de adaptação às novas situações, por meio de ações intencionais, de envolvimento e constantes tomadas de decisão”. O autor destaca, ainda, que toda ação, em um jogo, está inserida em um contexto de interação entre pessoas e ambiente, o que o torna imprevisível, atrativo e apaixonante.

O jogo é diferente da vida cotidiana, é perceptível que o ato de jogar traz, além das tensões inerentes ao jogo, os prazeres que essa atividade proporciona, sendo, fora do cotidiano, uma atividade prazerosa.

No que tange aos jogos classificados como de rua, eles vieram de uma perspectiva cultural, em que as crianças reproduziam na rua esportes e brincadeiras aprendidos, ou não, no âmbito escolar, com flexibilização das regras e as adaptações necessárias para o seu desenvolvimento.

A rua é caracterizada, de acordo com Freire (2022), como um mundo em que vivemos fora das nossas famílias, das escolas ou de outras instituições sociais, em que o aprendizado ocorre sem professores(as) formados(as) ou metodologias impostas.

As ruas existem em nossos pedaços de terras, nas faixas de asfalto, nos campinhos de grama, nas quadras de esporte de escolas ou de prédios, nos quintais das casas, até nos quartos de dormir. As ruas são mesas debotequim,

praias, salões de festas, formamos nossas pequenas sociedades lúdicas, sociedades que comungam de determinada cultura ena qual nada se faz, que não seja usufruir da vida, sem qualquer outro compromisso além desse viver fora do tempo contado (Freire, 2022, p. 3).

O fato de estarmos em grupo nos levar à aprendizagem, esta pode se dar por meio da observação das atitudes dos outros, experimentações, dos próprios erros ou mesmo da exclusão em algum momento. Podemos considerar a rua como um canal de aprendizagem, quando o (a) professor(a) se torna qualquer colega ou apenas momento vivenciado, sendo um sistema de aprendizagem-aprendizagem, quem joga na rua aprende com as interações e com as experiências e, assim, estamos trazendo essa pedagogia para dentro da escola, pois é perceptível que também se aprende, quando se encontram dificuldades, aprende-se a observar para ter o devido êxito na atividade proposta pelos(as) professores(as) imaginários(as).

Freire (2022) destaca que o conhecimento produzido nessa pequena sociedade vivida na rua pode servir tanto para esse ambiente quanto para fora dele. As experiências vivenciadas tornam-se importantes para o contexto das famílias, escolas e (ou) instituições sociais. É importante destacar que a aprendizagem deve fazer sentido dentro do grupo em que está sendo ensinado, e esse é o início para a Pedagogia da Rua. A tentativa é que os(as) alunos(as) participem e brinquem nas aulas como se brincassem na rua. Ao trabalharmos com Jogos e Brincadeiras da rua, na perspectiva da Pedagogia da Rua, esperamos identificar e analisar Processos Educativos emergentes, característicos desse território, que se manifestem também dentro das aulas de Educação Física na escola.

Assumimos aqui Processos Educativos como categoria de análise, com a intencionalidade de ampliar os sentidos dessa Pedagogia da Rua e das aulas de Educação Física Escolar, sobretudo por meio do deslocamento da ênfase do processo de ensino e aprendizagem para as experiências decorrentes e emergentes em contextos de vivência das práticas sociais relacionadas aos Jogos e Brincadeiras. Assim como Oliveira *et al.* (2014), partimos do pressuposto de que “as pessoas se formam em todas as experiências de que participam em diferentes contextos ao longo da vida” (p. 36). Dessa forma, no conviver de uns (umas) com os (as) outros(as) emerge a potência para a manifestação do “respeito às peculiaridades de gênero, idade, raça (etnia), condição social, escolaridade e cultura” (p. 37), fomentando contextos educativos pautados pela reciprocidade, experiências concretas, vivências significativas.

Partindo dessa contextualização inicial, nosso problema da pesquisa é apresentado por meio da seguinte pergunta: “Quais processos educativos emergem

de uma intervenção a partir da pedagogia da rua?”. Em alinhamento a essa problematização, temos, como objetivo principal, de pesquisa analisar os processos educativos emergentes da implementação de uma unidade didática orientada pela Pedagogia da Rua em uma perspectiva dialógica com uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental. A ideia inicial do produto educacional era um *e-book* descrevendo o processo de construção dos jogos propostos pelos alunos. Que foi desconstruída no decorrer da pesquisa, até chegarmos na construção de uma história em quadrinhos, sob o olhar da professora-pesquisadora.

Salientamos que, nos próximos três capítulos referentes à revisão bibliográfica, utilizamos trechos da cantiga popular e título da dissertação, “Se essa rua fosse minha...”, para conotar um efeito poético e estético, sendo este o principal fator da inserção dos trechos da cantiga popular, por outro lado, entende-se que esta utilização possui um significado importante, em relação a retomada dos espaços das ruas para jogos e brincadeiras que oportunizam momentos em que as crianças, jovens e adolescentes, experimentam e vivenciam atividades lúdicas e corporais. Dessa forma, optamos por não dar continuidade a cantiga popular nos capítulos posteriores à revisão bibliográfica, pois descaracterizaria a conotação estética dos subtítulos, no entanto, finalizamos essa seção introdutória da dissertação, compartilhando uma paráfrase da canção elaborada pelo professor doutor Fábio Ricardo Mizuno Lemos, como uma imensa contribuição ao nosso trabalho, em sua participação no exame de qualificação que nos apropriamos, neste momento, como epígrafe do nosso trabalho.

Se essa rua, se essa rua fosse minha

Eu mandava, eu mandava respeitar
Pois, com certeza, tem muita coisa interessante
Basta com muita atenção observar

Nessa rua, nessa rua tem a vida
Que se chama, que se chama confrontação
Dentro dela, dentro dela tem uma força
Que nos move, que nos move
Para a ressignificação

Se eu lutei, se eu lutei para a sua valorização
“Tu” roubaste, “tu” roubaste o nosso querer
Se eu lutei, se eu lutei para a sua valorização
É porque, é porque guerreira eu posso ser! (e certamente é)

Fábio Mizuno (set. 2023)

2 “EU MANDAVA LADRILHAR...”: TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR ATÉ OS DIAS ATUAIS

2.1 TENDÊNCIAS E (OU) ABORDAGENS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A Educação Física Escolar perpassa por vários momentos históricos e, neste subtópico, trataremos de alguns momentos marcantes e importantes para o delineamento desta pesquisa. As mudanças, ao longo da história do Brasil, foram fundamentais para afirmar as abordagens aqui descritas.

A Educação Física tem uma longa trajetória de concepção biológica, ligada à área médica, que reflete até os dias atuais. A essa concepção biológica, somam-se outras referências conforme apontado por Darido (2012):

A perspectiva esportivista, também denominada de tradicional, tecnicista, competitivista, e até mecanicista, se constituiu em uma visão predominante da Educação Física nas décadas de 1970, 1980 e 1990, então podemos negar que ela é ainda bastante presente nos dias atuais. Betti (1991) ressalta que, de 1969 a 1979, o Brasil observou a ascensão do esporte devido à inclusão do binômio Educação Física/Esporte na planificação estratégica do governo, muito embora o esporte de alto nível estivesse presente no interior da sociedade desde os anos 1920 e 1930 (Darido, 2012, p. 21).

No período dos anos 1960-70, o Governo Militar atrelava a participação e êxito em competições esportivas, para conseguir promover o nosso país, por isso as aulas tinham características voltadas para o treinamento esportivo, assim como o único conteúdo trabalhado nas escolas eram os esportes.

Ao pensamos nas abordagens, é importante enfatizar o estudo que Suraya Darido realizou em sua obra intitulada **Educação Física na escola: Questões e Reflexões**. Segundo Darido (2003), as abordagens surgiram a partir dos anos 1980, contrapondo às ideias tecnicista, biológica e esportivista.

Num primeiro momento apresento e analiso as abordagens Desenvolvimentista, Construtivista-Interacionista, Crítico-Superadora e Sistêmica, pois estas me foram apresentadas primeiramente. Num segundo momento discuto as abordagens Psicomotricidade, Crítico- Emancipatória, Cultural, aquela apoiada nos Jogos Cooperativos, no modelo de Saúde Renovada e também aquela relacionada aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que entendo tenham também papel relevante na construção do pensamento pedagógico nacional (Darido, 2003, p. 4).

A figura 1 representa brevemente essas abordagens, que começam a delinear o que chamamos de Cultura Corporal do Movimento.

Figura 1 – Principais abordagens da Educação Física Escolar segundo Darido (2003).

Abordagem	Área de base	Finalidade	Autores de base	Temática principal	Principais Autores
Desenvolvimentista	Psicologia	Adaptação	Gallahue, D. Connoly, J.	Habilidade; Aprendizagem; Desenvolvimento motor;	Tani, G. Manuel, E.J.
Construtivista	Psicologia	Construção do conhecimento	Piaget, J.	Cultura popular; Jogo lúdico;	Freire, J.B.
Crítico – Superadora	Filosofia Política	Transformação social	Saviani, D. Libaneo, J.	Cultura corporal; Visão histórica;	Bracht, V. Castelanni, L. Taffarel, C. Soares, C.L.
Sistêmica	Sociologia e Filosofia	Transformação social	Bertalan, E.F.V. Kloester, A.	Cultura corporal; Motivos; Atitudes; Comportamento;	Betti, M.
Psicomotricidade	Psicologia	Wallon Piaget, Luria e Ajuriaguerra	Reeducação psicomotora	Consciência corporal; Lateralidade e coordenação / exercícios	Bouth, J.
Crítico-Emancipatória	Filosofia, Sociologia e Política	Habermas	Reflexão crítica emancipatória dos alunos	Transcender limites; Conhecimento; Esportes;	Kunz, E.
Cultural	Antropologia	Mauss Geertz	Reconhecer o papel da cultura	Alteridade; Técnicas corporais;	Daólio, J.
Jogos Cooperativos	Psicologia	Terry Ortick	Indivíduos cooperativos	Incorporar novos valores; Jogos cooperativos;	Brotto, F.
Saúde Renovada	Fisiologia	Vários	Melhorar a saúde	Estilo de vida ativo; Conhecimento; Exercícios físicos;	Guedes, D.P. Nahas, M.V.
PCNs	Psicologia e sociologia	Vários	Introduzir o aluno na esfera da cultura corporal de movimento	Conhecimento sobre o corpo, esporte, jogos e brincadeiras, atividades rítmicas e expressivas	Jabu, M. Costa, C.

Fonte: Darido, 2003, p. 21.

Ao abordar as diferentes concepções sobre a Educação Física no Brasil, Darido (2012) alerta para o fato de atualmente coexistirem diversas dessas concepções sobre

qual papel ela deve assumir na escola. Ainda segundo a autora, “na prática pedagógica, as perspectivas que se instalam não aparecem de forma pura, mas com características particulares, mesclando aspectos de mais de uma linha pedagógica” (Darido, 2012, p. 32).

Darido (2012) faz uma análise sintética das principais concepções teóricas da Educação Física na escola, abordando inclusive tendências que derivam dessas concepções, porém que não encontram respaldo explicitamente na literatura da área, como é o caso do expediente de tratar a Educação Física como prêmio ou castigo.

Além dessa tendência da Educação Física como prêmio ou castigo, Darido (2012) discute a Educação Física com o objetivo exclusivo de melhoria da saúde e da qualidade de vida, a Educação Física como qualidade do movimento e desenvolvimento motor, a Educação Física como meio de transformação social, a Educação Física como meio: a abordagem construtivista e a psicomotricidade e, por fim, a Educação Física na perspectiva da cultura.

A abordagem descrita por Darido (2003) como Construtivista-interacionista, assim como as demais, em boa medida, demonstra oposição em relação às tendências tecnicistas e, por meio da proposta dos jogos e da construção do conhecimento, podemos dizer que se aproxima dos objetivos e propósitos do nosso trabalho. Essa abordagem tem como colaborador o professor João Batista Freire, que também é uma importante referência de nosso estudo, visto que é pioneiro dos estudos sobre a Pedagogia da Rua. Nesse sentido, nossa pesquisa apresenta algumas características dessa abordagem:

A abordagem construtivista teve o mérito de levantar a questão da importância da Educação Física na escola considerar o conhecimento que a criança já possui, independentemente da situação formal de ensino, porque a criança, como ninguém, é uma especialista em brinquedo [...]. Na proposta construtivista o jogo, enquanto conteúdo/estratégia, tem papel privilegiado. É considerado o principal modo de ensinar, é um instrumento pedagógico, um meio de ensino, pois enquanto joga ou brinca a criança aprende. Sendo que este aprender deve ocorrer num ambiente lúdico e prazeroso para a criança (Darido, 2012, p. 27).

Além da perspectiva construtivista, podemos dizer que nosso trabalho possui um forte vínculo com a perspectiva da cultura, ou, para sermos mais precisos, da cultura corporal, visto que se alinha com a premissa de que os objetivos da Educação Física na escola estão ligados à necessidade de preservação, transmissão e transformação da cultura corporal como patrimônio da humanidade, tendo como

finalidades a promoção da saúde, a vivência do lazer e a apreciação crítica desse patrimônio (Darido, 2012).

Cabe, ainda, ressaltar a consolidação dessa perspectiva cultural, por meio dos conceitos de cultura corporal e cultura corporal de movimento, entre outros, como a concepção que, desde a ascensão das diferentes abordagens pedagógicas, tornou-se hegemônica na orientação das políticas públicas e documentos oficiais que regem a Educação Física no âmbito educacional no Brasil, conforme discutiremos no subtópico seguinte.

2.2 IMPACTOS DA LDB E DOS PCNS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Concomitante às tendências e abordagens, as diferentes edições da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), ao longo da história, demonstram avanços e retrocessos para a área da Educação Física Escolar. Ao analisar a forma como a Educação Física é tratada pelas normativas legais que se vinculavam à LDB de 1971, Mauro Betti reproduz um trecho do decreto normativo que estabelece que a Educação Física seria:

[...] atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constituindo um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional (Betti, 1991, p. 104).

Darido e Impolcetto (2020) afirmam que a LDB, de 1961 a 1971, cria um estereótipo, por meio do termo *atividade*, de uma Educação Física voltada apenas para o fazer prático, sem necessidade de uma reflexão acerca das atividades desenvolvidas, assim excluindo a disciplina e seus (suas) professores(as) do projeto político-pedagógico da escola e afastando-os(as) das discussões e reflexões dentro do contexto escolar.

Somente em 1996, a denominação **atividade** presente na LDB foi substituída pelo termo **componente curricular**. Assim, na LDB 9394/96, assegura-se que “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (Brasil, 1996, n. p.).

Acreditamos ter sido um importante passo para a Educação Física Escolar, pois, ao se modificar o termo, ela ganha uma importância, devidamente retratada na lei, mas será que essa mudança foi suficiente para a Educação Física dentro das

escolas? A sociedade e comunidade escolar conseguiram encará-la de uma forma diferente do que atividade?

A outra face desse processo de renovação da Lei, o que podemos chamar de retrocesso, fica por conta dos dispositivos que permitiram a facultatividade da disciplina para estudantes por meio de diferentes critérios, como não estar incluída como obrigatória na Educação para jovens e adultos, e no Ensino Superior, como também não constarem, no texto da lei, os objetivos, procedimentos e conteúdos a serem trabalhados em cada fase do aprendizado do(a) aluno(a).

Porém, ao aqui chegarmos, nos damos conta de que estamos diante de uma situação paradoxal: por um lado, temos uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que ainda revela, no que diz respeito à Educação Física, não ter superado o entendimento de vê-la subordinada ao eixo paradigmático da aptidão física, compreensão essa corroborada pelo Conselho Nacional de Educação, especialmente nas ocasiões em que foi chamado a manifestar-se sobre a forma de ela inserir-se na Educação Básica. Por outro, encontramos em seu interior, uma gama de abordagens e concepções pedagógicas que, cada uma à sua maneira, sinalizam — umas mais, outras menos — para a suplantação daquele parâmetro, alargando o horizonte para práticas pedagógicas passíveis de ajustarem sem maiores dificuldades à dinâmica curricular pensada para a Educação Básica (Castelhani Filho, 1988. p. 26).

Para suprir essa necessidade, além da LDB, foram publicados documentos com orientações curriculares, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1997), as propostas curriculares estaduais e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), que são diretrizes que auxiliam os(as) professores (as) e os(as) orientam em seu trabalho pedagógico, ou seja, documentos orientadores para professores e professoras, coordenadores e coordenadoras e diretores e diretoras, com possibilidades de adaptações de acordo com as particularidades das comunidades escolares. E não seria importante uma lei que fixasse essas diretrizes para auxiliar o trabalho docente? Essa é uma discussão que não cabe este trabalho, mas existem defensores de ambos os lados, com significativas discussões.

Consideramos os PCNs um importante marco para a institucionalização de um paradigma renovador da Educação Física Escolar, na medida em que instauram, em forma de política pública, a cultura corporal como objeto de estudos da área, renovando métodos e concepções presentes dentro e fora das quadras brasileiras.

De acordo com Darido *et al.* (2001, p. 18), os PCNs “têm como função primordial subsidiar a elaboração ou a versão curricular dos estados e municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes”. Ainda segundo os (as)

autores(as), os principais avanços do documento estariam ligados à promoção de uma Educação Física cidadã, que teve, como principais destaques, o princípio da inclusão, as dimensões dos conteúdos (procedimental, conceitual e atitudinal) e os temas transversais.

Embora tenha tido grande impacto sobre as políticas públicas educacionais, os PCNs não foram apresentados como documentos de organização curricular das diferentes áreas da Educação, o termo **parâmetros** traz a dimensão de um documento balizador sem a pretensão de se constituir um documento curricular. Nesse sentido, consideramos que os PCNs devem ser tratados como documentos históricos que marcam determinado momento da Educação e da Educação Física brasileira e que obviamente deixam suas marcas até os dias de hoje.

No entanto, conforme preconizado ainda em 1988, na Constituição da República Federativa do Brasil, que prevê, em seu Artigo 210, haveria a necessidade de elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular, indicando a necessidade de serem fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (Brasil, 2018). Na esteira dos PCNs, mas ainda sem um documento curricular de âmbito nacional, os estados passaram a desenvolver suas próprias propostas curriculares ao longo, principalmente, da primeira década dos anos 2000.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é fruto de um processo longo que teve sua idealização na constituinte de 1988 e seus trabalhos efetivamente iniciados em 2015 e finalizados em 2018. Além disso, esse processo foi cercado de tensionamentos, dentre os quais se destaca o contestado processo de *impeachment* da presidenta Dilma Roussef em 2016. No subtópico seguinte, detemo-nos a uma análise do conteúdo de Educação Física da BNCC.

2.3 REFERENCIAIS CURRICULARES: DA BNCC (BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM) AO REFERENCIAL CURRICULAR DA REDE DE ENSINO DA ESCOLA PESQUISADA

Vale ressaltar que o caminho percorrido do grande documento orientador, a BNCC, até o Projeto Político Pedagógico da escola em que trabalho, torna-se um trajeto que contém alguns desvios, assim como réplicas perfeitas do que é orientado, porém que não foge dos princípios de uma Educação Física reflexiva e para todos,

que transforme os (as) estudantes em cidadãos(ãs) críticos(as), capazes de dialogar e refletir sobre seus aprendizados.

Partimos de uma reflexão, com início na BNCC e finalizamos com a minha realidade escolar.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental, a grande mudança da Educação Física é a entrada do componente na área de Linguagem e tratado no âmbito da cultura. Assim, além dos próprios movimentos a serem trabalhados em determinada prática, as expressões culturais também passam a ser objeto de conhecimento da Educação Física. Ao estudar o balé, por exemplo, os alunos podem vivenciar a dança, mas também, problematizar a questão de gênero que envolve a prática, desconstruindo visões preconceituosas. Também é possível usar o tema danças nessa perspectiva, para falar de diversidade (Trevisan, 2023, p. 1).

Muitas pessoas questionam o motivo da Educação Física estar inserida na área estruturada de Linguagens e suas Tecnologias; a seguir, o próprio documento da BNCC explica este questionamento.

Cada prática corporal propicia ao sujeito o acesso a uma dimensão de conhecimentos e de experiências aos quais ele não teria de outro modo. A vivência da prática é uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular e insubstituível e, para que ela seja significativa, é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento. Logo, as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção (Brasil, 2018, p. 212).

Para o processo de ensino e aprendizagem da Educação Física, não é necessário somente saber realizar o movimento, as unidades temáticas e os objetos de conhecimento expressam os conteúdos da Educação Física, que englobam as outras dimensões do saber; por exemplo, o saber ser, que abrange as atitudes, e o saber entender, sobre os conceitos.

É importante frisar que essas práticas não devem ser ensinadas e aprendidas pelos alunos apenas na dimensão do saber fazer, mas devem incluir um saber sobre esses conteúdos e um saber ser, de tal modo que possa efetivamente garantir a formação do cidadão a partir de suas aulas de Educação Física Escolar. Na prática concreta de aula, isso significa que o aluno deve aprender a jogar queimada, futebol de salão ou basquetebol, mas, juntamente com esses conhecimentos, deve aprender quais são os benefícios de tais práticas, porque se pratica tais manifestações da cultura corporal hoje, quais as relações dessas atividades com a produção da mídia televisiva, imprensa, entre outras. Dessa forma, mais do que exclusivamente ensinar a fazer, o objetivo é que os alunos e alunas obtenham não só uma contextualização das informações, como também aprendam a se relacionar com os colegas, reconhecendo quais valores estão por trás de tais práticas (Darido, 2012, p. 55).

O fato de encontrar-se na área de Linguagens e suas Tecnologias está intimamente ligada ao histórico da área, que carrega todo seu viés biológico e

tecnicista para, aos poucos, entender o corpo como social, cultural, político e afetivo. É, por meio do corpo e seus movimentos, que os (as) estudantes conseguem transparecer a sua identidade, suas experiências, suas crenças e sua cultura. A partir desses momentos, não existem gestos iguais, melhores ou piores, mas, sim, diferentes e entendidos por meio da história e experiência de cada aluno(a).

Ao se movimentar, homens e mulheres expressam intencionalidades, comunicam e veiculam modos de ser, pensar e agir característicos, ou seja, culturalmente impressos em seus corpos. Qualquer corpo, portanto, é um suporte textual, nele se inscrevem a história e trajetória dos homens e da cultura (Neira; Nunes, 2008, p. 6).

Retomando a questão das unidades temáticas e objetos de conhecimento, a BNCC assume 6 categorias das práticas corporais como suas unidades temáticas, sendo elas: Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas Corporais de Aventura.

Figura 2- BNCC: Os objetos de conhecimento de cada unidade didática.

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
	6º E 7º ANOS	8º E 9º ANOS
Brincadeiras e jogos	Jogos eletrônicos	
Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão Esportes de invasão Esportes técnico-combinatórios	Esportes de rede/parede Esportes de campo e taco Esportes de invasão Esportes de combate
Ginásticas	Ginástica de condicionamento físico	Ginástica de condicionamento físico Ginástica de conscientização corporal
Danças	Danças urbanas	Danças de salão
Lutas	Lutas do Brasil	Lutas do mundo
Práticas corporais de aventura	Práticas corporais de aventura urbanas	Práticas corporais de aventura na natureza

Fonte: Brasil, 2018, p. 231.

Com relação aos objetos de conhecimentos pelos quais se desdobram as unidades temáticas, a BNCC os organiza da seguinte forma:

Na BNCC, as unidades temáticas de Brincadeiras e jogos, Danças e Lutas estão organizadas em objetos de conhecimento conforme a ocorrência social dessas práticas corporais, das esferas sociais mais familiares (localidade e região) às menos familiares (esferas nacional e mundial). Em Ginásticas, a organização dos objetos de conhecimento sedá com base na diversidade dessas práticas e nas suas características. Em Esportes, a abordagem recai sobre a sua tipologia (modelo declassificação), enquanto Práticas corporais de aventura se estrutura nas vertentes urbana e na natureza (Brasil, 2018, p. 219).

E essa categorização da BNCC traz diversos questionamentos, pelo fato de alguns conteúdos não estarem incluídos em certos níveis de ensino, como é o caso de Brincadeiras e Jogos, que não são contemplados para alunos(as) de 8º e 9º anos.

As atividades precisam ter sentido para o grupo em que elas são propostas e, dentro dessa perspectiva, surge uma problemática muito importante no contexto dessa pesquisa, a BNCC não traz os conteúdos Jogos e Brincadeiras para os 8º e 9º anos, e isso significa que esse conteúdo não é importante para esses(as) alunos(as) que estão matriculados(as) nesses anos?

Entendemos que é, sim, importante o trabalho com Jogos e Brincadeiras no 8º ano, como proposto pela pesquisa em todos os anos da Educação Básica, pois podemos ampliar o repertório de atividades lúdicas, construindo processos educativos significativos dentro da Educação Física Escolar para esse grupo proposto pela pesquisa e outros grupos.

Em princípio, todas as práticas corporais podem ser objeto do trabalho pedagógico em qualquer etapa e modalidade de ensino. Ainda assim, alguns critérios de progressão do conhecimento devem ser atendidos, tais como os elementos específicos das diferentes práticas corporais, as características dos sujeitos e os contextos de atuação, sinalizando tendências de organização dos conhecimentos (Brasil, 2018, p. 219).

Nesse trecho do texto, a BNCC enfatiza que todas as práticas podem ser abordadas, mas, quando distribui os conteúdos ao longo dos anos, o texto tira Jogos e Brincadeiras dos 8º e 9º anos, caindo em contradição e, de acordo com Neira (2018, p. 220), “Os estudantes do 8º e 9º anos não jogam nem brincam?”.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, a Educação Física parece distanciar-se mais ainda da Diversidade Cultural. A unidade temática de “Brincadeiras e Jogos”, por exemplo, possuía nos anos iniciais vários elementos de valorização da cultura regional e local e agora se reduz aos jogos eletrônicos em apenas um dos dois blocos (Neira, 2018, p. 224).

A interpretação que podemos fazer em relação a essa contradição e que levamos a cabo em nossa pesquisa é a de que o fato de não estar indicado na matriz curricular da BNCC para os 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, não significa que não possa ser abordado nesses anos, ou seja, consideramos que não se pode “abrir mão” de abordar aquele “currículo mínimo”, mas é possível ampliá-lo, portanto assumimos o posicionamento de ampliá-lo, acrescentando as Brincadeiras e Jogos como unidade temática do 8º ano em nossa pesquisa.

Ao seguir essa análise, percebe-se que o Referencial Curricular da Rede Municipal de Ribeirão Preto reproduz todas as orientações contidas na BNCC, orientando os (as) professores(as) da rede Municipal.

O processo de readequação do Referencial Curricular Municipal de Educação Física teve como base o Referencial anterior no qual foram inseridas as novas abordagens apresentadas pela BNCC as quais comportam os documentos antes produzidos (Ribeirão Preto, 2019, p.197).

Cabe salientar que esse é um documento que foi escrito com a participação de todos(as) os (as) envolvidos(as) na Educação de Ribeirão Preto, como descrito a seguir e está em vigência até os dias atuais.

O movimento para a elaboração deste documento único (do Infantil à EJA, Educação Especial e Ensino Profissionalizante) refletiu a busca pela integração e pela ampla participação de Professores, Coordenadores, Gestores e toda a Comunidade Ribeirão-pretana (por meio de recursos tecnológicos), para uma construção democrática, cujo intuito foi aprimorar nossos mecanismos de participação da coletividade e, ao mesmo tempo, de informação e formação sobre os documentos que possuímos e os propostos pela esfera federal (Ribeirão Preto, 2019, p. 6).

Apresentamos a seguir o quadro com a distribuição de unidades temáticas e objetos de conhecimento da Educação Física do Referencial Curricular da Rede Municipal de Ribeirão Preto.

Figura 3 – Referencial Curricular da Rede Municipal de Ribeirão Preto.

8º ANO – EDUCAÇÃO FÍSICA		
Unidades Temáticas	Habilidades	Objetos de Conhecimento
Esportes	(EF89EF01) Experimentar diferentes papéis (jogador, árbitro e técnico) e fruir os esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo. (EF89EF02) Praticar um ou mais esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas. (EF89EF03) Formular e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto	Handebol - Sistemas de jogo. Basquetebol - Sistemas de jogo. <i>Badminton</i> . Voleibol - Sistemas de jogo Tênis de mesa. Conceitual sobre basquete cadeira de rodas e possíveis adaptações do Handebol ou Basquetebol para deficientes. Futebol de campo. Futebol de salão sistemas de jogo. Rúgbi (pré-desportivo TAG). Ginástica acrobática. Grandes jogos. Jogos de acampamento.
	nos esportes de campo e taco, rede/parede, invasão e combate como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar de forma específica.	Jogos de tabuleirodiversos.
Ginásticas	(EF89EF07) Experimentar e fruir um ou mais programas de exercícios físicos, identificando as exigências corporais desses diferentes programas e reconhecendo a importância de uma prática individualizada, adequada às características e necessidades de cada sujeito. (EF89EF10) Experimentar e fruir um ou mais tipos de ginástica de conscientização corporal, identificando as exigências corporais dos mesmos.	Obesidade, sedentarismo e riscos do esporte alto rendimento, IMC. Relação do exercício e alimentação para uma vida mais saudável. Postura corporal. A importância da atividade física para a saúde. Ginástica de Academia: Musculação (exercícios aeróbicos e anaeróbicos).
Danças	(EF89EF12) Experimentar, fruir e recriar danças de salão, valorizando a diversidade cultural e respeitando a tradição dessas culturas. (EF89EF13) Planejar e utilizar estratégias para se apropriar dos elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças de salão.	Dança de salão: conceito e pesquisa. Vivência de alguns passos básicos e discussão do gênero na dança.
Lutas	(EF89EF16) Experimentar e fruir a execução dos movimentos pertencentes às lutas do mundo, adotando procedimentos de segurança e respeitando o oponente. (EF89EF17) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas experimentadas, reconhecendo as suas características técnico-táticas.	Pesquisar a diversidade de lutas. Vivenciar elementos básicos do judô, caratê, esgrima e discutir o conceito de distancia nestas lutas. <i>Kabaddi</i> .
Práticas corporais de aventura	(EF89EF19) Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura na natureza, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais, respeitando o patrimônio natural e minimizando os impactos de degradação ambiental.	<i>Trekking</i> (o que é? Cuidados básicos com o corpo, o outro e o meio ambiente)

Fonte: Ribeirão Preto, 2019, p. 209.

Conforme é possível observar, assim como a matriz curricular da BNCC, a da Rede Municipal de Ribeirão Preto não inclui a unidade temática de Brincadeiras e Jogos no 8º ano do Ensino Fundamental. Conforme já sinalizado, optamos por uma interpretação de que o fato de não incluir tal unidade temática não significa que esta não possa ser abordada e, dessa forma, oportunamente apresentaremos nossa proposta de unidade didática para a abordagem de Brincadeiras e Jogos em uma perspectiva que contemple tanto os princípios da Pedagogia da Rua como da Pedagogia Dialógica.

3 “COM PEDRINHAS DE BRILHANTE...”: DA SITUAÇÃO LIMITE DO AFASTAMENTO DE ESTUDANTES DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA AO INÉDITO VIÁVEL DO CONVITE PARA O DIÁLOGO

3.1 SITUAÇÕES-LIMITE: AFASTAMENTO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Visto que muitos (as) alunos(as) se negam a participar das aulas práticas de Educação Física, que representa o problema pedagógico que deu origem ao projeto desta pesquisa, pensamos, neste capítulo, em discutir as causas e efeitos desse afastamento, o qual podemos tratar como uma situação-limite no sentido empregado por Paulo Freire (1987) em **Pedagogia do Oprimido**. Além disso, pretendemos discutir a possibilidade da dialogicidade se apresentar como um inédito viável (Freire, 1987), como um caminho a ser percorrido nas aulas de Educação Física para a superação da situação-limite do afastamento dos(as) alunos(as).

Segundo Freire (1987), as situações-limite são barreiras impostas por professores que trabalham com a educação bancária e não incentivam seus (suas) alunos(as) a transpor essas barreiras, preconizando conteúdos impostos pelo próprio sistema de educação bancária, que limita a reflexão e criticidade dos(as) alunos(as). Consideramos que o afastamento de estudantes das aulas de Educação Física é uma situação-limite porque os (as) que optam pelo afastamento não tiveram a possibilidade de ampliar seus conhecimentos, dentro de sua esfera local, social e cultural.

Mas por que, conforme os (as) estudantes vão ficando mais velhos(as) dentro da escola, recusam-se ainda mais a participar das aulas práticas de Educação Física? Segundo Darido (2004), a matéria favorita dos(as) alunos(as) é a Educação Física, mas as preferências diminuem conforme aumento da escolaridade, por que será que isso acontece? Será que os (as) alunos(as) estão desmotivados(as)? Será que as aulas são chatas? Será que não encontram sentido no que está sendo proposto? (Darido; González; Ginciene, 2020, p.106).

As razões para o afastamento dos(as) estudantes são múltiplas: os aspectos legais da disciplina, pois, em algumas escolas, as aulas são no período contrário às demais disciplinas; a repetição dos conteúdos; o insucesso e a exclusão de uma parte dos(as) estudantes, entre outros (Darido; González; Ginciene, 2020).

Existem várias formas de afastamento, os (as) alunos(as) podem estar presentes e não se interessarem pelo conteúdo desenvolvido, conseguem uma

dispensa das aulas, muitas vezes sem motivo aparente, ou estão inseridos(as) na atividade, mas não participam ativamente, ficando de “escanteio”², à margem da quadra.

A repetição dos conteúdos, a tendência às aulas com o estilo “rola bola”, e a reprodução sistemática do chamado “quarteto fantástico” (voleibol, futsal, handebol, basquetebol) contribuem para o afastamento dos(as) alunos(as). Cansados e cansadas das aulas em que comumente os meninos jogam futebol e as meninas queimada ou voleibol, alguns alunos e alunas optam por ficarem sentados(as) conversando nos arredores da quadra. Outro aspecto que interfere para esse afastamento é a questão de gênero, pois, muitas vezes, as meninas são excluídas das aulas, principalmente nas aulas em que predominam jogos esportivos culturalmente associados aos valores de uma masculinidade hegemônica.

Conforme discutido por Souza Junior (2020), é preciso disputar esses discursos da masculinidade hegemônica, problematizando a primazia das diferenças biológicas entre os sexos como argumento para justificar as desigualdades de gênero.

Não há como negar a existência de diferenças biológicas entre os sexos, cabendo a ressalva de que há diferenças tão ou mais acentuadas entre os indivíduos de um mesmo sexo, ou seja, se temos diferenças físicas entre meninos e meninas, temos também diferenças significativas entre meninos e meninos e entre meninas e meninas. Para além dessa situação, é importante destacar que as diferenças entre meninos e meninas, mais do que biológicas, são construídas socialmente, na medida em que as experiências incentivadas ou negadas para cada sexo têm um grande peso nas performances desses indivíduos na realização das diferentes práticas corporais (Souza Junior, 2020, p. 155).

A vergonha, o medo de errar e o aumento do uso descontextualizado das tecnologias também são fatores determinantes para o afastamento das aulas.

O contexto da Educação Física ou o universo da Cultura Corporal é repleto de sensações. Os alunos expressam comportamentos de excitação, cansaço, medo, vergonha, prazer, satisfação, entre outros. Isso se deve, muitas vezes, ao fato das atitudes e decisões racionais serem afetadas pela intensidade e qualidade dos estados afetivos vivenciados corporalmente (Darido, Rangel, 2006, p. 83).

Quando falamos da vergonha, percebemos que, em sua maioria, está relacionada ao corpo físico. Vergonha de expor seu corpo, vergonha do(a) colega proferir palavras que os (as) entristeçam. Estar fora do padrão de beleza corporal imposto pela sociedade também auxilia no processo de vergonha e exposição nas

² A expressão escanteio é comumente utilizada nas aulas de Educação Física para denominar aquele aluno ou aquela aluna que não participa ativamente da aula em questão.

aulas de Educação Física. Aqui podemos relacionar essa vergonha aos crescentes casos de *bullying*.

O fenômeno *bullying* é definido como uma conduta cruel intrínseca às relações interpessoais, em que os mais fortes fazem dos mais fracos objetos de diversão e prazer, de “brincadeiras” com objetivo de maltratar e intimidar (Fante, 2005, p. 29).

Sobre o medo de errar, as aulas com ênfase nos gestos técnicos colaboram para que alunos(as) sintam medo de serem cobrados(as) ao errar um passe, não conseguirem alcançar uma bola, ou mesmo não possuir velocidade em uma atividade de corrida, por isso é necessário que o (a) professor(a) reavalie sua prática educativa constantemente para diminuir esses conflitos de sentimentos.

3.2 INÉDITOS VIÁVEIS: DIALOGICIDADE E TEMAS GERADORES

Partimos do ponto de que não podemos negar as experiências que os (as) alunos(as) carregam em sua bagagem individual. Os (As) alunos(as) não são somente corpos físicos com emoções, mas estão inseridos em um contexto social, cultural e político.

A partir das relações do [ser humano] com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura (Freire, 1999, p. 51).

Dessa forma, os (as) alunos(as) são os sujeitos centrais do processo educativo.

Quando coloca em ação o currículo cultural, o professor reconhece que, muitas vezes, a origem do desinteresse e resistência dos alunos é o ensino e não a aprendizagem. Os problemas do cotidiano escolar devem ser discutidos democraticamente, constituindo-se em ponto de partida para a prática pedagógica. O educador culturalmente orientado não é autoritário, já que constrói sua autoridade perante os alunos com respeito, lutando sempre pela liberdade do estudante. Porém, liberdade não pode ser confundida com licenciosidade (Freire, 1996, p.116).

Uma forma de evitar que o processo de ensino-aprendizagem fique restrito ao modelo tradicional, em que os (as) alunos(as) são apenas receptores de conteúdos impostos pelo professor, o que Freire (1996) chama de uma educação bancária, é necessário trabalharmos a Dialogicidade em nossas aulas.

Segundo Freire (1987), o diálogo é um fenômeno que faz parte da humanidade, e a palavra é o meio pelo qual se desenvolve o diálogo, mas ela precisa verbalizar a práxis, ter sentido para quem profere a palavra e dar oportunidade para que o participante envolvido no diálogo reflita e consiga entender que essa pronúncia é

capaz de transformar o mundo, pois o caminho inverso seria apenas um depósito de ideias, “palavreria, verbalismo, blábláblá” (Freire, 2005, p. 44).

Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns [...], mas direito de todos [...]. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais (Freire, 2005, p. 44).

Freire (2005) destaca, ainda, que o diálogo é um ato de amor, humildade, esperança e fé. “Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos [seres humanos]³, o diálogo se faz numa relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia” (p. 47). Assim, para uma educação dialógica, é necessário que o processo de ensino e aprendizagem seja em duas vias, consistente na relação de amor com os (as) alunos(as), como também humildade e, por meio da prática da liberdade, esse processo se torne cada vez mais significativo na vida de todos(as) os (as) estudantes.

Por isso, os conteúdos, na perspectiva dialógica, devem ser pensados antes de sua prática, por meio de questões e reflexões sobre o saber de experiência feito⁴, em comunhão com suas vivências e comunidade cultural.

Para o “educador-bancário”, na sua antialogicidade, a pergunta, obviamente, não é a propósito do conteúdo do diálogo, que para ele não existe, mas a respeito do programa sobre o qual dissertará a seus alunos. E a esta pergunta responderá ele mesmo, organizando seu programa (Freire, 2005, p. 47).

Em contrapartida,

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (Freire, 2005, p. 48).

Qual a contribuição educacional o fato de apresentar um programa dos conteúdos para uma turma escolar, se ele não tem nada que ver com o que a turma espera? Seria mais uma maneira de “educação bancária”, em que os conteúdos são despejados, de forma aleatória, sem conhecer a realidade dos(as) estudantes, e resulta em uma aprendizagem não significativa. Muitas vezes, os (as)

³ O autor Paulo Freire utiliza a palavra homem em suas obras mais antigas, mas o próprio autor reconheceu que era uma escrita machista, resolvendo o problema na escrita reconhecido por ele mesmo nas edições mais recentes. De forma muito generosa e humilde o autor autoriza seus interlocutores a revisarem as citações de sua obra, conforme faremos em nosso texto.

⁴ Saber de experiência feito, expressão utilizada por Paulo Freire, que significa a valorização do conhecimento gerado pela experiência vivida (Freire 2005).

estudantes não compreendem o que lhes é proposto, pois a linguagem dos(as) educadores(as) não condiz com a situação real dos(as) aprendizes, o que Freire (2005, p. 49) chama de “discurso alienado e alienante”.

O caminho percorrido por esta pesquisa baseia-se nesse discurso freiriano, questionamos e refletimos a rua de cada estudante da turma, que são parecidas devido ao mundo em que vivem, mas individuais, de acordo com a experiência de cada um(a).

Destaca-se, ainda, a importância na construção de uma metodologia ativa e crítica, por meio de temas geradores. De acordo com Freire (2005, p. 56), é “importante reenfatizar que o ‘tema gerador’ não se encontra nos homens [seres humanos] , isolados da realidade, tampouco na realidade separada dos homens [seres humanos]. Só pode ser compreendido nas relações homens-mundo” [seres humanos], os quais possibilitem o desdobramento de tantos outros temas, dentro do universo mínimo temático (conhecimentos individuais, que estão inseridos em dimensões locais, regionais e nacionais dos nossos(as) alunos(as)).

De acordo com Freire (2005), o universo temático do povo é formado pelos seus temas geradores, e estes:

[...] se encontram encobertos pelas “situações-limites” que se apresentam aos homens [seres humanos] como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face das quais não lhes cabe outra alternativa, senão adaptar-se. Desta forma, os homens [seres humanos] não chegam a transcender as “situações-limites” e a descobrir ou a divisar, mais além delas e em relação com elas, o “inédito viável” (Freire, 1987, p. 53).

As situações-limites se caracterizam, na educação, por barreiras impostas pelos(as) professores(as)-bancários(as), que não encorajam seus alunos(as) a transcender essas barreiras, por meio de temas geradores pertinentes a sua disciplina e, assim, deixam de proporcionar o conhecimento através do “inédito-viável”.

A Libertação desafia, de forma dialeticamente antagônica, a oprimidos e a opressores. Assim, enquanto é, para os primeiros, seu “inédito viável”, que precisam concretizar, se constitui, para os segundos, como “situação- limite”, que necessitam evitar (Freire, 2005, p. 54).

Por meio dessa reflexão, Freire (2005) afirma que:

Neste sentido é que a investigação do “tema gerador”, que se encontra contido no “universo temático mínimo” (os temas geradores em interação) se realizada por meio de uma metodologia conscientizadora, além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem seu mundo (Freire, 2005, p. 55).

É necessário trazer, para dentro de nossas escolas, a importância de uma temática significativa, com o intuito de promover uma educação libertadora por meio de ações histórico-culturais. Essa temática significativa está diretamente ligada à investigação e detecção do ponto de partida dos(as) estudantes, em relação ao seu modo de ver o mundo, sua práxis (ação e reflexão), assim como seu saber de experiência feito. Para Freire (2005), poderia ser por meio de um programa de educação, em cuja prática educadores(as)-educandos(as) e educandos(as)-educadores(as) conjuguem sua ação cognoscente⁵ sobre o mesmo objeto cognoscível, tem de fundar-se, igualmente, na reciprocidade da ação. O conceito de situacionalidade, descrito por Freire (2005), encaixa dentro das realidades escolares pelo seguinte motivo: os (as) alunos(as) são porque estão na situação de alunos(as) e serão ainda mais, quando souberem a criticidade do aprendizado; dessa forma, poderão desfrutar plenamente do processo de ensino-aprendizagem. “Da imersão em que se achavam, emergem, capacitando-se para inserir-se na realidade que se vai desvelando” (p. 59). Pensando no nosso processo de investigação das temáticas a serem abordadas, serve como caminho inverso, pois quanto mais nos inserimos na realidade dos(as) nossos(as) alunos(as), tanto mais aprendemos com eles (elas).

Enquanto na prática “bancária” da educação, anti-dialógica por essência, por isto, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é “depositado”, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus “temas geradores” (Freire, 2005, p. 58).

Por isso, a investigação da temática significativa é o ponto de partida para a dialogicidade inserida na presente pesquisa. Dialogicidade que se apresenta em forma de rodas de conversa, principalmente sobre a rua de cada aluno(a), assim como seus jogos nela inseridos. E trazer-lhes oportunidades para criarem jogos que contenham experiências próprias “para o que as faz reconhecíveis por eles, possibilitando, desta forma, que nelas se reconheçam” (Freire, 1987, p. 62).

⁵ Ação cognoscente significa, expressão de um processo de autopercepção dos seres humanos no mundo em que se encontra. Na verdade, um aperceber-se como alguém que persegue sentidos de uma vida humana mais plena, como alguém que está em busca da realização de sua vocação de “Ser Mais” (Freire, 1983, p. 35).

4 “PARA O MEU, PARA O MEU AMOR PASSAR...”: DA PEDAGOGIA DO JOGO À PEDAGOGIA DA RUA COMO PARTE DO INÉDITO VIÁVEL

As bases conceituais da Pedagogia do Jogo são pautadas em três teorias epistemológicas, segundo o olhar piagetiano. De acordo com Scaglia *et al.* (2021), são elas: o Inatismo, o Empirismo e o Interacionismo. O primeiro referencial epistemológico, o Inatismo, é caracterizado pela crença no dom e talento que o (a) jogador(a) possui, ou não, para alguma atividade, sendo por fator divino ou presente de Deus. Acredita-se que diferentemente do Inatismo, o Empirismo reforça a ideia da importância das experiências, acumuladas durante a vida.

O empirismo, assim, confunde-se no contexto pedagógico- esportivo com o tecnicismo, não apenas pela ênfase demasiada no produto em detrimento de afetos e processos, mas por fracionar o próprio jogo em gestos técnicos, aperfeiçoados, quanto mais forem repetidos. Deste pensamento, insurgem, tomando o futebol como exemplo, os treinamentos de dribles de cones, cruzamentos e finalizações sem adversários ou o clássico “onze contra zero” (Scaglia *et al.* 2021, p. 151).

Essas duas primeiras bases conceituais são classificadas como epistemologias do “senso comum”. Já o Interacionismo pode ser classificado como emergente, uma base epistemológica que vem crescendo e apropriando-se da Pedagogia do Jogo. O interacionismo “confia que nossos saberes são constituídos não pelo dom, pelo genoma, pela quantidade de experiências, ou pela racionalização técnica, mas pela qualidade das relações” (Scaglia *et al.*, 2021, p. 151).

Para Freire (2009), o jogo é sempre um risco. O jogo envolve regras, mas também sentimentos e emoções compartilhadas durante o ato de jogar. A mesma jogada nunca será igual, pois o (a) jogador(a) é imbuído de experiências próprias que interferem na conduta da jogada.

E o fenômeno jogo deve ser compreendido na perspectiva sistêmica e complexa, em que seu ambiente (contexto) decidirá o que é jogo ou não, evidenciando a predominância da subjetividade em detrimento da objetividade, caracterizando estado de jogo (Scaglia *et al.*, 2013, p. 229).

De acordo com Scaglia (2003), depende da seriedade com que o (a) jogador(a) encara o jogo para caracterizá-lo; quando acontece informalmente, não o caracteriza, deixando de ser jogo. A partir disso, elaboramos algumas intervenções com os (as) alunos(as) participantes da pesquisa para que a devida caracterização não caia em contradição e, assim, garanta

[...] um ambiente de aprendizagem em que os procedimentos e objetivos pedagógicos sejam alcançados na medida em que o jogador mobiliza suas

competências e habilidades (ato de jogar) a fim de elucidar a lógica do jogo (jogar melhor/obter êxito) (Scaglia *et al.*, 2013, p. 230).

Freire (2002) caracteriza o jogo como uma atividade livre, pois quem joga escolhe o momento em que quer jogar; delimitada, por espaço e tempo; regulamentada, pelas características sérias que o próprio jogo exige; incerta, pois depende das ações momentâneas do(a) jogador(a); improdutiva, devido ao seu espírito lúdico (Huizinga, 1999) e, por fim, fictícia, “a vida real é suspensa para dar lugar ao mundo do jogo nela ancorado, descaracterizando uma fuga alienada” (Scaglia; Reverdito; Galatti, 2013, p. 142). Scaglia *et al.* (2013) destacam que o jogo possui características integrativas, pois os (as) jogadores(as) transferem as habilidades de uma atividade, jogo ou esporte, para outra. Os (As) alunos(as) carregam experiências motoras próprias e conseguem realizar essas transferências entre os jogos.

Caillois (1990) sistematiza o jogo em quatro categorias: *agôn* (competição), *alea* (sorte), *mimicry* (simulacro) e *ilinx* (vertigem). Em *agôn* predominam, as atividades com valores competitivos em que prevalecem a vontade de vencer. A segunda categoria, que é a *alea*, “[...] o jogar é uma entrega ao destino, tendo, por consequência, a graça absoluta ou a desgraça total.” (Scaglia; Reverdito; Galatti, 2013, p. 142). O participante do jogo deve contar com a sorte. Na terceira categoria, a *mimicry*, há o predomínio da fantasia, ilusão. Durante o jogo o(a) participante transforma-se em um(a) personagem e atua nessa representação e, por fim, a *ilinx* em que o desequilíbrio é fator predominante nessa categoria, o interesse do jogo reside na busca momentânea do distúrbio – instabilidade (Caillois, 1990; Reverdito, 2011). Conforme identificamos no tópico anterior, são muitas as situações-limite que podem estar relacionadas ao afastamento dos(as) alunos(as) das aulas de Educação Física, por isso a proposta da Pedagogia da Rua como inédito-viável para essa turma do 8º ano surgiu em decorrência das características dessa Pedagogia.

No livro **O jogo de bola na escola: introdução à pedagogia da rua** (Freire, 2022), Fernando Diniz⁶ faz um lindo prefácio, no qual escreve que a rua, para Freire (2022),

[...] não é apenas um espaço onde passam carros, mas o espaço infinito de construção das subjetividades dos seus membros. Rua é o espaço onde

⁶ Fernando Diniz foi jogador de futebol por diversos clubes brasileiros e à época da redação desta dissertação já tinha uma carreira consolidada como treinador de equipes de futebol masculino, com passagem pela seleção brasileira.

existe a chance real de tornar o mundo mais generoso e criativo, o lugar onde o aprendizado é compartilhado e a vida tem mais sentido! Rua é o espaço onde o sentir ultrapassa o medir (Diniz, 2022, p. 14).

Segundo Freire (2022), as ruas são responsáveis pelas formações das nossas sociedades lúdicas, nas quais não existe nenhum tipo de compromisso, vivemos nelas sem contagem de tempo e o único objetivo é apenas usufruir da vida.

A existência das ruas está em todos os lugares, “em nossos pedaços de terras, nas faixas de asfalto, nos campinhos de grama, nas quadras de esportes de escolas ou de prédios, nos quintais das casas, e até nos quartos de dormir” (p. 3).

São nesses tipos de ruas que vivemos as mais variadas experiências particulares e em grupos, produzimos conhecimentos, mesmo que não intencionalmente, aprendemos com os (as) colegas um aprendizado que é levado para fora da rua, além disso, nutrimos nossa imaginação com vivências que somente a rua pode nos proporcionar.

Em nosso trabalho, é necessário que reflitamos sobre qual a nossa rua, qual a rua de nossos(as) alunos(as). A rua de Freire (2022) é caracterizada da seguinte forma:

[...] lembrei do tempo que eu era um menino danado, que não perdia a chance de escapar da mãe e da professora para as brincadeiras daquele tempo, o pião, a bolinha de gude, o salve, o pega-pega, a pipa, o taco, e a maior de todas a mais querida, o jogo de bola. [...] aprendíamos de tudo. Na rua a nota era quase sempre dez. Mas a gente tinha que ir para a escola e a nota da escola não costumava passar muito de zero. [...] A primeira pergunta quando comecei a pesquisar minhas lembranças foi: Por que coisas difíceis das brincadeiras podem ser aprendidas com tanta facilidade e coisas até fáceis de matemática e português não? (Freire, 2022, p.16).

Essa indagação nos leva a refletir que realmente na rua o processo ensino-aprendizagem é muito mais leve, flui facilmente, quando comparado com o ambiente escolar.

Na rua, apesar das características de diversão e lazer, o inédito-viável aparece com frequência, resultado da interação entre os (as) colegas.

Por outro lado, Freire (2011) enfatiza que a aprendizagem na rua também tem seus pontos negativos, como alguns momentos excludentes dos(as) menos habilidosos(as), os (as) mais fracos(as) e algumas vezes as meninas, simplesmente por serem meninas.

“A pedagogia da rua é muito suscetível, tanto às coisas boas, quanto às coisas ruins” (p.10).

E destacamos, que:

Rua e escola são instituições diferentes com funções diferentes. Em alguns casos se assemelham, em outros se diferenciam radicalmente. Devemos saber aproveitar, de uma e de outra, mas não podemos ensinar na escola como exatamente se ensina na rua.

Devemos ter a sabedoria, de levar em conta o que é bom, e o que é mau, em um ou em outro caso (Freire, 2011, p. 18).

De acordo com Scaglia *et al.* (2021), o conceito de Pedagogia da Rua como um sistema de aprendizagem-aprendizagem, não como ensino-aprendizagem, “pautada pelas idiossincrasias do fenômeno jogo, expressa pelo ato lúdico de jogar, e em um ambiente de aprendizagem de natureza colaborativa-informal” (p. 66).

A “informalidade” da pedagogia da rua é o que irradia a Pedagogia do Jogo. O ambiente de jogo da ‘rua’, porque construído pelos/as próprios/a jogadores/as.

É rodeado pelas componentes de representação, desequilíbrio, imprevisibilidade e, principalmente, desafio (Scaglia *et al.*, 2021, p. 67).

É a imprevisibilidade descrita anteriormente que torna a rua um lugar em que o aprendizado acontece sem intenção, não existem pessoas adultas que detêm as rédeas das regras dos jogos nas ruas.

Da mesma forma, não existe um(a) professor(a), muitas vezes despejador(a) de regras, existe, sim, uma pequena sociedade composta por crianças e adolescentes, que criam suas regras, entendem-se na conduta do jogo, mediam conflitos e resolvem problemas que vão aparecendo entre um jogo e outro.

Quem aprendia na rua continuava aprendendo melhor que os alunos das escolinhas. A questão não era quem ensinava, mas a pedagogia com que se ensinava.

Na rua todo mundo ensina todo mundo; é criança ensinando criança, é mais velho ensinando o mais novo.

A rua tem a pedagogia da liberdade, da criatividade, do desafio e até da crueldade (Freire, 2011, p. 6).

Freire (2011) enfatiza que a Pedagogia da Rua, em que todos podem ensinar e aprender, possui uma característica marcante da Dialogicidade, pois o processo de ensino-aprendizagem acontece, na maioria das vezes, por meio do diálogo.

A experiência de cada sujeito no contexto da rua – como lugar metafórico – envolve o seu desejo e a sua mobilização para resolver as situações problemáticas decorrentes dos acontecimentos subjetivos, relacionados à tomada de decisões, afetividade e conflitos.

A ideia de inserir as características predominantes da Pedagogia da Rua, nas aulas de Educação Física Escolar, como um inédito-viável é a proposta geral do nosso

trabalho. Ou seja, buscamos um aprendizado sem intenção, com liberdade, criatividade, informalidade e ludicidade no ato de jogar nas aulas propostas.

5 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

5.1 ABORDAGEM QUALITATIVA E PESQUISA-AÇÃO

Do ponto de vista metodológico, o presente estudo é uma pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação. A pesquisa qualitativa tem como uma de suas principais características a atuação no ambiente natural onde será realizada. Nessas condições, os pesquisadores se preocupam com o contexto em que a pesquisa está inserida, demandando que estejam sempre presentes nos locais de investigação.

Além disso, a descrição juntamente com a reflexão define essa abordagem, sendo que o interesse maior está vinculado à investigação dos processos e não apenas aos resultados (Bogdan; Biklen, 1994). Bogdan e Biklen (1994) destacam que, na pesquisa qualitativa, os investigadores abordam o mundo de forma minuciosa. Dentre os tipos de pesquisa qualitativa, optamos pela realização da pesquisa-ação, que possui características marcantes no âmbito da pesquisa social, sendo definida por Thiollent (1985) como:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e na qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 1985, p.14).

As características metodológicas da pesquisa-ação, de acordo com Thiollent (1999), são definidas pela participação do grupo, em todas as fases da investigação, desde o planejamento até a avaliação; uma grande interação entre o (a) pesquisador(a) e os (as) participantes; os problemas da pesquisa articulam-se às ações dos(as) participantes; dá-se ênfase na situação social e não nos problemas particulares do grupo pesquisado; e, por fim, durante todo o processo de investigação, há o acompanhamento do(a) pesquisador(a) responsável, nas ações, decisões e em todas as etapas da investigação.

5.2 UNIVERSO DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da Rede Municipal de Ribeirão Preto, por meio do desenvolvimento de uma unidade didática de 12 aulas de Educação Física orientadas pela Pedagogia da Rua, com uma turma de 8º ano do

Ensino Fundamental. As aulas, com duração de 50 minutos e periodicidade de três aulas semanais, foram ministradas pela professora-pesquisadora, que é a professora titular da escola e da turma. Durante o desenvolvimento da unidade didática, houve rodas de conversa no início e no final de cada aula para o compartilhamento e registro das expressões de afetos e compreensões vivenciados.

Na premissa de atender aos princípios éticos de pesquisa com seres humanos, submetemos esta pesquisa para avaliação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (CEP-UFSCar), tendo sido aprovada por meio do parecer de nº 6.068.124 (Anexo 1).

5.2.1 A escola e o cenário específico da pesquisa

A escola fica localizada na zona Leste de Ribeirão Preto e ocupa um espaço geográfico na divisa entre dois bairros, Jardim Zara e Jardim Palmares. Tanto a escola quanto as residências possuem infraestrutura básica como rede de esgoto, asfalto e água encanada, com exceção da favela, próxima à escola. A maioria dos(as) alunos residem nos dois bairros e na favela⁷. Grande parte das famílias é migrante do Norte e Nordeste. O nível sociocultural em que ainda vive grande número de alunos(as) colabora para que cheguem à escola marcados pelo estigma da agressividade e da baixa autoestima. A maioria dos(as) alunos(as) é oriunda de famílias com renda de até um salário-mínimo, com os mais variados empregos, desde profissionais liberais (técnicos) até empregos informais. Grande parte dos(as) alunos(as) e de seus familiares têm pouco ou nenhum acesso a bens culturais como: teatro, cinema, museu, biblioteca e clube, tornando a escola o espaço de cultura e lazer da comunidade⁸. O Quadro escolar apresenta em torno de 500 alunos(as), divididos em dois períodos, matutino e vespertino, 36 professores e professoras, 1 diretora, 1 vice-diretora e 1 coordenadora. O apoio escolar conta com 4 funcionárias e a secretaria é composta por 3 funcionárias. A escola, apesar de pequena, possui: 9 salas de aulas, sala de diretoria, sala de professores(as), laboratório de informática, laboratório de

⁷ O termo favela não é usado de forma pejorativa neste parágrafo, e sim como domicílios com ausência ou pouco oferecimento de serviços públicos, com uma precária infraestrutura, muitas vezes construídos pelos próprios moradores, sem intervenções de órgãos públicos.

⁸ Trecho retirado do plano de ação da escola.

ciências, quadra de esportes coberta, cozinha, biblioteca, banheiros, banheiro adequado à educação infantil, sala de secretaria, refeitório, despensa, almoxarifado, pátio coberto e pátio descoberto.

É importante salientar, que a pesquisa foi desenvolvida, na maior parte do tempo, no ambiente da quadra, representada pela figura 4, um espaço amplo e muito arborizado; alguns apontamentos e reflexões em rodas de conversa; por exemplo, a construção dos Jogos pelos grupos de alunos(as) foram realizados na sala de aula.

A quadra contempla o pátio da escola, é coberta e com alguns bancos que ficam nas laterais. Ao seu fundo, fora do alambrado, há um espaço acimentado para desenvolver as aulas de Educação Física, quando há choque entre aulas de Educação Física com professores diferentes. Na área externa, há um banheiro feminino e um banheiro masculino, com bebedouros de água natural, pouco utilizados pelos alunos(as), pois a cidade é muito quente em quase todos os meses. Há bastantes árvores nesse ambiente da quadra.

Figura 4 – Quadra e o espaço arborizado.



Fonte: arquivos pessoais da professora pesquisadora (ago. 2023).

Figura 5 – Vista lateral da quadra.



Fonte: arquivos pessoais da professora pesquisadora (ago. 2023).

Figura 6 – Banheiros e pequeno pátio.



Fonte: arquivos pessoais da professora pesquisadora (ago. 2023).

5.2.2 Participantes

Os (As) participantes da pesquisa foram os (as) estudantes de uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental, matriculados(as) no período vespertino, no qual ocorrem as aulas de Educação Física, às segundas (das 15h50 às 16h40) e quintas (das 13h50 às 15h30). A turma possuía 34 alunos(as) matriculados(as), sendo 17 meninas e 15 meninos, com idades entre 13 e 15 anos.

A escolha dos(ad) participantes de 8º ano foi devido à pouca participação dos alunos dos anos finais nas aulas de Educação Física, como enfatiza Darido (2004), e também ao fato de não aparecerem Jogos como unidade didática para 8^{os} anos na BNCC.

A seleção dos(as) participantes se deu a partir do interesse e da disponibilidade deles(as) em participar. A autorização, assinada pelos(as) responsáveis legais pelos(as) estudantes (menores de idade), fez-se por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que houvesse o consentimento da participação dos(as) alunos(as) na pesquisa e, da mesma maneira, os(as) próprios(as) participantes assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Esses termos apresentaram a pesquisa, seus objetivos, assim como os riscos e benefícios, de forma clara e concisa, contendo uma leitura de fácil entendimento. Apenas duas alunas não quiseram assinar o termo de participação na pesquisa, cientes de que participariam normalmente das aulas de Educação Física, ficando suas interações excluídas da análise dos dados.

A entrega do TALE para os alunos(as) ocorreu durante uma aula de Educação Física, especificamente no dia 27 de julho de 2023. Nesse momento, realizei a leitura juntamente com todos os(as) alunos(as) presentes. Nesse dia, apenas 1 aluno havia faltado, fiz a leitura particularmente com ele, em outro momento, tirei todas as dúvidas que surgiram durante a leitura e após seu término. Muitos(as) alunos(as) questionaram em relação às gravações e fotos que seriam realizadas, expliquei minuciosamente que a identidade deles(as) não seria revelada, se as fotos fossem usadas na pesquisa, não apareceriam rostose identificações, da mesma forma que as gravações seriam utilizadas por mim, como um apoio nos diários de aula. Dessa forma, garanti que os(as) participantes permaneceriam no anonimato.

Após a explicação do TALE, entreguei o TCLE para cada estudante levar para casa e conversar com seus responsáveis sobre a pesquisa e obtive retorno de 32 alunos(as), os (as) quais são os (as) participantes da pesquisa.

É importante ressaltar que os nomes dos alunos(as) não serão mencionados na pesquisa, sendo substituídos por nomes fictícios escolhidos pela professora-pesquisadora.

Quadro 1- Alunos(as) participantes das aulas referentes à unidade didática 2023.⁹

	03/ago	10/ago	17/ago	24/ago	31/ago	14/set	05/out	19/out
Alexandro	X	X	X	X	X	X	X	X
Ana Virgínia	X	X	X	X	X	X		X
Carlos Henrique	X	X	X	X	X	X		X
Cauê	X	X	X	X	X	X	X	X
Cláudia	X	X	X	X	X	X	X	X
Denise	X	X	X	X	X	X	X	X
Geander	X	X	X	X	X	X	X	X
Gian	X	X	X	X	X	X	X	X
Gleydi	X	X	X	X	X	X	X	X
Gregório	X	X	X	X	X	X	X	X
João Valente	X	X	X	X	X	X	X	X
Kássio	X	X	X	X	X	X	X	X
Lauana	X	X	X	X	X	X	X	X
Lisandra	X	X	X	X	X	X	X	X
Lorenzo	X	X	X	X		X	X	X
Luan	X		X	X	X		X	X
Luiz Gustavo	X	X	X	X	X		X	X
Lukas	X	X	X	X	X		X	
Maria Elisa	X	X	X	X	X	X	X	X
Marina	X	X	X		X	X	X	X
Maxwel	X	X	X		X		X	X
Mílton	X	X	X	X	X	X	X	X
Raquel	X	X	X	X	X	X	X	X
Ricardo	X	X	X	X	X	X	X	X
Tadeu	X	X	X	X	X	X	X	X
Valéria	X	X	X			X	X	X
Vívian	X	X	X	X		X	X	X
Willys	X	X	X	X	X	X	X	X
Yara	X	X	X	X	X		X	X
Yngrid	X	X	X	X	X	X	X	X

Fonte: elaborado pela professor-pesquisadora.

⁹ O X indica aluno(a) que estava presente naquela referida data.

5.3 INSTRUMENTO DE PRODUÇÃO E COLETA DE DADOS

Como um poderoso instrumento de produção e coleta de dados, o diário de aula descreve, passo a passo, a aula desenvolvida, com um olhar diferenciado e reflexivo do(a) professor(a) observador(a) e atuante em suas aulas. Zabalza (2004) destaca que esse instrumento é capaz de aproximar o(a) professor(a)-pesquisador(a) “[...] dos fatos com espírito de busca, com hipóteses a comprovar, com um esquema conceitual e operativo que lhe permite ler, analisar, avaliar e melhorar as ações narradas” (Zabalza, 2004, p. 26).

Os diários de aula, pelo menos no que se refere ao sentido que recebem neste trabalho, são documentos em que professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas (Zabalza, 2004, p. 12).

Zabalza (2004) destaca que o diário de aula deve ser tratado como uma prática reflexiva e de análise crítica, em que o (a) professor(a), além de questionar suas práticas, identificar desafios, pode retratar momentos das aulas dadas para que sirvam como ferramentas de registro de ideias e estratégias pedagógicas, construindo as próximas aulas. Sendo assim, torna-se uma ferramenta que permite-lhe tornar-se um(a) profissional mais consciente e comprometido com sua prática docente.

Na presente pesquisa, os diários de aulas foram descritivos e reflexivos. Para auxiliar nas descrições, utilizamos áudios e gravações das aulas realizadas, pois, assim, evitamos que os detalhes fossem perdidos; havendo, dessa forma, contribuição para a análise de dados. Os devidos registros foram lidos e relidos, minuciosamente, inúmeras vezes, para que a análise da primeira etapa de Bogdane Biklen(1994) fosse realizada com êxito.

Utilizamos a gravação, nas rodas de conversa reflexivas, como um documento que auxiliou a escrita dos Diários de aula.

A documentação (sendo gravada em áudio ou em vídeo, seja escrita, seja colocada em algum tipo de produto finalizado) fixa a um suporte a atividade analisada, conferindo objetividade e permanência. O que antes eram ideias, experiências, atividades, impressões, etc. (quer dizer, realidades nem sempre visíveis e de fácil acesso) se transformam, por meio da documentação, em realidades visíveis, acessíveis e que suportam a análise (Zabalza, 2004, p. 141).

Os diários de aula foram escritos de acordo com a unidade didática proposta pela professora-pesquisadora e seu orientador e discutida previamente com os (as) alunos(as). A unidade didática apresenta-se em 9 aulas duplas e cada aula é

composta por 50 minutos, de acordo com a descrição a seguir: Apresentação da pesquisa, roda de conversa, definição dos Jogos que serão trabalhados na pesquisa e definição dos grupos de alunos(as) que criarão os Jogos dentro das aulas propostas, apresentação e discussão das regras conhecidas sobre os Jogos escolhidos pelos(as) alunos(as), criação dos Jogos pelos grupos e execução dos Jogos criados.

Quadro 2 - Unidade didática.

DATA E QUANTIDADE AULAS	TEMA	OBJETIVOS	ESTRATEGIAS
Aula 1 03/08/2023 Aula dupla	Jogos na rua. Apresentação da pesquisa. Roda de conversa sobre os jogos que jogamos na rua.	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar a pesquisa e a estrutura da unidade didática. - Conhecer as vivências na rua dos(as) participantes. - Desenvolver e estimular a criticidade dos(as) estudantes nas aulas de Educação Física. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da unidade didática, através do Power Point. - Fazer uma listagem única no quadro dos jogos que brincam na rua. - Escolher os 4 jogos para unidade didática através da votação. - Roda de conversa reflexiva sobre os Jogos. - Definição dos 3 grupos de criação dos jogos.
Aula 2 10/08/2023 Aula dupla	Pique Bandeira tradicionalmente jogado.	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar as regras do Pique Bandeira através do Power Point. - Discutir as variações e nomes do Pique Bandeira. - Construir os jogos em grupo, a partir de suas experiências. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação das regras do Pique Bandeira através do Power Point. - Realização de roda de conversa sobre as variações e nomes do Pique Bandeira. - Construção dos jogos pelos grupos, a partir de suas experiências.
Aula 3 17/08/2023 Aula dupla	Vivência prática dos Jogos relacionados ao Pique Bandeira construídos pelos(as) alunos(as).	<ul style="list-style-type: none"> - Vivenciar e experimentar Jogos relacionados ao Pique Bandeira. 	<ul style="list-style-type: none"> Realização de roda de conversa inicial para explicar os jogos. - Desenvolvimento dos jogos criados pelos grupos. -Roda de conversa reflexiva final.
Aula 4 24/08/2024 Aula dupla	Jogo : Queimada	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir em grupo as regras da Queimada 	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexão das regras da Queimada. - Roda de conversa sobre as variações e

		<ul style="list-style-type: none"> - Discutir as variações e nomes da queimada. - Construir dos jogos pelos grupos, a partir de suas experiências. 	<p>nomes da Queimada.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construção dos jogos pelos grupos, a partir de suas experiências.
Aula 5 31/08/2023 Aula dupla	Vivência prática dos Jogos relacionados à Queimada construídos pelos alunos(as).	<ul style="list-style-type: none"> - Vivenciar e experimentar Jogos relacionados à Queimada. 	<p>Realização de roda de conversa inicial para explicar os jogos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento dos jogos criados pelos grupos. - Realização de roda de conversa reflexiva final.
Aula 6 14/09/2023 Aula dupla	Voleibol	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre as maneiras de jogar o Voleibol fora da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> - Depoimentos das vivências relacionadas ao Voleibol. - Realização de roda de conversa sobre as variações do Voleibol. - Construção dos jogos pelos grupos, a partir de suas experiências.
Aula 7 21/09/2024 Aula dupla	Vivência prática dos Jogos relacionados ao Voleibol construídos pelos(as) alunos(as).	<ul style="list-style-type: none"> - Vivenciar e experimentar Jogos relacionados ao Voleibol. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de roda de conversa inicial para explicar os jogos. - Desenvolvimento dos jogos criados pelos grupos. - Realização de roda de conversa reflexiva final.
Aula 8 05/10/2023 Aula dupla	Futebol, futsal, jogo com a bola nos pés.	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre as maneiras de jogar o Futsal fora da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> - Depoimentos das vivências relacionadas ao Futebol. - Realização de roda de conversa sobre as variações do Futebol. - Construção dos jogos pelos grupos, a partir de suas experiências.
Aula 9 19/10/2023 Aula dupla	Vivência prática dos Jogos relacionados ao Futebol construídos pelos(as) alunos(as).	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre as maneiras de jogar o Futebol fora da escola. 	<p>Realização de roda de conversa inicial para explicar os jogos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento dos jogos criados pelos grupos. - Roda de conversa reflexiva final.

Fonte: elaborado pela professora-pesquisadora.

5.3.1 Análise de dados

Os dados da pesquisa foram analisados mediante a análise de categorias de codificação de Bogdan e Biklen (1994), realizada em três etapas: organização e leitura dos documentos, codificação dos materiais e categorização. Segundo Bogdan e Biklen (1994); na primeira etapa, devemos ler atentamente os materiais e organizá-los para que possamos encontrar os códigos de cada documento elaborado durante a pesquisa e, finalmente, aglutinar os códigos revelados. Para realizar a busca dos códigos durante o processo de análise de dados, foi feita a leitura do diário de aula várias vezes, como também a busca por anotações feitas durante as aulas e as gravações dos momentos das rodas de conversa; em seguida, palavras e expressões que mais tiveram destaque durante esse processo foram marcadas e transformadas em códigos. O diário de aula foi o instrumento utilizado para nossa coleta de dados e, nesta etapa, encontramos 10 códigos diferentes, conforme o quadro 3.

Quadro 3 – Listagens dos códigos encontrados nos Diários de aula.

1. Mais fortes e experientes são os(as) que dominam.
2. Questões de gênero
3. Diálogo
4. Ensino centrado no(a) professor(a)
5. Afastamento dos(as) alunos(as) nas aulas (Desinteresse)
6. Dificuldades em frequentar as ruas
7. Participação engajada
8. Competitividade
9. Auxílio com os(as) menos experientes.
10. Insegurança dos(as) estudantes

Fonte: elaborado pela professora-pesquisadora.

Esses dados foram coletados por meio do recolhimento das informações mais amplas, para reduzirmos às mais específicas, dentro das categorias adequadas, sempre procurando regularidades e padrões que estejam inseridos no objetivo da pesquisa. De acordo com os códigos de Bogdan e Biklen (1994), a atenção esteve em cima dos códigos do processo, da atividade, das estratégias, dos acontecimentos

entre outros. O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorrer os seus dados na procura de regularidades e padrões, bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escrever palavras e frases que representam esses mesmos tópicos e padrões. Essas palavras e frases são categorias de codificação (Bogdan; Biklen, 1994). Após a descoberta e fixação dos códigos encontrados, decidimos criar categorias, de acordo com expressões emblemáticas de Paulo Freire e, assim, conseguimos realizar a análise e a discussão dos dados à luz do referencial teórico no texto da dissertação. As categorias teóricas foram criadas por meio do agrupamento dos códigos, de acordo com o quadro a seguir.

Quadro 4- Categorias, Subcategorias e códigos emergentes da análise dos dados

• CATEGORIAS	• SITUAÇÕES - LIMITE	• INÉDITO-VIÁVEL
• SUBCATEGORIAS	<ul style="list-style-type: none"> • Conceção Bancária; • Preconceitos de gênero; • Competitividade 	<ul style="list-style-type: none"> • Dialogicidade; • Percebido destacado
• CÓDIGOS	<ul style="list-style-type: none"> • Mais fortes e experientes que dominam; • Questões de gênero; • Ensino centrado no professor; • Afastamento dos aluno(as) nas aulas; • Competitividade; • Dificuldade em frequentar as ruas; • Insegurança dos estudantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo; • Participação engajada; • Auxílio com os menos experientes

Fonte: elaborado pela professora-pesquisadora.

A escolha por categorias teóricas freirianas está diretamente ligada ao encantamento da minha parte em ter conhecido mais profundamente, durante este percurso, a intencionalidade das falas de Paulo Freire.

A *boniteza*¹⁰ de suas teorias, no âmbito do processo educativo, a minha *andarilhagem*¹¹ (mesmo que pequena) e a minha *práxis*¹² contida nesse caminho foram fundamentais para a escolha de categorias freirianas¹³.

¹⁰ Termo utilizado por Paulo Freire, principalmente em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, que possui o significado de amorosidade, bem querer, utopia, esperança.

¹¹ Termo utilizado por Paulo Freire, não somente no sentido de andar sem objetivo, mas sim o movimento em busca dos sonhos, o andar por querer ou necessidade, destaque em sair do lugar, evoluir.

¹² Termo recorrente utilizada por Paulo Freire, com a conotação da prática da liberdade ou reflexão crítica.

¹³ As palavras destacadas são termos utilizados por Paulo Freire, que possuem sentido conotativo que está além do dicionário, faz parte do contexto das obras do autor.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, são apresentadas as categorias que surgiram ao longo da organização e da análise de dados, respaldados nos objetivos e referencial teórico que orientaram o desenvolvimento dessa pesquisa. Conforme descrito no tópico anterior, o embasamento deste capítulo está na pedagogia dialógica de Paulo Freire, com destaque para o processo de análise dos resultados de nossa pesquisa.

São duas grandes categorias, Situações-limite e Inédito Viável, e suas respectivas subcategorias, Concepção Bancária, Preconceitos de gênero, Competividade, Dialogicidade e Percebido destacado, de acordo com o quadro apresentado anteriormente.

6.1 SITUAÇÕES-LIMITE: A RUA SEM SAÍDA OU UM CAMINHO PARA SE LIBERTAR?

Essa categoria geral colocou em evidência, o quanto esses(as) alunos(as) participantes se encontram em situações-limite no ambiente de aprendizagem que é a escola.

Para auxiliarmos no processo de análise, é importante destacar que Freire (1987) descreve como situação-limite circunstâncias em que os seres humanos não querem concretizar, preferem ficar estagnados, evitam novidades, e ficam restritos ao que já estão acostumados. “Assim, enquanto é, para os primeiros, seu “inédito viável”, que precisam concretizar, se constitui, para os segundos, como “situação-limite”, que necessitam evitar” (p. 54).

Encontramos, na turma pesquisada, diversos e variados momentos em que prevaleceram situações-limites, que perpassam por um modelo de Educação Bancária, questões de gêneros, competitividade, antialogicidade e demasiada insegurança.

Para Freire (1992), homens e mulheres apresentam variadas atitudes perante as situações-limites que encontram durante suas vidas, e agem de formas variadas, ou percebem como um obstáculo impossível de transpor; muitas vezes, optando por não ultrapassarem esse obstáculo (a rua sem saída) ou, por outro lado, podem enxergar esse obstáculo como algo que pode ser ultrapassado e agem com empenho para que isso aconteça (um caminho para se libertar).

A linearidade do ensino-aprendizagem, ou seja, o modelo de ensino em que esses(as) alunos(as) estão acostumados, no qual o professor ensina e os(as)

alunos(as) executam (educação bancária), insere esses(as) estudantes em um modelo engessado de oportunidades, e surgem conseqüentemente variadas situações-limites, como encontramos no decorrer do nosso estudo.

A Antidialogicidade aparece na primeira aula da unidade didática, Diário I, quando uma aluna da turma diz a seguinte frase: “Até que vai ser legal, toda aula a gente tem que fazer silêncio.” Na educação bancária, os professores, em sua maioria, apenas transmitem conhecimentos, e o dever dos(as) alunos e alunas restringe-se a permanecerem calados(as), recebendo esses conhecimentos de forma passiva.

Ainda no Diário I, a frase do aluno João, “- Nossa, professora, que legal, assim outros professores não vão dar só futebol ou vôlei.”, entrega uma cultura do “rola-bola”, ou desinvestimento pedagógico, no qual as aulas de Educação Física Escolar resumem-se à entrega pelo(a) professor(a) de duas bolas para turma, uma de vôlei e uma de futebol, para jogarem durante a “aula”, uma “aula” imposta ou negligenciada (depende do ponto de vista) pelo(a) educador(a), sem possibilidade de diálogos, exposição de desejos e anseios durante as vivências.

Freire (1987) destaca que, na antidialogicidade, o (a) “educador(a)-bancário(a)”, dá ênfase ao que vai ser ensinado, e não à pergunta que é a base do diálogo, pois esta ele(a) mesmo(a) responderá.

Para o “educador-bancário”, na sua antidialogicidade, a pergunta, obviamente, não é a propósito do conteúdo do diálogo, que para ele não existe, mas a respeito do programa sobre o qual dissertará a seus alunos. E a esta pergunta responderá ele mesmo, organizando seu programa (Freire, 1987, p. 47).

Outra situação-limite, citada anteriormente, é o desinteresse-afastamento dos(as) alunos(as) da sala de aula, e nossa inquietação para iniciarmos esta pesquisa. Como discutido em nosso referencial teórico, o afastamento dos(as) alunos(as) das aulas de Educação Física deve-se a diversos fatores, entre eles, medo da rejeição, vergonha, aulas ministradas com o ensino centrado no(a) professor(a) e, muitas vezes, menosprezo por parte dos(as) docentes em atuar para uma formação crítica de seus(suas) alunos(as), com aulas desleixadas, sem objetivos concretos, as famosas aulas “rola-bolas”. (abandono pedagógico)

Quando as aulas de Educação Física assumem um formato atrelado a esse abandono docente, no qual os(as) alunos(as) mais fortes dominam o território, é muito comum emergir uma situação-limite relacionada a formas de opressão operadas pela força, a fala de Raquel em uma aula em que o jogo escolhido pelos(as) alunos(as) foi uma queimada de chutes evidencia tal situação: “Tenho medo, pois esses meninos chutam muito forte”. Essa frase enfatiza a questão de gênero, atrelada a um discurso

machista e opressor, e destaca-se como uma situação-limite, tanto para os alunos como para as alunas. Os alunos, por serem considerados mais fortes e habilidosos, acreditam em uma didática totalmente voltada para esses aspectos, já as meninas apresentam a síndrome da exclusão, pois se consideram mais fracas e incompetentes para as práticas das aulas de Educação Física.

6.1.1 Educação bancária: “Até que vai ser legal, toda aula a gente tem que fazer silêncio!”

A Educação Bancária corresponde ao ensino centrado no(a) professor(a), aquele no qual, de acordo com Freire (1987), no ambiente escolar, as relações existentes de professores(as) e alunos(as) têm como base narrações e dissertações, em que o narrador fala na frente e os ouvintes são os alunos(as).

Quanto mais analisamos as relações educador-educandos, na escola, em qualquer de seus níveis, (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante - o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras. Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica num sujeito – o narrador – e em objetos pacientes, ouvintes – os educandos (Freire, 1987, p. 33).

Nota-se um ensino engessado, sem considerar a realidade e vivências dos(as) estudantes, deixa-se, assim, de cumprir o principal objetivo da educação, que é formar cidadãos(ãs) autônomos(as) e críticos(as).

Na primeira aula da unidade didática, os (as) alunos(as) estranharam que seriam temáticas em que teriam vozes e poderiam trazer para as particularidades da turma participante. Estão tão acostumados com essa Educação Bancária denunciada por Paulo Freire, que uma estratégia diferente, emancipadora, é algo estranho, fora de costume e realidade desses(as) estudantes.

Durante as abordagens, muitas vezes, eu, professora-pesquisadora, encontrei dificuldades de oportunizar um processo de ensino-aprendizagem emancipador, momentos em que ditava as formas de escolha do grupo, de maneira involuntária, mas eu conseguia a devida correção no tempo hábil. O processo para sermos docentes emancipadores, libertos dessa concepção bancária, acontece de forma gradual e, lentamente, as mudanças ocorrem ao longo de nossas práticas, e não simplesmente da noite para o dia.

Essa concepção bancária deixou e ainda deixa várias marcas nessa turma participante, a seguir analisaremos essas marcas que apareceram durante a nossa pesquisa.

Após a conversa sobre como tradicionalmente é jogado o pique-bandeira, os (as) alunos (as) reuniram em seus respectivos grupos para transformar o pique-bandeira e recriar-transformar um jogo de acordo com as regras decididas pelo grupo. Alguns questionamentos são feitos. O aluno Tadeu, pergunta se pode mudar a área onde fica a bandeira, eu explico que seria o espaço, e que o grupo do Tadeu pode mudar o que quiser nesse Jogo sem descaracterizá-lo. Neste momento, percebo que os/as alunos/as ficam muito inseguros durante a atividade, me chamando todo o tempo, perguntando se pode ou não pode (Diário II).

Yara, Luiz Gustavo e Milton, logo falaram simultaneamente: “escolhe você, professora”, em seguida Willys, disse, “Professora, escolhe duas pessoas para tirar os times”; Ricardo contrapõe: “Assim, vai formar grupinhos, Professora.” Conversando mais alguns minutos, a turma com dificuldade de consenso optou por serem divididos, por mim, e utilizei a técnica de escolha numerando os alunos em 1 e 2 (Diário III).

A insegurança e dependência do(a) educador(a) para tomada de decisões evidencia um modelo de ensino autoritário, pautado em apenas regras e depósito de conhecimentos. Quando a proposta da aula enfatiza a oportunidade para que os (as) estudantes tenham autonomia, para criação de jogos, escolha das equipes, como vimos, ao nosso olhar, esses(as) estudantes ficam inseguros(as), com medo e vergonha de tornarem-se protagonistas desse processo.

Observo que os jogos transformados ficam bem próximos de como são jogados tradicionalmente, os alunos são influenciados pela minha apresentação, e não conseguem atingir uma recriação identitária da realidade em que vivem. (Diário II).

No primeiro momento da criação de novos jogos pelos(as) alunos(as), as atividades criadas pelos três grupos ficam muito próximas da atividade inicial. No Pique Bandeira, percebe-se que os (as) alunos(as) não possuem autonomia para criarem, ficam presos(as) à minha apresentação e não conseguem atingir uma recriação identitária da realidade em que vivem. A dificuldade em desenvolver a autonomia, enfrentada pelos(as) estudantes, entrega uma situação-limite, da Educação Bancária, em que fica mais fácil acomodar-se com imposições de aulas a criar oportunidades de aprendizagem por meio das experiências locais, mais próximas a eles(as).

Notei, que tiveram muita dificuldade na construção de novos jogos, pois desconheciam as regras, deixo aqui mais uma indagação, por que essa dependência das regras? Entregaram as atividades com um tempo maior em relação aos outros jogos (Diário VI).

Nessa aula, os grupos enfrentaram tamanha dificuldade para criarem jogos novos a partir desse esporte, escolhido pelos(as) estudantes, tiveram a devida autonomia ao escolher, mas, quando chegaram à criação, enfrentaram dificuldades pelo desconhecimento das regras. Mas as regras teriam importância nesse momento? O importante era conhecer a lógica interna do jogo, ou seja, sua dinâmica, que estabelece que, em duas quadras separadas pela rede, os toques efetuados com a

mão deveriam direcionar a bola para cair na quadra adversária. As regras do esporte também fazem parte da lógica interna, mas são apenas um dos ingredientes dessa lógica que também compreende aspectos como os espaços de jogo, as formas de comunicação entre companheiros(as) e adversários(as), as técnicas e táticas etc. Regras de rodízio, número de jogadores e pontos por set, por exemplo, não fariam diferença nesse momento de criação. Enfim, a dificuldade apontada evidencia a necessidade dessa turma, em ter a palavra da professora-pesquisadora, como sendo a única certa para o momento.

A dependência das regras entrega a realidade de que esses(as) alunos(as) convivem com a concepção bancária nas aulas de Educação Física, após a análise dos jogos criados, concluímos que, na aula com a qual estavam acostumados(as), primeiro o (a) professor(a) ensina as regras de determinado esporte, de forma conceitual, para depois realizarem as regras na prática, sem possibilidades de contribuição dos(as) alunos(as), uma aula totalmente sistematizada, tecnicista e bancária para o ensino do esporte.

No transcurso da sua história, a Educação Física priorizou quase que exclusivamente o saber fazer das práticas corporais e não o saber sobre essas práticas. Não bastasse isso, esse saber fazer, em muitas das vezes, reduz-se aos conteúdos esportivos, assim, muitos professores, influenciados por essa concepção, restringiam, e ainda restringem, as suas aulas aos esportes mais tradicionais, como, por exemplo: basquetebol, voleibol e futebol/futsal, além do handebol, que não possui tanta tradição no país enquanto modalidade espetacularizada, porém, é relativamente bem difundida nas aulas de Educação Física Escolar (Darido, 2020, p.30).

Segundo Darido (2020), o modelo tradicional do ensino das modalidades esportivas ficava restrito ao ensino dos movimentos e vivências práticas. E, para realizar a vivência desses conteúdos, era necessário que se ensinasse as regras do esporte, o que caracteriza esse processo de ensino-aprendizagem dentro da concepção bancária.

“Yngrid, disse que não gostou, pois também tinha medo da bola e não conseguiu me falar antes” (Diário V). A situação-limite de algumas alunas escancarase, pelo fato de deixarem de participar das atividades, por medo da bola e, assim, aparece novamente a concepção bancária, na qual, muitas vezes, os(as) estudantes se afastam das aulas, pela imposição das atividades, nas quais não podem interferir para que fique uma atividade prazerosa e inclusiva, com oportunidade de participação para todos(as).

Uma educação emancipadora, libertadora e problematizadora, segundo Freire (1987), condiz com uma educação que não deposita conhecimentos, não traz somente narrativas e imposições, o (a) professor(a) não é o centro do processo, e sim o (a)

educando(a) que consegue falar, dar sua opinião, contribui no processo de aprendizagem-aprendizagem, como na Pedagogia da Rua, “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens [seres humanos] se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 39).

6.1.2 Opressões de gênero: “Ahhh, mas elas são muito ruins no futebol, atrapalha o jogo”

Essa frase expõe os preconceitos e opressões de gênero que enfrentamos nas aulas de Educação Física Escolar. Os meninos, de forma geral, culturalmente mais ativos, discriminam as meninas em atividades em que os jogos e esportes prevalecem.

A questão de gênero apareceu diversas vezes nesta unidade didática, na escolha das equipes para prática, na escolha das atividades e na execução das práticas propostas.

No início da pesquisa, quando a expliquei e conversamos sobre os Jogos que iríamos escolher, tiveram alguns embates, pois na visão dos(as) estudantes, alguns jogos são para meninas; e outros, para os meninos. O Futebol e o Voleibol são exemplos práticos dessa diferença.

Ao votarmos às atividades que seriam executadas, quando aparece o Voleibol, o aluno Maxwell exclama: “Isso é coisa de menina!”, assim como na proposição do Futebol, Claudia diz: “Esses meninos só querem jogar Futebol! A vida deles é Futebol, eles respiram Futebol”.

Altmann (2015), em seu trabalho de observação em uma escola, destaca que meninos ocupam a quadra majoritariamente jogando futebol, enquanto meninas ficam em um pequeno espaço jogando vôlei, quando adolescentes, e, quando menores, os meninos jogam bola com os pés, ou brincam de lutas e meninas pulam corda ou elástico. A discriminação de gêneros apresenta os impactos culturais de uma sociedade machista, que apresenta possibilidades de movimentos corporais diferentes para meninos e meninas na infância.

De acordo com Souza Junior (2020), a diferença biológica não pode ser negada, mas os mecanismos socioculturais se destacam na diferença dos gêneros imbuída nas aulas. Os meninos, quando pequenos, são incentivados a práticas corporais, pular, correr, contato com a bola, entre outros, já as meninas aprendem a brincar de boneca, fazer maquiagem, sem incentivo a práticas de movimentos corporais, vítimas de uma sociedade em que o machismo e sexismo são práticas comuns a uma maioria.

Nesse sentido pode-se afirmar que o corpo feminino tem construção cultural diferente quando comparado com o corpo masculino, resultando em uma diferenciação no desempenho entre meninos e meninas. Dessa forma, a diferença não ocorre de maneira natural, nem é determinada exclusivamente pelos componentes biológicos (Souza Junior, 2020, p. 156).

Sendo assim, as atividades propostas tinham por objetivo oportunizar vivências práticas para ambos os gêneros, e realizar a quebra dessa visão machista que são destaques nas falas dos estudantes.

¹⁴ Mas esses meninos precisam aceitar as regras! completa Maria Elisa (Diário III).

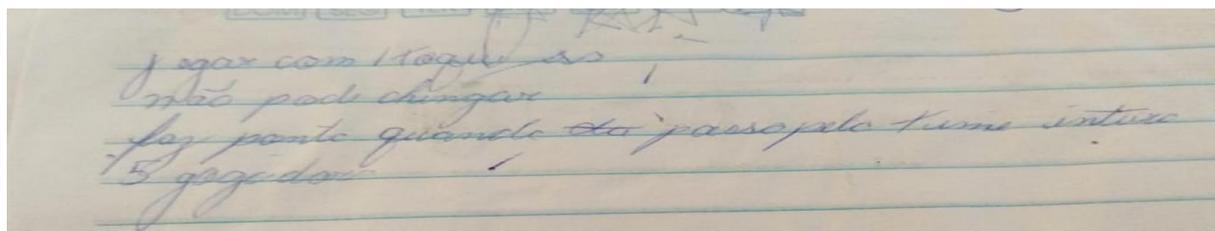
Um grupo de meninos, ao fundo da sala, mostrou-se insatisfeito, pois queriam o Futebol (Diário IV).

[...] a sala refletiu que só os meninos que opinaram na construção das regras, pois tudo era chutar (Diário V).

Evidenciamos o quanto os preconceitos e opressões de gêneros apareceram durante a proposta das atividades. Percebe-se que, nas práticas dos Jogos fora do ambiente escolar, o Futebol foi o que apareceu com mais variações apresentadas pelos(as) estudantes. Por meio da discussão dos jogos que conhecem e lembram, nota-se que o Futebol é uma atividade muito presente nas ruas desta turma participante da pesquisa. Todos(as) alunos(as) que relataram que jogam, na rua, jogam sem calçados, disseram que aparecem bolhas, tiram o tampão do dedo, mas continuam jogando, e só param de jogar quando o responsável chama para entrar para casa.

Na aula 8, durante a construção de Jogos do Futebol, os (as) alunos(as) entregaram as atividades rapidamente, pois relataram querer jogar rápido. Vejo, nessa fala, a concepção bancária e tecnicista que resumem as aulas de Educação Física Escolar em jogar Voleibol e Futebol, os (as) estudantes estão acostumados a essa aula com características de abandono pedagógico, e predomínio do gênero masculino na prática das aulas. Aulas, nas quais os meninos apaixonados por Futebol jogam na quadra e a roda de vôlei fica restrita a um espaço minúsculo do ambiente de quadra ou fora da quadra.

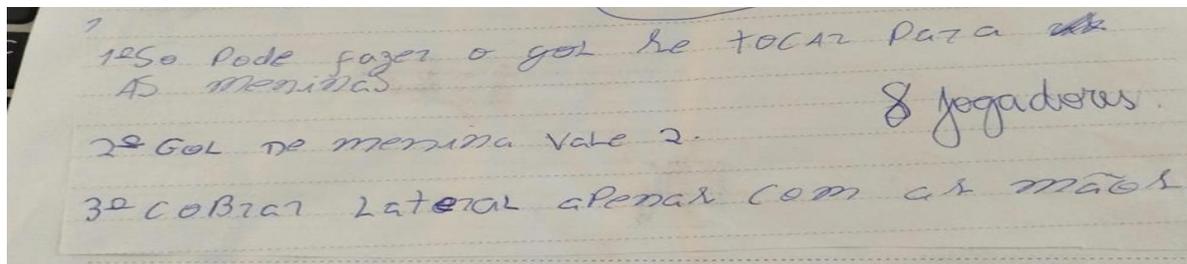
Figura 7– Jogo construído a partir do tema Futebol.



Fonte: arquivo pessoal professora-pesquisadora.

¹⁴ Optamos de forma intencional colocar os trechos do Diário de Aula, com menos de 3 linhas, como citações longas, transgredindo as normas da ABNT, para que ocupassem posição de destaque e facilitasse a análise dos dados e compreensão do leitor.

Figura 8 – Jogo Construído a partir do tema Futebol.



Fonte: arquivo pessoal professora pesquisadora.

Percebe-se o descaso em construir um jogo interessante e acessível à turma como um todo, apenas pela vontade de jogar na quadra, desconsiderando todas as experiências vivenciadas durante a Unidade Didática. Ao estarem acostumados(as) com aulas em que o abandono pedagógico é a única característica, esses(as) estudantes “jogam para o alto” todos os Inéditos Viáveis relatados anteriormente.

“Algumas alunas se pronunciaram, que também jogam na rua, pois não têm vergonha e na escola sentem mais vergonha e outras não jogam” (Diário VIII).

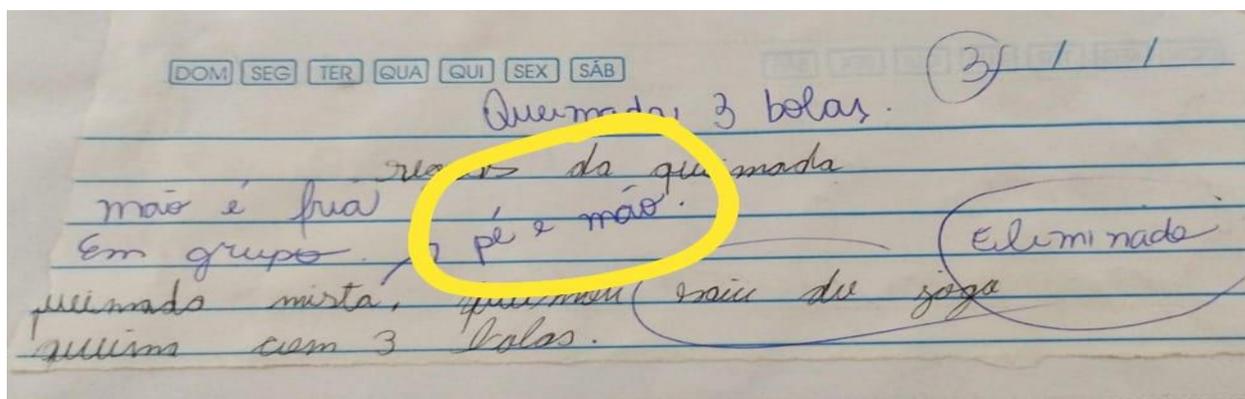
O jogar Futebol apresenta uma grande barreira (situação-limite), principalmente para as meninas e os alunos menos habilidosos. A vergonha, medo de errar e serem julgados afastam esses(as) alunos(as) descritos(as) das aulas em que o tema principal é o Futebol, ou qualquer dinâmica com a bola nos pés. Essa é uma das dificuldades em trabalhar esse conteúdo com a participação de todos(as). Sabemos que existem inúmeras estratégias para conseguir trazer as alunas e os alunos menos experientes para a aula com o tema Futebol e, mesmo assim, ainda é muito difícil transpor essas situações-limites nas aulas de Educação Física Escolar.

Na construção dos jogos baseados na Queimada e Voleibol, dois grupos colocaram situações nas quais poderiam chutar a bola. Mais uma vez, aparece a cultura do Futebol muito presente nas escolas brasileiras.

Um dos grupos queria novamente jogar com os pés [na criação de regras para modificar o vôlei], fiz uma intervenção, dizendo que descaracterizaria e seria um Futevôlei, sendo que esse não era o propósito da atividade, mas que poderiam utilizar o pé, desde que não ficasse igual ao esporte citado acima (Diário VI).

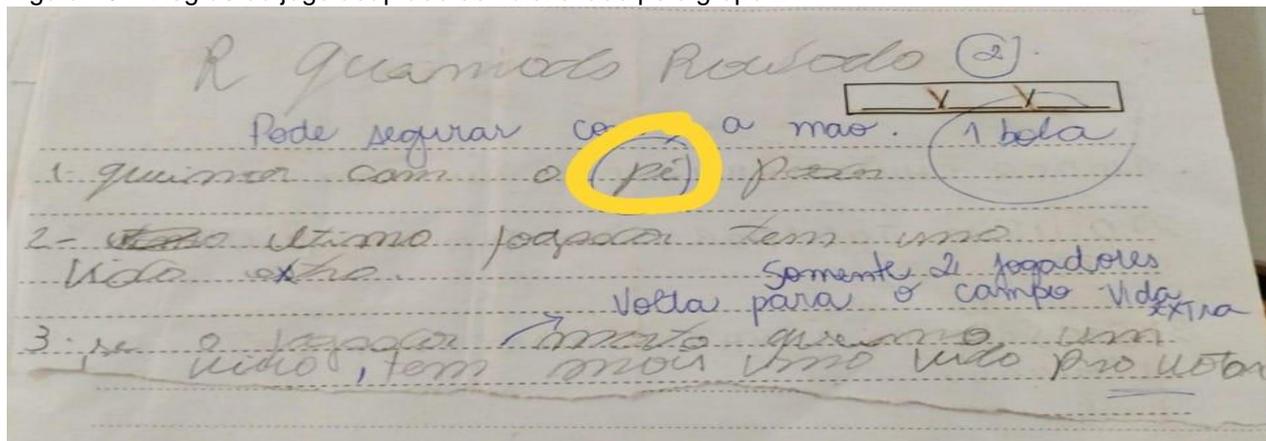
Nesse momento, tive de realizar uma intervenção na construção dos jogos de Vôlei, pois iria descaracterizar a atividade proposta, e viraria o Futevôlei, Jogo que não estava entre os escolhidos no início da unidade didática. As figuras a seguir são os jogos criados pelos dois grupos, em destaque o aparecimento do chute, dentro de jogos criados a partir da Queimada.

Figura 9 – Regras do jogo adaptado de vôlei criado pelo grupo 3



Fonte: arquivo pessoal professora-pesquisadora.

Figura 10 – Regras do jogo adaptado de vôlei criado pelo grupo 2



Fonte: arquivo pessoal professora-pesquisadora.

O trecho do Diário a seguir reafirma o medo, a pressão e vergonha de alguns (algumas) estudantes em participar de atividades com as bolas nos pés, afastando-os (as) dessas situações de aprendizagens.

Raquel destaca que sentiu muita pressão, pois alguns meninos e a Gleydi, chutavam muito forte, e sentiu medo, vontade de sair, mas que tinha gostado da possibilidade de ela poder chutar também fora do futebol, pois quando jogam futebol, os meninos da sala acabam excluindo as meninas [...]. Neste jogo proposto, muitos reclamaram de ser chato pois os meninos só chutavam (Diário V).

De acordo com La Taille (2002), a vergonha pode ser prospectiva ou retrospectiva, na primeira muito relacionada ao medo, o (a) aluno(a) tem medo de sentir vergonha, por isso não participa da aula, já a vergonha retrospectiva é por algo que já aconteceu em algum momento anterior, por exemplo, que não conseguiu fazer um passe, ou errou na frente do gol, da mesma forma, evita as participações futuras nas aulas práticas.

6.1.3 Competitividade: “... pensa que não percebemos, mas toda hora ela se descongelava sozinha.”

A competitividade fica evidente em todas as aulas dos Jogos, no desenvolvimento das atividades, alguns estudantes aproveitaram situações em que poderiam utilizar a quebra das regras de forma vantajosa para ganhar o jogo.

No Diário III, durante a prática dos jogos construídos do Pique Bandeira, alguns estudantes não respeitaram regras, trapaceando e transgredindo as regras combinadas para conseguir a vitória.

Tal competitividade tem ligação direta com a questão de gênero e a relação dos(as) mais experientes¹⁵ no jogo proposto.

“Legal professora, mas o João queria comer a bola, só ele queria sacar, essa parte não gostei.” (Cauã).

[...] “pensa que não percebemos, mas toda hora ela se descongelava sozinha.” (Tadeu).

Eu disse que vi, sim, que algumas pessoas, estavam passando por cima das regras do jogo (Diário III).

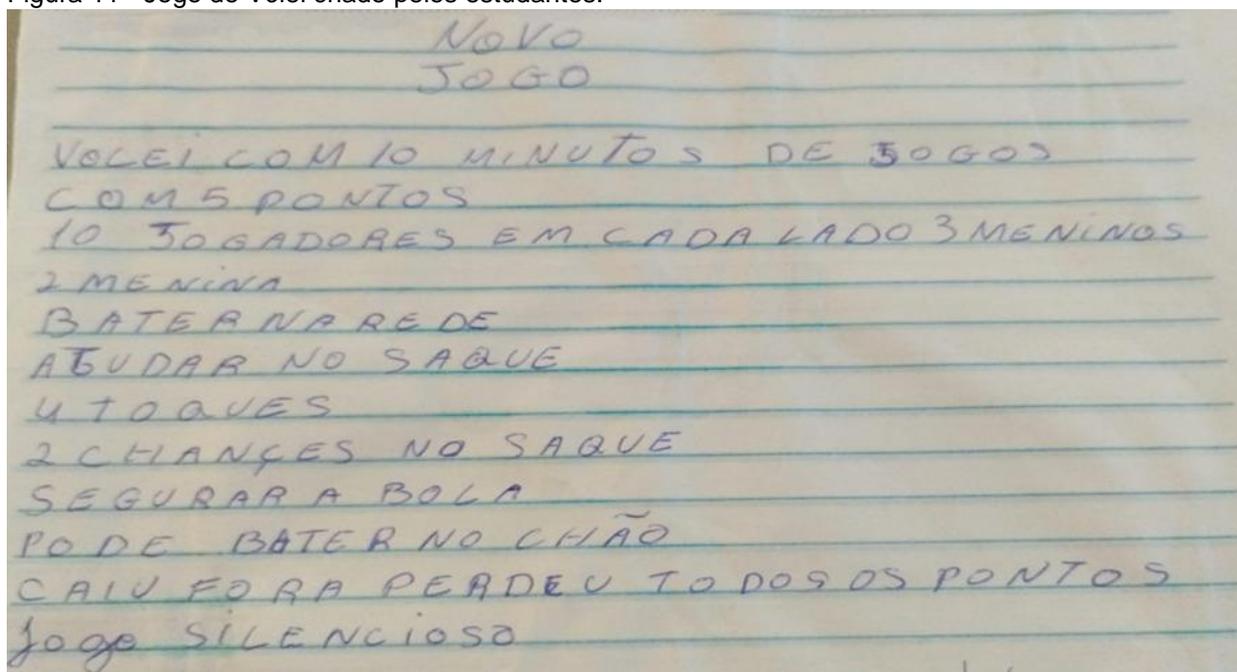
No Diário III, a aluna Gleidy começa a repetir momentos de trapaças, os (as) alunos(as) percebem essas atitudes e começam a reclamar, todos(as) queriam ganhar a atividade e deixaram de lado a proposta de vivenciar momentos em que todos pudessem participar de forma efetiva. Uma aprendizagem efetiva na Educação Física Escolar envolve criar situações nas quais o corpo e o movimento estão envolvidos de maneira significativa.

A competitividade inserida principalmente nos(as) estudantes mais experientes tem destaque no Jogo do Voleibol, quando um grupo coloca como umas das principais regras o silêncio, quem falasse perderia pontos.

Fizemos uma roda de conversa, e começamos pelo vôlei que não poderia falar, os alunos adoraram esta dinâmica, pois disseram que podiam jogar em paz, e Maria Elisa completou dizendo, que poderia errar e ninguém iria brigar com ela, pois, se falasse iria sair do jogo. Ao perguntar ao grupo, o porquê do silêncio, relataram que assim teriam maior concentração e não deixariam mais nervosos quando tocassem na bola, para não errar (Diário VII).

¹⁵ Importante destacar que passei a utilizar o termo “mais experientes”, após uma vivência oportunizada pelo Prof. Dr. Osmar, meu orientador, em que eu e Ari, meu colega no mestrado, refletimos em uma aula da graduação, sobre a Educação Física Escolar, e ele após algumas explicações do seu trabalho, fez com que eu pensasse que poderia utilizar este termo no lugar de “mais habilidosos”, pois as habilidades são diferentes das experiências vividas, por isso resolvi fazer esta adequação em minha dissertação.

Figura 11 - Jogo do Vôlei criado pelos estudantes.



Fonte: arquivo pessoal professora- pesquisadora.

Esse foi um jogo em que os (as) estudantes participaram ativamente e se divertiram demais, isso evidencia que o fato de os (as) mais experientes ficarem em silêncio resultou na ausência das críticas relacionadas a erros, de forma que os (as) que fossem menos experientes poderiam participar sem medo de errar, e serem criticados(as).

“Foi engraçado, que falávamos das duas atividades finais, e sempre algum aluno lembrava o vôlei do silêncio, ficou evidente, que muitos da turma, ficam acuados quando estão participando das atividades na prática” (Diário VII).

Conclui-se, com essa atividade criada, que esta é uma situação-limite que afasta os (as) estudantes das aulas práticas dessa turma, que a competitividade e a participação de aluno(as) mais experientes afastam o (as) que possuem mais dificuldades das aulas diminuindo, assim, a participação efetiva e significativa de todos(as). Notamos que, para adquirir um maior leque de possibilidades nos Jogos, é necessário oportunizarmos uma prática significativa e oportunidades de vivenciar experiências tanto dentro da escola como fora dela. A rua metafórica e real de nossa pesquisa apareceu em alguns momentos, como uma situação-limite para dois estudantes.

Quando pergunto se algum (alguma) aluno(a) não havia jogado, apenas Yara levanta a mão, dizendo que não conhece. Analisando um pouco para a história dessa aluna, percebo que as possibilidades de movimento dela ficaram restritas ao longo da sua vida, apenas às aulas de Educação Física. Ela sempre afirmou que mora em prédio e os pais não deixam sair, ficando confinada em um pequeno apartamento (Diário II).

Yngrid, disse não pelo fato de morar em condomínio e o pai não deixar sair do apartamento (Diário VI).

Carlos Henrique, que costuma não falar nada normalmente, pediu a palavra e disse, que brincava de vôlei com o irmão mais novo e se isso valia, eu respondi que sim, que com certeza é uma experiência desse jogo mesmo que na garagem de casa (Diário IV).

A rua compreendida como um espaço de suposta insegurança, riscos e violência, como sugerem os excertos descritos anteriormente, principalmente pelos(as) responsáveis desses dois estudantes, contribui, indiretamente, para o afastamento nas aulas de Educação Física.

Aqueles(as) que vivenciam práticas corporais fora da escola possuem mais tempo de prática, mais experiências corporais, o que possibilita uma diferenciação nas habilidades quando comparados com quem tem poucas experiências (Jacó, 2012, p. 64).

A falta de oportunidade para vivenciar os Jogos fora do ambiente escolar interfere no leque de possibilidades motoras e sociais dos(as) estudantes. É importante que eles(as) vivenciem momentos também fora da escola, adquiram experiências para sentirem-se aptos(as) à prática dentro da escola. Assim, a participação torna-se mais efetiva.

6.2 Inédito Viável: para uma educação transformadora

O Inédito Viável consiste em algo que não foi experimentado ou vivido, oportunidade de sonho pelos(as) que são oprimidos(as), algo que pode ser pensado e oportunidade de derrubar as “situações-limite”, um sonho que pode ser realizado, uma barreira a ser transposta com consciência, substituindo aquilo que era inviável (Freire, 1992).

No Diário I, apareceu uma frase que nos chamou muita atenção, “– Professora, penso que, durante a sua pesquisa, vamos conversar muito!” Ao apresentar a pesquisa, notamos que inéditos viáveis apareceriam de forma espontânea e seria uma importante contribuição em nosso trabalho. O diálogo evidencia algo relativamente inédito, pois apesar de as conversas sempre estarem presentes em qualquer contexto escolar, o diálogo na perspectiva freiriana não se resume a falar e escutar, demanda uma comunicação que valorize a fala de forma democrática e a escuta atenta, prática que não era comum entre os(as) alunos(as) da turma participante em outras aulas.

Freire (1987) aborda o inédito viável como o que vai além das situações- limite, possibilidades de transpor barreiras e dificuldades. Como o próprio nome sugere, trata-se de uma situação que é inédita, porém que, ao ter seu limite tensionado, mostra-se também como viável, superando, assim, aquilo que “ao nível da ‘consciência real’, os

homens [seres humanos] se encontrem limitados na possibilidade de perceber mais além das 'situações-limites', o que chamamos de 'inédito viável'" (p. 61).

Nossa unidade didática foi proposta com a intenção de os(as) estudantes saírem da zona de conforto, enfrentarem medos e barreiras e atingirem o seu próprio "inédito viável", intrínseco em sua particularidade e próprias experiências.

6.2.1 Dialogicidade: “Professora, penso que durante a sua pesquisa, vamos conversar muito”

Na educação, se não existir um diálogo, é certo que a concepção bancária predomina, materializada no que Freire (1987) chama de Antialogicidade. Por meio do diálogo as relações se estreitam, quando há diálogo, há amor, há uma troca de energia e aprendizagem, “[...]sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação.” (Freire, 1987, p.45).

A proposta da Dialogicidade na Unidade didática foi intencionalmente colocada, para que os (as) alunos(as) vivenciassem uma educação libertadora, o que resulta em uma contribuição para um maior engajamento e participação destes(as) nas aulas.

As rodas de conversa nesta pesquisa foram um instrumento pedagógico poderoso na coleta de dados, elas estavam presentes na discussão dos jogos que seriam propostos e ao final da realização deles. Ao transpor a barreira da concepção bancária os (as) estudantes puderam conhecer a ferramenta do diálogo como um dos vários passos para uma educação transformadora.

A Roda de Conversas é um meio profícuo de coletar informações, esclarecer ideias e posições, discutir temas emergentes e/ou polêmicos. Caracteriza-se como uma oportunidade de aprendizagem e de exploração de argumentos, sem a exigência de elaborações conclusivas. A conversa desenvolve-se num clima de informalidade, criando possibilidades de elaborações provocadas por falas e indagações (Silva; Vasconcelos, 2015, p. 54).

Figura 12 – Roda de conversa em sala de aula



Fonte: arquivo pessoal professora pesquisadora.

Na primeira atividade com roda reflexiva, a turma, em disposição de roda, estranhou o fato, pois são poucos os docentes que utilizam essa dinâmica em aula.

“Conversar não é aula”, diz Gian. Nessa exclamação, o pouco contato com a roda de conversa fica em destaque. Mas, no decorrer da unidade didática, a evolução da turma foi positiva para as rodas reflexivas.

“Ahhhh, professora, é como se fosse o Futebol 3 tempos, do Bola Bacana” (Projeto da prefeitura de Ribeirão Preto, em que os alunos vão no contraturno escolar, jogar vôlei e futebol, como lazer).

Pedi que o aluno explicasse melhor, e ele teve a seguinte fala: - “É assim, rapaziada, o professor separa 3 times, e “nóis” vamos falando as regras que a gente quer, que a gente decide, as regras que eles querem para eles jogarem, tipo assim se xingar é pênalti, tem que ter lealdade.” (Diário I).

Esse trecho, no início da Unidade Didática, demonstra a vontade dos(as) alunos(as) de contarem suas experiências, suas vivências, quando é dada a oportunidade a eles(as). Mas, nesse início, poucos(as) estudantes falavam, pois não possuíam esse hábito, apenas Tadeu, um aluno bastante comunicativo, tivera coragem de colocar suas vivências no primeiro dia de aula da Unidade Didática.

Inicialmente tive muita dificuldade, os (as) alunos(as) não ficavam quietos, não se interessavam, a conversa paralela era demais, e as nossas tentativas de diálogos não eram produtivas.

Foram ditas as seguintes considerações, depois de muito pedido de silêncio, momentos em que as falas cruzavam-se, conversas paralelas, e até algumas ofensas pós-atividades realizadas, no sentido de cobrança, por erro na execução, ou falta de habilidade, velocidade e discernimento para ganhar o jogo [...] (Diário III).

Durante as rodas de conversa ao longo das aulas, notei que os (as) estudantes estavam engajados(as) e queriam fazer suas devidas contribuições, pois o tempo dessas vivências ficou cada vez mais curto.

Pedi aos alunos(as) que dessem opiniões de como poderíamos dividir a sala em dois grandes grupos para realizarmos a prática.

Yara, Luiz Gustavo e Milton, logo falaram simultaneamente, escolhe você, professora, em seguida Willys, disse, “Professora, escolhe duas pessoas para tirar os times; Ricardo contapõe: “Assim, vai formar grupinhos, Professora.” Conversando mais alguns minutos, a turma com dificuldade de consenso optou por serem divididos, por mim, e utilizei a técnica de escolha numerando os alunos em 1 e 2 (Diário III).

Nas rodas de conversa iniciais, momento em que falamos dos Jogos, relembramos as atividades anteriores e dividimos as equipes, de acordo com a opinião deles(as). Aconteciam alguns embates interessantes para agrupar as equipes. Um primeiro grupo diz “escolhe você”, denunciando a educação bancária a que estão acostumados, mas, em seguida, dois alunos(as) dão suas sugestões, e não entram em consenso. Apresentam, assim, dificuldade de chegar a um consenso, por meio do diálogo, isso já demonstra uma quebra de rotina, visto que tudo era sempre o (a)

professor(a) quem decidia e impossibilitava a oportunidade do diálogo como um inédito viável.

No Diário III, a roda de conversa após a atividade, depois de algumas broncas para que parassem de brigar, conversar paralelamente e prestassem atenção, aparece um pouco diferente, uma roda em que os (as) estudantes conseguem fazer críticas ao jogo proposto e sugerir intervenções para que a prática seja ainda mais válida.

Os (As) próprios(as) alunos(as) pediram para finalizar o jogo, “pois não estava dando certo, estava todo mundo roubando”.

Na roda reflexiva desta atividade, Ricardo foi o que mais contestou:

“- Professora, não está dando certo esse negócio de 30 segundos, a gente chega lá para pegar a bandeira e já falam que acabou o tempo, estão roubando.”

Maxwel completa: “Eles só querem ganhar, aí ninguém respeita fica uma bagunça.” (Diário III)

Nesse jogo proposto do Pique Bandeira, o grupo propôs uma regra em especial, que os (as) participantes poderiam ficar apenas 30 segundos na área da bandeira, mas quem contaria esses 30 segundos? Foi nessa regra em específico que eles(as) concluíram não estar dando certo e, em seguida, propuseram algumas alterações para auxiliar na fluência do jogo. São elas: que fossem retirados os 30 segundos e, no lugar, colocaria quantidade de pessoas dentro da área da bandeira.

Notamos que, a partir desse momento, a turma participante consegue entender a importância de suas críticas no processo de aprendizagem, percebendo que podem fazer parte de processo com suas contribuições.

Neste jogo só vimos pontos positivos, nós adoramos, deu super certo, o fato de ter um arco como um ponto de defesa na quadra adversária, faz com que precisamos ter mais estratégias e definir os papéis de quem vai proteger nossa bandeira e quem vai tentar atacar.

O ponto positivo, professora, é que quando você é pego, você volta e tem mais chances.

Foram ditas as seguintes considerações [...] que a bola (bandeira) tinha que ser de Voleibol e não borracha, muita gente não sabe sacar (mas aí fica na defesa), falta de respeito dentro do próprio time (com os (as) que são mais devagar) e todo mundo tem que aceitar as regras (Diário III).

A Dialogicidade ganha força no decorrer das aulas, os (as) alunos(as) sentem-se mais à vontade para falar, colocar suas opiniões, críticas e considerações, e isso se torna um grande inédito viável, para a turma em geral, é claro que não conseguimos atingir 100% da turma, mas com toda certeza os (as) participantes entenderam o processo do diálogo, que, para aprender a palavra, a aula não precisa ser conduzida de forma unilateral, quando somente o (a) professor (a) fala durante o processo de ensino-aprendizagem.

Na divisão do campo, Raquel e Lisandra, questionaram que poderia ser uma queimada cada um por si, como a “Queimada Maluca”. Disse que a essência da atividade estaria na construção de uma queimada a partir de suas próprias experiências. Quando falei da bola, a sala começou a descrever vários tipos

de bolas, bolas de plásticos, bolas de meias, bolas oficiais das modalidades esportivas, entre outras.

Tadeu acrescenta que o chão é frio e a mão é quente. Interrompo e mais uma vez coloco a necessidade de valorizar a experiência de cada aluno (a) para que as atividades sejam proveitosas.

Começa uma discussão se a mão é fria ou não. Yngrid grita fervorosamente e fala: “Espera gente, vocês vão criar o jogo do jeito que quiserem” (Diário IV).

A disputa pela palavra, pelo dialogar, durante a unidade, didática evidencia o processo de percepção que os (as) estudantes passaram a ter com a minha insistência em dar a palavra a eles(as), embora ainda revele certa dificuldade em lidar com o uso democrático da palavra com o respeito à fala e à escuta atenta, esses movimentos já indicam uma primeira etapa de superação da antialogicidade.

Em seguida fizemos a queimada que colocaram o nome de Super Poderosas, que também foi uma queimada em grupo, com um único diferencial, era obrigatório dar 3 passos com a bola antes de tentar queimar o (a) adversário (a). Este grupo colocou uma regra que não poderia xingar o (a) companheiro (a). Outra uma indagação, por que não poderia xingar? Mas é normal o xingamento? (Diário V).

Encontramos no “não xingar” um aliado à participação efetiva dos(as) alunos(as), a partir do momento em que eles(as) eram “proibidos(as)” de xingar, de acordo com a regra do jogo estabelecido, os (as) menos experientes e que não conseguiam arremessar com tanta força sentiram coragem de participar (que para eles(as) foi um inédito viável), uma vez que não iriam ser alvos de xingamentos, quando errassem algum fundamento, ou fossem queimados(as). Essa regra, por mais que tenha sido proibitiva, indicava um clamor pela comunicação respeitosa, mesmo utilizando-se do expediente do silenciamento, que poderia ser uma etapa inicial para repensarem a forma hostil e agressiva pela qual alguns(mas) alunos(as) da turma costumam se comunicar.

Ao iniciarmos o Jogo Voleibol, muitos alunos(as) quiseram falar sobre a maneira que jogam na rua. Nota-se, mais uma vez, a importância de darmos oportunidade, momentos para o diálogo, pois os (as) alunos(as), quando sentem vontade de falar e participar, sentem-se também como parte do processo:

João Valente, disse que colocavam uma corda presa em árvores em um gramado e ficava jogando, três contra três, ou quantas pessoas tivessem, com uma bola de futebol leve.

Gian pede para relatar seu voleibol: Faz a marcação no chão com um tijolo e sem rede, com a bola que tiver e sem muitas regras, não pode deixar a bola cair no chão e quando vem carro corre para o lado.

Geander, disse que jogam em uma quadra que tem no bairro dele, sempre em rodinha sem rede, e não pode deixar a bola cair no chão, como se fosse controle e as vezes 3 cortes também [...] (Diário VI).

E as contribuições continuam de forma presente na roda de conversa com o tema Futebol:

Willys continua: “e dá sempre muita briga, professora, mas a gente discute, mas depois nos sentamos e conversamos, e fica tudo resolvido. A gente não leva desaforo para casa”.

Lisandra acaba lembrando que sempre que o carro passa, tem que parar o jogo (Diário VIII).

Como é possível observar, nesses esses excertos do diário de aula, a cultura de jogar bola na rua ainda se mostra presente na vida de ao menos parte dos(as) estudantes da turma.

Os relatos evidenciam experiências de adequação dos espaços, regras e materiais para tornar o jogo possível, mimetizando o esporte em questão, seja o futebol ou o voleibol, mas enquadrando-o à realidade e possibilidades do contexto da “rua”, qualquer que seja essa rua.

Além disso, é importante destacar o entusiasmo dos(as) estudantes para relatar a forma como jogam em seus contextos e como a abertura para compartilhar essas narrativas com um espaço democrático de comunicação generosa e escuta atenta configuram a experiência de Dialogicidade pretendida por esta pesquisa.

O Futebol aparece como uma prática muito comum na turma participante, há uma euforia geral ao anunciar o tema da aula. Percebemos, nesse momento, que por ser uma prática muito comum nas ruas, torna-se dessa forma dentro das escolas.

E das práticas dos Jogos fora do ambiente escolar, o Futebol foi a que continha mais variações apresentada pelos (as) estudantes.

Salientam Scaglia *et al.* (2021), que:

[...] que o chamado futebol de rua não pode ser entendido apenas em função do local onde este é jogado, mas sim em decorrência do espaço lúdico, ambiente de aprendizagem informal, em que uma gama de jogos/ brincadeiras são realizados com expressa e pretensa liberdade, também nos campinhos de terra batida, na praia, ou em qualquer outro lugar disponível e/ou adaptável para sua prática (p. 312).

A turma participante apresentou diversos jogos de bolas com os pés,

[...] golzinho de chinelo e sem goleiro; “bueirinho” porrada, quando fica driblando e se a bola passar embaixo das pernas, pode dar porrada, por 5 segundos; “chineizinho”, brincadeira com os pés que fica um no gol, e dois fora tocando a bola, com apenas um toque, e tem que fazer gol; “bobinho”, as vezes só estamos eu e um(a) amigo(a), ficamos tocando a bola um/a para o outro(a) (Diário VIII).

A Pedagogia da Rua e suas intervenções contribuíram para o aparecimento de inúmeras possibilidades de jogos, principalmente quando o assunto foi Futebol.

6.2.2 Percebido-destacado

Na aula seguinte, quando iniciaríamos a Queimada, o “[...] aluno Willys, pediu a palavra e disse que no Pique-Bandeira a sala inteira participou e isso nunca aconteceu” (DIÁRIO IV). A participação e engajamento nas aulas dessa unidade didática foram percebidos pelos(as) próprios(as) alunos(as).

Figura 13 – Desenvolvimento dos jogos construídos da Queimada.



Fonte: arquivo pessoal professora-pesquisadora.

“O que antes já existia como objetividade, mas não era percebido em suas implicações mais profundas e, às vezes, nem sequer era percebido, se “destaca” e assume o caráter de problema, portanto, de desafio” (Freire, 1987, p.41).

Entende-se que o percebido destacado é quando os(as) estudantes se afastam daquilo que os (as) incomoda ou passa a incomodar, para que, após entenderem determinadas situações em seu entorno, possam, então, compreendê-las como problemas que demandam uma ação voltada para a sua superação.

Ao iniciarmos a prática dos jogos construídos da Queimada, o aluno Milton disse que não participaria, pois tinha medo de levar bolada forte, neste momento alguns/as alunos/as se propuseram a jogar fraco nele, ou a defendê-lo.

Sendo esta turma muito competitiva, o fato aparece como um inédito-viável, já que a proposta para jogar a bola de maneira mais fraca deixa claro que ganhar já não parecia tão importante, demonstra que optaram por incluir um colega, para que todos pudessem participar, mesmo que tivessem que jogar a bola mais fraca.

O aluno Milton recusou-se a participar, pois, tinha medo de levar bolada, neste momento alguns (algumas) alunos (as) se propuseram a jogar fraco nele, ou a defendê-lo, mesmo assim negou a participação [...]

Ao fim da roda de conversa, alguns/as alunos/as que sentiram que estavam discriminando os/as alunos/as com mais dificuldades disseram que poderiam pensar com mais carinho em relação a eles(as) nas próximas atividades da pesquisa (Diário V).

Mais uma vez, a roda de conversa reflexiva ajudou os (as) estudantes competitivos(as) e mais experientes a refletirem sobre a importância de mudar algumas atitudes para oportunizar a participação a todos(as).

(PP): [...] apresentou uma preferência, pois a possibilidade de tocar a bola e participar do jogo, para os menos experientes, ficou muito maior, então, sentiram-se mais à vontade (Diário VII).

(PP):o jogo ficou mais dinâmico e os alunos menos experientes com a modalidade, conseguiram participar de forma efetiva (Diário VII).

(Ricardo) [...] foi bom e ruim, o lado bom que trocamos bastante passes, e deu mais jogo, o lado ruim é que não podia falar. E, quando jogo na rua, a gente não conta pontos, a gente só marca os pontos quando tem amigo de próximo (Diário VII).

(Ana Virgínia): Percebi que os alunos se empenharam mais, pois com o silêncio concentraram-se mais (Diário VII).

O Percebido destacado nesta Unidade Didática ganha tamanha proporção quando os (as) alunos(as) conseguem entender que a participação de todos(as) nas aulas, é muito mais importante do que ganhar, que os jogos que eles(as) criaram a partir da Pedagogia da Rua, de suas experiências individuais, têm um valor maior que apenas o gosto da vitória.

Nesse Vôlei em que uma das regras é jogar em silêncio, durante o intervalo dos jogos, dois alunos vieram falar comigo, e disseram que para eles era muito difícil jogar assim, pois não podiam xingar os colegas “ruins”, porém que estavam gostando, pois todo mundo participava.

Foi necessário um jogo criado que tinha o silêncio como regra principal que, caso não fosse respeitada, ocasionaria ônus à sua equipe, para que dois alunos percebessem que a prepotência deles afastava os (as) colegas menos experientes, e

isso não era uma coisa legal, visto que gostavam da situação na qual a sala inteira participava.

Figura 14 – Prática do “Novo Vôlei”, o vôlei em silêncio.



Fonte: arquivos pessoais professora pesquisadora.

Durante uma roda de conversa final, após o jogos com o tema do Voleibol, “o vôlei pinga, apresentou uma preferência, pois a possibilidade de tocar a bola e participar do jogo, para os menos experientes, ficou muito maior, então estes, sentiram-se mais à vontade.”(Diário V).

A estratégia criada pelos(as) alunos(as) possibilitou, após o diálogo, que os (as) alunos(as) que não tinham experiência na atividade pudessem perceber que poderiam participar com uma flexibilização e (ou) adequação das regras.

No Futebol, aos tratarmos dos jogos construídos, a riqueza dos acontecimentos e contribuições afirmaram ainda mais o percebido-destacado, pois aquela postura que tinham anteriormente, que só os (as) mais experientes e meninos poderiam jogar, caiu de forma drástica quando apresentaram os jogos construídos e repensados pelos próprios(as) aluno(as).

[...] só pode fazer gols se tocar para todas as meninas do time, o gol de meninas vale dois pontos.

[...] fazia ponto quando a bola passasse por todos/as os jogadores/as, 5 jogadores(as) (Diário VIII).

As construções pelos grupos priorizaram a participação das meninas, houve uma quebra de barreiras nas questões de gênero, muitos meninos começaram a Unidade Didática diferenciando atividades femininas e masculinas e, nessa última aula, apesar do desleixo e a vontade de ir para quadra, conseguiram, de forma simplista, incluir as meninas (e também os meninos menos experientes) no jogo.

A participação também fica evidente nesse momento, pois todos(as) que estavam presentes propuseram-se a participar das atividades construídas, sejam eles(as), mais e menos experientes, meninos e meninas, uma participação efetiva de todos(as).

“Os jogos aconteceram de forma satisfatória, todos(as) os alunos(as) participaram com alegria, e pareciam divertir-se, principalmente os (as) alunos (as) que eram menos experientes neste jogo com os pés.” (Diário IX).

Figura 15 – Jogos construídos pelos alunos sobre o Futebol.



Fonte: arquivo pessoal professora pesquisadora.

(PP) O quanto as aulas seriam mais legais se todos tivessem a oportunidade de participar, como fizemos nesta unidade didática?

Houve um silêncio, que me preocupou, neste momento, até que

(Raquel): Professora, as atividades foram legais, mas acaba sua pesquisa e tudo volta ao normal?

(PP): normal de que jeito?

(RAQUEL): Ahhhh, com os meninos dominando tudo e não dando oportunidades para nós meninas, no futebol.

(WILLYS): Ahhh, mas elas são muito ruins no futebol, atrapalha o jogo.

(PP): Mas o normal, não era como estava e sim como será daqui para frente (Diário IX).

Apresentamos aqui nesse trecho o quanto os (as) alunos(as) dessa turma se transformaram durante o processo da pesquisa, por um lado o aluno Willys continua reproduzindo atitudes antidialógicas e opressoras ao desqualificar as meninas da turma, mas por outro essa conversa se apresenta como um inédito viável ao possibilitar que as pessoas percebam, destaquem e denunciem os mais variados tipos de opressão ali presentes.

Após todas as reflexões durante a Unidade Didática, concluímos que os (as) alunos(as) menos experientes puderam participar de jogos como estes, com algumas mudanças das regras, ou mesmo contando com a paciência de alguns (algumas) alunos(as) que se intitulam mais habilidosos nesses Jogos.

E a minha proposta da pesquisa era justamente possibilitar que eles vivenciassem e experimentassem diferentes Jogos e que notassem viabilidade da participação de todos(as) de uma forma efetiva.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, tivemos como objetivo principal analisar os processos educativos emergentes da implementação de uma unidade didática orientada pela Pedagogia da Rua em Uma Perspectiva Dialógica com uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental.

Deparamo-nos, ao longo da pesquisa, com alguns desafios referentes a indisciplina, problemas de saúde da professora-pesquisadora, a qual está realizando um tratamento complicado para câncer metastático, problemas estruturais, nos quais as aulas na quadra sempre dependiam da boa vontade de outra professora em ceder o espaço para realizações das atividades práticas. Apesar dos obstáculos enfrentados, a pesquisa foi finalizada de forma satisfatória.

No início da implementação da unidade didática, as situações-limite ficaram mais evidentes, pois houve uma grande resistência por parte de determinados(as) alunos(as) em colaborar com os diálogos nas rodas reflexivas, tendo em vista que não estavam acostumados(as) com essas abordagens, em que eles(as) poderiam contribuir para uma proposta didática na qual seriam protagonistas. Inicialmente as rodas reflexivas tiveram poucas reflexões e contribuições, mas, ao longo do processo, as evoluções, dentro das reflexões e diálogo, foram notadas, as rodas reflexivas ficaram mais extensas, muitos(as) alunos(as) queriam falar, tanto que tivemos até que organizar ordem de fala na roda.

As rodas de conversa como espaço de escuta ativa e diálogo foi um instrumento fundamental para a evolução da pesquisa, pois, por meio delas, conseguimos ouvir as críticas, os anseios e discutimos regras que seriam mais adequadas para aquela turma, sempre em vista da participação integral de todos(as).

Além disso, as rodas de conversa serviam para se fazer uma prévia com os (as) estudantes sobre conhecimentos vividos e para que contribuíssem com o processo de construção dos Jogos a partir de suas vivências fora do ambiente escolar. A dinâmica das rodas também possibilitou reavaliar a proposta inicial durante o nosso percurso da pesquisa com alterações e adequações que auxiliaram um bom andamento das etapas da unidade didática, constituindo-se, portanto, como espaço fundamental para a projeção dos inéditos-viáveis.

Os resultados foram organizados em duas grandes categorias de análise. A primeira categoria, “Situações-limite: a rua sem saída ou um caminho para se libertar?”, abordou as situações encontradas no desenvolvimento da unidade didática e suas subcategorias que trataram da concepção bancária de educação, dos preconceitos e opressões de gênero e da competitividade, aspectos que apareceram

como entraves para a libertação da turma participante. A segunda categoria, “Inédito Viável: para uma educação transformadora”, tratou das transformações vivenciadas pela turma participante durante o percurso, com duas subcategorias específicas a “Dialogicidade”, que evidencia que, por meio dos diálogos, conseguimos aflorar reflexões dos(as) estudantes que auxiliaram no processo de construção e desenvolvimento dos Jogos propostos e escolhidos por eles. E a outra subcategoria, “Percebido-destacado”, que indicou momentos de descobrimentos e atitudes que emergiram no percurso das atividades.

Na primeira categoria, foi possível constatar que a concepção bancária de educação se mostrava como um limitante para que a turma participante vivenciasse processos educativos humanizadores; as opressões de gênero apareceram como um dos maiores entraves na ampliação das experiências, assim como a competitividade exacerbada impetrada, sobretudo, pelos(as) alunos(as) mais experientes.

Durante as aulas, os conflitos e atitudes de indisciplina influenciaram a experiência dos(as) alunos(as), devido à competitividade exacerbada e às questões relacionadas aos preconceitos e opressões de gêneros e sempre provocadas pelos(as) alunos(as) mais experientes.

A vivência da unidade didática contribuiu para a emergência de atitudes mais críticas e reflexivas dos(das) alunos(as), em relação a possibilidades de participação de todos(as), à não existência de atividades para meninos e outras para meninas, como também da compreensão de que podem e devem ser protagonistas dentro do processo de aprendizagem.

Os resultados apresentados inicialmente corroboram com momentos de dificuldades nas rodas de conversa, exaltação da competição em detrimento a participação, dificuldade na construção de Jogos a partir de suas experiências e uma dependência dos(das) estudantes em relação à professora-pesquisadora para tornar-se protagonista do processo de aprendizagem na pesquisa.

Já na segunda categoria, destacamos que a compreensão dos processos educativos para uma participação engajada e de todos, fortaleceu os laços de compreensão da turma. Com a Dialogicidade, momentos que colocaram os (as) alunos(as) como protagonistas, observamos cada vez mais uma participação ativa de todos(as). Dentre todas as atividades propostas e jogos realizados, todos com participação satisfatória e quase da turma toda.

Vários processos educativos emergiram durante a pesquisa, os (as) alunos(as) conseguiram construir jogos que incluíram a sala toda, perceberam que podem ser o centro do processo de aprendizagem diante de uma educação libertadora e

emancipadora. A participação inclui um processo educativo importante para as aulas práticas de Educação Física Escolar, ao participarem, efetivam o conhecimento e conhecem novas possibilidades de participação, principalmente por meio do diálogo.

Notamos que uma unidade didática pautada em uma Educação Dialógica e uma Pedagogia da Rua pode proporcionar conscientizações que levem à superação das situações-limite relacionadas a questões como a tradição de uma concepção bancária de ensino, preconceitos e opressões de gênero nas aulas e a competitividade exacerbada.

Tais situações-limite quando percebidas, destacadas e trazidas à consciência podem ser enfrentadas por meio de atos-limite, sobretudo, quando há uma maior dialogicidade entre os pares. Assim, é possível esperar o surgimento de inéditos viáveis que podem ser alcançados, depois do reconhecimento e transposição das situações-limite para acessarem uma aula mais democrática e participativa.

Para finalizar, quero enfatizar que o processo de investigar a própria postura docente tornou-se um desafio muito grande, de muita coragem. Ao fazer a inscrição para a entrada no ProEF, eu a fiz por curiosidade e, depois de inscrita no Mestrado, percebi o quanto o caminho seria árduo, mas, ao mesmo tempo, gratificante perante o caminho de pesquisa.

A começar pelas aulas, o contato com Professores Doutores(as) considerados(as) conhecimentos ambulantes e com corações imensos, os (as) colegas de mestrado, momentos de troca de conhecimentos que jamais serão esquecidos. No início pretendia apenas o título de Mestre, conforme os desafios foram aparecendo, a paixão pela pesquisa tornou-se evidente, o título de mestre não era mais somente o objetivo dessa caminhada. Os objetivos mudaram, queria realizar a pesquisa, concluí-la para que pudesse dar a minha ínfima contribuição na Educação Física.

Durante o processo, tentei avaliar-me inúmeras vezes, confesso que não foi fácil tal tarefa, mas certamente vejo todo esse processo como transformador. Um processo que transforma realidades, que transformou a professora-pesquisadora. Muitos erros e limitações na prática docente apareceram no caminho, como a aula bancária, muitas vezes, imbuída na minha prática.

A construção dos Diários de aula (acho que um dos grandes desafios) e alguns esquecimentos durante as anotações, nas gravações das práticas e fotografias da execução dos jogos, mas, por outro lado, todo esse itinerário de investigar a própria prática docente contribuiu com o meu processo de crescimento profissional, social e pessoal.

Quando começo a viver o processo de construção dos Jogos juntamente aos (às) alunos(as), ocorre a concretização dessa transformação, por meio, principalmente, dos diálogos e falas registradas dos(das) alunos(as). Percebo, assim, o quanto é importante essa relação professora-pesquisadora e alunos(as), relação em que construímos no decorrer da pesquisa, vivenciamos e por fim, saímos transformados(as), amados(as)¹⁶ e realizados(as) (falo por mim).

Com absoluta certeza, toda essa experiência traz e trará novos caminhos dentro da Educação Física Escolar, recalcula a minha prática nas quadras escolares, redefine apontamentos e métodos, e transforma a minha pessoa perante a Educação nas escolas em que atuo. Experiência que deixa marcas profundas para continuidade na minha ação docente.

Dessa forma, as considerações aqui apresentadas são reflexões realizadas por meio das análises da unidade didática, do diálogo, situações que para os(as) estudantes foram interpretadas como limites, que proporcionaram o conhecimento dos variados inéditos-viáveis, dentro da experiência de jogos construídos a partir da Pedagogia da Rua. Além de uma vivência prática com experiências prazerosas, e bem-sucedidas na participação dos(as) estudantes. Esperamos que esta pesquisa auxilie na construção de aulas e atividades libertadoras e emancipadoras, como propomos aqui, além de enfatizar e destacar a presença da Pedagogia da Rua dentro das aulas de Educação Física nas escolas brasileiras.

Por fim, ressaltamos ainda que, além desta dissertação, a pesquisa resultou também em um Produto Educacional no formato digital, sendo este uma História em Quadrinhos, do caminho percorrido, durante a pesquisa pela professora, como os processos educativos que emergiram para os (as) estudantes e para a professora.

¹⁶ Digo amados, pois não poderia deixar de citar Paulo Freire e sua icônica frase “Não se pode falar de educação sem amor.”

REFERÊNCIAS

BARBANTI, Valdir José. **Dicionário de educação física e esporte**. 2. ed. Barueri: Manole, 2003.

BARROSO, André Luís Ruggiero. Inquietações no tratamento do esporte na Educação Física Escolar. *In*: ALBURQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Cândida Soares (org.). **Desafios da Educação Física Escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 83-104. Disponível em: <https://edutec.unesp.br/proef/turmall/d1/0008-unesp-iep3-livro-desafios-educacao-fisica-escolar-proef-15032021-v2.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BRACHT, Valter. **Aprendizagem social e Educação Física**. Porto Alegre: Magister, 1992.

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

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física, 1º e 2º ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**. Lisboa: Portugal, 1990.

CARVALHO, Luiz Nascimento.; SOUSA, Sônia Margarida de Gomes. **Infância e cidade: crianças como sujeitos de ação e as formas de participação na esfera pública**. *In*: PINHEIRO, M. C. M. (org.). **Intensidades da infância: corpo, arte e o brincar**. Goiânia: Funape/Depecac, 2010. p. 157-171.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas, SP: Papirus, 1988. p. 26.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na Escola: Questões e Reflexões**. 1. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003. p. 90.

DARIDO, Suraya Cristina. Educação física na escola: realidade, aspectos legais e possibilidades. *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 21-33, 16. v.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física na escola: conteúdos, suas dimensões e significados**. *In*: Prograd **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 51-75, 16. v.

DARIDO, Suraya C. *et al.* **Práticas corporais: educação física: 6º a 9º anos: Manual do Professor**. São Paulo: Moderna, 2018.

DARIDO, Suraya Cristina *et al.* A Educação Física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. **Revista Paulista de Educação Física**, v. 15, n. 1, p. 17 – 32, jan/jun. 2001.

DARIDO, Suraya Cristina; GONZALEZ Fernando Jaime; GINCIENE, Guy. O afastamento e a indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física Escolar. *In*: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Cândida Soares.

(orgs). **Desafios da Educação Física Escolar**: temáticas da formação em serviço no ProEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 105-129 . Disponível em: <https://edutec.unesp.br/proef/turmall/d1/0008-unesp-iep3-livro-desafios-educacao-fisica-escolar-proef-15032021-v2.pdf>. Acesso em: 5 set. 2023.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene. Conceição. A. **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

DAOLIO, Jocimar. Jogos esportivos coletivos: dos princípios operacionais aos gestos técnicos – modelo pendular a partir das ideias de Claude Bayer. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 10, n. 4, p. 99-103, 2002.

DEL-MASSO, Maria Cândida; COTTA, Maria Amélia; SANTOS, Marisa. **Análise Qualitativa e Análise Quantitativa em Pesquisa Científica**. São Paulo: AVA Moodle Unesp [Edutec], 2018.

DINIZ, Fernando Prefácio. *In*: FREIRE, João Batista, **O jogo de bola na escola: introdução à pedagogia da rua..** Campinas: Autores Associados, 2022.

FANTE, Cléo. **Fenômeno Bullying**: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Editora Verus, 2005. P. 224.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Eletrônico Aurélio Século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira e Lexikon Informática, 1999.

FINCK, Silvia Christina Madrid. **A educação Física e o esporte na escola**. Cotidiano, Saberes e Formação. 2. ed. Curitiba: Ed. Ibpex, 2011.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1994.

FREIRE, João Batista. **O jogo de bola na escola**: introdução à pedagogia da rua. Campinas: Autores Associados, 2022, p. 16.

FREIRE, João Batista. **Pedagogia do futebol**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides. **Educação como prática corporal**. 2. ed. Campinas: Scipione, 2009.

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

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GALATTI, Larissa Rafaela. *et al.* Pedagogia do esporte: procedimentos pedagógicos aplicados aos jogos esportivos coletivos. **Conexões**, Campinas, v. 6, p.397-408, 2008.

GARGANTA, Júlio. Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos. *In:* GRAÇA, Amândio; OLIVEIRA, José. (ed.). **O ensino dos jogos desportivos**. Cidade do Porto: Universidade do Porto, 1995. p. 11-27.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação Física progressista**: a pedagogia crítico social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo: Loyola, 1988.

GILBERTO, Irene Jeanete Lemos. A imagem na pesquisa educacional e os princípios éticos da pesquisa. **Revista Teias**, RJ, v. 16, n. 42, p. 115-124, 2015. Universidade de Estado do Rio de Janeiro. <http://dx.doi.org/10.12957/teias>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24536/17516>. Acesso em: 02 set. 2023.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime.; BRACHT, Valter. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos**. Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.

GRECO, Pablo Juan. Métodos de ensino-aprendizagem-treinamento nos jogos esportivos coletivos. *In:* GARCIA, E.S.; LEMOS, K.L.M. **Temas Atuais VI em Educação Física e Esportes**. Belo Horizonte:Saúde, 2001. p. 48-72.

HUIZINGA, Johann .**Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura.Perspectiva: São Paulo,1999.

IMPOLCETTO, Fernanda; DARIDO, Suraya. Educação Física como componente curricular da Educação Básica: aspectos legais. *In:* ALBUQUERQUE, D; DEL-MASSO, M. (org). **Desafios da Educação Física Escolar**: temáticas da formação em serviço no ProEF. São Paulo: Cultura acadêmica, 2020. p. 14-27.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KUNZ, Elenor. **Educação Física**: ensino e mudanças. Ijuí: UNIJUÍ, 1991.

MARTINS, Volni Fernando; PAIXÃO, Jairo Antônio. Trato com o Conteúdo Esporte nas Aulas de Educação Física Escolar: Do Discurso à Prática Atual. **Conexões**, Campinas, v. 12, n. 3, p. 18-33, jul./set.

MIZUNO, Fábio. **Paráfrase da cantiga “Se Essa Rua Fosse Minha”**, 2024.

NEIRA, Marcos G. Incoerências e inconsistências da BNCC da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018.

NEIRA, Marcos G; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Pedagogia da cultura corporal**: crítica e alternativas. São Paulo: Phorte, 2006.

NEIRA, Marcos G; NUNES, Mário Luiz Ferrari. Educação Física, currículo e cultura. São Paulo: Phorte, 2009. PAES, Roberto R. A pedagogia do esporte e os jogos coletivos. *In:* DE ROSEJUNIOR, D. (org.) **Esporte e atividade física na infância**

e adolescência: uma abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 89-98.

OLIVEIRA, Maria Waldenez; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; GONÇALVES JUNIOR, Luiz; MONTRONE, Aida Victória Garcia; JOLY, Ilza Zenker Leme. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. *In:* OLIVEIRA, Maria Waldenez; SOUSA, Fabiana Rodrigues (org.). **Processos educativos em práticas sociais:** pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 29-46.

SCAGLIA, Alcides. Pedagogia do Jogo: O processo organizacional dos Jogos Esportivos Coletivos enquanto modelo metodológico para o ensino. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, p. 27-38, 2017.

SCAGLIA, Alcides *et al.* Pedagogia do Jogo: Bases conceituais e epistemológicas. *In:* SILVA, Elizaldo; SILVA, Peterson. **A cultura e a pedagogia da rua nas aulas de Educação Física Escolar:** Implicações para a prática docente. São Paulo: Alexa Cultural, 2021. p. 47-73.

SCAGLIA, Alcides; REVERDITO, Riller S.; GALATTI, Larissa. Ambiente de jogo e ambiente de aprendizagem no processo de ensino dos jogos esportivos coletivos: desafios no ensino e na aprendizagem dos jogos esportivos coletivos *In:* NASCIMENTO, Juarez. V.; RAMOS, Valmor; TAVARES, Fernando. (org.). **Jogos desportivos:** formação e investigação. Florianópolis: UDESC, 2013. p. 133-170. (Temas em movimento).

SCAGLIA, Alcides. *et al.* O ensino dos jogos esportivos coletivos: as competências essenciais e a lógica do jogo em meio ao processo organizacional sistêmico. **Movimento**. Porto Alegre, v. 19, n. 4, p. 227-249, jun. 2013.

SILVA, Luis Felipe; LEONARDO Lucas; SCAGLIA, Alcides. (2021). Epistemologia da prática pedagógica na Educação Física e esporte. **Mapeamento a partir de um instrumento metodológico**. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 25(274), 145-163.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular da rede municipal de Ribeirão Preto**. Ribeirão Preto, 2019.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. O saber e o fazer pedagógico da Educação Física na cultura escolar: o que é um componente curricular. *In:* CAPARROZ, E. (Org.). **Educação Física Escolar:** política, educação e intervenção. Vitória: Proteoria, 2001

SOUZA JUNIOR, Osmar M. Educação Física Escolar e a questão de gênero. *In:* ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares. (orgs). **Desafios da Educação Física Escolar:** temáticas da formação em serviço no ProEF. São Paulo: Cultura acadêmica, 2020. p. 149-163 Disponível em: <https://edutec.unesp.br/proef/turmall/d1/0008-unesp-iep3-livro-desafios-educacao-fisica-escolar-proef-15032021-v2.pdf> Acesso em: 25 fev. 2024.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa Ação**. São Paulo: Cortez, 1985. Disponível em: https://pt.scribd.com/doc/183548385/Metodologia-Da-Pesquisa_Acao-Michel-Thiolleant. Acesso em: 25 jun. 2023.

TUBINO, Manoel J. G. **Dimensões sociais do esporte**. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2021.

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

VAROTTO, Nathan R.; SOUZA JÚNIOR, Osmar M. Fútbol callejero: um olhar para os processos educativos. **Fulia**, Minas Gerais, v. 4, n. 2, p. 44 - 60, mai./ago. 2019.

VIANNA, Edivaldo. **O Brincar e a Tecnologia**: As modificações das brincadeiras tradicionais e as influências tecnológicas na escola. 1. ed. Porto Alegre: Fi, 2019. p. 54. ISBN 978-85-5696-697-1.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

TREVISAN, Rita. **Saiba o que mudou no ensino de educação física**: BNCC aprofunda a ideia das práticas corporais como caminhos de expressão dos alunos e define seis unidades temáticas como objeto de conhecimento do Ensino Fundamental. Revista Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/110/saiba-o-que-mudou-no-ensino-de-educacao-fisica>. Acesso em: 25 fev. 2024.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução 510/2016 do CNS)

PEDAGOGIA DA RUA: UM RESGATE DOS JOGOS DA RUA PARA A
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA ATUALIDADE.

Eu, Kelly Botelho Assis Mattos, estudante do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - PROEF da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar venho por meio deste, convidar o(a) estudante menor de idade sob sua responsabilidade para participar da pesquisa “PEDAGOGIA DA RUA: UM RESGATE DOS JOGOS DA RUA PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA ATUALIDADE.” orientada pelo Prof. Dr. Osmar Moreira de Souza Júnior.

Com o intuito de resgatar os jogos da rua, sendo eles esportes ou não, surgiu a necessidade de analisar, qual a importância que estes alunos darão as práticas desenvolvidas nas aulas de Educação Física, ao vivenciar os jogos livres, e comuns da rua, em diferentes épocas, em que as regras podem ser mudadas e discutidas pelos seus participantes, que é a essência da rua, essa desconstrução dos códigos de regras dos esportes da sociedade, e assim proporcionar uma prática mais interessante para estes alunos.

A pesquisa tem por objetivo analisar os processos educativos emergentes da implementação de uma unidade didática orientada por princípios e conteúdos da Pedagogia da Rua, com uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental.

O (a) estudante menor de idade sob sua responsabilidade foi selecionado(a) por ser um(a) estudante do 8º ano do Ensino Fundamental, que é o público que oferece condições de contribuir para a pesquisa. O(a) estudante é convidado(a) a participar das aulas e discussões envolvendo os jogos ditos de rua nas aulas de Educação Física.

Algumas atividades serão registradas por meio de gravador de voz e (ou) câmera de vídeo, ajudando na transcrição das falas para posterior análise.

As atividades 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 as aulas de Educação Física, como quedas, escoriações etc. Importante destacar 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.

Diante dessas situações e mesmo com todos esses cuidados, caso o(a) estudantese sinta desconfortável com a situação, terá a liberdade de não participar das atividades quando a considerar constrangedora, podendo interromper a participação a qualquer momento. No caso do não aceite, o aluno participará normalmente das aulas de Educação Física, mas não será incluído nas situações para análise da Pesquisa.

A participação do(a) estudantes 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 e da Educação, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades. A pesquisadora e (ou) sua equipe de pesquisa realizarão o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

A participação do(a) estudante é voluntaria 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.

É importante ressaltar, que o(a) estudante terá 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 manter a identidade do(a) estudante em sigilo, respeitando o anonimato dos participantes. 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.

O instrumento de coleta de dados, será o Diário de Campo, que consiste em observações e anotações da professora-pesquisadora durante a aplicação da unidade didática para a pesquisa.

A versão final da dissertação e o produto educacional produzido com os dados da pesquisa serão divulgados e compartilhados na escola, para que todos os participantes tenham acesso. Além disso, ao final da pesquisa, a professora pesquisadora irá fazer uma roda de conversa com os alunos para expor os resultados e contribuições da pesquisa.

Você também receberá uma via deste termo, assinada e rubricada em todas as páginas por você e pela professora-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.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. 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.

Caso você tenha dúvidas (ou) perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235. CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

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.

Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a sua participação na pesquisa poderá comunicar-se com a pesquisadora principal (Profª Kelly Botelho Assis Mattos) pelo telefone [...]ou pelo e-mail [...].

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do(a) estudante sob minha responsabilidade na pesquisa e concordo que ele(a) participe da mesma.

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 Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-9685. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Contato da pesquisadora:

Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisadora Responsável: Kelly Botelho Assis Mattos

Endereço: [...]

Contato telefônico: [...] e-mail: [...]

Local e data:

Osmar Moreira de Souza Júnior - Professor Pesquisador - PROEF/UFSCar

Kelly Botelho Assis Mattos - Professora - pesquisadora PROEF/UFSCar

Nome do(a) estudante participante da pesquisa

Diante das explicações presentes neste termo, você considera estar suficientemente informado a respeito da pesquisa e concorda de livre e espontânea vontade que o(a) estudante sob sua responsabilidade participe da pesquisa?

() SIM () NÃO

Nome do(a) responsável pelo participante

Assinatura do(a) responsável pelo participante

APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS CENTRO DE CIÊNCIAS
BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM
REDE NACIONAL - PROEF****TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

(Resolução 510/2016 do CNS)

**PEDAGOGIA DA RUA: UM RESGATE DOS JOGOS DA RUA PARA A
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA ATUALIDADE.**

Eu, Kelly Botelho Assis Mattos, estudante do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - PROEF da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar te convido a participar da pesquisa “PEDAGOGIA DA RUA: UM RESGATE DOS JOGOS DA RUA PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA ATUALIDADE.”, orientada pelo Prof. Dr. Osmar Moreira de Souza Júnior.

A pesquisa pretende resgatar os jogos da rua e analisar qual a importância para vocês, alunos, de vivenciar esse tipo de jogos nas aulas de Educação Física.

A pesquisa tem por objetivo analisar os processos educativos emergentes da implementação de uma unidade didática orientada por princípios da Pedagogia da Rua, com uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental, ou seja, iremos realizar nas aulas de Educação Física da sua turma um conjunto de aulas com jogos tradicionalmente praticados na rua e essas aulas serão analisadas na pesquisa.

Você foi selecionado(a) por ser um(a) estudante do 8º ano do Ensino Fundamental, que é o público que oferece condições de contribuir para a pesquisa. Você está sendo convidado(a) a participar das atividades de jogos de rua e das discussões sobre esses jogos que acontecerão em nossas aulas de Educação Física.

As atividades não serão invasivas à sua vida particular, 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 professora-pesquisadora estará atenta a todos esses riscos, tomando os cuidados necessários e buscando acolher e ajudar naquilo que você sentir necessidade, por se sentir abalado de alguma forma em decorrência direta ou indireta da participação na pesquisa.

Diante dessas situações e mesmo com todos esses cuidados, caso você se sinta desconfortável com a situação, terá a liberdade de não participar das atividades quando as considerar constrangedora, podendo interromper a sua participação a qualquer momento. Caso você não aceite participar da pesquisa, participará normalmente das aulas de Educação Física, mas não será incluído nas situações para análise da Pesquisa e não sofrerá qualquer tipo de prejuízo em relação às rotinas escolares como os processos de avaliação.

Sua participação nessa pesquisa vai ajudar no recolhimento de dados e informações que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações importantes e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Física e da Educação, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades na realização de atividades. A professora-pesquisadora e (ou) sua equipe de pesquisa realizarão o acompanhamento de todas as atividades desenvolvidas durante o trabalho nas aulas de Educação Física.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro. A qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar este termo de consentimento que você assinou. Sua desistência não lhe trará nenhum prejuízo, seja em sua relação com a professora-pesquisadora, à escola em que estuda ou à Universidade Federal de São Carlos.

É importante ressaltar, que você terá assistência imediata e integral, caso ocorra algum acidente ou um momento em que se sinta mal durante as aulas da pesquisa, e terá direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

A pesquisadora se compromete a manter a sua identidade em sigilo, respeitando o anonimato dos participantes. 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.

O instrumento de coleta de dados, será o Diário de Campo, que consiste em observações e anotações da professora-pesquisadora durante a aplicação da unidade didática para a pesquisa.

A versão final da dissertação e o produto educacional produzido com os dados da pesquisa serão divulgados e compartilhados na escola, para que todos os participantes tenham acesso. Além disso, ao final da pesquisa, a professora pesquisadora irá fazer uma roda de conversa com os participantes para expor os resultados e contribuições da pesquisa.

Você também receberá uma via deste termo, assinada e rubricada em todas as páginas por você e pela professora-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.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. 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. Caso você tenha dúvidas (ou) perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351- 9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

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.

Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a sua participação na pesquisa poderá comunicar-se com a pesquisadora principal (Prof^a Kelly Botelho Asisis Mattos) pelo telefone (16) 99228-0709 ou pelo e-mail kellymattos@estudante.ufscar.br.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. A professora 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 Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676

- CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-9685. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Contato da pesquisadora:

Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisadora Responsável: Kelly Botelho Assis Mattos

Endereço: [...]

Contato telefônico: [...] e-mail: [...]

Local e data:

Osmar Moreira de Souza Júnior - Professor Pesquisador - PROEF/UFSCar

Kelly Botelho Assis Mattos - Professora - pesquisadora PROEF/UFSCar

Nome do(a) estudante participante da pesquisa

Diante das explicações presentes neste termo, você considera estar suficientemente informado a respeito da pesquisa e concorda de livre e espontânea vontade que o(a) estudante sob sua responsabilidade participe da pesquisa?

() SIM () NÃO

Nome do(a) responsável pelo participante

Assinatura do(a) responsável pelo participante

APÊNDICE C

DIÁRIO DE AULA

Aula 1 – 03/08/2023

Horário: 13h50 às 15h30

Local: Sala de aula.

Estudantes presentes (nomes fictícios): Alexsandro, Ana Virgínia, Carlos Henrique, Cauê, Claudia, Denise, Geander, Gian, Gleidy, João Valente, Kássio, Lauana, Lisandra, Luan, Luiz Gustavo, Marina, Maxwel, Milton, Raquel, Ricardo, Tadeu, Vivian, Willys, Yara, Yngrid, Gregório, Lorenzo, Maria Elisa, Lukas, Valéria.

Estudantes ausentes (nomes fictícios): todos presentes.

Tema: Apresentação da pesquisa, roda de conversa sobre Jogos e Rua.

Responsável pela redação: Kelly Botelho Assis Mattos

Recursos utilizados para coletar informações para os registros no diário:

- observação e memorização,
- anotações em bloco de notas,
- gravações de áudio,
- gravações de vídeos,
- fotografias.

Equipamentos utilizados para captação de informações: bloco de notas, gravador de áudio do smartphone.

Este diário tem início com uma aula expositiva em sala, com uso de recurso audiovisual, seguida de uma roda de conversa.

A proposta era apresentar a pesquisa e seus objetivos, e decidirmos os próximos passos. Em uma aula anterior, já havíamos conversado sobre os benefícios da pesquisa e apresentado os termos que deveriam ser assinados, por eles e elas e por seus pais.

A apresentação desta aula foi disposta em Power Point, os alunos estavam em uma roda, em que eu fazia a apresentação e íamos dialogando sobre a pesquisa e suas particularidades.

Iniciei, com a apresentação do tema e objetivos da pesquisa. Houve um pequeno debate sobre o tema, o qual possui a palavra dialógica, e muitos não sabiam o significado da palavra, anteriormente à minha explicação, um aluno levantou a mão e afirmou: “– Professora, penso que, durante a sua pesquisa, vamos conversar muito.”

Em seguida outro aluno: “– Até que vai ser legal, toda aula a gente tem que fazer silêncio!”. Seguidos de muitas risadas.

Essas colocações foram interessantes, pois demonstraram o quanto as aulas dessa turma ainda são do estilo da educação bancária tão criticada por Paulo Freire. Na educação bancária, os professores, em sua maioria, apenas transmitem conhecimentos, e o dever dos alunos e alunas restringem-se a permanecerem calados, recebendo esses conhecimentos de forma passiva. A conversa se estendeu, e alguns(mas) alunos e alunas questionaram para que serve a pesquisa, se eu iria ganhar dinheiro. Expliquei que seria uma contribuição para a minha prática como professora e as atividades que desenvolveríamos ao longo das aulas poderiam auxiliar outros professores de Educação Física.

Nesse momento, uma aluna fez a seguinte observação: “– Nossa, professora, que legal, assim outros professores não vão dar só futebol ou vôlei.” Muitos alunos percebem e questionam a cultura do “rola-bola”.

Comecei a indagá-los sobre quais jogos eles e elas costumavam brincar na rua, mesmo que não fosse na rua, mas que brincavam fora da escola, sem a supervisão de um professor ou adulto.

Foi um momento de muito euforia, todos queriam falar ao mesmo tempo, citaram vários jogos, entre eles: futebol, bets, pé na lata, pique ajuda, três cortes, pega manga (tiro ao alvo), rouba chinelo, peteca, bolinha de gude, queimada etc.

Dois alunos disseram que não brincavam, que a mãe não deixava, pois era muito perigoso. A meu ver, esse é o discurso que circula na sociedade sobre a violência nas ruas.

A conversa teve sequência sobre as regras, quem poderia participar dos jogos na rua deles, se há uma mãe ou pai supervisionando, onde os jogos são praticados, como resolvem os conflitos e, dessa forma, indiretamente entenderam sobre as invariantes do jogo.

– “Ahhhh, professora, é como se fosse o Futebol 3 tempos, do Bola Bacana” (Projeto da prefeitura de Ribeirão Preto, em que os alunos vão no contraturno escolar, jogar vôlei e futebol, como lazer).

Pedi que o aluno explicasse melhor e ele teve a seguinte fala: – “É assim, rapaziada, o professor separa 3 times, e “nóis” vamos falando as regras que a gente

quer, que a gente decide, as regras que eles querem para eles jogarem, tipo assim se xingar é pênalti, tem que ter lealdade.”

Após a sua explicação, continuei:

Como é a rua de vocês? Muitos responderam que vazia, sem graça, ninguém sai na rua, só fica no celular, rua chata entre outros. Outros e outras disseram que era “superlegal”, que adoravam ficar na rua, mas infelizmente esse número de alunos e alunas era inferior ao primeiro grupo exposto.

Fizemos uma listagem de todos os jogos que brincam ou já brincaram na rua. E, por fim, escolhemos os 4 Jogos, que faríamos durante a pesquisa: Pique-bandeira, Queimada, Voleibol e Futebol.

Após a apresentação fizemos uma votação dos grandes jogos sugeridos para os(as) estudantes, concomitante ao que foi sugerido por mim e decidimos juntos por esses 4 Jogos. Por fim, dividimos a sala em 3 grandes grupos para que, nas aulas seguintes, pudéssemos recriar nossos jogos.

A decisão de dividir a sala em três grupos está relacionada ao tempo hábil que teremos para realizar os jogos propostos pelos alunos(as), se dividíssemos em mais grupos a sala, lembrando que esses grupos foram criados para que os alunos pudessem criar os seus próprios jogos de acordo com o que foi decidido anteriormente. Todos os alunos da turma participaram da roda de conversa, acredito que pela curiosidade e por ser uma aula diferente e dialogada.

Figura 16– Apresentação da pesquisa e roda de conversa.



Fonte: arquivos pessoais da professora pesquisadora.

Figura 17 – Roda de conversa.



Fonte: arquivos pessoais da professora pesquisadora.

APÊNDICE D

DIÁRIO DE AULA

Aula 2 – 10/08/2023

Horário: 13h50 às 15h30

Local: Sala de aula.

Estudantes presentes (nomes fictícios): Alexsandro, Ana Virgínia, Carlos Henrique, Cauê, Claudia, Denise, Geander, Gian, Gleidy, João Valente, Kássio, Lauana, Lisandra, Luiz Gustavo, Marina, Maxwell, Milton, Raquel, Ricardo, Tadeu, Vivian, Willys, Yara, Yngrid, Gregório, Lorenzo, Maria Elisa, Lukas, Valéria.

Estudantes ausentes (nomes fictícios): Luan.

Tema: Apresentação do Pique-bandeira tradicional e construção dos jogos pelos grupos.

Responsável pela redação: Kelly Botelho Assis Mattos

Recursos utilizados para coletar informações para os registros no diário:

- observação e memorização,
- anotações em bloco de notas,
- gravações de áudio,
- gravações de vídeos, fotografias.

Equipamentos utilizados para captação de informações: bloco de notas, gravador de áudio do smartphone.

Este diário tem início com uma aula expositiva em sala, com uso de recurso audiovisual, em que foram apresentadas as regras tradicionais do jogo pique-bandeira.

A proposta era apresentar como jogamos o pique-bandeira tradicionalmente.

A apresentação dessa aula foi disposta em Power Point, os(as) alunos(as) estavam em uma roda, em que eu fazia a apresentação e íamos dialogando sobre as variações das regras tradicionais do jogo proposto.

Iniciei com a apresentação das formas mais comuns da prática do pique-bandeira, expliquei que não são regras oficiais, por não se tratar de um esporte e sim um jogo, nesse momento alguns(mas) as alunos(as) comentaram exemplos de jogos e esportes, mostrando certo domínio no assunto.

Quando pergunto se algum(a) aluno(a) não havia jogado, apenas Yara levanta a mão, dizendo que não conhece. Analisando um pouco a história dessa aluna,

percebo que as possibilidades de movimento dela ficaram restritas ao longo da sua vida, apenas nas aulas de Educação Física.

Ela sempre afirmou que mora em prédio e os pais não deixam sair, ficando confinada em um pequeno apartamento.

A aula continua com algumas risadas e espanto, em relação à aluna nunca ter jogado pique-bandeira.

Após a conversa sobre como tradicionalmente é jogado o pique-bandeira, os (as) alunos(as) se reuniram em seus respectivos grupos para transformar o pique-bandeira e recriar- transformar um jogo de acordo com as regras decididas pelo grupo. Nesse momento, alguns questionamentos são feitos.

O aluno Tadeu pergunta se pode mudar a área onde fica a bandeira, eu explico que seria o espaço, e que o grupo do Tadeu pode mudar o que quiser nesse Jogo sem descaracterizá-lo.

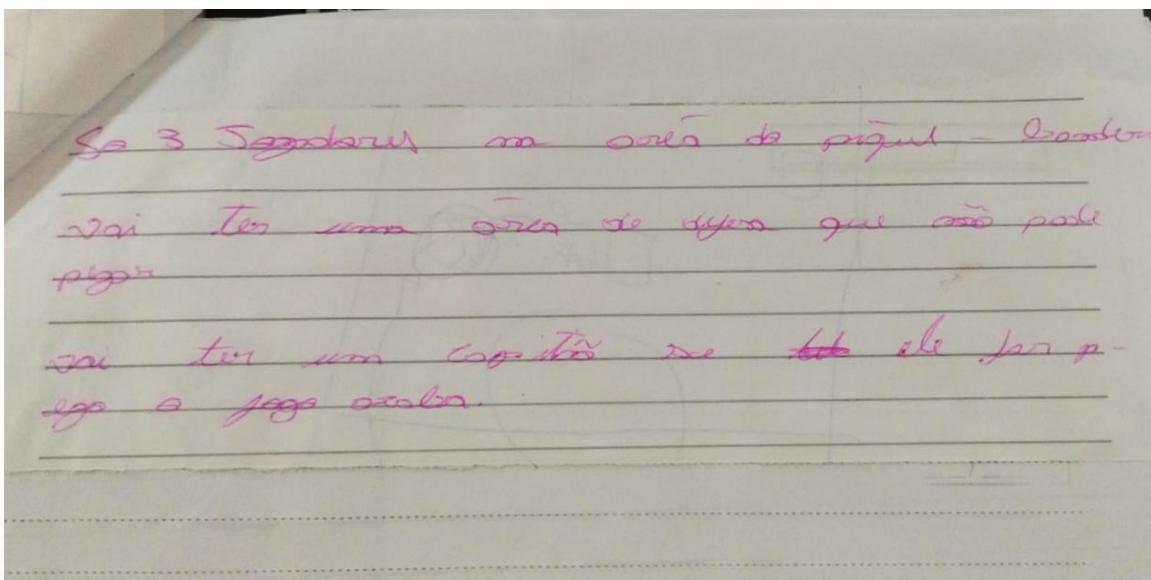
Nesse momento, percebo que os(as) alunos(as) ficam muito inseguros durante a atividade, me chamando todo o tempo, perguntando se pode ou não pode, concluo que não entenderam a dinâmica na aula, em sua essência.

A reflexão, nesse momento, é que o ensino centrado no professor impera durante as aulas, por causa dessa dependência exposta durante a transformação do pique bandeira.

Após 20 minutos, os (as) alunos(as) entregam, em papéis todos rasgados de forma um pouco desleixada, os jogos transformados.

Seguem as fotos dos jogos escritos pelos 3 grupos de alunos.

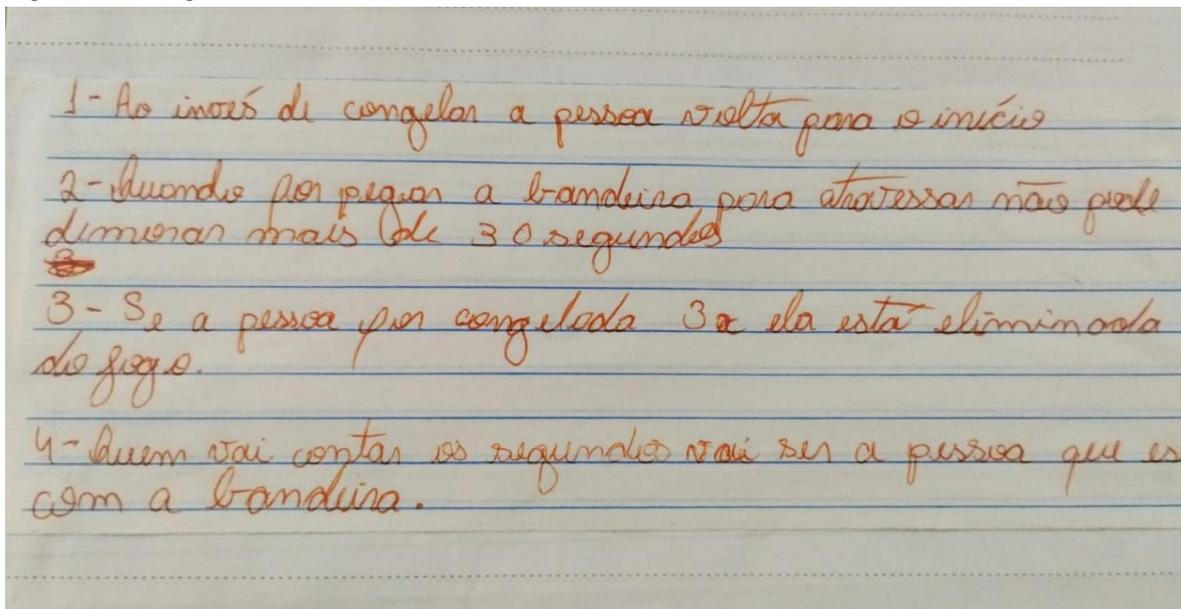
Figura 18 – Registro de aluno.



Fonte: arquivos pessoais da professora pesquisadora.

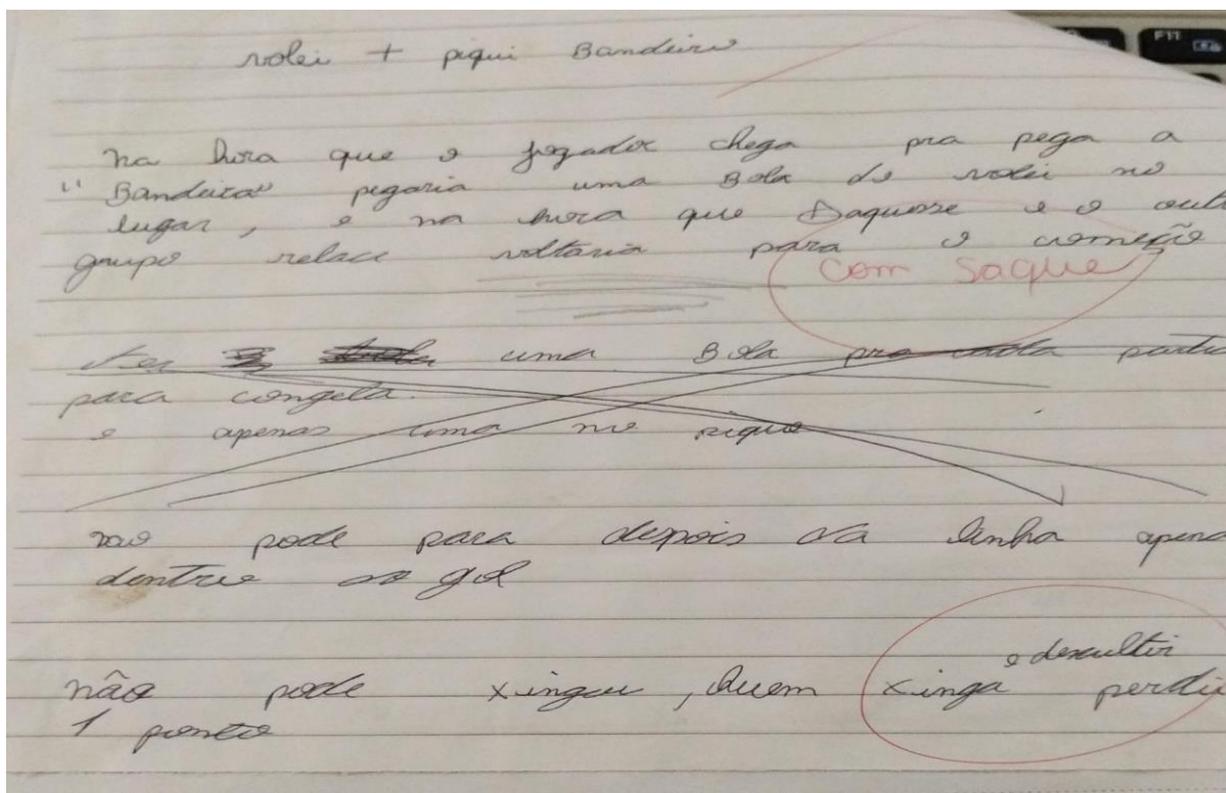
Observo que os jogos transformados ficam bem próximos de como são jogados tradicionalmente, os alunos são influenciados pela minha apresentação, e não conseguem atingir uma recriação identitária da realidade em que vivem.

Figura 19 – Registro de aluno.



Fonte: arquivos pessoais da professora pesquisadora.

Figura 20 – Registro de aluno.



Fonte: arquivos pessoais da professora pesquisadora.

APÊNDICE E

DIÁRIO DE AULA

Aula 3 – 17/08/2023

Horário: 13h50 às 15h30

Local: Quadra da escola.

Estudantes presentes (nomes fictícios): Alexsandro, Ana Virgínia, Carlos Henrique, Cauê, Claudia, Denise, Geander, Gian, Gleidy, João Valente, Kássio, Lauana, Lisandra, Luan, Luiz Gustavo, Marina, Maxwel, Milton, Raquel, Ricardo, Tadeu, Vivian, Willys, Yara, Yngrid, Gregório, Lorenzo, Maria Elisa, Lukas, Valéria.

Estudantes ausentes (nomes fictícios): todos presentes.

Tema: Execução dos Jogos criados pelos alunos referentes ao pique- bandeira.

Responsável pela redação: Kelly Botelho Assis Mattos

Recursos utilizados para coletar informações para os registros no diário:

- observação e memorização,
- anotações em bloco de notas,
- gravações de áudio,
- gravações de vídeos,
- fotografias.

Equipamentos utilizados para captação de informações: bloco de notas, gravador de áudio do smartphone.

Este diário tem início com a chamada dos(as) alunos(as) no centro da quadra, retomei todos os jogos criados por eles(as), na última aula e, por sorteio, decidimos a ordem de execução do jogo.

Pedi aos (às) alunos(as) que dessem opiniões de como poderíamos dividir a sala em dois grandes grupos para realizarmos a prática.

Yara, Luiz Gustavo e Milton, logo falaram simultaneamente: “Escolhe, você, professora; em seguida: Willys, disse, “Professora, escolha duas pessoas para tirar os times; Ricardo contou: “Assim, vai formar grupinhos, professora.” Conversando mais alguns minutos, a turma com dificuldade de consenso, optou por serem divididos por mim, e utilizei a técnica de escolha numerando os alunos em 1 e 2.

Enfim, divididas as equipes, o primeiro jogo realizado foi o Pique Bandeira Capitão, os grupos participaram alegremente, alguns(mas) alunos(as) questionaram

algumas regras, sempre lembrava-os(as) que a participação era muito mais importante que ganhar o jogo (inédito viável), mas, a todo momento, foram extremamente competitivos, não queriam perder em momento nenhum.

O jogo aconteceu de forma autêntica, não houve vencedor, pois finalizei o jogo antecipadamente.

Ao final desse jogo proposto, fizemos uma breve roda reflexiva e anotei as seguintes considerações:

– Neste jogo, só vimos pontos positivos, nós adoramos, deu supercerto o fato de ter um arco como um ponto de defesa na quadra adversária faz com que precisemos ter mais estratégias e definir os papéis de quem vai proteger nossa bandeira e quem vai tentar atacar.

O segundo jogo proposto foi o pique-bandeira, que não tinha de ficar congelado, voltava ao seu campo, se fosse congelado três vezes, estava eliminado do jogo e só poderia ficar na área da bandeira por 30 segundos.

Quando expliquei esse jogo novamente para lembrá-los(as), o questionamento geral foi sobre quem contaria os 30 segundos da área da bandeira, visto que estávamos fazendo igual na rua e eu não poderia interferir, conjuntamente decidiram que a contagem dos 30 segundos deveria ser feita pela equipe adversária e avisar que o aluno tinha esgotado tal tempo.

Ficou um jogo bastante confuso, pois percebo que poucos(as) alunos(as) respeitaram a regra de, ao ser pego(a), voltar para seu próprio campo e não respeitavam os 30 segundos na área da bandeira ficando muito mais tempo. (Tomada de decisões?)

Os(As) próprios(as) alunos(as) pediram para finalizar o jogo, “pois não estava dando certo, estava todo mundo roubando”.

Na roda reflexiva dessa atividade, Ricardo foi o que mais contestou:

“– Professora, não está dando certo esse negócio de 30 segundos, a gente chega lá para pegar a bandeira e já falam que acabou o tempo, estão roubando.”
(Competitividade)

Maxwel completa: “Eles só querem ganhar, aí ninguém respeita fica uma bagunça.”

Eu questiono sobre os pontos positivos, todos concordam com Raquel:

“– O ponto positivo, professora, é que, quando você é pego, você volta e tem mais chances”.

“Mas esses meninos precisam aceitar as regras!” completa Maria Elisa.

(Dominante?)

Aproveito a roda reflexiva para relembrar o terceiro jogo proposto, que foi uma mistura de pique-bandeira com voleibol, a bandeira sendo uma bola, quando alguém da equipe chegava na bandeira, deveria realizar um saque, e a equipe para marcar o ponto tinha que pegar a bola no ar.

Esse jogo foi o ápice da aula, todos queriam tentar ir para bandeira para realizar o saque, cumpriram as regras fielmente neste jogo proposto, depois de muita conversa sobre o jogo anterior. Todos (as) os (as) alunos(as) aparentavam se divertir e estar gostando da atividade realizada.

Ao final da conversa reflexiva, tivemos as seguintes ponderações:

Cauan começa:

“– Legal, professora, mas o João queria comer a bola, só ele queria sacar, essa parte não gostei.”

Olha aqui, tia, disse Tadeu, a Gleidy pensa que não percebemos, mas toda hora ela se descongelava sozinha.”

Eu disse que vi, sim, que algumas pessoas estavam passando por cima das regras do jogo, mas, naquele momento, eu queria saber os pontos positivos e negativos do jogo proposto, pois, caso contrário, não conseguiríamos acabar a reflexão proposta.

Foram ditas as seguintes considerações: que a bola(bandeira) tinha que ser de Voleibol e não borracha, muita gente não sabe sacar (mas aí fica na defesa), falta de respeito dentro do próprio time (com os(as) que são mais devagar) e todo mundo tem que aceitar as regras.

Figura 21– Alunos na quadra.



Fonte: arquivos pessoais da professora pesquisadora.

Figura 22 – Alunos na quadra.



Fonte: arquivos pessoais da professora pesquisadora.

Figura 23 – Alunos na quadra.



Fonte: arquivos pessoais da professora pesquisadora.

APÊNDICE F

DIÁRIO DE AULA

Aula 4 – 24/08/2023

Horário: 13h50 às 15h30

Local: sala de aula.

Estudantes presentes (nomes fictícios): Alexsandro, Ana Virgínia, Carlos Henrique, Cauê, Claudia, Denise, Geander, Gian, Gleidy, João Valente, Kássio, Lauana, Lisandra, Luiz Gustavo, Milton, Raquel, Ricardo, Tadeu, Vivian, Willys, Yara, Yngrid, Gregório, Lorenzo, Maria Elisa, Lukas.

Estudantes ausentes (nomes fictícios): Marina, Maxwel, Valéria, Luan.

Tema: Roda de conversa sobre as regras da queimada e criação dos jogos de queimada pelos(as) alunos(as).

Responsável pela redação: Kelly Botelho Assis Mattos

Recursos utilizados para coletar informações para os registros no diário:

- observação e memorização,
- anotações em bloco de notas,
- gravações de áudio,
- gravações de vídeos,
- fotografias.

Equipamentos utilizados para captação de informações: bloco de notas, gravador de áudio do smartphone.

Iniciei a aula, realizando a chamada dos(as) alunos(as) e, em seguida, uma breve fala sobre a nossa aula de hoje, iríamos lembrar as regras da queimada e, em seguida, os grupos iriam se reunir para criar jogos próprios da queimada.

Antes de começarmos a falar da queimada, o aluno Willys pediu a palavra e disse que, no pique-bandeira, a sala inteira participou e isso nunca aconteceu, vejo como um ponto positivo para a pesquisa.

Quando iniciei a fala sobre a queimada, houve uma manifestação geral da sala, de felicidade, pois seria uma queimada. Por que será que os alunos gostam tanto de queimada? Deixo aqui a minha indagação.

Um grupo de meninos, ao fundo da sala, mostraram-se insatisfeitos, pois queriam o Futebol.

Coloquei na lousa de forma aleatória algumas regras da queimada, e eles(as) foram concordando. Na divisão do campo, Raquel e Lisandra questionaram que poderia ser uma queimada cada um por si, como a “Queimada Maluca”. Disse que a essência da atividade estaria na construção de uma queimada a partir de suas próprias experiências.

Quando falei da bola, a sala começou a descrever vários tipos de bolas, bolas de plásticos, bolas de meias, bolas oficiais das modalidades esportivas, entre outras.

Tadeu acrescenta que o chão é frio e a mão é quente. Interrompo e, mais uma vez, coloco a necessidade de valorizar a experiência de cada aluno(a) para que as atividades sejam proveitosas.

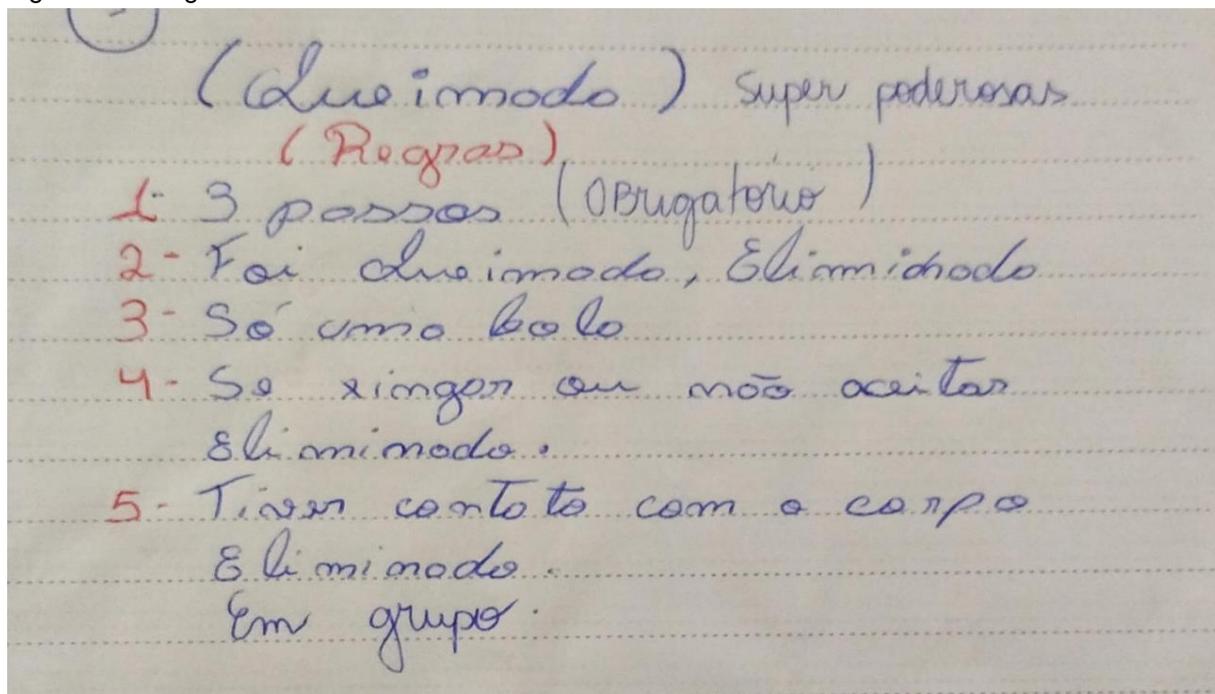
Começa uma discussão se a mão é fria ou não. Yngrid grita fervorosamente e fala: “Espera, gente, vocês vão criar o jogo do jeito que quiserem.”

Quando consigo, organizar a sala, peço para que eles(as) dividam-se nos grupos preestabelecidos para começarmos a pensar em nossas queimadas.

Após 25 minutos, os(as) alunos(as) entregam, em papéis todos rasgados de forma um pouco desleixada, os jogos transformados.

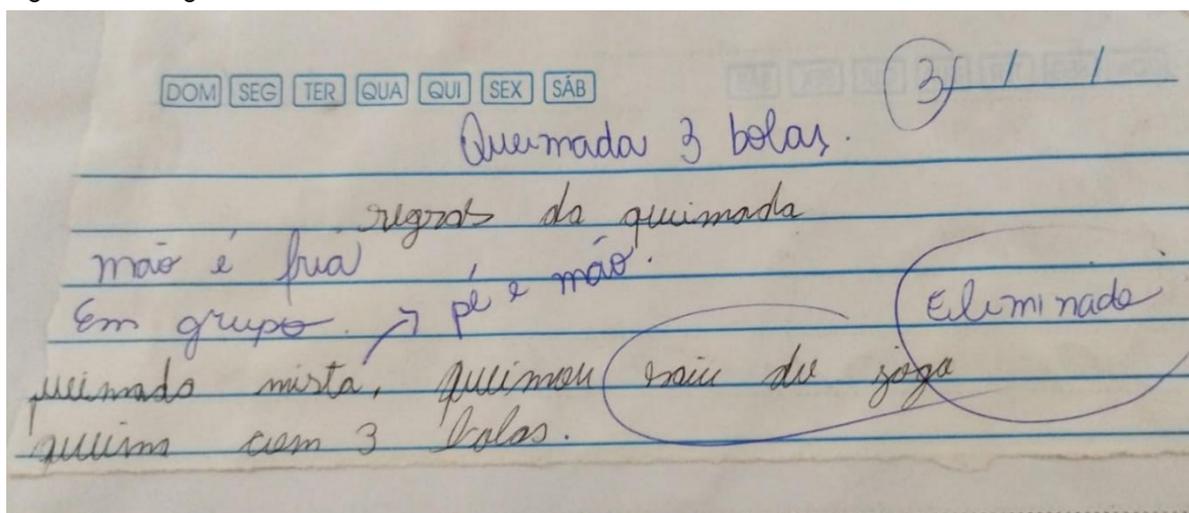
Seguem as fotos dos jogos escritos pelos 3 grupos de alunos.

Figura 24 – Registro de alunos.



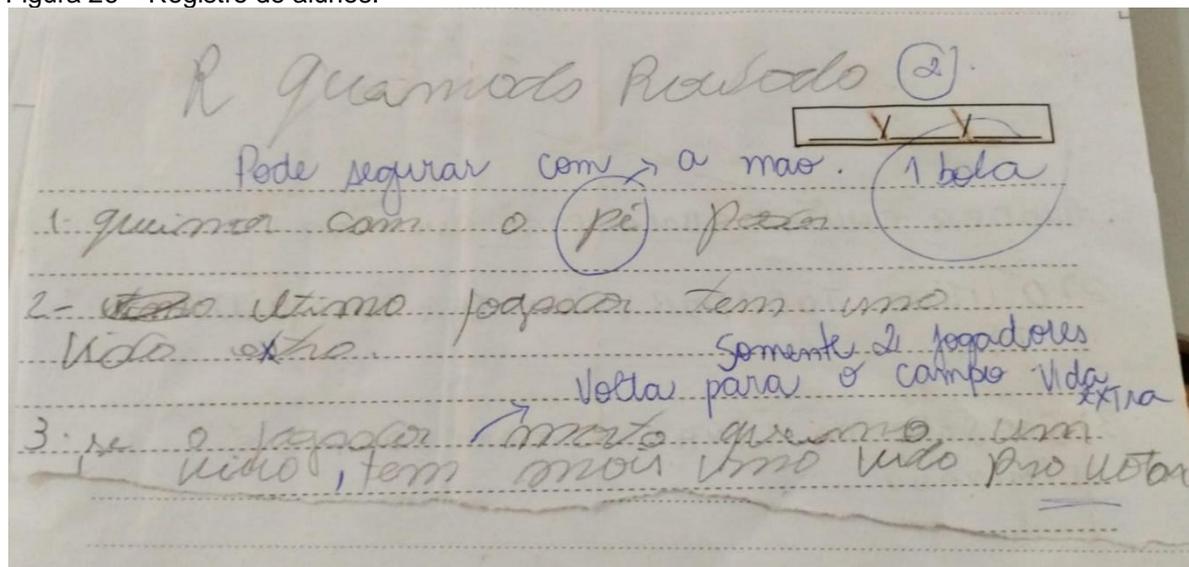
Fonte: arquivos pessoais da professora pesquisadora.

Figura 25 – Registro de alunos.



Fonte: arquivos pessoais da professora pesquisadora.

Figura 26 – Registro de alunos.



Fonte: arquivos pessoais da professora pesquisadora.

APÊNDICE G

DIÁRIO DE AULA

Aula 5 – 31/08/2023

Horário: 13h50 às 15h30

Local: Quadra da escola.

Estudantes presentes (nomes fictícios): Alexsandro, Ana Virgínia, Carlos Henrique, Cauê, Claudia, Denise, Geander, Gian, Gleidy, João Valente, Kássio, Lauana, Lisandra, Luan, Luiz Gustavo, Marina, Maxwel, Milton, Raquel, Ricardo, Tadeu, Vivian, Willys, Yara, Yngrid, Gregório, Maria Elisa, Lukas, Valéria.

Estudantes ausentes (nomes fictícios): Lorenzo, Vivian.

Tema: Execução dos Jogos criados pelos(as) alunos(as) referentes à queimada.

Responsável pela redação: Kelly Botelho Assis Mattos

Recursos utilizados para coletar informações para os registros no diário:

- observação e memorização,
- anotações em bloco de notas,
- gravações de áudio, gravações de vídeos,
- fotografias.

Equipamentos utilizados para captação de informações: bloco de notas, gravador de áudio do smartphone.

Este diário tem início com a chamada dos(as) alunos(as) no centro da quadra, retomei todos os jogos criados por eles(as), na última aula e, por sorteio, decidimos a ordem de execução da queimada. Nesta aula, a maneira de divisão dos grupos foi da seguinte forma: foram escolhidos 2 capitães(ãs) e os mesmo(as) escolheram intercalando os gêneros, para que não perdêssemos muito tempo na divisão das equipes, essa escolha foi proposta por mim(resquícius da minha educação bancária) e acatada por todos(as) por meio de votação.

Após a divisão das equipes, a primeira variação da queimada foi a intitulada como 3 bolas, nesse jogo seriam as regras convencionais da queimada em grupo com algumas modificações, como poderia jogar com a mão e com o pé, quem fosse queimado sairia do jogo, e teriam 3 bolas.

O aluno Milton recusou-se a participar, pois tinha medo de levar bolada; neste momento, alguns(as) alunos(as) se propuseram a jogar fraco nele, ou a defendê-lo, mesmo assim negou a participação.

Nesse jogo proposto, muitos reclamaram de ser chato, pois os meninos só chutavam. Yngrid disse que não gostou, pois também tinha medo da bola e não conseguiu me falar antes.

Em seguida, fizemos a queimada que colocaram o nome de Super Poderosas, que também foi uma queimada em grupo, com um único diferencial, era obrigatório dar 3 passos com a bola antes de tentar queimar o (a) adversário (a). Esse grupo colocou uma regra que não poderia xingar o (a) companheiro (a). Outra indagação: por que não poderia xingar? Mas é normal o xingamento?

Durante a reflexão após a execução, uma maioria disse não ter gostado dessa queimada por alguns motivos, são eles: os três passos não ficaram legais, deixava o jogo sem movimentações, um pouco robotizado e, por não ter sido um jogo dinâmico, foi muito parado.

E, por fim, a terceira queimada, que chamaram de queimada roubada. Nesse jogo, só poderia queimar com o pé (tudo o pé, sempre), mas poderia segurar com a mão e outra variação era que o jogador morto poderia queimar um jogador vivo e ganhar uma vida.

Ao fim na roda de reflexão, a sala refletiu que só os meninos que opinaram na construção das regras, pois tudo era chutar. Mas a Lisandra ressaltou que não, que não eram só os meninos que poderiam chutar, todos poderiam gostar de chutar, inclusive as meninas.

Raquel destaca que sentiu muita pressão, pois alguns meninos e a Gleydi chutavam muito forte, e sentiu medo, vontade de sair, mas tinha gostado da possibilidade de ela poder chutar também fora do futebol, pois, quando jogam futebol, os meninos da sala acabam excluindo as meninas.

Ao fim da roda de conversa, alguns(as) alunos(as) que sentiram que estavam discriminando os(as) alunos(as) com mais dificuldades disseram que poderiam pensar com mais carinho em relação a eles(as) nas próximas atividades da pesquisa.

Figura 27 – Alunos na quadra.



Fonte: arquivos pessoais da professora pesquisadora.

Figura 28 – Alunos na quadra.



Fonte: arquivos pessoais da professora pesquisadora.

APÊNDICE H

DIÁRIO DE AULA

Aula 6 – 14/09/2023

Horário: 13h50 às 15h30

Local: sala de aula.

Estudantes presentes (nomes fictícios): Alexsandro, Ana Virgínia, Carlos Henrique, Claudia, Denise, Geander, Gian, Gleidy, João Valente, Kássio, Lisandra, Milton, Raquel, Ricardo, Tadeu, Vivian, Willys, Yngrid, Gregório, Lorenzo, Maria Elisa.

Estudantes ausentes (nomes fictícios): Cauê, Lauana, Luiz Gustavo, Maxwel, Valéria, Luan, Yara, Lukas.

Tema: Roda de conversa sobre o Voleibol e as vivências particulares dos(as) alunos(as) como também a criação dos jogos de vôlei pelos alunos(as).

Responsável pela redação: Kelly Botelho Assis Mattos

Recursos utilizados para coletar informações para os registros no diário:

- observação e memorização,
- anotações em bloco de notas,
- gravações de áudio,
- gravações de vídeos,
- fotografias.

Equipamentos utilizados para captação de informações: bloco de notas, gravador de áudio do smartphone.

Iniciei a aula, realizando a chamada dos(as) alunos(as), em seguida fomos à biblioteca, pois estava muito quente a sala de aula; fizemos uma roda e fiz a seguinte pergunta: Quem já jogou Voleibol na rua com os (as) amigos(as)? A maioria dos(as) alunos(as) que responderam disse sim, apenas Yngrid disse não pelo fato de morar em condomínio e o pai não deixar sair do apartamento.

João Valente disse que colocavam uma corda presa em árvores em um gramado e ficava jogando, três contra três, ou quantas pessoas tivessem, com uma bola de futebol leve.

Gian pede para relatar seu voleibol: Faz a marcação no chão com um tijolo e sem rede, com a bola que tiver e, sem muitas regras, não pode deixar a bola cair no chão e, quando vem carro, corre para o lado.

Geander disse que jogam em uma quadra que tem no bairro dele, sempre em rodinha sem rede, e não pode deixar a bola cair no chão, como se fosse controle e, às vezes, 3 cortes também.

Carlos Henrique, que costuma não falar nada normalmente, pediu a palavra e disse que brincava de vôlei com o irmão mais novo e, se isso valia, eu respondi que sim, que, com certeza, é uma experiência desse jogo mesmo que na garagem de casa.

Na sequência dessa nossa conversa, os grupos começaram a organizar seus jogos, a partir das suas experiências.

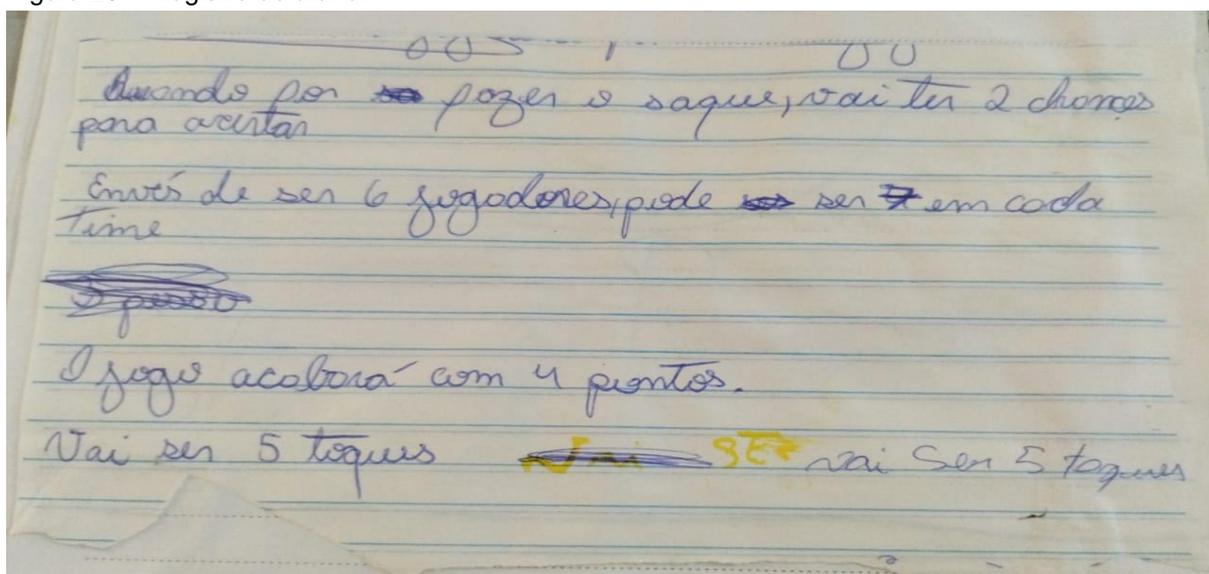
Um dos grupos queria novamente jogar com os pés, fiz uma intervenção, dizendo que descaracterizaria e seria um Futevôlei, sendo que esse não era o propósito da atividade, mas poderiam utilizar o pé, desde que não ficasse igual ao esporte citado anteriormente.

Notei que tiveram muita dificuldade na construção de novos jogos, pois desconheciam as regras, deixo aqui mais uma indagação: Por que essa dependência das regras?

Entregaram as atividades com um tempo maior em relação aos outros jogos.

Seguem os jogos construídos pelos grupos:

Figura 29 – Registro de aluno.



Fonte: arquivos pessoais da professora pesquisadora.

Figura 30 – Registro de aluno.

NOVO
JOGO

VOLEI COM 10 MINUTOS DE JOGOS
COM 5 PONTOS
10 JOGADORES EM CADA LADO 3 MENINOS
2 MENINA
BATER NA REDE
AJUDAR NO SAQUE
4 TOQUES
2 CHANÇES NO SAQUE
SEGURAR A BOLA
PODE BATER NO CHÃO
CAIU FORA PERDEU TODOS OS PONTOS
JOGO SILENCIOSO

Fonte: arquivos pessoais da professora pesquisadora.

Figura 31 – Registro de aluno.

DO A BOLA PODE DAR
UM PINGO

NÃO PODE OFENDER O AMIGO
1 PONTO PRO ADVERSARIO
DOIS SAQUE QUANDO O ERRA

4 TOQUE NA BOLA

AJUDA NA HORA DO SAQUE

5 PONTOS

Fonte: arquivos pessoais da professora pesquisadora.

APÊNDICE I

DIÁRIO DE AULA

Aula 7 – 21/09/2023

Horário: 13h50 às 15h30

Local: Quadra da escola.

Estudantes presentes (nomes fictícios): Alexsandro, Ana Virgínia, Carlos Henrique, Cauê, Claudia, Denise, Geander, Gian, Gleidy, João Valente, Kássio, Lauana, Lisandra, Luan, Luiz Gustavo, Marina, Maxwel, Milton, Raquel, Ricardo, Tadeu, Vivian, Willys, Yara, Yngrid, Gregório, Lorenzo, Maria Elisa, Lukas, Valéria.

Estudantes ausentes (nomes fictícios): Todos presentes.

Tema: Execução dos Jogos criados pelos(as) alunos(as) referentes ao vôlei.

Responsável pela redação: Kelly Botelho Assis Mattos

Recursos utilizados para coletar informações para os registros no diário:

- observação e memorização,
- anotações em bloco de notas,
- gravações de áudio,
- gravações de vídeos,
- fotografias.

Equipamentos utilizados para captação de informações: bloco de notas, gravador de áudio do smartphone.

Este diário tem início com a chamada dos alunos em sala de aula e retomada dos jogos criados pelos grupos referentes ao Voleibol, e, após a turma se organizar entre eles, dividimos a sala em 3 grupos de 10 alunos (diferentemente dos grupos criados para a criação dos jogos) e, assim, nos jogos que tivessem número limitado de participantes, os alunos iam revezando entre os grupos criados.

O primeiro jogo vivenciado, os alunos chamaram de Novo vôlei 2023, tinha os seguintes diferenciais: que não podia xingar o colega (novamente aparece o xingamento dentro das regras criadas), se xingasse o colega seria ponto para o adversário, eram 10 jogadores de cada lado, e seria um vôlei silencioso, se qualquer aluno falasse, os pontos seriam zerados, eram 4 toques no time, só poderia chutar a bola para salvá-la e os times separados por gênero (O jogo era dessa forma, mas as próprias meninas pediram para misturar, pois não estavam conseguindo jogar,

segundo elas, não estava dando jogo). Esse jogo criado foi a sensação, entre os 3 jogos, os alunos adoraram e a diversão ficou muito aparente, muitas risadas.

O segundo grupo não colocou um nome específico ao seu jogo, mas depois chamamos de Vôlei pinga, eram também 4 toques na bola, o time poderia dar mais de um toque na bola, 6 pessoas por equipe, poderia dar um pingo no chão e eram apenas 8 pontos. Apesar de muito parecido com o Voleibol convencional, o jogo ficou mais dinâmico e os alunos menos experientes com a modalidade conseguiram participar de forma efetiva.

A terceira vivência, para a qual também não foi estabelecido um nome, contava com alguns diferenciais; por exemplo, o aluno teria duas chances para executar o saque, eram 7 jogadores em cada equipe, cada equipe poderia dar 5 toques, o jogo acabaria com apenas 4 pontos, para que todos pudessem vivenciar a atividade várias vezes e poderia sacar com o pé.

Nesta aula, deixamos para fazer a reflexão dos 3 jogos ao final da aula. Fizemos uma roda de conversa e começamos pelo vôlei que não poderia falar, os alunos adoraram essa dinâmica, pois disseram que podiam jogar em paz, e Maria Elisa completou dizendo que poderia errar e ninguém iria brigar com ela, pois, se falasse, iria sair do jogo. Ao perguntar ao grupo o porquê do silêncio, relataram que assim teriam maior concentração e não deixariam mais nervosos quando tocassem na bola, para não errar.

Um grupo de aluno na sala, formado pelos meninos, acha que sabe tudo e são melhores em tudo, é formado pelos meninos que jogam futebol na escola, que são muito competitivos e, muitas vezes, são até agressivos, mesmo separados nas vivências, conseguiam deixar os alunos(as) acuados(as) em alguns momentos das atividades.

Essa primeira vivência foi tão impactante para eles, que refletimos muito pouco sobre as outras atividades.

O Vôlei pinga apresentou uma preferência, pois a possibilidade de tocar a bola e participar do jogo, para os menos experientes, ficou muito maior, então estes sentiram-se mais à vontade.

Foi engraçado que falávamos das duas atividades finais, e sempre algum aluno lembrava o Vôlei do silêncio, ficou evidente que muitos da turma ficam acuados quando estão participando das atividades na prática.

Uma fala engraçada da aluna Lauana foi que, mesmo em silêncio, os meninos xingavam com os olhos.

E Ricardo disse que foi bom e ruim, o lado bom que trocamos bastante passes, e deu mais jogo, o lado ruim é que não podia falar. E, quando jogo na rua, a gente não conta pontos, a gente só marca os pontos quando tem amigo próximo.

Já Ana Virgínia, percebeu que os alunos se empenharam mais, pois, com o silêncio, conseguiram concentrar-se mais.

E, por fim, eu perguntei a eles, por ter percebido que haviam gostado bastante do Vôlei em silêncio, pois eles disseram que não tiveram tantas ofensas, então pergunto: E por que vocês acham que têm tantas ofensas? A resposta foi unânime, quem sabe jogar ofende quem não sabe jogar.

Figura 32 – Alunos na quadra.



Fonte: arquivos pessoais da professora pesquisadora.

Figura 33 – Alunos na quadra.



Fonte: arquivos pessoais da professora pesquisadora.

APÊNDICE J

DIÁRIO DE AULA

Aula 8 – 05/10/2023

Horário: 13h50 às 15h30

Local: Sala de aula.

Estudantes presentes (nomes fictícios): Aleksandro, Cauê, Claudia, Denise, Geander, Gian, Gleidy, João Valente, Kássio, Lauana, Lisandra, Luan. Luiz Gustavo, Marina, Maxwell, Milton, Raquel, Ricardo, Vivian, Willys, Yara, Yngrid, Gregório, Lorenzo, Maria Elisa, Lukas,

Estudantes ausentes (nomes fictícios): Ana Virgínia, Carlos Henrique, Valéria. Alunos(as) que foram solicitados para fazer a avaliação externa no momento que iríamos para a construção dos jogos: Ricardo, Tadeu, Vivian, Willys, Yara, Yngrid, Gregório, Lorenzo, Maria Elisa, Lukas, Valéria.

Tema: Roda de conversa sobre os jogos de futebol na rua, ou em espaços fora das aulas de Educação Física.

Responsável pela redação: Kelly Botelho Assis Mattos

Recursos utilizados para coletar informações para os registros no diário:

- observação e memorização,
- anotações em bloco de notas,
- gravações de áudio,
- gravações de vídeos,
- fotografias.

Equipamentos utilizados para captação de informações: bloco de notas, gravador de áudio do smartphone.

O início deste diário tem uma retomada de todas as atividades que fizemos ao longo da unidade didática, lembrando as melhores atividades e os melhores momentos, para, enfim, falarmos do Jogo tão pedido principalmente pelos alunos, o Futsal.

Em uma roda de conversa e após a chamada dos(as) alunos(as), iniciei a conversa pedindo para que eles(as) falassem quem joga o futebol na rua e como são realizadas essas vivências.

Alguns alunos(as) citaram algumas particularidades; por exemplo, pediu para parar, tem que parar, pois não tem árbitro; golzinho de chinelo e sem goleiro; “bueirinho” porrada, quando fica driblando e, se a bola passar embaixo das pernas, pode dar porrada, por 5 segundos; “chinezinho”, brincadeira com os pés que fica um no gol e dois fora tocando a bola, com apenas um toque, e tem que fazer gol; “bobinho”, às vezes só estamos eu e um(a) amigo(a), ficamos tocando a bola um(a) para o outro(a). Algumas alunas se pronunciaram que também jogam na rua, pois não têm vergonha e, na escola, sentem mais vergonha e outras não jogam.

Todos(as) alunos(as) que relataram que jogam na rua jogam sem calçados, disseram que aparecem bolhas, tiram o tampão do dedo, mas continuam jogando, e só param de jogar quando o responsável chama para entrar para casa.

Willys continua, “e dá sempre muita briga, professora, mas a gente discute, mas depois nós sentamos e conversamos e fica tudo resolvido. A gente não leva desaforo para casa.”

Lisandra acaba lembrando que, sempre que o carro passa, tem que parar o jogo.

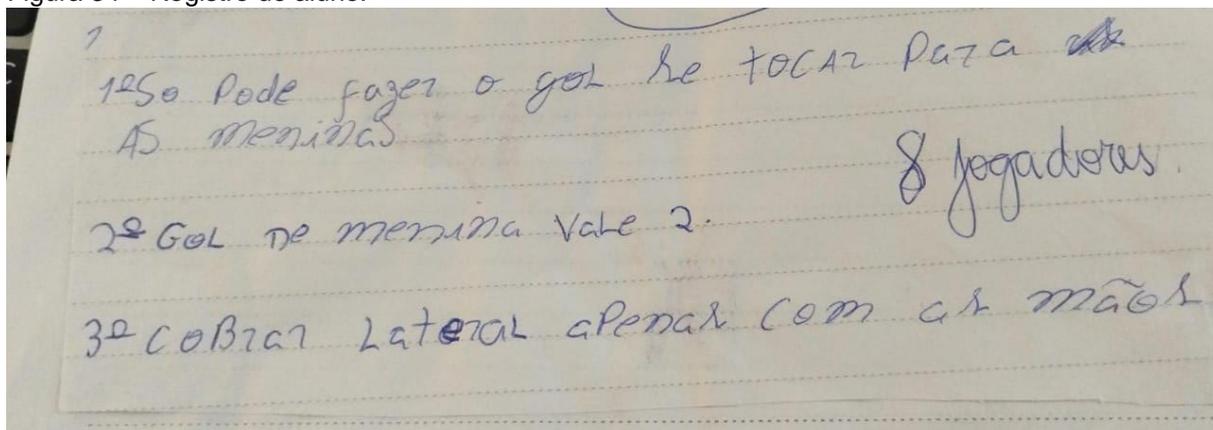
Resolvo fazer uma provocação, perguntando de quem é a bola? Eles(as) respondem, sempre dos(as) donos(as), mas, quando eles vão embora, acaba o jogo, e o(a) dono(a) sempre tem que jogar primeiro, por menos experiente que ela(a) seja.

A conversa caminha para seu final, quando eu falo para sala toda que, a partir de tudo isso que relatamos e ouvimos dos(as) colegas, as vivências, na rua, na praça, condomínio ou, na garagem de casa, eles(as) deverão produzir um Jogo com as bolas nos pés, de forma que tenham um pouco dessas vivências que foram relatadas nesse momento.

Desta vez, a dinâmica para construção dos jogos foi um pouco diferente, pois alguns alunos foram solicitados à coordenação para fazer uma avaliação externa e ficamos com poucos(as) estudantes para iniciar a construção do jogo de bola com os pés. Dividimos a sala em dois grupos, para realizar a atividade proposta.

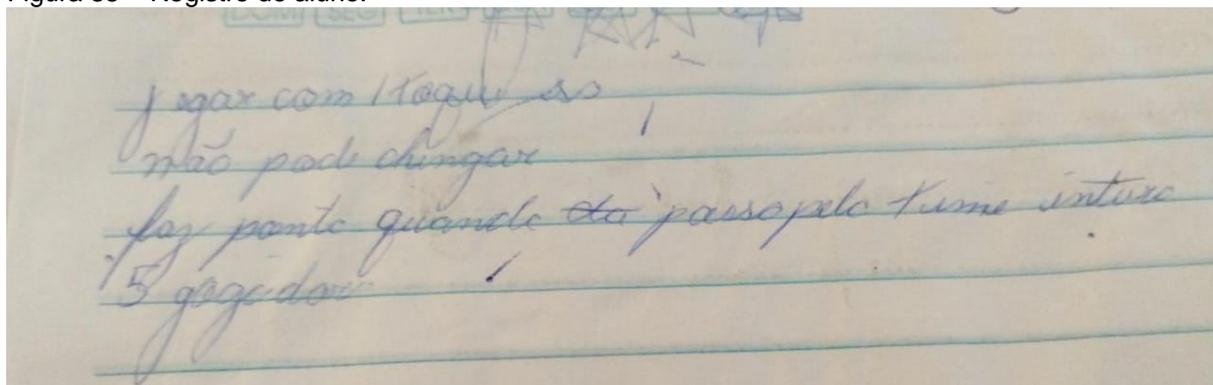
Os dois grupos produziram as atividades seguinte:

Figura 34 – Registro de aluno.



Fonte: arquivos pessoais da professora pesquisadora.

Figura 35 – Registro de aluno.



Fonte: arquivos pessoais da professora pesquisadora.

APÊNDICE K

DIÁRIO DE AULA

Aula 9 – 19/10/2023

Horário: 13h50 às 15h30

Local: Quadra da escola.

Estudantes presentes (nomes fictícios): Alexsandro, Ana Virgínia, Carlos Henrique, Cauê, Claudia, Denise, Geander, Gleidy, João Valente, Kássio, Lauana, Lisandra, Luan, Luiz Gustavo, Marina, Maxwell, Milton, Raquel, Ricardo, Tadeu, Vivian, Willys, Yngrid, Lorenzo, Maria Elisa, Valéria.

Estudantes ausentes (nomes fictícios): Gian, Lukas, Gregório, Yara.

Tema: Execução dos Jogos criados pelos alunos referentes ao futsal.

Responsável pela redação: Kelly Botelho Assis Mattos

Recursos utilizados para coletar informações para os registros no diário:

- observação e memorização,
- anotações em bloco de notas,
- gravações de áudio,
- gravações de vídeos,
- fotografias.

Equipamentos utilizados para captação de informações: bloco de notas, gravador de áudio do smartphone.

Este diário tem início com a chamada dos(as) alunos(as) no centro da quadra, retomando os 2 jogos criados por eles(as), na última aula. Nesse momento, estão eufóricos(as) e tensos(as), por ser um jogo de que muitos(as) gostam e outros(as) têm medo, por não saber jogar. Durante a conversa, enfatizo que não precisam ficar com medo, pois é uma vivência e ninguém está ali para se tornar um profissional na modalidade, para principalmente quem tem medo de errar, deixe o medo de lado e apenas divirtam-se.

O jogo proposto pelo grupo 1, muito parecido com o jogo comum ao Futsal, teve algumas regras diferentes, como: só pode fazer gols se tocar para todas as meninas do time, o gol de meninas vale dois pontos, 8 jogadores e lateral cobrada com a mão.

O segundo jogo também não ficou muito distante do que o primeiro grupo propôs, são os seguintes diferenciais: só poderia dar um toque na bola, o gol não era

necessário, fazia ponto quando a bola passasse por todos(as) os (as) jogadores(as), 5 jogadores(as).

Senti, nas duas propostas, certa preguiça para criatividade, estavam mais focados(as) em jogar o Futsal do que propor uma experiência diferente.

Os jogos aconteceram de forma satisfatória, todos(as) os alunos(as) participaram com alegria e pareciam divertir-se, principalmente os (as) alunos(as) que eram menos experientes nesse jogo com os pés.

Escuto, muitas vezes, que, mesmo que as regras eram voltadas para os (as) alunos (as) menos experientes, muitos dos(as) alunos(as) que eram mais experientes não passavam a bola, e as revoltas apareciam: “Fominha, “ah, não vou mais brincar, ele não passa a bola”.

No momento de reflexão, discutimos alguns pontos importantes, como a falta de criatividade deles(as) para a construção, a justificativa de alguns(mas) alunos(as), principalmente os que gostam do futebol, foi que queriam jogar logo, e algumas meninas disseram que não tinham ideias para contribuição, pois não gostavam nenhum pouco desse jogo. Provoquei-as por que não gostavam? A resposta foi unânime, pois não eram “boas” iguais aos meninos, ou que, muitas vezes, os meninos reclamavam dos erros delas.

Indaguei-os(as): O quanto as aulas seriam mais legais se todos tivessem a oportunidade de participar, como fizemos nesta unidade didática?

Houve um silêncio, que me preocupou, neste momento, até que Raquel diz: Professora, as atividades foram legais, mas acaba sua pesquisa e tudo volta ao normal. Eu disse: Normal de que jeito? Ela responde: Ahhhh, com os meninos dominando tudo e não dando oportunidades para nós, meninas, no Futebol.

Em seguida, Willys complementa: Ahhh, mas elas são muito ruins no futebol, atrapalham o jogo.

E eu reflito o quão fui influenciada por um ensino centrado nos mais habilidosos.

Consigo responder a todos(as) da turma da seguinte forma: “Mas o normal não era como estava e, sim, como será daqui para frente” e todos(as) me olham assustados(as). Em seguida, minha contribuição foi que, ao vivenciarmos esses dois jogos, que, sim, os alunos(as) menos experientes poderiam participar de jogos como estes, com algumas mudanças das regras, ou mesmo contando com a paciência de alguns alunos(as) que se intitulam mais habilidosos nesse jogo. E a minha proposta da pesquisa era justamente para que eles vivenciassem e experimentassem

diferentes Jogos e que notassem que há possibilidade da participação de todos(as) de uma forma efetiva.

Figura 36 – Alunos na quadra.



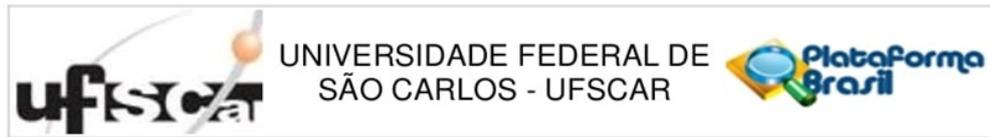
Fonte: arquivos pessoais da professora pesquisadora.

Figura 37 – Alunos na quadra.



Fonte: arquivos pessoais da professora pesquisadora.

Anexo 1



Continuação do Parecer: 6.068.124

delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção. Este relatório final deverá ser protocolado via notificação na Plataforma Brasil. OBSERVAÇÃO: Nos documentos encaminhados por Notificação NÃO DEVE constar alteração no conteúdo do projeto. Caso o projeto tenha sofrido alterações, o pesquisador deverá submeter uma "EMENDA".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2074483.pdf	03/05/2023 19:03:44		Aceito
Outros	Carta_Resposta_v2.pdf	03/05/2023 19:03:12	Osmar Moreira de Souza Júnior	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Pequisa_Kelly_v2.pdf	03/05/2023 19:02:08	Osmar Moreira de Souza Júnior	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_V2.pdf	03/05/2023 19:01:43	Osmar Moreira de Souza Júnior	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_V2.pdf	03/05/2023 19:00:48	Osmar Moreira de Souza Júnior	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	12/03/2023 19:07:49	KELLY BOTELHO ASSIS MATTOS	Aceito
Cronograma	Cronograma1.pdf	12/03/2023 19:06:08	KELLY BOTELHO ASSIS MATTOS	Aceito
Declaração de concordância	CARTA_ANUENCIA.pdf	27/02/2023 20:06:13	KELLY BOTELHO ASSIS MATTOS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto.pdf	27/02/2023 20:00:20	KELLY BOTELHO ASSIS MATTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
 UF: SP Município: SAO CARLOS
 Telefone: (16)3351-9685 E-mail: cephumanos@ufscar.br