



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO

RONNY BARROSO PEIXOTO

**POSSIBILIDADES PARA O PROTAGONISMO CRÍTICO MEDIADO NAS AULAS
DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DE FORTALEZA**

FORTALEZA

2020

RONNY BARROSO PEIXOTO

**POSSIBILIDADES PARA O PROTAGONISMO CRÍTICO MEDIADO NAS AULAS
DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DE FORTALEZA**

Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará como exigência parcial para defesa no Mestrado em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Eleni Henrique da Silva.

FORTALEZA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- P431p Peixoto, Ronny Barroso.
Possibilidades para o protagonismo crítico mediado nas aulas de educação física na escola de tempo integral de Fortaleza / Ronny Barroso Peixoto. – 2020.
132 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2020.
Orientação: Profa. Dra. Maria Eleni Henrique da Silva.
1. Protagonismo. 2. Educação Física. 3. Escola. I. Título.

CDD 370

“Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo.

Pássaros engaiolados são pássaros sob controle.

Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser.

Pássaros engaiolados sempre têm um dono.

Deixaram de ser pássaros.

Porque a essência dos pássaros é o voo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados.

O que elas amam são pássaros em voo.

Existem para dar aos pássaros coragem para voar.

Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros.

O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.” (Rubem Alves).

AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de agradecer a Deus, por me dar força e luz sem deixar que eu desistisse dos meus sonhos, mostrando caminhos no processo árduo de momentos solitários e por ter colocado pessoas maravilhosas nessa minha caminhada.

Agradeço à minha família, aos meus pais Cleiton e América, simplesmente, por existirem em minha vida, aos meus irmãos Robinson, Rubens e Rômulo, por estarem sempre presentes, mesmo sem saberem demonstrar o afeto e a importância que existem/ há entre nós, sempre me apoiaram. As minhas tias; Lúcia, Maria e Marluvia, sem elas esse sonho não teria se concretizado. Aos meus sobrinhos e afilhados; Bruno, Ana Lia e Kaleb, mesmo em minha ausência, demonstram amor e carinho.

Agradeço à Prof^a Dra. Maria Eleni Henrique da Silva, minha eterna gratidão por tudo que já fez e vem fazendo em minha vida, amiga que acreditou em meu sonho, tenho admiração e muito respeito pela relação afetiva construída com aprendizagens a qual proporcionou no decorrer desses anos de convivência a evolução para o “ser mais”.

Ao grupo de estudos e pesquisa Saberes em Ação, em especial aos amigos Halisson Cunha e Jansen Fernandes por acreditarem nessa trajetória, estando presentes e disponíveis nas conversas parceiras, nos estudos e fora deles apoiando sempre.

Aos demais integrantes do grupo Saberes em Ação (Alison, Atila, Ana Carla, Fátima, Dirlene, Ester, Ítala, Johnson, Liana, Naiara, Filipe, Silvano, Romilla, Raquel, Stela, Lucas, Otoniel, Patrick), por sempre acolherem com carinho e leveza nossos desafios do cotidiano, como também, os momentos de estudos, viagens e confraternizações.

Para o Prof^o Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo, minha gratidão por demonstrar ser amigo, amoroso, parceiro, dialógico, com seu olhar sensível e cuidadoso, desde das aulas do mestrado apresentando e aproximando nos estudos em Paulo Freire, até na defesa deste trabalho.

A Secretaria Municipal de Educação e a Escola de Tempo Integral Nossa Senhora de Fátima, por proporcionar a realização dessa pesquisa. A Tanea Lucia Cardoso Soares diretora da escola, amiga parceira que me deu total apoio para executar a pesquisa. Para os coordenadores; Paulo Cesar, Socorro Aragão, e professor Deyve pelo acolhimento e atenção.

Ao Sindiute, por ter influenciado minha formação enquanto educador, não me falem consciência de classe nem compromisso social, e aos companheiros de luta; Ana Cristina, Gardênia, Cecília, Cândida e Wellington por acreditarem e apoiarem a luta em defesa dos direitos dos educadores.

Agradeço à todos que influenciaram minha vida que direta ou indiretamente participaram destes anos, que moldaram meu aprendizado acadêmico e humano, estendendo-se para vida, transformou-me na pessoa que sou. Em síntese, apesar de não propagar seus nomes neste documento, minha valiosa homenagem para elas é mergulhar nos meus pensamentos e sentir o que cada um acrescentou e acrescenta na minha maturidade, na maneira de pensar, agir e falar. Jamais me esquecerei das pessoas que conjuntamente chutaram pedras comigo.

Muito obrigado!

RESUMO

Analisar as possibilidades do Protagonismo Crítico Juvenil mediado nas aulas de Educação Física na Escola de Tempo Integral da cidade de Fortaleza/CE, foi o objetivo desta pesquisa. Partiu-se da seguinte investigação: Quais os impactos que os documentos norteadores da escola de tempo integral concretizam no cotidiano da comunidade escolar? Quais os saberes gerados frente ao Protagonismo Crítico Juvenil mediado pela Educação Física escolar? Quais os limites e possibilidades que a Educação Física Escolar proporciona para estimular o Protagonismo Crítico Juvenil? Buscamos compreender as questões supracitadas no movimento realizado pela proposta de ensino da Prefeitura Municipal de Fortaleza frente ao Protagonismo Crítico Juvenil. Para alcançar o objetivo, dividimos a pesquisa em etapas com objetivos específicos, a saber: a) Verificar evidências que apontem o Protagonismo Crítico Juvenil nos documentos que norteiam a Escola de Tempo Integral frente a prática pedagógica da Educação Física; b) Investigar os saberes dos jovens educandos frente ao Protagonismo Crítico Juvenil mediados nas aulas de Educação Física; c) identificar os limites e as possibilidades da proposta da escola de tempo integral para o Protagonismo Crítico Juvenil frente à componente curricular de Educação Física. Estabelecemos nesta pesquisa um enfrentamento teórico referente a bibliografia de Costa (2000) no contexto do Protagonismo Juvenil, que nesta pesquisa adotamos o termo “Protagonismo Crítico Juvenil” em consonância a teoria da ação dialógica evidenciando os princípios da dialógica como a criticidade, autonomia e empoderamento em Paulo Reglus Neves Freire. Para tanto, metodologicamente, analisamos o termo “Protagonismo” e seus significados políticos, pedagógicos e sociais, amparado pela metodologia qualitativa (MINAYO, 2016), um estudo de caso, utilizando-se como instrumentos entrevistas e rodas de conversas, a observação participante com diário de campo, elaboramos, implementamos e avaliamos a unidade didática com o jogo Futebol Callejero aplicado em uma turma do 9º ano dos anos finais do ensino fundamental em tempo integral de Fortaleza/CE. Conclui-se, as possibilidades da ação dialógica na escola de tempo integral frente ao protagonismo de jovens educandos é vista como uma proposta político-pedagógica que contribui para a formação de sujeitos críticos, autônomos, solidários, empoderados e atuantes na sociedade. Esta pesquisa torna-se relevante devido sua potencialidade em contribuir para caminhos possíveis dentro da escola, saberes mediados pela Educação Física escolar, possibilidades para o Protagonismo Crítico Juvenil.

Palavras chave: Protagonismo. Educação Física. Escola.

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue analizar las posibilidades del Protagonismo Crítico Juvenil mediado en las clases de Educación Física de la Escola de Tempo Integral de la ciudad de Fortaleza / CE. Partió de la siguiente investigación: ¿Cuáles son los impactos que los documentos rectores de la escuela de tiempo completo tienen en la vida diaria de la comunidad escolar? ¿Qué conocimiento se genera ante el Protagonismo Crítico Juvenil mediado por la Educación Física escolar? ¿Cuáles son los límites y posibilidades que brinda la Educación Física Escolar para estimular el Protagonismo Crítico Juvenil? Buscamos comprender los temas antes mencionados en el movimiento que lleva a cabo la propuesta docente del Municipio de Fortaleza contra el Protagonismo Crítico Juvenil. Para lograr el objetivo, dividimos la investigación en etapas con objetivos específicos, a saber: a) Verificar evidencias que señalen el Protagonismo Crítico Juvenil en los documentos que orientan a la Escuela de Tiempo Completo en relación a la práctica pedagógica de la Educación Física; b) Investigar el conocimiento de los jóvenes estudiantes ante el Protagonismo Crítico Juvenil mediado en las clases de Educación Física; c) Identificar los límites y posibilidades de la propuesta de escuela de tiempo completo para el Protagonismo Crítico Juvenil en el componente curricular de Educación Física. Establecimos en esta investigación un enfrentamiento teórico haciendo referencia a la bibliografía de Costa (2000) en el contexto del Protagonismo Juvenil, que en esta investigación adoptamos el término “Protagonismo Crítico Juvenil” en línea con la teoría de la acción de la evidencia dialógica de los principios. de lo dialógico como la criticidad, la autonomía y el empoderamiento en Paulo Reglus Neves Freire. Para ello, metodológicamente, analizamos el término “Protagonismo” y sus significados políticos, pedagógicos y sociales, apoyados en la metodología cualitativa (MINAYO, 2016), un estudio de caso, utilizando entrevistas y círculos de conversación como observación participante con diario de campo, Elaborar, implementar y evaluar la unidad didáctica con el juego Fútbol Callejero aplicado en una clase del 9º año de los últimos años de primaria a tiempo completo en Fortaleza / CE. En conclusión, las posibilidades de acción dialógica en la escuela de tiempo completo ante el protagonismo de los jóvenes estudiantes se vislumbran como una propuesta político-pedagógica que contribuya a la formación de sujetos críticos, autónomos, solidarios, empoderados y activos en la sociedad. Esta investigación cobra relevancia por su potencial para aportar a posibles caminos dentro de la escuela, conocimientos mediados por la Educación Física escolar, posibilidades de Protagonismo Crítico Juvenil.

Palabras clave: Protagonismo. Educación Física. Colegio.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCE	Diretrizes Curriculares da Educação Básica
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCM	Diretrizes Curriculares Municipal
DST	Doença Sexualmente Transmissível
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ETI	Escola de Tempo Integral
EFE	Educação Física Escolar
EMEIF	Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental
FACED	Faculdade de Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NSF	Nossa Senhora de Fátima
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização não-governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OIJ	Organização Internacional da Juventude
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDT	Projeto Diretor de Turma
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PMF	Prefeitura Municipal de Fortaleza
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
SEDUC	Secretaria de Educação do Ceará
SINDIUTE	Sindicato União dos Trabalhadores em Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFC	Universidade Federal do Ceará

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

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	–	Revistas pesquisadas para elaboração do estudo.....	39
Quadro 2	–	A relação entre a quantidade de artigos publicados anualmente em cada periódico e o resultado da busca do termo “protagonismo juvenil na educação física escolar.....	41
Quadro 3	–	A relação entre a quantidade de artigos publicados em periódicos e os achados dos descritores “Protagonismo Juvenil e Educação Física Escolar”.....	42
Quadro 4	–	Horário escolar 9º ano	44
Quadro 5	–	Lógica de análise da pesquisa situada em Minayo (2016)	50
Quadro 6	–	Modelo diário de campo	53
Quadro 7	–	Síntese de unidades temáticas (DCM, 2011) e (BNCC, 2017)	68
Quadro 8	–	Perfil do grupo de jovens educandos participantes da pesquisa	83
Quadro 9	–	Categorização dos relatos dos jovens educandos na teoria da ação dialógica	87
Quadro 10	–	Unidade didática com a vivência do Futebol Callejero.....	99

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Foto da vista do Jardim da Escola.....	31
Imagem 2 - Foto do grupo de estudantes mediadores escolares.....	84

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	Trajetória de vida: ensinando e aprendendo	12
1.2	Cenários que norteiam ideias para pesquisa	17
1.3	Escola: uma instituição determinante e não apenas determinada	29
2	ESTADO DA ARTE: DIALOGANDO COM O PROTAGONISMO JUVENIL NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	37
3	CAMINHOS METODOLÓGICOS QUE NORTEIAM A PESQUISA	44
3.1	O cenário estudado	44
3.2	Demarcando territórios para pesquisa	48
3.3	Trilhando caminhos com os jovens educandos	51
3.4	Procedimento para o tratamento e análise dos dados	55
4	CAMPOS TEÓRICOS QUE GUIAM A PRÁTICA EDUCATIVA	58
4.1	Educação Integral e Escola de Tempo Integral	58
4.2	Projeto Político Pedagógico e Escola de Tempo Integral	62
4.3	Escola de Tempo Integral e Educação Física Escolar	65
5	INVESTIGANDO O PROTAGONISMO NA DIVERSIDADE TEÓRICA ...	71
5.1	Protagonismo Juvenil e Protagonismo Crítico: um diálogo necessário	71
5.2	Protagonismo Crítico e Escola	79
5.3	O Protagonismo Crítico no olhar dos jovens educandos	82
5.4	Concepções dos Jovens educandos na ação dialógica	86
6	POSSIBILIDADES DA AÇÃO DIALÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O ESTÍMULO DO PROTAGONISMO CRÍTICO	93
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
	REFERÊNCIAS	118
	ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS(AS) ADOLESCENTES	125
	ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)	129
	ANEXO C – DIÁRIO DE CAMPO	132

1 INTRODUÇÃO

1.1 Trajetória de vida: ensinando e aprendendo

Neste primeiro momento apresento minha trajetória de vida frente a formação, crenças e sonhos. Disserto neste momento em primeira pessoa percebendo a necessidade de relatar uma história singular, me permitindo oferecer aos leitores deste trabalho conhecer uma intimidade no cenário que possa aproximar do autor a partir das experiências apresentadas, sentimentos e sensações que se fizeram e se refazem ao longo da minha história de vida.

O desafio de ser educador sempre esteve presente em minha vida. Foi como filho de professores que pude acompanhar de perto tanto os desafios que permeiam a profissão como as frustrações nas condições de trabalho insalubres, a luta para conquistar melhores salários e formações. Enquanto estudante, vivenciei na escola pública durante toda a educação básica e tive a oportunidade de participar de grêmios estudantis, e apoiando as lutas dos educadores em busca de uma educação de qualidade para todos.

Iniciando a carreira profissional, foi o campo do esporte de rendimento minha primeira experiência que influenciou nas escolhas para me transformar em professor de Educação Física. Antes da carreira de professor na escola, obtive uma rica experiência durante toda a juventude enquanto atleta de natação e, por ela, construí laços de amizade, uma boa condição de saúde e a considerar uma paixão, apesar de sentir e entender que as barreiras e desafios surgem em todos os campos de atuação, inclusive no esporte de alto rendimento.

Durante minha formação inicial, foi cursando na graduação o curso de Educação Física em uma universidade cujo o lema é “Ensinando e Aprendendo”¹ que procurei incorporar este lema em minha vida. Enquanto Professor de Educação Física, a partir de 2005 tive a oportunidade de, na primeira experiência profissional, atuar como técnico de natação no clube Náutico Atlético Cearense² e pude construir uma agradável experiência ao longo de 12 anos de dedicação ao esporte na modalidade da natação, com relações pessoais inesquecíveis e grandes realizações profissionais.

Na atualidade, sou Professor de Educação Física Escolar na Prefeitura Municipal de Fortaleza – PMF. Enquanto servidor público, afirmo gostar dessa classificação por aproximar da realidade que faz essa “função social”, entendendo que ser professor no Brasil

¹ Slogan de marketing utilizado pela Universidade de Fortaleza – UNIFOR.

² Clube social e esportivo tradicional da cidade de Fortaleza/CE. Localizado na Av. da Abolição, 2727, bairro Meireles, conhecido nacionalmente por participações exitosas em eventos esportivos e por sua arquitetura barroca, fazendo parte das referências culturais locais.

requer boas condições de trabalho e melhores salários para sobrevivência enquanto trabalhadores, almejando uma vida digna inserida no meio de uma sociedade refém e fetichista ao capitalismo. Para Paulo Freire (2015 p. 65), a luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Concordando com Paulo Freire, sendo professor, que nunca nos falte consciência de classe nem compromisso social.

Desde 2012 tive a oportunidade de transitar e vivenciar desafios em diferentes esferas nesta rede de ensino chamada PMF. Primeiramente fui atuar em duas escolas concomitantemente, uma localizada no bairro Pirambu, chamada de Hilberto Silva localizado no distrito³ 01 da grande Fortaleza. Esse momento foi marcado por grandes desafios. Iniciei a atuação de professor de educação física escolar nesta comunidade com necessidades humanitárias evidentes, e, por se tratar de grande vulnerabilidade social, a violência para mim era um ponto marcante. Tornando-se uma experiência ímpar do vivenciado na trajetória e amadurecimento profissional, durante esta experiência, havia a sensação de não estar pronto para atuar com tantas demandas que exigiam muito de minha competência emocional para atender o público da comunidade do Pirambu.

A outra escola de atuação localizada no bairro Álvaro Weyne, também no distrito 01, próximo de nossa residência no bairro Barra do Ceará, a escola Nossa Senhora de Fátima – NSF, que também sofria com muitas demandas de violência, está situada entre duas comunidades de grande vulnerabilidade social: em um lado a comunidade do Reino e do outro lado a comunidade do Floresta, onde existe um enfrentamento rotineiro por facções e comando de drogas da região. Nessa escola havia uma particularidade que considerava importante para atuação pedagógica: a boa infraestrutura era um ponto positivo. Foi o que me fez, em 2014, optar a concentrar ali a carga horária integral de 200h mensais na escola NSF.

Posteriormente em 2017, através do envolvimento nos movimentos sociais, por meio da luta de classes, fui vivenciar e aprender no movimento sindical o papel do professor de luta em defesa dos direitos dos professores, descobri que aquele era o campo progressista de atuação que havia uma forte identificação sobre a práxis de professor. Para Freire (1996, p. 65), ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores, e afirma:

Se há algo que os educandos brasileiros precisam saber, desde a mais tenra idade, é que a luta em favor do respeito aos educadores e à educação inclui que a briga por salários menos ímoraes é um dever irrecusável e não só um direito deles. A luta dos professores em defesa dos seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como

³ Nomenclatura utilizada para definir áreas divididas geograficamente pela PMF para facilitar a logística da SME.

um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética (FREIRE, 1996, p. 65).

Nesse envolvimento, participando efetivamente do trabalho no sindicato que representa os professores da rede de ensino na qual leciono, na Prefeitura Municipal de Fortaleza – PMF, exercendo o papel de diretor no Sindicato dos Trabalhadores em Educação – SINDIUTE⁴, pudemos conhecer o Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza, através de visitas nas escolas, zonais, assembleias, reuniões com a gestão, audiências públicas, formações e escuta de dilemas vividos pelos professores. Dessa forma, adquirir um olhar macro da rede acompanhando diferentes realidades, conheci necessidades, limitações e possibilidades nas condições das unidades escolares e práticas pedagógicas.

Neste movimento pude compreender quais as prioridades vistas em definições hierárquicas por diferentes olhares de gestão e, ao mesmo tempo, percebi a necessidade dos gestores da educação da PMF em conhecer a realidade de quem está no “chão da escola”⁵ para que possam aplicar políticas públicas que venham impactar de maneira autêntica a partir da realidade encontrada nas escolas municipais. Foi neste momento que assisti de perto diferentes realidades e a superação dos professores mesmo com os grandes limites e desafios afirmando sua prática pedagógica com maestria, que vou passar a identificar no decorrer do texto de *educador*.

Em 2014, aconteceu uma grande mudança em minha vida profissional: a escola na qual atuava entrou em processo de adaptação para transformar-se em Escola de Tempo Integral – ETI. No mesmo período, me matriculei em uma formação para educadores de Educação Física Escolar – EFE, e foi dessa forma que conheci o grupo de estudos e pesquisa “Saberes em Ação” vinculado ao Instituto de Educação Física e Esportes – IEFES da Universidade Federal do Ceará – UFC.

O grupo de estudos e pesquisa Saberes em Ação foi um marco em minha vida pessoal e carreira profissional, diante de estudos individuais e coletivos pude adquirir aprendizagens que ultrapassam a dimensão acadêmica, estreitando laços enquanto grupo de estudos e de amigos, surgiu o fortalecimento coletivo com grandes vínculos humanitários, amorosos, permeados com muito respeito e compromisso com todos os integrantes. Em decorrência deste momento, percebi algumas transformações em minha vida.

⁴ Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação do Ceará – Sindicato atuante na formação e escola de luta, sua sede está localizada na Rua Floriano Peixoto, 1464, Centro de Fortaleza/CE.

⁵ Trabalhadores em educação que estão na rotina efetiva do serviço público do fazer pedagógico ministrando aulas nas unidades escolares.

Uma transformação foi a nova rotina que incluiu a formação de educadores da SME de Fortaleza, com formação para a implementação da proposta do Projeto Político e Pedagógico – PPP para Escolas de Tempo Integral. Estando inserido no desafio de conhecer a proposta para escola que estava lotado, algumas inquietações surgiram, como a adaptação da rotina de uma escola de ensino regular para uma escola de ensino em tempo integral, o currículo e abordagem.

Pude compartilhar alguns dilemas com os amigos no grupo Saberes em Ação e construir proposições na busca de melhorar o fazer pedagógico, dialogando com as estratégias teóricas adquiridas nessa jornada de atividades. Na intenção de aproximarmos a teoria da prática no contexto da realidade vivida no chão da escola, refletindo sobre as novidades e os desafios que estavam surgindo nesta dimensão funcional. No ano de 2014, foram muitos os aprendizados e quebras de paradigmas que transformaram os limites em possibilidades de mudanças na superação de dilemas da prática pedagógica.

Durante momentos de formação continuada em 2015, a apresentação para construção do PPP, oferecido por meio da formação de educadores da PMF para implementação nas Escolas de Tempo Integral, fui estimulado a refletir sobre o nosso fazer pedagógico na Educação Física Escolar, e pude compreender o papel educador, perceber a nossa importância e a necessidade de estar sempre em formação buscando conhecimentos para fortalecer a prática pedagógica.

Concomitantemente, por meio dos estudos no grupo Saberes em Ação, conhecendo as obras de Paulo Freire como a Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Autonomia, que foram as primeiras obras que me fortaleceram nesse processo de formação frente as exigências de educador progressista, adquiri o olhar diferenciado para entender minha realidade e o contexto social que estou inserido. Permitindo atuar com os estudantes – que passo a chamar aqui no texto de *jovens educandos* – frente aos desafios da juventude em um olhar cuidadoso por entender os estereótipos opressores que a juventude carrega.

Com o amadurecimento no papel de educador e a tentativa de promover uma educação libertadora e emancipatória por meio prática pedagógica dialógica frente as demandas da escola sobre o novo currículo de escola de tempo integral destacando a importância do “Jovem Protagonista”, emergiu a curiosidade de promover um estudo sobre essa perspectiva de educação na busca de conhecer essa realidade.

Dessa forma, iniciei os estudos sobre Protagonismo como prática pedagógica, o que me levou a aprovação, em 2018, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Ceará – (UFC), onde me comprometi a buscar fundamentação teórica para prática pedagógica da Educação Física na dimensão do Protagonismo.

Penso que as implicações para o trabalho de dissertação possam ser propositivas para que outros educadores e a comunidade em geral possam ter acesso e conhecer a partir da realidade encontrada nesta pesquisa de mestrado, seja possível refletir sobre a escola e o fazer pedagógico voltado na criticidade, autonomia e empoderamento em busca de evidências que apontam Protagonismo nos jovens educandos por uma abordagem qualitativa.

A partir desta complexa relação de educador, aprendendo a pesquisar, sentindo, vivendo e convivendo com os desafios da pesquisa e ao mesmo tempo atuando na prática pedagógica na educação básica em especial no ensino fundamental, alguns questionamentos e inquietações emergiram durante o pensar sobre o fazer pedagógico na escola de tempo integral: Quais os impactos que os documentos norteadores da escola de tempo integral causam no cotidiano da comunidade escolar? Quais os saberes gerados frente ao Protagonismo Crítico Juvenil mediado pela Educação Física escolar? Quais os limites e possibilidades que a Educação Física Escolar proporciona para estimular o Protagonismo Crítico Juvenil?

Buscou-se compreender as questões supracitadas no movimento realizado pela proposta de ensino da PMF frente ao “Protagonismo Juvenil”, nomenclatura esta utilizada a partir do conceito de Antônio Carlos Gomes da Costa, que é o autor referencial da PMF, na ideia inicial de pesquisar com o objetivo geral de: analisar as possibilidades para o Protagonismo Crítico Juvenil mediados nas aulas de Educação Física da Escola de Tempo Integral da cidade de Fortaleza.

Para alcançar nosso objetivo, dividimos a pesquisa em etapas com objetivos específicos, a saber: a) Verificar evidências que apontem o Protagonismo Crítico Juvenil nos documentos que norteiam a Escola de Tempo Integral frente a prática pedagógica da Educação Física; b) Investigar os saberes dos jovens educandos frente ao Protagonismo Crítico Juvenil mediados nas aulas de Educação Física; c) Identificar os limites e as possibilidades da proposta da escola de tempo integral para o Protagonismo Crítico Juvenil frente à componente curricular de Educação Física.

Buscando a melhor estratégia utilizada para entendermos os “porquês” de escolhas nos caminhos utilizados para embasar teoricamente o nosso objetivo da pesquisa em analisar as possibilidades do Protagonismo Crítico Juvenil mediado nas aulas de Educação Física na Escola de Tempo Integral da cidade de Fortaleza/CE, apresentaremos no decorrer dessa dissertação os cenários que norteiam ideias para pesquisa com a escola enquanto instituição determinante e não apenas determinada.

1.2 Cenários que norteiam ideias para pesquisa

“O melhor governo é aquele que nos ensina a governar-nos.” (Johann Wolfgang Von Goethe).

Para iniciarmos a apresentação da escola, vamos descrever momentos que fortaleceram a motivação para ser o objeto de estudo nesta pesquisa, consideramos importante situar o movimento na esfera política e social que vivenciamos na escrita desse momento do trabalho. A partir da conjuntura do ano de 2019, neste ano trabalhávamos em diferentes unidades escolares da rede municipal de ensino de Fortaleza na incerteza das políticas públicas de investimentos para universidade e educação básica.

No ano seguinte, em 2020, atravessando uma pandemia de COVID-19⁶ sentindo, vivendo e convivendo com a preocupação de sobrevivência frente a pandemia, nós tivemos que adaptar nossa vida e a prática pedagógica para o ensino remoto por conta do isolamento social com a incerteza do que estava por vir, com um Coronavírus ainda desconhecido e os medos e ansiedade da incerteza do amanhã.

O desafio de superar os conflitos gerados com as dificuldades laborais no processo de ensino e aprendizagem, que está aquém do desejado: conteúdos desvinculados da realidade, salas com uma multiplicidade de histórias e vivências num mesmo espaço e tempo, quantidade excessiva de trabalho burocrático, muitos jovens educandos por turma, o que dificulta que conheçamos as suas potencialidades e individualidades, falta de infraestrutura física nas escolas, falta de recursos tecnológicos fornecidos pela instituição de ensino para atividades remotas dos educadores e educandos, falta de inclusão no acesso à internet dos educandos e o desinteresse dos jovens educandos, contudo possamos superar tantos desafios da prática pedagógica.

Neste movimento, em 2020, frente ao desafio de sobrevivência no meio da pandemia do Coronavírus COVID-19, e a adaptação urgente para as atividades remotas com os desafios que só aumentaram no meio de crises emocionais causadas pelo distanciamento e isolamento social, medidas estas recomendadas pela Organização Mundial de Saúde – OMS, como única forma de proteção para sobrevivência frente à Coronavírus ainda desconhecido.

⁶ A doença do Coronavírus (COVID-19) é uma doença infecciosa causada por um Coronavírus recém-descoberto. A maioria das pessoas que adoece em decorrência da COVID-19 apresentam sintomas leves, moderados e/ou intensos podendo levar a morte. No mundo já houve mais de 1.000.000 de mortes e no Brasil já se registraram mais de 240.000 mortes nesta pandemia. Fonte: Organização Mundial de Saúde (OMS)

Para Roman (2019, p. 3), os desafios no campo da educação contemporânea só aumentaram, tendo em vista as grandes transformações sociais, as novas dinâmicas de relações políticas, ideológicas e culturais frente ao governo⁷ neoliberal vigente, que ataca sem pudor a educação pública em todos os níveis de ensino.

Estes dilemas supracitados nos fizeram adquirir além da auto proteção a favor da vida e responsabilidade ao próximo, permitiu possuir um olhar mais cuidadoso e diferenciado para a prática pedagógica frente aos jovens educandos. A participação de cursos, leituras e formações durante a pandemia, e o retorno para algumas atividades presenciais, fez-nos refletir motivando-nos a tentar minimizar as emoções negativas e fortalecer os pensamentos de esperança no meio do caos de governo federal promovendo uma crise política, econômica e sanitária.

Nesse processo de adequação ao momento que passamos frente a pandemia, trago o pensamento de Chauí (1997, p. 35),

as internacionalizações das comunicações por meio de avanços em novas mídias e tecnologias colocaram novas responsabilidades de intervenção social, a partir de novas práticas educativas que estimulem a participação e a intervenção conscientes em sua classe social e a necessidade de reconhecimento individual de gestores, educadores e jovens educandos para no coletivo não se render aos interesses das classes dominantes.

No início do século XXI para Silva (2019, p. 45), ocorreram algumas mudanças não só no conteúdo do currículo, mas também na pedagogia e nos métodos de ensino. Os jovens educandos estão neste período da história em uma crescente busca pelo conjunto de comunicações participativas coletivas, tais como: jogos online; compartilhamento de fotos e vídeos e o uso de redes sociais. Os mesmos começaram a aumentar o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs.

Retomando aos anos de 2017 e 2018, passamos por reformas na educação⁸. Esse tema tem gerado muitos debates, pois a partir das reformas e definições de novas leis como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, algumas alternativas como

⁷ Governo regido por Partido Social Liberal (PSL), é um partido político brasileiro historicamente alinhado à essência neoliberal, liderado pelo presidente Jair Messias Bolsonaro, um ex-militar brasileiro assumindo a identidade de nacionalista americano com suas bandeiras de estado mínimo, liberalismo econômico, conservadorismo social, anticomunismo, federalismo e monarquismo.

⁸ Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em dezembro de 2017, é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas da educação básica (BRASIL, 2017).

a formação inicial e continuada de professores para o ensino básico nacional estão em alta nos debates acadêmicos e políticos.

A modalidade escolar de Ensino de Tempo Integral está em movimento constante para contemplar políticas públicas frente as exigências da legislação vigente, inclusive por aqueles políticos que “defendem” os interesses em torno da educação pública. Destaco o governo de Michel Temer em 2016, que usurpou a presidência de Dilma Rousseff, uma mulher eleita democraticamente e sem crimes de responsabilidade. Por meio de um golpe de estado, sofreu impeachment que gerou um desmonte nas políticas públicas de investimento principalmente para educação como a mudança dos royalties do pré-sal para educação.

Para podermos situar nesta modalidade de ensino em tempo integral, pressupõe-se que o jovem educando dedique uma carga horária maior em suas atividades escolares do que para o ensino regular. Nesta política educacional, acompanhando nos discursos e posições de políticos que tratam a Educação Pública como prioridade em suas falas em palanques, nos faz refletir sobre suas estratégias de enganar o povo, por meio de falácias de um projeto educacional que poderia ser um caminho para avanços na educação, reveste em seus discursos fadado ao fracasso na perspectiva de escola como “depósito” de jovens educandos e ainda responsabilizar a instituição pública à custa de ataques, desinvestimentos e *fake news*⁹.

Os políticos de posições liberais levantam seus discursos na sociedade por aqueles que “defendem” os interesses em torno da educação pública apontando resultados de “escolas destaques”, isoladas como, “experiências de sucesso”, por meio da meritocracia com um preço muito caro para educadores e jovens educandos, com evidências mascarando os resultados nestas escolas ao ponto de negar o acesso aos jovens educandos que não acompanham o “padrão” dessas unidades escolares.

Desta forma, forjando resultados nas avaliações externas e promovendo no palanque desses políticos liberais disfarçados de progressistas, se apropriando do discurso da importância da Educação Pública nesse “engodo partidário” pegando carona no seio progressista, enganando a sociedade com suas ideias ultrapassadas que reproduzem as demandas para a escola pública a responsabilidade dos resultados, comparando com escolas militares federais que com o ingresso seletivo surreal e negando o contexto da realidade escolar

⁹ Em tradução “Notícias Falsas”. No ano de 2010 tornou-se crime no Brasil, consiste na distribuição deliberada de desinformação ou boatos via jornal impresso, televisão rádio, ou ainda online, como nas mídias sociais. Este tipo de notícia era escrito e publicado com a intenção de enganar, afim de se obter ganhos políticos, muitas das vezes com manchetes sensacionalistas, exageradas ou evidentemente falsas.

das escolas regulares municipais e estaduais, focam no tempo pedagógico e propondo apenas um mero aumento da jornada escolar.

Na luta para superação dos ataques de governo neoliberal vigente atuando contra a educação pública, nossos desafios no contexto da realidade escolar tornam evidente que a educação faz parte da luta de classe e não basta apenas garantir o acesso ao espaço físico, são necessárias também outras medidas, como por exemplo, proporcionar boas condições de trabalho para que os educadores contribuam em busca de uma educação progressista (CHAUÍ 1980). Nessa perspectiva, trago o pensamento para educação libertadora e emancipatória em Freire (1996, p. 66), é a luta política, consciente, crítica e organizada contra os ofensores.

Uma das tarefas do educador ou educadora progressista, através da análise política séria e concreta, é desvelar as possibilidades, não importa os obstáculos, para a esperança, sem a qual pouco podemos fazer porque dificilmente lutamos e, quando lutamos, enquanto desesperançados ou desesperados, a nossa é uma luta suicida, é um corpo-a-corpo puramente vingativo (Freire, 2014. P. 16)

Neste mesmo sentido, temos como referência a crítica de Lívêneo (1998, p.77), onde ele discute as transformações do papel da escola e dos educadores na sociedade pós-industrial, chamando a atenção para a influência nas várias esferas da vida social, econômica, política e cultural, afetando também as escolas e o exercício profissional da docência.

A escola, no entendimento de Lívêneo (1998), precisa abandonar a ideia de ser simplesmente uma agência transmissora de informação e transformar-se num local de análises e proposições críticas, no qual o conhecimento elaborado possibilite a atribuição de significados concretos.

Pensando nesta perspectiva, a educação pública da rede municipal de ensino de Fortaleza oferece escolas municipais de ensino em tempo integral com o objetivo de dar iniciativa na ampliação da jornada escolar. Para entender melhor esse movimento de escolas em tempo integral, anunciaremos alguns marcos legais que legitimam esse processo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9394/96), no § 1º do Artigo 1º da lei, está fundamentada pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. Estabelece ainda em seu Artigo 34, parágrafo Segundo:

A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. [...] § 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (LDB, Lei nº 9394/96).

Isso está paralelamente fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCN, em conformidade com ações que se fazem necessárias para alcançar as metas do Plano Nacional de Educação – PNE (2014 – 2024). Com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino fundamental, cuja carga horária mínima de funcionamento nas escolas regulares é de oitocentas (800) horas anuais, definiu-se que, nas Escolas de Tempo Integral de Fortaleza, essa carga horária seria acrescida para mil e quatrocentas (1.400) horas anuais.

As medidas para escola em tempo integral também visam contemplar, na conjuntura atual de reforma educacional brasileira, a nova lei homologada no Ministério da Educação e Cultura – MEC, em dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais ao longo das etapas e modalidades da educação básica, com disciplinas específicas e diversificadas de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagens e desenvolvimento de competências gerais específicas no documento (BRASIL, 2017).

A proposta das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza visa à formação humana experiencial em uma rede de múltiplas situações do cotidiano escolar, buscando a contextualização local em uma perspectiva interdisciplinar (DCM, 2011).

Nessa perspectiva da PMF, em contextualização com os marcos legais supracitados para implementação das escolas de tempo integral, trazemos algumas reflexões, a primeira no pensamento de Venâncio e Darido (2012), onde diz que uma escola precisa tomar em suas mãos o compromisso político e pedagógico para garantir uma educação de boa qualidade, caminhar em busca de uma autonomia crítica e coletiva; e para isso, a integração de saberes e atitudes políticas dos educadores acena como uma possibilidade de transformação.

No pensamento de Frigotto (1996) e Sacristán (1999), aponta-se que a transformação geral da sociedade repercute na educação, nas escolas e na organização do trabalho dos docentes. Estes autores alertam que tal repercussão tem se caracterizado pela subordinação da educação à economia e ao mercado, sendo mínima ou inexistente a preocupação com a desigualdade e o destino social das pessoas.

Nesse sentido, em 2020, diante da conjuntura de política neoliberal, não podemos deixar de acreditar e investir na proposta de uma escola democrática que privilegie a autonomia de uma escola determinante e não apenas determinada, a esperança é determinante para a construção de conhecimentos, habilidades críticas e reflexivas necessárias para uma educação libertadora.

Como uma alternativa para aquisição de um olhar libertador para abordagem na educação, trago o pensamento de Veiga (1998, p. 18). Ela considera o Projeto Político Pedagógico – (PPP) um instrumento de luta a ser utilizado pela escola, adequado para nortear o enfrentamento das dificuldades do trabalho pedagógico de forma coletiva, estimulando a comunidade escolar para apropriar-se da escola para potencializar a autonomia e promover a identidade da escola.

A construção do PPP de forma democrática é uma forma de romper e contrapor-se à fragmentação do trabalho pedagógico, à dependência dos órgãos institucionais e acadêmicos que regulam estrategicamente o ensino e o trabalho na escola, desconsiderando a realidade do contexto escolar. Veiga e Carvalho (1994) afirmam que o grande desafio da escola, ao construir sua autonomia, deixando de lado seu papel de mera “repetidora” de programas de “treinamento”, é ousar assumir o papel predominante na formação (1994, p.50).

Dialogando com Veiga (2015, p. 13), uma vez que é fundamental para a formação crítica, nortear de forma democrática limites e possibilidades do fazer pedagógico, criando e atualizando ações sociais que venham a contribuir para o estabelecimento da sociedade justa e igualitária, a autora afirma ser necessário compreender como ocorre este movimento no interior das escolas dando voz e escuta a comunidade escolar.

Para entender o PPP como um ponto de partida essencial para ação-reflexão da escola determinante sobre sua autonomia, é importante que se fortaleçam as relações entre escola e sistema de ensino. Para Veiga (1998), o PPP deve ser construído coletivamente de forma democrática, estimulando mudanças coletivas a partir das práticas pedagógicas, considerando o contexto de cada escola.

Desta forma, torna-se imprescindível a participação de toda a comunidade escolar, sem esperar que esferas superiores tomem essa iniciativa, mas busquemos as condições necessárias para levá-las adiante (VEIGA, 1998).

Em tempos sóbrios de governo neoliberal atacando a educação pública, promovendo a mercantilização da educação e a desqualificação dos educadores, sentimos a necessidade enquanto educadores de luta no campo progressista estar mais unidos e promover o debate propositivo em prol da educação pública de qualidade, pois estamos cercados de empresas, institutos disfarçados de colaboradores oferecendo serviços e consultorias educacionais de olho nas verbas da educação pública.

Consideramos nosso o papel, enquanto educadores do serviço público, proteger a escola pública da mercantilização da educação, que ataca diretamente nossa função de servidor público. Refletindo na idealização da educação pública que acreditamos, buscar-se-á melhorar

nosso contexto da realidade escolar diante do nosso fazer pedagógico, por meio da pesquisa na componente curricular Educação Física para este estudo de dissertação como âncora nesta pesquisa.

Para poder promover um equilíbrio entre as correntes que permeiam o fazer pedagógico na EFE, como as leis, diretrizes e PPP que norteiam a escola, frente a idealização de autonomia escolar na busca de uma escola determinante para a formação dos jovens educandos críticos, autônomos, utilizaremos a seguir os documentos oficiais da PMF, na perspectiva da Educação Física relacionando com o Protagonismo Juvenil.

Entendemos que o Protagonismo Juvenil está na proposta curricular e deve perpassar, transversalmente, todas as componentes curriculares por ser identificado como uma competência das diretrizes curriculares das Escolas de Tempo Integral de Fortaleza e desta maneira promovendo um debate autêntico e propositivo tendo como foco de estudo a Educação Física e o Protagonismo Juvenil.

Apresentando a EFE com algumas identidades em diferentes roupagens por se moldar a inúmeras mudanças nas dimensões históricas, críticas, políticas, culturais e sociais em sua abordagem na escola, percebemos um olhar contraditório por parte de alguns gestores sobre a legislação da prática deste componente curricular obrigatório, de acordo com a lei 9.394/96 Art. 26. §3. A Educação Física integrada à proposta pedagógica da escola é componente curricular obrigatório da educação básica (Redação dada pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003).

Apesar da obrigatoriedade da educação física no currículo escolar, vivenciamos diferentes modelos de gestão, e encontramos alguns que não assumem a obrigatoriedade deste componente curricular. Enquanto educador atuante no chão da escola, na luta diária por uma prática pedagógica digna da educação física escolar, o enfrentamento à realidade e aos dilemas encontrados de falta de recursos pedagógicos, falta de infraestrutura mínima e relatos na tentativa dos educadores de oferecer aulas atrativas para os jovens educandos, pode surgir o sentimento de impotência frente ao descaso e descompromisso que não deveríamos encontrar nas escolas.

Vem-se, através desse contexto de desinvestimento na educação física escolar, refletir sobre o pensamento de Bracht (2001), onde ele, em um rápido resgate histórico, procurou identificar os elementos que fizeram da Educação Física um importante constituinte do projeto educacional liberal burguês, que discute elementos para uma possível inserção da Educação Física num projeto pedagógico de caráter crítico.

Os elementos a que se refere Valter Bracht (2001, p. 11) que sustentavam a Educação Física são a aptidão física como garantia de uma maior produtividade no trabalho; as

questões de saúde, em que o Estado passa a ser o grande responsável pelas campanhas de massificação esportiva como os programas e projetos, cuja finalidade era diminuir os custos do sistema de saúde; visão higienista do corpo, cuja comparação deste com à máquina fez inserir a biologização do corpo e estabeleceu o entendimento oficial na sociedade; a ideia de trabalho em oposição ao lazer, sendo este apenas uma recompensa do primeiro e ocupação saudável do tempo ocioso; e o esporte, elemento mais recente em função da sua relevância social e importância política e econômica por influência da mídia.

Sabemos que a Educação Física perpassa por diferentes abordagens e tendências que foram ao longo de décadas moldando as necessidades de governos e sistemas de educação. No entanto, de acordo com Valter Bracht (2001), acredita-se que a Educação Física é responsável por inserir as pessoas no universo da cultura corporal para que possam atuar de forma autônoma e crítica também nos espaços de lazer, e isso, conseqüentemente, se torna uma questão importante no âmbito educacional.

Na última reforma educacional com o surgimento da BNCC (2017), sua concepção sobre o movimento humano está sempre inserida no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo. Portanto, entendemos que a Educação Física na escola não deve ser negada aos jovens educandos por apresentar apenas conteúdos ligados a uma tendência de ensino. Nessa Perspectiva, devemos apresentar possibilidades para ampliar a cultura corporal por meio das práticas corporais, promovendo o conhecimento da cultura local e estimulando o conhecimento para outras experiências.

Na BNCC (2017, p. 211), a educação física é componente curricular que tematiza práticas corporais¹⁰ em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. A educação física escolar amplia as possibilidades no entendimento histórico e social sobre os conteúdos na diversidade de estratégias metodológicas que podemos oferecer aos jovens educandos durante o fazer pedagógico.

Outro ponto importante de destaque na BNCC (2017, p. 211) são nas aulas, as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Desse modo, é possível fomentar aos jovens educandos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua

¹⁰ Na BNCC entende-se que essas práticas corporais são aquelas realizadas fora das obrigações laborais, domésticas, higiênicas e religiosas, nas quais os sujeitos se resolvem em função de propósitos específicos, sem caráter instrumental.

consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade (BNCC, 2017).

A Educação Física na escola como componente curricular obrigatório, o que aponta a BNCC (2017), deverá possibilitar aos jovens educandos experiências mais significativas, para que a partir delas compreendam a linguagem corporal, respeitem o outro e a si próprios, entendemos que a EFE pode oferecer um plano que considere as características e necessidades dos jovens educandos ir ao encontro das necessidades do contexto escolar, buscando a autonomia da escola e fortalecendo as relações entre escola e sistema de ensino.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998), a questão da autonomia da escola em construir sua própria proposta pedagógica é ressaltada, tendo em vista que seu contexto é amparado pela LDB (BRASIL, 1996), que orienta a necessidade da Educação Física estar integrada à proposta da escola.

Segundo os PCNs (BRASIL, 1998), a Educação Física possui uma história de pelo menos um século e meio no mundo ocidental moderno. Tem uma tradição e um saber-fazer ligados ao jogo, ao esporte, à dança, à luta, e à ginástica e, a partir desses conteúdos, tem procurado a formulação de um recorte epistemológico próprio, em que se organizam os elementos da cultura corporal de movimento (VENÂNCIO e DARIDO 2012).

No livro Coletivo de Autores Metodologia do Ensino de Educação Física (SOARES *et al.*, 2009, p. 62), o conceito a partir da lógica Materialista-Histórico-Dialética, afirmando que "os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade".

Nessa mesma linha de pensamento, Escobar (1995) situa a componente curricular Educação Física na perspectiva crítico-superadora, e explicita de forma clara o projeto histórico que defende, um projeto socialista, sendo este voltado para a crítica ao sistema vigente a partir de uma proposição contextualizada e transformadora. Segundo a autora, cultura corporal se refere ao "amplo e riquíssimo campo da cultura que abrange a produção de práticas expressivo-comunicativas, essencialmente subjetivas que, como tal, externalizam-se pela expressão corporal" (ESCOBAR, 1995, p. 94).

Para João Batista Freire (1989), a cultura humana é uma cultura corporal, não importa a que se refira. É o corpo que realiza as intenções humanas. Constituímos uma espécie que não estabelece uma relação direta com a natureza; essa relação é intermediada pela cultura,

que são as construções humanas que compensam nossa fragilidade corporal, tornando possível essa relação com o mundo. Somos mais que um corpo biológico; nossa natureza, e isto parece um paradoxo, é cultural.

A Educação Física baseada no contexto escolar, torna-se necessário apresentar esse diálogo com as diferentes abordagens, com o intuito de alinhar a teoria com a prática. O desafio é motivador. As possibilidades de conteúdos e temáticas ou práticas corporais como: o jogo, esportes, ginásticas, danças, lutas, práticas corporais de aventura, brincadeiras e/ou outras possibilidades que construirão seu conteúdo para contemplar uma prática inovadora da Educação Física escolar é um enfrentamento diário para oferecer uma prática da educação física com qualidade e tentar afirmar nosso papel na escola.

Durante as aulas entendemos que o diálogo na relação educador e jovens educandos vai além dos conteúdos estabelecidos pela prática pedagógica. Surgem de forma transversal a prevenção ao uso/abuso de drogas, a superação da violência, do déficit de aprendizagem e da evasão escolar, a promoção da criação de espaços onde os jovens educandos possam não só vivenciar valores humanitários e autocuidado com o corpo através das práticas pedagógicas, mas também o pertencimento à sociedade como agente transformador e crítico.

Nesta perspectiva trago o pensamento de SOARES *et al.*, 2009:

O homem se apropria da cultura corporal dispondo sua intencionalidade para o lúdico, o artístico, o agonístico, o estético ou outros, que são representações, ideias, conceitos produzidos pela consciência social e que chamaremos de “significações objetivas”. Em face delas, ele desenvolve um “sentido pessoal” que exprime sua subjetividade e relaciona as significações objetivas com a realidade da sua própria vida, do seu mundo e das suas motivações (SOARES *et al.*, 2009, p. 62).

Por meio do diálogo franco e sincero na prática pedagógica com os jovens educandos sobre temas emergentes em suas vidas, se constrói um diálogo horizontal para estimular atitudes saudáveis para além dos muros da escola. Consideramos a educação física por meio da cultura corporal uma possibilidade para o jovem educando estimular o sentimento de sujeito autônomo e crítico, permitindo despertar o jovem protagonista coerente ao pertencimento de sua realidade.

Para Costa (2001a, 2001b), o Protagonismo Juvenil como estímulo para os educandos atuarem na autogestão do conhecimento e em sua vida vai para além dos muros da escola. Para ele, faz-se necessário possibilitar ao jovem ser protagonista do seu próprio

aprendizado e estar sempre presente no cotidiano escolar e na comunidade local exercendo a cidadania através do protagonismo comunitário¹¹.

A justificativa para a escolha do autor Antônio Carlos Gomes da Costa (2000), nos seus pressupostos teóricos favorecer o debate sobre o Protagonismo Juvenil dar-se-á por sua teoria adotada como aporte teórico para norteamento do PPP na dimensão do Protagonismo Juvenil da PMF. Chamamos a atenção para o fato de que embora seja um intelectual muito influente no cenário político atual, atua na superestrutura com clara função a favor das classes dominantes ligadas pelo “engodo político” de ideologia liberal disfarçado de progressista.

Vamos dialogar sobre essa dimensão do Protagonismo Juvenil a partir da teoria de Antônio Carlos Gomes da Costa (2000), e contrapor com os pressupostos teóricos de Paulo Freire (1996), proporcionando um enfrentamento teórico sempre que for pertinente, esclarecendo pontos de interseção para uma saída em resgatar o jovem protagonista em uma educação libertadora, autônoma e emancipadora com o intuito de legitimar o “Jovem Protagonista” na escola.

A partir dessa discussão na triangulação (Protagonismo, Educação Física, Escola) pode-se perceber que o PPP da Escola de Tempo Integral da cidade de Fortaleza é o norteador para os trabalhos pedagógicos que integram o currículo da escola de tempo integral.

No que concerne às Diretrizes Curriculares Municipais, buscam contemplar as Diretrizes Curriculares Nacionais – (DCN) ao aproximarem-se do contexto da realidade local de cada escola, encontrando um destaque na tentativa de estimular o Protagonismo Juvenil a ser trabalhado nas múltiplas relações do ser, consigo e com o outro de forma interdisciplinar¹² e transdisciplinar¹³ (DCM, 2011).

Pensando no contexto da realidade escolar que estamos inseridos, como um meio de luta contra a opressão, subordinação e subserviência de educadores, idealizando práticas educativas inovadoras para os jovens educandos. Faremos uma investigação no decorrer desta dissertação que envolverá o PPP da PMF com foco na dimensão do Protagonismo Crítico

¹¹ Refere-se a uma das oito dimensões do conhecimento: experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário. A delimitação dessas dimensões é considerada nos pressupostos em articulação com as competências gerais da BNCC (Brasil, 2017), as competências específicas da área de linguagens, o componente curricular Educação Física deve garantir aos alunos o seu desenvolvimento (Brasil, 2017, p.220).

¹² Interdisciplinaridade: Neste caso há um equilíbrio de forças nas relações disciplinares resultando em intercomunicação e enriquecimento recíproco. Os conceitos e procedimentos são organizados em unidades mais globais e os métodos compartilhados entre as disciplinas (DCM, 2011).

¹³ Transdisciplinaridade: O conceito de transdisciplinaridade sugere a transcendência ou o desaparecimento dos limites entre as diversas disciplinas. “Aqui a integração ocorre dentro de um sistema onicompreensivo, na perseguição de objetivos comuns e de um ideal de unificação epistemológico e cultural (DCM, 2011).

Juvenil para proposição de uma prática pedagógica dialógica, autônoma, crítica e emancipadora.

Idealizamos os jovens educandos coerentes sobre sua realidade, despertando-os como protagonistas críticos da transformação coletiva de uma realidade que vivem; A busca da autonomia do jovem educando que promova mudanças na realidade e no contexto de cada escola e que não seja uma mera reprodução dos valores e da ideologia dominante; que contenha o embrião de uma nova sociedade (DAMASCENO, 2005).

Nesta dissertação, dialogamos com o pensamento do autor Paulo R. N. Freire (1986, 1989, 1996; 2017; 2018) para dar o embasamento teórico necessário para educação crítica e libertadora nas categorias: criticidade, autonomia e empoderamento. E também estudar os aportes teóricos de Antônio C. G. da Costa (2000, 2001a, 2001b, 2002, 2003), e por meio deste diálogo construir um caminho de pensamento propositivo na busca de achados em suas obras, encontrar alternativas para promoção do Protagonismo Crítico Juvenil.

Para a escolha da unidade escolar, também consideramos alguns pontos importantes, primeiramente por entendermos que a escola NSF está situada geograficamente de fácil acesso para os pesquisadores. Foi o nosso laboratório nesta pesquisa por ter passado por diferentes momentos históricos da educação brasileira.

Durante nossa trajetória profissional, tivemos uma passagem nesta referida escola e obtemos uma projeção de escola com grandes potenciais. Apesar de ser um prédio antigo, tem uma ótima infraestrutura, de acordo com nossa vivência e os relatos por aqueles que atuam nela, possui uma equipe humana comprometida, e apesar de estar no meio de comunidades com grande vulnerabilidade social os jovens educandos valorizam a escola em suas manifestações.

O interesse para investigar a escola Nossa Senhora de Fátima nesta pesquisa não foi por acaso, emergiu com nosso envolvimento com a escola que vai além da vida profissional, perpassa por vínculos afetivos e a história de luta que ela carrega. Portanto, na ideia para a pesquisa de analisar as possibilidades do Protagonismo Crítico Juvenil mediado nas aulas de Educação Física na Escola de Tempo Integral Nossa Senhora de Fátima emergiu sobre o cenário que senti, vivi e convivi durante 03 anos na escola.

No próximo tópico ofereço uma apresentação minuciosa da escola pesquisada, por entender que ela perpassa de forma importante sobre minha trajetória de vida com vínculos afetivos marcantes. A apresentação da escola Nossa Senhora de Fátima é importante por entendermos possuir um contexto histórico de luta, demonstrando o poder da democracia tão importante para esperança frente a conjuntura de 2020, no meio de uma pandemia, marcada por ações frustrantes e desesperadoras do governo neoliberal atacando a educação pública.

Para entendermos melhor, a escolha da escola será apresentada a seguir, por possuir também uma referência de destaque em diferentes dimensões na rede de ensino do Município de Fortaleza-CE, senti a necessidade de detalhar toda essa história apresentada no próximo tópico como escola sendo uma instituição determinante e não apenas determinada.

1.3 Escola: uma instituição determinante e não apenas determinada

Na tentativa de conhecer a escola e entender sua escolha para a escola pesquisada, iremos neste momento apresentar a Escola Nossa Senhora de Fátima – NSF, em seus diferentes aspectos, a saber: históricos, estruturais, avaliativos, pedagógicos, geográficos e humanos que pertence a escola.

O início da caminhada para essa apresentação dar-se-á com a sua localização e com um breve histórico apurado por meio de conversas com quem participou e participa da trajetória na escola NSF, pela comunidade escolar, professores, pais de alunos, ex-alunos, gestores etc. Também faremos investigações em documentos oficiais da escola como o PPP, e posteriormente, traremos um olhar sobre as conquistas e avanços desta unidade escolar.

A escola localiza-se na rua Silvio Romero, nº 370, no bairro Álvaro Weyne, na cidade de Fortaleza/CE. Nesse estudo, a escola em questão é um equipamento da PMF, sob a administração da SME, com a qual possuo vínculo profissional por ser professor efetivo nesta rede de ensino. Darei destaque ao fato de que a referida escola está situada na periferia da cidade de Fortaleza. Com base em estatísticas produzidas pela Secretaria de Segurança Pública e Defesa Social – (SSPDS), a escola está situada entre os 20 dos 119 bairros da capital ranqueados em maior vulnerabilidade social, onde os problemas de violência, ocasionados pelas demandas sociais de um contexto da comunidade local, são recorrentes e preocupantes, a saber: mortes violentas, lesão corporal, roubos, furtos, tráfico de drogas e relações conflituosas.

O contexto social em que a escola NSF está inserida trata-se de uma comunidade que precisa de atenção, não apenas pela violência física apresentada, mas também pela violência simbólica. Para Bourdieu (2001), a violência simbólica pode ser entendida como aquilo que não está explícito, mas que constitui uma estrutura operante na formação das disposições dos agentes. É, portanto, um poder invisível que não aparece em dados, mas é percebido por todos que residem e/ou trabalham nessas condições de vulnerabilidade social. A educação tem um papel essencial na transformação eficaz por meio de um arcabouço prático diante do poder simbólico.

De acordo com Filho (2018), a violência não é apenas uma realidade da PMF, mas do Brasil; denomina-se como patologização da pobreza e naturalização do fracasso escolar dos pobres. Desta forma, torna-se desafiador conviver e executar uma pesquisa diante da realidade exposta enfrentada diariamente na educação pública brasileira.

No contexto atual da educação brasileira, com ataques, contingenciamento e cortes de verbas na educação, é preciso que o educador tenha o entendimento da realidade em torno de si mesmo de acordo com a função social em que ocupa na sociedade. No papel de educador e pesquisador, levantaremos a bandeira de que é preciso despatologizar a pobreza e desnaturalizar o fracasso escolar. Desta forma, entendemos que a escolha da escola NSF foi acertada para o nosso estudo diante dos desafios de enfrentamento e superação dessas condições.

A Escola Apostólica NSF foi fundada na década de 1950, período que a escola teve os padres Otávio Santos e Hermano Bexkens a frente na liderança e direção da escola e com sua gestão na direção para concretização do projeto que tinha como objetivo inicial da escola ser um seminário que pudesse abrigar 300 seminaristas. Sua inauguração aconteceu no dia 13 de maio de 1956, data simbólica para crença religiosa católica.

Apesar do princípio da laicidade na constituição de 1988¹⁴, não podemos negar a influência da religião e seus valores sobre a educação a partir dos atos governamentais. Portanto, o estado deve ser laico e não ser praticante de religião. Acreditamos na espiritualidade, como salientado por Leonardo Boff (2003), a espiritualidade é respeitar e valorizar qualquer manifestação amorosa, de crença e de fé que seja para o bem comum. Acreditamos que o estado laico é um dever e a educação escolar enquanto instituição pública tem o dever de proteger a diversidade tanto nas manifestações de crenças religiosas quanto para os praticantes do ateísmo, estimulando diálogo aberto e propositivo para promover o respeito e criticidade sobre essa dimensão da religiosidade que também compete a educação.

A infraestrutura da escola NSF retrata uma volta ao passado com um estilo, ao meu ver, com uma tendência das igrejas cristãs com arquitetura gótica, com suas colunas em forma de arcos, salas amplas e teto alto, corredores longos e pisos em azulejos trabalhados e pintados à mão que lembram igrejas tradicionais. Na tentativa de ilustrarmos a infraestrutura, a imagem abaixo retrata de forma parcial um pequeno pedaço do cenário da escola que apresentamos no decorrer deste capítulo.

¹⁴ A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 é a lei fundamental e suprema do Brasil, servindo de parâmetro de validade a todas demais espécies normativas, situando-se no topo do ordenamento jurídico. O Art. 5º, inciso VI, assegura liberdade de crença aos cidadãos.

Imagem 1 - Vista do Jardim da escola



Fonte: Arquivo do próprio autor

A figura acima é a vista do jardim da Escola Apóstólica NSF, atendeu ao seu objetivo inicial de seminário apostólico na formação de sacerdotes até 1968. No ano seguinte, em 1969, o Padre Antonio Snijders foi o diretor a atuar na gestão até o ano de 1973, acolhendo uma necessidade da comunidade do Álvaro Weyne de transformar a escola apostólica que funcionava em regime de internato, com uma nova roupagem para escola de ensino regular particular, atendendo nos turnos manhã e tarde as comunidades de seu entorno.

Para este novo momento da escola em ensino regular, no ano de 1974, a escola NSF passou por mudanças em seu funcionamento. Passou a responder por todo o ensino denominado, na época, de 1º grau¹⁵. Nesse momento assumiu uma nova gestão escolar, o diretor Padre Renato Maia de Ataíde, após realizar um convênio com a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. Concomitantemente a este período, foi implantado, através da política educacional vigente, o sistema de telensino¹⁶ com orientadores de aprendizagem, de 5ª a 8ª série do 1º grau.

No ano de 1987, a escola NSF, com a gestão do novo diretor Padre Carlos Alberto da Costa, conseguiu um convênio com a Secretaria de Educação do Município para que fosse criado o 2º grau com os cursos de pedagogia e científico, no turno da noite. De acordo com

¹⁵ Denominação referente naquele período até o início dos anos 2000 aos níveis de ensino denominados de 1º grau da 1ª a 8ª séries, e 2º grau o 1º; 2º e 3º que na atualidade é o ensino médio, e o primeiro grau hoje dividido em 1º ao 5º ano “fundamental 1” ou anos iniciais, e do 6º ao 9º “fundamental 2” ou anos finais. Esta é ainda a nomenclatura utilizada a partir da primeira década do século XXI até o atual momento.

¹⁶ Implantado em 1974, no Estado do Ceará, em caráter experimental em escolas do interior, o telensino surgiu como uma proposta para resolver um problema: uma quantidade insuficiente para atender a demanda; posteriormente nos anos 90 o telensino foi “universalizado”, ampliado para todas as escolas da rede pública estadual que passaram a oferecer o sistema de ensino pela TV.

relatos, esse período foi marcado por dificuldades, como a carência de professores para ministrar as aulas noturnas. Estes cursos perduraram até 1991, quando o Prefeito de Fortaleza, o Dr. Juraci Magalhães na época sob a bandeira do Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB, concedeu a continuidade do convênio com a escola para atender apenas o 1º grau, mas não renovou o convênio do ensino de 2º grau dos cursos noturnos. A escola voltou, assim, a funcionar apenas nos turnos manhã e tarde.

Em 1992, a Secretaria de Educação do Município resolveu recuperar o convênio avaliando “o pagamento do aluguel” limitando os recursos estabelecidos que, de acordo com o gestor da época, já não eram suficientes para funcionabilidade regular. Mesmo com as limitações do momento, a escola continuaria funcionando e devolveria todo o pessoal pertencente à secretaria, serviços gerais e administrativo, restringindo-se a ser somente o quadro docente de responsabilidade da PMF.

No final de 2001, a escola foi extinta pela 2ª vez por não poder autossustentar-se naquele momento. De acordo com os relatos da direção da escola, a PMF não honrava seus compromissos em pagar o aluguel, impossibilitando a viabilização da escola funcionar. Neste período de três de anos referente 2002 à 2004, a escola ficou desativada, deixando um número significativo de alunos sem ter acesso a ela.

Em 2005, com uma nova administração municipal, a prefeita Luizianne Lins, do Partido dos Trabalhadores – PT, atendeu a reivindicação da comunidade escolar do Bairro Álvaro Weyne. No mesmo ano a escola foi reativada para atender a comunidade e a Escola NSF conseguiu, no dia 06 de Junho de 2005, ser uma escola patrimonial, de acordo com o Diário Oficial do Município – DOM, Decreto nº 11.831 estabelecido pela Prefeitura Municipal de Fortaleza – PMF, atendendo crianças e jovens do 1º aos 9º anos, naquele momento chamados de fundamental I e II da Educação Básica.

Através de mobilização popular e vontade política ações protagonistas nas reivindicações da comunidade do bairro do Álvaro Weyne, a Escola foi reaberta para atender primeiramente dois anexos extintos no mesmo bairro, são eles: O São José do Reino e o Menino Jesus. Em segundo lugar, os alunos excedentes e remanejados das escolas circunvizinhas, a saber: Roseli Mesquita, Dom Hélder Câmara, São José e Escola Paroquial Nossa Senhora do Perpétuo Socorro. Neste mesmo período, América foi a professora lotada que esteve no ativismo, enquanto servidora pública do município de Fortaleza, contribuindo com a escola NSF, lecionando a componente curricular de Educação Física em todas as turmas da escola até sua aposentadoria em 2009.

No ano de 2010, após aprovação no concurso para professor efetivo da PMF, foi na escola EMEIF¹⁷ Nossa Senhora de Fátima que ocorreu minha primeira lotação, desta forma ocupei a carência deixada por minha mãe, a professora América, tendo a oportunidade enquanto professor recém-ingresso na PMF de dar continuidade ao trabalho do componente curricular de Educação Física na mesma escola. Portanto, tive a honra de trabalhar com a mesma equipe da comunidade escolar que minha mãe trabalhou, e muitos jovens educandos daquela época que foram alunos da Prof.^a América também foram nossos alunos nos primeiros anos de vida profissional. Desta forma, o acolhimento foi algo marcante para os desafios que estavam por vir no início de minha carreira profissional.

Em 2015, a educação brasileira estava passando por um bom momento por meio dos avanços em políticas educacionais nacionais promovidos no governo PT¹⁸, a PMF, com a liderança do prefeito Roberto Cláudio, do Partido Democrático Trabalhista – PDT, frente a educação de Fortaleza com um novo cenário de investimentos nas políticas públicas educacionais a nível nacional e repercutindo em nível estadual e municipal; na PMF tivemos a implementação das Escolas em Tempo Integral – ETI, que foram slogan da gestão municipal. Nessa conjuntura, pudemos acompanhar a transição da escola de ensino regular para escola de tempo integral por estarmos no ativismo da prática docente.

No ano de 2016 com o nome Escola em Tempo Integral Nossa Senhora de Fátima, o prédio passou a atender cerca de 620 jovens educandos do 6º ao 9º dos anos finais, em regime de tempo integral, com crianças e jovens de 11 a 15 anos, de acordo com as Diretrizes de lotação PMF-2019. De acordo com Abramovay (2003, p.10), essa é uma faixa etária importante, que remete a muitos desafios, tanto pela natureza da idade, como pelo contexto social que apresentam, ressaltando que a maioria dos jovens reside em áreas de vulnerabilidade social em torno da escola.

A ETI Nossa Senhora de Fátima é viva e atuante. De acordo com a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, a ETI NSF ocupa destaque em seu desempenho, avaliado em diferentes aspectos, por exemplo: a) Destaque nas Avaliações Externas: Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Ceará - SPAECE e no Índice de Desenvolvimento da

¹⁷ Sigla utilizada para identificar as escolas em seus níveis de ensino, Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental – EMEIF.

¹⁸ Partido dos Trabalhadores – PT. Neste período, a meta do governo, com a liderança da presidenta Dilma Rousseff, era que ao final de 2015 o Brasil contasse com 60 mil escolas em tempo integral, entretanto, neste ano o Brasil chegou a 58.651 escolas em tempo integral de acordo com dados do MEC. Naquele ano iniciou um momento de crise política que na educação brasileira começou logo no início do ano com a passagem breve de Cid Gomes pelo MEC. O criador do PNAIC em Sobral/CE após ataque feroz e sem medo aos deputados e principalmente ao presidente da Câmara Eduardo Cunha.

Educação Básica – IDEB; b) Premiação em Olimpíadas de Matemática e Língua Portuguesa com certificação de Menção Honrosa; c) Premiação nas feiras SEARA e SEFOR, ambas as Feiras de Ciências e Cultura, representando a escola em destaque no 1º Lugar classificação geral; d) Participante da Olimpíada Brasileira de Robótica – OBR; e) A escola apresentou uma experiência exitosa no cenário nacional com a representação de uma aluna conduzindo a Tocha Olímpica Rio 2016 na cidade Fortaleza; f) Projetos extracurriculares são referências da escola no cenário nacional, estadual e municipal com projetos interdisciplinares, a saber: Horta Verde; Rádio Escola, Grêmio Estudantil, Cantando com a Vida, Teatro, Esportes e Lutas. Esses dados supracitados foram extraídos do PPP da escola.

Durante nossa trajetória na escola, acompanhamos de perto os avanços que não se resumem apenas na dimensão pedagógica gerando os resultados supracitados. Apesar das participações e premiações apresentadas, consideramos muito importante a promoção da relação humana e amorosa entre educadores e jovens educandos, revelado por jovens educandos durante as conversas nos intervalos e corredores da escola, quando a comunidade escolar se percebe como parte integrante do processo, julgando ser um ponto que merece destaque na rotina da escola.

Para a Prefeitura Municipal de Fortaleza, o educador que faz a adesão à lotação na modalidade de ensino em tempo integral demonstra estar efetivamente presente no cotidiano escolar. A transformação é evidente nos jovens educandos por estreitar os laços afetivos na rotina escolar, minimizando as questões de indisciplinas, favorecendo um ambiente agradável e harmonioso para educadores e jovens educandos.

Durante este tempo uma gestão colegiada atuando na educação física escolar, participando de projetos como por exemplo, o Professor Diretor de Turma – PDT¹⁹, observamos, junto à proposta curricular contendo componentes curricular da base diversificada, como exemplo o Projeto de Vida e Protagonismo Juvenil que permitem junto ao PPP da ETI NSF nortear as ações dos educadores e jovens educandos no seu cotidiano escolar, que através de uma carga horária maior com a turma e, conseqüentemente, reduzindo o número de turmas por educadores, é possível conhecer melhor a história de vida de cada jovem educando, proporcionando desta maneira uma visão amorosa do educador em suas atividades curriculares e extracurriculares fortalecendo, assim, as relações no fazer pedagógico.

¹⁹ O projeto propõe que o professor, independentemente de sua área de conhecimento, responsabilize-se por uma determinada turma, cabendo-lhe conhecer os estudantes individualmente, para atendê-los em suas necessidades. Além disso, são atribuições do professor diretor de turma (PDT) a mediação das relações entre a sua turma e os demais segmentos da comunidade escolar, bem como o trabalho de formação cidadã e desenvolvimento de competências socioemocionais junto aos seus estudantes.

A partir das experiências que vivi, senti e convivi nesta proposta escolar, durante três anos experimentando a atuação como professor de Educação Física na referida escola em toda transformação de escola com ensino regular para escola de educação em tempo integral. Posteriormente no ano de 2018, com o ingresso no Mestrado em Educação Brasileira na Faculdade de Educação – FACED da Universidade Federal do Ceará – UFC, pude concretizar a curiosidade de estudar este tema que considero importante e relevante diante da conjuntura atual de governo neoliberal, com ataques à educação pública; foi na tentativa de uma saída de promover a pesquisa e estudos em educação pública e afirmar nossa práxis.

Diante desse contexto de educação, algumas questões me inquietavam como educador, estudos sobre a teoria de Antônio Carlos Gomes da Costa, autor adotado pela SME de Fortaleza-CE para justificar e dar suporte teórico ao PPP das Escolas em Tempo Integral na PMF. Emergiu a necessidade de ampliar esse estudo sobre o tema do Protagonismo Juvenil com outros olhares sobre a dimensão do Protagonismo na educação.

Para compreender as questões no movimento realizado pela proposta de ensino da PMF frente ao Protagonismo Juvenil, foi por meio desta pesquisa, com o objetivo geral de analisar as possibilidades para o Protagonismo Crítico Juvenil mediados nas aulas de Educação Física da Escola de Tempo Integral da cidade de Fortaleza, que produzimos o estudo que possibilite um melhor entendimento sobre o tema.

Para alcançar nosso objetivo, dividimos o estudo em etapas com os objetivos específicos, a saber: a) Verificar evidências que apontem o Protagonismo Crítico Juvenil nos Documentos que norteiam a Escola de Tempo Integral frente a prática pedagógica da Educação Física; b) Investigar os saberes dos jovens educandos frente ao Protagonismo Crítico Juvenil mediados nas aulas de Educação Física; c) Identificar os limites e as possibilidades da proposta da escola de tempo integral para o Protagonismo Crítico Juvenil frente à componente curricular de Educação Física.

Na tentativa de potencializar os objetivos desta pesquisa, investigaremos este assunto para as comunidades escolar e acadêmica, e apresentaremos no próximo capítulo uma análise das principais revistas de artigos científicos que publicam seus estudos no campo da Educação Física na escola. A justificativa para este momento do estudo é conhecer através do Estado da Arte como estão os pressupostos teóricos no cenário das publicações sobre o Protagonismo Juvenil na Educação Física Escolar.

Para tanto, é preciso entender o que as pesquisas apontam para a dimensão de escola de tempo integral em ensino fundamental acerca do objetivo desse estudo em analisar as

possibilidades do Protagonismo Crítico Juvenil mediados na educação física na escola de tempo integral de Fortaleza.

No próximo capítulo, apresentaremos um estudo que contempla os últimos 10 anos nas 05 principais revistas de periódicos da Educação Física, trazendo a motivação do objeto de estudo com embasamento literário a partir de um Estado da Arte com os descritores, Protagonismo Juvenil e Educação Física Escolar.

2 ESTADO DA ARTE: DIALOGANDO COM O PROTAGONISMO JUVENIL NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Neste momento da escrita vamos apresentar a pesquisa sobre o tema “Protagonismo Juvenil na Educação Física Escolar” a partir do estado da arte. Para Romanowski (2006, p. 4), o estado da arte representa um estudo histórico e sistemático. Procuraremos delimitar o que pensam os autores sobre o tema a fim de evitar a realização de uma pesquisa cujo assunto já tenha sido sedimentado ou saturado. Neste tipo de pesquisa também teremos por norte agregar mais conhecimento para determinada temática, podendo ser necessário retomar o que já foi escrito.

De acordo com Bracht (1993, p. 10), a pesquisa na área da Educação Física mudou a partir do final da década de 1970 devido a algumas iniciativas elencadas pelo autor como: criação e implantação de cursos de pós-graduação, incentivo à capacidade docente, financiamento e fomento de pesquisa científica, ida de pesquisadores para o exterior, dentre outros.

O autor afirma ainda que até a década de 1970 havia um predomínio das subáreas da medicina esportiva, da fisiologia e da cineantropometria, ou seja, a Educação Física sofria uma forte influência das ciências naturais. A partir de 1980, verificou-se um crescimento do número de pesquisas nas áreas pedagógica e sociocultural, influenciadas pelas ciências sociais e humanas (BRACHT, 1993, p. 12).

A pesquisa em Educação Física escolar, a partir da década de 1980, foi marcada por uma maior produção de ensaios teóricos, estudos filosóficos, históricos e pedagógicos, bem como pesquisas na área da aprendizagem e do desenvolvimento motor (BETTI, 2009, p. 9). Atualmente, pesquisas relacionadas com a educação física vêm adotando o uso da metodologia do “estado da arte” como forma de produção acadêmico-científica do conhecimento, apresentando o diagnóstico e as implicações para se compreender a construção do saber sobre determinada temática.

De acordo com Ramos et al. (2014), o propósito de uma revisão sistemática é resumir a melhor pesquisa disponível acerca de uma questão específica. Isto é feito através da síntese dos resultados de diversos estudos. Uma revisão sistemática utiliza procedimentos transparentes para encontrar, avaliar e sintetizar os resultados de pesquisas relevantes na área em estudo.

Para facilitar o entendimento desse estudo viemos apresentar o estado da arte inicialmente com seus dois principais objetivos: 1) produzir conhecimento sobre o tema

pesquisado; 2) fornecer um instrumento para jovens pesquisadores e também para os experientes no campo da pesquisa; algo que facilite a localização do conhecimento já produzido (BRACHT et al, 2011).

A educação física, historicamente, possui um foco direcionado para a subárea da biodinâmica em detrimento da subárea pedagógica. No estudo realizado por Bracht et al (2011), apenas 16,5% dos artigos publicados nos nove principais periódicos nacionais nas últimas três décadas correspondiam à educação física escolar, referente à subárea pedagógica. Para esta investigação, a opção por periódicos ao invés de Teses, Dissertações ou Livros – como fizeram Devide et al. (2011) e Luz Júnior (2001) – surgiu a partir de um estudo realizado por Bracht et al. (2011, p. 3), o qual traz

Que a produção em periódicos é, em grande medida, representativa da produção mais geral, pois mesmo o material publicado em livros e em anais e também aquele objeto de dissertações e teses tendem, ao menos em parte, a ser veiculados, antes ou depois, em periódicos.

Ramos et al. (2014, p. 7) afirma que no processo de revisão sistemática de literatura é imprescindível que sejam registradas todas as etapas de pesquisa, não só para que esta possa ser replicável por outro investigador, como também para se aferir que o processo em curso segue uma série de etapas previamente definidas e absolutamente respeitadas nas várias etapas. Portanto, foi escolha metodológica neste capítulo analisar apenas periódicos como fonte. Para Bracht et al (2011, p.3), a produção de periódicos descreve, em grande parte, uma representatividade mais geral, devido o mesmo material ser publicado em livros, anais, dissertações e teses, com boa parte, fruto da pressão exercida pelos sistemas de avaliação da CAPES.

De acordo com Manoel e Carvalho (2011, p. 390), com a pouca valorização das pesquisas pedagógicas, ocasiona-se uma série de problemas como desvalorização dos pesquisadores dessa subárea, descredenciamento de alguns pesquisadores, entre outros. Para eles é preciso considerar a inserção das pesquisas de caráter qualitativo na subárea pedagógica. Contudo, nesta conjuntura política de cortes e contingenciamento para pesquisas, temos um cenário de políticas educacionais desastroso que dificulta a luta contra essa realidade, principalmente na educação básica.

Em uma pesquisa realizada por Betti, Ferraz e Dantas (2011, p. 110), apenas 18% dos manuscritos referenciavam “educação física escolar”. Os autores utilizaram como processo investigativo para análise onze revistas nacionais da área, no período de 2004 a 2008. Observaram que a grande maioria dos achados sobre a educação física escolar concentram-se no ensino fundamental. Especificamente na Educação Física escolar, Betti (2009, p.48) aponta

a necessidade de realizar investigações pautadas na prática pedagógica, o que demanda pesquisas de campo em situações reais de ensino, possibilitando a reflexão sobre a ação, podendo provocar possíveis avanços na prática pedagógica.

Portanto, a escolha por realizar este estudo da arte sobre o Protagonismo Juvenil na Educação Física Escolar ocorreu a partir das inquietações durante reflexões em momentos de orientação, buscando, através do cenário da produção acadêmica no Brasil, interagir com a produção dessa dissertação durante a trajetória no mestrado, fornecendo aos leitores e interessados no objeto de estudo um material de consulta para outros pesquisadores e interessados no tema do Protagonismo Juvenil na Educação Física Escolar. Desta forma, emergiram as seguintes perguntas norteadoras: Qual a produção acadêmica sobre o Protagonismo Juvenil na Educação Física Escolar no Brasil? Quais são os temas mais tratados do Protagonismo Juvenil pela Educação Física Escolar?

O estado da arte foi construído pelo autor desta dissertação, vinculado ao programa de mestrado em educação brasileira na Universidade Federal do Ceará – UFC. Este estudo foi pesquisado entre janeiro e março de 2019, por meio dos periódicos acessados via internet. Como forma de classificá-los, utilizou-se a *WebQualis* da CAPES no quadriênio (2013-2016) na área 21, através do endereço eletrônico, a saber:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>

Para o entendimento dos critérios de inclusão dos artigos científicos disponíveis nos periódicos nacionais, foram selecionadas algumas revistas respeitando os seguintes critérios: 1) que fossem classificadas de acordo com o estrato Qualis CAPES da revista, entre A1 e B2; 2) que fossem escritos em português, inglês ou espanhol.

A seleção das revistas se deu pelo fato da sua representatividade nas publicações na área da educação física das mais diversas temáticas. Estão dispostas no quadro abaixo:

Quadro 1 - Revistas pesquisadas para elaboração do estudo

Revista	Universidade vinculada	Qualis
Revista Movimento	Universidade Federal do Rio Grande do Sul– UFRGS	A2
Revista Motriz	Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho– UNESP Rio Claro	B1
Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (RBEFE)	Universidade de São Paulo	B1
Pensar a prática	Universidade Federal de Goiás	B2
Motrivivência	Universidade Federal de Santa Catarina	B2

Fonte: Elaborada pelo próprio autor.

Esses cinco periódicos identificados no quadro 01 foram investigados por serem os mais conceituados da área da educação física de acordo com a CAPES. O recorte temporal foi realizado no início de 2008 até o final de 2018, sendo analisadas quase todas as edições das respectivas revistas, exceto duas: a Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (RBEFE), por suas edições de 2018 não encontrarem-se disponíveis no site da revista no período pesquisado e a Revista Motriz, por suas edições dos anos de 2008 e 2009 também não estarem disponíveis.

A escolha por esse período de 10 anos foi devido à busca sobre o tema gerador e à disponibilidade de outros trabalhos de grande relevância para a área da educação física escolar, que antecedem esse estudo. Foram excluídos da pesquisa teses, dissertações ou capítulos de livros, como também os artigos que não eram publicados em português, inglês ou espanhol.

Os critérios de qualidade e validade metodológica utilizados na pesquisa acompanharam as recomendações de Saur-Amaral (2011, p. 6), que afirma que o processo de revisão da literatura, ao estar descrito no desenho metodológico da investigação, deve esclarecer o modo como foram apuradas e selecionadas as fontes, de modo que as conclusões a produzir sobre os assuntos em estudo possam ser cientificamente consistentes. As investigações dos artigos aconteceram através do acesso ao site das revistas, e em seguida, pesquisando cada edição do período escolhido.

Logo após a amostra dos periódicos começamos a fase da triagem dos artigos. Utilizamos o levantamento de busca através dos seguintes descritores “Protagonismo Juvenil” e/ou “Educação Física Escolar”. Por outro lado, foi adotado pelo pesquisador o procedimento de fazer o *download* das edições das revistas para análise do título do artigo, a leitura do resumo do artigo e a leitura das palavras-chaves. Caso fosse encontrado algo sobre os descritores, eram baixados os artigos completos para o aprofundamento da temática. Esse procedimento foi realizado na seguinte sequência: a) busca dos descritores, utilizando o recurso de busca do próprio programa do PDF; b) identificação de quantas vezes apareciam no corpo do texto algo relacionado com o Protagonismo Juvenil na Educação Física Escolar; c) categorização inicial através da leitura do título, resumo e palavras chaves; d) leitura completa do artigo para o aprofundamento e agrupamento em subcategorias elencadas pelo pesquisador.

Diante do exposto, obteve-se os resultados da produção de conhecimento acadêmico-científica demonstrados no quadro abaixo:

Quadro 2 - A relação entre a quantidade de artigos publicados anualmente em cada periódico e o resultado da busca do termo “protagonismo juvenil na educação física escolar”

Revista	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Total
Movimento	33-0	54-0	58-0	60-0	60-0	60-0	88-0	80-0	100-0	102-0	96-0	791-0
Motriz	Indisponível	Indisponível	50-0	71-0	76-0	99-0	59-0	55-0	65-0	97-0	61-0	633-0
RBEFE	30-0	35-0	48-0	59-0	47-0	37-0	40-0	39-0	40-0	59-0	Indisponível	434-0
Pensar a Prática	33-0	39-0	44-0	44-0	69-0	80-0	80-0	76-0	80-0	80-0	80-0	705-0
Motrivivência	41-0	23-0	36-0	33-0	37-0	37-0	41-0	49-0	57-0	66-0	65-0	485-0

Fonte: Elaborada pelo próprio autor.

De modo geral, podemos identificar um número bastante variável entre os periódicos, não seguindo uma linearidade dos dados, seja ela no número de publicações dos artigos, como na periodicidade das edições.

Observa-se que a Revista Motriz não apresenta resultados no quadro de 2008 e 2009. A Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (RBEFE) também não apresenta resultados no quadro em 2018 devido as edições das duas revistas não estarem disponíveis durante o período da investigação no site do periódico. Vale ressaltar que várias tentativas foram feitas, mas sem sucesso. Outra análise identificada no quadro acima é a baixa publicação de artigos. Vale lembrar que os pesquisadores deste estudo fizeram a análise apenas dos artigos da subárea sociocultural e pedagógica da revista RBEFE, excluindo a biodinâmica.

Nota-se que o periódico com maior número de artigos publicados durante o período pertence à revista Movimento. Isso por si só não legitima o quantitativo de artigos achados sobre o Protagonismo Juvenil na Educação Física Escolar, observado de acordo com o quadro na revista Pensar a prática. Em um estudo realizado por Bracht et al (2011) sobre a educação física escolar, que tinha como investigação a produção acadêmica durante três décadas, percebeu-se que a mesma revista conferia o maior destaque ao debate sobre o tema. Bracht et al (2011, p. 20) diz o seguinte: “a revista Pensar a prática, até pelo seu título, parece estar voltada e ser entendida pela comunidade como um espaço fortemente vinculado à temática”, conferindo, assim, a sua importância para o meio acadêmico.

Nota-se que a revista Motriz sofre algumas alterações durante o percurso histórico. Em 2015, a revista deixa de ser publicada em português e passa a ser em inglês, e ainda verificamos que houve a diminuição de publicações na subárea pedagógica.

Na investigação na construção do estado da arte foi observado que sobre a produção de conhecimento acadêmico-científico, entre 2008-2018, a quantidade de artigos publicados em periódicos vem aumentando nos últimos anos na área da educação física no contexto geral. No entanto, não observamos o mesmo no que se refere à Educação Física Escolar. Os dados entre a quantidade de artigos publicados em periódicos e os achados dos descritores “Protagonismo Juvenil e Educação Física Escolar” encontram-se no quadro abaixo.

Quadro 3 - A relação entre a quantidade de artigos publicados em periódicos e os achados dos descritores “Protagonismo Juvenil e Educação Física Escolar”

Revista	Artigos publicados (2008-2018)	Artigo “PJ e Ed. Física Escolar” %	
Movimento	791	0	0,00%
Motriz	633	0	0,00%
RBEFE	434	0	0,00%
Pensar a prática	705	0	0,00%
Motrivivência	485	0	0,00 %
Total	3.048	0	0,00%

Fonte: Elaborada pelo próprio autor.

Mediante a análise dos dados, podemos identificar que dos 3.048 artigos publicados nas 05 revistas pesquisadas no âmbito nacional, nenhuma delas estava relacionada com o Protagonismo Juvenil na Educação Física Escolar, correspondendo assim, 0,00% do total das publicações entre 2008-2018.

Analisando os resultados deste estudo, podemos identificar quantitativamente 0,00% artigos pesquisados que tratavam sobre o Protagonismo Juvenil na Educação Física Escolar. Apesar da especificidade ser direcionada para a escola, não houve publicação com os descritores. Portanto, a análise da produção científica sobre o Protagonismo Juvenil na Educação Física Escolar demonstra um “quanti-qualitativo” muito abaixo do que poderia ser pesquisado sobre esta dimensão da educação. Refletindo sobre este resultado, alguns fatores podem ser identificados, como: a desvalorização da área pedagógica nos principais periódicos brasileiros; a baixa implementação de políticas públicas para o fortalecimento da juventude, o termo “protagonismo” ser um elemento “novo” no vocabulário atual e a necessidade de estudos que pudessem problematizar tais questões.

A partir desse resultado, emergiu a motivação para produção e poder dar continuidade para o mapeamento da produção de conhecimento acadêmico-científico sobre o Protagonismo Juvenil na Educação Física Escolar, um encaminhamento a ser realizado. Faremos uma investigação em teses e dissertações com os descritores “Protagonismo Juvenil e

Educação Física Escolar”, com o objetivo para publicação em periódicos. A partir da motivação nesta etapa da pesquisa que nasceram as necessidades de busca para poder compreender melhor o cenário do objeto de estudo, sendo a revisão de literatura o meio escolhido de contribuir significativamente para a compreensão do objeto desse estudo.

De acordo com Nóbrega e Therrien (2004, p. 33), a revisão de literatura tem por objetivo desenvolver a base teórica de sustentação e análise do estado, ou seja, as definições das categorias centrais da investigação. Seu procedimento se constitui de levantamento bibliográfico para compreensão e explicação de teorias e categorias relacionadas ao objeto de investigação identificado.

Evidenciando assim a necessidade do aumento de estudos e investigações que busquem avanços no processo ensino/aprendizagem do componente curricular Educação Física, configura-se o Protagonismo Juvenil na Educação Física Escolar como uma pesquisa relevante na área da Educação Física Escolar. Concluímos que ainda não está representado o tema Protagonismo Juvenil em publicações de periódicos nas revistas da área. Tendo em vista o resultado com número 0,0 de investigações, consideramos necessário e importante haver estudos pautados nesta metodologia.

Para levantarmos o diálogo propositivo sobre artigos, teses, dissertações e trabalhos apresentados em congressos com a temática que tratam o Protagonismo Juvenil com “outros termos” será nosso encaminhamento contemplar este desafio para posteriormente ao mestrado, ampliar a discussão sobre esses descritores Protagonismo Juvenil e Educação Física Escolar. Neste momento não sendo possível, devido ao tempo cronológico da pesquisa, ampliar esse debate durante a trajetória do mestrado.

Para tanto, analisar as possibilidades para o Protagonismo Juvenil mediados nas aulas de Educação Física da Escola de Tempo Integral Nossa Senhora de Fátima da cidade de Fortaleza, a metodologia pensada para darmos sentido e significado ao objeto de estudo, serão apresentados no próximo capítulo caminhos que definimos na trajetória metodológica em busca de contemplarmos os anseios e desafios que possam surgir no decorrer desta pesquisa.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS QUE NORTEIAM A PESQUISA

3.1 O cenário estudado

Neste momento da pesquisa definirmos a trajetória metodológica em busca de contemplarmos os anseios e desafios que surgiram no decorrer desta pesquisa. Primeiramente, pensando no cenário do estudo realizado nas dependências da Escola de Tempo Integral, localizada em Silvio Romero, 370, Álvaro Weyne, CEP: 60336-100. Fortaleza/CE. A escola municipal possui cerca de 620 alunos (segundo dados do Censo Escolar de 2019) no ensino fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza.

Para reafirmar nossa motivação do objeto de estudo frente as possibilidades do Protagonismo Crítico Juvenil mediado na Educação Física escolar na escola em tempo integral de Fortaleza, buscamos na escola ações protagonistas destinadas à rotina da escola NSF, como nos momentos de: letramento, educação ambiental, práticas corporais, cultura e artes, esportes, comunicação e uso de mídias, laboratórios, promoção da saúde e investigação no campo das ciências humanas e da natureza.

Segundo a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, a ETI NSF é reconhecida em toda rede de ensino através de uma matriz curricular que abordam o Protagonismo Juvenil e Projeto de Vida enquanto componentes curriculares da base diversificada. No quadro a seguir apresentamos, por meio do horário semanal da turma participante da pesquisa, sua matriz curricular, contendo as componentes curricular da base comum: Português; Inglês, Educação Física, Artes, Matemática, Ciências, História e Geografia; e no mesmo quadro contendo as componentes curriculares da base diversificada, a saber: Formação Cidadã, Estudo Dirigido, Protagonismo Juvenil, Pensamento Científico, Projeto de Vida, Aprendizagem Orientada, Eletiva e Laboratórios.

Quadro 4 - Horário escolar 9º ano.

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NOSSA SENHORA DE FÁTIMA – 9º ANO					
HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
1ª AULA	Inglês	História	Português	Educação Física	Formação Cidadã
2ª AULA	Inglês	História	Português	Educação Física	Estudo Dirigido
3ª AULA	Matemática	Português	Matemática	Matemática	Português

4ª AULA	Matemática	Português	Matemática	Matemática	Português
5ª AULA	Protagonismo Juvenil	Geografia	Matemática II	Laboratório de Ciências	Eletiva
6ª AULA	Geografia	Geografia	Ciências	Aprendizagem Orientada	Eletiva
7ª AULA	Pensamento Científico	Projeto de Vida	Ciências	Português II	Artes

O quadro acima demonstra a proposta curricular na pluralidade de um currículo para a escola em tempo integral, contendo componentes curriculares que fogem da lógica do currículo tradicional. Vale ressaltar que temas transversais que tratem do Protagonismo devem percorrer todos os componentes curriculares. No entanto, observamos na base comum um aumento significativo na carga horária das componentes curriculares Português e Matemática.

Acreditamos que esse aumento da hora aula semanal é uma demanda da rede de ensino em atender uma exigência dos indicadores avaliativos nos resultados sob avaliações externas como no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE.

De acordo com dados da Secretária Municipal de Educação de Fortaleza²⁰, a ETI NSF ocupa destaque em seu desempenho, avaliado em diferentes aspectos nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal, por exemplo: IDEB; SPAECE a escola aparece em destaque nas primeiras posições; Participação em Olimpíadas de Matemática e Língua Portuguesa com certificação de Menção Honrosa e participação nas feiras SEARA e SEFOR, ambas as Feiras de Ciências e Cultura, representando a escola em destaque no 1º Lugar classificação geral; e Participação em Olimpíadas Nacional de Robótica – ONR.

A escola esteve presente em vários eventos de destaque municipal, estadual, regional e nacional como um exemplo: a escola apresentou uma experiência exitosa no cenário nacional com a representação de uma jovem educanda por meio de concurso realizado em diferentes etapas a nível nacional que culminou em conduzir a Tocha Olímpica Rio 2016 na cidade Fortaleza.

A ETI NSF é destaque em projetos extracurriculares e são referências da escola com projetos interdisciplinares, a saber: a) Horta Verde – um projeto onde os jovens educandos são responsáveis em administrar uma horta dentro da escola com o objetivo de complementar a merenda escolar; b) Rádio Escola – durante os intervalos é realizada a rádio/escola liderada

²⁰ Site Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza: <http://educacao.fortaleza.ce.gov.br/>

por jovens educandos com o objetivo de informação e entretenimento; c) Conselho de Líderes – o intuito é de liderar, apoiar e reforçar o fazer pedagógico auxiliando o educador; d) Jovens Mediadores – grupo de jovens educandos que recebem formação da rede de ensino e estão disponíveis durante o intervalo para mediar conflitos na perspectiva da cultura de paz; e) Grêmio Estudantil – é a representação dos jovens educandos diante da gestão da escola e conselho escolar, é formado por um grupo de jovens educandos eleitos pelos seus colegas.

Na dimensão artística, a escola tem realizado projetos como: f) Musicais e Teatro – liderado junto com os educadores nas componentes curricular eletivas²¹, culminando em apresentações interna e externamente a convite da PMF; e por último e não menos importante os projetos de: g) Esportes – liderados por educadores da componente curricular Educação Física e os jovens educandos dispostos a atuar frente a organização e liderança das práticas corporais.

Todas essas atividades e projetos supracitados estão de acordo com a PMF, por meio das Diretrizes Curriculares Municipais – DCM para o ensino fundamental na modalidade de tempo integral, trouxe a ampliação da jornada escolar oferecendo possibilidades para que os jovens educandos desenvolvam saberes na práxis educativa por meio de atividades que devem estar previstas no PPP de cada escola.

De acordo com as DCM (2011), o currículo escolar dialoga com a cultura local. Para tanto, a ETI NSF prioriza ações protagonistas destinadas à mobilização dos jovens educandos para questões relativas aos direitos humanos, sexualidade e prevenção de DSTs, drogas, violência, ética e moral, meio ambiente, cuidado com o corpo, valores humanos. Por meio de ações, formações e reuniões periódicas, foram discutidas as propostas e ações tanto pelos educadores quanto pelos jovens educandos.

A Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza oferece aos educadores e jovens educandos participarem de cursos, formações, palestras, feiras e congressos locais e nacionais oferecidos pela PMF, por instituições governamentais e não-governamentais.

Para além das dependências comuns a uma escola, a ETI NSF se destaca por possuir uma ampla infraestrutura que inclui um auditório, um grande pátio para cerca de 1.000 pessoas, refeitório, além de laboratórios para práticas de ciências, matemática e língua estrangeira, possui quadra de esportes coberta com vestiários e um campo arborizado, sala de jogos e um jardim que é o cartão-postal da escola. Com esta descrição queremos caracterizar o local de

²¹ Componente curricular oferecida semestralmente com abordagem interdisciplinar.

estudo que oportuniza aos jovens educandos e comunidade diversas atividades curriculares e extracurriculares.

Em 2019 a ETI Nossa Senhora de Fátima atendeu cerca de 620 jovens educandos do 6º ao 9º ano dos anos finais do ensino fundamental, em regime de tempo integral, com crianças e jovens educandos de 11 a 15 anos, de acordo com as Diretrizes de lotação PMF(2019). Faixa etária importante que remete a muitos desafios, tanto pela natureza da idade, como pelo contexto social que apresentam, ressaltando que a maioria dos jovens educandos reside em áreas de entorno da escola com muita vulnerabilidade social.

O grupo de participantes desta pesquisa foi composto inicialmente de uma turma do 9º ano dos anos finais do ensino fundamental, composta de 29 jovens educandos de 14 e 15 anos matriculados de acordo com as diretrizes de lotação PMF (2019), sem distinção de identidade de gênero para que os jovens educandos pudessem sentir-se a liberdade se manifestar conforme suas preferências e orientações.

Compondo o grupo dos jovens educandos com idade entre 14 e 15 anos, conforme as orientações de matrícula para o nono ano do ensino fundamental da rede pública de ensino municipal de Fortaleza, que estavam efetivamente ativos na rotina escolar. Optamos como critério pela faixa etária de 14 e 15 anos por compreendermos que os jovens educandos do 9º ano dos anos finais do ensino fundamental já vivenciaram todo o processo formativo da proposta curricular da escola com as características necessárias para nossa pesquisa.

Com esse contexto de colaboradores para pesquisa e com as características de estágios de desenvolvimento dos jovens educandos que encontrávamos nesse processo de investigação, adotamos como aporte teórico justificar e embasar a faixa etária escolhida com a definição sugerida no processo de transição da “heteronomia para autonomia”, nas perspectivas de Kant e Piaget²², e entendendo que os jovens educandos puderam participar das entrevistas com uma melhor autonomia durante nossas estratégias de investigação utilizadas no decorrer desta pesquisa.

²² Heteronomia é um conceito criado por Kant para denominar a sujeição do indivíduo à vontade de terceiros ou de uma coletividade. Se opõe assim ao conceito de “autonomia” onde o ente possui arbítrio e pode expressar sua vontade livremente. É um conceito básico relacionado ao Estado de Direito, em que todos devem se submeter à vontade da lei. Se opõe também à anomia que é a ausência de regras. Com relação às regras do jogo em Piaget, encontrou-se estágios diferentes tanto de consciência das regras como sobre sua prática. No 4º estágio - entre 11 e 12 anos - é a passagem para a autonomia. O adolescente desenvolve a capacidade de raciocínio abstrato e as regras já são bem assimiladas. Há um grande interesse em estudar as regras em si mesmas, discutem muitas vezes sobre quais as regras que vão ser estabelecidas para o jogo. Para Piaget o desenvolvimento da moralidade se dá principalmente através da atividade de cooperação, do contato com iguais, da relação com companheiros e do desenvolvimento da inteligência.

Para contemplar a condição burocrática que remete a pesquisa, aos jovens educandos que demonstraram interesse de participar da pesquisa, após o convite livre e aberto em meados de outubro de 2019, durante os primeiros contatos, foram elaboradas e oferecidas as autorizações dos pais, por meio da assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, posteriormente devolvidos e assinados antes das etapas da pesquisa.

De acordo com nossa legislação, o TCLE é o documento que garante ao participante da pesquisa o respeito aos seus direitos. Por isso, o TCLE é documento obrigatório nos projetos de pesquisas, inclusive nos quais serão realizadas entrevistas individuais e coletivas por rodas de conversas.

Posteriormente ao recolhimento dos termos TCLE, na realidade da rotina escolar de 29 jovens educandos matriculados na turma de 9º ano dos anos finais, apenas 24 jovens educandos frequentavam regularmente a escola e apenas 19 jovens educandos se manifestaram dispostos a participar da pesquisa. Após o período estabelecido para o recolhimento dos termos assinados por seus responsáveis, foram devolvidos efetivamente apenas de 06 jovens educandos, e com os outros 14 jovens não pudemos dar continuidade aos dados acolhidos durante a pesquisa.

3.2 Demarcando territórios para pesquisa

Consideramos a pesquisa qualitativa a opção metodológica adequada para esta pesquisa, com base no objetivo, analisar as possibilidades para o Protagonismo Crítico Juvenil mediados nas aulas de Educação Física da Escola de Tempo Integral da cidade de Fortaleza. Optamos, pelo método qualitativo que se caracteriza por ser um tipo de investigação em que o processo é tão valorizado quanto o resultado (LÜDKE; ANDRE 1986).

O intuito desse estudo é compreender a realidade da escola, por meio da prática pedagógica a partir de diferentes olhares, como de educador e, neste momento, pesquisador. É também entender a realidade dos jovens educandos através dos significados, crenças e valores que as pessoas dão às coisas e aos fatos de suas vidas. Isto porque a escola, enquanto instituição pública de um grupo social inserido em uma realidade de vulnerabilidade ou não, concomitantemente, sofre e exerce influências desta realidade (DAMASCENO, 2005, p.143).

Segundo Minayo (2016, p.18), a pesquisa qualitativa tem base na realidade construída por indivíduos interagindo com seus mundos sociais. A principal vantagem da abordagem qualitativa refere-se à profundidade e à abrangência, ou seja, o “valor” das evidências que podem ser obtidas e trianguladas através de múltiplas fontes, como análise de

documentos, entrevistas, observações. Este tipo de pesquisa procura compreender situações únicas, como parte de um contexto particular e de suas interações.

Nossa trajetória no mestrado, estaremos pesquisando interessados nas interpretações que os próprios entrevistados têm sobre a percepção do objeto de estudo. Segundo Zanelli (2002, p.83),

o principal objetivo da pesquisa qualitativa “é buscar entender o que as pessoas aprendem ao perceberem o que acontece em seus mundos”. O autor complementa ainda que “é muito importante prestar atenção no entendimento que temos dos entrevistados, nas possíveis distorções e no quanto eles estão dispostos ou confiantes em partilhar suas percepções”.

Consoante com a abordagem qualitativa e os objetivos da pesquisa, a perspectiva metodológica que será privilegiada é o estudo de caso. O propósito de um estudo de caso é reunir informações detalhadas e sistemáticas sobre um fenômeno (PATTON, 2002).

Um estudo de caso é uma história de um fenômeno passado ou atual, elaborada a partir de múltiplas fontes de provas, que pode incluir dados da observação direta e entrevistas sistemáticas, bem como pesquisas em arquivos públicos e privados, envolvendo-se num estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que se permita o seu amplo e detalhado conhecimento (GIL, 2007).

Em outros termos, o interesse do pesquisador não está focalizado em quantificar uma ocorrência ou quantas vezes uma variável aparece, mas sim na qualidade em que elas se apresentam (MINAYO, 1994, p.23), ou seja, nas coisas como elas acontecem.

Segundo Yin (2005, p.12), o estudo de caso é o método mais adequado para conhecer em profundidade todas as nuances de um determinado fenômeno, aproximando o objetivo da pesquisa aos tipos de casos. Segundo o autor, os casos múltiplos são mais consistentes e permitem maiores generalizações, mas demandam maiores recursos e tempo por parte do pesquisador. Com um enfoque incorporado no estudo de caso, pode-se envolver mais de uma unidade de análise.

São muitos os métodos e as técnicas de coleta de dados em uma abordagem qualitativa e, entre eles, após uma análise, tivemos a percepção de selecionar três, na tentativa de aproximar os objetivos dos métodos. Apresentamos no quadro abaixo a lógica de análise em Minayo (2016), que será adotada para validação em nossa coleta de dados.

Quadro 5 - Lógica de análise da pesquisa situada em Minayo (2016).

CATEGORIA GERAL	MATERIAL UTILIZADO PARA ANÁLISE
Fase exploratória: investigação nos documentos, a saber: BNCC, DCM, PPP e Plano de Ação da escola.	- Diretrizes Curriculares Municipais; - Projeto Político Pedagógico; - Plano de Ação da Escola.
Fase de Campo: exploração do material e descrição analítica.	- Diários de Campo; - Entrevistas Semiestruturadas;
Análise e tratamento do material empírico e documental.	- Ordenação dos dados - Classificação dos dados - Categorização e análise propriamente dita.

O quadro acima representa nossa trajetória escolhida sobre a técnica metodológica em Minayo (2016, p. 18), as fases de análise organizam-se em torno de três polos cronológicos, dividindo o processo de pesquisa em etapas, a saber: a) fase exploratória (investigação/diagnóstico documental das DCM, PPP e Plano de ação); b) fase de campo, exploração do material e descrição analítica (diários de campo, entrevista semiestruturada); e c) análise e tratamento do material empírico e documental (ordenação dos dados, classificação dos dados, categorização e a análise propriamente dita).

3.3 Trilhando caminhos com os jovens educandos

Na fase das entrevistas, encontramos a princípio uma porta de entrada para o encontro de histórias singulares, em cada jovem educando da ETI NSF que demonstraram disponibilidade para participar da pesquisa, podemos perceber o quanto é rico estar aberto ao diálogo e aprender com as diferentes histórias que estávamos acolhendo. Neste momento, o crescimento humano superou outras dimensões que nossa função social muitas vezes afasta de nós, diante da rotina pesada de uma carga horária de trabalho desumana.

Escolhemos a entrevista semiestruturada por esta ampliar os caminhos possíveis para efetivar o diálogo aos entrevistados, os jovens educandos poderem manifestar seus sentimentos e percepções no processo da coleta de dados para este trabalho em campo; elaboramos uma proposta de roteiro que segue nos anexos. Para Minayo (2016), a entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários locutores, onde o entrevistado pode discorrer sobre seus pensamentos, verbalizar a respeito de suas experiências em um contato direto por iniciativa do entrevistador, sempre dentro de uma finalidade.

Para Minayo (2016), a entrevista semiestruturada é uma das modalidades utilizadas para a realização de muitas pesquisas. Para sua elaboração, deverão ser observados os seguintes pré-requisitos, a saber: 1) fazer a busca de dados no ambiente natural; 2) saber que o pesquisador constitui-se o instrumento principal para a realização da pesquisa, tanto quanto a identificação de colaboradores para participarem da coleta de dados; 3) entender que o processo é tão mais importante do que somente os resultados obtidos ao final.

Para Lakatos e Marconi (1993), a entrevista propicia investigar não só fatos, mas opiniões sobre fatos, sentimentos, condutas atuais ou do passado, motivos conscientes para opiniões e sentimentos. Minayo (1996) divide os dados obtidos na entrevista como de natureza objetiva – fatos “concretos”, “objetivos” – e os de natureza “subjetiva”, como atitudes, valores, opiniões, que só podem ser obtidos com a contribuição dos protagonistas sociais envolvidos.

Szymanski, Almeida e Brandini (2004) nos alertam para o fato de que a entrevista face a face é uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, e é passível de interpretações tanto do entrevistador como do entrevistado. Desse modo a entrevista é considerada como uma situação de diálogo horizontal, onde o pesquisador compartilha e motiva continuamente sua compreensão dos dados com o participante.

Estive participando das aulas enquanto observador e na medida do possível com o caráter de intervenção me aproximando dos jovens educandos durante suas aulas de Educação Física na rotina normal da escola. O agrupamento com jovens educandos foi estabelecido por suas intenções em participar da pesquisa durante o mês de outubro. Neste momento o educador da componente curricular educação física ofereceu um momento para apresentação da pesquisa.

Frente a turma de 9º ano naquele momento com 24 alunos presentes, todos se manifestaram-se em estar disponíveis em participar da pesquisa. Foi no quarto bimestre do calendário escolar referente aos meses de novembro e dezembro, iniciamos a primeira etapa das entrevistas na primeira semana de novembro. Naquele momento com 19 jovens educandos presentes levaram os termos e apenas 06 entregaram os termos de compromissos devidamente assinados por seus responsáveis e puderam participar da pesquisa.

Decidimos enumerá-los os 06 *Jovens Educandos* em *JE1* ao *JE6*, conforme apresentamos em nossa proposta de padronização em poder dar identidade aos jovens educandos no trabalho sem identificá-los e preservar suas verdadeiras identidades.

As entrevistas aconteceram em momentos da aula que os alunos estavam disponíveis e em forma de conversas individuais e coletivas realizamos as gravações por aplicativo de Gravador de Voz no MotoZ3 play, coletamos conversas que perpassavam por suas

histórias de vidas e sobre suas participações em projetos na própria escola, resultando no total de 06 jovens educandos que tiveram suas entrevistas agrupadas e categorizadas pelo pesquisador.

Consideramos importante lembrar que além das exigências básicas requeridas para qualquer tipo de entrevista, como o respeito ao entrevistado, ao horário e local marcados e a garantia de sigilo e anonimato em relação ao informante, o entrevistador deve ter cuidado com o vocabulário adequado, e com o fato de não forçar o rumo das respostas para determinada direção, garantindo que o informante se sinta confortável para se expressar livremente (LÜDKE; ANDRE, 1986, p. 34).

Neste momento da pesquisa a nossa intenção foi estimular uma aproximação com a turma nos momentos das aulas e fora delas, o principal objetivo nesta etapa com as entrevistas foi a coleta dos relatos sobre a percepção dos jovens educandos no entendimento do Protagonismo Crítico Juvenil, possibilitando a construção dos temas geradores²³.

A opção pela técnica de coleta de dados também aconteceu através da observação participante, por entender que é uma estratégia metodológica complementar durante as entrevistas individuais e coletivas por meio de rodas de conversas. Para Minayo (2016, p. 64), a observação participante pode ser considerada parte essencial do trabalho de campo na pesquisa qualitativa, busca o olhar a partir de percepções subjetivas, permitindo a compreensão da realidade.

De acordo com Góis (1993, p.43), a observação é concebida como necessária para apreensão das características singulares e compreensão do cotidiano do local estudado, obtendo-se pela inserção ativa do pesquisador no contexto social, de forma a fazer parte dele.

De acordo com Ludke e André (1994, p.30), a observação é um instrumento privilegiado na pesquisa qualitativa, visto que ela possibilita um contato real entre o pesquisador e o objeto pesquisado. Desse modo, “o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado”.

²³ Os temas geradores, substantivados pelas “palavras geradoras”, não são signos gráficos com sentidos definidos; sempre serão, mimeticamente, tocados pelas percepções de um corpo pensante, interpretante, amoroso, histórico, “contagioso” e preche de incompletudes e faltas. O “tema gerador” é lugar epistemológico-pedagógico-político. Sustenta o estudo, a reflexão pessoal e coletiva a partir da história vivida, sofrida, emoldurando-a num contexto político do capitalismo e de suas atrocidades, as quais impedem a humanização à grande maioria, bem como o acesso da classe popular ao protagonismo social, político e democrático. Permite uma releitura de mundo, do sentido à luta de uma educação libertadora, para além da educação formal, pelo direito à vida, de todos e de cada um.

Como instrumento de trabalho essencial para essa etapa da pesquisa durante as observações participantes, implementamos o diário de campo, o qual serviu como uma fonte de registros da vivência e dos apontamentos realizados nas observações das aulas de Educação Física Escolar da ETI NSF. O quadro abaixo retrata a lógica adotada para as observações de conteúdo, atividades propostas, imprevistos e outros conforme a representação no quadro diário de campo.

Quadro 6 - Modelo de diário de campo

DIÁRIO DE CAMPO	
Escola: Professor (a): Grupo: Data:	Turma: Conteúdo: Duração:
Conteúdo desenvolvido:	-As atividades propostas; -As atividades que foram propostas foram desenvolvidas; -Houve imprevistos e/ou alteração do conteúdo.
Participação dos alunos:	- Se houve ou não a participação dos alunos; - Se não houve, qual o motivo; -Se houve, de que maneira (nas discussões, nas atividades práticas).
Observação dos comentários dos alunos:	-Observar o que os alunos comentam durante as aulas, sobre a aula e/ou atitudes de seus colegas e do professor sobre o conteúdo proposto e dos valores desenvolvidos.
Comportamento dos alunos:	- Observar o comportamento dos alunos em relação às atividades propostas; -Observar a relação entre aluno/aluno, aluno/professor e alunos/pesquisador; - Quais valores foram mais destacados na aula por meio do conteúdo desenvolvido.

Os registros no diário de campo aconteceram durante o mês de novembro de 2019. As aulas na escola ETI NSF segue a lógica de aulas geminadas, ou seja, 2 horas aulas por semana aconteciam seguidas no mesmo dia as terças-feiras no turno da manhã de 07:30 às 09:20. Os dias para a observação foram 07/11; 14/11; 21/11, 28/11 e 05/12. Portanto, as observações aconteceram durante cinco dias, sempre nas quintas feiras no turno da manhã, pois esse era o dia disponível para atender a rotina da escola sem causar interferência na dinâmica das aulas de Educação Física.

Durante as observações das aulas pudemos observar e entender melhor como é o cenário e a dinâmica estabelecida na realidade do contexto escolar da ETI NSF. Após as entrevistas e observações participantes, realizamos a análise sobre as categorias encontradas, e

descobrimos durante o trabalho de campo e partir dos relatos dos jovens educandos a criticidade, a autonomia e empoderamento.

Propomos, após a construção dos temas geradores que puderam ser representados por palavras-chave, imagens, músicas, materiais alternativos. Essas representações nortearam a entrevista coletiva, uma sistemática em forma de encontros coletivos que tiveram como princípio a teoria da dialogicidade²⁴ em Paulo Freire, promovendo o estímulo do diálogo em todo o processo de investigação. Para Freire (1996, p. 133), ensinar exige disponibilidade para o diálogo,

Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por ser inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo dos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude (FREIRE, 1996, p. 133).

Na perspectiva de Paulo Freire, entendemos que o diálogo estimula o pensar crítico dos jovens educandos e através do diálogo temos a possibilidade de problematizar e entender melhor o contexto social que os jovens educandos estão inseridos. Para apresentar a próxima fase da pesquisa, destacamos o êxito de estar presente nas aulas de Educação Física, que proporcionaram a partir das vivências e relatos dos jovens educandos o planejamento para a entrevista coletiva.

Este processo de observações, entrevistas e intervenção possibilitou uma aproximação amorosa que permitiu a coleta dos dados por meio das entrevistas e diários de campo, observando as aulas, registrando as manifestações, atitudes dos jovens educandos com o objetivo de planejar e promover o círculo dialógico.

O círculo dialógico significa a possibilidade de ampliar o conceito de círculo de cultura²⁵ proposto por Paulo Freire (2018, p. 135), ao incorporar as dimensões epistemológica,

²⁴ Segundo Paulo Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1993, p. 87), uma metodologia coerente com esse objetivo é uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que seja conscientizadora também, proporcione ao mesmo tempo, a “apreensão dos temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos.

²⁵ Diante das teses centrais desenvolvidas por Freire, estabeleceu fundamentais algumas superações na experiência que realizava. Assim em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre eles, demasiado carregado de passividade, em face de nossa própria formação (mesmo quando se lhe dá o atributo de ativa), contradizendo a dinâmica da fase de transição, lançaram o *Círculo de Cultura*. Em lugar de professor, com tradições fortemente “doadoras”, o *Coordenador de Debates*. Em lugar de aula discursiva o debate, o *diálogo*. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o *participante de grupo*. Em lugar dos “pontos” e de programas alienados, *programação compacta*, “reduzida” e “codificada” em unidades de aprendizado.

relacional, afetiva, hermenêutica e o diálogo como processo e produto, que se dão a partir das próprias experiências e do grupo com os quais se relacionam (FIGUEIREDO, 2008).

De acordo com Figueiredo (2007), a escolha do círculo dialógico deve-se ao fato de que este favorece uma reflexão crítica, a qual é facilitada por temas geradores retirados dos discursos d@s autor@s sociais envolvidos no momento da entrevista (e anterior a ela) e das narrativas orais, ocorrendo participação conjunta nessa ocasião.

Para este momento, não contávamos com um imprevisto: ocorreu a modificação do calendário escolar e as antecipações das avaliações finais e todas as atividades previstas no quarto semestre. Portanto, o planejamento para execução do círculo dialógico não foi estabelecido por seus princípios que envolvem histórias de vida e um diálogo autêntico sobre suas experiências. Nossa adequação foi a roda de conversa por meio da entrevista coletiva que levantamos relatos dos jovens educandos a partir de suas vivências, impressões e significados em três categorias pré-estabelecidas a partir da matriz teórica de Paulo Freire, a saber: criticidade, autonomia e empoderamento.

Na primeira semana de dezembro de 2019, apesar do período de final do ano letivo ser interrompido e os imprevistos das avaliações escolares serem antecipadas na PMF, pudemos fomentar um diálogo propositivo com os jovens educandos para encontrar evidências nas ações que apontam o Protagonismo Crítico Juvenil na escola, por meio de uma entrevista coletiva conduzindo o diálogo a partir de uma intervenção com tema Protagonismo e Valores Humanos.

O objetivo dessa sistemática adotada de consulta documental, observação participante e entrevistas respectivamente, consideramos ser uma estratégia coerente com o objeto de estudo. Pudemos nessa lógica de pesquisa nos aproximar dos jovens educandos e investigar como vivenciam ou vivenciaram determinada situação sobre evidências que apontam o Protagonismo Crítico Juvenil, favorecendo durante todo processo de investigação uma relação dialógica e amorosa. Portanto, consideramos esses caminhos para análise e interpretação na medida em que identificamos as evidências a partir das suas manifestações e singularidades.

3.4 Procedimento para o tratamento e análise dos dados

Após os procedimentos metodológicos para análise dos dados a partir da perspectiva qualitativa, destacamos os seguintes: categorização, inferência, descrição e interpretação (MINAYO, 2016).

A organização das respostas e das ações com base na observação de temáticas para determinação de categorias. Fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação, cuja presença ou frequência apresentem algum significado para o objeto estudado. Para a análise de categorias, a presença de determinados temas denota estruturas de relevância, valores e modelos de comportamento presentes no discurso (MINAYO, 2004).

A análise tornar-se-á mais intensiva após a coleta dos dados (MERRIAM, 2001). Os dados coletados foram analisados em seu conteúdo com o objetivo de identificar o que está sendo dito a respeito de determinado tema.

Após as entrevistas, os áudios foram transcritos para a análise de conteúdo, sendo esse artifício escolhido por ser uma técnica de análise que têm por objetivo ir além da compreensão imediata e espontânea, ou seja, é usada para descrever e interpretar o corpus (conteúdo de documentos e textos que compõem os dados a serem analisados), se prestando a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.

Representar uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias é uma atividade essencialmente interpretativa, e como sendo uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados, não é possível uma leitura neutra (MORAES, 1999).

Para Franco (2005, p.11), “cada vez mais, porém, a análise de conteúdo passou a ser utilizada para produzir inferências acerca de dados verbais e/ou simbólicos, mas, obtidos a partir de perguntas e observações de interesse de um determinado pesquisador”. O procedimento básico da análise de conteúdo consiste na descrição de dados simbólicos a partir de unidades de registro do texto, que podem ser palavras, frases, temas, signos ou conjunto de signos. Os dados serão reunidos segundo um significado comum e depois reunidos em categorias relativas à problematização da pesquisa.

Essas categorias foram escolhidas pelo próprio pesquisador com a orientação da professora orientadora nessa trajetória de pesquisa, segundo os pré-definidos tanto pela pesquisa quanto pelos próprios dados brutos. Segundo Minayo (2016, p. 79), os procedimentos metodológicos necessariamente não ocorrem de forma sequencial. Entretanto, em geral costuma-se por exemplo: a) decompor o material a ser analisado por partes (o que é parte vai depender da unidade de contexto que escolhemos); b) distribuir as partes em categorias; c) fazer uma descrição do resultado da categorização (expondo os achados encontrados na análise); d) fazer inferências dos resultados obtidos com o auxílio da fundamentação teórica adotada.

Com base em Minayo (2006, p.34), podemos considerar que a interpretação consiste em relacionar as estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados presentes na mensagem. Numa abordagem qualitativa, a descrição é realizada através de um texto síntese para cada uma das categorias, expressando o conjunto de significados presentes nas diferentes unidades de análise, fazendo-se uso intensivo de “citações diretas” dos dados originais. É o momento de expressar os significados captados das mensagens.

A partir da intervenção construímos o agrupamento das unidades de significados que convergiram no processo de busca de evidências para o Protagonismo Crítico Juvenil nas aulas de Educação Física Escolar, chegamos à construção de três categorias, a saber: a) Meninas podem jogar de igual para igual, todos nós somos iguais; b) Aqui é escola, não é estádio; c) Juntos somos mais fortes.

A partir do resultado da análise dos achados da pesquisa, como uma etapa para aprofundar o objetivo desse trabalho em analisar as possibilidades do Protagonismo Crítico Juvenil mediado nas aulas de educação física na escola de tempo integral de Fortaleza, vamos prosseguir promovendo um diálogo no campo teórico que guiam a pesquisa por meio de capítulos estabelecidos.

Adotamos para proposta desse diálogo construir em capítulo com o tema (4.0) Campos teóricos que guiam a prática educativa, dividido por subitens, a saber: (4.1) Educação Integral e Escola de Tempo Integral; (4.1.2) Projeto Político Pedagógico e Escola de Tempo Integral; (4.1.3) Escola de Tempo Integral e Educação Física Escolar; (4.2) Protagonismo sobre a diversidade da ótica, (4.2.1) Protagonismo e Escola, (4.2.2) O Protagonismo no olhar dos jovens educandos e (5) O Estímulo do Protagonismo Crítico Juvenil nas Aulas de Educação Física Escolar.

Neste primeiro momento, como campo teórico para análise foi ponderado o tema Educação Integral e Escola de Tempo Integral, subdividido em (4.1.2) Projeto Político Pedagógico e Escola de tempo integral, e (4.1.3) Escola de Tempo Integral e Educação Física Escolar.

No próximo tópico dialogaremos com diferentes autores para problematizar o tema Educação Integral e Escola em Tempo Integral. Como o primeiro campo teórico dos resultados e discussões, analisaremos os marcos legais no contexto da conjuntura política educacional, concepções sobre currículo, partindo de momentos históricos com as reformas da educação com suas leis LDB (1996), BNCC (2017), as DCM PMF (2011), PPP e Plano de Ação da ETI NSF.

4 CAMPOS TEÓRICOS QUE GUIAM A PRÁTICA EDUCATIVA

4.1 Educação Integral e Escola de Tempo Integral

Nesse momento dos achados da pesquisa vamos perpassar por diferentes campos teóricos, frente ao objetivo da pesquisa de analisar as Possibilidades do Protagonismo Crítico Juvenil mediados nas aulas de Educação Física na Escola em Tempo Integral de Fortaleza. Nessa Perspectiva, oferecemos um breve debate em torno de Educação Integral e Escola em Tempo Integral, investigamos com os documentos norteadores, e dialogamos com as Leis, Diretrizes que legitimam a PMF a oferecer esta modalidade de ensino de Tempo Integral na conjuntura atual de 2020.

Para entender o foco dessa discussão de Educação Integral e Escola em Tempo Integral, vamos iniciar investigando as leis que legitimam as políticas públicas para o projeto de educação no Brasil. Consideramos importante entender primeiramente o que converge e diverge na perspectiva de projeto de Educação Integral e Escola de Tempo Integral.

A discussão sobre Educação Integral no Brasil tem estado em pauta desde as primeiras décadas do século XX, destacando-se Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Lourenço Filho como incentivadores da aplicação da jornada escolar e do currículo, com a possibilidade da consolidação dos ideais educacionais democráticos da escola pública do país (CAVALIERE, 2010).

Conforme a Lei nº 9394 (BRASIL, 1996, art. 1º, caput), “Educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

A Lei nº 9394 (BRASIL, 1996) ainda salienta que

A educação é dever da família e do Estado, inspirado nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mundo do trabalho (BRASIL. Lei nº 9394, 1996, art. 2º).

Diante do que a LDB (BRASIL, 1996) afirma, a educação é dever da família e do estado, faz-se necessário o educador entender a sua função social e ser coerente com o papel que ocupa na sociedade. Entendemos que o desmonte da educação no cenário da conjuntura política atual de 2020 ataca a educação nas relações com a sociedade e seus objetivos para o

jovem educando, dificultando ao educador exercer sua função social frente a essa triangulação estado, escola e família.

Cavaliere (2014) afirma que a escola pública de tempo integral atual é uma resposta à necessidade de melhoria do ensino público e ao aumento da qualidade educacional. E surge em função dessa expectativa, em direção ao atendimento dessas necessidades.

Corroborando com Cavaliere (2014), o aumento da jornada escolar desperta inúmeras dúvidas e discussões quanto à viabilidade de atender o objetivo de elevar o padrão de qualidade da escola pública. Um exemplo da origem dessas discussões é a existência de modelos diferentes para a realização da ampliação da jornada escolar de 800h para 1.400h.

Os modelos de organização para realizar a ampliação do tempo de escola que vem se configurando no país podem ser sintetizados em duas vertentes: uma que tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral, e outra que tende a articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas, preferencialmente, fora dele (CAVALIERE, 2009, p. 52).

Percebe-se que um desses modelos possibilita a educação pública oferecer uma perspectiva de educação integral, compreendendo o sujeito em sua totalidade. A perspectiva de escola em tempo integral não evidencia essa ideia, reforçando o conceito de integralidade da ocupação do tempo do jovem educando e não de sua educação integral. Nessa perspectiva, Cavaliere (2009) afirma que

A troca com outras instituições sociais e a incorporação de outros agentes educacionais são fundamentais para o enriquecimento da vida escolar, mas as formas alternativas de ampliação do tempo educativo que não tem como centro a instituição expõem-se aos perigos da fragmentação e da perda da direção (CAVALIERE, 2009, p. 61).

Identificamos no decorrer desta pesquisa a escola de Tempo Integral do Município de Fortaleza como uma potência para melhorar o acesso à educação e qualidade no tempo pedagógico, porém, há que se manter um olhar atento à maneira como se desenvolve na prática em sua formação integral frente as práticas pedagógicas na realidade de escola de tempo integral.

De acordo com as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza – DCM (2011, p. 23), afirma que “a formação com amplo desenvolvimento e emancipação do sujeito compreendido em sua multidimensionalidade, integra o corpóreo, o psíquico, o intelecto, o cultural, o político, o ético, o estético e o espiritual.

A DCM (2011) possibilita uma abordagem que privilegia a formação do jovem educando primeiramente para conhecer e interpretar a realidade em que se vive, e, posterior e simultaneamente, contribuir para transformar a realidade, a situação do educando e da sociedade.

Na tentativa de articular a teoria na prática educativa, todos os saberes mediados aos jovens educandos podem partir da realidade e do contexto em que eles vivem. Saber mediado pelo conhecimento da vida, elaborado ao longo dos tempos é uma perspectiva de Paulo Freire (2018, p. 34):

A educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém (FREIRE, 2018. P. 34).

Para a DCM de Fortaleza (2011), a conquista da formação integral deve estar integrada à realidade social. Todo conhecimento deve se destinar, primeiramente, a conhecer e interpretar a realidade em que se vive, e, posterior e simultaneamente, contribuir para transformar a realidade, a situação do educando e da sociedade.

Nesse sentido, reafirmando a questão central no que tange a escola de educação em tempo integral de Fortaleza é, justamente, se a articulação de saberes que estão além da escola será entendida como prática educativa crítica, libertadora e emancipatória. Para Freire (2018, p. 50), o destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo o sujeito de transformação da realidade.

Assim, aumentar o tempo de permanência na escola na perspectiva de escola em tempo integral, requer ampliar também as possibilidades educativas para os jovens educandos e não apenas o manter por mais tempo sob a guarda da escola, essa ideia de educação bancária criticada por Freire (2018, p.50), a consciência bancária “pensa que quanto mais se dá, mais se sabe”. A educação com o propósito de educação bancária revela que com este mesmo sistema formam indivíduos acríticos e submissos ao sistema opressor, tornando-se medíocres, porque não há estímulo para libertação.

A educação do homem passa pelo processo de apropriação do conhecimento, transformando-o em aprendizagens. Essa ação educativa tem por base pilares que agrupam as capacidades em habilidades e essas em competências, resultando assim, nas aprendizagens e na incorporação do conhecimento humano (DELORS, 1998).

Jacques Delors (1998) fundamenta sua discussão sobre educação nos princípios que compõem os quatro pilares da educação. A proposta, que está vinculada às diretrizes das Escolas de Tempo Integral do Município de Fortaleza, focaliza a aprendizagem como a construção do conhecimento ao longo de toda trajetória educativa, fundamentando a educação integral na escola de tempo integral em quatro pilares: 1) Aprender a conhecer; 2) Aprender a Fazer; 3) Aprender a Conviver; 4) Aprender a Ser (PPP, 2019).

Notamos a valorização de uma lógica em educação para a formação dos jovens educandos por competências diante dos pilares apresentados. Entendemos que esses pilares não podem ser limitados no campo teórico. Precisam oferecer possibilidades de atuação para os jovens educandos experimentar essas dimensões na prática e dessa maneira estimular o Protagonismo a partir de uma educação crítica, autônoma e libertadora. Para Freire (2006, p. 24), a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática ativismo.

Buscamos apoio nos aportes teóricos de Freire (1996); enquanto educadores numa perspectiva progressista, nossa idealização para educação crítica, autônoma e libertadora, não podemos estar na submissão e subserviência de competências pré-estabelecidas por pilares que desconsideram a realidade do contexto escolar, mediados conforme os interesses do capital que cercam a educação pública. Na verdade, entendemos o contrário, de acordo com Freire (1996), uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando, demanda do educador um exercício permanente para uma convivência amorosa, sob uma rigorosidade metódica com respeito aos interesses dos jovens educandos.

A educação interdimensional foi um conceito estudado e desenvolvido pelo pedagogo brasileiro Antônio Carlos Gomes da Costa, que coaduna com os conceitos da UNESCO, que diz: a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa, corpo, inteligência, sensibilidade, sentido, responsabilidade social e espiritualidade.

Além do relatório da UNESCO como referência, Costa (2008) tomou por base para elaborar seu conceito de educação interdimensional o Art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº 9394/96, inserido no título II da referida Lei, que trata dos princípios e fins da Educação Nacional. Importante destacar que o artigo se refere ao pleno desenvolvimento do educando, ao princípio constante na proposta de educação integral na escola de educação básica, de maneira interdimensional.

Costa (2008), com sua teoria da educação interdimensional, descreve em suas dimensões pilares de aprendizagens, competências e habilidades. Desta forma, o que se critica não é o conteúdo para o debate em torno da teoria de educação interdimensional. Vamos além,

a nossa crítica é em torno de seus interesses comerciais, impregnados em uma lógica de mercantilização da educação com a venda de um produto moldado negando o contexto da realidade escolar.

Para um debate na dimensão de uma perspectiva de educação integral na escola de tempo integral, consideraremos o campo progressista como um dos caminhos para ser trilhado e tentar aproximar da idealização da formação integral do jovem educando. Percebemos que a proposta de Educação em Tempo Integral da PMF está alinhada com os pressupostos das propostas educacionais das políticas de organismos nacionais e internacionais.

Neste momento do trabalho analisaremos o objeto de estudo, a seguir vamos realizar um estudo documental acerca de documentos oficiais produzidos e adotados pela escola Nossa Senhora de Fátima (PPP e Plano de Ação da escola), e das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza. O objetivo nesta primeira etapa da pesquisa é realizar uma análise documental e encontrar indícios para o Protagonismo Crítico Juvenil nas aulas de Educação Física da Escola.

4.2 Projeto Político Pedagógico e Escola de Tempo Integral

No primeiro momento da investigação, foi proposto um diálogo para situarmos a diferença de Educação integral e Escola de Tempo integral, foi realizada a investigação sobre as leis e diretrizes que norteiam as políticas para implementação da escola em tempo integral de Fortaleza.

Neste segundo momento vamos direcionar esse diálogo com os achados em campo com a seguinte questão: Quais os impactos que os documentos norteadores da escola de tempo integral concretizam no cotidiano da comunidade escolar? Desta forma alcançar o objetivo de verificar evidências que apontem o Protagonismo Crítico Juvenil nos documentos que norteiam a Escola de Tempo Integral frente a prática pedagógica da Educação Física.

Para iniciarmos a investigação nos documentos que norteiam a ETI NSF, tivemos a oportunidade de conversar com a diretora e a secretária da escola, que não tiveram dúvidas em manifestar-se favoráveis a fornecer os documentos PPP e Plano de Ação da escola. Foi um diálogo harmonioso e amoroso sobre a escola e as demandas que estavam a acontecer.

Durante este segundo momento de investigação no PPP, a partir dos registros que totalizavam 29 páginas, encontramos uma lógica na divisão que chamou a atenção, a saber: 1) apresentação; 2) diagnóstico – escola que temos; 3) marco referencial – a escola que queremos;

4) objetivos; 5) programação de metas e ações; 6) programas especiais; 7) compromisso com a operacionalização do PPP; e 8) estratégias e avaliação do cronograma do PPP.

No momento da investigação sobre o termo do Protagonismo Juvenil descrito no PPP da escola encontramos um único parágrafo que descreve o Protagonismo Juvenil como:

A participação da juventude na criação e execução de atividades, projetos ou ações, sob a orientação direta ou indireta de algum adulto. Seja ele um educador ou outro profissional que coordene ações que envolvam os jovens. Para que o protagonismo juvenil aconteça, é necessário contribuir com a troca de diálogos entre os jovens e a sociedade e para que a ação promovida pela juventude tenha espaço garantido não somente na escola, na rua, ou no bairro, mas em todos os lugares, principalmente aqueles que mais carecem de atenção (Projeto Político Pedagógico, 2019).

De acordo com esse conceito registrado no PPP da escola supracitado, podemos identificar algumas possibilidades para dialogar sobre o Protagonismo Crítico Juvenil na escola. No entanto, é um ponto restrito na dimensão do Protagonismo Crítico Juvenil diante das possibilidades que é materializado no cotidiano escolar.

Percebemos identificar na citação “a participação da juventude na criação e execução de atividades, projetos ou ações, sob a orientação direta ou indireta de algum adulto”, que o PPP da ETI NSF, no que concerne ao Protagonismo Juvenil se aproxima da lógica da educação bancária criticada por Freire (2011, p. 24), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Freire (1987) denuncia a concepção da educação bancária como instrumento de opressão, por ser um meio de transmissão de conteúdos de interesse da elite dominante, e a relação educador-educando não passa de um ato mecânico, na qual educadores conduzem os educandos à memorização, que não gera reflexão, nem muito menos transformação: “Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (FREIRE, 1987, p. 33).

No entanto, todas as componentes curriculares da base comum na escola de tempo integral de Fortaleza experimentam o Protagonismo Juvenil, de acordo com o Plano de Ação²⁶ da escola, que visa oferecer oportunidades de experiências aos jovens educandos, nas atividades curriculares da escola de forma transversal, nas comunidades e em sua relação com o mundo, formando sujeitos autônomos, solidários e competentes (PLANO DE AÇÃO, 2019).

A partir dessa discussão na triangulação (PPP, Escola e Protagonismo) podemos perceber que a investigação do PPP da ETI NSF (2019), da cidade de Fortaleza, sugere oferecer

²⁶ O Plano de Ação da escola consiste em um instrumento de trabalho dinâmico com o intuito de propiciar ações, ressaltando seus principais problemas e os objetivos dentro de metas a serem alcançadas, com critérios de acompanhamento e avaliação pelo trabalho desenvolvido.

um plano que considere as características e necessidades dos jovens educandos, devendo ir ao encontro das necessidades anunciadas no PPP, buscando a autonomia da escola, fortalecendo as relações entre escola e sistema de ensino. Nesta perspectiva, venho ilustrar o cenário das contribuições do PPP sob uma fala da diretora da escola:

[...] O PPP é o norteador para os trabalhos pedagógicos que integram o currículo da escola de tempo integral. A construção do documento perpassa por toda as esferas da escola, equipe docente, os discentes, funcionários e pais.

Percebemos, com a fala da diretora, que o PPP da escola é uma extensão das Diretrizes Curriculares Municipais e está presente no debate do planejamento pedagógico que busca contemplar as Diretrizes Curriculares Nacionais – (DCN), uma tentativa de aproximá-las do contexto da realidade local da escola, encontrando um destaque para o Protagonismo Juvenil na ótica de democracia quando identificamos a participação do conselho escolar²⁷ participando efetivamente do PPP da escola.

Como uma alternativa para este desdobramento, trago para reflexão o pensamento de Veiga (1998), no qual ela considera o Projeto Político Pedagógico – (PPP) um instrumento de luta a ser utilizado pela escola, adequado para nortear o enfrentamento das dificuldades do trabalho pedagógico de forma coletiva.

Para Veiga (1998, p. 56), a construção do PPP de forma democrática é uma forma de contrapor-se à fragmentação do trabalho pedagógico, à dependência dos órgãos e instituições acadêmicas que regulam estrategicamente o ensino e o trabalho na escola desconsiderando a realidade do contexto escolar.

Nas Diretrizes Curriculares Municipais – DCM (2011), o campo teórico para o entendimento do PPP como um ponto essencial de partida para ação-reflexão de escola determinante torna-se importante no sentido de se fortalecerem as relações entre escola e sistema de ensino.

O PPP, segundo as DCM (2011), deve ser construído coletivamente de forma democrática, estimulando mudanças coletivas a partir das práticas pedagógicas, considerando o contexto de cada escola. Desta forma, o Protagonismo Crítico Juvenil torna-se presente na participação de toda comunidade escolar, sem esperar que esferas superiores tomem essa iniciativa, mas promovendo a busca pelas condições necessárias para levá-la adiante (VEIGA, 1998).

²⁷ O Conselho Escolar é formado através de eleição por assembleia contendo professores, alunos, pais de alunos, e funcionários. Eleito para mandato a cada dois anos, a Diretoria Executiva é composta por um Presidente, Diretor administrativo/Financeiro e pelo Diretor de Ensino como membros efetivos (PPP, 2019).

As DCM (2011) de Fortaleza, através das componentes curriculares na escola de tempo integral, por meio da investigação do Protagonismo Juvenil, possibilitaram observar oportunidades de experiências sugeridas para as escolas promoverem junto às comunidades uma relação para além dos muros escolares.

A importância da construção do PPP democrático é fundamental para potencializar uma educação autônoma, libertadora e emancipatória na prática da educação progressista. Desta forma, torna-se possível criar e atualizar ações sociais que venham a contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária, a partir das múltiplas relações do ser, consigo e com o outro, de forma interdisciplinar e transdisciplinar (DCM, 2011).

No próximo tópico vamos dar continuidade nesse debate dos achados dos documentos norteadores que permeiam a escola de tempo integral e dialogaremos na dimensão da Educação Física escolar, com um olhar sobre a adequação dos documentos, a saber: BNCC (2017) e DCM (2011). O intuito foi analisar as possibilidades da matriz curricular para Protagonismo Crítico Juvenil na componente curricular Educação Física.

4.3 Escola de Tempo Integral e Educação Física Escolar

Neste terceiro momento vamos fazer uma análise sobre os documentos que abordam sobre a adequação da proposta Diretrizes Curriculares do Município de Fortaleza (2011), com o que preconiza a Base Nacional Comum Curricular (2017) do Ensino Fundamental para analisar as possibilidades da matriz curricular e suas evidências para o estímulo do Protagonismo Crítico Juvenil na componente curricular Educação Física.

Trazemos para este momento debater e entender o movimento constante da Educação Física Escolar do ponto de vista da matriz curricular por meio dos documentos norteadores. A partir da investigação desses dois documentos, a saber: as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Fortaleza (2011), com as proposições estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular (2017).

O alinhamento à BNCC (2017) define as aprendizagens essenciais nas quais todos jovens educandos brasileiros têm ao longo da Educação Básica garantir o direito de acessar os conteúdos estabelecidos (BRASIL, 2017).

Para dialogarmos sobre os aspectos analisados de forma minuciosa foram divididos os seguintes itens para facilitar o entendimento: os conteúdos/eixos temáticos; as etapas/segmentos do Ensino Fundamental; e os objetos de conhecimentos/subtemas e objetivo

de aprendizagem e desenvolvimento. Para oferecer uma melhor compreensão, aprofunda-se a discussão sobre cada um desses aspectos, que dialogamos no decorrer desse momento do texto.

Notamos que os conteúdos/eixos temáticos citados na BNCC (2017) para a área de Educação Física apresentam pontos convergentes de forma aparente com as Diretrizes Curriculares Municipais de Fortaleza (2011), ou seja, as práticas corporais tratadas em ambos os documentos, são subdivididos em unidades temáticas. Por outro lado, também foram identificados pontos divergentes em conteúdos/eixos temáticos, a saber: o corpo e suas manifestações; práticas corporais de aventura. Vale ressaltar que a categorização não tem pretensão de universalidade, mas favorecer o mínimo de conteúdos aos estudantes brasileiros, por meio das manifestações culturais tematizadas na Educação Física escolar.

No que se refere às séries ou aos ciclos do Ensino Fundamental, o currículo de Fortaleza foi elaborado levando em conta sua totalidade (1º ao 9º ano), os conteúdos/eixos temáticos com suas orientações metodológicas para aprendizagem presentes não especifica de forma sistematizada a hierarquia de seus conteúdos no decorrer das séries/anos em suas diretrizes. É um fato marcante, diferente do que ocorre em quatro ciclos na BNCC (2011), a saber: primeiro ciclo (1º e 2º anos); segundo ciclo (3º ao 5º ano) dos anos iniciais e terceiro ciclo (6º e 7º anos); (8º e 9º anos) dos anos finais.

Analisamos o processo de construção da DCM (2011), percebemos que foi fruto da autonomia dada para construção do currículo local, para formular seus percursos formativos a partir da sua própria realidade, incorporando as diversidades regionais e subsidiando a forma como as aprendizagens serão desenvolvidas em cada contexto escolar, privilegiando a cultura escolar.

Podemos considerar um destaque que ocorreu com a DCM (2011), que diferencia em outros conteúdos/eixos temáticas diferentes da BNCC (2017). Identifica-se no Eixo Temático “O Corpo e suas Manifestações” que alguns desses eixos temáticos não são temas específicos da BNCC (2017) atual, mas foi tema estabelecido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) – PCNs, referencial nacional de educação para diversas áreas de conhecimento. Os PCNs, até 2017, foram o que nortearam a Educação Física Escolar (BRASIL, 1997); sugerem como objeto de estudo os temas da cultura corporal, a saber: lutas, ginásticas, esportes, jogos, atividades rítmicas e expressivas e o conhecimento sobre o corpo.

Foi observado por Neira (2015) que vários currículos construídos pelo Brasil para a Educação Física escolar, possuem traços dos PCNs. Entretanto, a unidade temática Práticas Corporais de Aventura é um tema emergente da BNCC (2017), e essa vinculação da unidade temática para a área de Educação Física não é um tema proposto dos PCNs e não faz parte da

DCM de Fortaleza, dessa forma coadunam, em recente estudo, Silva, Martins e Silva (2017), que pesquisaram sobre quais conteúdos deveriam constar na BNCC (2017). Para a área de Educação Física, participaram do estudo cerca de 60 professores da Região Metropolitana de Fortaleza; sobre o conteúdo Práticas Corporais de Aventura, 38% os docentes indicaram essa temática para a base comum da Educação Física.

De acordo com a BNCC (2017), 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.

Na BNCC (2017), 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 se dá com base na diversidade dessas práticas e nas suas características. Em Esportes, a abordagem recai sobre a sua tipologia (modelo de classificação), enquanto Práticas corporais de aventura se estrutura nas vertentes urbana e na natureza.

A PMF em sua proposta de Educação Física Escolar na DCM (2011), é dividida em cinco temas que perpassam por todo o ensino fundamental, a saber: 1) O corpo e suas manifestações: o entendimento sobre o corpo como objeto de comunicação e expressão; relação dialética entre corpo e o meio ambiente; o corpo como elemento social, político e cultural. 2) O esporte e suas manifestações: o reconhecimento do esporte enquanto fenômeno social; (re)elaboração de práticas esportivas; democratização do acesso ao esporte educacional. 3) Manifestações rítmicas, gímnicas e expressivas: a aplicação das manifestações rítmicas, gímnicas e expressivas no contexto escolar. 4) As lutas e suas manifestações: o detalhamento das lutas e suas manifestações no contexto educacional; a valorização de atitudes de não violência e respeito aos companheiros. 5) Jogos, brincadeiras e brinquedos e suas manifestações: experimentação de jogos, brincadeiras e brinquedos na construção do patrimônio cultural; adaptação de repertórios existentes e ressignificação no cotidiano dos estudantes; entendimento do jogo na perspectiva do lazer e da qualidade de vida.

Nesse contexto, a DCM (2017) reflete diretamente uma distribuição dos conteúdos para a área de Educação Física com uma aproximação sob o movimento na legislação vigente empregada, naquele período, para nortear Diretrizes Curriculares Municipais (DCM) que sistematizam o que foi estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB,

Lei nº 93994/96) e outros marcos legais como os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL,1997).

As Diretrizes Curriculares Municipais de Fortaleza adotam o termo Eixo Temáticos e Subtemas como forma de facilitar o entendimento do Mapa Curricular de Educação Física de forma objetiva e didática para melhor entendimento do educador, diferentes das “habilidades” estabelecidas na BNCC (2017), no que se refere às habilidades mínimas desenvolvidas pelos jovens educandos a cada final de ciclo. Para se ter uma ideia, no documento federal, possui 69 “habilidades” distribuídas em quatro ciclos dos 06 conteúdos da Educação Física escolar.

Em contrapartida, a DCM (2011) de Fortaleza tem no total 35 “subtemas” distribuídos em 05 Eixos Temáticos para todos os anos do Ensino Fundamental. Consideramos um limite significativo das Diretrizes Curriculares Municipais de Fortaleza com relação ao detalhamento dos subtemas pretendidos para o ensino fundamental.

Os documentos pesquisados apresentam uma visão crítica do currículo, procuram impedir a reprodução consciente ou inconsciente da ideologia dominante, presente, por exemplo, nas propostas que deixam de questionar as relações de poder que perpassam a produção e a reprodução das manifestações corporais (NEIRA, 2007).

Para tanto, sintetizamos as principais análises dessa etapa do estudo, organizamos um quadro para ilustrar as unidades temáticas da BNCC (2017) e DCM (2011). Com a intenção de deixar de forma mais explícita o que existe de convergência entre os documentos e o que se apresenta de forma divergente.

Quadro 7 - Síntese de unidades temáticas (DCM, 2011) e (BNCC, 2017).

DOCUMENTOS:		DCM	BNCC			
CICLOS:		1º ao 9ºano	1º e 2º	3º ao 5º	6º e 7º	8º e 9º
UNIDADES/ EIXOS TEMÁTICO S:	O Corpo e suas manifestações.	X				
	Jogos brincadeiras e brinquedos e suas manifestações.	X	X	X	X	
	Esporte e suas manifestações.	X	X	X	X	X
	Manifestações rítmicas, gímnicas e expressivas.	X	X	X	X	X
	Danças.		X	X	X	X
	Ginásticas.		X	X	X	X
	As lutas e suas manifestações.	X		X	X	X
	Práticas Corporais de Aventura				X	X

Diante desse debate, percebemos que a proposta dos documentos que as DCM (2011) de Fortaleza apresentaram tiveram maior convergência e flexibilidade com os pressupostos da BNCC (2011), entendemos que a legislação norteadora da construção da DCM

de Fortaleza foi os PCNs (2018). Já para os limites e avanços da BNCC (2017), para cada unidade temática, norteia uma divisão dos ciclos por hierarquia de progressão do conhecimento. Ficando evidente uma organização para os conteúdos em incluir outras unidades temáticas, como também valorizando o aumento no número de direitos de aprendizagens indicados na BNCC (2017), podendo adequar as DCM (2011) no embasamento teórico para a prática pedagógica da Educação Física da ETI NSF de Fortaleza.

Compreendemos que houve uma participação da comunidade escolar na construção da DCM (2011). Percebemos na análise que foi elaborada de forma democrática, um processo que contou com a participação de educadores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares, equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação, dos distritos de educação, bem como das secretarias de Direitos Humanos e de Cultura de Fortaleza (SME, 2011).

Percebemos a ausência dos jovens educandos nesse processo, ficando de fora a representação de jovens educandos que poderiam vivenciar este momento como lugar para atuar o Protagonismo Crítico Juvenil, e os pais, que são essenciais no processo democrático de uma educação progressista.

Com este olhar idealizador de uma escola determinante para encontrarmos evidências que apontem para o Protagonismo Crítico Juvenil, a partir dos documentos analisados, entendemos que a construção de uma escola democrática é fortalecida com a participação da comunidade escolar e é essencial como potencializador do Protagonismo Crítico Juvenil a participação dos jovens educandos no processo de uma educação crítica, autônoma e libertadora.

No próximo momento da pesquisa vamos ao encontro com os jovens educandos na busca de uma aproximação parceira e amorosa por meio da dialogicidade, somar em nossa pesquisa com entrevistas para buscar um melhor entendimento sobre as possibilidades do Protagonismo Crítico Juvenil mediados na Educação Física na ETI Nossa Senhora de Fátima.

Passaremos para o segundo momento; no campo teórico, com a contextualização do conceito de Protagonismo sobre sua diversidade da ótica. Neste momento é imprescindível situar o conceito de Juventudes, estruturado diante de diferentes documentos como da legislação e olhares de diferentes autores.

Taremos uma reflexão da teoria de Antônio C. G. da Costa, nos moldes como é apresentada hoje e como ela se entrelaça com os documentos que direcionam a instrumentalização da prática educativa do Protagonismo Juvenil apresentada pela proposta pedagógica das Escolas de Tempo Integral do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza. Para esta reflexão traremos também Freire (1986, 1987, 1996) no diálogo,

idealizando uma estrutura para o conceito de Protagonismo Crítico Juvenil a partir de sua matriz teórica.

Ao final analisaremos a relação entre o Protagonismo Juvenil e os pressupostos teóricos em Paulo Freire na tentativa de estruturar a construção de um novo conceito para o Protagonismo ligando-se diretamente a prática pedagógica progressista para o Protagonismo Crítico Juvenil.

5 INVESTIGANDO O PROTAGONISMO NA DIVERSIDADE TEÓRICA

5.1 Protagonismo Juvenil e Protagonismo Crítico Juvenil: um diálogo necessário

Neste momento, vamos dialogar sobre o repertório teórico de diversos autores, a fim de dar suporte teórico para o objeto de análise dessa dissertação. Estamos partindo inicialmente das concepções sobre o fenômeno do “Protagonismo Juvenil” para entrelaçar com os preceitos estabelecidos pelo autor Antônio Carlos Gomes da Costa, a partir dos documentos norteadores da PMF e as pesquisas realizadas a respeito do tema.

Pretendemos estabelecer neste capítulo um enfrentamento teórico para levantar a discussão referente ao contexto do Protagonismo Juvenil, que nesta pesquisa adotaremos o termo “Protagonismo Crítico Juvenil”, em consonância à teoria da ação dialógica evidenciando os princípios da dialógica como a criticidade, autonomia e empoderamento em Paulo Reglus Neves Freire.

Para tanto, nesse trabalho, buscamos embasamento teórico em Paulo Freire por ser um dos pensadores mais influentes e notáveis na história dos educadores e reconhecido no mundo inteiro, influenciando a educação para uma prática pedagógica crítica, libertadora e emancipadora. No Brasil, é o patrono da educação brasileira, sua teoria foi utilizada como nosso principal aporte teórico, na tentativa de dar suporte para idealizar nossa ideia de Protagonismo Crítico Juvenil.

Para Paulo Freire (2015, 2018), a ideia é que a leitura da palavra proporcione a leitura crítica do mundo e permita a compreensão da leitura da sua realidade social e política. Essa seria a essência para educação crítica, libertadora e emancipadora, que possibilita o empoderamento de pessoas das classes menos favorecidas da sociedade e desenvolvam uma consciência crítica de sua situação e vejam-se como protagonistas da própria história, capazes de transformar coletivamente a própria realidade.

Para realizarmos esta análise teórica sobre o Protagonismo Juvenil e promover um debate na construção para uma ideia de Protagonismo Crítico Juvenil, cabe para este desafio um enfrentamento no campo teórico, com o intuito de fortalecer o termo Protagonismo Crítico Juvenil durante a trajetória dessa dissertação.

Para este desafio, procuramos dialogar com a matriz teórica de Paulo Freire. Esse caminho foi possível devido às leituras de clássicos, como “Pedagogia do Oprimido”, “Educação e Mudança”, “Pedagogia da Autonomia”, “Medo e Ousadia”, “Política e Educação” e “Educação como prática da liberdade”, nessa trajetória podemos identificar na matriz teórica

um embasamento teórico que entrelaçavam a dimensão do Protagonismo Crítico Juvenil na perspectiva de educação crítica, libertária e emancipatória, e chegamos a três categorias de análises, a saber: criticidade, autonomia e empoderamento. Apesar de inicialmente ter conceitos distintos, que trazem múltiplas interpretações, percebemos que existem relações e aproximações que as integram.

Diante da complexidade de suas obras, Paulo Freire revela inúmeras categorias temáticas que são trazidas por esse trabalho, e, apesar de destacarmos algumas categorias, na tentativa de relacionar com a problemática desse estudo, de analisar as possibilidades do Protagonismo Crítico Juvenil por meio das aulas de educação física na escola de tempo integral, entende-se que as categorias anunciadas estão interligadas e integradas partindo de um universo dialógico.

Durante as leituras na tentativa de contemplar o objeto de estudo desse trabalho de dissertação, descobrimos que não dá para ler Paulo Freire separando as categorias temáticas em caixas conceituais. Em Freire, tudo está integrado e conectado, um pensamento leva a outro, que nos leva a um campo de interpretações, fundamentadas na perspectiva do humano como um ser inconcluso, em processo de mudança constante, integrado e mediatizado pelo mundo.

A matriz inspiradora que se estende por toda a obra de Paulo Freire, é baseada no ideal político de transformação da sociedade, na direção para que essa mudança seja uma realidade. A escolha de analisar criticamente a base de dados coletada para aprofundar as discussões que formaliza a teoria de Protagonismo Juvenil anunciada em Costa, foi para dar embasamento teórico na teoria proposta nesta dissertação em “Protagonismo Crítico Juvenil”, gerando um diálogo em torno de um conceito, tornando-se propositivo para resgatar o termo Protagonismo e dar o seu lugar em uma educação libertadora.

Antônio Carlos Gomes da Costa é o autor que promove em sua teoria suporte para a prática do tema Protagonismo na PMF. Essa forma de comparação entre teorias de outros diversos autores foi importante para levantarmos questões para apropriar no que se refere ao contexto de Protagonismo e/ou Protagonismo Juvenil e em que medida estes autores se entrelaçam, convergindo e divergindo, e fundamentam em suas teorias para apropriarmos do termo Protagonismo Crítico Juvenil no decorrer deste trabalho.

Para discutir Protagonismo Crítico Juvenil, primeiramente é imprescindível entender que o conceito de juventude é formado por diferentes áreas do conhecimento, a saber: Psicologia, Sociologia, Medicina, Demografia, Direito, Políticas Públicas, entre outras. Na perspectiva jurídica, existem divergências nas classificações dessa faixa etária, pois, além de estabelecer limites arbitrários, engloba estatutos legais diferentes: Estatuto da Criança e do

Adolescente (ECA) – classifica o jovem a partir de 12 anos até o último dia de completar 18 anos; Estatuto da Juventude – classifica o jovem entre 15 e 29 anos; UNESCO – classifica o jovem entre 15 e 21 anos de idade.

O campo teórico desenvolvido em pesquisas nacionais sobre a infância e a juventude tem sido percorrido e dialogado pelo ECA. Desde o início dos anos 90, passou-se a considerar crianças e adolescentes como cidadãos em desenvolvimento, ancorados em uma concepção plena de direitos humanos. No entanto, a juventude não surge, nesse contexto, como protagonista com identidade própria, uma vez que parece reforçar a imagem do jovem como um problema social, especialmente em questões relacionadas à violência, ao crime, à exploração sexual, ao uso de drogas, à saúde e ao desemprego.

Em vez do pensamento reducionista e manipulável sobre o conceito de juventude para Bourdieu (1983), prefere analisar as diferenças entre as juventudes. É no reconhecimento da diversidade que o autor se apegua para afirmar que a juventude, no singular é apenas uma palavra. Ainda diz que a palavra juventude (singular) seria um “[...] formidável abuso de linguagem [que inclui em seu significado] [...] universos sociais que praticamente não possuem nada de comum” (BORDIEU, 1983, p. 114).

Bourdieu (1983) propõe a teoria da praxiologia como modo de conhecimento alternativo das juventudes a partir de uma economia das práticas, em que o simbólico e o econômico interagem para estruturar o espaço social. Em vez de “regras” e de “modelos”, ele analisa o mundo social por meio das “estratégias” e dos “esquemas”, cujo operador é o *habitus*, estruturas internalizadas sob a forma de disposições que orientam a ação.

Na ideia de Costa (2001), os jovens educandos agem como atores sociais, com papel especial de transformação da realidade sobre si mesmo, promovendo como fonte de crítica, contestação, capacidade de prover utopias e de dedicação generosa à dimensão social.

Este enfoque é herdeiro da experiência histórica de gerações anteriores, sustentado por vários atores vinculados a partidos políticos e de movimentos sociais, coloca a questão da participação no centro do papel designado aos jovens educandos, e tem sido um elemento importante de pressão para a formulação das políticas de juventude; por outro lado, apresenta dificuldade na visualização das necessidades e direitos específicos dos jovens (ABRAMO & LEON, 2005, p. 22).

Bourdieu (1983), através do viés sociológico, percebe as juventudes além dos paradigmas de idade social e biológica. Segundo o autor, as juventudes pensadas por estas duas lentes é alvo de manipulação. Nesse sentido, o autor argumenta que, em um certo ponto da vida, somos todos jovens/velhos, em relação ao ponto de vista de alguém, e “é por isso que os cortes,

seja em classes de idade ou em gerações, variam inteiramente e são objetos de manipulação, [além do quê], [...] a idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável” (BORDIEU, 1983, p. 113).

Partindo do pensamento supracitado em Bourdieu (1983), cabe confrontar desta forma, o autor Costa (2001), quando coloca de forma precipitado o pensar na juventude como um grupo constituído como uma unidade social de interesses comuns. Desta forma, negando ao jovem seu poder de protagonizar nas causas que lhe interessa, podendo ser um equívoco designar demandas moldadas com interesses neoliberais para a luta da juventude no seu papel de ator social na fantasia de transformação da realidade sobre si mesmo.

Como característica da proposta alçada para o Protagonismo Juvenil, o autor Antônio Carlos Gomes da Costa utiliza a pretensa ideia do universalismo solidário, através do estímulo à participação e ao voluntariado com prática pedagógica construtivista, no seio da pedagogia da competência. Tendo como base o pensamento de Costa (2006), que define assim Protagonismo Juvenil:

É uma forma de atuação com os jovens, a partir do que eles sentem e percebem da sua realidade. Não se trata de uma atuação para os jovens, muito menos de uma atuação sobre os jovens. Portanto, trata-se de uma postura pedagógica visceralmente contrária a qualquer tipo de paternalismo, assistencialismo ou manipulação (Costa, 2006, p. 23).

O fenômeno do Protagonismo Juvenil, promovido por Antônio Carlos Gomes da Costa (2006), aproxima a ideia de centralidade à cidadania ativa atrelando-se ao papel ideológico e instrumental na lógica do capital. Como característica da proposta emergente para o Protagonismo Juvenil, o autor utiliza a ideia do “universalismo solidário”, através do estímulo à participação e ao voluntariado dos jovens educandos com a prática pedagógica chamada de pedagogia da competência²⁸.

Estas características são constantemente elogiadas e evidenciadas por organismos nacionais como no Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (AVA MEC) e internacionais como por exemplo a Organização das Nações Unidas, para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)²⁹, através de documentos, relatórios (cartilhas) que orientam a promoção de atividades educativas, com objetivo de estimular a participação dos jovens educandos através da responsabilização em autonomia.

²⁸ Para Antônio Carlos Gomes da Costa a Pedagogia da Competência.

²⁹ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO: é uma agência especializada das Nações Unidas com sede em Paris, fundada em 4 de novembro de 1946 com o objetivo de contribuir para a paz e segurança no mundo mediante a educação, ciências naturais, ciências sociais/humanas e comunicações/informação.

Estes modelos de práticas educacionais são seguidos à risca por ONGs, empresas multinacionais, institutos e fundações sociais, que apropriam-se dessas teorias e cercam as instituições educacionais para venda de um produto e representa, desta forma, os interesses de tendências neoliberais na educação pública.

De acordo com a literatura (FERRETTI, ZIBAS, TARTUCE, 2004; SOUZA, 2008; STAMATO, 2008), o termo Protagonismo surge como um conceito vago e fluido, que se molda a diferentes referenciais teóricos e metodológicos sendo multifacetado, carregado de significado pedagógico e político (FERRETTI, ZIBAS, TARTUCE, 2004). A concepção que estruturou o conceito de Protagonismo na sociedade, nos meios acadêmicos e em outros espaços, enquanto matriz discursiva, define “os atores que configuraram as ações de um movimento social” (Gloria GOHN, 2008, p.9). Touraine define ator social como

Homem ou a mulher que intenta realizar objetivos pessoais em um entorno constituído por outros atores, entorno que constitui uma coletividade à qual ele sente que pertence e cuja cultura e regras de funcionamento institucional faz suas, ainda que apenas em parte. Ou, dito com palavras mais simples, são necessários três ingredientes para produzir um ator social: objetivos pessoais, capacidade de comunicar-se e consciência de cidadania (TOURAINÉ, 1998, p. 5).

A partir dessa ideia, seu enunciado passa a ser apresentado como via de condução pedagógica para a ação cidadã (COSTA, 2006), ou de socialização para a cidadania (FERRETTI, ZIBAS, TARTUCE, 2004), ou um novo modelo político-pedagógico (BOGHOSSIAN e MINAYO, 2009), que “prescreve um certo modelo de participação política, não só para a juventude, mas para todo o segmento da sociedade” (SOUZA, 2008, p.15). Para Souza (2008, p.19), o Protagonismo é “um mecanismo de ajustamento e integração do indivíduo, transformando-o no responsável pela manutenção da vida e pela sua inserção numa sociedade que não lhe oferece segurança e garantias”.

Para Costa (2001), o Protagonismo Juvenil pode ser definido como uma ação, uma prática para a transformação ou para a adaptação do sujeito no mundo. Tal concepção pode servir à adaptação do sujeito às perversas condições da atual ordem socioeconômica consolidando-se num mero ativismo social acrítico e psicologicamente compensatório que pode encaminhar a promoção de valores, crenças e ações, de caráter mais adaptativo do que problematizador (FERRETTI, ZIBAS, TARTUCE, 2004).

Para Souza (2008, p.16), Protagonismo é um termo que “homogeneiza o social na medida em que oculta a divisão de classe ou quaisquer outras: a sociedade seria composta por átomos, entre os quais não haveria relação de dominação, de poder ou de exploração, mas de negociação”. Para o mesmo autor, “o significado de Protagonismo encontrado nos discursos

oficiais, originais, nas instâncias políticas, cidadãos ora se confunde com participação, autonomia, ora é tido como sinônimo de ator social” (SOUZA, 2008p. 36).

Souza Neto (2010, p.9) considera que “o Protagonismo não é uma lei e nem é uma burocracia. É o agir humano, a capacidade de escolher, de decidir, dentro de uma circunstância dada”. Percebemos que diferentes dimensões com conceitos distintos se entrelaçam e constroem sentidos e significados sobre o Protagonismo.

Costa (2006, p.11), a tratar da relação Protagonismo/educação formal no Brasil, utiliza o termo Protagonismo para designar

A participação de jovens no enfrentamento de situações reais na escola, na comunidade e na vida social mais ampla, concebendo-o como um método de trabalho cooperativo, fundamentado na pedagogia ativa cujo foco é a criação de espaços e condições que propiciem ao jovem empreender ele próprio a construção de seu ser em termos pessoais e sociais.

Na citação supracitada, Antônio Costa atribui ao educador basicamente as funções de orientador, mais do que a de divulgador de conteúdos disciplinares, e situa-o no centro do processo educativo. Neste momento, vamos reafirmar, mais uma vez, a crítica à educação bancária, e evidenciar a educação voltada para a autonomia do jovem educando nos pressupostos de Paulo Freire. Em seu livro *Educação como prática da Liberdade*, ele trata que, na dimensão da educação libertadora,

(...) existe uma certa compreensão ético-crítico-política da educação, que tem como uma de suas bases o diálogo que possibilita a conscientização com o objetivo de formar cidadãos da práxis progressista, transformadores da ordem social, econômica e política injusta (FREIRE, 2018).

Novaes e Abramo (2000, p.21) relatam e analisam uma experiência de ação social organizada por jovens, mas não usam o termo Protagonismo, e sim participação social, intervenção social, ação solidária, relacionando essas expressões à socialização para a cidadania.

Outra noção de que partilham diversos autores quanto ao sentido do Protagonismo é o de que este, tal como o concebem, não deve ser confundido com o discurso de caráter preventista que Konterlink (2003) apresenta como

[...] antecipação a comportamentos indesejáveis... [apoiando-se] sobre uma identificação negativa dos problemas dos adolescentes: prevenção do delito, da gravidez, da prostituição. Previne-se uma enfermidade ou um desvio. [Tal discurso procuraria ainda] exorcizar a sensação de não previsibilidade e, às vezes, de medo, que os adolescentes suscitam [...] indiferentes às queixas ou pedidos gerais dos adultos (KONTERLINK, 2003, p.1).

Os jovens educandos carregam paradigmas como a violência na escola, esta deve ser vista como sintoma de problemas que o aluno vem vivenciando. Katzman (2004) afirma que a sociedade em geral enxerga os jovens unicamente como promotores da violência, no entanto, eles são vítimas, seja do sistema, de problemas familiares, da falta de perspectiva social ou do “abandono” por parte da escola, que não intervém no sentido de ajudá-los a resolver seus conflitos.

A partir dessa concepção, os programas governamentais procuraram minimizar a potencial ameaça que os jovens parecem representar para a sociedade. O Protagonismo Juvenil também é abordado nesta dimensão como uma superação para o jovem protagonista superar demandas impostas da sociedade, responsabilizando o jovem em sua individualidade e retirando o poder de políticas públicas de resgate ou mesmo de oportunidades aos jovens educandos contra essas mazelas da sociedade.

O jovem é simultaneamente sujeito e objeto da ação de desenvolvimento de suas potencialidades, sendo elas estimuladas ou não, diante dos programas governamentais que são oferecidos em promoção da cidadania, podendo minimizar ou potencializar a inserção do jovem na sociedade (KERBAUY, 2005, p. 43).

Parece que a ação cidadã e/ou a preparação para tal tipo de ação constituem a origem de que o jovem educando une as diferentes expressões utilizadas para nomear e discutir seu envolvimento em seu contexto escolar, social e/ou político, desta forma, entendendo o jovem como responsável de reações a opressão sofridas.

Além da expansão das possibilidades de acesso ao sistema escolar e dos projetos voltados para segmentos específicos (jovens excluídos ou em ‘risco social’), torna-se evidente a ausência de canais de interlocução com os próprios jovens, destinatários de algumas das propostas, mas jamais tidos como parceiros relevantes no seu desenho, implementação e avaliação (SPOSITO, 2003, p.7).

Escámez e Gil (2003, p.3) enfatizam a formação para a assunção da responsabilidade individual e social como elemento da formação ético-moral e cidadã dos jovens e adolescentes. Para Freire e Shor (1986), o distanciamento do controle oficial, permite mais liberdade na luta pela mudança social, através da educação crítica, uma vez que, “Na intimidade destes movimentos, temos aspectos da educação libertadora que algumas vezes não percebemos. [...] estes possuem uma autonomia que falta à sala de aula formal [...]” (FREIRE; SCHOR, 1986, p. 52).

Outra concepção de Protagonismo Juvenil está fortemente associada a ações de caráter social, próprias de instituições da sociedade civil, principalmente as envolvidas com a

pobreza (ONGs, instituições religiosas, grupos comunitários etc.). Seu caráter não é definido necessariamente pelo local de atuação, mas pelos objetivos e formas de ação. Para Costa (2006), dado o ambiente em que se movem os jovens,

[...] a proposta de protagonismo juvenil com que trabalhamos [...] pressupõe um novo modelo de relacionamento do mundo adulto com as novas gerações. Esse relacionamento baseia-se na não imposição a priori aos jovens de um ideário em função do qual eles deveriam atuar no contexto social. Ao contrário, a partir das regras básicas do convívio democrático [demarcado pela cidadania assentada no diálogo], o jovem vai atuar, para em algum momento de seu futuro posicionar-se politicamente de forma mais amadurecida e lúcida, com base não só em ideias, mas, principalmente, em suas experiências e vivências concretas em face da realidade (COSTA, 2006, p.26).

Para Stamato (2008, p.9) e Ferretti, Zibas e Tartuce (2004, p. 21) apontam a necessidade de revisão, ressignificação do conceito, subsidiando-o metodologicamente dos meios necessários para a melhor compreensão do seu significado, assim como sua disseminação no contexto social e político. Apontam para a necessidade de subsídios teóricos e metodológicos, para desbastar o viés ideológico desse inferno semântico (FERRETTI, ZIBAS, E TARTUCE, 2004, p. 22).

O termo Protagonismo, frente às políticas nacionais, vem trilhando caminhos na educação, na perspectiva da cultura corporal, dos valores, dos conceitos políticos e sobre as ideologias do homem na escola. A perspectiva, a BNCC (2018), no que concerne a componente curricular educação física, chama a atenção para habilidades corporais em oito dimensões de conhecimento, a saber: experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e Protagonismo comunitário. Esta última dimensão relata o Protagonismo Comunitário:

[...] refere-se às atitudes/ações e conhecimentos necessários para os estudantes participarem de forma confiante e autoral em decisões e ações orientadas a democratizar o acesso das pessoas às práticas corporais, tomando como referência valores favoráveis à convivência social. Contempla a reflexão sobre as possibilidades que eles e a comunidade têm (ou não) de acessar uma determinada prática no lugar em que moram, os recursos disponíveis (públicos e privados) para tal, os agentes envolvidos nessa configuração, entre outros, bem como as iniciativas que se dirigem para ambientes além da sala de aula, orientadas a interferir no contexto em busca da materialização dos direitos sociais vinculados a esse universo (BNCC, 2018. p. 180).

Com essa etapa, buscamos, de um lado, ter uma visão no campo da teoria que os pressupostos teóricos fornecem sobre o tema Protagonismo Juvenil, e de outro, apreender as particularidades de como o termo é movimentado de acordo com a conveniência por quem o utiliza. Após essa leitura, sobre diferentes teorias de Protagonismo tivemos a necessidade de

montar uma estrutura de suporte teórico para nossa interpretação sobre o tema do Protagonismo Crítico Juvenil.

Para tanto, a pesquisa optou em direcionar este debate sobre Protagonismo Juvenil, para idealizar o Protagonismo Crítico Juvenil, a partir de três categorias identificadas como matriz teórica de Paulo Freire frente a teoria da ação dialógica, evidenciando três categorias, a saber: criticidade, autonomia e empoderamento. Agora vamos dialogar com os jovens estudantes e aqueles que compõem a escola a fim de relacionar a teoria com a prática, promovendo um debate autêntico para legitimar a perspectiva de Protagonismo Crítico Juvenil que gostaríamos de autenticar no decorrer deste trabalho.

5.2 Protagonismo Crítico Juvenil e Escola

Neste momento, dialogaremos com as matrizes teóricas em Paulo Freire nas categorias de criticidade, autonomia e empoderamento, na estrutura de análises das entrevistas e observações integradas, por entendemos que, ao estudar Paulo Freire, não devemos fragmentar ou separar seu arcabouço teórico. Nossa questão é: como Paulo Freire nos ajuda a pensar o Protagonismo Crítico Juvenil? E, por meio desse debate, entendermos como sua matriz teórica se relaciona, converge-se e se completa em torno da dialogicidade do Protagonismo Crítico Juvenil na escola.

Durante esta análise sobre a estruturação do significado multifacetado de Protagonismo há relatos e observações que tratam especificamente do tema, da definição do conceito de Protagonismo, bem como dos métodos necessários para estimular e assegurar as ações protagônicas. Como na fala da Coordenadora da escola ETI Nossa Senhora de Fátima, que relata sobre o termo Protagonismo Juvenil:

[...] colocar o jovem educando como ator principal no processo de ensino e aprendizagem, na busca de formar na dimensão do Protagonismo Juvenil um estudante autônomo, solidário e competente. Uma forma de empoderamento para os desafios da vida (DIÁRIO DE CAMPO).

A fala supracitada reflete uma característica da proposta alçada para o Protagonismo Juvenil na ótica do autor Antônio Carlos Gomes da Costa, que utiliza a pretensa ideia do universalismo solidário, através do estímulo à participação e ao voluntariado com prática pedagógica frente a pedagogia da competência. Tendo como base o pensamento de Costa (2006), trago para o diálogo a perspectiva de Freire (1996, p. 39), que em sua concepção

de educação descreve: “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o que fazer e o pensar sobre o fazer”.

Para Freire (1996, 2015, 2018), a finalidade da educação crítica é a de libertar-se da realidade opressora e de qualquer injustiça. A criticidade, para Freire, é a capacidade do jovem educando e educador refletirem criticamente a realidade na qual estão inseridos, possibilitando a constatação, o conhecimento e a intervenção no mundo para transformá-lo.

A partir de um diálogo nos corredores da escola, tive a oportunidade de conversar com a educadora que ministra aulas da componente curricular da base diversificada Protagonismo Juvenil, pude perguntar a educadora a seguinte questão: qual é o objetivo de ministrar aulas de Protagonismo Juvenil como componente curricular? A educadora respondeu suspirando:

[...] o objetivo da escola em oferecer os recursos para estimular nossos momentos de aulas é uma grande vantagem. Ter a disciplina de Protagonismo Juvenil me dá a oportunidade de ter mais tempo com eles e nisso eu tenho uma hora aula por semana que estaria em outra turma [...] (DIÁRIO DE CAMPO).

Continuei a conversa com a educadora e levantei outra questão: qual é a proposta de conteúdo ministrado durante as aulas de Protagonismo Juvenil? A educadora reagiu respondendo e sorrindo,

[...] o conteúdo é o que for prioridade, no início até tínhamos uns debates interessantes, mas depois, eu acho com a gestão se sentindo pressionada, pedi para que tivéssemos o reforço dos conteúdos de português e matemática como prioridade durante essas aulas. [...] (DIÁRIO DE CAMPO).

Podemos interpretar, a partir da fala da educadora, indícios de que os mecanismos da escola em fazer resultados avaliativos sob a lógica de educação tradicional, tornam-se uma prioridade para suprir demanda de cobranças avaliativas externas da instituição escola. Entendemos também, diante do relato, que ocorre uma negação do projeto inicial da escola e dos documentos que norteiam a escola em tempo integral que disponibiliza tempo para o envolvimento da componente curricular oferecida na matriz curricular, chamada de Protagonismo Juvenil.

Infelizmente interpretamos, com o relato da educadora, uma forte característica da educação bancária criticada por Paulo Freire (1987), pois os pressupostos da educação bancária se assentam na narração alienada e alienante. Portanto, uma perspectiva para submissão, para uma crença da realidade estática, bem-comportada, compartimentada, para a visão de um sujeito acabado, concluso. A educação bancária nesse sentido repercute como um anestésico,

que inibe o poder de criar com os jovens educandos, camuflando qualquer possibilidade de refletir acerca das contradições e dos conflitos emergentes do cotidiano em que insere a escola.

Na perspectiva Freiriana, a crítica da educação bancária tem o propósito de manter a reprodução da consciência ingênua, da acriticidade. Acreditamos que as pessoas das classes oprimidas precisam é justamente o inverso, é o enfrentamento a este modelo de educação alienante, desejo de luta para o enfrentamento dos educadores-progressistas que aceitam esse desafio de romper com esse sistema opressor, possam refletir e se constituírem como sujeitos históricos e sociais, que pensam, que criticam, opinam, têm sonhos, se comunicam e podem dar sugestões (FREIRE, 1996).

Freire (2018), em seu livro *Educação e Mudança*, enumera algumas características da consciência crítica:

- 1 Anseio de profundidade na análise de problemas. Não se satisfaz com as aparências. Pode-se reconhecer desprovida de meios para análise do problema.
- 2 Reconhece que a realidade é mutável.
- 3 Substitui situações ou explicações mágicas por princípios autênticos de causalidade.
- 4 Procura verificar ou testar as descobertas. Está sempre disposta as revisões.
- 5 Ao se deparar com um fato, faz o possível para livrar-se de preconceitos. Não somente na capacitação, mas também na análise e na resposta.
- 6 Repele posições quietistas. É intensamente inquieta. Torna-se mais crítica quanto mais reconhece sua inquietude, e vice versa. Sabe que é na medida que é e não pelo que aparece. O essencial para parecer algo é ser algo; é a base da autenticidade.
- 7 Repele toda transferência de responsabilidade e de autoridade e aceita a delegação das mesmas.
- 8 É indagadora, investiga, força, choca.
- 9 Ama o diálogo, nutre-se dele.
- 10 Face ao novo, não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita na medida que são válidos.

Para Freire (2018), essas características são uma superação da consciência ingênua para consciência crítica. Essas características se entrelaçam, também na curiosidade ingênua e curiosidade epistemológica. Em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996, p. 33) afirma que “a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica”.

Entendemos que a escola torna-se uma potência importantíssima diante desse contexto de educação crítica para estimular valores sociais, promovendo momentos críticos e reflexivos para os jovens educandos sentirem-se capazes de avaliarem e aplicarem suas crenças e convicções em seu convívio social. O educador também tem o importante papel de Protagonista Crítico, em estimular a curiosidade do jovem educando, promovendo a formação

do sujeito como sujeito pensante no seu processo de emancipação para uma educação libertadora.

Nessa perspectiva, o termo Protagonismo Crítico Juvenil emergiu neste trabalho de dissertação para dar sentido e significado para uma educação crítica baseada na autonomia, amorosidade, emancipação dos jovens educandos, visando a libertação, a transformação radical do sujeito, que é educado e que educa também, tornando-se “ser mais” e da realidade que está inserido, para melhorá-la, para torná-la mais humana, para permitir que os homens e as mulheres sejam reconhecidos como sujeitos da sua própria história, emancipando-se de um sistema opressor.

Para darmos continuidade ao desdobramento da idealização do Protagonismo Crítico Juvenil, dialogamos com as observações realizadas em campo e com o suporte teórico que promovam a criticidade, autonomia e empoderamento na perspectiva da dialogicidade. Investigamos indícios que apontam para o termo Protagonismo Crítico Juvenil.

No próximo tópico, vamos, por meio das vivências e dos relatos de educadores e gestores, adentrarmos no universo dos jovens educandos por meio dos diálogos e os relatos dos jovens educandos a partir de suas impressões sobre o Protagonismo oferecido na ETI Nossa Senhora de Fátima durante suas aulas de Educação Física.

5.3 O Protagonismo no olhar dos jovens educandos

Neste momento do estudo propomos apresentar, a partir dos relatos mediados entre os jovens educandos, suas impressões, sentimentos e vivências sobre o Protagonismo, a partir das observações e conversas durante as aulas de educação física. Foram acolhidas conversas, entrevistas e observações registradas. Para tanto, é necessário situarmos o perfil do grupo de jovens educandos que participaram deste momento da pesquisa.

O Quadro abaixo apresenta o perfil dos jovens educandos, que foram os sujeitos da pesquisa, sem nenhuma ordem intencional, porém agrupados conforme a participação de cada um no decorrer das entrevistas. Além disso, o quadro mostra a idade, gênero, bairro, integrantes da família que moram na mesma residência e o tempo em que está matriculado na ETI Nossa Senhora de Fátima.

Quadro 8 - Perfil do grupo de jovens educandos participantes da pesquisa.

Sujeitos	Idade	Gênero	Bairro	Família	Tempo
JE1	14	Feminino	Reino	Tia, Tio e 03 primos	04 anos
JE2	15	Masculino	Reino	Mãe e Padrasto	04 anos
JE3	14	Masculino	Floresta	Pai, Mãe e 04 irmãos	04 anos
JE4	14	Feminino	Floresta	Avô e Avó	04 anos
JE5	15	Feminino	Reino	Mãe e irmão	04 anos
JE6	14	Feminino	Reino	Pai e Mãe 03 irmãos	04 anos

O quadro acima revela a amostra do grupo participante que se constitui de 06 jovens educandos, 04 do gênero feminino e 02 do gênero masculino. Todos residem no bairro Álvaro Wayne, sendo 04 na comunidade do Reino e 02 no Floresta. Percebemos que suas famílias são ecléticas e demonstram a realidade na diversidade que compõe as famílias.

As entrevistas foram aplicadas com questões abertas, permitindo um diálogo horizontal, sem hierarquia ou qualquer forma de limitação para responder. Em relação as questões abertas, possibilitamos aos jovens educandos estimular a reflexão sobre o Protagonismo e seus significados, na liberdade de manifestar-se, na escuta e nas diversidades de conceitos relatados em suas ideias durante as entrevistas.

Reconhecemos que alguns autores estão revendo o uso do termo Protagonismo, visto que o mesmo, em determinadas situações, levou a uma compreensão equivocada da relevância dos educadores e dos jovens educandos diante da relação teoria e prática na dimensão do Protagonismo Juvenil em Costa (2000,2001a, 2001b, 2002, 2003). Vamos investigar como os jovens interpretam o Protagonismo vivenciado na escola?

Foram identificados durante as aulas, a partir das entrevistas e conversas individuais e coletivas com os jovens educandos, demonstrando uma postura dialógica; me aproximei de um grupo que estava descansando após uma atividade prática durante uma aula de educação física, e participamos da conversa entre eles, quando percebo o momento certo direciono a conversa perguntando o que eles entendem sobre o Protagonismo.

Uma jovem educanda JE6 respondeu: “[...] assim, eu entendo que seja o personagem principal. É como ator principal de um filme ou de uma novela, isso é o protagonista [...]” (Relato do diário de campo). Outro jovem educando no mesmo grupo baixou a cabeça quando escutou sua amiga de turma respondendo, eu continuo a conversa e dirijo a fala para ele: “E você, JE5, pode comentar o que você entende sobre Protagonismo? E o JE5 afirmou: “[...] gente é propor as coisas e se colocar, é tomar a frente de situações problema,

como os líderes de sala ou os alunos mediadores da escola, resume basicamente o que eu penso sobre Protagonismo [...]” (Relato do diário de Campo). Um outro jovem educando JE (4), entrou na conversa e falou: “[...] aqui na escola acredito que todos podem ser protagonistas, por causa da ideia do rodizio de funções e atividades. Ninguém vai fugir de nada. A escola da oportunidade disso, mas nem todos têm a maturidade que eu tenho [...]” (Relato do diário de campo). Nesta última fala do jovem educando JE(4), ele se identifica como um representante do grupo que são eleitos na escola, chamados de mediadores estudantis³⁰.

Diante desses relatos dos jovens educandos podemos identificar um direcionamento na maneira de interpretar o termo Protagonismo. Esses pensamentos são uma identidade oferecida para os jovens educandos por meio de encontros estudantis que a própria rede de ensino oferece aos jovens estudantes que demonstram estarem disponíveis a demandas de liderança escolar, também chamados de Mediadores Estudantis, este grupo está ilustrado na imagem.

Imagem 2 – Conselho de mediadores



Imagem do próprio autor.

Essas ações demonstram uma concretização na prática pedagógica da escola sob teoria anunciada de Costa (2000, 2001a, 2001b, 2003), o jovem educando deve ser direcionado para a busca da ação, autonomia, competência e solidariedade. “Como se vê, o Protagonismo Juvenil adota como concepção sustentadora, a maneira de ver, entender e agir” (COSTA, 2001a, p.10).

³⁰ Mediadores Estudantis são jovens educandos que se manifestaram disponíveis a participarem de formações no intuito de resoluções de conflitos e violência escolar. Contudo, também têm atribuições na rotina escolar como um líder estudantil atuando na liderança de turma.

Entendemos que a partir dos relatos dos jovens educandos o Protagonismo Juvenil anunciado em Antônio Carlos Gomes da Costa é uma forma de enfatizar as “potencialidades” dos jovens educandos, pois os jovens educandos estão em contato com uma ação que desenvolva as competências, capacidades e habilidades estabelecidas na escola. Os jovens educandos revelam em suas falas outros olhares sobre o Protagonismo Juvenil, como vamos ver nos próximos relatos:

Ser protagonista é estar em destaque naquilo que você se responsabiliza, não precisa ser necessariamente o papel principal, mas é preciso se destacar e fazer sempre o seu melhor (JE2).

São jovens que têm alguma vontade de mudar as coisas, jovens que têm liderança para poder se superar e se sobressair em um grupo (JE4).

Protagonismo é você ter a informação e você levar ela de igual para igual, como em uma prova que você estudou e tirou 10. O Protagonismo Juvenil, é a superação do jovem sobre os desafios (JE5).

Os jovens educandos inserem-se na tentativa de demonstrar características de competências solidárias e autônomas no contexto da competição e individualidade, conforme o campo de educação que eles estão inseridos sob a ótica de Protagonismo Juvenil em Costa (2000, 2001a, 2001b). No entanto, trago a obra de Paulo Freire (1986), vai de encontro e desencontro na fala do JE2, na perspectiva individualista de uma lógica do modelo de educação bancária. Freire (1986), em sua obra *Medo e Ousadia*, fala que o ensino transformador projeta o empoderamento que remete a pluralidade, a solidariedade e não a individualidade.

Frente às falas dos jovens educandos EJ4 e EJ5, a concepção de Freire (1996), em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, direciona a reflexão à prática educativa progressiva, sob a perspectiva da autonomia do educando, a concepção de autonomia está longe da lógica neoliberal, que o associa o estímulo ao individualismo e à competitividade. Para Freire (1996), uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando, demanda um exercício permanente em uma convivência amorosa.

Durante a aula de Educação Física tomei a liberdade de me aproximar de uma jovem educanda que estava sem participar da atividade prática e fiz a seguinte questão: O que você entende por Protagonismo Juvenil? A jovem estudante respondeu: “Protagonismo Juvenil é uma disciplina que levamos para aula nossas missões enquanto estudantes” (JE1).

No mesmo momento perguntei quais missões seriam essas. Pode explicar melhor? A jovem educanda JE1 respondeu:

Sim! Por exemplo, durante nosso dia na escola estamos sempre à disposição para ajudar. Na fila do refeitório é um momento que respeitamos os nossos amigos e não furamos filas. Na hora do lanche sempre ajudamos a arrumar o refeitório e se for o caso, até ajudamos na limpeza de lá (EJ1).

Logo após a sua resposta, continuamos a conversa e continuei a questionar. E aqui na aula da Educação Física, sabe identificar o Protagonismo Juvenil? A jovem estudante respondeu: “[...] durante as aulas acho que nossa iniciativa de estar à frente perguntando algo que não entendemos, ou no momento que ajudamos o professor na disciplina da turma é uma forma de Protagonismo [...] (RELATO DE ENTREVISTA).

Essas respostas nos surpreenderam na medida que aprofundávamos as questões, percebemos a vulnerabilidade dos jovens educandos, as estratégias de gestores, educadores e dos próprios jovens educandos, que por sua vez reconheciam outros jovens educandos como uma ideia distante para que o real jovem educando perceba o Protagonista Juvenil.

Essas observações e entrevistas foram pontos que nos motivaram a continuar e poder construir esse termo Protagonismo Crítico Juvenil. A interpretação sobre os relatos de gestores, educadores e dos próprios jovens educandos durante as observações demonstraram a submissão e subserviência ao sistema de ensino com uma aproximação as demandas de um governo com tendências neoliberais.

Um outro ponto foi a prática educativa, por meio da formação de professores vivenciada, com uma determinada limitação aos interesses para o trabalho acrítico a partir da promoção de estratégias oferecidas para fortalecer os interesses do capital. Como por exemplo, responsabilizar os jovens educandos pela rotina escolar na organização da escola em diferentes setores com o propósito de minimizar os gastos de funcionários entre os trabalhos na escola.

Após as leituras e fichamentos, buscamos na ideia do Protagonismo Crítico Juvenil identificar a partir das categorias em Paulo Freire, a criticidade, autonomia e empoderamento, justificar neste momento, para o intuito de identificar indícios que evidenciem o termo Protagonismo Crítico Juvenil sob o olhar dos jovens estudantes.

Na tentativa de resgatar o termo Protagonismo e situar seu lugar na educação, na educação pública, na perspectiva da educação dialógica, entendemos por meio das entrevistas, rodas de conversas e observações, investigamos na ótica dos estudantes suas compreensões e interpretações sobre as categorias pré-estabelecidas: criticidade, autonomia e empoderamento amparado pela teoria da ação dialógica em Paulo Freire.

5.4 Concepções dos Jovens educandos na ação dialógica

Por meio das entrevistas individuais e rodas de conversas foi possível montar uma lógica de análise demonstrada no quadro de definições dos termos destacados neste momento,

conforme as concepções particulares de cada entrevistado, e para manter o sigilo e sua integridade, por se tratar de jovens educandos, vamos neste momento de análise das entrevistas classificar cada um dos seis jovens educandos, por entendermos que o universo dos jovens, ao serem classificados desta forma no decorrer deste texto, evidencia o cuidado no olhar para eles com suas características que sobrecarregam nesta etapa da vida.

Quadro 9 - Categorização dos relatos dos jovens educandos na teoria da ação dialógica.

Jovens Educandos Participantes	Criticidade	Autonomia	Empoderamento
JE (1)	Penso que é nossa forma de ver um mundo. É dizer não quando devemos dizer não. E dizer sim quando devemos dizer sim. Na verdade, eu quero dizer que é saber ter equilíbrio e mediar com o certo e o errado. Isso aprendemos na escola e fora dela. Por exemplo, quando alguém está consumindo droga e nos oferece. É ter consciência e se proteger para ter relação é por aí, eu acho!	Porque a autonomia parte de pessoas bem resolvidas e inteligentes, é liderar e saber enfrentar as dificuldades sozinha, que amadurece com as lutas diárias da vida, que saem de sua zona de conforto em busca dos seus sonhos.	Acredito que é orgulho da minha evolução, a qual me fortaleceu. Vejo que empoderamento está ligado a autonomia e protagonismo, e eu, particularmente, me considero uma pessoa empoderada, pois me conheço por dentro e por fora, conheço a minha essência e me amo por ser quem sou, pelo o que sou e de onde vim. Sei das minhas características, dores, superação e do meu papel como mulher/jovem no meio social.
JE (2)	Acredito que é a educação que temos fora da escola, além dos conteúdos e provas. Educação Crítica deve ser fazer escolhas certas e pensar certo. Como uma liderança na mediação própria vida. Por exemplo, saber escolher uma profissão.	Acho que significa amadurecimento, de se autocriticar, de reconhecer e aprender a mediar uma situação e superar para cada umas de várias crises existenciais, até você se encontrar até saber o que quer da vida e tudo isso para si, em primeiro lugar.	Acredito que é por exemplo, quando eu puder sair com a roupa que eu bem quiser, chegar em qualquer local de trabalho e eu ser reconhecido pelas minhas habilidades e competência, pela minha personalidade e pelo meu trabalho. E não ligar para as avaliações da minha

			<p>pessoa quando falamos mal de mim. Por que ser empoderado é também você lutar por algo em que você acredita.</p>
JE (3)	<p>Acredito que a Criticidade é aprender a ser uma pessoa que pensa antes de agir. É ter responsabilidade sobre suas ações. Saber ganhar e saber perder por exemplo. Na vida temos que saber mediar essas situações e buscar essa educação crítica para crescer na vida sem sermos manipulados por coisas ou pessoas erradas.</p>	<p>Autonomia é você ter coragem, palavra final para si próprio. É você tomar suas decisões, você tomar suas atitudes, e suas ações. Ter responsabilidade, ter competência no que faz.</p>	<p>É quando uma minoria tem a oportunidade de se destacar, de ter visibilidade em uma determinada situação, perante a sociedade ou um grupo. Eu acredito que seja uma liderança ou uma espécie de líder, é isso, empoderar-se! É que estão muito próximos autonomia de empoderamento, né! É ser superior a outras pessoas no conceito do seu próprio valor, viver de sem pressão do que querem impor a gente!</p>
JE (4)	<p>Criticidade é a educação que aprendemos a ser responsáveis por nossas ações e saber que podemos colher frutos positivos ou negativos.</p>	<p>Eu entendo que seja a gente se propor as coisas e se colocar, de tomar a frente isso resume basicamente o que eu penso sobre. É ser um líder de suas escolhas! Que sabe aproveitar as oportunidades para se enquadrar no meio social para conquistar o seu espaço também.</p>	<p>As pessoas empoderadas precisam ter autonomia, é condição básica. Quem tem coragem de falar o que pensa, que se preocupa e sabe o que é que está falando. É junto com competência, habilidade e inteligência, eu acho!</p>
JE (5)	<p>É o que podemos levar da escola e aplicar para nossas vidas de forma responsável promovendo a cidadania, como votar</p>	<p>Penso autonomia de uma pessoa forte, equilibrada, livre e independente, seja financeiramente independente, pessoalmente independente em tudo.</p>	<p>Devido minhas opiniões, minhas atitudes, eu controlo de certo modo, eu não me deixo influenciar. Mesmo vivendo em uma</p>

	corretamente, é um exemplo.	Até quando você tem um relacionamento e não se prende aos gostos de quem estiver com você. Isso é uma forma de autonomia. É ter autonomia em suas próprias escolhas.	família cheia de preconceitos eu tenho uma mente aberta e tento ser mais flexível com algumas questões. E eu não abro mão da minha forma de ser, de pensar. A gente sempre tem que ver as variáveis, não podemos nos fechar em verdades absolutas. Eu me considero uma pessoa empoderada sim!
JE (6)	Acho que é uma maneira de resolver problemas. É buscar soluções para esses problemas, sabendo mediar a situação. Aqui na escola, quem é mediador precisa ter competência de liderança. É saber mediar um problema sem piorar.	Acredito que é você poder ter a liberdade de buscar conhecimento para si e de você conseguir ajudar o próximo superando suas próprias dificuldades. Também acredito que é quando as pessoas tenham a oportunidade de fazer algo só, sem depender de ninguém, como minha avó de 90 anos ela faz ainda tudo só.	Eu me considero, sim! Eu sou minha referência de empoderamento, além de outros é claro. Acho que anda junto com autonomia e liderança. É lutar por sua liberdade e usar ela.

Com as análises nas entrevistas dos jovens educandos, sobre as categorias de criticidade, autonomia e empoderamento na matriz teórica de Paulo Freire, podemos responder alguns questionamentos para estimular a prática pedagógica progressista na escola, como Paulo Freire nos ajuda a pensar o Protagonismo? O que é preciso para ser protagonista? Como nos tornamos protagonistas? Como a escola pode favorecer o Protagonismo?

Para podermos responder as questões supracitadas, foram produzidas, em meados de novembro de 2019, as entrevistas semiestruturadas, (questionário norteador em anexo) e acolhidas todas as manifestações sobre os pontos questionados, a partir dos temas de Protagonismo e das categorias que foram sendo levantadas em campo como a criticidade, autonomia e empoderamento, que surgiram por meio dos achados e por meio da análise durante as vivências nas aulas observadas. As categorias freirianas criticidade, autonomia e empoderamento são conceitos distintos, que trazem múltiplas interpretações, dentre as quais

existem aproximações. Portanto, os pontos que consideramos dialogarem por ser uma estratégia a contemplar nossa proposição.

Durante as entrevistas, conversas e encontros durante as aulas, reconhecemos na fala dos jovens educandos as suas concepções sobre criticidade, autonomia e empoderamento, a seguir, e dialogaremos com as categorias. Propomo-nos o entendimento que as categorias a partir da fundamentação do pensamento freiriano elas relacionam-se e completam-se.

A criticidade, para Paulo Freire (2018), é a capacidade do jovem educando e do educador refletirem criticamente a realidade na qual estão inseridos, possibilitando a constatação, o conhecimento e a intervenção para transformá-la. Como vimos na fala da JE3, “[...] é quando uma minoria tem a oportunidade de se destacar, de ter visibilidade em uma determinada situação, perante a sociedade ou um grupo [...]”.

Considerando a fala da JE3 revela uma consciência de classe em seu discurso. Essa capacidade de criticidade exige um rigor metodológico, que combinando o saber das experiências com o conhecimento organizado e sistematizado, faz com que as pessoas e as classes oprimidas possam refletir e se constituírem como sujeitos históricos e sociais, que pensam, criticam, opinam, tem sonhos, se comunicam e dão sugestões (FREIRE, 1997). Nesse sentido, ação e reflexão são dois polos do movimento dialético do pensar com criticidade oportunizando o diálogo e o debate sobre o mundo.

Segundo Freire (2018, p. 60), o educador também deve refletir e aperfeiçoar permanentemente a prática educativa mediante um diálogo intenso e aberto com os jovens educandos e uma análise crítica da própria realidade, em favor da autonomia dos educandos e do próprio educador.

A autonomia é uma das categorias apontadas neste trabalho de dissertação e um dos princípios centrais da matriz teórica de Paulo Freire, relacionada a outros princípios da prática educativa. O livro *Pedagogia da Autonomia* (1996) é o lugar onde Paulo Freire destaca sobre esse conceito, colocando-o como um princípio pedagógico para educadores que se enquadram em uma perspectiva progressista de educação. Ele aponta exigências para reflexões sobre a relação educadores e educandos, orientando para a prática do diálogo político-pedagógico.

Entendemos que a autonomia que Paulo Freire aponta pode ser interpretada em diferentes perspectivas. A primeira encontrada é uma pedagogia da autonomia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando (FREIRE, 1996, p. 12). Nessa perspectiva podemos observar na fala da JE5, “[...] é você poder ter a liberdade de buscar conhecimento para si e de você conseguir ajudar o próximo superando suas próprias dificuldades [...]”. Podemos observar na fala da JE5 uma atitude que aproxima da perspectiva

de autonomia evidenciando o Protagonismo Crítico Juvenil por meio da solidariedade e do compromisso coletivo.

Outra perspectiva interpretada é de libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal. Para Freire (1996), é saber fazer a autorreflexão crítica das verdadeiras causas da degradação humana e da razão de ser do discurso fatalista da globalização. Nesse contexto, em que o ideário neoliberal incorpora de determinismo e globalização, entre outras, frente a categoria da autonomia, é preciso também atentar para força de seu discurso ideológico e para as inversões que pode operar no pensamento e na prática pedagógica ao estimular o individualismo e a competitividade.

Como contraponto a essa lógica, denunciando o mal-estar que vem sendo produzido pela ética do mercado, a autonomia em Paulo Freire (1996) anuncia a solidariedade enquanto compromisso histórico de homens e mulheres como umas das formas de lutas capazes de promover e instaurar a “ética universal do ser humano” (FREIRE, 1996, p. 13). A autonomia também se caracteriza pela confiança que o sujeito possui no seu histórico particular, é o desenvolvimento do sujeito histórico, de democracia e de liberdade que a autonomia vai se construindo.

O processo de autonomia de humanização vai se construindo historicamente, a partir de inúmeras decisões que vamos tomando ao longo de nossa existência. Para Freire (1996, p.120), ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas.

A autonomia, como amadurecimento do ser para si, é um processo, é vir a ser (FREIRE, 1996, p.121). Por isso a autonomia pode ser a experiência da liberdade. Na concepção freiriana, é preciso liberdade, e a liberdade é um aspecto da dialogicidade. A lógica deste pensamento dialoga com a perspectiva de empoderamento presente no livro Medo e Ousadia (1983). O termo empoderamento deve ser tomado não no sentido de dar poder a alguém dentro de uma perspectiva individualista, mas no sentido de ativar a potencialidade criativa de alguém, como também de desenvolver e potencializar a capacidade das pessoas.

Para Paulo Freire (1986), ele dialoga com o termo empoderamento,

Mesmo quando você se sente, individualmente, mais livre, se esse sentimento não é um sentimento social, se você não é capaz de usar sua liberdade recente para ajudar os outros a se libertarem através da transformação da sociedade, então você só está exercitando uma atitude individualista no sentido de empoderamento ou da liberdade (FREIRE; SHOR, 1986, p. 135).

Interpretamos uma perspectiva de que empoderamento para Paulo Freire (1986), é um processo que emerge das interações sociais em que nós seres humanos somos construídos

e, à medida que, criticamente, problematizamos a realidade, vamos nos conscientizando, descobrindo brechas e ideologias que a criticidade, a autonomia e o empoderamento nos dão para transformar as relações sociais de dominação, poder este que leva ao Protagonismo Crítico Juvenil, como podemos observar na fala da JE5,

“[...] não me deixo influenciar. Mesmo vivendo em uma família cheia de preconceitos eu tenho uma mente aberta e tento ser mais flexível com algumas questões. E eu não abro mão da minha forma de ser, de pensar. A gente sempre tem que ver as variáveis, não podemos nos fechar em verdades absolutas. Eu me considero uma pessoa empoderada sim [...]” (RELATO DA ENTREVISTA).

A JE5 demonstra em sua fala indícios do Protagonismo Crítico Juvenil direcionando um pensamento crítico, autônomo e empoderado problematizando sua realidade de onde está inserida.

No quinto campo teórico vamos analisar, a partir de uma vivência de jogo por meio de uma intervenção estabelecida entre valores humanos e atitudes, caminhos que dialogam com as categorias anunciadas em Paulo Freire frente a criticidade, autonomia e empoderamento, desta forma, possibilitando caminhos nas aulas de Educação Física para encontrarmos evidências para o Protagonismo Crítico nos jovens educandos.

Nossa referência base aos achados na pesquisa por discursos, sensações e interpretações sobre o material coletado durante as aulas de educação física escolar e as entrevistas realizadas como uma estratégia serão apresentadas no próximo capítulo como Possibilidades da Ação Dialógica na Educação Física como estímulo do Protagonismo Crítico Juvenil.

6 POSSIBILIDADES DA AÇÃO DIALÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O ESTÍMULO DO PROTAGONISMO CRÍTICO JUVENIL

No capítulo Possibilidades da Educação Física para o estímulo do Protagonismo Crítico Juvenil, propomos uma intervenção através do conteúdo esporte na componente curricular Educação Física como possibilidade de identificar evidências para o Protagonismo Crítico Juvenil, a partir das observações em campo e com as entrevistas individuais e coletivas, buscamos embasamento teórico nos pressupostos de Paulo Freire e outros autores para responder o seguinte questionamento: Quais os limites e possibilidades que a Educação Física Escolar proporciona para estimular o Protagonismo Crítico Juvenil?

A Educação Física escolar sofre críticas em relação a prática pedagógica ligada ao conteúdo esportes, críticas que podem ocasionar um afastamento de vários jovens educandos durante as práticas corporais. Enquanto educadores, possuímos sensibilidade para propor práticas educativas e atuar com responsabilidade na maneira de abordar esse conteúdo da nossa componente curricular, torna-se muito importante diante da cultura das escolas.

O conteúdo esporte, dependendo da forma de como é tratado, por exemplo, uma perspectiva esportivista direcionando para uma abordagem competitiva, pode reforçar ainda mais os aspectos negativos que embasam essas críticas, como o afastamento dos menos habilidosos, a rejeição dos meninos em participar das atividades com as meninas e a participação efetiva apenas dos mais aptos que monopolizam as ações do jogo, priorizando apenas gestos técnicos e ocasionando competitividade e individualidade.

A ideia de dialogar com os jovens educandos a fim de escutar e relacionar a teoria com a prática, promovendo um diálogo horizontal para encontrar evidências do Protagonismo Crítico Juvenil que gostaríamos de autenticar no decorrer deste trabalho é o nosso desafio neste capítulo, identificamos os limites e as possibilidades da proposta da escola de tempo integral para o Protagonismo Juvenil frente à componente curricular de Educação Física.

Lembramos que termo Protagonismo Crítico Juvenil emergiu neste trabalho a partir das observações em campo e através dos estudos com a matriz teórica de Paulo Freire (1986, 1996, 2015), referindo a nossa interpretação de idealização da práxis para uma educação progressista, visando a libertação do jovem educando como sujeito democrático, que é educado e que educa também, tornando-se “ser mais” (FREIRE, 2015, p. 99).

O intuito desta intervenção é estimular a reflexão sobre as ações, buscar evidências do Protagonismo Crítico Juvenil por meio da prática pedagógica inovadora na componente curricular Educação Física em uma turma de 9º ano dos anos finais do ensino fundamental, com

o suporte na matriz teórica de Paulo Freire em sua teoria da ação dialógica, nas categorias da criticidade, autonomia e empoderamento.

Nesse sentido, emergiu nosso pensar na Educação Física diante da prática pedagógica com atividades que apontem indícios por meio do estímulo dos valores humanos na escola apontar o Protagonismo Crítico Juvenil. Acreditamos na ETI NSF como uma potência em possibilitar aos jovens educandos ações e reflexões que favoreçam a criticidade, autonomia e empoderamento em busca da construção do bem comum, estimulando por meio da dialogicidade na prática educativa evidências do Protagonismo Crítico Juvenil.

Para tanto, foi realizada uma experiência de jogo que propõe em sua metodologia estimular os valores humanos nos jovens educandos, a partir desta experiência buscamos evidências na dimensão do Protagonismo Crítico Juvenil por meio da práxis na Educação Física.

Tomando como base um dos pilares de sustentação do PPP (2019) da ETI de Fortaleza que sugere dar voz e colocar o jovem educando como sujeito principal da ação educativa, adotaremos tal perspectiva para a intervenção na ETI da Prefeitura Municipal de Fortaleza com o objetivo de estimular a reflexão para criticidade, autonomia e empoderamento para uma perspectiva de Protagonismo Crítico Juvenil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal 9394/96) reforça no seu artigo 35 que "o aprimoramento do educando como pessoa humana inclui a formação ética e o desenvolvimento da autonomia integral e do pensamento crítico". Todavia, as propostas educacionais que poderiam oferecer esta prática educativa integrada às componentes curriculares ainda não são bem adotadas e utilizadas dentro da escola como sugestão para se trabalhar os valores humanos e a formação da cidadania.

O modelo de uma proposição de intervenção para esta pesquisa trata-se da iniciativa da metodologia "Futebol Callejero", que é o futebol de rua em sua tradução, que nasceu a partir da ideia da Organização Defensores del Chaco³¹ de ampliar o espaço de diálogo entre jovens argentinos de comunidades com altos índices de violência. De acordo com a carta do Movimento Futebol Callejero, os valores que unem as organizações em volta do esporte são baseados no respeito ao ser humano, independentemente da origem, classe social, gênero, religião, orientação sexual ou opinião política".

No campo educacional, cresce a compreensão de que "não há educação sem valores, que esta não é neutra, uma vez que todas as escolhas e opções que fazemos são axiológicas, que

³¹ <http://defensoresdelchaco.org.ar/> fundação argentina com o objetivo de promover esporte para jovens em uma perspectiva de estimular valores humanos contra a violência.

não pode haver educação sem valores” (BARONTINI, 2009, p. 225). A escola deve transformar-se em lugar de encontro de diversidade cultural, habilitado para formas criativas de solidariedade ao ser humano, independentemente da cor, origem, classe social, gênero, religião.

Para BNCC (2017), no que concerne ao componente curricular de Educação Física, delimita as habilidades privilegiando oito dimensões do conhecimento, onde a quinta dimensão é a construção de valores:

Vincula-se aos conhecimentos originados em discussões e vivências no contexto da tematização das práticas corporais, que possibilitam a aprendizagem de valores e normas voltadas ao exercício da cidadania em prol de uma sociedade democrática. A produção e partilha de atitudes, normas e valores (positivos e negativos) são inerentes a qualquer processo de socialização. No entanto, essa dimensão está diretamente associada ao ato intencional de ensino e de aprendizagem e, portanto, demanda intervenção pedagógica orientada para tal fim. Por esse motivo, a BNCC se concentra mais especificamente na construção de valores relativos ao respeito às diferenças e no combate aos preconceitos de qualquer natureza. Ainda assim, não se pretende propor o tratamento apenas desses valores, ou fazê-lo só em determinadas etapas do componente, mas assegurar a superação de estereótipos e preconceitos expressos nas práticas corporais” (BRASIL, 2018).

A escola precisa usar todo o seu potencial estratégico para tecer relações com a comunidade, especialmente a família, tendo-a como parceira para tal fim. Nesse núcleo, devem ser possíveis os estímulos de valores e a produção de conhecimentos (UNICEF, 2005. p 51).

Consideramos importante evidenciar nesse momento o motivo que nos levou a optar pela metodologia do Futebol Callejero dentre tantas existentes. Nosso primeiro contato com o Futebol Callejero foi no seminário oferecido para professores de Educação Física no Instituto de Educação Física e Esportes da Universidade Federal do Ceará. Por meio de oficina promovida por integrantes do Grupo de Estudos Saberes em Ação, tive a oportunidade de conhecer de maneira mais detalhada a metodologia do Futebol Callejero.

Podemos ver na íntegra toda a riqueza da metodologia que o Futebol Callejero e suas características peculiares, que encaixavam perfeitamente com a temática da prática pedagógica que estava a decifrar para tematizar o Protagonismo Crítico Juvenil sugerido neste trabalho.

Nossa preferência fundamentou-se, sobretudo, na possibilidade de utilizar o interesse que o jogo desperta nos indivíduos como estratégia para criar e acompanhar processos de aprendizagem e inclusão social, gerar processos comunitários de solidariedade, potencializar valores humanos e promover o desenvolvimento de lideranças, por isso abraçamos neste trabalho a perspectiva do Protagonismo Crítico Juvenil.

O Futebol Callejero surgiu de um projeto de Educação Popular em meados de 2001 na Argentina, com o objetivo de promover a mobilização social para encarar as dificuldades sociais que tomavam conta do país naquele momento, tendo como princípios de sustentação a cooperação, o respeito e a solidariedade (ROSSINI, et al.; 2012).

No cenário que assolava a Argentina, essa prática surge com o objetivo de promover a mobilização social para encarar as dificuldades sociais que tomavam conta do país naquele momento, tendo como princípios de sustentação a cooperação, o respeito e a solidariedade (ROSSINI et al.; 2012).

O Futebol Callejero por meio da Educação Popular teve como objetivo recuperar o protagonismo dos jovens e o favorecimento do diálogo para resolver os conflitos em uma sociedade marcada pela vulnerabilidade à violência e ao uso de drogas, pensado como uma contestação às crises que assolavam a Argentina nos anos 1990 (ROSSINI et al.; 2012).

Rossini et al (2012, p. 12) sinaliza que

Callejero, porque proponía volver a las raíces del fútbol de “potrero”, donde los participantes coinciden en llevar adelante un partido de fútbol de manera auto regulada y tacitamente estableciendo un marco de respeto. Em el inicio, la propuesta fue recuperar un espacio de protagonismo y de diálogo entre jóvenes, en unas sociedades donde la violencia estructural atravesaba todas las relaciones familiares, em el barrio, la escuela, com la comunidade, com los identificados como “otros”.

Contudo, o suporte para esta intervenção é o espaço de reflexão/ação que a metodologia do Futebol Callejero proporciona, encorajando os jovens educandos a dialogar, resolver conflitos, estimulando a reflexão da transformação individual para coletiva (MOVIMENTO DO FÚTBOL CALLEJERO, 2016).

Diferentemente do futebol tradicional promovido por instituições de federações e confederações com regras estabelecidas mundialmente, no Futebol Callejero são as equipes que decidem as regras que irão adotar, por meio do diálogo constroem acordos com o contexto social no qual os grupos do jogo estão inseridos.

Para o melhor entendimento da intervenção sobre a proposta metodológica, podemos começar dizendo que as partidas são divididas em três tempos: no primeiro tempo, é a construção coletiva das regras, o combinado acontece de forma consensual um pouco antes do jogo começar e caberá ao mediador tomar nota de tudo que foi acordado (BELMONTE; SOUZA JÚNIOR; MARTINS, 2015).

No segundo tempo, o jogo é a realização das partidas, ou seja, o jogo propriamente dito, balizado pelas regras que foram estabelecidas no momento anterior, a partir das ações firmadas sem árbitro ou qualquer juiz. A gestão do jogo é realizada por um mediador que

observará atentamente a partida e anotar todas as situações que dialoguem com o que foi combinado na etapa anterior (BELMONTE; SOUZA JÚNIOR; MARTINS, 2015).

Depois da partida temos o 3º tempo do jogo ou “Mediação”, que consiste em formar uma roda final de conversa com os participantes estabelecendo um diálogo. Neste momento é realizado um balanço, sobre as atitudes e situações que ocorreram durante o desenvolvimento do jogo, analisando coletivamente como conduziram o que haviam combinado no primeiro tempo, nesse momento a figura do mediador é de extrema importância, pois ele vai problematizar as situações observadas durante o segundo tempo com imparcialidade, estimulando os participantes a manifestarem suas opiniões acerca das situações vivenciadas durante o segundo tempo do jogo (BELMONTE; SOUZA JÚNIOR; MARTINS, 2015).

No 3º tempo, a contagem dos pontos é realizada pelo mediador em conjunto com os jogadores, considerando o número de gols (pontos) a partir do cumprimento dos pilares que sustentam essa prática, a saber: a) Respeito: o respeito às regras combinadas no primeiro tempo do jogo e também aos companheiros e jogadores da equipe adversária; b) Cooperação: atitudes cooperativas entre os jogadores da mesma equipe, ou seja, avaliar a participação dos integrantes da equipe; e c) Solidariedade: estabelecer uma relação solidária com os jogadores da equipe adversária, ou seja, avaliar aquilo que os jogadores fizeram para os seus adversários para tornar o jogo mais equilibrado e justo (BELMONTE; SOUZA JÚNIOR; MARTINS, 2015).

Para se determinar o vencedor da partida, além dos gols marcados no segundo tempo do jogo, é considerada a pontuação referente ao cumprimento dos três pilares (respeito, cooperação, solidariedade), ou seja, a equipe que marcou mais gols no segundo tempo, levará para o terceiro tempo uma pontuação preestabelecida, independentemente da quantidade de gols marcados, que será somada à pontuação preestabelecida ao cumprimento dos três pilares, ou seja, o placar do jogo não se esgota no segundo tempo, é possível uma equipe reverter o placar através da argumentação, equilibrando as diferenças táticas e técnicas entre as equipes (BELMONTE; SOUZA JÚNIOR; MARTINS, 2015).

Portanto, o número de gols marcados não é fator determinante para vencer a partida, já que o objetivo da proposta está nas relações e aprendizagens, no diálogo com o outro e o prazer de jogar. O encerramento da partida é marcado pelo consenso entre todos os jovens educandos participantes, dialogando sobre o resultado final, estabelecendo um senso de justiça entre todos (BELMONTE; SOUZA JÚNIOR; MARTINS, 2015).

Segundo Kohlberg (1992), as atividades coletivas podem estimular o movimento da formação Ético-Moral que os jovens educandos possuem diante das escolhas dos valores atribuídos às situações vividas. Desta forma, pode-se, no momento do jogo cooperativo,

construir uma educação axiológica para o enfrentamento de uma educação tradicional, promovendo a consciência de um pensamento coletivo para o bem comum (CUNHA, 2017).

Frente a esse cenário que caracteriza a Educação Física escolar, e na busca por uma prática pedagógica inovadora, resolvemos investigar os indícios decorrentes na prática do Futebol Callejero nas aulas de Educação Física escolar que apontem evidências para o Protagonismo Crítico Juvenil.

Após a conversa inicial sobre a proposta da intervenção com a diretora da escola e o educador da componente curricular Educação Física da ETI NSF, e a entrega das autorizações para realizar a pesquisa com os jovens educandos do 9º ano dos anos finais Ensino Fundamental, me comprometi a compartilhar os resultados da pesquisa com toda a equipe escolar. Foi realizada a intervenção do Futebol Callejero junto com o professor efetivo da turma, tive uma manhã muito produtiva com os jovens educandos na primeira semana de dezembro de 2019.

A intervenção consistiu em desenvolver uma unidade didática com o Futebol Callejero para uma turma de 9º ano e inicialmente participaram da intervenção 19 jovens educandos, sendo 8 meninas e 11 meninos. A escolha dessa turma surgiu a partir de uma demanda identificada pela gestão, em consonância com a dificuldade do grupo de trabalhar em equipe, aos sucessivos problemas de indisciplina e a competitividade exagerada nas práticas esportivas, demonstrando dificuldade dos jovens educandos estabelecerem relações pautadas por valores humanos como respeito, solidariedade e justiça.

O planejamento para a intervenção referente a unidade didática do Futebol Callejero foi de 04 aulas divididas em 02 encontros, com aulas geminadas realizadas às quintas feiras de 7h30 às 9h10 da manhã, tratando temas como valores humanos nos esportes e protagonismo juvenil, os pilares do Futebol Callejero (FC), sensibilização dos jovens educandos para atuarem como mediadores na prática do FC, culminando com a realização do jogo organizado pelos próprios jovens educandos.

Considero importante destacar em relação ao cronograma de intervenção, com as idas ao campo de estudo. Fomos surpreendidos com a antecipação do calendário escolar: estava previsto para a última semana de dezembro de 2019 o final do ano letivo. Em virtude da antecipação de 15 dias, as adaptações internas frente a antecipação do calendário escolar da PMF, o final do ano letivo antecipado para segunda semana de dezembro e a execução de um evento esportivo interno, tivemos que adequar nossos encontros com a turma com observações entrevistas e intervenção totalizando 05 encontros divididos em duas aulas semanais no total de 10 horas aulas.

O ponto de partida para intervenção da proposição do Futebol Callejero detalhamos na unidade didática, divididas no plano de aula para dois encontros. O primeiro encontro com a apresentação da metodologia e princípios do Futebol Callejero realizando um diagnóstico por meio do diálogo e um ensaio na vivência do jogo. O segundo encontro com a proposição do jogo seguindo a metodologia do Futebol Callejero. A seguir segue o quadro contendo o relato da experiência com o plano de aula.

Quadro 10 - Unidade didática com a vivência do Futebol Callejero.

1) Identificação:	
Nome:	Ronny Barroso Peixoto/Educador
Escola:	ETI Nossa Senhora de Fátima
Ano/Ciclo:	9º/quarto ciclo
Número de alunos:	19
Tema:	Futebol Callejero: apresentação, introdução e características do jogo
Número de aulas:	04
2) Objetivos	
Conhecer a metodologia do Futebol Callejero; Vivenciar o Futebol Callejero reconhecendo suas características e avaliando o jogo.	
3) Recursos didáticos	
Apresentação por meio de data show; Reprodução de vídeos com diálogo sobre a metodologia do jogo; Cones, bolas e coletes para execução do jogo.	
4) Avaliação da unidade didática.	
Diálogo em conversa coletiva sobre as vivências oportunizadas no jogo.	
5) Detalhamento das aulas	
(2h/a) 1 e 2 aulas geminadas com o tema: Conhecer a metodologia do Futebol Callejero.	
Primeiro Momento: Diagnóstico e Apresentação da Metodologia Callejera. Iniciamos apresentando aos jovens educandos a modalidade do Futebol Callejero, com suas características e metodologia por meio de imagens e vídeos. Foi construído um debate sobre as vivências que os jovens educandos tinham na escola frente ao conteúdo esporte. Questões como: Conhecem ou participaram de algum jogo ou	

brincadeira que aproxima dessas características do jogo? Quais são os limites e/ou possibilidades da prática do Futebol Callejero dentro e fora da escola? O que vocês entenderam sobre a metodologia do Futebol Callejero? É possível adaptar para outras modalidades esportivas?

Dialogarmos sobre atitudes que valorizam comportamentos solidários, respeitosos e cooperativos. Neste momento, promovemos dar maior visibilidade às possibilidades relacionadas à metodologia do Futebol Callejero em uma perspectiva de despertar o diálogo sobre o Protagonismo Crítico Juvenil.

Segundo Momento: Vivência.

Foi realizado um ensaio para a vivência e

No pátio e em círculo iniciamos com a roda de conversa sobre o entendimento do Futebol Callejero a partir do que foi apresentado em sala. Foi realizado os três momentos do jogo Futebol Callejero. No primeiro momento na construção dos acordos foi percebida uma dificuldade em propor acordos que diferenciasssem da lógica tradicional do esporte de invasão. No entanto, o segundo momento, com a participação de times mistos e a ausência de árbitros percebemos o estímulo no modo de pensar sobre o esporte fora da lógica tradicional de competição e individualidade. Neste momento, a mediação com a participação dos alunos assistindo fora do jogo promoveram um júri com debate sobre as atitudes dentro do jogo. No terceiro momento, as reflexões sobre as atitudes em jogo, os jovens educandos levantaram muitos pontos que promoveram um debate autêntico sobre os acordos que foram construídos no primeiro tempo.

O objetivo para o entendimento da lógica do Futebol Callejero foi alcançado para este momento da intervenção, a participação de todos os jovens educandos presentes participando, dando suas opiniões foi algo motivante para que no próximo encontro fosse realizado o Futebol Callejero com sua metodologia aplicada e a aceitação de todos ali presentes.

(2h/a) 3 e 4 aulas geminadas com o tema: Futebol Callejero na prática.

Primeiro Momento: Acolhida

Foi realizada uma acolhida oferecendo momentos de fala sobre suas impressões e avaliação retomando a aula anterior, promovendo uma descontração para que pudéssemos iniciar nossa intervenção do jogo Futebol Callejero minimizando algumas inquietações relatadas dos jovens educandos.

Logo nos dirigimos para o pátio da escola onde acontece as práticas da Educação Física na escola. Um lugar de solo irregular e sem coberta sob a luz do sol durante todo momento.

Primeiro Tempo:

Os jovens educandos foram tomando frente para articular quais as equipes seriam agrupadas e de que forma. Foi permitido um tempo para que pudessem entrar em acordos e definir quantos jogadores por time, e quais seriam os acordos estabelecidos para o jogo propriamente dito.

Logo quando demonstraram o cumprimento desta etapa foram reunidos os dois times e relatadas suas propostas no coletivo que chegaram ao senso comum com os acordos:

Cada time terá 8 jogadores mistos.

Em jogo teremos 05 jogadores mistos, revezando sempre possível e a representação feminina é obrigatória durante todo jogo.

A bola tem que passar por todos 05 jogadores sem interrupção do adversário para validar gol.

Segundo Tempo: Vivência do jogo propriamente dito.

Durante toda partida percebemos os jovens educandos com algumas dificuldades em realizar os acordos estabelecidos do primeiro tempo, resultaram em vários pequenos conflitos. No entanto, os próprios jogadores mediavam e logo era dada continuidade normalmente ao jogo.

Terceiro Tempo: análise dos acordos construídos no primeiro tempo.

Reunidos em uma roda de conversa, levantamos alguns pontos que chamaram atenção durante a realização do jogo. Todos os jovens educandos tiveram uma fala de participação apontando suas argumentações, identificando os acertos e erros e justificando suas atitudes. Foi um momento muito rico de muita reflexão. Após suas falas, foi oferecida uma folha de ofício com imagens, palavras e frases, para que manifestassem suas impressões e opiniões sobre a vivência do Futebol Callejero que acabou de acontecer e relacionando com o material que estavam em mãos. As imagens, palavras e frases foram escolhidas a partir das falas dos jovens educandos por meio das observações nas aulas e com as entrevistas realizadas durante a pesquisa em campo.

6 Avaliação da intervenção

Percebemos que a aceitação da metodologia vivenciada foi positiva diante da aceitação com os relatos acolhidos durante todo o processo. Foi sugerido pelos jovens educandos presentes o encaminhamento para construção de um evento que contemplasse a metodologia do Futebol Callejero para outras modalidades como o vôlei, basquete, handebol, carimba e até o tênis de mesa.

Nossa idealização para esta unidade didática de intervenção foi oferecer possibilidades para prática pedagógica inovadora da Educação Física escolar, e por meio dela podermos identificar evidências para o Protagonismo Crítico Juvenil nos jovens educandos. Junto ao objetivo e de acordo com as orientações metodológicas propostas por Minayo (2017), utilizamos os procedimentos metodológicos da análise de conteúdo a partir da perspectiva qualitativa e destacamos os seguintes: categorização, inferência descrição e interpretação.

Para situarmos na experiência de intervenção, foram realizados dois encontros e vamos nos concentrar no segundo encontro, considerando que o primeiro encontro para intervenção nos serviu como um ensaio para alinhar a metodologia do Futebol Callejero com as expectativas dos jovens educandos. Foi no primeiro encontro que apresentamos o Futebol Callejero e suas características, por meio do uso de recursos como exibição de vídeos, imagens e assumindo uma postura de caráter dialógico, estimulando os jovens educandos a expressarem suas opiniões de maneira ativa e autêntica. Neste momento, realizamos um diagnóstico da turma envolvida e foi proposta uma roda de conversa com o objetivo de elencar e refletir sobre os conflitos e inquietações que surgiram.

Após diversas leituras dos diários de campo, as análises foram agrupadas em categorias temáticas, inspirados pela análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa (MINAYO, 2017), sinalizando que, após a leitura atenta dos dados, repetem-se ou destacam-se certas frases, padrões de comportamento ou formas dos sujeitos pensarem os acontecimentos.

Com o agrupamento das unidades de significados que convergiram no processo de busca de evidências para o Protagonismo Crítico Juvenil nas aulas de Educação Física Escolar, chegamos à construção de três categorias, a saber: a) Meninas podem jogar de igual para igual, todos nós somos iguais; b) Aqui é escola, não é estádio; c) Juntos somos mais fortes.

A categoria (A) *“Meninas e meninos podem jogar de igual para igual”*, emergiu de todos os aspectos observados e relatados, que envolveram os processos educativos decorrentes dos diálogos entre os jovens educandos nas relações de gênero que permearam toda a pesquisa, além do protagonismo das meninas que vou identificar como *“as jovens educandas”*, foi aumentando gradativamente no decorrer de todo o processo. O Futebol Callejero com sua metodologia que lhe é peculiar possui um potencial para o empoderamento das mulheres durante a sua prática (BELMONTE; GONÇALVES JUNIOR; SOUZA JUNIOR, 2018).

Observamos as jovens educandas assumirem um papel de protagonistas durante a prática nos três momentos do jogo, como pode ser refletido na fala da JE1: *“Meninas podem jogar de igual para igual, todos nós somos iguais”*. Esta fala serviu como título da categoria por

representar todo esse processo que evidenciou a autonomia e o empoderamento no protagonismo das jovens educandas durante o desenvolvimento da intervenção.

Neste momento, evidenciamos o empoderamento na proposta de Paulo Freire (1986), que vai de encontro a perspectiva individualista de *empowerment* da lógica americana. Em *Medo e Ousadia* (1986), o ensino transformador projeta o *empowerment* (empoderamento em tradução) que remete a pluralidade, à solidariedade e não a individualidade. Nesse sentido de pensamento, o educador chega à reflexão da possibilidade do enxergar o empoderamento como uma atividade social, que também não deixa de ser um empoderamento na perspectiva individual, desde que seja coletiva.

A categoria A retrata todo o processo vivido, pois esse protagonismo crítico das jovens educandas foi observado nos encontros, correspondente às aulas da unidade didática, as jovens educandas estavam insatisfeitas com exclusão em jogos, o que demonstra o monopólio masculino durante a prática do Futebol, conforme indica a fala da JE1 ao responder um questionamento feito por mim durante a roda de conversa no segundo encontro – sobre os meninos estarem ou não tocando a bola para ela, JE1 respondeu prontamente: “Os meninos queriam ser os bam bans e pouco tocavam a bola pra gente”.

Dialogando com a literatura, Rossini et al (2012) aponta que o Futebol Callejero é bastante diverso do futebol tradicional de rendimento e que as modificações nas regras possibilitam imprimir olhares para a igualdade de gênero, pois meninos e meninas jogam juntos e em condições iguais, além da abertura ao diálogo que facilita a reflexão sobre as atitudes e relações com o outro que foram estabelecidas durante a partida.

O trecho transcrito abaixo também demonstra a cultura do monopólio masculino durante a prática do FC e percebemos o empoderamento feminino a partir da fala da JE1 extraído da roda de conversa ao final do jogo:

Educador/mediador: “Quem foi escolhido primeiro?”

Todos Jovens Educandos: “Os meninos”

Educador/Mediador: “E o restante que não foi escolhido, o que iria acontecer com eles?”

JE1: “Iriam ficar sem jogar”

Educador: “E isso é legal?”

JE1: “Não! Por isso tomei frente para escolher o time”

Consideramos as características da metodologia do Futebol Callejero, que propõe a inclusão das jovens educandas no jogo, a autonomia e o empoderamento na construção das regras, fatores fundamentais para a inserção das jovens educandas naquele espaço, o que

possibilitou a superação da hegemonia de um gênero sobre o outro na prática do futebol tradicional.

Freire (1996) defende que o ato de ensinar exige respeito à autonomia do educando, seja ele criança, jovem, adulto, idoso. O estudo destaca o entendimento de que a prática educativa não deve desrespeitar a curiosidade, o gosto estético, a inquietude, a linguagem, a sintaxe e a prosódia dos mesmos. Assim, “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 1996, p.35).

Em outro registro encontramos uma intencionalidade semelhante ao do diálogo anterior, conforme o registro abaixo no qual a participante JE4 e JE5 demonstram sua total insatisfação:

Educador/mediador: “E vocês acham que os meninos tocavam a bola normalmente para as meninas?”

JE4: “No início não tocavam não, a gente toda hora estava livre e eles não tocavam”

JE5: “Dava uma raiva de alguns meninos, da vontade de chegar com os dois pés no peito, eles não tocam”

Podemos observar na fala da participante JE5 a insatisfação com essa situação ocorrida no início do jogo, pois mesmo com algumas jovens educandas desmarcadas durante o jogo, os jovens educandos evitavam tocar a bola para elas, causando irritação e frustração nas meninas que estavam em jogo e também do lado de fora assistindo.

Encontramos na fala da JE4 outro trecho que mostra a exclusão sofrida pelas jovens educandas durante o jogo: “É melhor misto, porque senão os meninos vão jogar e nós vamos ficar de fora só olhando”. Esta fala reflete a exclusão vivida pelas jovens educandas no primeiro tempo, pois a JE4 disse preferir jogos mistos, pois teria assegurado o seu direito de participar do jogo, dando a entender que se não fosse misto, provavelmente as jovens educandas ficariam de fora.

No decorrer do jogo revela que, gradativamente, algumas jovens educandas assimilaram a proposta da metodologia e fizeram valer seus direitos enquanto grupo coletivamente para uma participação mais efetiva durante a prática do FC, revelando a autonomia e empoderamento das jovens educandas durante a prática de toda partida. Segue, abaixo, mais um exemplo que revela essa participação mais efetiva durante o jogo FC:

Para nossa surpresa o time pediu para JE5 cobrar o pênalti, e ela assim o fez, chutando para fora a cobrança. Esse fato merece destaque, nossa surpresa o jogo prosseguiu e estava nítida a diferença em relação à aula anterior, pois todos estavam participando

ativamente e ali foi identificado o sentimento de trabalho coletivo e cooperação (DIÁRIO DE CAMPO).

Podemos observar no trecho acima que alguns dos jovens educandos assimilaram e compreenderam algumas características do Futebol Callejero, acreditamos que os jovens educandos presentes neste segundo encontro tenham facilitado para uma melhor compreensão dos três pilares, refletindo nas ações observadas durante os jogos, pois o jogo estava menos competitivo em relação a aula anterior e algumas jovens educandas se empenharam nas ações da equipe, demonstrando autonomia e empoderamento, apontando evidências do Protagonismo Crítico Juvenil.

Um elemento significativo relacionado a essa categoria A que revela autonomia e empoderamento, foi a atitude de articular a construção de um Júri no decorrer da partida. Foram debatidos entre os jovens educandos diferentes pontos de vistas que eram expostos e ouvidos atentamente por todos, facilitando o diálogo para além do próprio jogo, se constituindo em um importante processo educativo para as relações de gênero e questões do respeito, cooperação e justiça.

Freire (1996) considera que a tomada consciente de decisões colabora para constituição e solidez da autonomia do educando. O ser humano, consciente de seu inacabamento se faz um ser de decisão, a cada escolha feita. Na educação, essas escolhas, tomadas de forma consciente e crítica pelos sujeitos participantes, os conduzem a uma demonstração de que é possível mudar.

Conforme apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998), a Educação Física escolar deve contribuir para a formação de alunos com capacidade para refletir sobre atitudes e condutas existentes, e de formar sujeitos autônomos, capazes de optar por atitudes e valores que considerem justos, possibilitando a vivência de práticas democráticas e inclusivas.

Consideramos positiva a possibilidade de colocar em discussão questões relacionadas à desigualdade de gênero, problematizando os condicionamentos estabelecidos por marcadores sociais de gênero que definem práticas como femininas ou masculinas.

Para Souza Junior (2018), a instituição escolar não pode se omitir do compromisso de permitir que seus jovens educandos sintam-se em casa e no mundo, independentemente de suas características, protagonizando a construção da sua identidade com vistas a viver em um mundo mais justo e com respeito às diversidades. De acordo com Souza Júnior (2018, p. 10),

Assim podemos concluir que existem sim, diferenças biológicas entre os sexos que não podem ser negadas. Contudo, existem também diferenças socioculturais que

precisam ser evidenciadas e que podem ser reconfiguradas na medida em que as experiências ofertadas a meninos e meninas passem a levar em consideração o critério de equidade de gênero. Tal critério pressupõe o reconhecimento e valorização das referidas diferenças entre os sexos, sem abrir mão da igualdade de direitos e oportunidades de acesso às mesmas experiências nas aulas (DIÁRIO DE CAMPO).

Observando os relatos dos jovens educandos que demonstraram em suas posturas indícios para criticidade, autonomia e empoderamento, podemos perceber evidências que indicam o Protagonismo Crítico Juvenil. Aos poucos os jovens educandos foram percebendo as diferenças entre o futebol tradicional favorecendo o rendimento e o Futebol Callejero demonstrando atitudes que condizem com os pilares que sustentam a metodologia, adotando uma postura de cooperação e respeito com os jovens educandos de menor aptidão.

Encerramos a análise da nossa primeira categoria temática com a sinalização positiva de evidências do Protagonismo Crítico Juvenil que a proposta de intervenção com o Futebol Callejero aponta processos educativos importantes às questões e aos conflitos de gênero que emergiram durante todo o processo, evidenciando um aumento significativo na participação e empoderamento das meninas durante a prática, mostrando que o Futebol Callejero merece um espaço na Educação Física escolar, pois possibilita a criticidade, autonomia e empoderamento dos jovens educandos.

A seguir, apresentaremos a próxima categoria que emergiu após as observações e leituras dos diários de aula que indicaram a importância de tratar de aspectos relacionados as dimensões da criticidade e autonomia no jogo como categoria *B* de análise.

Após a releitura dos diários de aulas, emergiram diversas unidades de significado que foram agrupadas nesta categoria de análise (*B*) com o título de “*aqui é escola, não é estádio*”, que demonstrou divergências da categoria que virá posteriormente, retratando bem a experiência marcada pelos relatos nas rodas de conversas por exclusão dos menos aptos para a prática esportiva nas aulas de Educação Física.

O título da segunda categoria surgiu a partir do relato feito pelo jovem educando EF1 durante a roda de conversa final realizada no segundo encontro da unidade didática, respondendo a um questionamento feito por mim, sobre quais as impressões eles destacavam como características marcantes do Futebol Callejero. A EF1 disse: “*aqui é escola, não é estádio*”.

Observamos no início da intervenção que os jovens educandos do sexo masculino foram os primeiros participantes escolhidos, e foram apenas os jovens educandos identificados como os de mais desenvoltura com o futebol e que alguns deles, além das jovens educandas,

ficariam de fora da atividade esperando um momento para entrar em jogo, desta forma, ficariam apenas observando a partida.

Vale destacar que as jovens educandas apresentadas na categoria anterior tomaram frente e lideraram a situação escolhendo os times, empoderando e quebrando a lógica de opressão. Portanto, nessa categoria B, o foco de análise foi sobre os processos educativos construídos no saber fazer dos jovens educandos no campo da competência do jogo, em especial nas questões das habilidades técnicas e táticas.

Dessa forma, corroborando com nossas afirmações, Kunz (1994) destaca que o esporte utilizado com características de treinamento esportivo terá como consequência um pequeno grupo de jovens educandos que terão sucesso na prática esportiva, contrastando com a grande maioria que vivenciarão situações de fracasso, indo na contramão da função primordial da escola, que é democratizar o acesso ao conhecimento para todos independente de suas aptidões ou dificuldades.

Destacamos alguns relatos extraídos do diário de campo que retratam essa característica competitiva e individualista presente no segundo encontro:

No primeiro momento, coloquei a bola no chão o pátio e desafiei que os jovens educandos se organizassem da forma que quisessem para iniciar os jogos. Inicialmente dois alunos se propuseram a escolher os times, foram eles: EF2 e EF3, decidiram no par ou ímpar e iniciaram a escolha dos times, somente os meninos mais habilidosos e com maior afinidade com o futebol estavam sendo escolhidos (DIÁRIO DE CAMPO).

Podemos observar, através desse registro, a necessidade de propor experiências, novas práticas para superar esse cenário que valoriza apenas uma parcela dos jovens educandos. Para Freire (2015), somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer por si mesmos, superando, assim sua “conveniência” com o regime opressor.

Para reforçar nosso ponto de vista, trago o pensamento de González e Fensterseifer (2009), eles apontam que precisamos refletir sobre o trato pedagógico dado ao conteúdo esporte, com o objetivo de formar integralmente o aluno, abordando o esporte de forma relevante e significativa, sendo necessário propor novas experiências, propiciando transformações pedagógicas e didáticas, favorecendo a legitimidade junto à comunidade escolar, permitindo sua ressignificação no ambiente escolar.

Prosseguindo com nossa análise, emergiram mais elementos nesse processo inicial no qual a turma estava acostumada a vivenciar a prática do futebol tradicional, de forma individualizada, esportivista e competitiva.

Podemos levantar o diálogo sobre o pensar ingênuo, na sociedade competitiva em que estamos inseridos, que compara e seleciona os indivíduos, elegendo os mais preparados para atuar em vários segmentos da sociedade, gerando posturas egocêntricas e competitivas por parte dos jovens educandos e que acaba refletindo nas ações educativas, principalmente no conteúdo esportes. Para Freire (2015, p. 115), somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também de gerá-lo. Seguem, abaixo, relatos extraídos dos diários de campo que questionei aos jovens educandos nas rodas de conversa:

Educador/mediador: “Meninas não vão participar? Quais motivos para vocês ficarem sem jogar?”

JE4: “Porque eu sou ruim e tenho medo de me machucar”

JE6: “Eu sou péssima e os meninos reclamam muito”

JE5: “Não sei jogar, sou ruim professor e os meninos xingam muito quando erramos”

JE1: “Os meninos querem ser os donos do jogo e pouco tocam a bola”

Observamos nas citações acima, que as impressões das jovens educandas reforçam o individualismo e posturas competitivas dos jovens educandos que participaram em momentos anteriores, buscavam vitória a qualquer custo e que esses valores, mesmo estando presentes na sociedade, precisam ser discutidos e refletidos no ambiente escolar. Dialogando com Freire (2013), que indica a necessidade de homens e mulheres lutarem pelos seus direitos para que a desopressão se torne real. Essa luta só tem sentido quando os oprimidos, ao buscar resgatar sua identidade, não se tornem opressores, mas restauradores da humanidade, libertando a si e aos opressores.

Segundo Soares et al (1992), na prática esportiva escolar é necessário resgatar os valores que privilegiam a solidariedade e o respeito humano, prevalecendo os aspectos coletivos sobre os individuais, buscando a igualdade de condições para todos os jovens educandos.

No terceiro tempo, durante a roda de conversa, ainda ocorria um debate de exclusão relacionados a questões técnicas e questões de gênero. No entanto, foram devidamente problematizadas durante o terceiro tempo do jogo, provocando a reflexão sobre esses fatos nos quais os jovens educandos puderam expor seus pontos de vista e através do diálogo chegar a um consenso para resolver as questões problematizadas consolidando-se, assim, como um processo educativo para a resolução dos conflitos através do diálogo – conforme os relatos destacados:

Educador/mediador: “Vocês acham que nesse jogo as equipes merecem o ponto de cooperação”?

JE5: “De jeito nenhum.”

JE1: “Não, o JE3 não passava a bola para nós.”

JE3: “Eu prefiro não tocar para alguns.”

JE1: “Mas você tem que tocar, senão não pontuamos na cooperação.”

Educador: “E você JE3 acha legal essa sua atitude de não tocar para o colega?”

Como você se sentiria se fosse ao contrário?

JE3: (Ficou em silêncio por um instante e concordou que estava errado agindo dessa forma.)

JE3: “Tá certo JE1, eu nem tinha me tocado que podia prejudicar a equipe.”

JE1: “No próximo jogo toque mais a bola então.”

Educador: “Então pessoal, para pontuar no pilar cooperação é necessário que vocês joguem cooperativamente, que todos participem ativamente do jogo e não se sintam excluídos.”

Com base nos relatos coletados, consideramos que nossa intervenção visa desconstruir vivências anteriores excludentes e competitivas fruto do futebol midiático cujo único objetivo é a vitória. Com a prática dialógica poderíamos reverter tal cenário, resgatando valores como respeito, cooperação e solidariedade.

No decorrer da intervenção fomos percebendo que as questões problematizadas foram sendo superadas a partir da assimilação dos três pilares do Futebol Callejero e que, durante o terceiro tempo da metodologia, todos puderam expor suas inquietações, dando voz e escuta, estimulando as argumentações e percepções, refletindo sobre as ações e os acontecimentos do jogo.

Para Freire (1996), a educação libertadora começa com o educador no rigor por sua própria coerência metodológica, assumir a postura dialógica que começa pelo exemplo do seu jeito de ser frente aos jovens educandos, permitindo o diálogo horizontal dar testemunhos práticos de suas convicções político-filosóficas.

Através da ação dialógica, procurávamos encontrar a criticidade, autonomia e o empoderamento. Nestas duas categorias foi possível identificar a importância da intervenção com o Futebol Callejero como a resolução de conflitos através do diálogo. Nesse processo educativo encontramos evidências que apontam o Protagonismo Crítico Juvenil que emergiu ao longo destas duas categorias.

Vamos apresentar a seguir a terceira categoria que está relacionada aos saberes atitudinais, permeadas nos três pilares da metodologia do Futebol Callejero: o respeito, a cooperação e a solidariedade, que deram origem a categoria de análise que apresentaremos a seguir, juntos somos mais fortes.

Esta categoria (C), “*juntos somos mais fortes*”, emergiu a partir da fala da jovem educanda JE1 que estava assistindo atentamente ao jogo, torcendo para seu time gritou: “passa a bola! quer jogar só é? juntos somos mais fortes”. Esta fala da JE1 me chamou atenção por sua percepção coletiva do jogo e também por se tratar de um lema que representa a coletividade na luta de classe.

Buscamos evidenciar nesta categoria alguns processos educativos relacionados aos saberes atitudinais que ficaram explícitos com o andamento da intervenção após a compreensão dos princípios da metodologia do Futebol Callejero frente aos valores de respeito, cooperação e solidariedade.

Com base nos diálogos e nos processos educativos relacionados aos saberes atitudinais que foram emergindo a partir da compreensão e incorporação dos três pilares da metodologia do Futebol Callejero, os jovens educandos, a partir da compreensão da proposta da metodologia, tiveram bastante autonomia para organizarem e mediar a partida, fui observando atentamente e na escuta, atentamente fui me colocando em bastidor, fazendo apenas intervenções pontuais na tentativa de proporcionar o Protagonismo Crítico dos Jovens educandos.

No decorrer da intervenção, observamos que no início do jogo propriamente dito, os jovens educandos que desenvolviam neste momento, manifestavam atitudes relacionadas à falta de solidariedade e respeito mútuo, principalmente nas situações competitivas de jogo, como podemos ver nos relatos abaixo:

Durante o início de jogo, o jovem educando JE3 tentava decidir o jogo sozinho e não tocava a bola para os demais colegas, houve também um lance faltoso no qual o jovem educando JE2 que se mostrava muito competitivo, deu um carrinho perigoso derrubando a jovem educanda JE4, gerando um pequeno tumulto e muita dificuldade em estabelecer ou não a marcação da falta (Diário de Campo).

Nos últimos minutos para terminar o segundo tempo do jogo propriamente dito, alguns jovens educandos demonstraram preocupação em contemplar os acordos firmados no primeiro tempo. Eles conduziam a bola chamando as meninas para ir juntos e poder passar a bola para que elas chutassem a gol (Diário de campo).

No início da intervenção, pudemos acompanhar a dificuldade dos jovens educandos em estabelecer relações respeitadas e cooperativas e com muita dificuldade em resolver as situações ocorridas no jogo. Observamos no decorrer do jogo o entendimento da metodologia Callejero, mudanças significativas no comportamento e nas atitudes da turma que foram capazes de desenvolver empatia uns com os outros e aprenderam a respeitar as diferenças, enxergando as situações pela perspectiva dos outros.

A proposta do Futebol Callejero pode contribuir para o Protagonismo Crítico Juvenil pelo estímulo da criticidade e autonomia, ou seja, podendo ser a capacidade de identificar situações problema e tomarem decisões para solucionar no momento do jogo. Para Freire (2016), o educador pode criar condições que possibilitem os jovens educandos construir seu próprio conhecimento e através do convívio social estar em constante construção.

Na conscientização, para Paulo Freire (2018), o sujeito se torna capaz de perceber, em termos críticos, a unidade dialética entre ele e o objeto. Nessa perspectiva, não há fora da relação teoria-prática, reflexão ação, enquanto um exercício da dialogicidade em direção à práxis educativa. Podemos pensar que constitui-se a partir de práticas educativas que apontam evidências do Protagonismo Crítico Juvenil, despertando o jovem educando para criticidade, autonomia e empoderamento.

De acordo com os PCNs (BRASIL, 1998), a autonomia configura-se como a capacidade de organizar-se, posicionar-se e participar cooperativamente dos projetos coletivos estabelecendo princípios éticos.

Destacamos que, no primeiro momento de contato com a metodologia, eu faria a mediação dos jogos e que posteriormente seriam eles que iriam atuar como mediadores. Vale destacar que após a roda de conversa inicial explicando e problematizando a dinâmica da metodologia do Futebol Callejero, alguns alunos gostaram da ideia de atuarem como mediadores demonstrando o espírito de liderança que vai ao encontro do Protagonismo Crítico Juvenil proposto neste trabalho.

Segundo Freire (2016), a busca da autonomia se constitui nas experiências e nas decisões que vão sendo tomadas ao longo do tempo, e devem estar centradas em experiências que estimulam a responsabilidade, a decisão e a liberdade.

Continuando com a análise dos diários de campo, identificamos alguns registros constituindo indícios relacionados com atitudes cooperativas e solidárias, podemos destacar que os relatos a seguir sinalizam um possível engajamento dos jovens educandos para a inclusão de todos da equipe no jogo.

Um dos acordos que surgiu foi proposto pelos JE2 e JE3, que diziam que para valer o gol, a bola teria que passar por todos da equipe sem a interrupção do time adversário, indaguei o motivo da sugestão desta regra e a jovem educanda JF5 disse: "É melhor assim professor, porque dessa forma todo mundo participa mais e se sente importante no time". Então perguntei, todos concordaram com a sugestão? Sim! e o acordo foi registrado (DIÁRIO DE CAMPO).

Podemos identificar que a fala da jovem educanda JE5 sugerida por eles teve a intenção de possibilitar que todos os jovens educandos participassem efetivamente do jogo nas ações de suas equipes, compreendemos que na proposição dessa regra os dois jovens educandos JE2 e JE3 tiveram a preocupação e o engajamento transmitindo uma imagem de acolhimento com todos os jovens educandos participantes demonstrando respeito, solidariedade e cooperação. Uma outra manifestação dessa participação mais efetiva pode ser identificada no próximo destaque:

O jogo prosseguiu e ficava nítida a diferença em relação a aula anterior e até mesmo o início da partida, pois dessa vez todos os jovens educandos estavam participando ativamente do jogo e se empenhando nas ações da equipe, o jogo foi prosseguindo e percebemos as mudanças em relação a participação de todos e a preocupação em cumprir os acordos estabelecidos (DIÁRIO DE CAMPO).

O diálogo proporcionado pela metodologia do Futebol Callejero e a construção coletiva dos acordos no primeiro tempo foram fundamentais para estabelecer essa relação de respeito, cooperação e solidariedade.

A relação entre os três tempos do jogo, possibilitou, a nosso ver, que os jovens educandos se colocassem no lugar do outro no momento de tomar atitudes diante dos acordos, engajando-se para cumprir os acordos pré-estabelecidos para que todos pudessem participar efetivamente das ações do jogo. Compreendemos que esse sentimento emergiu da conscientização sobre o processo de pontuação do cumprimento dos acordos no primeiro tempo.

Souza Júnior, Belmonte e Martins (2015) apontam que o Futebol Callejero permite definir coletivamente as regras do jogo para uma participação mais ativa, solidária e cooperativa dos participantes. Praticar o jogo conduzido por esses acordos estabelecidos pelos próprios jovens educandos participando ativamente pode ser um estímulo importante para saberes atitudinais, emergindo evidências para o Protagonismo Crítico Juvenil.

Podemos notar que alguns diálogos realizados no terceiro tempo na roda final de conversa, consolidaram-se como um importante processo educativo para encontrarmos evidências do Protagonismo Crítico Juvenil, relacionando os pilares de cooperação, respeito e a solidariedade entre os jovens educandos, que puderam refletir sobre estes valores que não apareciam durante a prática do futebol tradicional e comparando-as com o Futebol Callejero, conforme destacado nos relatos dos jovens educandos a seguir:

Questionei as mudanças observadas pelos jovens educandos em relação ao futebol tradicional praticado antes da intervenção, no início da experiência e agora com a prática do Futebol Callejero, jovem educanda JE5 inquieta disse: “Eles cooperam mais professor, tem mais respeito entre todos”, a JE1 também pediu a palavra e disse:

“Jogar dessa forma é mais legal professor, todos podem opinar e todos tem mais oportunidades de jogar” JE4 então respondeu: “ Com o futebol tradicional só os meninos jogavam.” (DIÁRIO DE CAMPO).

No destaque acima, identificamos na aceitação e satisfação dos jovens educandos participantes na intervenção do Futebol Callejero, para que todos opinassem sobre as situações do jogo e participassem das vivências de forma democrática.

Observamos na fala da JE1 a possibilidade de todos poderem participar da construção das regras, tornando o jogo mais atrativo e inclusivo, pois as regras mais técnicas eram relacionadas ao esporte de rendimento e foram dando lugar às regras mais inclusivas, pensando justamente em proporcionar maiores chances de sucesso aos jovens educandos mais tímidos e menos habilidosos e, conseqüentemente, aumentando a motivação para participação da prática pedagógica da Educação Física.

Compreendemos na fala da JE5 que o termo “Eles cooperam mais, tem mais respeito entre nós”, refere-se aos jovens educandos que antes e no início da intervenção jogavam de forma individualista, excluindo do jogo os jovens educandos menos aptos para o futebol. Com a vivência do Futebol Callejero passaram a jogar de forma mais coletiva e respeitosa, refletindo nas ações para todos participarem pelos momentos dialógicos realizados no primeiro e terceiro tempo do jogo para deliberar e refletir sobre as situações do jogo.

Para Paulo Freire (1996, p. 42), uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os jovens educadores em suas relações uns com os outros e todos com o educador ensaiam a experiência profunda em assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros.

Consideramos fundamental para os jovens educandos promoverem reflexões em torno de valores como cooperação, respeito e solidariedade propostos pela metodologia do Futebol Callejero, encontrando em suas falas indícios de criticidade, autonomia empoderamento para justificar nossa proposta de identificar evidências do Protagonismo Crítico Juvenil.

Em relação à fala da participante JE4: “Com o futebol tradicional só os meninos jogavam”, compreendemos que a jovem educanda JE4 caracterizou o futebol tradicional como uma identidade masculina, pois as jovens educandas eram excluídas da prática e, com a proposta do Futebol Callejero em ter necessariamente equipes mistas, pensando nos acordos de

forma coletiva, tornou-se possível estabelecer uma participação mais efetiva e menos desigual das jovens educandas, proporcionando respeito, cooperação e solidariedade entre os gêneros durante o jogo.

Darido (2008) aponta que diversos aspectos da dimensão atitudinal podem ser trabalhados durante as aulas de Educação Física, dentre os quais podemos destacar: cooperação, resolução dos conflitos através do diálogo, respeito, evitando atitudes preconceituosas em relação ao nível de habilidade, sexo, religião, entre outras.

Nós professores podemos indicar a metodologia do Futebol Callejero a partir da nossa oferta de conteúdos e estimular também com outros jogos como o “Frisbee” por exemplo, pode-se tornar uma potência para a Educação Física capaz de construir, por meio da dialogicidade em sua metodologia, uma estratégia potente nos processos educativos de inclusão social, impulsionando o desenvolvimento de lideranças, resgatando os valores humanos, gerando processos comunitários e de transformação (MOVIMIENTO DE FUTBOL CALLEJERO, 2019).

Estes processos educativos que emergiram são decorrentes da metodologia adotada para esta pesquisa frente a intervenção do Futebol Callejero, uma possibilidade para Educação Física por meio da ação dialógica, constituir coletivamente nos acordos do primeiro tempo do jogo, e também nas atitudes durante o jogo propriamente dito e, nas reflexões que ocorrem no terceiro tempo com a mediação. Toda essa trajetória permitiu por meio da teoria da ação dialógica encontrar indícios da criticidade, autonomia, e o empoderamento como evidências que apontam para o Protagonismo Crítico Juvenil.

De acordo com nossa percepção, Souza Júnior, Belmonte e Martins (2015) admitem que os pilares da metodologia do Futebol Callejero configuram-se como um importante momento reflexivo, em que os jovens educandos podem expor suas opiniões, seus pontos de vista, expressando convergências ou divergências mediante a opinião do outro. Consideramos muito importante desenvolver práticas pedagógicas que possam estimular por meio da ação dialógica a criticidade, autonomia e o empoderamento do jovem educando em idealizar a transformação de um jovem educando em um Protagonista Crítico.

Concluimos nosso capítulo com as possibilidades da ação dialógica para o Protagonismo Crítico Juvenil por meio da Educação Física Escolar. Foi propositivo, apesar do breve tempo de intervenção, os dados revelados são indícios importantes que motivam a compartilhar a experiência da metodologia do Futebol Callejero com outros docentes; exercer a tarefa de educador e pesquisador foi uma missão árdua, porém gratificante.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, gostaria de colocar o sentimento de esperança frente a qualquer outro argumento que possa ser evidenciado nesse trabalho de dissertação. Considerando o ano de 2020, a esperança por dias melhores frente ao difícil momento para humanidade mundial que passa por uma pandemia de Covid-19.

No Brasil, além de enfrentarmos a crise sanitária de Covid-19 com mais de 240.000 mortes, também, enfrentamos tempos de ódio que cegam pessoas motivadas por uma conjuntura de crises na política por um governo neoliberal insano, motivando uma crise de valores humanitários, estimulando uma sociedade com pessoas racistas, homofóbicas, machistas, antissemitismo, estereótipos com diversos tipos de preconceitos e intolerância.

Nessa conjuntura, o objetivo deste trabalho foi analisar possibilidades para o Protagonismo Crítico Juvenil mediados nas aulas de Educação Física na escola de tempo integral de Fortaleza. Considerando um estudo alinhado com a perspectiva de pesquisa em Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola, por entender que atuar frente aos jovens educandos na perspectiva de Protagonismo Crítico Juvenil, contemplei algumas dimensões da linha de pesquisa de forma transversal durante todo processo da pesquisa e no que concerne a academia em oferecer o pensar sobre educação brasileira por sua pluralidade de ideias.

Verificando evidências que apontam o Protagonismo Crítico Juvenil nos documentos que norteiam a Escola de Tempo Integral frente à prática pedagógica da Educação Física, encontrei, nos documentos investigados (BNCC, DCM, PPP e Plano de Ação), uma proposta político-pedagógica que contribui para a formação de sujeitos críticos, autônomos, solidários, competentes e atuantes na sociedade. Em destaque dos achados, constatei que houve uma participação da comunidade escolar na construção da DCM (2011).

Percebendo que a análise foi elaborada de forma democrática, esse processo contou com a participação de educadores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares, equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação, dos distritos de educação, bem como das secretarias de Direitos Humanos e de Cultura de Fortaleza (SME, 2011). No entanto, senti a ausência dos jovens educandos nesse processo, ficando de fora a representação de jovens educandos que poderiam vivenciar este momento como lugar de luta para atuar seu Protagonismo Crítico Juvenil, que são essenciais no processo democrático de uma educação progressista.

Investigando os saberes dos jovens educandos, frente ao Protagonismo Crítico Juvenil, mediados nas aulas de Educação Física, percebi encontros e desencontros nas falas

entre; gestores, educadores e jovens educandos. Passei a interpretar que a proposta político-pedagógica encontrada nos documentos investigados deve se alinhar com a prática, e dessa forma promover condições necessárias para que os educadores possam desempenhar suas potencialidades frente aos jovens educandos.

Foi nas entrevistas, conversas e encontros durante as observações, que identifiquei na fala dos jovens educandos, as suas concepções sobre criticidade, autonomia e empoderamento, as categorias anunciadas em Paulo Freire. Encontrei nos relatos dos jovens educandos evidências que apontam para o Protagonismo Crítico Juvenil, eles refletiram criticamente a realidade na qual estão inseridos, revelando em suas falas a constatação, o conhecimento e a intervenção para transformá-la.

Nos achados da pesquisa, um ponto que me chamou atenção, foi a consciência de classe no discurso de uma das jovens educandas, demonstrando evidências que apontam para o Protagonismo Crítico Juvenil, como exemplo, JE3 em sua fala: “[...] é quando uma minoria tem a oportunidade de se destacar, de ter visibilidade em uma determinada situação, perante a sociedade ou um grupo [...]”.

Percebi nos jovens educandos a capacidade de criticidade, autonomia e empoderamento, que relacionando a sua vida aos saberes das vivências, com o conhecimento organizado e sistematizado da escola, faz com que as pessoas e as classes oprimidas possam refletir e se constituírem como sujeitos históricos e sociais, que pensam, criticam, opinam, têm sonhos, se comunicam e dão sugestões.

Identifiquei nos achados da pesquisa os limites e as possibilidades que a Educação Física escolar proporciona para estimular o Protagonismo Crítico Juvenil.

Foi por meio da metodologia do Futebol Callejero a escolha acertada para apontarmos evidências para o Protagonismo Crítico Juvenil. Nós, educadores podemos estimular também com outros jogos, como por exemplo, o “Frisbee”, a metodologia aplicada pode-se tornar uma potência para a Educação Física capaz de construir, por meio da dialogicidade em sua metodologia, uma estratégia potente nos processos educativos de inclusão social, impulsionando o desenvolvimento de lideranças, resgatando os valores humanos por meio da ação dialógica.

Cada categoria anunciada a partir das atitudes e das manifestações dos jovens educandos permitiu à construção das três categorias: meninas podem jogar de igual para igual, todos nós somos iguais; aqui é escola, não é estádio; juntos somos mais fortes. Identifiquei evidências nos relatos a criticidade, autonomia e o empoderamento por meio dos conflitos,

problematizações e proposição de soluções dos jovens educandos para melhoria do coletivo durante toda vivência do Futebol Callejero.

A intervenção do Futebol Callejero é um ponto potente da pesquisa, oferecendo na prática pedagógica da Educação Física escolar, estímulos que potencializou nos jovens educandos a revelar evidências para Protagonismo Crítico Juvenil. O Futebol Callejero foi nosso foco por meio da metodologia do jogo, estimulando a solidariedade, empatia, cooperação, respeito e justiça, desta forma, encontrei os indícios que apontaram o Protagonismo Crítico Juvenil.

Com essa ação, levando-me enquanto educador de jovens, e ao mesmo tempo, neste momento, pesquisador, a repensar minha postura para uma rigorosidade metódica aprimorada na ação dialógica, como estratégia de luta para uma Educação Física inovadora. Gostaria de incentivar meus amigos educadores por meio do fazer pedagógico, aplicar a metodologia do Futebol Callejero que desafia toda lógica do sistema capitalista de um governo neoliberal, focando na solidariedade, empatia, cooperação, respeito e justiça, promovendo uma educação libertadora para emancipação.

Considero que essa pesquisa torna-se relevante devido a sua potencialidade em contribuir para Educação Física e para a educação de uma maneira geral, caminhos possíveis dentro da perspectiva de Protagonismo Crítico Juvenil, construir saberes mediados pela escola, promovendo mudanças na percepção da realidade do contexto escolar e estimular atitudes para melhoria do bem coletivo. A formação e valorização do educador é um ponto importante que gostaria de destacar. Enquanto educador, na trajetória de mestrado no curso de educação brasileira, os aprendizados são impagáveis a qualquer dimensão acadêmica e humana. Desejo que todos os educadores tenham acesso a este nível de aprendizagens, desta forma, podendo adquirir saberes históricos, filosóficos, sociológicos, políticos, científicos e humanos que se tornam imprescindíveis no entendimento de sua realidade na consciência de classe e no compromisso social.

Com essas palavras, finalizo esse estudo satisfeito, mesmo com os inúmeros desafios encontrados no meio de uma pandemia de Covid-19, desencadeando ansiedade e medos. O amadurecimento adquirido frente à construção do trabalho, retomando pontos de estudo, no campo, na pesquisa, nos pressupostos de Paulo Freire e, dialogando com a orientação para finalização da pesquisa. Fui fortalecido, sentindo-me acreditado no potencial para finalizar essa pesquisa. Acredito que minha contribuição não seja finalizada aqui, e possa ter continuidade. Espero ter deixado uma contribuição para a escola e o aprofundamento nos desafios de novos encaminhamentos.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena. W. **Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil: juventude e contemporaneidade**. Brasília, DF: UNESCO, 2007.
- ABRAMOVAY, Miriam. **Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas**. Brasília, DF: UNESCO, 2004.
- ABRAMOVAY, Miriam (org.). **Escola e violência**. Brasília, DF: UNESCO: Universidade Católica de Brasília, 2003
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed 70, 1979.
- BARONTINI, Lúcia. P. A. **Meditação autobiográfica sobre a arte de viver de Sri Sri Ravi Shankar: aventura, formação, sabedoria e espiritualidade**. 2009. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.
- BRACHT, Valter. Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da educação física como componente curricular. *In*: CAPARROZ, F.E. (org.). **Educação física escolar**. Vitória: Proteoria, 2001. v. 1.
- BRACHT, Valter *et al.* A educação física escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte I. **Movimento**, Porto Alegre, v.17, n. 2, p. 11-34, 2011.
- BRACHT, Valter; CAPARRÓZ, F.E.; FONTE, S.S.D.; FRADE, J.C.; PAIVA, F.; PIRES, R. **Pesquisa em ação: educação física na escola**. Ijuí: Unijuí, 2003.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Caderno Cedex**, Campinas, ano19, n. 48. p. 69-89, ago. 1999.
- BRACHT, Valter. **Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 1. ed. Ijuí: Unijuí, 1999.
- BRACHT, Valter. **Educação física e aprendizagem social**. 2. ed. Porto Alegre: Magister, 1997.
- BRACHT, Valter. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, 1996**. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> Acesso em: 9 set. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> 2017. Acesso em: 4 fev. 2020.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade**: a educação física na escola brasileira. São Paulo: Hucitec, 2009.

BETTI, Mauro. **Educação Física escolar**: ensino e pesquisa-ação. Ijuí: Unijuí, 2009.

BETTI, Mauro; FERRAZ, O. L.; DANTAS, L. E. P. B. T. Educação física escolar: estado da arte e direções futuras. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 25, p. 5-115, dez. 2011.

BARROSO, André L.R.; DARIDO, S.C. A Pedagogia do Esporte e as dimensões dos conteúdos: conceitual, procedimental e atitudinal. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 20, n. 2, p. 281-289, 2009.

BELMONTE, Monica M.; GONÇALVES JUNIOR, L. Fútbol callejero: nascido e criado no Sul. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Belo Horizonte, v. 116, p. 155-178, set. 2018.

BELMONTE, Monica M.; GONÇALVES JUNIOR, L.; SOUZA JÚNIOR; O. M. de. Fútbol callejero e educação das relações de gênero. In: SALDANHA, D. F.; GONZALEZ, R. H. (org.). **Projetos sociais para crianças e adolescentes**. 1. ed. Juiz de Fora: Editora Garcia, 2018. p. 251-274.

BELMONTE, Monica M.; SOUZA JÚNIOR, O. M.; MARTINS, M. Z. *Fútbol Callejero: o jogo como espaço de formação para o diálogo*. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA: LUZ, CIÊNCIA E AÇÃO, 67., 2015, São Carlos-SP. **Anais [...]**. São Carlos: SBPC, 2015. p. 1379-1384.

BELMONTE, Monica M. **Fútbol Callejero**: processos decorrentes de uma motricidade emergente. 2019. 523 f. Tese (Doutorado) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

BOGHOSSIAN, Cinthia O.; MINAYO, M. C. de S. Revisão sistemática sobre juventude e participação nos últimos 10 anos. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 19-27, set. 2009. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902009000300006>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902009000300006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 ago. 2019.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. Notas de campo. In: BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. p. 150-175.

CAVALIERE, Ana. M. Anísio Teixeira e educação integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 240-259, 2010.

CAVALIERE, Ana. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100>. Acesso em: 12 dez. 2018

CAVALIERE, Ana. M. Escolas de tempo integral *versus* alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 51-63, 2009. Disponível em:

<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2220/2187>. Acesso em: 12 dez. 2016.

CAVALIERE, Ana. M. Escola pública de tempo integral no Brasil. Filantropia ou política de estado? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01205.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2016.

CHAUÍ, Marilena. Ideologia e educação. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 5, p. 25-40, jan. 1980.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**. São Paulo: Cortez, 1997.

COSTA, A. C. G. **Educação: uma perspectiva para o século XXI**. São Paulo: Editora Canção Nova, 2008.

COSTA, A. C. G. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. Salvador: Fundação Odebrecht, 2006.

COSTA, A. C. G. **Tempo de servir: o protagonismo juvenil passo a passo, um guia para o educador**. Belo Horizonte: Universidade, 2001a. 120 p.

COSTA, A. C. G. **O professor como educador: um regaste necessário e urgente**. Salvador: Fundação Luís Eduardo Magalhães, 2001b. 142 p.

COSTA, A. C. G. **Programa cuidar: educação para valores**. Rio de Janeiro: Instituto Souza Cruz, 2002. 205 p.

COSTA, A. C. G. **Lições de aprendiz: pessoas, ideias e fatos que estão construindo uma nova história de responsabilidade social no Brasil**. Belo Horizonte: Instituto Sousa Cruz, 2003. 168 p.

CUNHA, Halisson. **A dimensão ético-moral no contexto da educação física no ensino médio - diálogos com Kohlberg: o caso do Liceu do Conjunto Ceará**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

DARIDO, S. C. Os conteúdos da educação física na escola. *In*: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008. p. 64-79.

DARIDO, S. C.; RANGEL-BETTI, I. C.; RAMOS, G. N. S.; GALVÃO, Z.; FERREIRA, L. A.; MOTA E SILVA, E. V.; RODRIGUES, L. H.; SAN-CHES, L.; PONTES, G.; CUNHA, F. A Educação Física, a formação do cidadão e os Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 17-32, jan./jun. 2001.

DARIDO, S. C.; SOUZA JÚNIOR, O. M. de S. **Para ensinar educação física: possibilidades de intervenção na escola**. 6. ed. Campinas: Editora Papyrus, 2010.

DARIDO, S. C.; GONZÁLEZ, F. J.; GINCIENE, G. **O afastamento e a indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física escolar**. 2018. Trabalho apresentado na Disciplina Problemáticas da Educação Física do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF, São Paulo, 2018.

DARIDO, S. C.; **Relação entre ensinar a fazer e ensinar sobre o fazer na educação física escolar**. 2018. Trabalho apresentado na Disciplina Problemáticas da Educação Física do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF, São Paulo, 2018.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2. ed. São Paulo: Cortez.

ECÁMEZ, J.; GIL, R. **O protagonismo na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ESCOBAR, M. O. Cultura corporal na escola: tarefas da Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, ano 7, n. 8, p. 46-54, dez. 1995.

FERRETTI, C. J.; ZIBAS, D. M. L.; TARTUCE, G. L. B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 411-23, maio/ago. 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, João B. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: Scipione, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade na escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 1-18.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 201-219.

GARCIA, S. M. C. **Política de educação integral: avaliação do Programa Mais Educação no Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza**. Fortaleza: UFC, 2013.

GIL, Antonio. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antonio. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2007

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

GOHN, Maria da Glória. 500 anos de lutas sociais no Brasil: movimentos sociais, ONGs e terceiro setor: **Revistas mediações**, Londrina, v. 5, n. 1, p. 11-40, 2000. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view>. Acesso em: 15 dez. 2018.

HELLISON, Donald. **Teaching responsibility through physical activity**. 3. ed. Champaign, IL: Human Kinetics, 2011.

IBGE. Departamento de População e Indicadores Sociais. **População Jovem no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 1999.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Relatório sobre o desenvolvimento humano no Brasil**. Rio de Janeiro: IPEA: Brasília, DF: PNUD, 1996.

KAZTMAN, Ruben (coord.). **Activos y estructuras de oportunidades**: estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en el Uruguay. Montevideo: Oficina del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo: Oficina de la CEPAL en Montevideo, 1999.

KERBAUY, Maria. T. M. Políticas de juventude: políticas públicas ou políticas governamentais? **Estudos de Sociologia**, Araraquara, n. 18/19, v. 193-203, 2005.

KOHLBERG, Lawrence. **Psicologia del desarrollo moral**. Bilbao Spain: Desclée e Brouwer, 1992.

KONTERLLNIK, Irene. La participación de los adolescentes: ¿exorcismo o construcción de ciudadanía? In: TENTI FANFANI, E. (org.). **Una escuela para los adolescentes: un material para el profesor tutor**. Buenos Aires: UNICEF y Losada, 1999. p. 302-349.

LERLEC, Gesuia. F. E.; MOLL, J. Políticas de educação integral em jornada ampliada. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 25, n. 88, p. 17-49, jul./dez. 2012.

MANOEL, Edson. de J.; CARVALHO, Y. M. de. Pós-graduação na educação física brasileira: a atração (fatal) para a biodinâmica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 389-406, maio/ago. 2011

MERRIAM, Sharan. **Qualitative research and case study approaches in education**. San Francisco: Jossey-Bass, 2001.

MINAYO, Maria. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MINAYO, Maria. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

NOVAES, Regina; ABRAMO, H.W. Juventude e participação social: apontamentos sobre a reinvenção da política. In: ABRAMO, H.W. (org.). **Juventude em debate**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 46-69.

PATTON, Michael. G. **Qualitative research and evaluation methods**. 3. ed. Thousand Oaks: Sage, 2002.

ROITMAN, Riva. A dimensão político-pedagógica da Educação Física. *In*: VARGAS, Angelo Luis. **Desporto e tramas sociais**. Rio de Janeiro: Sprint, 2001. p. 145-153.

ROMAN, Marcelo, D. Neoliberalismo, política educacional e ideologia: as ilusões da neutralidade da pedagogia como técnica. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 11-34, 1999.

SAUR-AMARAL, Irina A. **Revisão sistemática da literatura com apoio de Endnote X4 e NVIVO 9**. Aveiro: GOVCOPP, 2011.

SALES, Celecina V.; VASCONCELOS, Maria Aurilene de Deus Moreira. Ensino Médio Integrado e Juventudes: desafios e projetos de futuro. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 69-90, jan./mar. 2016.

SILVA, Thais G. **Protagonismo na adolescência**: a escola como espaço e lugar de desenvolvimento humano. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

SILVA, Antonio, J. F. **Classificação dos esportes e o uso das mídias**: desenvolvendo uma unidade didática nas aulas de educação física no ensino médio noturno. D2019. dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

SOUZA, Regina.M. **O discurso do protagonismo juvenil**. São Paulo: Paulus, 2008.

SOUZA Neto, J.C. Da prática do desvio ao protagonismo. **Psico**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 128-136, jan./mar. 2010.

SPOSITO, Marília. Trajetórias na constituição de políticas públicas de juventude no Brasil. *In*: FREITAS, M. V.; PAPA, F. de C. (org.). **Políticas públicas**: juventude em pauta. São Paulo: Cortez, 2003. p. 193-203.

STAMATO, Maria. I. C. **Protagonismo juvenil**: uma práxis sócio-histórica de ressignificação da juventude. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

THOMAS, Jack; NELSON, J.; SILVERMAN, S. J. **Métodos de pesquisa em atividades físicas**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

TOURAINÉ, Alain. Juventud y democracia en Chile. **Revista Última Década**, Viña Del Mar, n. 8, p.11-33, 1998.

VIEIRA, Timoteo. M. **Fatores de aprendizagem social, comportamento agressivo e comportamento lúdico de meninos pré-escolares**. 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2007.

VEIGA, Ilma. P. A. **Projeto político pedagógico da escola**: uma construção possível. 24. Papirus Editora, 1995.

ZANELLI, José. C. Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas. **Estudos da Psicologia**, Floianópolis, n. 7, p.79-88, 2002.

ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS(AS) ADOLESCENTES

Identificação:

Local da entrevista: _____

Data: __/__/__

I. Caracterização dos sujeitos:

1. Qual sua idade? _____
2. Sexo: () masculino () feminino () outro
3. Qual o bairro que você mora? _____
4. Quem mora com você? _____
5. Há quanto tempo você estuda nesta escola? _____
6. Por que você estuda nesta escola? _____

II. Dados relacionados aos objetivos da pesquisa:

1. Você participa de algum projeto ou atividade extracurricular? Se não, porquê?
2. O que o levou a participar deste projeto ou atividade?
3. Por que continua participando? “ou” O que o mobiliza para continuar participando? “ou”
A que você atribui sua participação no projeto?
4. Qual das temáticas oferecidas e/ou abordadas na escola que você mais se identifica ou mostra interesse?
5. Você identifica algum benefício pessoal, familiar, social e de aprendizagem depois do início de sua participação na escola? Qual (ais)?
6. Você identifica alguma dificuldade para sua participação nas atividades da escola?
7. O que você entende por protagonismo juvenil? Pode exemplificar?
8. Você reconhece em algum episódio de sua história de vida ou de alguém da sua família quem pode ser comparado com o que chama de protagonismo juvenil?
9. Você já participou de alguma situação atividade e/ou evento de protagonismo antes de seu ingresso nesta escola?
10. Que outras situações você participou espontaneamente e que poderia ser interpretado como vivência de protagonismo por meio da Educação Física de sua escola?

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)

Eu, Ronny Barroso Peixoto, portador do RG: 2001010174345, aluno do curso de Pós-graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação – FACED, na Universidade Federal do Ceará – UFC, sob orientação da Profa. Dra. Maria Eleni Henrique da Silva, venho por meio deste convidá-lo(a) a participar da pesquisa que estou desenvolvendo no mestrado.

A pesquisa tem por objetivo investigar as possibilidades do protagonismo crítico mediados nas aulas de educação física na escola de tempo integral de Fortaleza.

Convido-o(a), portanto, para participar de duas etapas da pesquisa, a primeira de entrevistas semiestruturadas: após a observação das suas aulas por aproximadamente um bimestre. E a segunda, uma conversa coletiva que chamo nesta pesquisa de “círculo dialógico” a ser realizada após a elaboração e implementação de uma intervenção para avaliar suas impressões sobre a aula. As etapas dessa pesquisa ocorrerão em horários nos quais você esteja disponível sem alterar a lógica interna da escola, sendo realizadas durante a rotina escolar, e serão gravadas em áudio.

Como qualquer pesquisa que envolve a participação de seres humanos, esta também oferece alguns riscos, que, embora sejam mínimos, estão relacionados especialmente aos sentimentos decorrentes da exposição de sua participação durante as aulas, como inibição, vergonha e desconforto. Para minimizar esses riscos, o pesquisador não fará nenhum tipo de intervenção nas aulas, procurando ficar num local que não interfira na rotina estabelecida. Você pode solicitar ainda que qualquer parte da observação ou situação da aula deixe de ser registrada no diário de campo.

Se você participar da segunda etapa da pesquisa, riscos como vergonha, inibição e constrangimento podem acontecer diante da presença do pesquisador, durante as conversas, debates e reflexões sobre a vivência da unidade didática. Para minimizar esses riscos, os temas discutidos serão voltados para o objetivo da pesquisa, você não será obrigado a responder ou debater sobre qualquer tema que cause incômodo. A mediação do círculo dialógico será constituída pelo pesquisador e estudantes participantes e você poderá recusar-se a responder qualquer questão que será proposta.

No sentido de minimizar tais riscos, as etapas da pesquisa ocorrerão em local privado, sem questões de foro íntimo ou pessoal, você poderá deixar de responder qualquer questão e solicitar a suspensão da gravação em áudio a qualquer momento, nesse caso o

pesquisador anotar  suas respostas. Você poderá recusar-se a participar ou ainda abandonar o estudo a qualquer momento, sem nenhum tipo de penaliza o. Todas as d vidas que surgirem, necessidades de informa o ou esclarecimentos poderão ser explicados pelo pesquisador em qualquer momento do estudo.

Em rela o aos benefícios, sua colabora o nesta pesquisa contribuir  para avaliar e direcionar novas estratégias para a Educa o Física Escolar, pode estimular e potencializar o protagonismo crítico no fazer pedagógico.

Os dados coletados neste estudo e os resultados obtidos serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa e publicados em revistas e congressos científicos, de forma que sua identidade pessoal será mantida em sigilo.

Você não terá nenhum tipo de despesa com a participa o nessa pesquisa, bem como, não será remunerado para participar da mesma.

Se você se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o(a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com o pesquisador.

Fortaleza, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Participante e/ou
Responsável por menor de 18 anos.

Assinatura do Pesquisador

Dados sobre a Pesquisa

**Título do Projeto: POSSIBILIDADES PARA O PROTAGONISMO CRÍTICO
MEDIADO NAS AULAS DE EDUCA O FÍSICA NA ESCOLA DE TEMPO
INTEGRAL DE FORTALEZA**

Pesquisador Responsável: **Ronny Barroso Peixoto**
Institui o: **Universidade Federal do Ceará – UFC.**

Cargo/Função: **Mestrando**

Endereço: **Rua Waldery Uchoa, 01 – Benfica – Fortaleza – CE CEP: 60020-110.**

Dados para contato: **(85) 9 96070364** – e-mail: ronnynac@yahoo.com.br

Orientadora: **Maria Eleni Henrique da Silva**

Instituição: **Universidade Federal do Ceará – UFC**

Cargo/Função: **Professora do Programa em Pós-Graduação da Universidade de Educação/FACED na Linha de pesquisa de Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola.**

Endereço: **Rua Waldery Uchoa, 01 – Benfica – Fortaleza – CE CEP: 60020-110.**

Dados para Contato: **(85) 9 9922-9707** e-mail: melenih@hotmail.com

Endereço Institucional: **Av. Mister Hull, Pici, Fortaleza-CE, CEP: 60020-181.**

Telefone: **(85) 3366-9533**

Dados do Participante da Pesquisa (Responsável):

Nome:

Documento de Identidade:

Gênero:

Data de Nascimento:

Endereço:.....

Telefone para Contato:

TERMO DE ASSENTIMENTO

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)

Eu, Ronny Barroso Peixoto, RG 2001010174345, aluno do curso de Pós-graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação – FACED na Universidade Federal do Ceará – UFC, sob orientação da Profa. Dra. Maria Eleni Henrique da Silva, venho por meio deste convidá-lo(a) a participar da pesquisa que estou desenvolvendo no mestrado.

A pesquisa tem por objetivo investigar as possibilidades do protagonismo crítico mediados nas aulas de educação física na escola de tempo integral de Fortaleza.

As atividades que envolverão sua participação acontecerão na sua escola e serão ministradas pelo pesquisador e seu professor durante as aulas de Educação Física. Nessas aulas você poderá ter contato com vídeos, imagens, computador e celular. Quando as aulas acabarem, você poderá ser convidado(a) para participar de uma entrevista e conversas em grupo com outros colegas, para avaliar as aulas. A entrevista será gravada em áudio e/ou vídeo.

Durante a participação nas atividades e durante a entrevista você pode sentir algum tipo de desconforto, inibição ou vergonha por causa da presença do pesquisador nas aulas e para responder as perguntas na entrevista. Para diminuir estes riscos, você terá a possibilidade de deixar de participar de alguma atividade ou responder alguma questão que gere desconforto. Pode pedir que qualquer parte da observação não seja registrada no diário de campo. Evitarei questões pessoais durante a entrevista com seus colegas.

Há também a possibilidade de risco físico nas atividades práticas, próprias das aulas de Educação Física, como quedas e torções. Para diminuir esses riscos, serão tomados todos os cuidados necessários para evitar acidentes, como a realização das atividades em espaços adequados e sem barreiras, evitando-se pisos escorregadios. Caso aconteça algum problema, imediatamente serão prestadas as providências necessárias, como o seu encaminhamento para o posto de Pronto Atendimento mais próximo e o contato com seus pais ou representante legal.

Você pode desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Todas as dúvidas e informações que você precisar poderão ser explicadas pelo pesquisador em qualquer momento. Não haverá nenhum tipo de gasto ou remuneração para participar desta pesquisa.

Em relação aos benefícios, sua colaboração nesta pesquisa contribuirá para avaliar e direcionar novas estratégias para a Educação Física Escolar, pode estimular e potencializar o protagonismo crítico no fazer pedagógico.

Os dados da pesquisa serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa e publicados em revistas e congressos científicos, de forma que a sua identidade pessoal será mantida em sigilo. Se você se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o(a) a assinar este Termo de Assentimento, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com o pesquisador.

Fortaleza, _____ de _____ de _____.

Pesquisador responsável

Participante da pesquisa

Título do Projeto: POSSIBILIDADES PARA O PROTAGONISMO CRÍTICO MEDIADO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DE FORTALEZA

Pesquisador Responsável: Ronny Barroso Peixoto

Instituição: Universidade Federal do Ceará – UFC

Cargo/Função: Mestrando

Endereço: Rua Waldery Uchoa, 01 – Benfica – Fortaleza – CE CEP: 60020-110.

Dados para contato: (85) 9 96070364 – e-mail: ronnynac@yahoo.com.br

Orientadora: Maria Eleni Henrique da Silva

Instituição: Universidade Federal do Ceará – UFC

Cargo/Função: Professora do Programa em Pós-Graduação da Universidade de Educação/FACED na Linha de pesquisa de Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola

Endereço: Rua Waldery Uchoa, 01 – Benfica – Fortaleza – CE CEP: 60020-110.

Dados para Contato: (85) 9 9922-9707 e-mail: melenih@hotmail.com

Endereço Institucional: Av. Mister Hull, Pici, Fortaleza-CE, CEP: 60020-181.

Telefone: (85) 3366-9533

Dados do Participante da Pesquisa:

Nome:

Documento de Identidade:

Gênero:

Data de Nascimento:

Endereço:.....

Telefone para Contato:

ANEXO C – DIÁRIO DE CAMPO

Escola: Professor (a): Grupo: Data:	Turma: Conteúdo: Duração:
Conteúdo desenvolvido:	<ul style="list-style-type: none"> -As atividades propostas. -As atividades que foram propostas foram desenvolvidas. -Houve imprevistos e/ou alteração do conteúdo.
Participação dos alunos:	<ul style="list-style-type: none"> - Se houve ou não a participação dos alunos. - Se não houve, qual o motivo. -Se houve, de que maneira. (nas discussões, nas atividades práticas).
Observação dos comentários dos alunos:	-Observar o que os alunos comentam durante as aulas, sobre a aula e/ou atitudes de seus colegas e do professor sobre o conteúdo proposto e dos valores desenvolvidos.
Comportamento dos alunos:	<ul style="list-style-type: none"> - Observar o comportamento dos alunos em relação às atividades propostas. -Observar a relação entre aluno/aluno, aluno/professor e alunos/pesquisador. - Quais valores foram mais destacados na aula por meio do conteúdo desenvolvido.