



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTES - IEFES
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM
REDE NACIONAL - PROEF

JORLANY PEREIRA DA SILVA

AUTOESTUDO RELACIONADO À JUSTIÇA SOCIAL NAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA: EXPLORANDO A TÉCNICA DE INCIDENTES CRÍTICOS

FORTALEZA

2024

JORLANY PEREIRA DA SILVA

AUTOESTUDO RELACIONADO À JUSTIÇA SOCIAL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA: EXPLORANDO A TÉCNICA DE INCIDENTES CRÍTICOS

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre. Área de concentração: Educação Física escolar no ensino médio.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Sanches Neto

Coorientador: Prof. Dr. Maurício Teodoro de Souza

FORTALEZA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

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

- S58a Silva, Jorlany Pereira da.
Autoestudo relacionado à justiça social nas aulas de educação física : explorando a técnica de incidentes críticos / Jorlany Pereira da Silva. – 2024.
197 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de Educação Física e Esportes, Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, Fortaleza, 2024.
Orientação: Prof. Dr. Luiz Sanches Neto.
Coorientação: Prof. Dr. Maurício Teodoro de Souza.
1. Narrativas autobiográficas. 2. Relação com o saber. 3. Trilha de aprendizagem. I. Título.
CDD 790
-

JORLANY PEREIRA DA SILVA

AUTOESTUDO RELACIONADO À JUSTIÇA SOCIAL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA: EXPLORANDO A TÉCNICA DE INCIDENTES CRÍTICOS

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre. Área de concentração: Educação Física escolar no ensino médio.

Aprovada: 31/05/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luiz Sanches Neto (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Luciana Venâncio
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Willian Lazaretti da Conceição
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Dedico esta dissertação,

A minha mamãe, Socorro Pereira, cujo amor e dedicação foram a força motriz por trás de todas as minhas conquistas.

Ao meu filho, Caio Gabriel, que trouxe luz e alegria aos meus dias, mesmo nos momentos mais difíceis.

Ao meu papai, Jorge Roberto (*in memoriam*), que mesmo ausente fisicamente, permanece vivo em meu coração e em minhas lembranças. Que este trabalho possa ser um testemunho do quanto vocês são importantes para mim!

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Como não me encher de orgulho ao contemplar o caminho árduo que percorri para chegar até aqui? Cada lágrima derramada e cada momento de fraqueza superado são testemunhos da minha resiliência. Reconheço, com humildade, a minha própria grandeza, pois conheço de perto cada curva, cada obstáculo que enfrentei ao longo do caminho. Estou aqui, de pé, erguida pela minha determinação e pelo apoio daqueles e daquelas que estiveram ao meu lado nesta jornada. Cada pessoa que cruzou meu caminho e me estendeu a mão merece minha mais profunda gratidão.

Primeiramente, agradeço a Deus, fonte de toda sabedoria e força, por me conceder a oportunidade de embarcar nesta jornada e alcançar a conclusão deste mestrado.

À minha mãe, Socorro Pereira, cujo amor incondicional e apoio foram fundamentais para superar todos os obstáculos ao longo desta jornada.

Ao meu filho, Caio Gabriel, por ser minha maior motivação e fonte de alegria.

Ao meu pai, Jorge Roberto (*in memoriam*), pelos ensinamentos que moldaram quem sou. Mesmo ausente, seu legado continua vivo em mim.

Aos/Às meus/minhas irmãos/irmã, sobrinhos/as, padrinho Carlos Neves, madrinha Conceição Neves, madrastra Zetinha, avó Doninha, Das Dores, primos/as e tios/as, cujas palavras de incentivo e vibrações positivas foram combustíveis para minha determinação.

Aos meus animais de estimação, meus gatos, Chalyto, Toretto e Preto, e a minha cachorrinha Nina (*in memoriam*), por serem companheiros/a leais nas longas madrugadas de escrita e fonte de conforto nos momentos de cansaço e tensão.

Ao amigo Prof. Me. Evaldo Carlos, por vibrar junto comigo ao saber da minha convocação para o mestrado e por ter me ajudado em todos os momentos que precisei.

Aos/Às colegas do mestrado, turma 3, pela amizade e apoio mútuo durante os desafios acadêmicos e por termos mantido o nosso lema até o final: “Ninguém solta a mão de

ninguém”. Em especial, agradeço às perfeccionistas Amanda Marinho, Ana Carla Araújo, Juliana Soares, Manoela Ribeiro e Samantha Gouveia, pela nossa união e parceria que tornaram esta jornada menos árdua. Meninas, terminamos esse mestrado!

À Carlinha (Ana Carla Araújo) e sua família, por terem gentilmente aberto as portas de suas casas e me acolhido ao longo desses dois anos de estudos em Fortaleza - Ceará. Gratidão por sua generosidade e hospitalidade.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Luiz Sanches Neto, pelo incentivo, direcionamento e apoio que foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho. Estendo os agradecimentos ao Prof. Dr. Maurício Teodoro de Souza por sua generosidade na coorientação.

Aos/Às professores/as do ProEF IEFES/UFC, Prof. Dr. Eduardo Vinícius Mota e Silva, Profa. Dra. Maria Eleni Henrique da Silva, Profa. Dra. Luciana Venâncio, Prof. Dr. Luciano Nascimento Corsino e Prof. Dr. Luiz Sanches Neto, por compartilhar seus conhecimentos e experiências que contribuíram para o meu crescimento profissional.

À banca de defesa, composta pelos/as professores/as doutores/as Elisabete dos Santos Freire, Luciana Venâncio, Luciano Nascimento Corsino e Willian Lazaretti da Conceição, pelas valiosas contribuições ao longo deste processo.

À Profa. Dra. Lu Venâncio, pela sua generosidade e disponibilidade para contribuir com a sua *expertise* na minha pesquisa desde a pré-qualificação.

Ao Prof. Dr. Willian Lazaretti da Conceição, por ter sido atencioso e carinhoso comigo nos meus momentos de cansaço e turbulências.

À Profa. Ma. Katiane Alyne, que prontamente viabilizou a realização da minha pesquisa no IEMA Pleno Chapadinha no período que estava Gestora Geral do instituto, e à Gestora Pedagógica Profa. Ma. Francinalda Araújo e ao Gestor Geral Prof. Radson Vale, por possibilitarem a continuação desta experiência enriquecedora.

Aos/Às estudantes da turma de 2ª série de Técnico em Informática do IEMA Pleno Chapadinha, meus filhos e minhas filhas do coração: Ana Beatriz, Andrew Felype, Arthur Almeida, Arthur Henrique, Bianca Carvalho, Bruno de Jesus, Carlos Eduardo, Emanuel Marinho, Emily Vânia, Enzo Gabriel, Fellipe Rewel, Giuliana Medeiros, Glláwcya Maria, Guilherme Augusto, Helayny Sousa, Henrique Gabriel, Ingrid Araújo, Isabelly Lopes, Isabelly Santos, Joaquim Rodrigues, Kauan Cunha, Kauan Lopes, Kaulle Silva, Lanna

Lohanna, Layla Marcelly, Lorenzo Lemos, Luís Eduardo, Marcus Vinícius, Maria Clara, Nara Monik, Rayrla Nunes, Sabrina Conceição, Salenny Carvalho, Sara Emilly, Thales Eduardo, Thiago Ricardo, Wenderson Costa, Wesley Ruan e Weverton Gomes, agradeço por terem aceitado e colaborado ativamente na realização da minha pesquisa. Obrigada por esses dois anos de convivência, repletos de amor, aprendizado e respeito.

A todos/as os/as estudantes do IEMA pleno Chapadinha, pelo carinho, confiança e aprendizagem mútua ao longo desses dois anos de trabalho nesta instituição.

Aos professores Adelson Cheibel e Erick Donald, e à Profa. Elda Ribeiro, por colaborarem para a realização do grupo focal da minha pesquisa.

Ao meu amigo crítico, Prof. Me. Ewerton Leonardo, por disponibilizar a sua escuta atenta nos meus momentos de angústia e aflição.

Aos/Às amigos/as Adelson Cheibel, Cleane de Jesus, Elda Ribeiro, Fabrício José, Francinalda Araújo, Josiel Ferraz Júnior, Katiane Alyne, Kléber Pereira, Mara Marques, Mauro Reges, Maria José (Mazé), Pedro Ezequiel, Radson Vale e Ronaldo Barbosa, por compreenderem o processo que eu estava vivenciando e me animarem nos meus dias mais difíceis.

Aos/Às novos/as colegas de trabalho (Galera do puxadinho) do IEMA Pleno Rio Anil, pelo acolhimento e cuidado para comigo.

À Capes/PROEB – Programa de Educação Básica pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional – ProEF.

À CAPES, pelo apoio financeiro que viabilizou esta jornada acadêmica.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para minha formação e crescimento pessoal e profissional, o meu mais sincero agradecimento. Este trabalho é resultado do esforço coletivo e do apoio generoso de cada um de vocês.

*Mãe, filha, tutora e pesquisadora
Negra, irmã, tia e professora
A ordem é desordenada,
Emaranhada no Maranhão
Que ao pesquisar
Busca desatar os nós da educação
A narrativa é potente,
O autoestudo é latente,
A (in)justiça é recorrente,
Os incidentes críticos existem
Desde antes de ser docente
Na periferia na Ilha do Amor cresci
Andar com fé eu vou,
Mas de Liberdade, só o bairro.
O machismo, o abuso sexual e o feminicídio,
Rodeavam a mim e outras mulheres,
Tal como o estigma por ser preta e periférica
E se de carro estava, era policial,
Outra marca de hostilizar
Enraivei-me!
Enraivei-me tantas outras vezes
Racismos exacerbados
Amigos indesejados
Afinal, era falta de amor?
De conhecimento?
Talvez de libertação.
Muitos outros retalhos me acompanham
Alguns difíceis de suportar,
Outros sinto prazer só de olhar
Caio Gabriel é de arrematar.
(William Lazaretti)*

RESUMO

Esta dissertação está ancorada em um autoestudo no qual busco analisar as minhas próprias ações pedagógicas na perspectiva de uma pedagogia intencionalmente direcionada à promoção de justiça social. O meu problema de pesquisa é a ocorrência e a invisibilidade de situações de injustiça social nas minhas aulas de educação física. Em meio a esse autoestudo, os meus objetivos específicos são: avaliar as implicações de uma trilha de aprendizagem autoral e da técnica de incidentes críticos como estratégias para o fomento de diálogos críticos e reflexivos acerca da justiça social; verificar como as minhas próprias experiências, valores e posicionamentos influenciam na minha percepção e abordagem das situações de injustiça social em minhas aulas; e identificar os principais desafios e oportunidades associados à adoção de uma pedagogia intencionalmente direcionada à promoção da justiça social na minha prática pedagógica. No quadro teórico, explorei as temáticas centrais da minha pesquisa, destacando a importância da técnica de incidentes críticos como uma estratégia para identificar e compreender as situações de injustiça social nas aulas de educação física; Aprofundi-me na discussão sobre a justiça social, abordando suas diferentes dimensões e desafios no contexto educacional; E, por fim, contextualizei o autoestudo e a amizade crítica como uma abordagem reflexiva e crítica. A pesquisa foi realizada com 39 estudantes da 2ª série do curso de técnico em informática do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA, na cidade de Chapadinha –MA, e teve o aporte colaborativo de um amigo crítico. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, centrada na utilização da técnica de incidentes críticos e tendo como metodologia principal o autoestudo. A coleta de dados foi realizada por meio de um diário de campo, de realização de grupo focal e de um instrumento de observação de incidentes críticos. A análise dos dados foi conduzida por meio da triangulação dos dados empíricos coletados e, em seguida, os resultados foram apresentados por meio da análise temática. Os resultados obtidos indicaram que o desenvolvimento de uma consciência autocrítica e a promoção de uma prática pedagógica alinhada com os princípios da justiça social são elementos fundamentais para abordar e enfrentar as situações de injustiça social nas aulas de educação física, e ressaltaram a relevância de uma abordagem dialógica, reflexiva e crítica para o desenvolvimento integral e emancipatório dos/as estudantes. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Palavras-chaves: narrativas autobiográficas; relação com o saber; trilha de aprendizagem.

ABSTRACT

This dissertation is anchored in a self-study in which I seek to analyze my own pedagogical actions from the perspective of a pedagogy intentionally directed towards the promotion of social justice. My research problem is the occurrence and invisibility of social injustice situations in my physical education classes. Amid this self-study, my specific objectives are: to evaluate the implications of an authorial learning path and the critical incidents technique as strategies for fostering critical and reflective dialogues about social justice; to verify how my own experiences, values, and positions influence my perception and approach to social injustice situations in my classes; and to identify the main challenges and opportunities associated with adopting a pedagogy intentionally directed towards the promotion of social justice in my pedagogical practice. In the theoretical framework, I explored the central themes of my research, highlighting the importance of the critical incidents technique as a strategy for identifying and understanding social injustice situations in physical education classes. I delved into the discussion on social justice, addressing its different dimensions and challenges in the educational context. Finally, I contextualized self-study and critical friendship as a reflective and critical approach. The research was conducted with 39 students from the 2nd year of the technical course in computer science at the State Institute of Education, Science, and Technology of Maranhão – IEMA, in the city of Chapadinha – MA, and had the collaborative support of a critical friend. The research adopted a qualitative approach, centered on the use of the critical incidents technique and having self-study as the main methodology. Data collection was carried out through a field diary, focus group sessions, and a critical incidents observation instrument. Data analysis was conducted through the triangulation of the empirical data collected, and then the results were presented through thematic analysis. The results indicated that the development of self-critical awareness and the promotion of a pedagogical practice aligned with the principles of social justice are fundamental elements to address and confront social injustice situations in physical education classes. They also highlighted the relevance of a dialogical, reflective, and critical approach for the integral and emancipatory development of students. This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001

Keywords: autobiographical narratives; relationship with knowledge; learning path.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Obra da artista visual Rosângela Politano, de Socorro (SP)	17
Figura 2 – TAJUS	33
Figura 3 – IEMA Chapadinha	53
Figura 4 – Participantes da pesquisa	55
Figura 5 – Biografia resumida do meu amigo crítico	56
Figura 6 – Professora-pesquisadora	57
Figura 7 – Registros da implementação da TAJUS e da CIT	59
Figura 8 – Registros dos Grupos Focais	61
Figura 9 – Grupos por afinidades	62
Figura 10 – Professores/as colaboradores/as	63
Figura 11 – Encontro via <i>Google Meet</i> com o amigo crítico	65
Figura 12 – Recordações: <i>Reggae</i> a vida com amor	74
Figura 13 – Rodas de conversas sobre os retalhos da TAJUS	98
Figura 14 – Meus “pedacinhos”	105
Figura 15 – Aulas práticas	121
Figura 16 – Nossa colcha de saberes sobre justiça social nas aulas de educação física	123

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento de estudos que utilizaram a CIT feito por Philpot <i>et al.</i> (2021)	41
Quadro 2 – Síntese e comparativo dos estudo	44
Quadro 3 – Guia norteador do Grupo Focal	64

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

AIP	Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar e Processos Formativos Colaborativos “Prof. ^a Dr. ^a Adriana Inês de Paula”
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIT	Técnica de Incidentes Críticos
ET	Etapa
IC	Incidente Crítico
IEFES	Instituto de Educação Física e Esportes
IEMA	Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
INOBI	Instrumento de observação de incidentes críticos
IPC	IEMA Pleno de Chapadinha
ProEB	Programa de Mestrado Profissional para Professores da Educação Básica
ProEF	Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
SEDUC	Secretaria de Educação do Governo do Estado do Maranhão (SEDUC/MA)
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFMA	Universidade Federal do Maranhão

SUMÁRIO

1	EU SOU FEITA DE RETALHOS: UMA APRESENTAÇÃO	15
2	CROQUI DA MINHA COLCHA DE RETALHOS: A INTRODUÇÃO	18
3	MODELANDO A PESQUISA	25
3.1	Alinhavando o produto educacional: trilhando caminhos para a justiça social	27
3.1.1	<i>Trilha de aprendizagem sobre justiça social – TAJUS: de retalho em retalho: construindo a nossa colcha de saberes sobre justiça social nas aulas de educação física</i>	32
4	ALINHAVANDO OS SABERES: REVISÃO DE LITERATURA	34
4.1	Alinhavando a justiça social: um esperançar para a transformação social ...	34
4.2	Alinhavando a técnica de incidentes críticos: por uma pedagogia de justiça social	39
4.3	Alinhavando o autoestudo: a chave para o crescimento e o desenvolvimento do “eu” na prática	46
4.3.1	<i>Linhas de uma amizade que transforma: o poder da crítica construtiva</i>	49
5	TECENDO A INVESTIGAÇÃO: O PERCURSO METODOLÓGICO	53
5.1	O ateliê: universo da pesquisa	53
5.2	Tesouras colaborativas: participantes da pesquisa	55
5.3	Entre linhas e agulhas: Materiais e Métodos da pesquisa	57
5.4	Entre tecidos e texturas: procedimentos para a coleta de dados	58
5.4.1	<i>Etapa exploratória: implementação da TAJUS e da CIT</i>	59
5.4.2	<i>Etapa de realização do grupo focal</i>	60
5.4.3	<i>Etapa das reflexões com o amigo crítico</i>	64
5.5	Preparando a máquina de costura: análise de dados	65
6	A MAGIA DAS COSTURAS: RESULTADOS E DISCUSSÕES	66
6.1	Revisitando as minhas experiências de vida	67
6.1.1	<i>Retalhos da minha relação com o saber: as experiências de vida</i>	70
6.2	Justiça social nas aulas de educação física: um diálogo necessário	90
6.3	Incidentes críticos observados: autoexclusão, exclusão dos/as menos habilidosos/as e questões de gênero	101
6.3.1	<i>Autoexclusão e exclusão dos/as menos habilidosos/as nas aulas de educação</i>	

<i>física: processos que se entrelaçam</i>	104
6.3.2 <i>Questões de gênero: fazendo as meninas de “antas”?</i>	114
6.4 O meu “eu” de professora-pesquisadora à luz da justiça social	123
7 A MINHA COLCHA DE SABERES: CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS	132
APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE	145
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (Maior de idade)	148
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	151
APÊNDICE D - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS (FOTOS) E VÍDEO	153
APÊNDICE E - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS (FOTOS) E VÍDEO	154
APÊNDICE F – DIÁRIO DE CAMPO DA PROFESSORA-PESQUISADORA	155
APÊNDICE G – INSTRUMENTO DE OBSERVAÇÃO DE INCIDENTES CRÍTICOS	179
APÊNDICE H - PLANEJAMENTO DO GRUPO FOCAL	194
APÊNDICE I – PRODUTO EDUCACIONAL	197

1 EU SOU FEITA DE RETALHOS: UMA APRESENTAÇÃO

Sou feita de retalhos.
 Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma.
 Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.
 Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...
 Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...
 Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também.
 E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...
 Haverá sempre um retalho novo para adicionar a alma.

Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim.
 Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.

E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de “nós” (Pizziment, 2020).

Início a minha escrita justificando as terminologias usadas para nomear os capítulos, tópicos e subtópicos desta dissertação. Para compreender o percurso que me levou a escolher o meu tema de pesquisa, utilizo o poema “Sou feitas de retalhos” da poetiza Criss Pizziment que descreve a vida como uma colcha de retalhos, onde cada pessoa e experiência são representados como pedaços coloridos que são costurados na alma. Retalhos estes marcados por momentos felizes, tristes, lições aprendidas, carinho e saudades. Em essência, o poema celebra a importância das relações humanas e das experiências compartilhadas na formação da nossa identidade e história de vida, reforçando que cada encontro e contato com outras pessoas enriquece a vida e a torna mais completa.

O meu encontro com o poema “Sou feitas de retalhos” aconteceu por no Congresso dos Professores de Educação Física Escolar – CONPEFE¹, na qual assumi a mediação da palestra da Profa. Dra. Iranira Geminiano de Melo², intitulada “Educação no Ensino Médio Integrado do IFRO: desafios e conquistas”. Para me aprofundar na temática, ela indicou a sua tese de título “Cultura corporal de movimento: olhares para o currículo da

¹ O CONPEFE é um congresso bienal da área de educação física escolar com a proposta de socialização de saberes, experiências exitosas e ensaios propositivos desenvolvidos por professores e professoras da área. O primeiro evento ocorreu em 2005, e, até então, foram realizadas sete edições nacionais, e a oitava edição - prevista para ser realizada em 2021, mas devido a pandemia da covid – 19 só aconteceu em 2023 - foi a primeira a nível internacional.

² Formada em Educação Física e também em Ciências Sociais. Tem especialização em Educação Ambiental, Saúde da Família (modalidade residência multiprofissional), mestrado em Ciências e doutorado em Educação Escolar. Professora EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia

educação física no ensino médio integrado do IFRO”, direcionando-me ao recorte utilizado para a sua palestra.

Logo no capítulo de apresentação da tese, deparei-me com um trecho do poema utilizado pela autora para dar início às narrativas (auto)biográficas que compõem a sua tese, estabelecendo uma analogia entre suas próprias narrativas - experiências, encontros e fragmentos de vida que a moldaram e constituem sua trajetória - e uma colcha de retalhos (Melo, 2022). Confesso que a priori fiquei confusa em relação a autoria do poema porque eu, de certa forma, já o conhecia, porém sob a autoria de Cora Coralina.

Intrigada com tal descoberta, busquei compreender essa confusão. Encontrei na internet diversos *sites* corrigindo a errônea atribuição do poema de Cris Pizziment à Cora Coralina (D'Ambrosio, 2020), porém, sem explicação para tal equívoco. Lima (2018), publicou em seu blog “Kantinho da Edite” a seguinte afirmação:

Mas Cris não se chateou não. Pelo contrário, como confidenciou a uma amiga: sentiu-se até honrada ao ver seu texto confundido com a obra de dois grandes poetas. Cris confidenciou-me, diz a amiga, (Inclusive também já vi uma postagem creditada a Mário Quintana) ... preciso dizer que ter meu texto confundido com a obra de dois grandes poetas, de certa forma foi uma honra para mim (...).

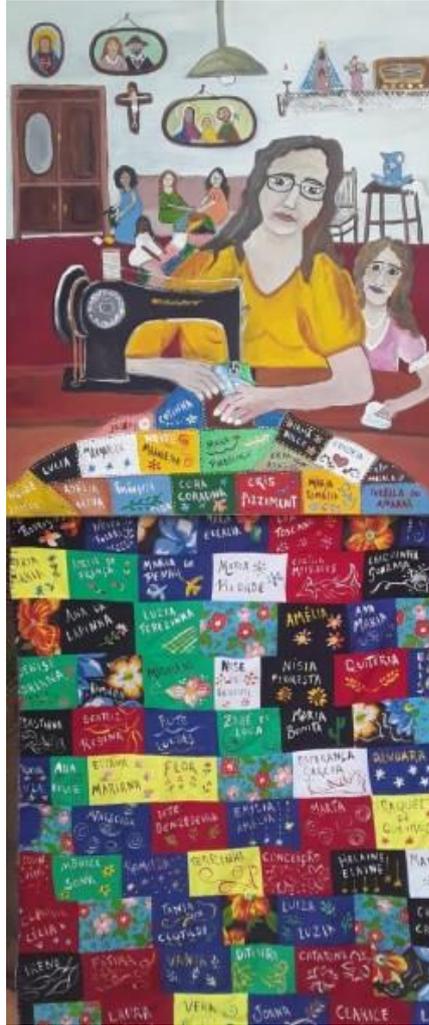
A minha intenção ao utilizar o poema de Cris Pizziment é aprofundar minha compreensão sobre como a minha “colcha de saberes³” tem sido construída ao longo das minhas experiências de vida, e como essas experiências pessoais, profissionais e acadêmicas me direcionaram ao meu tema de pesquisa por meio da linguagem poética e metafórica, criando uma experiência de conexão interpessoal que se integra harmoniosamente ao meu processo de autoestudo.

Relacionei à simbologia da colcha de retalhos a primeira profissão que a minha mãe exerceu, costureira, após perder o seu emprego formal, para (re)existir⁴, e para que nós, eu e meu irmão, pudéssemos e aprendêssemos a (re)existir. Em sua homenagem, e como uma tentativa de expressar o quão especial e vital ela é na minha vida, utilizo expressões e palavras que fazem parte do universo do corte e costura. Reconheço que nenhuma palavra consegue expressar o quanto sou grata a minha mãe, mas essa é uma forma singela de deixar registrado a minha gratidão no trabalho do qual ela foi fundamental para a sua concretização.

³ A expressão “colcha de saberes” foi uma sugestão dada pela Profª. Luciana Venâncio ao ler meu artigo “Retalhos da minha relação com o saber: narrativas de uma professora-pesquisadora”, elaborado como trabalho final da eletiva “Educação Física e Relações com o Saber” ministrada por ela.

⁴ O verbo (re)existir surge da expressão “(re)existência” utilizada por Bruno *et al.* (2022) e está relacionada a aprender à existência do sujeito, “como um modo de mobilização à luta, e também como experiência estética contra-hegemônica” (p. 6).

Figura 1 - Obra da artista visual Rosângela Politano, de Socorro (SP)



Fonte: Jornal da USP.

Neste capítulo de apresentação, o meu foco é justificar a utilização do poema e a simbologia envolvendo o universo do corte e costura empregada ao longo da minha escrita. Entretanto, é importante esclarecer que minha apresentação, abrangendo quem sou e as minhas experiências de vida serão gradualmente reveladas ao longo da escrita, entrelaçando-as com os versos do poema. Esse desdobramento não seguirá uma ordem sequencial do poema, mas sim a dinâmica do contexto explorado em cada tópico. A intenção é criar uma narrativa fluida e significativa que permita não apenas a conexão entre minha história e o poema, mas também a complexidade das experiências na construção do meu “eu”.

2 CROQUI DA MINHA COLCHA DE RETALHOS: A INTRODUÇÃO

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (Freire, 1996, p. 32).

Para Freire (1996), ensino e pesquisa são indissociáveis na prática educativa. A carreira docente é um ciclo contínuo de nascimento e renovação, alimentado pela pesquisa, e é por meio da pesquisa que a profissão se solidifica e evolui para aprimorar o ensino, acompanhar as mudanças na sociedade e na educação, e adaptar as práticas pedagógicas para atender às necessidades sempre mutáveis e diversas dos/as estudantes.

A pesquisa não é apenas um compromisso com a consciência crítica dos/as professores/as, é também uma ferramenta essencial para a sua formação permanente (Freire, 1996). Através da pesquisa-ensino constroi-se um conhecimento genuíno que transcende a mera reprodução de práticas alienadas e desumanizadoras, capacitando tanto os/as professores/as quanto os/as estudantes a se tornarem agentes ativos na (re)construção do conhecimento.

Baseado nos princípios da emancipação e da superação, Freire (1996) enfatiza a importância da pesquisa para questionar, investigar e transformar a prática educativa, para promover um aprendizado enriquecedor e participativo. A minha assunção de professora-pesquisadora revelou-se ao trilhar os caminhos desafiadores do mestrado profissional.

Sou a professora-pesquisadora Jorlany Pereira, professora de educação física formada pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Sou professora efetiva da rede pública estadual do Maranhão. Tenho 14 anos de experiência docente e já atuei nas mais diversas etapas e modalidades de ensino da educação básica. Sou mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), no polo do Instituto de Educação Física e Esportes (IEFES) da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Meu ingresso no ProEF parece uma casualidade, mas acredito que tenha sido uma verdadeira bênção de Deus em minha vida. Confesso que cursar o mestrado ou o doutorado não fazia parte dos meus planos por ter ciência que os critérios da seleção (análise de Currículo Lattes) e as exigências do programa acadêmico (afastamento das atividades laborais) não possibilitariam o meu ingresso e/ou a minha permanência. Eu desconhecia completamente a existência do ProEF até que, por acaso, deparei-me com uma publicação no

Instagram de uma professora de educação física focada em concursos públicos da área divulgando o edital de seleção do ProEF.

Ao ler o edital, fiquei entusiasmada com o método de seleção através de prova escrita, sem a exigência de análise do currículo *lattes*. Isso me animou, principalmente porque estava afastada da academia há mais de 15 anos e sabia que não teria chance de competir com os/as acadêmicos/as nesse critério. Além disso, o formato de aula semipresencial do programa também me chamou a atenção. No entanto, um desafio surgiu: não havia um polo do ProEF no Maranhão. O polo mais próximo era no IEFES/UFC em Fortaleza – Ceará, que fica a cerca de 700 km de distância da cidade que eu morava, Chapadinha. Mesmo diante da distância, não hesitei. Fiz a minha inscrição e me preparei para a prova. Fiquei classificada como 1ª excedente, e logo fui agraciada com a oportunidade de cursar o mestrado.

O ProEF é uma iniciativa de uma rede de instituições de ensino superior associadas no âmbito do Programa de Mestrado Profissional para Professores da Educação Básica - ProEB, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, e tem por objetivo principal formar professores/as no nível de mestrado profissional em educação física, com foco na área escolar, contribuindo de maneira substancial para a melhoria da qualidade do ensino de educação física na escola básica (Unesp, 2019). É importante destacar que um dos pré-requisitos para ingresso no programa é ser professor/a efetivo/a da rede pública de ensino (Edital/Unesp, 2022), e visa não apenas aprimorar o processo de formação continuada dos/as professores/as, mas também efetuar transformações significativas na prática pedagógica.

Considero o ProEF uma seleção justa, equânime e igualitária pelos seguintes motivos. Em primeiro lugar, o programa é direcionado exclusivamente a professores/as efetivos/as da rede pública de ensino, estabelecendo um critério claro e objetivo para a seleção, o que promove a equidade ao priorizar profissionais que atuam diretamente na educação básica. Além disso, o formato híbrido do ProEF atende às necessidades específicas de professores/as que enfrentam a impossibilidade de se afastar do trabalho para buscar a formação continuada. Ao proporcionar uma chance justa e acessível para aqueles/as que estiveram afastados/as da academia - seleção por meio de prova escrita -, o ProEF promove a igualdade de oportunidades no campo da educação física escolar, contribuindo para a diversidade e aprimoramento do ensino na educação básica.

A minha turma, turma 3 do ProEF, e a 1ª turma do IEFES – UFC, é composta de 14 mestrandos/as, sendo 6 mulheres e 8 homens, oriundos das mais diversas cidades do Ceará e dos estados do Maranhão (eu) e do Piauí. Uma turma, como referenciada pela profa.

Luciana Venâncio, com “tantas singularidades”. Eu estava realizada, feliz e animada com essa nova experiência. Porém, a sensação era de estar constantemente em uma montanha russa. Cada semana concluída era uma vitória, porém, na semana seguinte, nos deparávamos, novamente, com a sobrecarga de textos e atividades no ambiente virtual de aprendizagem - AVA. Em certos momentos, essa demanda chegava a ser excessiva, exaustiva e desafiadora, principalmente ao considerar que o programa exigia que nós mestrandos/as estivéssemos em sala de aula. Isso não apenas tornava a experiência cansativa, mas também dificultava a possibilidade de aprofundar os temas abordados devido à necessidade de realizar leituras superficiais para dar conta de todo o material disponibilizado.

Quando mencionei os caminhos desafiadores do mestrado foi para enfatizar que não é um percurso fácil, principalmente quando se é estudante, professora-pesquisadora e, acrescento, mãe. Minha situação pessoal tornava a possibilidade de desistência uma constante tentação, mas os/as colegas de turma foram incrivelmente solidários/as. Estabelecemos o lema "Ninguém solta a mão de ninguém", e nos tornamos uma verdadeira "comunidade colaborativa" (Sanchez Neto, 2014), que buscava refletir coletivamente sobre nossas práticas, compartilhar nossas angústias, discutir nossos projetos de pesquisa e, até mesmo, desabafar sobre as dificuldades que encontramos ao longo do caminho para que a jornada não fosse tão solitária e árdua.

Logo no primeiro encontro presencial da turma tivemos que apresentar a nossa intenção de pesquisa e escolher o/a orientador/a. Fui pega de surpresa, mas não titubeei ao apontar a minha angústia em relação a implementação do novo ensino médio, Lei nº 13.415/2017, e nem na escolha do meu orientador, mesmo não conhecendo o histórico acadêmico dos/as nossos/as professores/as.

A minha inquietação docente se concentrava nas mazelas oriundas da reforma, ou como melhor nomeado “deforma” do ensino médio (Barreto, 2023), que resultou na redução de carga horária da educação física escolar, acarretando uma série de problemáticas que impactaram a rotina dos/as professores/as da área e o tempo de aprendizagem dos/as estudantes (Silva *et al.*, 2023). Guiei a minha pesquisa na busca por estratégias exequíveis para readaptar a minha prática a esse novo contexto do ensino médio.

Entretanto, ao passo que os estudos do mestrado avançaram, conheci e implementei algumas estratégias metodológicas – planejamento participativo, sala de aula invertida e trilha de aprendizagem – que contribuíram para reinventar a minha prática pedagógica e otimizar, mesmo que pouco, o tempo de aula. Praticamente estava com o meu projeto de pesquisa pronto, mas a minha “raivosidade” se canalizou para outra direção. Sentia

que faltava algo para tornar a minha pesquisa significativa para o meu “eu” de professora-pesquisadora. Continuei a desbravar o meu tema primeiro de pesquisa, mas a sensação de insatisfação persistia.

A palavra "raivosidade" entrou no meu vocabulário após uma aula ministrada pela professora Luciana Venâncio, na qual ela nos incentivou a identificar uma situação no ambiente escolar que despertava em nós sentimentos de raiva e, em seguida, pediu para que pensássemos em estratégias para lidar com essas situações de forma construtiva.

A raivosidade é um termo usado por Paulo Freire para se referir a uma reação emocional impulsiva e destrutiva, que muitas vezes se manifesta de maneira desorganizada, não direcionada e negativa, que pode surgir quando as pessoas se sentem oprimidas, injustiçadas ou impotentes, e que pode ser prejudicial quando não é transformada em uma ação construtiva e direcionada para mudanças sociais, ou seja, transformar a raiva, que pode surgir diante de injustiças, em uma "justa raiva" (Freire, 1996).

A justa raiva é uma reação emocional que surge quando as pessoas adotam o "pensar certo", e representa uma resposta indignada às situações de opressão, porém, em vez de resultar em destruição, ela é direcionada para ações construtivas que visam promover mudanças significativas para superar as injustiças (Freire, 1996).

A atividade proposta pela professora se configurou como uma estratégia de ensino que me ajudou a canalizar a minha "raivosidade" em direção a uma "justa raiva" por meio do "pensar certo". Guiada por essa nova perspectiva, ao ingressar no Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar e Processos Formativos Colaborativos "Prof.^a Dr.^a Adriana Inês de Paula" (AIP) iniciei estudos sobre temáticas até então desconhecidas para mim, levando-me a refletir sobre situações mais urgentes da minha prática pedagógica, o que fortaleceu ainda mais a minha compreensão sobre as questões que me inquietavam, capacitando-me a explorá-las de maneira mais profunda dentro de um ambiente acadêmico colaborativo e enriquecedor.

O meu envolvimento nos estudos e pesquisas realizadas pelo grupo AIP direcionou à minha raivosidade para as injustiças sociais ocorridas nas aulas de educação física. Não identificava algumas situações ocorridas nas minhas aulas como injustiças sociais, pois até o presente momento eu não fazia relação entre justiça social e educação física. Isso não implica que eu ignorasse ou não enfrentasse tais situações quando surgiam, mas não as compreendia como injustiças sociais.

Ao participar da escrita do artigo “Explorando a técnica de incidentes críticos sobre temas da justiça social com professores/as-pesquisadores/as de educação física escolar”

- Flor *et al.* (2023), identifiquei inúmeras injustiças sociais ocorridas nas minhas aulas, o que me deixou muito inquieta. A pesquisa desenvolvida tem aporte colaborativo com ênfase no diálogo entre os/as professores/as-pesquisadores/as envolvidos/as, tendo como objetivo identificar como os/as professores/as de educação física constroem os seus próprios saberes sobre a justiça social. Cada professor/a-pesquisador/a descreveu um incidente crítico (IC) observado em suas aulas utilizando o instrumento de observação de incidentes críticos (INOBI) de Philpot *et al.* (2021, p.63). Nesse estudo, o IC se referia a qualquer situação observada nas aulas de educação física que tivesse alguma relação com a justiça social e que permitia estruturar tópicos ou problematizar os processos de ensino e aprendizagem (Flor *et al.*, 2023).

A participação nesse estudo colaborativo despertou em mim algumas inquietações que foram aflorando conforme buscava em minha memória um IC identificado nas minhas aulas para descrever e compartilhar com os/as professores/as-pesquisadores/as. Entretanto, deparei-me com um processo prolongado de seleção da situação específica a descrever. A indecisão na escolha do IC revelou a ocorrência de uma quantidade significativa de situações injustas no contexto das minhas aulas. Situações de *bullying*, autoexclusão, exclusão dos/as menos habilidosos/as, questões socioeconômicas, sexismo, questões religiosas e questões de gênero foram algumas das temáticas identificadas nas minhas aulas.

Diante desse *insight*, refleti sobre as minhas ações pedagógica e constatei, ao revisar alguns materiais de aula elaborados por mim, a abordagem de temas relacionados à justiça social para promover reflexões críticas e transformadoras em relação às questões pontuais que perpassam as práticas corporais como racismo, preconceito, homofobia, entre outras. Contudo, concluí que alguns/algumas estudantes não identificam as manifestações injustas nas aulas de educação física – nem os/as opressores/as, nem os/as oprimidos/as -, o que pode ser um dos motivos das repetidas, e frequentes, ocorrências de situações que estão relacionadas com as questões de justiça social.

O IC que escolhi ocorreu durante uma reunião com os/as representantes de turma para discutir o regulamento dos jogos internos da escola. Uma das questões em pauta dizia respeito ao uso de uniformes pelos times, e a decisão democrática foi de que cada turma teria seu próprio uniforme. No entanto, alguns/algumas estudantes desistiram da competição porque não tinham condições financeiras para comprar o uniforme, e eles/as não questionaram a decisão de seus/suas representantes. Da mesma forma, os/as representantes não consultaram seus/suas colegas sobre suas condições socioeconômicas antes de tomar uma decisão que afetaria todos/as.

Atentando para o fato de que qualquer evento escolar deve ser organizado de modo a garantir a participação de todos/as os/as estudantes, confiei aos/às representantes das turmas a tarefa de encontrar uma solução viável para esse problema. Em resumo, a partir de um diálogo crítico e reflexivo com os/as colegas, cada turma buscou uma estratégia em relação ao uniforme para assegurar que nenhum/a estudante fosse excluído/a.

Esse IC destaca a importância da inclusão, da igualdade e da equidade em todas as atividades escolares, bem como a necessidade de os/as representantes dos/as estudantes considerarem as diversas realidades socioeconômicas de seus/suas colegas ao tomar decisões que os/as afetarão. Isso também levanta questões sobre como a escola pode promover uma participação mais democrática e inclusiva em eventos e na dinâmica escolar.

Durante o evento, que ocorreu em dois dias consecutivos (sexta-feira e sábado), uma estudante da congregação adventista que estava participando da competição de queimada na sexta-feira, ao final do dia, ela se aproximou de mim e expressou sua tristeza por não poder jogar na final no dia seguinte. Perguntei o motivo e ela explicou que era adventista e, devido à observância do sábado como dia sagrado, não podia participar das atividades.

Naquele momento, senti meu rosto arder de vergonha e frustração por não ter considerado na organização dos Jogos Internos essa particularidade dos/as estudantes adventistas da escola e, o mais importante, por não (re)conhecer as juventudes presente no instituto. A minha insensibilidade em relação à minha aluna ia de encontro com o que Paulo Freire (1996) enfatiza sobre a prática do “pensar certo” que deve ser radicalmente coerente entre o que dizemos (nossas palavras) e o que fazemos (nossas ações).

Para que o pensamento seja efetivo e transformador, é fundamental que nossas palavras sejam respaldadas e demonstradas por meio de exemplos práticos e ações concretas, o que Freire chama de “a corporificação das palavras pelo exemplo” (Freire, 1996). Isso implica em viver de acordo com os princípios e valores que expressamos verbalmente, tornando coerente o nosso discurso e a nossa prática.

Perguntei a ela o porquê de não ter procurado a mim ou os/as representantes da sua turma para compartilhar essa questão, permitindo-nos repensar as datas dos jogos. Ela explicou que, em sua experiência anterior em outras escolas, já havia solicitado mudanças nas datas de eventos similares, mas não foi atendida, o que a fez desistir de fazer tais pedidos. Pedi desculpas sinceras à estudante e me comprometi a considerar essa particularidade em futuros eventos de educação física e também a levar essa questão ao conhecimento do trio gestor da escola para que eles/as também pudessem adotar um olhar mais sensível à diversidade presente em nossa escola.

Os IC descritos estão relacionados com questões de justiça social em contextos diversos. No primeiro IC, questões socioeconômicas e o processo democrático indireto foram identificados como preocupações centrais. Os/As representantes dos/as estudantes adotaram uma abordagem não consultiva em relação aos/às que representam, enquanto os/as próprios/as estudantes não estavam cientes de seus direitos enquanto membros/as da comunidade escolar. Nesse IC, a percepção da injustiça ocorreu somente após minha intervenção, quando apontei o problema, incentivando os/as estudantes a encontrar uma solução que permitisse a participação de todos/as. No segundo IC, as questões eram de natureza religiosa, e só foi possível a sua identificação devido ao comentário feito pela estudante sobre sua situação durante a competição esportiva, trazendo à tona a injustiça que eu inadvertidamente havia cometido.

A invisibilidade das injustiças por mim e pelos/as estudantes representam um problema para a minha prática pedagógica, fato esse que me inquietou profundamente, fazendo-me repensar o tema da minha pesquisa a ponto de, audaciosamente, mudá-la totalmente. Não que a temática que eu estava pesquisando não seja relevante, pelo contrário, era urgente elaborar e executar um plano de ação com estratégias que pudessem me ajudar a reinventar a minha prática pedagógica diante desse novo modelo de ensino médio, algo que realizei ao longo do primeiro ano no mestrado por meio das disciplinas realizadas. Essa experiência será relatada no próximo capítulo. Porém, a minha prioridade era analisar as minhas próprias ações pedagógicas à luz da justiça social.

Ao revisitar as minhas ideias sobre IC e a justiça social, e ao refletir sobre como cheguei a elas, percebi que todas as questões identificadas surgiram da autorreflexão da minha própria prática pedagógica. Diante dessa constatação, cogitei a possibilidade de utilizar como metodologia de pesquisa o autoestudo. Meu primeiro contato com o autoestudo - Self-Study - aconteceu por meio de uma oficina online promovida pelo grupo de estudos Educação e Justiça Social - EDUJUS da Universidade Federal do Pará - UFPA. A oficina foi ministrada pelo Prof. Me. Ewerton Leonardo da Silva Vieira que apresentou sua pesquisa de mestrado intitulada “Pressupostos do Autoestudo sobre as Complexidades do Início da Carreira Docente de um Professor-Pesquisador de Educação Física Escolar”.

A oficina foi essencial para minha introdução nesse novo saber, pois pude identificar três aspectos do autoestudo que me atraíram. Primeiramente, a existência de uma metodologia científica que se concentra no “eu” do pesquisador/a. Em segundo lugar, o fato de ter como foco a melhoria da prática. Por fim, o uso de narrativas na escrita, que para mim é uma forma de leitura envolvente e fascinante devido à sua riqueza de detalhes.

O autoestudo envolve um processo dinâmico e reflexivo no qual o/a professor/a analisa criticamente sua prática, suas crenças e experiências de ensino para explorar as complexidades do seu trabalho e identidade como professor/a, servindo como um catalisador para o crescimento e desenvolvimento contínuo da sua prática (Bullough; Pinnegar, 2001).

Metodologia escolhida, o próximo passo foi apresentá-la ao meu orientador. Confesso que estava apreensiva em relação a esse encontro, uma vez que o prazo para a conclusão do mestrado se aproximava. Na reunião de orientação, compartilhei minhas ideias em busca de um parecer sobre a coerência e a viabilidade do que eu estava propondo fazer. Expressei os motivos para abandonar a temática anterior, frisando a importância e urgência para realizar a minha nova proposta de pesquisa - autoestudo relacionado à justiça social nas aulas de educação física utilizando a técnica de incidentes críticos (CIT) - e justifiquei as minhas escolhas me baseando nas características do autoestudo. Proposta aceita, agora era correr contra o tempo, modelar a minha pesquisa e mergulhar nesses novos saberes, o que será feito nos próximos capítulos.

Os capítulos seguintes estão estruturados da seguinte forma: no capítulo 3 - Modelando a pesquisa, apresento o contexto da pesquisa (o problema, a justificativa, a relevância, os objetivos e o produto educacional); no capítulo 4 – Alinhando os saberes, apresento a revisão de literatura das temáticas presentes na minha pesquisa (justiça social, técnica de incidentes críticos e autoestudo); no capítulo 5 - Tecendo a investigação, apresento o percurso metodológico da minha pesquisa; no capítulo 6 - A magia das costuras, apresento os resultados e discussões da pesquisa; e no capítulo 7 - Minha colcha de saberes, apresento as considerações finais.

3 MODELANDO A PESQUISA

*PÉS-QUIS-AR
Pés-quis-ando
Pés que querem andar
Pés que zanzam
Que pés andam?
Por onde?
Que pé sabe?
A que pé?
Por onde anda pesquisando?
– Por onde quis.
(Ana Cristina de Moraes)*

A justiça social é um tema necessário e importante na educação física com um crescente número de defensores/as que apoiam a ideia de que os/as professores/as devem direcionar seus programas de ensino para incluir tanto a educação sobre a justiça social quanto a promoção dela (Sanchez Neto *et al.*, 2023). Nessa perspectiva, a ocorrência e a invisibilidade de situações injustas se configurou como um problema para minha prática pedagógica, pois convicta da minha assunção de educar para a transformação social e para a promoção da justiça social é imprescindível reavaliar e redirecionar as minhas ações pedagógicas para esse fim e buscar estratégias que pudessem empoderar os/as estudantes para que se tornassem agentes de mudança, capazes de identificar e enfrentar as injustiças presentes nas nossas aulas de educação física, e assim iniciarmos o processo de enfrentamento dessas situações de forma dialógica, crítica e reflexiva.

A pergunta norteadora da minha pesquisa é: como as minhas ações pedagógicas têm reverberado para a promoção da justiça social nas minhas aulas? O meu objetivo é analisar as minhas próprias ações pedagógicas na perspectiva de uma pedagogia intencionalmente direcionada à promoção de justiça social. Os meus objetivos específicos são: avaliar as implicações de uma trilha de aprendizagem autoral e da técnica de incidentes críticos como estratégias para o fomento de diálogos críticos e reflexivos acerca da justiça social; verificar como as minhas próprias experiências, valores e posicionamentos influenciam na minha percepção e abordagem das situações de injustiça social em minhas aulas; e identificar os principais desafios e oportunidades associados à adoção de uma pedagogia intencionalmente direcionada à promoção da justiça social na minha prática pedagógica.

A justificativa desta pesquisa reside no seu potencial para promover uma transformação significativa nas práticas pedagógicas em contextos de educação física, especialmente no que diz respeito à promoção da justiça social. Ao analisar as minhas ações pedagógicas à luz da justiça social e buscar estratégias para enfrentar junto aos/às estudantes as situações injustas, contribuo com estratégias exequíveis e uma reflexão crítica sobre o papel de cada um/uma – professora e estudantes – na promoção de um ambiente inclusivo e igualitário.

Ao direcionar minhas ações pedagógicas para promover um ambiente mais justo e capacitar os/as estudantes para serem agentes de mudança, minha pesquisa não apenas aborda questões práticas dentro da sala de aula, mas também visa promover uma educação transformadora com um impacto positivo mais amplo na sociedade. Além disso, ao analisar a influência das minhas próprias experiências, valores e posicionamentos na percepção e abordagem das situações de injustiça social, estou contribuindo para meu desenvolvimento

profissional e minha autoconsciência. Portanto, esta pesquisa é relevante não apenas para o contexto específico das aulas de educação física, mas também para o campo mais amplo da educação, oferecendo *insights* sobre como promover uma prática pedagógica mais justa, inclusiva e reflexiva.

Há implicações significativas para minha vida profissional decorrentes desta pesquisa. Acredito que se eu der continuidade e aplicá-la em todas as turmas da escola, poderei contribuir para um ambiente escolar mais justo, inclusivo e igualitário. Tenho a expectativa de que os/as estudantes levem para fora da escola os conhecimentos sobre justiça social, o que poderá contribuir para uma sociedade mais equitativa e harmoniosa.

Para coibir as situações de injustiça social nas minhas aulas de educação física, o primeiro passo foi explorar com os/as estudantes os conceitos e as questões relacionadas à justiça social, contextualizando-as com a educação física, por meio de uma trilha de aprendizagem autoral que se configura como o produto educacional desta dissertação. Para nos ajudar a reconhecer e identificar as situações de injustiças nas aulas, utilizamos a CIT e o INOBIC para que pudéssemos enfrentá-las de maneira eficaz e construtiva. Nesse contexto, para introduzir os conceitos fundamentais de justiça social aos/as estudantes, o produto educacional elaborado consiste em uma trilha de aprendizagem autoral que nos ajudou a adquirir e compartilhar novos saberes sobre a temática.

3.1 Alinhando o produto educacional: trilhando caminhos para a justiça social

A promoção da justiça social é uma questão de extrema relevância e urgência em nossa sociedade. Assumindo-me como professora progressista, reconheço a responsabilidade de criar espaços de diálogo que permitam aos/as estudantes desenvolverem o pensamento crítico, a reflexão e a autonomia necessárias para agir e impulsionar mudanças sociais positivas. Nessa perspectiva, elaborei e implementei uma trilha de aprendizagem sobre justiça social visando aprimorar a compreensão dos/as estudantes sobre as questões de justiça social, para que assim eles/as pudessem identificar, refletir, desafiar e romper o *status quo* e as relações de poder desiguais para transformar nossas aulas de educação física em ambiente mais inclusivo, respeitoso e justo.

A escolha pela metodologia ativa da trilha de aprendizagem para abordar as questões de justiça social foi impulsionada pela proposta de uma avaliação nacional do ProEF, na disciplina de Educação Física no Ensino Médio. No entanto, é importante destacar que a atividade proposta no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) está intrinsecamente

ligada a uma editora específica e ao Ministério da Educação (MEC), numa clara tentativa de propaganda educacional. Apesar dessa associação, a apropriação dessa ideia me mobilizou a elaborar uma trilha autoral para explorar de forma autêntica e relevante os conteúdos da educação física. Ao desenvolver uma abordagem própria, busquei adaptar a trilha às necessidades individuais dos/as estudantes, oferecendo uma diversidade de recursos para que eles/elas avançassem em seu próprio ritmo proporcionando uma experiência de aprendizagem rica e diversificada.

Essa estratégia se revelou um acalento a minha inquietação em relação a redução de carga horária da educação física no novo ensino médio, que se configurou como o problema da minha intenção primeira de pesquisa no mestrado. O meu objetivo foi elaborar e implementar um plano de ação com estratégias exequíveis (trilha de aprendizagem, sala de aula invertida e organização funcional dos horários de aulas) que pudessem otimizar o tempo de aula e a impulsionar a aprendizagem dos/as estudantes. Diante dos resultados positivos, cabe a mim fazer o relato dessa minha experiência para contribuir com os/as outros/as professores/as da área que possam enfrentar desafios semelhantes.

O plano de ação foi implementado nas 4 turmas de 2ª série de uma escola de ensino médio técnico em tempo integral. A organização funcional do horário de aula de educação física no cronograma geral de aula das turmas foi necessária para não comprometer o curto horário - um horário semanal de 50 minutos - com as trocas de roupas e higienização ao final da aula. Contando com esses percalços, e acrescentando o deslocamento para o ginásio, acredito que cada turma tinha em média entre 30 e 20 minutos de aula efetiva. Preocupada com a qualidade do processo ensino aprendizagem diante deste cenário, procurei a gestora pedagógica e apresentei a minha preocupação e propostas de melhorias.

A proposta para minimizar o comprometimento do horário com as trocas de vestimentas adequadas para a prática estava relacionada à autorização do trio gestor para que no dia da aula de educação física de cada turma os/as estudantes fossem liberados/as para entrarem na escola – para as turmas com aulas no turno da manhã – usando roupas adequadas para a prática ou permanecessem com elas após o almoço – para as turmas com aulas no turno da tarde.

A outra proposta tinha relação com o tempo destinado para que os/as estudantes pudessem se higienizar após a aula de educação física. Para esse desafio, sugeri que os horários de educação física fossem organizados de tal forma que sempre estivessem antecedendo os intervalos dos lanches (manhã e tarde), o horário do almoço e o último horário do dia. Desta forma, não seria necessário liberar os/as estudantes uns minutos antes do horário

terminar, pois a higiene seria feita no intervalo ou iriam direto para casa. Proposta também aceita. Ambas as propostas foram eficazes para minimizar o comprometimento do tempo de aula previsto.

A segunda estratégia foi a realização do planejamento participativo com os/as estudantes. O planejamento participativo tem como objetivo engajar todas as partes envolvidas, assegurando que suas opiniões sejam valorizadas e suas visões sejam levadas em conta no processo de tomada de decisões, fomentando a inclusão, a participação ativa e a cooperação, ao mesmo tempo cultiva um sentimento de copropriedade e corresponsabilidade compartilhada (Venâncio, 2014; Vilete, 2020).

A dinâmica do planejamento participativo foi realizada em 6 etapas (ET). Na ET1, fiz uma apresentação no formato de *slides* para os/as estudantes sobre o conceito de planejamento participativo, suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem e como seria realizado. Na ET2, pedi para que cada estudante escrevesse no caderno 4 conteúdos da educação física que eles/as gostariam de aprender/vivenciar. Na ET3, pedi que formassem grupos de quatro estudantes para decidirem, de forma democrática, entre os conteúdos escolhidos por eles/as na ET2, apenas 4 conteúdos que o grupo gostaria de aprender/vivenciar. Na ET4, anotei no quadro branco os conteúdos escolhidos pelos grupos, e iniciei uma votação aberta e individual, na qual cada estudante podia votar em dois conteúdos dentre os que estavam no quadro, justificando a sua escolha, definindo, assim, os quatro conteúdos mais votados em cada turma. Na ET5, em posse dos levantamentos por turma, fiz a tabulação dos dados para definir os conteúdos mais votados, os mais viáveis e os possíveis arranjos que eu poderia fazer dentre as escolhas das turmas.

Na ET6, apresentei os resultados aos/às estudantes que tiveram diferentes reações. Mesmo diante de explicações aprofundadas sobre a dinâmica do planejamento participativo e como se daria a escolha dos conteúdos, alguns/algumas estudantes entenderam que os conteúdos escolhidos pela turma é que seriam trabalhados ao longo do ano, o que necessitou de mais explicações sobre todo o processo. Outros/as não questionaram o resultado, pois os conteúdos escolhidos por eles/as constavam no quadro do plano anual.

Todo o processo de escolha durou três encontros com cada turma – 1º dia (ET1); 2º (ET2, ET3 e ET4); 3º dia (ET6); e a ET5 não entrou na contagem porque foi um trabalho realizado apenas por mim fora da sala de aula, mas fica a sugestão de envolver os/as estudantes nessa etapa também, para que eles/as compreendam e opinem no processo de sistematização dos conteúdos. Há quem possa pensar/dizer que foi muito tempo ou mesmo um processo desnecessário diante de uma realidade de 10 aulas por período, utilizar três aulas

para planejar com os/as estudantes, pois algumas pessoas ainda permanecem com a ideia retrógrada de que o planejamento é uma ação que deve ser realizada somente pelo/a professor/a.

O planejamento escolar deve ser entendido por todos/as como um processo contínuo de reflexões e ações realizado com a participação de toda a comunidade escolar (Gandin, 2004), sendo primordial a participação ativa dos/as estudantes, que são o centro do processo ensino-aprendizagem, nas escolhas acerca da sua aprendizagem.

Realizar o planejamento participativo pela primeira vez foi uma experiência desafiadora e de muito aprendizado para mim e para os/as estudantes. Foi um momento de democratização das ações pedagógicas (Oliveira; Brito, 2016), reconhecendo os/as estudantes como sujeito ativo no processo de ensino e de aprendizagem (Coffani *et al*, 2018), estabelecendo a coparticipação e a corresponsabilidade de todos/as no processo de ensino e aprendizagem (Venâncio, 2014) e efetivando o exercício da cidadania à medida que as escolhas dos conteúdos foram traçadas (Gandin, 2004).

Os/As estudantes foram ouvidos/as, suas falas respeitadas, suas experiências foram reconhecidas como legítimas (Sobrinho, 2010) e contribuiu para socialização dos mais diversos saberes, ações e ideias entre todos/as (Gandin, 2004). Além disso, essa experiência possibilitou que os/as estudantes pudessem exercer sua autonomia e, ao mesmo tempo, promoveu uma integração mais eficaz entre a teoria e a prática, enriquecendo assim o desenvolvimento dos/as estudantes de forma plena e significativa (Nascimento, 2020).

Apresentado o processo de escolha do conteúdo voleibol, conteúdo que estava sendo trabalhando no período da avaliação nacional, elaborei a trilha de aprendizagem para ser um material prévio na sala de aula invertida. As metodologias ativas contribuem para a aprendizagem dos/as estudantes por promoverem um ensino mais significativo, dinâmico e contextualizado, colocando-os/as no centro do processo de aprendizado para serem protagonistas de sua própria jornada educacional (Saviczki, 2019).

É fundamental que os/as professores/as reinventem e diversifiquem constantemente suas práticas pedagógicas para atender às crescentes necessidades e expectativas dos/as estudantes diante das mudanças contínuas na sociedade contemporânea, e romper com as práticas tradicionais de ensino (Coffani *et al.*, 2018).

As trilhas de aprendizagem são conjuntos sistematizados e multimodais de aprendizagem, podendo ter diferentes esquemas de navegação e ser personalizadas com base em objetivos, perfil e características de aprendizagem dos/as estudantes (Lopes; Lima, 2019). A possibilidade de personalização da trilha torna essa metodologia propícia para a

diversificação das abordagens de ensino por meio de diferentes suportes metodológicos, tais como imagens, vídeos, textos, mapas mentais e atividades diversas. Esta variedade permite que os/as estudantes aprendam os conteúdos de maneira mais eficaz, com uma abordagem de ensino que esteja mais próxima de suas preferências de aprendizagem e do seu próprio ritmo, permitindo revisitar o conteúdo sempre que necessário (Silva *et al.*, 2023).

A sala de aula invertida é uma metodologia ativa na qual o/a estudante acessa o conteúdo teórico fora do ambiente de aula, geralmente por meio de recursos digitais, e o tempo em sala de aula é dedicado principalmente às vivências e atividades colaborativas, sendo um meio eficaz para agilizar a organização das aulas de educação física, permitindo que os/as estudantes tenham mais tempo para realizar as vivências das práticas corporais (Oliveira *et al.*, 2017). Além disso, permite que eles/as se familiarizem com os conceitos teóricos e instruções antes da aula, o que facilita a introdução do conteúdo e a compreensão durante as atividades práticas (Silva *et al.*, 2023).

A trilha de aprendizagem do voleibol foi organizada no formato *ebook* e estruturada em três módulos sequenciais e lineares, com diversos recursos, como *links*, *QR-codes* e materiais digitais, para enriquecer a aprendizagem dos/das estudantes. Além de abordar os aspectos práticos e conceituais do voleibol, a trilha também apresentou temas relacionados à justiça social para promover a reflexão crítica dos/as estudantes.

Ressalto que nós professores/as devemos estar atentos à possibilidade de alguns/algumas estudantes não terem acesso a dispositivos móveis ou à internet, o que inviabiliza a realização dos estudos prévios da trilha no formato digital. Nesses casos, é essencial preparar um material físico com as mesmas temáticas propostas na versão virtual para garantir que todos/as os/as estudantes tenham igualdade de oportunidades e acesso ao conteúdo, independentemente de sua condição socioeconômica.

Nas primeiras aulas, os/as estudantes não realizaram o estudo prévio conforme orientado, levando à suspensão da vivência do voleibol. No entanto, nas aulas seguintes, a abordagem pedagógica apresentou resultados positivos, promovendo o diálogo, o compartilhamento de conhecimento e mais tempo de vivência do voleibol. Os/As estudantes se mostraram mais engajados/as e motivados/as no decorrer dos estudos, e assumiram um papel ativo e protagonista em seu próprio processo de aprendizagem.

A otimização do tempo de aula foi significativa devido ao fato dos/as estudantes terem acessado antecipadamente à trilha, permitindo a familiarização com o conteúdo antes da aula e direcionando o tempo de aula para a exploração de conceitos mais complexos, resolução de problemas, discussões em grupo e as vivências.

O plano de ação implementado apresentou resultados significativos na otimização do tempo de aula, proporcionando um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, significativo, interativo, autônomo e colaborativo, e contribuindo, também, para a melhoria das notas da avaliação escrita, obrigatória na escola. Contudo, não se pode negar que a redução de carga horária da educação física no ensino médio limitou o tempo de aula comprometendo o aprofundamento dos conteúdos, e, principalmente, a vivência das práticas corporais, resultando em estudos superficiais.

Os resultados positivos desta experiência me inspiraram a elaborar uma trilha de aprendizagem sobre justiça social para que os/as estudantes pudessem explorar as temáticas previamente em casa - sala de aula invertida – e, em sala de aula, compartilhássemos nossos saberes sobre os conceitos e as questões sobre justiça social por meio de diálogos reflexivos e críticos. Assim surgiu a trilha de aprendizagem sobre justiça social (TAJUS) que será apresentada no próximo tópico.

3.1.1 Trilha de aprendizagem sobre justiça social – TAJUS: de retalho em retalho: construindo a nossa colcha de saberes sobre justiça social nas aulas de educação física.

A promoção de diálogos acerca das (in)justiças sociais implica uma educação transformadora capaz de fomentar a formação de sujeitos críticos (Flor *et al.*, 2023; Venâncio *et al.*, 2021). Nessa perspectiva, a TAJUS foi concebida como uma estratégia planejada para fomentar diálogos críticos e reflexivos sobre a justiça social no contexto das aulas de educação física. Essa abordagem visa não apenas a disseminação de conhecimentos, mas também a formação de indivíduos capazes de analisar criticamente as nuances da sociedade, contribuindo para uma compreensão mais profunda e comprometida com a promoção da justiça social nas aulas de educação física.

A TAJUS é um *ebook* composto de 10 "retalhos" com temas que foram costurados no decorrer da trilha para formar a colcha de saberes sobre justiça social da turma envolvida na pesquisa. A TAJUS contempla diversos recursos metodológicos como *links* e *QR-codes* para acesso de materiais digitais, como textos, imagens, vídeo, e atividades em plataformas digitais, um material interativo para potencializar a aprendizagem dos/as estudantes. A TAJUS foi disponibilizada no grupo de *WhatsApp* da turma, criado especificamente para esse fim.

Toda semana um retalho era disponibilizado no grupo de *WhatsApp* para ser estudado previamente pelos/as estudantes - sala de aula invertida - e em sala dialogamos sobre

a temática. Alguns retalhos foram realizados exclusivamente em sala de aula, não necessitando de leitura prévia.

Figura 2 – TAJUS



Fonte: arquivo pessoal da autora

As rodas de conversa eram realizadas no início da aula, com uma duração prevista de dez minutos. No entanto, os diálogos revelaram-se tão enriquecedores que os/as estudantes demonstraram interesse em compartilhar comentários ou experiências relacionadas às temáticas abordadas. Isso frequentemente resultava em uma extensão do tempo originalmente planejado, às vezes encerrando com estudantes ainda desejando contribuir, o que ocasionalmente afetava o andamento do conteúdo planejado para o 3º período – futsal.

Com o intuito de priorizar e proporcionar espaço para diálogos mais aprofundados sobre os retalhos, tomei a iniciativa de assumir, inicialmente, o horário de uma professora em licença médica. Posteriormente, com o retorno da professora, assumi o horário vago da turma devido à falta de professor/a na escola. Dessa maneira, conseguimos realizar dois encontros semanais, dedicando um deles à abordagem dos retalhos e o outro ao conteúdo programado.

Os retalhos exploraram uma variedade de temas fundamentais relacionados à justiça social, abrangendo desde o conceito em si até temas codependentes como opressão, direitos sociais, diversidade marcadores sociais da diferença, interseccionalidade e lugar de

fala. Além disso, foi apresentada a CIT e o INOBIC adaptado de Philpot *et al.* (2021, p. 63), introduzindo sua aplicação em nossas aulas.

Posteriormente, os retalhos entrelaçaram as questões sobre justiça social às aulas de educação física e às práticas corporais. Foram exploradas temáticas, tais como questões de gênero, sexismo, racismo, preconceito, desigualdades sociais, inclusão social, exclusão dos/as menos habilitados/as, intolerância religiosa, *bullying* e respeito à diversidade.

A culminância na construção da colcha de retalhos simbolizou o processo de aprendizagem coletiva, no qual cada estudante contribuiu com sua compreensão pessoal sobre a justiça social, proporcionando aos/as estudantes a oportunidade de compreender e refletir sobre as injustiças presentes nas aulas de educação física. No próximo capítulo será apresentada a revisão da literatura sobre os temas centrais da minha pesquisa, buscando fornecer uma visão abrangente e crítica das principais discussões, pesquisas e abordagens existentes dentro do campo acadêmico, apresentando as contribuições teóricas e empíricas mais significativas até o momento. Por meio desta, pretendo não apenas embasar teoricamente meu estudo, mas também posicionar minha contribuição dentro do contexto acadêmico atual, demonstrando a originalidade e relevância da minha pesquisa.

4 ALINHAVANDO OS SABERES: REVISÃO DE LITERATURA

De acordo com Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), a revisão de literatura apresenta as contribuições teóricas e empíricas de diversos autores sobre as temáticas centrais, e busca estabelecer um embasamento sólido e contextualizado para o estudo em questão. Neste sentido, esta revisão tem como objetivo fornecer uma compreensão das concepções teóricas sobre justiça social, a técnica de incidentes críticos e o autoestudo.

Por meio de uma análise crítica e reflexiva, pretendo identificar lacunas no conhecimento existente, explorar diferentes perspectivas e teorias, e destacar as contribuições mais relevantes para a fundamentação e o desenvolvimento da pesquisa proposta. Assim, este capítulo servirá como um guia para compreender o contexto acadêmico e as discussões atuais relacionadas aos temas centrais desta dissertação.

4.1 Alinhavando a justiça social: um esperançar para a transformação social

Devido a centralidade da minha pesquisa ser a justiça social nas aulas de educação física, cabe a mim explorar os conceitos utilizados por alguns/algumas estudiosos/as desta temática. Os trabalhos lidos revelaram uma diversidade de compreensões sobre esse tema que pode variar conforme diferentes perspectivas filosóficas, culturais e políticas. No entanto, de maneira geral, a justiça social costuma estar associada à busca pela igualdade, solidariedade e respeito à dignidade humana.

Em meio às leituras das pesquisas desenvolvidas pelo grupo *EduHealth*, deparei-me com várias definições utilizadas pelos/as autores/as para descrever o que seria justiça social. Philpot *et al.* (2021) enfatizam que a busca por justiça social é um desafio complexo, em virtude das diferentes compreensões do conceito e da importância do contexto. Relaciono essa pluralidade à ampla abrangência e questões que versam sobre justiça social.

De acordo com Carvalho e Peres (2020), a concepção de justiça social parte do reconhecimento ético e moral de que todos os seres humanos possuem direitos inalienáveis que devem ser garantidos socialmente, independentemente de sua origem socioeconômica, raça, gênero, orientação sexual, entre outros marcadores sociais.

Para Hill *et al.* (2018), as concepções de justiça social variam desde abordagens humanísticas, que se concentram na conscientização da equidade de oportunidades, até imperativos para agir em prol da democracia, empoderamento ou reflexão crítica.

Ambos os conceitos abordam a justiça social na perspectiva da garantia dos direitos fundamentais para todos/as. Entretanto, há diferentes interpretações sobre como alcançar essa justiça, incluindo a equidade de oportunidades e o envolvimento ativo na sociedade, e para isso, é necessária uma sociedade consciente e ativa. Em termos mais específicos, a justiça social busca combater a discriminação, a marginalização e a exclusão social, promovendo a igualdade de oportunidades, o acesso justo à educação, saúde, moradia, emprego e outros recursos essenciais. Isso envolve a ideia de que todas as pessoas devem ter acesso igualitário aos benefícios da sociedade e que as desigualdades injustas devem ser abordadas e mitigadas.

A justiça social é tanto um processo de fazer justiça social ocorrer nas ações pedagógicas do/a professor/a, quanto um objetivo a ser alcançado (Bell, 1997). Um currículo verdadeiramente comprometido com a justiça social reconhece que as ações em sala de aula devem responder às necessidades e demandas da diversidade presente na escola e na sociedade, auxiliando todos/as a se tornarem corresponsáveis por um projeto abrangente de

intervenção sociopolítica, visando construir um mundo mais humano, justo e democrático (Santomé, 2013).

De acordo com Maldonado e Neira (2022, p. 9), a temática da justiça social ganhou relevância na educação física escolar durante os períodos de redemocratização do Brasil e a subsequente intensificação das políticas neoliberais com o surgimento das abordagens críticas como a “a crítico-superadora (Soares *et al.*, 1992⁵) e a crítico-emancipatória (Kunz, 2006), e a pós-crítica cultural (Neira; Nunes, 2006; 2009; Neira, 2019)”.

As abordagens críticas e pós-crítica inspiraram os/as professores/as a sistematizar suas ações didáticas com base em princípios de justiça social, visando criar um ambiente de ensino-aprendizagem inclusivo e equitativo para todos/as os/as estudantes, independentemente de sua origem social, gênero, raça, habilidades físicas ou orientação sexual, e propõem uma reflexão sobre as desigualdades sociais presentes na educação física buscando superá-las por meio de estratégias pedagógicas que estimulem a participação ativa dos/as estudantes, e criando um ambiente acolhedor e seguro para o desenvolvimento integral todos/as (Maldonado; Neira, 2019).

A pesquisa voltada para a promoção da justiça social no campo da educação física escolar e saúde, assim como na formação de professores de educação física, tem crescido significativamente em vários países desde 1980, como os EUA, Canadá, Reino Unido, Austrália, Nova Zelândia, Suécia e Noruega (Philpot *et al.*, 2021). Entretanto, as pesquisas atuais continuam a mostrar que a educação física ainda é um espaço excludente e marginalizador para muitos/as estudantes (Fitzpatrick, 2019).

Embora exista uma base na literatura que respalda a importância da justiça social na educação física, é perceptível uma lacuna sobre estudos que descrevem de forma direta como os/as professores/as lida com questões de justiça social em sua prática pedagógica (Fitzpatrick, 2019). Esta lacuna destaca a necessidade de pesquisas que investiguem mais profundamente as abordagens dos/as professores/as em relação à justiça social em suas aulas de educação física. Compreender como os/as professores/as concebem, integram e aplicam os princípios de justiça social em seu ensino é fundamental para aprimorar as práticas pedagógicas e promover ambientes educacionais mais inclusivos e justos.

Incorporar o ensino sobre justiça social tenha sido atrativa ao longo dos anos. Entretanto, a concretização em programas de formação de professores/as enfrenta desafios em

⁵ As referências indicadas entre parênteses estão no tópico bibliografias.

virtude das diversas crenças e valores dos/as futuros/as professores/as, e isso reflete no âmbito da educação física escolar (Philpot *et al.*, 2021; Venâncio *et al.*, 2021). Mesmo diante de uma formação progressista nem todos/as os/as estudantes da graduação adotam comportamentos progressistas, e isso vai além das questões relacionadas às crenças individuais dos/as estudantes, pois existem desafios adicionais, como resistência institucional, falta de recursos adequados e a própria estrutura dos currículos de formação (Venâncio *et al.*, 2021).

A maneira como a educação física ainda é ensinada nas escolas não está alinhada com os princípios de justiça social, falhando em proporcionar igualdade de oportunidades a todos os/as estudantes. Muitas das abordagens atuais tendem a beneficiar ou excluir estudantes com base em fatores como gênero, orientação sexual, aparência física, origem étnica e crenças religiosas, além de professores/as de educação física que carecem de sensibilidade para abordar questões relacionadas à justiça social (Fitzpatrick, 2019; Philpot *et al.*, 2021). Essas situações podem levar à (auto)exclusão e marginalização daqueles/as que não se enquadram nos padrões, e, assim, contribuir para a reprodução de desigualdades e injustiças sociais nas aulas de educação física.

De acordo com Venâncio *et al.* (2021), formar os/as professores/as para a justiça social desde o início é fundamental, assim como refletir sobre as experiências educacionais à luz dessas ideias para uma formação progressista, e reconhecer a importância de várias pautas e suas especificidades, considerando a convergência de abordagens teóricas na prática pedagógica em educação física.

Ainda que muitos/as estudantes expressem entusiasmo pelas aulas de educação física, outros/as a acham um componente curricular excludente e até mesmo desagradável (Fitzpatrick, 2019). Relaciono a esse fato as ações constrangedoras excludentes e vexatórias em que alguns/algumas estudantes são submetidos/as, sejam pelos/as colegas de turma - discriminação, preconceito, *bullying*, entre outros -, sejam pelas ações pedagógicas do/a professor/a quando desvinculadas da justiça social.

Fitzpatrick (2019) destaca que em muitos estudos e pesquisa nas escolas, a educação física se apresenta como um espaço altamente contestado e conflituoso, e ela relaciona esse fato aos/as professores/as de outras áreas que raramente associam a prática da educação física e justiça social, e relaciona a essa visão a estreita associação da educação física com culturas esportivas. Pelo menos em parte, explica as percepções amplamente mantidas de que ela continua sexista, racista, homofóbica e capacitista.

Neira (2009) argumenta que a educação física deve contribuir para a formação de indivíduos críticos capazes de participar ativamente na sociedade e transformar a realidade

em que vivem, por meio das práticas corporais. Com base nesta compreensão, é necessário que o/a professor/a oriente a sua prática pedagógica para além da simples execução das práticas corporais e estabelecer uma abordagem crítica e reflexiva que considere as múltiplas dimensões do tema (conteúdo) para promover a formação integral dos/as estudantes e, assim, contribuir para a construção de uma sociedade crítica, autônoma e democrática.

Flor (2022) destaca a relevância histórica da temática da justiça social na educação física, e ressalta que a dialogicidade sobre justiça social é fundamental para uma compreensão ampla e crítica da realidade social em que vivemos, e que essa a discussão não deve se restringir apenas aos ambientes educacionais, mas em todos os grupos sociais e ambientes frequentados.

É importante reconhecer que qualquer prática corporal carrega consigo concepções que, se não forem devidamente observadas, podem promover tanto tendências segregacionistas quanto integracionistas que podem ter o potencial tanto de fortalecer o preconceito e a injustiça social quanto de reconhecer e promover o direito à diversidade (Nunes, 2018).

Um currículo voltado para a promoção da justiça social deve considerar que as atividades realizadas na sala de aula devem respeitar e atender às necessidades urgentes da diversidade que compõem a sociedade, para capacitar todos os indivíduos a se tornarem corresponsáveis por um projeto de intervenção sociopolítica mais amplo, visando à construção de um mundo pautado na humanidade, na justiça e na democracia (Neira, 2022).

A educação física tem um papel importante na redução das desigualdades corporais e culturais enraizadas em nossa sociedade, e pode desempenhar um importante papel na promoção do pensamento crítico entre os/as estudantes (Venâncio *et al.*, 2021). Isso envolve a incorporação de princípios como inclusão, representatividade, reconhecimento e valorização das pessoas pertencentes a diferentes culturas, e que estão presentes nos diversos contextos sociais.

A educação libertadora enfatiza a necessidade de reconhecer a diversidade baseada nas experiências de vida dos/as estudantes, e valorizar essa diversidade como metodologia pedagógica, através da socialização de vivências, debates abertos e descentralização de conduta, e isso inclui trazer temas que promovam a consciência de raça, sexo, classe e outras formas de opressão, visibilizando os não-brancos, mulheres, LGBTQIAP+ e marginalizados (Freire, 1987, 1996; hooks, 2013). É por meio de uma "educação engajada" que as relações de poder que permeiam a educação podem ser

compreendidas e desafiadas, desarticulando a escola como um lugar de opressão (hooks, 2013).

A abordagem das práticas corporais com base em seu contexto social, a análise dos significados atribuídos a eles e a desconstrução dos discursos existentes, têm como objetivo principal envolver os/as estudantes na realidade circundante (Neira, 2022). Tanto os/as professores/as quanto os/as estudantes devem analisar os símbolos do poder que permeiam as manifestações culturais, investigar as dinâmicas de dominação e submissão presentes e, como resultado, identificar quais identidades são valorizadas e quais são desconsideradas (Neira, 2018).

Philpot *et al.* (2021) e Fitzpatrick (2019) definem pedagogias de justiça social na educação física para se referirem às práticas de ensino que visam capacitar os/as estudantes a adotarem perspectivas críticas e engajar-se em ações voltadas para a defesa da igualdade e para a transformação social, de forma a: questionar e confrontar o *status quo*; examinar e questionar as visões convencionais da realidade, incluindo estereótipos, preconceitos e narrativas hegemônicas que perpetuam desigualdades; engajar-se em ações coletivas e comunitárias para combater as desigualdades e promover a justiça social; e se tornarem defensores ativos da igualdade, buscando mudanças positivas nas estruturas sociais e educacionais.

Compreendo uma educação física pautada na pedagogia de justiça social como aquela que deve ser acessível a todos/as os/as estudantes, independentemente de suas habilidades físicas, condições socioeconômicas, origens étnicas ou de gênero, assegurando que todos/as tenham a oportunidade de participar das atividades e garantir o seu direito de aprendizagem (Fitzpatrick, 2019; Philpot *et al.*, 2021; Venâncio *et al.*, 2021). As minhas observações acerca dos IC me levaram a identificar que alguns/algumas estudantes se abstêm de participar das aulas práticas devido ao medo de críticas, situações constrangedoras e exclusão por parte dos/as colegas. O que agrava essa situação é que tais comportamentos injustos são naturalizados por alguns/algumas estudantes.

Diante deste contexto, busquei na CIT uma abordagem para identificar, em conjunto com os/as estudantes, os IC que ocorrem nas nossas aulas. O objetivo é facilitar discussões abertas e dialógicas sobre essas situações injustas, com o propósito de promover uma reflexão crítica e transformadora em relação às nossas ações e posturas.

4.2 Alinhavando a técnica de incidentes críticos: por uma pedagogia de justiça social

A CIT tem se destacado como uma estratégia nas pesquisas sobre justiça social na educação física, proporcionando uma análise aprofundada das práticas pedagógicas dos/as professores/as. Os IC, que abordam questões de justiça social, são fundamentais para a análise, permitindo uma compreensão mais abrangente das dinâmicas sociais presentes nas aulas de educação física.

Conheci a CIT por meio do grupo de estudos AIP, do qual sou membra desde agosto de 2022, e que tem, atualmente, essa temática como foco de pesquisas e estudos. O primeiro texto estudado por mim sobre a técnica de incidentes críticos foi “*Exploring social justice pedagogies in health and physical education through Critical Incident Technique methodology*” - (“Explorando pedagogias de justiça social em saúde e educação física por meio da metodologia da Técnica de Incidentes Críticos”) de Philpot *et al.* (2021). Essa leitura foi sugerida pelo coordenador do AIP, o Prof. Dr. Luiz Sanches Neto, com o objetivo de estabelecer uma base teórica para o uso do INOBIC. O primeiro passo desse processo envolveu a compreensão do conceito da CIT, qual a sua aplicabilidade, quais elementos a constituíam e como ela funcionava na pesquisa científica.

No então artigo de Philpot *et al.* (2021), eles/as descrevem a CIT como um método de pesquisa qualitativa desenvolvida com o intuito de identificar os elementos significativos que contribuem para o êxito ou insucesso de uma situação específica. A CIT surgiu a partir de estudos realizados no Programa de Psicologia da Aviação da Força Aérea durante a Segunda Guerra Mundial, sendo reconhecido como um método de sucesso para análise de atividades como liderança de combate e desorientação de pilotos, sendo expandida após a guerra (Flanagan, 1954).

Flanagan (1954) define a CIT como um conjunto de procedimentos que busca coletar observações diretas do comportamento humano, visando sua aplicação na solução de problemas práticos, no desenvolvimento de princípios psicológicos amplos e para coletar incidentes observados que possuam relevância específica para estabelecer critérios de forma sistemática

A CIT não é uma técnica completamente nova em seus princípios básicos e abordagens gerais se considerarmos que ao longo da história as pessoas sempre observaram umas às outras, registravam notas detalhadas de suas observações, recriavam imagens vívidas com base na memória, assim como conduziam observações sistemáticas focadas em tipos específicos de comportamento, entretanto, o diferencial da CIT está na criação de um método estruturado para analisar essas observações e transformá-las em relações que possam ser mais facilmente testadas e verificadas (Flanagan, 1954).

Para Brandão (2017), a CIT possibilita a realização de estudos de maneira reflexiva, acessando informações subjetivas e concentrando-se na forma como situações e eventos são percebidos e vivenciados pelas pessoas, e como certos comportamentos influenciam os resultados positivos ou negativos para indivíduos e organizações em situações específicas. Dessa forma, as abordagens diante do imprevisível consistem em reconhecer, antes do ocorrido, eventos, contextos ou séries de ocorrências que estão além do alcance das experiências humanas convencionais (Serrat, 2017).

De acordo com o levantamento feito por Philpot *et al.* (2021), como apresentado no quadro abaixo, a CIT passou a ser utilizada em suas variações em uma ampla gama de pesquisas educacionais, ocasionando as adaptações na forma como a CIT é utilizada e, de fato, nos propósitos de usá-la.

Quadro 1 – Levantamento de estudos que utilizaram a CIT feito por Philpot *et al.* (2021)

Propósito	Autor(a)/ Autores(as)	Referência
Estudos de conflitos éticos	Colnerud, 1997 e 2015	- COLNERUD, G. Ethical conflicts in teaching. <i>Teaching and Teacher Education</i> , v. 13, n. 6, 1997. 627 – 635. 1997. - COLNERUD, G. Ethical dilemmas in research in relation to ethical review: An empirical study. <i>Research Ethics</i> , v. 10, p. 238–253, 2015.
Percepções sobre o ensino de Educação Física de qualidade	Coulter <i>et al.</i> , 2020	- COULTER, M. <i>et al.</i> Seeing is believing: Primary generalist pre-service teachers' observations of physical education lessons in Ireland and Switzerland. <i>European Physical Education Review</i> , v. 26, n. 1, p. 159 –178, 2020.
Tomada de decisão dos professores	Tripp, 1993 e 2012	- TRIPP, D. <i>Critical Incidents in Teaching: Developing Professional Judgement</i> . London: Routledge, 1993. - TRIPP, D. <i>Critical Incidents in Teaching: Developing Professional Judgement</i> . London: Routledge, 2012.

Fonte: Elaborada pela autora

A diversificação das práticas educacionais e a crescente complexidade das questões sociais têm levado a adaptações na forma como a CIT é utilizada, incluindo variações em sua aplicação e propósitos (Philpot *et al.*, 2021). Essas mudanças destacam a flexibilidade e a versatilidade da CIT como uma ferramenta de pesquisa qualitativa capaz de

se adaptar às necessidades específicas de diferentes estudos e contextos, bem como contribuir para o desenvolvimento de estratégias de intervenção e melhoria educacional.

Compreendida a CIT, o próximo passo foi explorar o conceito de incidente crítico (IC). Flanagan (1954) define IC como atividades humanas observáveis que, por si só, são suficientemente completas para possibilitar inferências e previsões sobre o/a executor/a da ação, requerendo uma situação em que o propósito ou intenção da ação esteja claro para o/a observador/a e as consequências sejam suficientemente definidas para minimizar dúvidas quanto aos seus efeitos.

Para Brandão (2017), um IC é uma situação ou evento que se sobressai devido às suas características distintas que o tornam relevante para a compreensão de um fenômeno ou processo específico, e acrescenta que o/a pesquisador/a deve estabelecer antecipadamente a situação que será observada e estabelecer limites para ela, destacando explicitamente os aspectos que conferem criticidade à situação em questão.

Um incidente pode ser considerado crítico quando a ação contribui para um resultado eficaz ou ineficaz (Brandão, 2017; Serrat, 2017). Em nível individual, o IC pode ser eventos ou circunstâncias que fizeram alguém refletir, talvez rever suposições, ou impactaram o aprendizado pessoal e profissional de alguém; E em nível coletivo, pode ser um problema sistêmico de má adaptação organizacional ou uma questão decorrente de diferenças entre partes interessadas (Serrat, 2017).

A análise de IC pode ser utilizada de duas maneiras distintas: como um meio para pesquisadores/as coletar dados qualitativos de maneira ágil, sendo utilizado como método para estudos de caso; e também, de forma participativa, contribuindo para compreensões que possam ser úteis para aprimorar a qualidade educacional (Angelides, 2001). E a classificação de um evento ou situação como IC é baseada na importância e no significado que os/as professores/as atribuem a eles (Philpot *et al.*, 2021).

A maioria das experiências dos/as professores/as adquirem a natureza de críticos somente em retrospecto (Angelides, 2001). É importante reconhecer que a criticidade de um incidente só emerge após suas consequências terem se desdobrado. Portanto, a análise detalhada desses incidentes só é possível posteriormente, por meio de entrevistas com os/as envolvidos/as e participantes que estiveram presentes.

Philpot *et al.* (2021) descrevem e analisam o uso da CIT para explorar como professores/as de educação física e saúde abordam a justiça social em suas práticas de ensino. E para sistematizar as observações realizadas e coletar os dados de forma mais detalhada e fidedigna possível, eles/as elaboraram o INOBIC para que os/as pesquisadores/as registrassem

as situações identificadas que tinham alguma relação com as questões de justiça social, e realizaram entrevistas com os/as professores/as observados/as para promover um diálogo construtivo acerca do IC identificado.

Ao analisar os IC específicos, Philpot *et al.* (2021) buscaram entender as dinâmicas subjacentes e desenvolver estratégias para promover a equidade e a inclusão, evitando a marginalização de grupos de estudantes devido aos fatores sociais como gênero, sexualidade, etnia e situação socioeconômica. No caso dos estudos de Philpot *et al.* (2021), os IC se configuram como qualquer situação em que desigualdades, preconceitos ou injustiças são reveladas ou perpetuadas, que fornecem *insights* sobre as dinâmicas de poder, as percepções dos/as professores/as e dos/as estudantes, e as estratégias que podem ser empregadas para promover a justiça social na educação física.

Esse estudo faz parte do projeto internacional de pesquisa *EduHealth - "Education for Equitable Health Outcomes – The Promise of School Health and Physical Education"* – (Educação para Resultados Equitativos de Saúde – A Promessa da Saúde Escolar e da Educação Física), formado por professores/as-pesquisadores/as de educação física de três países distintos - Noruega, Suécia e Nova Zelândia - que atuam na formação de professores/as. O projeto busca desenvolver estratégias de ensino para aprimorar as práticas dos/as professores/as, tornando-as mais inclusivas e envolventes para todos/as os/as estudantes, contribuindo para resultados educacionais mais equitativos e o fomento da justiça social (Philpot *et al.*, 2021).

Sanches Neto *et al.* (2023) realizaram um autoestudo colaborativo por meio das experiências individuais de oito professores/as-pesquisadores/as brasileiros/as que trabalharam em diferentes níveis de ensino em diferentes regiões do Brasil para investigar suas próprias pedagogias de justiça social. A pesquisa fornece uma visão metodológica baseada no trabalho empírico realizado sobre temas de ensino que estão relacionados à justiça social na formação de professores/a de educação física.

O método empregado consistiu na escrita de uma cena que descrevia um IC – síntese de um relato narrativo que não deveria ter mais de 500 palavras - por cada professor/a-pesquisador/a. Para compartilhar suas cenas, os/as participantes utilizaram o *e-mail* para comentar sobre os textos escritos pelos/as colegas. Essa troca de e-mails serviu como um meio de apoio à reflexão individual e coletiva. Cada pessoa analisou os comentários recebidos e apresentou-os a todos/as em uma reunião permitindo que o grupo examinasse as diferentes perspectivas e interpretações dos IC. Por meio de discussões na reunião em grupo, os temas

recorrentes que emergiram das diferentes situações críticas relatadas foram identificados e serviram como pontos de convergência para a análise coletiva.

A pesquisa de Sanches *et al.* (2023) revelou que, independentemente de se estar ensinando em escolas da educação básica ou no ensino superior, ser um/a professor/a-pesquisador/a envolve certos elementos críticos e reflexivos. Essa abordagem colaborativa e autoconduzida permitiu aos/às professores/as-pesquisadores/as envolvidos/as aprofundarem suas compreensões sobre as questões de justiça social em suas práticas de ensino.

Outro estudo realizado por Rufino *et al.* (2022) teve como objetivo explorar as práticas colaborativas e as experiências na socialização de dois professores e pesquisadores de educação física que atuam no Brasil. A CIT se fundamentou em gráficos e na foto-elicitação⁶. Os IC se referiam a qualquer evento ou situação – positiva ou negativa - relacionados às práticas colaborativas vivenciadas pelos participantes nas escolas ou universidades onde atuaram, que marcou de forma significativa a sua trajetória de vida. Os resultados revelaram que as práticas colaborativas são processos complexos e dialógicos que proporcionam diversas experiências, tanto positivas quanto negativas, ao longo da vida e da carreira dos/as professores/as. Além disso, a socialização foi compreendida como um processo não linear que pode ser aprimorado por meio de pesquisa e colaboração.

Quadro 2 – Síntese e comparativo dos estudos

Quadro síntese e comparativo			
Propósito	CIT	Incidente crítico	Referência
Compreender a construção de saberes dos professores de educação física sobre justiça social.	Lembranças, <i>insights</i> e narrativas.	Situações relacionadas à (in)justiça social nas aulas de educação física.	Flor <i>et al.</i> (2023)
Identificar práticas de ensino que abordam questões de justiça social (pedagogias de justiça social) nas aulas de educação física e saúde.	Observação direta	Situações relacionadas à (in)justiça social nas aulas de educação física.	Philpot <i>et al.</i> (2021)
Explorar as práticas colaborativas e as	Gráficos e foto-elicitação	Evento ou situação – positiva ou negativa -	Rufino <i>et al.</i> (2022)

⁶ Foto-elicitação, de acordo com Uihôa *et al.* (2021), é uma técnica de entrevista qualitativa que utiliza imagens para a recolha de dados, pelo qual os/as entrevistados/as discutem uma ou mais fotografias no decorrer da entrevista, permitindo construir e expressar diferentes visões sobre a questão a ser investigada. As fotografias podem ser existentes ou podem ter sido tiradas pelo/a entrevistado/a para os fins da pesquisa.

experiências na socialização de dois professores e pesquisadores de Educação Física.		relacionados às práticas colaborativas vivenciadas pelos participantes que marcou de forma significativa a trajetória docente.	
Investigar suas próprias pedagogias de justiça social	Lembranças, <i>insights</i> e narrativas.	Situações relacionadas à justiça social na educação física escolar e na formação de professores/a de educação física.	Sanches <i>et al.</i> (2023)

Fonte: Elaborada pela autora

Apresentando um quadro síntese e comparativo entre as pesquisas de Flor *et al.* (2023), Philpot *et al.* (2021), Rufino *et al.* (2022) e Sanches Neto *et al.* (2023), percebe-se que, embora a CIT seja uma técnica versátil, sua aplicação específica e a definição do que constitui um IC variam de acordo com os objetivos de cada pesquisa. Essa flexibilidade permite que os/as pesquisadores/as utilizem a CIT como uma ferramenta adaptável para investigar eventos que sejam relevantes para as áreas de estudo e propósitos de pesquisa específicos. Portanto, o propósito da pesquisa é o fator determinante que guiará a escolha e delimitação dos incidentes críticos na aplicação da CIT.

A escolha da CIT como uma estratégia para promover a justiça social nas aulas de educação física baseia-se na sua capacidade de identificar e analisar situações específicas que evidenciam questões de injustiça social. Por meio da CIT, é possível coletar dados detalhados sobre IC específicos que ocorrem em sala de aula, permitindo uma compreensão mais profunda das dinâmicas sociais, dos padrões de interação e das formas de discriminação ou exclusão que possam estar presentes, promovendo uma reflexão coletiva e uma maior conscientização sobre as questões de justiça social. (Flor *et al.*, 2023; Philpot *et al.*, 2021; Sanches Neto *et al.*, 2023).

No caso desta pesquisa, utilizo a CIT para identificar, de modo compartilhado com os/as estudantes, as situações de injustiça social que acontecem nas minhas aulas, neste caso, denominados de IC. Retomando as minhas inquietações de pesquisa, o problema identificado faz parte do meu contexto pedagógico e surgiu a partir da análise das minhas aulas. Instigada em compreender como minhas próprias ações pedagógicas, crenças e valores reverberam para a promoção da justiça social em minhas aulas, decidi investigar minha prática pedagógica por meio da metodologia do autoestudo, temática que abordarei no próximo tópico.

4.3 Alinhavando o autoestudo: a chave para o crescimento e o desenvolvimento do “eu” na prática

Se quisermos gerar o conhecimento e a compreensão de que precisamos, devemos nos envolver em formas apropriadas de investigação (Laboskey, 2004, p. 818)⁷.

O autoestudo é uma metodologia que permite ao/à professor/a-pesquisador/a analisar criticamente as estratégias utilizadas, os desafios enfrentados e das possibilidades de melhoria da sua prática pedagógica (Loughran, 2004; Ovens; Fletcher, 2014; Pinnegar; Hamilton, 2009). Não apenas proporciona uma compreensão mais ampla das dinâmicas da sala de aula, mas também possibilita o desenvolvimento pessoal e profissional, contribuindo para uma prática mais consciente, reflexiva e alinhada com os princípios da justiça social e da equidade (Sanches *et al.* 2023).

Na busca por uma definição do autoestudo, encontrei um entendimento em Ovens e Fletcher (2014) que aponta para a complexidade de se estabelecer uma definição específica para essa metodologia devido à variedade de abordagens qualitativas adotadas por pesquisadores/as de autoestudo. No entanto, eles destacam que a palavra "autoestudo" é usada para descrever a atividade central dos/as pesquisadores/as que se envolvem no "Autoestudo da Prática ou Autoestudo das Práticas de Educação de Professores" (Ovens; Fletcher, 2014, p. 5)⁸.

O elemento central do autoestudo envolve a noção de voltar um olhar crítico para si mesmo movido pelo desejo de melhorar e adquirir uma compreensão mais aprofundada do seu “eu” e da sua prática visando aprimorá-la (Loughran, 2004; Ovens; Fletcher, 2014; Pinnegar; Hamilton, 2009).

Ovens e Fletcher (2014) reconhecem o autoestudo como uma ampla rede profissional de praticantes que compartilham, pesquisam e desenvolvem sua própria prática como professores/as e formadores/as de professores/as. O evento que oficializou a criação desse novo método de pesquisa ocorreu em 1990, por meio de uma união de pessoas com ideias, interesses e preocupações semelhantes acerca do ensino sobre o ensino na formação de futuros/as professores/as (Loughran, 2004).

Em 1993, a comunidade de autoestudo - *The editors of the International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices* (S-STEP) - (Os

⁷ Tradução da autora

⁸ Tradução da autora

editores do Manual Internacional de Autoestudo das Práticas de Ensino e Formação de Professores.) – deu origem a esse novo gênero de pesquisa visando melhorar sua compreensão e implementação do ensino sobre o ensino e a aprendizagem sobre o ensino (Fletcher, 2020; Graig; Curtis, 2020).

Desde 1996, pesquisadores/as de diferentes partes do mundo têm se reunido a cada dois anos em uma Conferência Internacional chamada "*International Conference on the Self-Study of Teacher Education Practices*" – (Conferência Internacional sobre o Autoestudo das Práticas de Formação de Professores), realizada na *Queen's University*, na Inglaterra (Ovens; Fletcher, 2014). Em 2023 foi realizada a 14ª edição⁹ desse evento, específico para apresentação e discussão de pesquisas e estudos relacionados ao autoestudo.

Existem periódicos dedicados especificamente ao autoestudo, como o "*Studying Teacher Education: A Journal of Self-Study of Teacher Education Practices*" – (Estudando a Formação de Professores: Um Periódico de Autoestudo das Práticas de Formação de Professores) e "*The International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices*" - (O Manual Internacional de Autoestudo das Práticas de Ensino e Formação de Professores). Essas publicações desempenham um papel significativo na formalização e culminação do autoestudo como uma abordagem reconhecida e respeitada no campo de ensino e na formação de professores/as.

Fletcher (2020) reconhece o autoestudo como uma metodologia híbrida devido às formas pelas quais o *self* (crenças, valores, disposições) se alinha ou não com a maneira como nos relacionamos com os outros na prática (*self*- outro- prática). A definição da natureza híbrida do autoestudo e suas características servem como fundamentos sobre os quais as nuances e particularidades são construídas.

O reconhecimento do valor da experiência pessoal no autoestudo é em grande parte atribuído ao trabalho de Schön (2007, p. 42), que, segundo ele, “profissionais competentes, muitas vezes, têm a capacidade de gerar um novo processo de conhecer-na-ação, por meio da reflexão-na-ação desenvolvida em determinadas zonas da prática”. A teorização de Schön (2007) destaca as epistemologias da prática centradas no conceito de "conhecimento em ação", que é construído a partir da experiência, ou seja, os/as professores/as possuem um conhecimento que muitas vezes transcende a capacidade de expressão verbal, e que é através

⁹ Devido à pandemia da Covid-19, a 13ª *International Conference on the Self-Study of Teacher Education Practices* não pode ser realizada no ano de 2020, sendo realizada em 2021, ocasionando uma nova contagem cronológica ao evento. Em 2023 foi realizada a 14ª edição no mês de agosto.

da reflexão na ação e sobre a ação que é possível alcançar uma compreensão mais profunda e efetuar melhorias na prática.

De acordo com LaBoskey (2004), os/as professores/as que se dedicam ao autoestudo desempenham papéis duplos: como participantes ativos/as e observadores/as críticos/as que se envolvem tanto na ação quanto na reflexão em relação às questões educacionais. Sob a perspectiva de promover a equidade e a justiça, os/as pesquisadores/as de autoestudo que adotam uma abordagem contra-hegemônica e buscam a emancipação devem assumir a responsabilidade de reformular suas próprias práticas pedagógicas para criar um ambiente educacional no qual os/as estudantes tenham a capacidade de expressar suas próprias opiniões e participar ativamente, permitindo que suas vozes sejam ouvidas e respeitadas (LaBoskey, 2004).

LaBoskey (2004) apresenta cinco características do autoestudo. O autoestudo é autoiniciado e focado. A iniciativa para realizar um autoestudo deve partir do/a próprio/a pesquisador/a e o foco é a sua própria prática. Essa abordagem implica que os/as professores/as e educadores/as de professores/as se envolvam em uma investigação reflexiva de suas próprias ações, crenças, práticas de ensino e experiências para analisar como suas ações impactam os/as estudantes que estão ensinando ou preparando para a carreira de ensino.

O autoestudo visa a melhoria da prática, possibilitando que os/as professores/as se transformem primeiro para que possam estar melhor posicionados/as para ajudar a transformar os/as estudantes e os contextos institucionais e sociais que os/as cercam e os/as limitam (LaBoskey, 2004).

Considerando que o objetivo é alcançar uma compreensão mais abrangente em vez de estabelecer leis rígidas, os métodos utilizados no autoestudo são predominantemente qualitativos (LaBoskey, 2004). O autoestudo prioriza a compreensão profunda de um tópico em vez de buscar regras universais ou leis estritas. Os métodos qualitativos são mais adequados para explorar nuances e complexidades, e o uso de uma variedade de métodos pode enriquecer ainda mais essa compreensão, fornecendo diferentes perspectivas e *insights* sobre o fenômeno estudado.

A validação do autoestudo é fundamentada na confiabilidade, diferindo da abordagem dos paradigmas positivistas que buscam validar o conhecimento de maneira precisa e objetiva, ou seja, não se baseia em critérios estritos de objetividade, mas sim na avaliação realizada pela comunidade relevante de cientistas, que, no caso do autoestudo, são os/as próprios/as professores/as e educadores/as de professores/as (LaBoskey, 2004).

E para finalizar, o autoestudo tem um aporte colaborativo e interativo em uma ou mais etapas do processo para validar os resultados e as limitações inevitáveis da interpretação individual, tão influenciada pela história pessoal (LaBoskey, 2004). Isso significa que o/a pesquisador/a se envolve em diálogos, reflexões críticas e discussões com outras pessoas, como colegas, orientadores/as ou participantes da pesquisa como forma de controle de qualidade, ajudando a validar as conclusões e interpretações do/a pesquisador/a. Essa interação colaborativa e crítica é desenvolvida por meio de uma amizade crítica que será abordada no próximo subtópico.

4.3.1 Linhas de uma amizade que transforma: o poder da crítica construtiva

O autoestudo é uma atividade intrinsecamente crítica, cujo objetivo principal é desafiar as suposições fundamentais relacionadas à prática profissional e pessoal de um indivíduo (Ovens; Fletcher, 2014; Schuck; Russel, 2005). Para atingir esse objetivo de maneira eficaz, a colaboração com amigos/as críticos/as se configura como um dispositivo pedagógico promissor e central que fornece uma perspectiva objetiva e crítica, externa e imparcial, durante o desafiador processo de autoestudo, fornecendo apoio na reformulação de eventos e participando da experiência de aprendizado profissional (Schuck; Russel; 2005; Vieira, 2021).

Um/a amigo/a crítico/a, conforme o próprio termo sugere, é alguém confiável que favorece um ambiente propício para a reflexão e a melhoria contínua da prática do pesquisador/a por meio de questionamentos provocativos e *insights* a partir de diferentes perspectivas (Ovens; Fletcher, 2014; Schuck; Russel, 2005; Vieira, 2021).

O comprometimento do/a amigo/a crítico/a exige que ele/a compreenda o contexto do trabalho apresentado e os objetivos que o pesquisador/a almeja alcançar, assegurando que a análise seja abrangente e que as decisões sejam tomadas com base em perspectivas relevantes e inestimáveis, contribuindo assim para uma reflexão mais profunda e diretiva (Schuck; Russel, 2005).

Uma problemática do autoestudo diz respeito à dificuldade de avaliar e reformular a própria prática, pois sendo ela moldada pelas crenças, valores e imagem que temos de como essa prática deve ser realizada, e balizada pelas nossas próprias convicções, fazer mudanças ou determinar se essas mudanças melhoraram a prática pode ser desconfortável e desafiador porque tendemos a seguir o que nos é confortável (Russel, 2002;

Samaras; Roberts, 2011). Daí a necessidade de um/ amigo/a crítico/a agir para conduzir um autoestudo eficaz (Sanches Neto *et al.*, 2023).

Um/a amigo/a crítico/a desempenha um papel essencial ao assumir riscos e ser o mais crítico/a possível, sempre respeitando o nível de conforto de seu/sua amigo/a. Embora o processo de autoestudo possa ser inerentemente desafiador e até ameaçador, é importante lembrar que o objetivo principal do autoestudo é alcançar uma compreensão mais profunda e precisa, por tanto, dados e perspectivas relevantes não podem ser negligenciado (Schuck; Russel, 2005).

Sanches Neto *et al.* (2023) ressaltam que a relação interpessoal entre o/a amigo/a crítico/a e o/a pesquisador/a deve ser horizontal, de forma que ambos se sintam à vontade ao longo do processo, e devem ter familiaridade com o contexto, com os pressupostos do autoestudo e da amizade crítica, para que possam se apoiar e se incentivar mutuamente e, ao mesmo tempo, desafiar um ao outro. Esse equilíbrio é vital para garantir que todas as perspectivas relevantes sejam consideradas no processo de autoestudo, e possa ampliar horizontes, promovendo uma compreensão mais completa e informada (Sanches Neto *et al.*, 2023; Schuck; Russel, 2005).

Schuck e Russel (2005) destacam que a questão de como agir da melhor forma como amigo/a crítico/a é uma incógnita intrigante. Embora a amizade pessoal e suposições compartilhadas sobre o ensino e a formação de professores/as possam estabelecer uma base sólida, elas não garantem o êxito de uma amizade crítica. Para que a amizade crítica prospere, é necessário que os/as amigos/as críticos/as avaliem regularmente o relacionamento, prestando atenção às indicações sobre o grau de crítica com o qual cada um se sente confortável (Schuck e Russel, 2005).

Hamilton (2004) e Sanches Neto *et al.* (2023) identificam os processos colaborativos que emergem quando pesquisador/a e amigo/a crítica/a buscam apoio mútuo para a produção de conhecimento sobre o ensino e a formação de professores/as por meio do autoestudo. A possibilidade de tornar as práticas acessíveis ao público e sujeitas a críticas só se concretiza quando há um elevado nível de confiança estabelecido no contexto do processo colaborativo (Sanches Neto *et al.*, 2023).

A confiança mútua é necessária para que os/as pesquisadores/as de autoestudo e seus/suas amigos/as críticos/as se sintam à vontade para expor suas práticas, discutir desafios e aprender uns com os outros de maneira aberta e honesta, permitindo que os/as envolvidos/as avancem em direção a uma compreensão mais profunda das questões

educacionais que estão explorando e, ao mesmo tempo, criando um ambiente propício para a melhoria contínua das práticas de ensino e formação de professores/as.

McCarthy (2023) realizou um autoestudo utilizando a perspectiva de um/a amigo/a crítico/a imaginário/a para superar a dificuldade de avaliar e reformular a própria prática. Ela reconhece a colaboração como característica fundamental do autoestudo e afirma que utilizou e se beneficiou das perspectivas de colabores/as críticos/as no ensino e na pesquisa, porém nem sempre é prático, preferível ou mesmo possível.

A limitação de acesso a amigos/as críticos/as devido à escassez de pessoas com conhecimentos em autoestudo (preariado acadêmico) e disponibilidade para exercer essa função tão essencial no autoestudo (contextos familiares diversos e demandas profissionais), são pontuadas por McCarthy para justificar a sua empreitada como forma de inspirar a curiosidade entre futuros pesquisadores/as de autoestudo para não desanimarem pela limitação de acesso a amigos/as críticos/as (McCarthy, 2023).

McCarthy buscou apresentar maneiras de cultivar um “eu” mais confiável no autoestudo que não dependesse necessariamente de outras pessoas, mas por meio de uma amizade crítica interna que cultive um “eu” confiável em um sentido prático - de um ponto de vista metodológico (McCarthy, 2023).

Para atingir esse objetivo, McCarthy (2023) utilizou algumas abordagens para se desfamiliarizar da sua própria prática pedagógica e fundamentar a sua ideia de amigo/a crítico/a imaginário/a, como: a revisitação de uma autoestudo antigo realizado por ela para fazer comparativos por meio de uma nova visão e para interrogar produtivamente a sua prática; e a análise difrativa de dados qualitativos que oferece outra perspectiva, além da reflexão, na qual imagina um “eu” unificado e unitário, pois a difração direciona a compreensão do “eu”, dos outros e dos dados.

McCarthy (2023) defende que a apresentação do autoestudo como um ato empreendido individualmente pode ajudar os/as futuros/as praticantes a adotarem essa tradição de pesquisa, e faz a seguinte conclusão sobre o/a amigo/a imaginário/a:

A abordagem que adotei para me desfamiliarizar com a minha prática também não é nova, já que modelos para reconfigurar a experiência por meio de diferentes lentes teóricas (Jackson & Mazzei, 2013) ou metodológicas (Collier et al., 2014) têm sido eficazes em outros lugares. Acredito que esses modelos existam fora do mainstream em termos de influenciar o design de pesquisa. Tenho esperado trazer esses estudos para o foco dos praticantes de autoestudo. Além disso, alguém pode trabalhar com colegas para tornar a análise difrativa colaborativa por meio de leituras compartilhadas para visitar reflexões sobre o ensino. (...) No final das contas, os textos pós-modernos são ativos, polifônicos e aproximam o autor e o leitor por meio do texto (Nilges, 2001). Essa polifonia é exatamente a razão pela qual acredito que a autoria única não é equivalente a trabalhar completamente sozinho: estamos

apoiados nos ombros de gigantes, e ganhamos insights com as conversas informais com colegas à medida que nos envolvemos em uma sessão de desenvolvimento profissional. Aqui estão representadas muitas vozes, apesar do meu nome estar sozinho neste papel (McCarthy, 2023, p. 50 e 51)¹⁰.

Ao analisar o trabalho de McCarthy (2023), reconheço que ela traz uma contribuição interessante ao campo do autoestudo ao explorar a ideia de um/a amigo/a crítico/a imaginário/a como uma ferramenta para refletir sobre e aprimorar a prática pedagógica. No entanto, a falta de perspectivas externas reais pode limitar a profundidade da análise e a diversidade de *insights* na colaboração imaginária.

Um autoestudo é, de forma explícita, um processo colaborativo em que as experiências de alguém são compartilhadas e analisadas por meio de discussões dialógicas com amigos/as críticos/as, cujo papel é ouvir, demonstrar empatia em relação a eventos específicos, buscar esclarecimentos quando necessário, provocar e desafiar interpretações, além de fornecer diferentes pontos de vista (Ovens; Fletcher, 2014). Confesso que essa perspectiva de realizar um autoestudo não colaborativo não me atrai, e corroboro com Sanches *et al.* (2023) que o processo colaborativo e dialógico apoia uma reflexão profunda e ajuda a obter novos sentidos e significados para a "alteridade" pedagógica.

Finalizo este tópico apresentando uma síntese sobre o autoestudo, e para isso recorro às interpretações de Sanches Neto *et al.* (2023): o autoestudo envolve o/a professor/a-pesquisador/a adotando uma postura orientada para a pesquisa em relação ao seu "eu" na prática; o autoestudo envolve risco e possivelmente desconforto quando as crenças e práticas pessoais são desafiadas, por isso uma comunidade de amigos/as críticos/as de apoio é tão central; e o autoestudo leva à ação social, pois saber mais sobre nós mesmos como professores/as e formadores/as de professores/as nos transforma, provoca crescimento e nos tira da complacência.

Baseando-me na imersão feita nos trabalhos dos/as estudiosos/as do autoestudo citados ao longo do meu alinhavo sobre a temática, descrevo o autoestudo como um método de pesquisa que envolve um foco no "eu", nas próprias ações e nas próprias ideias do/a pesquisador/a que exerce dupla função neste processo: o próprio "eu" fazendo a pesquisa e o próprio "eu" sendo estudado (LaBoskey, 2004).

A fim de auxiliar esse processo desafiador, a amizade crítica se configura como uma parceria colaborativa entre amigos/as, que se desdobra em duas direções, beneficiando não apenas a pessoa cujo ensino está sendo analisado, mas também concede ao/à amigo/a

¹⁰ Tradução da autora

crítico/a aprendido por meio das trocas críticas-reflexivas-constructivas que se desenvolve ao longo do processo.

5 TECENDO A INVESTIGAÇÃO: O PERCURSO METODOLÓGICO

Segundo Cotta, Del-Masso e Santos (2018), o percurso investigativo identifica os procedimentos que irão caracterizar o universo de pesquisa. Isso inclui definir os/as participantes, descrever o ambiente, selecionar os instrumentos e técnicas adequadas para a coleta de dados e estabelecer os métodos de análise das informações, o que será apresentado nos próximos tópicos.

5.1 O ateliê: universo da pesquisa

A pesquisa foi realizada no Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA), na cidade de Chapadinho, no qual fazia parte da equipe de professores/as. O IEMA Pleno de Chapadinho (IPC) oferece o ensino médio integrado – ensino médio e curso técnico - para aqueles/as que já concluíram o ensino fundamental. De acordo com a conceituação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9394/96, a forma integrada conduz os/as estudantes à obtenção da habilitação profissional técnica de nível médio, dentro da mesma instituição de ensino, com matrícula única, abrangendo todo o percurso educacional (Brasil, 1996).

Figura 3 – IEMA Chapadinho



Fonte: Wikipédia e arquivo pessoal da autora

No período de realização da pesquisa, o IPC contava com 309 estudantes matriculados/as nas turmas de 1ª e 2ª séries. Cabe ressaltar que a escola iniciou suas atividades no ano de 2022, por esse motivo, ainda não haviam turmas de 3ª série no ano letivo de 2023. O instituto adota o formato de aulas em tempo integral, com currículo integrado composto pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC e pelos Itinerários Formativos - constituídos pela Parte Diversificada e Bases Técnicas. A jornada escolar tem início às 7h25, com o acolhimento¹¹ diário, e encerra às 17h, totalizando 45 horários de aula por semana, distribuídos em nove horários por dia.

O processo seletivo para ingresso no IPC é regido por edital amplamente divulgado nas mídias digitais. Das vagas disponíveis, 70% são destinadas aos/às estudantes egressos/as da rede pública de ensino. Os outros 25% são reservados para ampla concorrência e 5% das vagas por curso são reservadas para os/as estudantes com deficiência (Edital nº 07/2022). Para o ano letivo de 2023, a escola ofereceu 160 vagas para a 1ª série do ensino médio, distribuídas entre os quatro cursos técnicos ofertados no IPC: informática, rede de computadores, enfermagem e administração. O critério de classificação utilizado é a menor distância da residência do/a estudante até o IPC, tendo preferência pelas vagas aquele/a que mora próximo ao instituto. O IPC está situado em um bairro da periferia, cuja distância do centro da cidade até o instituto é de 7 km.

A estratégia de distribuição de vagas e o critério de seleção por proximidade do IPC, não apenas promovem a igualdade de oportunidades para os/as estudantes da periferia e da rede pública, mas também refletem um compromisso sólido com a equidade e a inclusão. É um testemunho do respeito às cotas e uma clara demonstração de que a educação, quando guiada por princípios de justiça social, pode ser uma poderosa ferramenta para a transformação de vidas e comunidades.

¹¹ O acolhimento diário é o momento em que a equipe escolar assume a responsabilidade pelo acompanhamento da chegada dos/as estudantes. Nesse momento, ocorre uma recepção amistosa e calorosa, marcada por pequenos gestos, mas de grande importância: um sorriso que expressa acolhimento, um sincero "bom dia" e um olhar atento para identificar qualquer sinal de que um/a estudante tenha chegado de maneira diferente do habitual para o dia escolar. É a manifestação da pedagogia da presença, proporcionando um ambiente propício para um dia de aula mais tranquilo e produtivo, ou, se necessário, tomar medidas adicionais para lidar com situações específicas. A pedagogia da presença é um dos princípios do modelo institucional da escola da escolha, modelo esse adotado nos IEMA's, e na sua essência a reciprocidade, que se traduz em um compartilhamento de tempo, experiências e exemplos entre o educador e o educando. Durante o ato de educar, tanto o educando quanto o educador se tornam visíveis, perceptíveis e se fazem presentes em seu ambiente, em seu momento e em suas narrativas, tanto como indivíduos quanto como membros de suas respectivas gerações. Esse intercâmbio de experiências e histórias contribui para a construção de um relacionamento mais significativo e enriquecedor no processo educacional (Maranhão, 2021).

5.2 Tesouras colaborativas: participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada com os/as estudantes da turma 201, do curso técnico em informática da 2ª série, que compreende um total de 39 participantes. A escolha por essa turma para a realização da pesquisa se baseia na minha experiência como professora de educação física e tutora¹² geral desses/as estudantes desde 2022. Ao longo dessa convivência, vínculos afetivos e de respeito foram construídos, e foi nessa turma que identifiquei a maior ocorrência de incidentes críticos. Acredito que a relação afetiva e a familiaridade com os/as estudantes desta turma, juntamente com o conhecimento de suas realidades e histórias de vida, são fatores fundamentais para a condução de uma pesquisa que aborda a temática da justiça social.

Figura 4 – Participantes da pesquisa



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Os/As estudantes são egressos/as de escolas públicas e privadas, e situam-se na faixa etária entre 15 e 18 anos. Eles/as provêm de diversas origens socioeconômicas,

¹² A tutoria é outro princípio educativo da escola da escolha que se configura como um método educacional que envolve o acompanhamento sistemático e a comunicação contínua do educador (tutor) com os estudantes, visando planejar o desenvolvimento individual e avaliar a eficácia das orientações para solucionar problemas que possam surgir durante o processo educativo (Maranhão, 2021).

religiosas, raças/etnias, orientações sexuais e estruturas familiares, o que reflete a diversidade das juventudes presentes no IPC. A maioria desses/as jovens buscam qualificação para o mercado de trabalho e, simultaneamente, preparação para ingressar no ensino superior, e reconhecem no instituto um modelo pedagógico com potencial para atender às suas expectativas.

Para atender o aporte colaborativo do autoestudo, o Prof. Ms. Ewerton Leonardo exerceu o papel de amigo crítico. A sua *expertise* com o autoestudo e sua experiência na educação física escolar proporcionaram reflexões ricas para a minha pesquisa.

Figura 5 – Biografia resumida do meu amigo crítico



Fonte: Arquivo pessoal da autora

A pesquisa foi realizada e conduzida por mim, professora-pesquisadora deste estudo. Sou servidora efetiva da rede estadual de ensino do Maranhão, vinculada à Secretaria de Educação do Governo do Estado do Maranhão (SEDUC/MA) desde 2015, no cargo de professora de educação física. Ingressei no IPC em 29 de março de 2022, sendo uma das docentes pioneiras na instituição. Atualmente, faço parte do quadro docente do IP – Rio Anil em São Luís – MA, minha cidade natal, após um pedido de remoção por motivos pessoais e familiares.

Figura 6 – Professora-pesquisadora



Fonte: Arquivo pessoal da autora

5.3 Entre linhas e agulhas: materiais e métodos da pesquisa

De acordo com Severino (2007), a pesquisa científica se constitui da aplicação de técnicas, baseando-se em um método. A pesquisa realizada parte da investigação da minha própria prática pedagógica utilizando a metodologia do autoestudo, caracterizando-se como uma pesquisa de campo, descritiva e de natureza qualitativa.

Segundo Minayo (2011, p. 21-22), a abordagem qualitativa “[...] trabalha com o universo de significados, motivações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo de relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização”. As pesquisas com abordagem qualitativa visam entender, descrever e explicar os fenômenos sociais analisando as experiências dos indivíduos ou grupos.

O autoestudo é uma metodologia de pesquisa que pode ser definida como uma abordagem crítica-reflexiva e sistemática realizada pelo/a professor/a, a partir do estudo minucioso das observações feitas de suas ações e do ambiente em que atua para aprimorar a sua prática pedagógica (Samaras; Freese, 2006). Ao realizar uma análise reflexiva e minuciosa de suas próprias ações e do ambiente em que está inserido, o/a professor/a obtém

insights importantes que contribuem para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais conscientes e significativas.

A minha pesquisa incorpora as características do autoestudo conforme definidas por LaBoskey (2004) e Ovens e Fletcher (2014), o que fundamenta e legitima a minha escolha por essa metodologia. Não aprofundarei a explicação de cada característica, visto que essa formalidade já foi feita no subtópico “Alinhavando o autoestudo: a chave para o crescimento e o desenvolvimento do “eu” na prática”.

Cotejando as características do autoestudo com a minha pesquisa, ela foi autoiniciada e autofocada na investigação da minha própria prática pedagógica. A pesquisa teve o aporte colaborativo por meio de uma amizade crítica com um professor da área de educação física escolar e experiente em autoestudo que exerceu o papel de amigo crítico. A validação é baseada na confiabilidade por meio da coleta e interpretação dos dados (Pinnegar *et al.*, 2010).

Sob os aspectos éticos, a pesquisa em questão foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Federal do Ceará e cadastrada na Plataforma Brasil sob o nº 71665923.2.0000.5054, cujo parecer de aprovação é de nº 6.442.994. A pesquisa seguiu todos os aspectos éticos necessários para sua realização com seres humanos, e somente teve início após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Federal do Ceará e cadastrada na Plataforma 59 Brasil. Aos/às estudantes participantes foi explicada a intenção da pesquisa, e foram previamente consultados sobre o aceite para participar do estudo. A aquiescência dos/as estudantes foi validada após o preenchimento, assinatura e devolução do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), do Termo de autorização para gravação de voz e do Termo de autorização para uso de imagens.

5.4 Entre tecidos e texturas: procedimentos para a coleta de dados

Para Minayo, fazer ciência é trabalhar o tripé teoria, método e técnicas de forma simultânea e mútua, e o modo de fazê-lo “[...] depende do que o objeto demanda, e a resposta ao objeto depende das perguntas, dos instrumentos e das estratégias utilizadas na coleta dos dados” (Minayo, 2012, p. 622). Com vistas a ampliar, diversificar e abranger as informações em torno do objeto de pesquisa e possibilitar a análise de dados mais fidedigna possível, foram utilizados os seguintes instrumentos: diário de campo, INOBIC e grupo focal. Também foram

utilizadas como estratégias, fotos, gravação de imagem e de áudio em todas as etapas da pesquisa.

A pesquisa foi aplicada entre os meses de setembro a dezembro de 2023, e foi organizada em três etapas para a geração de dados. A etapa exploratória, com a implementação TAJUS e a CIT, e os registros no diário de campo e no INOBIC. A etapa de realização do grupo focal. E por último, a etapa de reflexões com o amigo crítico. Essas etapas serão descritas a seguir.

5.4.1 Etapa exploratória: implementação da TAJUS e da CIT

Essa etapa consistiu na elaboração e implementação da TAJUS com a turma participante da pesquisa, e a introdução à CIT e ao INOBIC. A geração de dados desta etapa consistiu em registros no diário de campo e no INOBIC.

Figura 7 – Registros da implementação da TAJUS e da CIT



Fonte: Arquivo pessoal da autora

De acordo com Alves (2004, p. 224), o diário “[...] é um registro de experiências pessoais e observações passadas, em que o sujeito que escreve inclui interpretações, opiniões, sentimentos e pensamentos, sob uma forma espontânea de escrita, com a intenção usual de falar de si mesmo”. O diário de campo serve como um guia para refletir sobre a prática, contribuindo

para que o/a professor/a tome consciência de seu processo de evolução e questione seus modelos de referência (Porlán; Marín, 1996).

Hamilton e Pinnegar (1998) destacam a importância do diário de campo nas pesquisas de autoestudo por permitir ao pesquisador/a refletir sobre si mesmo/a, suas ações, ideias e pensamentos no contexto da prática por meio das observações registradas.

Os registros no diário de campo foram feitos sempre no mesmo dia que aconteceram os encontros com a turma envolvida na pesquisa. Elaborei um documento no *Google Docs* para fazer os registros e compartilhei o link com meu amigo crítico para que ele pudesse fazer as suas observações e questionamentos. No documento fiz uma breve apresentação minha de cunho pessoal e profissional, e em seguida descrevi o contexto escolar da pesquisa e da turma participante. Também apresentei o conteúdo que estava sendo trabalhado naquele período. Essas informações foram fundamentais para situar meu amigo crítico no contexto da minha pesquisa. Ressalto que o amigo crítico teve acesso prévio ao meu projeto de pesquisa, permitindo que ele compreendesse os objetivos, metodologia e contribuísse de forma mais efetiva para as minhas reflexões.

Ao todo foram realizados 13 registros no diário de campo, com a descrição das aulas/encontros, ICs identificados, observações e questionamentos do amigo crítico e as minhas reflexões. Para o registro dos ICs, adaptei o INOBIC de Philpot *et al.* (2021, p.63) para ser compartilhado com os/as estudantes no formato de formulário do *Google Forms*. Disponibilizei o link do *Google Forms* no nosso grupo de pesquisa e também inseri na parte de descrição do grupo para que todos/as tivessem acesso ao formulário sempre que fosse necessário registrar o IC observado por eles/as. Ao todo foram feitos 10 registros de incidentes críticos pelos/as estudantes. Todas as temáticas apontadas nos instrumentos foram problematizadas de forma dialógica e crítica com os/as estudantes, fazendo-os/as repensar em suas ações e omissões diante das injustiças ocorridas em nossas aulas.

5.4.2 Etapa de realização do grupo focal

Ao final do período previsto, realizei a técnica de grupo focal, que de acordo com Gatti (2005), é uma técnica qualitativa que tem como objetivo captar percepções, sentimentos e ideias entre os/as participantes, possibilitando a compreensão de diversos pontos de vista e processos emocionais, que surgem do próprio contexto de interação criado, por meio de uma discussão participativa em grupo.

Figura 8 – Registros dos Grupos Focais



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Venâncio (2014) destaca o potencial que a técnica de grupo focal tem de fornecer uma diversidade de perspectivas e experiências emocionais, devido ao contexto de interação que é estabelecido, permitindo capturar significados e *insights* que, por meio de outras abordagens, poderiam ser difíceis de expressar.

A seleção dos/as estudantes para a participação do grupo focal seguiu o critério de livre participação. Apresentei a todos/as os/as estudantes da turma o que seria um grupo focal e como seria a dinâmica dessa etapa da pesquisa, e após finalizar a explanação, perguntei quem estaria interessado/a em participar. Um total de 17 estudantes manifestou interesse. De acordo com Gatti (2005), a quantidade de pessoas na composição do grupo focal deve ter no máximo 12 ou 14 participantes, por isso, decidi formar dois grupos focais para que todos/as os/as interessados/as pudessem participar, um com 8 participantes e outro com 9 participantes.

A organização dos/as estudantes em dois grupos focais seguiu o critério de afinidade entre eles/as, buscando manter um equilíbrio entre meninos e meninas em cada grupo. A formação de grupos por afinidade foi sugerida pelo meu orientador com o objetivo de criar um ambiente no qual os/as participantes se sentissem mais confortáveis para compartilhar suas opiniões e perspectivas entre si.

Embora eu tivesse familiaridade e identificasse os subgrupos da turma, a formação dos grupos afins foi realizada por meio de uma dinâmica de agrupamento por foto idealizada por mim. Solicitei que os/as estudantes se reunissem em grupos por afinidade para tirarmos fotos. Os registros fotográficos facilitaram identificar em quais subgrupos os/as estudantes que participariam dos grupos focais poderiam ser alocados, viabilizando a organização dos mesmos. Essa dinâmica é ideal para pesquisadores/as que não estão familiarizados com as dinâmicas sociais e de interação entre os/as participantes da pesquisa, permitindo os possíveis agrupamentos por afinidade, e proporciona uma certa confiabilidade ao processo de formação do grupo focal.

Figura 9 – Grupos por afinidades

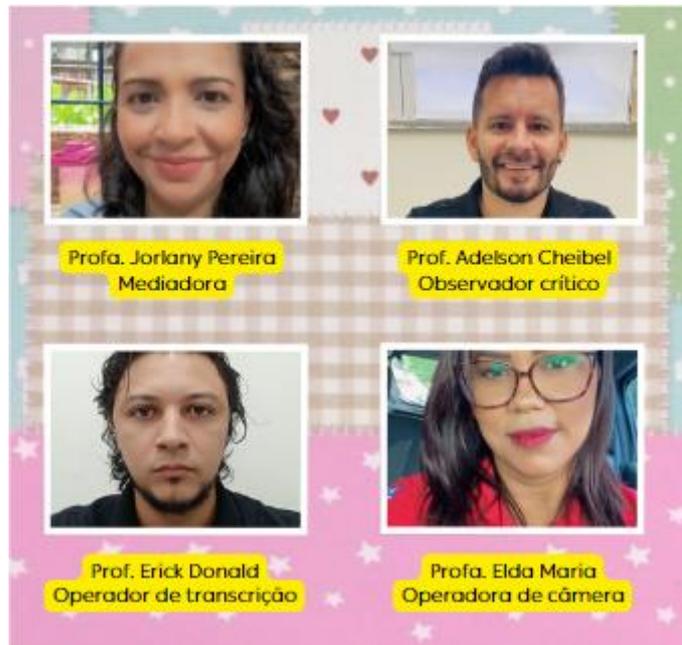


Fonte: Arquivo pessoal da autora

As sessões dos grupos focais foram realizadas no dia 14 de dezembro de 2023, em dois momentos. O grupo focal 1, com 8 participantes, teve início às 8h da manhã, e o grupo focal 2, às 10h da manhã. As duas sessões foram realizadas no auditório da escola. Cada grupo teve a opção de escolher a sua organização no auditório, sentados/as no chão ou nas cadeiras, de forma que fosse o mais confortável possível para eles/as. Cada estudante recebeu um pacote com guloseimas (chocolate, pirulito e doces variados) ao entrar no auditório. Os/As participantes foram orientados/as a levar suas garrafinhas de água para não precisarem sair do auditório. No local há banheiros. A duração de cada sessão foi de aproximadamente 1h30.

Seguindo as orientações de Venâncio (2014), para manter o rigor da pesquisa, na qualidade de moderadora do grupo focal, estive acompanhada pelo Prof. Adelson Cheibel Simões, doutorando em Educação pela UFMA, professor de filosofia e tutor da turma, que desempenhou o papel de observador crítico das sessões, trazendo sua experiência em grupo focal para contribuir com opiniões e sugestões para o aprimoramento da pesquisa. Além dele, o Prof. Erick Donald Leão Gomes, analista de sistemas e professor da base técnica da turma, foi responsável por operar o aplicativo de transcrição de áudio para texto em tempo real, facilitando o registro das discussões. A Profa. Elda Maria Ribeiro, professora de espanhol e de estudo orientado da turma, assumiu a responsabilidade pela filmagem e fotos das sessões, garantindo o registro visual do processo.

Figura 10 – Professores/as colaboradores/as



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Elaborei um guia, uma espécie de roteiro, que orientou a operacionalização das sessões. Nele está descrito o esquema que destaca os momentos-chave de cada sessão/etapa, proporcionando uma direção nítida para as discussões e contribuindo para uma investigação mais eficiente. A relevância deste guia está associada ao sucesso do desenvolvimento da pesquisa, bem como à assistência fornecida a mim, moderadora, e ao observador crítico.

Quadro 3 – Guia norteador do Grupo Focal

GUIA	
Abertura da sessão	Recepção dos/as estudantes (entrega do kit chocolate e pirulito ou frutas), agradecimento pela participação, apresentação e explicação das funções do observador crítico e dos/as operadores/as de mídias digitais e de câmera e reapresentação do tema e dos objetivos da pesquisa.
Apresentação da dinâmica de discussão participativa	Informação de como será realizada a sessão do grupo focal.
Estabelecimento de acordos	Serão acordados aspectos relacionados à logística e dinâmica das sessões, horário de término, conversas paralelas, saídas para o banheiro e uso de equipamentos eletrônicos. Será destacado o compromisso dos/as participantes e colaboradores/as para a efetivação dessa etapa da pesquisa, assim como será enfatizado o caráter voluntário da participação e a possibilidade de desistência a qualquer momento, caso queiram fazê-lo.
Debate	Será guiado por um roteiro de perguntas relacionadas com os objetivos da pesquisa.
Síntese	Retomada e validação das ideias centrais da discussão participativa.
Encerramento da sessão	Agradecimento pela participação e comprometimento de todos/as.
Avaliação	Ao final será realizada uma avaliação entre a pesquisadora e os/as colaboradores/as acerca das discussões, comportamentos, sentimentos e sensações promovidas na sessão.

Fonte: adaptada pela autora de Kinalski *et al.* (2017, p. 447)

Antes de iniciar com as perguntas, fiz uma breve apresentação sobre a minha pesquisa utilizando a ferramenta *Canva* e o projetor digital de imagens, focando nos objetivos e nas etapas que foram realizadas. Em seguida, as perguntas foram projetadas para que as discussões fossem iniciadas. Ao longo da realização das sessões foram utilizados projetor digital de imagens para exibição de *slides*, *notebook* e celulares para gravação de áudio e vídeo e captura de imagens.

5.4.3 Etapa das reflexões com o amigo crítico

Essa etapa teve início com a utilização do diário de campo, no qual o amigo crítico teve acesso aos meus registros. No próprio diário havia espaço para que o amigo crítico fizesse observações e questionamentos, seguido de um espaço para minhas reflexões. Mantivemos essa dinâmica ao longo de todo o período de aplicação da pesquisa.

Figura 11 – Encontro via *Google Meet* com o amigo crítico



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Posteriormente, após a conclusão dessa fase de registro, agendamos uma reunião *online* via *Google Meet* para dialogarmos sobre os temas emergentes. Baseando-nos nos objetivos da pesquisa e nos registros do diário de campo, definimos dois temas principais para a discussão e reflexão: estratégias metodológicas e abordagens relacionadas aos incidentes críticos identificados. Esse processo permitiu uma análise mais aprofundada das minhas ações pedagógicas à luz da justiça social.

5.5 Preparando a máquina de costura: análise de dados

Para a analisar os dados optei pela análise temática por ser um método que tem como centralidade temas que unificam ideias sobre o assunto investigado e serve como uma estrutura que possibilita aos/as pesquisadores/as responderem ao problema de pesquisa (Braun; Clarke, 2006). A análise temática realizada seguiu as seis fases descritas por Braun e Clarke (2006, p. 87)

Fase 1: Familiarização com os dados – nessa fase os instrumentos e fontes de geração de dados foram organizados e revisitados para perceber as impressões, teor, conflitos e uma série de constatações que a leitura oferece. Nessa etapa realizei a triangulação dos métodos

mediante a articulação entre os dados empíricos coletados - por meio do diário de campo, do INOBIC, nos diálogos com o amigo crítico e o grupo focal. Segundo Minayo (2010, p.29), a triangulação de dados consiste na “... combinação e o cruzamento de múltiplos pontos de vista, de vários informantes e o emprego de uma variedade de técnicas de coleta de dados que acompanham o trabalho de investigação”. A sua funcionalidade foi preparar o material coletado para a próxima fase.

Fase 2: Geração de códigos iniciais - Nesta fase a codificação foi baseada em perguntas específicas "dirigidas à teoria" (Braun; Clarke, 2006). Ou seja, os dados foram cotejados com perguntas específicas tendo em mente o que eu desejava codificar. Os códigos foram gerados por meio da identificação de trechos, recortes de falas, palavras, ideias repetidas, comportamentos, situações e acontecimentos contidos nos diversos instrumentos e fontes.

As fases 3, 4 e 5 estão relacionadas aos temas (Braun; Clarke, 2006). Na fase 3, a partir dos códigos iniciais, foram identificados os temas importantes ligados às questões e aos objetivos da pesquisa. Na fase 4, os temas foram revisados para verificar como se entrelaçavam e contribuíam para a análise. Na fase 5, os temas foram definidos e nomeados para serem desenvolvidos nos resultados e discussões, que constituem a fase 6, a produção da análise temática.

A análise temática será apresentada no próximo capítulo, e está organizada da seguinte forma: 1. Revisitando as minhas experiências de vida; 2. Justiça social nas aulas de educação física: um diálogo necessário; 3. Incidentes críticos identificados: autoexclusão, exclusão dos/as menos habilitados/as e questões de gênero; 4. O meu “eu” de professora-pesquisadora à luz da justiça social.

6 A MAGIA DAS COSTURAS: RESULTADOS E DISCUSSÕES

O capítulo que se segue representa o culminar de uma jornada de autoconhecimento e autorreflexão, na qual busquei compreender as minhas ações pedagógicas à luz da justiça social. Ao longo desta pesquisa, revisei as minhas experiências de vida, investiguei a importância da justiça social nas aulas de educação física e identifiquei incidentes críticos que demandam a minha atenção.

Neste capítulo, irei compartilhar os resultados dessas reflexões, destacando as minhas percepções e aprendizados obtidos ao confrontar-me com situações de injustiça social nas minhas aulas. Por fim, examinarei como essas descobertas impactaram minha identidade enquanto professora-pesquisadora comprometida com a promoção da justiça social.

6.1 Revisitando as minhas experiências de vida

O estudo de si mesmo, de suas ações, de suas ideias, bem como do 'não si mesmo'. É autobiográfico, histórico, cultural e político, e se baseia na própria vida, mas é mais do que isso. O autoestudo também envolve uma reflexão cuidadosa sobre textos lidos, experiências vividas, pessoas conhecidas e ideias consideradas. Esses elementos são investigados por suas conexões e relações com a prática como formador de professores (Hamilton; Pinnegar, 1998, p. 236)¹³.

O autoestudo inclui a reflexão cuidadosa sobre uma variedade de elementos que são examinados não de forma isolada, mas sim em relação à prática do/a pesquisador/a. Busca compreender por meio de uma análise profunda e reflexiva sobre si mesmo, suas ações, ideias e experiências, bem como sobre o mundo ao redor ("o não si mesmo"), e como esses aspectos influenciam e se relacionam com a sua prática pedagógica (Vieira, 2021).

Início a apresentação dos meus resultados revisitando minhas experiências (positivas e negativas) de vida para verificar como elas moldaram minha identidade enquanto professor/a e fortaleceram a minha preocupação em promover a justiça social em minhas aulas. Essa reflexão me permite mergulhar em minha própria história e compreender melhor os valores e princípios que orientam minha prática pedagógica.

Para explorar a minha trajetória de vida, vou ao encontro da teoria da relação com o saber de Bernard Charlot, um conhecimento que se revelou por meio da disciplina eletiva “Relação com o saber e a aprendizagem da educação física escolar” ministrada pela querida Profa. Dra. Luciana Venâncio, que trouxe à tona a importância e a complexidade desse tema instigante.

Pesquisar sobre a relação com o saber, de acordo com Charlot (2005), é compreender o processo pelo qual o sujeito apreende o mundo e, por meio desse processo, constroi e transforma a si próprio. A relação com o saber envolve a compreensão do processo pelo qual uma pessoa adquire e assimila informações do mundo ao seu redor e à forma como o indivíduo a utiliza para construir e transformar sua própria identidade. Em outras palavras, ao aprender sobre o mundo, a pessoa desenvolve uma visão de si mesma e do ambiente em que está inserida, o que afeta sua maneira de pensar, agir e interagir com os outros.

A relação com o saber é uma construção individual que carrega, portanto, tudo o que é inerente ao sujeito - que é indissociavelmente humano, social e singular (Charlot, 2005). É necessário analisar as experiências individuais e os contextos nos quais o sujeito está inserido, a fim de compreender como ele se relaciona com o conhecimento e como isso o

¹³ Tradução da autora

influencia em sua formação pessoal (Charlot, 2000). Essa compreensão não se limita às definições formais, mas busca compreender a rede conceitual estabelecida e levar em conta a posição social, a história singular, os desejos e as atividades do sujeito no mundo.

“A complexidade da relação com o saber é constituída por relações amplas de cada sujeito com pessoas, lugares e determinados tempos, pelas interações dos sujeitos com esses elementos e com o mundo” (Ferreira *et al.* 2021, p. 177). Charlot (2000) menciona as dimensões “identitária, social e epistêmica” que são inter-relacionadas e influenciam-se mutuamente. A construção da identidade (identitária), as interações sociais (social) e a concepção do saber (epistêmica) são aspectos fundamentais da relação com o saber.

Aprofundar-me na minha relação com o saber é um convite à autorreflexão, ao diálogo constante com o conhecimento e à constante reinvenção de mim mesma. É compreender e reinterpretar o mundo e, ao fazê-lo, encontrar um sentido mais profundo de identidade e propósito (Venâncio, 2014). Ao reinterpretar meus saberes, sou capaz de desenvolver uma visão singular de mim mesma e do mundo ao meu redor. Essa visão influencia minha forma de pensar, agir e me relacionar com os outros, tornando-me uma agente de transformação tanto internamente quanto na sociedade.

Para revisitar os meus retalhos, optei pelas narrativas (auto)biográficas utilizando o poema “Sou feita de retalhos” da Cris Pizziment (2020) para refletir sobre as experiências significativas que atravessaram a minha trajetória pessoal e profissional, utilizando a linguagem poética e metafórica para (inter)conectar as minhas experiências à minha colcha de saberes.

Uma das características que mais nos atrai em um poema é sua capacidade de síntese de um pensamento, sentimento ou vivência. A sua estruturação traz na objetividade e na brevidade presentes nos versos uma grande potência para dizer algo em poucas palavras, contando ainda com o lirismo que envolve muitos desses poemas. Sendo esse lirismo marcado pelo ato de metaforizar os fatos, os sentimentos, a vida, captando deles o que é percebido como essencial (Moraes; Castro, 2018, p. 7).

A abordagem poética não apenas facilita a assimilação, mas também serve como uma ponte para uma apropriação mais profunda do tema, “como forma de enriquecimento na explicação de um conceito, ou ainda como ponte para a sua apropriação” (Moraes; Castro, 2018, p. 4). Essa fusão entre linguagem poética e científica proporciona uma experiência de leitura mais leve, rica e estimulante, incentivando uma reflexão mais profunda sobre os temas abordados, sem comprometer o estilo e a credibilidade dos/as autores/as (Moraes; Castro, 2018).

As narrativas oferecem um espaço para que as pessoas deem sentido às suas experiências, organizem suas memórias e construam sua identidade, e ao compartilhar suas vivências por meio de narrativas, o ser humano não apenas comunica informações sobre os eventos ocorridos, mas também revê e atualiza essas experiências em sua própria compreensão, seja através de descrições detalhadas ou de expressões emocionais (Venâncio, 2019).

A reflexividade presente nas narrativas (auto)biográficas como a capacidade do sujeito de trabalhar com diversas linguagens para construir uma identidade pessoal, ao mesmo tempo em que atribui significado às suas experiências e aprendizados, inclusive reconhecendo seus fracassos nesse processo, permite que a pessoa que narra desdobre sua perspectiva em três dimensões distintas: a de narrador/a, a de protagonista e a de autor/a da história narrada, o que possibilita um olhar mais abrangente sobre a própria vida e a oportunidade de explorar e aprender com as experiências de maneira mais rica e reflexiva (Passeggi, 2021).

As três perspectivas fornecem uma abordagem multifacetada e enriquecedora para a compreensão da própria história de vida. Ao adotar a perspectiva de narrador/a, a pessoa pode contar sua história de maneira objetiva, contextualizando eventos e detalhes. Como protagonista, ele/a experimenta novamente as emoções e circunstâncias vividas, conectando-se emocionalmente com as experiências. E ao assumir o papel de autor/a da história, ela/e tem a capacidade de refletir, reinterpretar e dar significado às vivências, promovendo uma compreensão mais profunda de sua trajetória pessoal.

Conceição (2020) destaca que as narrativas proporcionam uma visão dos aspectos subjetivos e emocionais da prática pedagógica, enriquecendo a compreensão geral e fornecendo informações para melhoria contínua, permitindo uma análise mais profunda das influências, desafios e mudanças que moldam a prática docente e a identidade do indivíduo como um ser “humanizado”. As narrativas ajudam a revelar crenças e concepções sobre ser professor/a e ensinar, influenciando a construção da identidade profissional. Ao compartilhar minhas histórias posso questionar e reavaliar minhas perspectivas, promovendo um entendimento mais profundo da minha identidade enquanto professora, fazendo-me refletir sobre as minhas ações pedagógicas.

A abordagem narrativa, permeada pelo simbolismo dos retalhos, despertou a reflexão sobre a complexidade e a riqueza da minha existência. Assim como cada pedaço de tecido contribui para a beleza e a funcionalidade de uma colcha, cada experiência, encontro e fragmento de vida que compõem a minha jornada são igualmente significativos para a construção da minha identidade e do conhecimento que adquiri.

No contexto brasileiro, a crescente valorização das narrativas (auto)biográficas representa um marco significativo, ao reconhecer a importância das histórias de vida e das experiências individuais na construção do conhecimento e para explorar temáticas complexas, incorporando perspectivas que valorizam a subjetividade das experiências vividas, bem como os modos autênticos de narrá-las (Venâncio; Sanches Neto, 2019).

Segundo Venâncio e Sanches Neto (2022), há influências na trajetória docente que advêm das vivências com as famílias de origem, as reminiscências dos percursos escolares na educação básica, o ingresso nos cursos de graduação, o trabalho docente nas escolas e nos cursos superiores de educação física e/ou em outros cursos e espaços de formação de professores/as, os questionamentos (auto)críticos a respeito dos próprios contextos de trabalho, as próprias pesquisas de mestrado, as redes colaborativas e as comunidades de parceiros/as em que os/as professores/as participam.

Diante desta reflexão e instigada pela minha inquietude e o meu “desejo de saber” (Charlot, 2000), senti uma irresistível curiosidade em explorar mais sobre o poema "Retalhos de Mim" cotejando-o com a relação com o saber. O “desejo de saber” refere-se ao anseio de aprender do sujeito, impulsionado pelo prazer intrínseco ao ato de adquirir conhecimento de forma autônoma, que é motivado quando o aprendizado faz sentido e está alinhado com os interesses e desejos do sujeito (Charlot, 2000).

No poema - presente na íntegra no capítulo de apresentação desta dissertação - Pizziment (2020) ressalta a ideia de que somos formados por pedaços de outras pessoas que encontramos ao longo da vida, os quais se tornam parte de quem somos. Cada encontro, cada contato, cada experiência é representada como um retalho colorido que vai sendo costurado na alma, mesmo que nem sempre sejam bonitos ou felizes. Esses retalhos nos acrescentam, nos fazem crescer e nos tornam mais completos como pessoas.

A relação com o saber é uma construção histórica, cultural e social em constante transformação (Charlot, 2000). Portanto, esse poema ao lado das reflexões propostas por Bernard Charlot amplia o meu olhar sobre a relação com o saber, convidando-me a valorizar os retalhos que compõem a minha trajetória e mantém viva a chama do desejo de saber, sempre em busca de novos encontros e experiências que tecem os fios da minha formação contínua e influenciam a minha identidade.

6.1.1 Retalhos da minha relação com o saber: as experiências de vida

“Sou feita de retalhos. Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma” (Pizziment, 2020).

Esse verso ressoa profundamente em mim, pois vejo a verdade dessa afirmação em minha própria vida. Meus pais, com seus valores, ensinamentos e amor incondicional, contribuíram significativamente para a pessoa que me tornei. Da mesma forma, meu filho, com sua inocência, alegria e visão de mundo, trouxe uma nova dimensão à minha existência, moldando minha maternidade e meu entendimento sobre a vida. Meu irmão, com quem compartilhei risos, desafios e momentos inestimáveis, é outro pedaço essencial da minha jornada. Todos/as eles/as são partes de mim, e a vida é realmente feita dessas conexões e influências que nos tornam mais inteiros e enriquecidos.

Conhecer a si mesmo é condição imprescindível para reconhecer e respeitar os saberes do outro, acreditando que este pode ser a direção para a busca legítima do processo educativo pautado na justiça social, que seja culturalmente sensível, dialógico, rigoroso, intuitivo, imaginativo, comunitário, participativo, político, social e afetivo (Conceição, 2020, p. 99).

O autoconhecimento é um pré-requisito fundamental para reconhecer e respeitar o conhecimento dos outros e essencial para orientar um processo educativo enriquecedor, baseado em princípios de justiça social e sensibilidade cultural. Conceição (2020), enfatiza que o autoconhecimento é a base para uma educação mais inclusiva, sensível e justa, que valoriza a diversidade de perspectivas e abraça dimensões emocionais e sociais.

Antes de prosseguir, é importante contextualizar minhas origens e meus marcadores sociais da diferença. Os marcadores sociais da diferença são definidos por características diversas que compõem a identidade de cada indivíduo, como classe social, étnico-racial, gênero, geração, regionalidade, nacionalidade, religião, orientação sexual, entre outras (Zamboni, 2014). Esses marcadores influenciam a forma como as pessoas são percebidas e tratadas na sociedade.

Venâncio *et al.* (2021) enfatizam a importância de reconhecermos os marcadores que permeiam a nossa identidade enquanto ser humano para identificarmos as desigualdades que existem na sociedade. Reconhecer nossas identidades é um passo importante para promover a igualdade e a justiça, pois nos permite compreender as diferentes perspectivas e desafios que cada grupo enfrenta e contribuir para criar uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

Sou uma mulher preta, heterossexual, que crê em Deus, divorciada e mãe do Caio Gabriel, um adolescente preto de 14 anos. Professora de educação física e uma entusiasta dos animais. Nasci em 1983, na cidade de São Luís, no Maranhão. Sou filha de Jorge Roberto da Silva (*in memoriam*) e de Socorro Ferreira Pereira, ambos pretos. Tenho três irmãos e uma irmã, sendo apenas um dos rapazes meu irmão biológico por parte de pai e mãe, os demais são meus irmãos e irmã por parte de pai. Além disso, sou tia de cinco sobrinhos/a, e mais três sobrinhos/a de coração.

Minha identidade é composta por uma variedade de marcadores que contribuem para que eu possa identificar as facetas da opressão que permeiam a minha singularidade. Ser uma mulher negra, divorciada e mãe solo são aspectos da minha identidade, e cada um traz consigo suas próprias experiências e desafios. Além disso, minha origem humilde como filha de pais negros desempenha um papel significativo na formação de quem sou e na maneira como percebo o mundo. Esses marcadores compõem a minha identidade e influenciam minhas interações, minha visão de mundo e minhas escolhas na vida.

“Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou” (Pizziment, 2020).

Esse trecho representa a minha visão em relação às diferentes fases da minha vida. Na minha infância, tive pais amorosos que proporcionaram momentos felizes e memórias saudosas. No entanto, essa fase também trouxe o sofrimento do *bullying*, quando enfrentei desafios e hostilidades que fortaleceram a minha resiliência. A descoberta do racismo, que me fez refletir sobre as disparidades raciais. A separação dos meus pais, uma transição conturbada, que ocasionou a mudança para a casa dos meus avós maternos e forçou a me adaptar a novas circunstâncias. Todas essas experiências, tanto as bonitas quanto as difíceis, contribuíram para me tornar quem sou.

Nasci e cresci no bairro da Liberdade, na periferia da ilha de São Luís, considerado um dos lugares mais perigosos da cidade. Foi nesse ambiente que meus pais transmitiram a mim e ao meu irmão valores fundamentais, como respeito, honestidade e obediência às regras. Meu pai, que era policial civil, sempre nos orientava sobre as consequências do crime, da marginalidade e do uso de drogas, buscando nos manter no caminho certo, assim como orientação sobre os cuidados que eu deveria ter por ser mulher relacionado ao machismo, ao abuso sexual e ao feminicídio. Minha mãe, que trabalhava em uma livraria, desempenhou um papel fundamental na formação do meu amor pela leitura.

Nós vivíamos em um sobradinho compartilhado com parentes paternos. No andar de cima, residiam meus avós paternos e alguns/algumas primos/as, enquanto nós - meu pai, minha mãe e meu irmão caçula - ocupávamos o andar de baixo. Foi dentro desse contexto social e familiar que tive minhas primeiras experiências com ações racistas, *bullying* e discriminação de classe social.

Mencionar que morava na Liberdade frequentemente resultava em estigmatização social. O bairro era dominado pela marginalidade e pelas gangues (facções). A maior parte da população era composta por pessoas pretas e o bairro estava predominantemente ocupado por famílias de baixa renda.

O amor em comum na Liberdade era o *reggae*. Meus pais eram apaixonados pelo *reggae* e culminaram esse amor pelo ritmo jamaicano marcante da cultura maranhense entre nós. A própria capital do estado ganhou o título de "Jamaica brasileira" (Almeida Brasil, 2011), e em 2023, por meio da Lei 14.668, São Luís recebeu oficialmente o título de Capital Nacional do *Reggae* (Brasil, 2023). No entanto, por muitos anos, o *reggae* esteve associado à marginalidade, devido à apropriação desse estilo musical por grupos sociais pobres da periferia da capital, em sua maioria afrodescendentes (Almeida Brasil, 2011).

Meu pai tinha uma radiola¹⁴ de *reggae* a qual ligava todos os dias para ouvir as suas “pedras” – termo que designa um bom *reggae*. Foi por meio dessa vivência diária, desde minha infância até a adolescência, que desenvolvi um apreço pela melodia envolvente e pelo ritmo contagiante do *reggae*. No entanto, também fui confrontada com o lado preconceituoso que cercava esse gênero musical.

Entre as décadas de 80 e 90, a legitimação da cultura do *reggae* gerou uma ampla gama de interpretações sobre o gênero musical, resultando em uma diversidade de preconceitos. O *reggae*, predominantemente produzido por pretos/as e enraizado na identidade da população negra de São Luís, foi erroneamente associado à marginalidade e à violência. Essa associação equivocada foi intensificada pela localização e pelas condições precárias dos clubes onde as festas de *reggae* ocorriam, nas áreas periféricas da cidade, e

¹⁴ Após a partida do meu pai, seu legado transcendente permaneceu vivo, ecoando por meio de sua paixão pelo *reggae*. O que ele nos deixou não foi apenas uma coleção de vinis, CDs, fitas e pen drives repletos de *reggae*, mas sim um portal para a eternidade do som e da mensagem desse gênero musical. Cada acorde, cada batida e cada verso serviram como um lembrete constante de seu amor pela música e sua crença nas mensagens de justiça, igualdade e resistência transmitidas pelo *reggae*. Assim, seu legado não apenas preenche nossa casa com músicas envolventes, mas também se tornou um testemunho vivo de sua alma regueira, que continua a inspirar e nos conectar à sua presença, mesmo na ausência física. O *reggae*, tão profundamente amado por ele, tornou-se a trilha sonora de suas memórias eternas e uma lembrança constante de seu espírito apaixonado e revolucionário.

embora precários, desempenhavam um papel essencial para a comunidade de baixa renda, especialmente a comunidade preta, servindo como locais de identificação e lazer em uma sociedade que marginalizava esse grupo (Morias; Araújo, 2008).

Figura 12 - Recordações: *Reggae* a vida com amor¹⁵



Fonte: Arquivo pessoal da autora

A elite dominante, juntamente com as autoridades e a mídia, contribuiu para essa percepção equivocada, muitas vezes adotando medidas repressivas, inclusive violentas, na tentativa de conter a disseminação desse estilo musical na capital (Morias; Araújo, 2008).

Recordo-me que ao afirmar que o *reggae* era um dos meus ritmos musicais preferidos ficava constrangida ao ouvir as pessoas dizerem que esse tipo de música era “coisa de preto, pobre e maconheiro”. Cheguei ao ponto de, em alguns momentos, negar essa minha paixão para não ser hostilizada. Com a maturidade e a compreensão de que o *reggae* é carregado de sentidos e valores, e não se restringe apenas a um gênero musical, a lazer ou entretenimento, vai muito além, é uma condição de vida que proporciona aos pretos/as um

¹⁵ Na imagem, a última radiola de *reggae* do meu pai. Na cultura regueira, as aparelhagens de som são denominadas de “radiola”. Lembro-me que quando criança, a radiola do papai era bem grande. As caixas de som chegavam próximo ao teto de casa. Detalhe, ele que construía as suas caixas de som: parte da marcenaria e parte elétrica, tudo era ele que fazia. Não sei ao certo quantos vinis, cd’s e *pendrivers* ele nos deixou, mas sei que tem muita coisa guardada, e que datam desde a década de 80. Na imagem também tem uma foto minha dançando *reggae* com meu pai no *réveillon* 2014 que passei com ele na Liberdade. Nós, filhos/as, e a minha madrasta decidimos não nos desfazer desse acervo e nem da radiola do papai, pois reconhecemos o apreço que ele tinha por tudo isso, e para nós é uma recordação tão vívida e mágica da presença dele.

sentimento de luta, de denúncia e de resistência. Orgulho-me deste saber transmitido pelos meus pais.

A partir dos anos 90, ocorreu uma mudança notável à medida que a classe média começou a abraçar o *reggae*, incorporando-o em seus locais de lazer. Espaços como o Espaço Aberto – clube de *reggae* - passaram a receber pessoas da universidade e artistas locais (Freire, 2022). Esse movimento não apenas quebrou barreiras sociais, mas também diversificou o cenário do *reggae* na ilha de São Luís. Esse fenômeno demonstra a capacidade do *reggae* de unir diferentes grupos sociais em torno de sua mensagem de paz, amor e resistência, tornando-a uma força cultural poderosa e inclusiva. Hoje, o *reggae* é reconhecido como Patrimônio Cultural Imaterial da Unesco (G1, 2018).

As primeiras ações de *bullying* ocorreram em casa. As provocações baseadas em nossas aparências físicas eram uma ocorrência frequente entre meu irmão e eu. Nossos pais nos repreendiam verbalmente, mas após sermos advertidos, as provocações recomeçavam. Ao compartilhar com os nossos pais sobre as provocações sofridas na rua ou na escola, éramos orientados a ignorar, pois para eles o *bullying* – naquele período essa expressão não existia - era naturalizado como “brincadeiras provocativas”. Meus pais sempre frisaram que a melhor maneira para enfrentar tais ações era ignorando porque se demonstrássemos irritação, seria pior, já que essa era a intenção dos/as colegas.

Destaco que nunca sofremos qualquer tipo de agressão física por parte dos nossos pais. O máximo que acontecia eram algumas palmadas esporádicas. A punição mais comum eram os castigos que consistiam, principalmente, em nos proibir de brincar na rua. Na minha opinião, era ainda mais doloroso do que as palmadas. Meus pais, em especial minha mãe, evitavam qualquer forma de violência, pois ela foi vítima de surras em sua infância e adolescência, que deixaram marcas profundas em seu corpo e alma. Essa experiência a tornou determinada a criar um ambiente familiar baseado no respeito e não violento.

Ir à escola era bom, mas voltar para casa era o auge da alegria. Após tomar banho e almoçar, eu corria para fazer minhas tarefas escolares, ansiosa para depois me juntar aos/às meus/minhas colegas na rua e participar das brincadeiras. Foi por meio dessas vivências que aprendi os jogos e brincadeiras populares, bem como a importância do respeito ao próximo e às regras para uma convivência harmoniosa na sociedade, além de aprender a perder. Brincava de tudo: pega-pega, esconde-esconde, chuta-lata, bandeirinha, bolinha de gude, pula-corda, pula-elástico, queimada, cabra-cega, entre outras. No entanto, minhas brincadeiras favoritas incluíam descer a ladeira no carrinho de rolimã e bolinha de gude.

Apesar de ocasionalmente brincar de casinha, meu verdadeiro prazer era simular um escritório, uma representação do meu desejo de que as mulheres tivessem independência financeira, ideia fortemente fomentada pela minha mãe. Geralmente, ficava na rua até às 17h30, quando eu retornava para casa, tomava banho e jantava, aguardando a chegada da noite para sentar à porta da rua e desfrutar de conversas animadas.

Na periferia, o movimento na rua nunca para, e minha rua não era exceção. Crianças brincando, algumas sentadas batendo papo, adultos/as e idosos/as se reunindo para jogar dominó ou baralho nas calçadas, e as senhoras compartilhando suas histórias e notícias diárias. Era um cenário animado que fazia parte dos encantos da vida na periferia.

Em uma noite, por volta dos meus 9 anos de idade, estava sentada na calçada de casa com a minha mãe e as suas colegas – gostava demais de ficar no meio das conversas dos/as adultos/as - e presenciei um episódio estarrecedor. Minha prima chegou acompanhada de um rapaz preto, seu então namorado, e minha avó paterna imediatamente manifestou seu racismo, recusando-se a aceitá-lo em sua casa, gritando em alto e bom som que não queria “aquele preto em sua casa”. Naquele momento, atônita, vi pela primeira vez uma ação racista.

Perguntei à minha mãe se minha avó não gostava do meu pai devido à sua cor de pele mais escura. Ela me explicou, à sua maneira, que minha avó era racista, e esclareceu que uma pessoa racista acredita que sua raça é superior às demais raça ou a alguma em específico. Embora naquela época eu não me identificasse como uma menina preta, meu pai, com sua pele mais escura que a minha, era a referência que eu tinha para entender as diferenças de cor de pele. Foi difícil para mim compreender como minha avó podia ser racista, considerando que meu pai, preto e adotado, era seu filho favorito. Essa revelação foi um momento marcante em minha jornada de compreensão sobre os desafios das questões raciais.

Quando completei 12 anos, meus pais se separaram. Foi um período conturbado para todos nós devido às mudanças ocorridas, e essa transição foi traumática pelos seguintes motivos: 1. Tivemos que nos mudar para a casa dos meus avós maternos com a nossa mãe; 2. Passei a perceber os olhos preconceituosos de algumas pessoas por ser filha de mãe solo; e 3. Meus avós maternos eram pessoas muito rígidas

Apesar dos meus avós maternos morarem em um bairro da periferia também, o contexto era significativamente diferente. As pessoas não costumavam se sentar à porta de casa e as crianças raramente brincavam na rua à noite. Tudo era muito diferente em comparação ao que eu estava acostumada.

A convivência com os meus avós era difícil devido às diferenças entre as gerações. Brincar na rua foi uma conquista árdua, pois para eles, criança não devia ficar pela rua perambulando. Não podíamos assistir TV depois das 22h, e se fizéssemos, meu avô desligava a chave geral de energia da casa para que não assistíssemos.

Nesse ambiente, vivenciei e presenciei manifestações racistas, machistas e preconceituosas. Meu avô era um homem preto que não se reconhecia como tal por ter os cabelos lisos. Uma certa noite, aproximadamente três anos após a minha mudança, eu estava sentada à porta de casa com um grupo de amigos/as do bairro, a maioria deles/as preto/as. Enquanto conversávamos animadamente, com risadas e vozes elevadas, meu avô despejou um balde de água em nós, acompanhado pela seguinte declaração: "Não quero esse bando de preto fazendo barulho na minha porta." Minha avó não gostou da atitude do meu avô, porém, o machismo reinava na nossa casa, ou melhor, na casa "dele". Minha mãe não tinha voz, pois ele sempre deixou claro que a casa era dele.

E mais uma vez o racismo se fez presente em minha vida. Eu não conseguia compreender como um homem preto podia ser racista. Na década de 80 e começo dos anos 90, a escola não abordava sobre o racismo. Em casa, mãe e pai sempre nos falaram sobre respeito ao próximo independente da sua origem, cor de pele, sexo ou orientação sexual. O meu "eu" gritava por mudança, por transformação social, e eu tinha certeza que o caminho para tal alcance era através dos estudos - educação (Freire, 1967).

Destaco que mesmo diante das experiências sombrias vivenciadas por mim em sua casa, sou grata aos meus avós maternos por terem nos acolhido em um momento muito delicado de nossas vidas. Acredito que se o vovô tivesse tido acesso a uma educação pautada na justiça social que o fizesse refletir sobre as questões que permeavam o seu modo de ver a vida, e que o fizesse reconhecer as suas origens, ele teria sido uma pessoa melhor em relação aos seus posicionamentos sobre as questões que perpassam a justiça social. O mesmo penso em relação a minha avó paterna.

"Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa" (Pizziment, 2020).

Minha experiência na escola, em particular na aula de educação física me remete lembranças dolorosas. Durante minha infância e adolescência, a exclusão sofrida por ser menos habilidosa para algumas práticas corporais e a prática do "rola bola" (Gonzalez, 2020) me afastaram das aulas de educação física. Essas experiências traumáticas não apenas afetaram minha autoestima e a minha autoconfiança, mas foram significativas. E aqui faço

uma analogia com hooks (2013), quando ela afirma em seu livro que as experiências ruins que ela teve enquanto estudante contribuíram para que ela identificasse o tipo de professora que ela não queria ser, e, assim, faço minhas as palavras de bell hooks.

Lembro-me de como me sentia invisível, desvalorizada e excluída durante aquelas aulas, e isso me fez perceber o quão essencial é criar um ambiente inclusivo e acolhedor para os/as estudantes. O verso do início deste tópico faz uma relação comigo porque me inspira a utilizar as partes dolorosas do meu passado como uma força motriz para me tornar uma professora mais empática e atenta. Minha determinação de não repetir o que vivi na escola está enraizada na compreensão de como o tratamento negativo pode afetar a autoestima e o bem-estar dos/as estudantes, e minha missão é proporcionar a eles/as uma experiência educacional que os/as façam sentir-se valorizados/as, respeitados/as e, acima de tudo, reconhecidos/as como indivíduos únicos e completos.

Minha experiência nas aulas de educação física durante a educação básica foi extremamente negativa. Desde a educação infantil até o ensino fundamental (1989 a 1997) estudei na escola Unidade Integrada “Anna Adelaide Bello” do Serviço Social da Indústria – SESI. As aulas de educação física consistiam em exercícios de calistenia e jogos e brincadeiras, e um ambiente repleto de punições e exclusões. Chegar atrasada na aula era motivo de castigo, o que resultava em 10 voltas correndo no pátio e ser excluída da parte divertida da aula, ou seja, dos jogos e brincadeiras. Essas aulas eram realizadas no pátio da escola, pois a quadra era reservada para o treinamento das equipes esportivas. Eu frequentemente chegava atrasada devido ao horário da aula ser muito cedo (6h30) e ao fato de morar longe da escola e depender do transporte público para o meu deslocamento, então, raramente conseguia participar das atividades.

Para evitar as aulas de educação física, ou melhor, para evitar ficar sentada, decidi entrar nas escolinhas de esportes oferecidas pela escola. Participar das escolinhas nos isentava das aulas de educação física. Tentei fazer parte do time de voleibol, mas logo percebi que não tinha habilidade para essa modalidade esportiva. Acabei optando pelo time de handebol. No entanto, minha experiência no time de handebol foi traumática. Na minha primeira competição, o treinador direcionou um palavrão para mim por ter cometido um erro na execução de um passe. Esse episódio me afetou profundamente e me fez desistir do time. No entanto, eu ainda estava determinada a não voltar para as aulas de educação física, então decidi me juntar ao grupo de dança da escola, onde permaneci até o final do ensino fundamental.

No ensino médio estudei na escola pública estadual Centro de Ensino Médio Liceu Maranhense (1998 a 2000). As aulas de educação física ocorriam no turno – teoria – e no contraturno – práticas. A abordagem utilizada pelos/as professores/as era o “rola-bola”, ou seja, quem definia as ações eram os/as estudantes. Nesse contexto, experienciei a exclusão dos/as menos habilidosos/as. Sempre fui a última a ser escolhida para compor os times, o que me deixava extremamente constrangida. Sentia-me frustrada com essa situação e decidi pedir à minha mãe que me liberasse das aulas práticas de educação física. Argumentei que não estava aprendendo nada nessas aulas e que ela estava desperdiçando dinheiro à toa com passagens de ônibus.

Minha mãe não atendeu ao meu pedido, pois se recusou a compactuar com uma mentira. No entanto, minha prima mais velha foi à escola, fingindo ser minha mãe, e alegou que eu não podia participar das aulas de educação física devido a um desvio na coluna. Embora eu realmente tivesse uma discreta escoliose, não era algo que me impedisse de participar das aulas. Assim, terminei o ensino médio sem participar das aulas práticas de educação física.

Charlot (2000) utiliza o conceito de dispositivo relacional que se refere à forma como aprendemos por meio da interação com os outros e consigo mesmo, e destaca que o aprendizado não se limita apenas à aquisição de informações ou conhecimento, mas também envolve compreender e internalizar as complexidades das relações humanas. Aprender a mentir ou a ajudar os outros requer uma compreensão das expectativas sociais, das intenções das pessoas e das implicações de nossas ações (Charlot, 2000). Da mesma forma, a relação consigo mesmo envolve atividades como persistência, onde enfrentamos desafios e obstáculos, aprendemos com as experiências e nos esforçamos para superar as dificuldades. Esse tipo de relação consigo mesmo é um aspecto crítico do desenvolvimento pessoal e da capacidade de aprender e crescer.

“Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...” (Pizziment, 2020).

Esse verso me faz recordar da minha jornada acadêmica, especialmente quando reflito sobre minha transição da escola pública para a universidade federal. Ingressar na universidade foi um momento de muita alegria para mim e para a minha família. Naquela época, um/a estudante da rede pública adentrar a universidade pública era raro. No entanto, também me deparei com desafios para permanecer, pois apesar de “gratuita”, o contexto exigia gastos com passagem e acesso à material xerocopiado. Também senti falta de incentivo

e oportunidades para a pesquisa científica durante minha passagem pela universidade. Os grupos de pesquisa eram seletos e, muitas vezes, difíceis de acessar. O fato de ter que trabalhar para ajudar nas despesas com a universidade também foi outro fator que me afastou da pesquisa científica. No entanto, cada encontro e contato com professores/as e colegas da graduação me proporcionaram trocas ricas de conhecimento e novas oportunidades que foram fundamentais para meu crescimento pessoal e profissional.

No ensino médio, minha escolha profissional era instável. Isso se devia à minha convicção de que não tinha a formação educacional necessária para ingressar no curso de medicina, que era minha preferência. Naquela época, medicina era considerada uma carreira para a elite. Talvez eu tenha subestimado as minhas próprias capacidades, mas a certeza que eu tinha era de que o ambiente da escola pública em que estudava - falta de professores/as, escassez de material didático e alguns/algumas professores/as pouco comprometidos/as - não me proporcionou a base necessária para ser aprovada nesse curso muito concorrido.

A ideia de prestar o vestibular para educação física surgiu a partir de conversas com uma colega de bairro que cursava educação física na UFMA. Nossas conversas sobre o curso me mobilizaram a prestar o vestibular para educação física na mesma universidade, o que ocorreu com sucesso ao final do ano 2000.

Para Charlot (2000), mobilização demanda a ideia de movimento que vem de dentro do sujeito, e só ocorre quando o aprender tem um sentido que possa produzir prazer, responder a um desejo. Quando o aprendizado tem relevância para o sujeito, ele/a se mobiliza de maneira ativa em uma atividade, pois deseja tanto iniciar quanto continuar nela.

Ingressei na UFMA no primeiro semestre de 2001. O curso era de período integral e com formação integrada - bacharelado e licenciatura, mas o currículo era mais voltado para o bacharelado. A priori, a ideia de fazer a graduação em educação física era a oportunidade que teria de trabalhar na rede Sarah Kubitschek¹⁶ - existe uma unidade em São

¹⁶ A rede Sarah Kubitschek é uma rede de instituições de reabilitação e assistência médica no Brasil, especializada no tratamento de pessoas com deficiência física e doenças neurológicas. Ela foi fundada em 1960 pela médica brasileira Sarah Kubitschek, que tinha como objetivo oferecer um atendimento de excelência e humanizado para pacientes com lesões neuromusculares. A equipe é formada por profissionais de diferentes áreas que trabalham de forma integrada, numa abordagem interdisciplinar, dentre eles o professor/a de educação física. Avalia condições clínicas individuais do paciente, percebe o sujeito em sua integralidade e não como somatório de campos de conhecimento desconectados. Os profissionais atuam na área da assistência, ensino, pesquisa e projetos de prevenção. As funções do professor/a de educação física é planejar, coordenar, desenvolver e executar exercícios e atividades físicas, educacionais, esportivas e recreativas com pacientes, com base nos princípios pedagógicos e de reabilitação, além de orientar pacientes e familiares para que sejam agentes

Luís - que oferta vagas em seu concurso público para professor/a de educação física A docência não fazia parte dos meus planos.

Na universidade, identifiquei hoje uma situação injusta relacionada ao acesso aos grupos de estudo e pesquisa, que era restrito, sendo conhecido como uma "panelinha" acadêmica. Além disso, a falta de incentivo por parte dos/as professores/as e a ausência de oportunidades para participar de grupos de estudos me afastaram da pesquisa científica na universidade. Outro fator que dificultou meu envolvimento com a pesquisa foi a necessidade de estagiar, desde o 3º período, para ajudar a custear os materiais universitários. Naquela época, computadores, celulares e *internet* eram itens fora da minha realidade financeira, então, dependia de cópias xerográficas, que também tinham um custo.

Tive diversas experiências através do estágio extracurricular. Fui instrutora de musculação, professora de natação e hidroginástica. Entretanto, o estágio como professora de ginástica laboral foi o mais significativo de todos. Encantei-me pela área, e o Hospital Sarah Kubitschek foi ficando de lado.

Concluí minha graduação em 2005 e confesso que saí da universidade despreparada para a carreira docente. Realizar mestrado e doutorado era algo utópico para mim, pois não tinha acesso às informações necessárias para trilhar esse caminho. Além disso, dedicar-me exclusivamente aos estudos, sem trabalhar, não era uma opção viável dada a minha realidade socioeconômica. Permaneci na área da ginástica laboral por 7 anos, e em 2009 saí em busca de novas oportunidades profissionais. Na verdade, estava em busca da minha estabilidade profissional.

“Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...”
(Pizziment, 2020).

Minha primeira experiência docente foi reveladora, mostrando-me que a área da educação física enfrenta desafios comuns em diversos contextos. A maternidade, por sua vez, trouxe uma nova dimensão de amor e responsabilidade à minha vida. Após minha separação e o retorno à casa da minha mãe, me vi diante de desafios e um preconceito que pouco se discute o da mãe solo, mas também rodeada por carinho e apoio. Minha mãe, como sempre, foi um retalho precioso na minha história, oferecendo amor incondicional e apoio emocional enquanto eu reconstruía minha vida. Minha primeira aprovação em um concurso

de sua própria saúde, e orientar os/as professores/as para facilitar o processo de inclusão, promover atividades de socialização interna e externa, de caráter desportivo, educacional, cultural e lúdico.

público foi uma conquista significativa, simbolizando minha determinação e perseverança, independentemente dos obstáculos enfrentados. Contudo, o verso também evoca uma profunda saudade e tristeza relacionada à perda do meu pai para a covid-19, que nos deixou uma lacuna irreparável. Cada um desses retalhos, com suas lições e emoções, contribuíra para fortalecer minha resiliência diante das adversidades da vida.

Em 2009, ingressei na docência por meio de um processo seletivo para professores/as temporários/as na rede pública estadual do Maranhão, na cidade de Chapadinha. As minhas aulas eram norteadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física - PCN, que tem como objeto de estudo a Cultura Corporal do Movimento (Brasil, 1997). Eu oportunizei aos/às estudantes vivência de diversas práticas corporais numa abordagem crítica e reflexiva, porém, havia muita resistência por parte deles/as para vivenciar as práticas corporais que não fosse o futsal/futebol.

O início da minha carreira docente foi complexo, pois a realidade encontrada nas escolas era muito diferente das experiências que tive durante o estágio curricular. Encontrei escolas sem quadra e sem materiais esportivos, estudantes acostumados/as com práticas limitadas como o "rola-bola" (Gonzalez, 2020) e o "quarteto fantástico" (Darido *et al.*, 2020), professores/as com práticas pedagógicas tradicionais (Gonzalez, 2020), aulas no contraturno (Impolcetto; Darido, 2020), desvalorização do/a professor/a e da educação física enquanto componente curricular (Barroso, 2020), as questões de gênero (Souza Júnior, 2020), entre outras problemáticas que assombram os/as professores/as da área.

Em 2010 me tornei mãe, trazendo uma nova dimensão de amor e responsabilidade à minha vida. Após um ano de seu nascimento, retornei para a casa da minha mãe, em São Luís, em decorrência do fim da minha união estável, o que me fez desistir do meu contrato de trabalho na SEDUC/MA.

Naquele momento senti na pele o preconceito interseccional em relação a uma mulher, preta, pobre, separada e mãe solo. O termo mãe solo, antes “mães solteiras”, carrega consigo as marcas de uma sociedade machista e patriarcal que predominou ao longo do século XX, um preconceito histórico que denota uma mãe que não está inserida em uma relação conjugal tradicional. (Borges Galvão, 2023). Borges Galvão ressalta como o preconceito em relação à mãe solo se manifesta na sociedade:

Resta claro que apesar de ordenamento jurídico brasileiro fornecer uma série de sustentáculos para possibilitar uma vida digna, justa, igualitária entre homens e mulheres, fato é que as mulheres, sobretudo as mães solo, enfrentam – além da persistente discriminação por não estar inserida em uma relação conjugal – a flagrante dificuldade de subsistência, no sentido de manter a si própria e seus

filhos(as), seja por dificuldade de inserção ou pelo preconceito que enfrentam no mercado de trabalho, impactando diretamente no sustento, na educação e na qualidade de vida proporcionada aos filhos(as) (Borges Galvão, 2013, p. 17).

Lembrei-me da música da banda Francisco, el hombre, “triste, louca ou má”¹⁷, que representa as leituras feitas por mim dos olhares críticos de uma sociedade machista, patriarcal, opressora e preconceituosa: “*Triste, louca ou má/ Será qualificada ela quem recusar/ Seguir receita tal/ A receita cultural/ Do marido, da família/ Cuida, cuida da rotina (...)*”. Ressalto que a maioria desses olhares eram oriundos de mulheres carregadas de discurso machista e de pessoas da minha família.

As interseccionalidades entre os marcadores sociais são fundamentais para compreender as complexas dinâmicas das relações de poder e, por conseguinte, as relações com os saberes (Bruno *et al.*, 2022). O termo interseccionalidade foi utilizado por Kimberlé W. Crenshaw para descrever como diferentes formas de opressão e discriminação interagem e se sobrepõem na vida das pessoas, criando experiências únicas e complexas (Auad; Corsino, 2018).

O conceito de interseccionalidade à relação com o saber remete que não se pode compreender as experiências educacionais e a relação das pessoas com o conhecimento sem considerar a interseccionalidade dos marcadores sociais do indivíduo, pois as oportunidades educacionais e a forma como as pessoas acessam, interpretam e usam o conhecimento estão profundamente enraizadas nas interações dos marcadores sociais (Ananias; Ananias, 2022).

Voltei para a casa da minha mãe, desempregada, com um filho pequeno nos braços. Entretanto, fui acolhida com o maior amor do mundo. Nunca esquecerei do dia que liguei para ela, aos prantos, dizendo que aquela não era a vida que eu queria para mim e meu filho. Ela, sem titubear, disse: minha filha, pegue suas coisas e seu filho e volte para a sua casa.

Minha mãe sempre foi uma mulher batalhadora e teve que se reinventar, diversas vezes, após ficar desempregada e não conseguir mais trabalho formal. Aprendeu novas habilidades, como corte-costura, abriu uma lanchonete de janela na porta do Departamento de Trânsito do Maranhão (DETRAN-MA) – todos os lanches eram feitos por ela - e trabalhou também com transporte escolar. Prometi que iria mudar as nossas vidas e tinha ciência que os meios eram os estudos, e o meu objetivo era ser concursada.

¹⁷ Compositores: Andrei Martinez Kozyreff / Juliana Strassacapa / Mateo Piracés-Ugarte / Rafael Gomes / Sebastián Piracés-Ugarte

Charlot (2000) relaciona o aprender à existência do sujeito. Bruno *et al.* (2022, p. 6) utilizam a expressão (re)existência “como um modo de mobilização à luta, e também como experiência estética contra-hegemônica”. A relação com o saber executado pelo corpo, ocorre quando o aprender pode ser também a dominação de uma atividade, ou capacidade de utilizar um objeto de maneira pertinente, e esse domínio se inscreve no corpo que “é um lugar de apropriação do mundo, um conjunto de significações vivenciadas, aberto a situações reais, mas também virtuais” (Charlot, 2000, p. 69).

Nesse processo de construção do conhecimento, o ato de aprender implica na aquisição de domínio sobre uma atividade que está diretamente relacionada ao mundo real. No meu caso, a noção de mudança estava intrinsecamente ligada à minha aprovação em um concurso público, e para alcançar esse objetivo, eu sabia que precisava dedicar-me aos estudos. Essa busca por conhecimento e habilidades, que são adquiridas por meio da nossa relação com o saber, reflete o conceito Charlot, que o aprendizado se integra à ação e ao corpo como uma forma de interagir com o mundo e buscar mudanças tanto em nível pessoal quanto social (Charlot, 2000).

Decidi focar nos estudos durante um ano (2011), sem trabalhar. Tinha uma reserva financeira da rescisão do contrato de trabalho referente ao período em que trabalhei como professora de ginástica laboral, e foi esse recurso que possibilitou a efetivação do meu plano. Iniciei um curso preparatório para concurso no turno da manhã, e estudava em casa sempre que podia, entre os cochilos do meu filho, e à noite, depois que ele dormia. Minha mãe me apoiou incansavelmente, cuidando do meu filho enquanto eu estudava. Entre alguns concursos feitos, ao final do ano fui aprovada no concurso público para professor/a na rede municipal de uma cidade do Maranhão. No ano de 2012, tomei posse e me mudei para a cidade para entrar em exercício. A partir daquele momento, eu, minha mãe, meu filho e nossos *pets*, começamos uma nova vida, mais alegre, mais vívida e mais colorida.

Retomo a música “triste, louca ou má”, anteriormente citada, para apresentar o trecho que realmente descreve as minhas escolhas para enfrentar o patriarcado, o machismo e todas as formas de opressão e preconceito. A canção aborda temas de empoderamento feminino e a concepção de que uma mulher não deve ser definida pelo homem, pela casa ou pela sua aparência física, mas sim por sua própria individualidade e força interior.

(...) Ela desatinou, desatou nós
 Vai viver só
 Eu não me vejo na palavra
 Fêmea, alvo de caça
 Conformada vítima

Prefiro queimar o mapa
 Traçar de novo a estrada
 Ver cores nas cinzas
 E a vida reinventar
 E um homem não me define
 Minha casa não me define
 Minha carne não me define
 Eu sou meu próprio lar.
 (Francisco el hombre)

Emprego novo, concursada, novos ares, porém na escola me deparei com as velhas problemáticas na educação física. Fui lotada em uma escola de ensino fundamental, nas turmas de 6º e 7º anos. As aulas de educação física aconteciam no turno (teoria) e contraturno (prática). Na escola não tinha ginásio e o pátio era centralizado, fato esse que inviabilizava as vivências na escola. O outro professor de educação física fazia uso do “rola-bola”, isso quando o fazia, pois raramente comparecia à escola.

As aulas no contraturno aconteciam no ginásio municipal da cidade. Em uma dessas aulas, fomos surpreendidos/as por uma invasão de usuários/as de drogas que estavam fugindo da polícia. Foi uma situação surreal. Os/as estudantes compenetrados na atividade não perceberam a movimentação inicial, mas com a chegada da polícia, o barulho das sirenes, não teve como evitar um grande rebuliço. Pais e Mães se deslocaram para o ginásio em busca de seus/suas filhos/as, assim como autoridades competentes. No dia seguinte comuniquei à gestora da escola que eu só voltaria ao ginásio se a prefeitura direcionasse seguranças no período das minhas aulas, e assim foi feito. Demorou cerca de uns dois meses, mas a minha solicitação foi atendida.

Em 2015, assumi o concurso da rede estadual de ensino do Maranhão para trabalhar no ensino médio regular, na cidade de Chapadinha - Maranhão. A priori, tentei conciliar os trabalhos nas duas cidades, porém, o cansaço e visando melhor qualidade de vida para mim e a minha família, decidi, em 2017, mudar para Chapadinha. Fui lotada em uma escola regular no turno noturno, onde tive a minha primeira experiência no ensino médio e na EJA.

Em relação ao contexto da educação física, as aulas eram no contraturno, quadra descoberta, sem materiais e sem outro/a professor/a de educação física. Por ser uma escola de grande porte, eram necessários 5 professores/as da área para contemplar todas as turmas, porém, a carga horária de educação física era distribuída para os/as professores/as dos outros componentes curriculares para completar carga horária. Iniciei um movimento com os demais professores/as de educação física da rede que eu conhecia, preparamos um documento repudiando essa situação e encaminhamos à SEDUC/MA. Não sei nas outras escolas, mas no

ano seguinte, na escola em que eu trabalhava, lotaram apenas professores/as de educação física no componente de educação física.

Em 2020, ano do início da pandemia da Covid-19, perdi um dos meus retalhos de origem, meu pai, vítima dessa doença que dizimou milhões de pessoas no mundo todo. No Brasil, de acordo com os dados atualizados no *site* do ministério da saúde em 1º de maio de 2024, consta o impressionante número de 711.792 mil mortos pela Covid – 19 (Brasil, 2024). É inenarrável e imensurável o tamanho da minha dor e revolta diante de todo contexto que eu vivenciei. Do descaso com o meu pai no hospital; por um reconhecimento de corpo por meio de uma foto no celular; de um enterro sem velório e seu corpo envolto em um saco preto ao invés de vestimentas dignas; e uma despedida de dentro do carro na porta do cemitério. Essa experiência foi avassaladora. O meu retalho foi arrancado de mim de maneira cruel e dolorosa, mas as suas linhas permanecem entrelaçadas em meu ser.

A pandemia escancarou as injustiças sociais e disparidade no âmbito escolar com a implementação das aulas assíncronas e síncronas. Venâncio *et al.* (2022), afirmam que a pandemia teria exposto de maneira mais evidente as injustiças existentes, revelando problemas sociais e estruturais que já eram presentes, porém muitas vezes velados. Durante esse período desafiador, as dificuldades surgiram em diversas frentes, afetando tanto os/as professores/as quanto os/as estudantes. Além da necessidade de adaptação aos novos formatos de ensino, como as aulas remotas síncronas e assíncronas, nós, professores/as, enfrentamos o desafio de lidar com a falta de acesso igualitário à tecnologia e à internet por parte dos/as estudantes, o que agravou ainda mais as desigualdades educacionais, evidenciando as injustiças sociais já existentes no contexto escolar. A sobrecarga de trabalho e o cansaço emocional decorrentes das exigências do ensino remoto também foram aspectos significativos que enfrentamos durante a pandemia.

Em 2022, aceitei o convite da diretora da Unidade Regional de Educação (URE) para compor o quadro docente do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA de Chapadinha, que oferta o ensino médio integrado em tempo integral. Cotejando as minhas experiências na educação física dos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio regular, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e no ensino médio integrado, as problemáticas enfrentadas são sempre as mesmas. Porém, não podia desanimar, tinha que “esperançar” (Freire, 1992).

Segundo o grande pensador da educação, Paulo Freire, é preciso ter esperança para chegar ao inédito viável e ao sonho. Cuidado! Há pessoas que têm esperança do verbo “esperar”. Esse grande educador e filósofo falava da esperança do verbo “esperançar”. Esperar é: “Ah, eu espero que dê certo, espero que aconteça, espero

que resolva”. Esperançar é ir atrás, é não desistir. Esperançar é ser capaz de buscar o que é viável para fazer o inédito. Esperançar significa não se conformar (Cortella, 2019).

O meu primeiro contato com o verbo esperançar foi por meio de um *card* com o parágrafo supracitado postado no grupo de *WhastApp* da escola em que eu trabalhava. A reflexão de Cortella sobre o “esperançar” de Paulo Freire, define as minhas ações enquanto professora que busca por mais reconhecimento do componente curricular educação física, por melhores condições de trabalho e pela garantia dos direitos de aprendizagem dos/as estudantes.

Enquanto uns esperançam, outros esperam. No início do ano letivo de 2022, meu filho estava muito animado com o retorno das aulas presenciais, e, principalmente, com as aulas práticas de educação física. Porém, ele não teve uma boa experiência nessa aula. Ele caiu algumas vezes, deixou a bola cair, chegou por último nas atividades que envolviam corrida e foi o último a ser escolhido pelos/as colegas no momento de formação das equipes para a realização de estafetas.

Todas essas situações o deixaram desanimado a ponto de não querer mais participar das aulas. Insisti para que ele participasse de mais uma prática, e dessa vez, cheguei uns minutos antes de terminar a aula. Pude ver a metodologia do “rola bola” empregada. Alguns/algumas estudantes estavam jogando futsal, outros/as estavam jogando basquete. Relação entre teoria e prática inexistente, pois o conteúdo trabalhando em sala de aula era atletismo. O professor no celular. E o meu filho sentado na arquibancada sozinho. O contexto descrito representa o que González (2020) chama de desinvestimento pedagógico ou abandono do trabalho docente.

Essa triste e desanimadora experiência fez com que meu filho se recusasse a voltar para as aulas práticas de educação física. Foi um momento em que a falta de renovação pedagógica e a indiferença do professor resultaram em uma completa desconexão entre o estudante (meu filho) e o componente curricular. Foi doloroso ver meu filho solitário na arquibancada, enquanto a educação física, que deveria promover inclusão, falhou em cumprir seu papel.

“E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados... Haverá sempre um retalho novo para adicionar a alma.” (Pizziment, 2020).

Ao ingressar no mestrado, mergulhei no mundo da pesquisa científica, e os novos saberes adquiridos também tiveram um impacto significativo na minha prática pedagógica. Cada disciplina, aula e conversa com meus/minhas colegas e professores/as representava uma oportunidade de explorar novos retalhos de conhecimento, que não apenas enriqueceram minha compreensão acadêmica, mas também aprimoraram a forma como eu abordava o ensino.

A melhor parte dessa jornada foi perceber que, à medida que eu adquiria novos saberes, minha compreensão do meu próprio campo de estudo, bem como as estratégias que eu empregava em sala de aula, ganhavam uma riqueza e complexidade que eu nunca poderia ter previsto. Assim como os versos mencionados sugerem que nunca estaremos "prontos, finalizados", minha experiência no mestrado me ensinou que a busca pelo conhecimento é uma jornada contínua, repleta de oportunidades emocionantes para adicionar novos retalhos ao meu "eu" de professora-pesquisadora e à minha prática pedagógica.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1996, p. 30).

No mestrado me deparei com a denominação de professora-pesquisadora, compreendendo que o ensino e a pesquisa se entrelaçam (Freire, 1996). Freire destaca a importância da pesquisa e da curiosidade epistemológica na prática educacional que deve ser enraizada na pesquisa, na intervenção crítica na realidade dos/as estudantes e na busca constante por uma compreensão mais profunda do processo de conhecimento.

Ao refletir sobre minha prática pedagógica, percebi que sempre enfrentei desafios, buscando soluções por meio de estratégias metodológicas, análise e superação dos problemas identificados. Para Elliot (2012), o/a professor/a se torna professor/a-pesquisador/a quando se assume pesquisador/a da sua própria prática docente. Nessa perspectiva, considero que sempre fui uma professora-pesquisadora; apenas, não publicizei as minhas pesquisas.

Sanches Neto (2017) afirma ser fundamental que os/as professores/as se percebam e assumam o papel de professores/as-pesquisadores/as, pois a pesquisa é inerente à prática docente, e essa postura de investigação contínua contribui para a reflexão, ressignificação e aprimoramento das nossas práticas pedagógicas. A autoafirmação de ser uma professora-pesquisadora aconteceu no âmbito do ProEF, e permaneço nessa lida diária,

não somente focada na minha pesquisa, mas no enfrentamento dos desafios e obstáculos que surgem todos os dias no meu contexto escolar.

Através dos retalhos compartilhados, é possível perceber uma conexão entre minha relação com o saber e a justiça social, assim como a minha relação com o saber e a educação física escolar. Embora essas aprendizagens possam parecer distintas, elas se entrelaçam de maneiras significativas. As experiências negativas relacionadas ao *bullying*, preconceito de classe, sexismo, machismo e racismo foram pontuais para despertar em mim a necessidade de lidar com essas questões, de forma a enfrentar e não (re)produzir tais ações, tanto na minha prática pedagógica quanto na vida pessoal.

As experiências negativas com a educação física escolar, vivenciadas tanto por mim quanto pelo meu filho, me fizeram perceber de maneira vívida os impactos dessas ações na autoestima e na autoconfiança do/a estudante, marcadas por exclusões, tratamento desrespeitoso, constrangimento e ambiente punitivo, impactaram a minha relação com o saber na área. Essas experiências negativas moldaram a pessoa que eu sou e definiram a professora que eu não quero ser. Por fim, essa construção identitária do “eu” pessoa e do “eu” docente direcionou a escolha do tema da minha pesquisa de mestrado.

De acordo com Charlot (2000), não se deve fazer relação com o saber pelo viés da carência ou da deficiência sociocultural, isto é, não ler a realidade em negativo. Por meio de uma leitura positiva da realidade, as experiências me impulsionaram a uma maneira de interpretar o mundo por meio de elementos transformadores e emancipatórios, plural e generoso, e em situação de diálogo permanente.

Nessa perspectiva, as experiências negativas com a educação física despertaram em mim a consciência de fomentar um ambiente educacional mais inclusivo e igualitário, no qual todos/as os/as estudantes se sintam valorizados/as e encorajados/as a participar ativamente das aulas de educação física, no qual a relação com o saber seja construída de forma significativa e transformadora.

Ao longo de minha escrita, tornou-se evidente a presença de questões de injustiça social que permearam toda minha trajetória de vida. Essas injustiças são como feridas abertas que aguçam minha "raivosidade", reacendendo lembranças de experiências negativas com a educação física e os impactos diretos e indiretos que tiveram sobre mim. Esta imersão em minhas próprias vivências me proporcionam uma sensibilidade e compreensão das consequências das injustiças, alimentando meu compromisso em criar um ambiente inclusivo e respeitoso, onde cada estudante possa se sentir valorizado/a e empoderado/a.

6.2 Justiça social nas aulas de educação física: um diálogo necessário

Os/as educadores/as possuem uma forte concepção de estimular os/as educandos/as a alcançarem sua autonomia do pensamento, buscando torná-los/as independentes, críticos/as e reflexivos/as em relação às desigualdades existentes no país (Freire, 1987).

Freire (1987) ressalta a importância da autonomia de pensamento como forma de enfrentar as injustiças presentes na sociedade. Contudo, surge um dilema quando os/as estudantes não conseguem identificar tais injustiças. Esse foi o ponto de partida que me levou a buscar estratégias para abordar e enfrentar as injustiças sociais nas aulas de educação física.

O primeiro passo foi abordar as questões sobre justiça social com os/as estudantes para que eles/as compreendessem seu conceito amplo e os temas codependentes dele como discriminação, desigualdade de gênero, racismo, homofobia, entre outros. Essa imersão foi feita por meio da TAJUS para promover discussões em grupo onde os/as estudantes pudessem compartilhar suas percepções e experiências em relação às injustiças sociais, e estimulasse o questionamento e a reflexão crítica por meio de diálogos estruturados.

A compreensão dos conceitos relacionados à justiça social e aos problemas sociais requer que identifiquemos nosso lugar e compreendamos as ações que podemos empreender a partir desse reconhecimento (Venâncio *et al.*, 2021). É necessário que os/as estudantes reconheçam o seu espaço em um debate e aprendam a se posicionar em diversas situações cotidianas para resistir e (re)existir perante as injustiças (Bruno *et al.*, 2022).

O conhecimento prévio dos/as estudantes sobre justiça social era superficial. Antes de participarem da minha pesquisa, não haviam tido estudos específicos sobre esse tema, nem nas aulas de educação física em outras escolas, nem em outros componentes curriculares. Isso não implica que desconheciam questões como racismo, preconceito, desigualdade social, entre outros. No entanto, não estabeleciam a relação entre esses temas e a justiça social, destacando uma necessidade de maior conscientização sobre a interconexão desses assuntos.

Dudu¹⁸: Nunca tinha ouvido falar sobre justiça social nas aulas de educação física, nem em outro componente curricular. Eu não sabia que isso existia essa relação entre a educação física e a justiça social.

Big: Eu já tinha ouvido a expressão "justiça social", mas só entendi seu significado e do que se trata depois que a senhora nos explicou.

¹⁸ Os nomes usados nos relatos dos/as estudantes são fictícios e foram escolhidos por eles/as.

Isinha: Achei interessante que, além de focar na justiça social, a senhora também abordou outros temas, como os marcadores sociais, que eu nunca tinha ouvido falar, nem em outras escolas onde estudei, nem em outros ambientes. Descobri que tenho vários marcadores sociais que definem os grupos aos quais pertencem, o que me fez identificar injustiças que antes considerava normais.

A ausência de diálogos sobre justiça social na escola se apresenta como uma lacuna que pode perpetuar a falta de consciência e compreensão sobre questões de desigualdade, discriminação e injustiça entre os/as estudantes (Venâncio *et al.*, 2021). Sem um espaço para discutir e refletir sobre esses temas, as injustiças sociais podem passar despercebidas ou até mesmo serem aceitas como parte inevitável da realidade (Flor, 2022). Isso pode levar a um ambiente escolar menos inclusivo e inseguro, no qual os/as estudantes de grupos marginalizados se sentem desvalorizados e não representados, o que por sua vez dificulta a promoção da diversidade e do respeito mútuo (Philpot *et al.*, 2021).

Sem um compromisso explícito com a educação para a justiça social, as escolas correm o risco de não preparar os/as estudantes de forma adequada para se tornarem cidadãos/ãs críticos/as e engajados/as em uma sociedade cada vez mais diversa e complexa (Nunes, 2018). De acordo com Ribeiro (2017), é necessário promover diálogos acerca de temáticas que permeiam a sociedade permitindo que os indivíduos compreendam as questões sociais ao seu redor e reconheçam a que grupos pertencem, para assim identificar seu lugar de fala.

Abordar as temáticas de justiça social com os/as estudantes foi um desafio significativo para mim, pois, embora me sentisse confiante sobre os meus conhecimentos acerca do assunto, deparei-me com questões que eu não dominava, e algumas que eu desconhecia. No entanto, optei por não me esquivar desses temas, pois reconheço sua importância para uma conscientização crítica de todos nós. Em vez disso, abracei a oportunidade de aprender junto com os/as estudantes, compartilhando nossos saberes e experiências nas rodas de conversa. Aprendemos juntos/as e juntos/as fomos construindo a nossa colcha de saberes sobre justiça social.

A temática sobre traços negroides me mobilizou a buscar um aprofundamento para ajudar os/as estudantes a se reconhecerem. Essa questão é particularmente sensível considerando o contexto de diversidade racial presente no Brasil. Já dizia Gabriel, O pensador na sua música “Racismo é burrice”:

[...] O quê que importa se ele é preto e você é
branco?
Aliás, branco no Brasil é difícil, porque no Brasil
somos todos mestiços
Se você discorda, então olhe para trás

Olhe a nossa história, os nossos ancestrais
 O Brasil colonial não era igual a Portugal
 A raiz do meu país era multirracial
 Tinha índio, branco, amarelo, preto
 Nascermos da mistura, então por que o preconceito?
 Barrigas cresceram, o tempo passou
 Nasceram os brasileiros, cada um com a sua cor
 Uns com a pele clara, outros mais escura
 Mas todos viemos da mesma mistura [...]

Ouvir alguns/algumas estudantes expressarem dúvidas sobre sua identificação racial me inquietou, principalmente por essas falas serem de estudantes pretos/as e pardos/as. Para ajudá-los/as nesse processo de autoidentificação, busquei materiais que fornecessem suporte e orientações adequadas. Ao encontrar a cartilha¹⁹ do IFCE - Campus Quixadá intitulada "O processo de heteroidentificação", obtive um norte para abordar esse tema com os/as estudantes. Exploramos a heteroidentificação nos processos de cotas para negros e pardos, assim como a autoidentificação/autodeclaração. Além de compreender as nuances entre esses dois termos, realizamos uma autoidentificação de nossos próprios traços físicos.

Nos nossos diálogos sobre os traços negroides, algumas falas exemplificaram o conceito de estimulação aversiva, conforme descrito por Araújo *et al.* (2022), que se manifesta quando os traços físicos associados às pessoas pretas são usados para submetê-las a situações de discriminação racial, resultando na internalização do racismo. Esse processo pode levar as pessoas pretas a desenvolverem preconceitos e estereótipos negativos sobre si mesmos e suas comunidades, alimentando um ciclo de auto-opressão e perpetuação do racismo (Araújo *et al.*, 2022).

Lembrei-me de como na minha infância e adolescência eu também vivenciei a internalização do racismo devido à estimulação aversiva condicionada relacionada ao meu próprio corpo. As características fenotípicas que possuo, como a espessura dos lábios, o tom da minha pele e a textura do meu cabelo eram frequentemente alvo de preconceito, o que fazia com que eu me sentisse inferiorizada. Decidi compartilhar com os/as estudantes minha própria experiência com o racismo em relação às minhas características físicas, inclusive aquelas que ocorriam dentro do ambiente familiar.

Quando criança/adolescente era alvo de expressões racistas por parte dos colegas e também da família. Por várias vezes expressões racistas como “beijuda”, “cabelo pixaim” e “testa de amolar facão” faziam parte do meu dia a dia na escola e na rua. Era doloroso ouvir essas falas. Sentia-me constrangida, envergonhada, inferior e muito zangada. Por vezes, desejei ter outro tom de pele, outro tipo de cabelo e outros traços (Autora).

¹⁹ <https://ifce.edu.br/fortaleza/documentos/cartilha-heteroidentificacao.pdf>

Hooks afirma que na pedagogia engajada o/a professor/a que espera que os/as estudantes partilhem suas narrativas confessionais deve estar disposto a partilhar as suas narrativas para a discussão em sala de aula para não atuar como “inquisidores oniscientes e silenciosos” (hooks, 2013, p. 35), e deve ser o/a primeiro/a a correr o risco de revelar publicamente informações sobre a sua vida.

Ao compartilhar minha história, inicialmente alguns/as estudantes começaram a rir. Ao ouvir as risadas, os mesmos sentimentos de dor e desconforto que eu havia experimentado no passado, ressurgiram. Destaquei para os/as estudantes que minhas palavras, por si só já eram dolorosas o suficiente para reviver experiências negativas, e que acompanhadas de risadas tornavam-se ainda mais cruéis, reavivando memórias de discriminação que muitos/as de nós compartilhamos. Enfatizei que o que fere o outro não é motivo de riso, e que o racismo é crime, é uma violação grave dos direitos humanos.

Uma curiosidade surgiu em relação ao meu cabelo. Os/As estudantes perguntaram como eu sofria preconceito em relação ao meu cabelo se ele é liso. Expliquei que fiz o processo de alisamento capilar aos 21 anos de idade porque queria mudar o visual. relatei que a mudança na textura do meu cabelo não tinha relação com o preconceito sofrido, e isso não me fazia menos preta ou negar as minhas raízes. Como diz a canção de Chico César²⁰: “*Se eu quero pixaim, deixa. Se eu quero enrolar, deixa. Se eu quero colorir, deixa. Se eu quero assanhar, deixa, deixa, deixa a madeixa balançar*”.

Após meu relato, outros/as estudantes sentiram-se encorajados/as a compartilhar suas próprias experiências negativas em relação às suas características fenotípicas. Durante esse processo, três relatos se destacaram, contribuindo significativamente para nossa compreensão coletiva sobre a identidade étnica e os desafios enfrentados por aqueles/as que buscam se situar nesse contexto social complexo.

Isinha: Eu sofria muito preconceito por causa do meu cabelo, inclusive dentro da minha própria família. Isso me fez querer alisar o cabelo várias vezes, mas minha mãe nunca deixou. Hoje, percebo que o preconceito em relação ao cabelo preto diminuiu. As mulheres pretas estão mais livres para usarem seus cabelos naturais.

Kaká: Antes, ser chamado de negro era ofensivo por causa da maneira pejorativa como o termo era usado. Eu ficava muito irritado quando me chamavam de negro ou negão, além dos outros preconceitos que sofria por causa da minha cor de pele. Várias vezes pensei em como seria ser um menino branco. Hoje, porém, não há garoto mais bonito que o nego aqui.

²⁰ Música Respeitem meus cabelos, brancos. Composição: Chico César

Milly: Professora, eu não sei se sou branca ou preta. No meu registro de nascimento, consta que sou branca. Quando me autoidentifico como branca, as pessoas riem, dizendo que meu tom de pele é escuro demais para ser considerada branca. Quando me autoidentifico como preta, as pessoas também riem, dizendo que meu tom de pele é claro demais para ser considerada negra. Isso me deixa confusa. Afinal, qual a minha raça?

Nos relatos acima, as falas da Isinha e do Kaká demonstram a estimulação aversiva sofrida por causa dos traços negroides e da cor da pele. A estimulação aversiva associada aos traços negroides pode levar a comportamentos de "inferiorização", como os relatados por mim e pelos/as estudantes, o que pode ocasionar um desejo de mudar essas características físicas como uma forma de escapar da opressão internalizada no próprio corpo (Araújo *et al.*, 2022). As características negroides não possuem intrinsecamente nada de aversivo; são os valores culturais racistas da sociedade que atribuem qualidades estéticas distintas aos traços fenotípicos, favorecendo os traços considerados brancos como belos e os traços negroides como feios (Araújo *et al.*, 2022).

A confusão enfrentada por Milly evidencia as complexidades e desafios enfrentados por muitas pessoas que não se encaixam facilmente em categorias raciais pré-definidas. Essa falta de enquadramento claro pode gerar desconforto e incerteza sobre a própria identidade racial. Ao participar do grupo focal, a Milly fez o seguinte relato:

O tema que mais me chamou atenção na TAJUS foi “Quem sou eu? Quem é você? Quem somos nós?”. A partir das conversas, comecei a entender sobre os marcadores sociais. Fui ler mais sobre isso e me aprofundar no assunto, e percebi que tenho alguns traços negroides. Fiquei com uma dúvida na minha cabeça: quando me identifico como branca, recebo críticas dizendo que minha pele é muito escura para isso. Quando me identifico como preta, outras pessoas dizem que minha pele é muito clara para ser considerada preta. Isso me deixou em uma grande confusão sobre quem eu sou, de onde venho e para onde vou. Eu pensava: se sou escura demais para ser branca e clara demais para ser preta, então sou parda. Mas as pessoas diziam que "pardo" não existe, que eu devia ser ou preta ou branca, e eu ficava pensando: "Oxente, então o que eu sou?". Li muito sobre isso, e ainda é uma grande confusão na minha cabeça saber o que sou: branca, preta ou parda. Ah, e pardo existe! Acho que sou parda, mas ainda estou aprofundando essa descoberta.

A experiência de Milly destaca a necessidade de reconhecer e respeitar a complexidade da identidade racial de cada indivíduo, bem como a importância de criar espaços seguros e inclusivos onde as pessoas possam explorar e expressar livremente sua identidade sem medo de julgamento ou discriminação. Os diálogos serviram como um norte para que Milly buscasse por respostas para os seus questionamentos e também para que os/as estudantes reconhecessem os grupos os quais pertencem.

Após dialogarmos sobre os conceitos necessários para compreendermos as injustiças sociais que nos cercam, adentramos nos retalhos que tratavam sobre as injustiças sociais nas aulas de educação física. Cotejar a educação física com a justiça social no decorrer dos retalhos da TAJUS levou-os/as do estranhamento à surpresa. Saber que situações de *bullying*, exclusão dos/as menos habilidosos/as, questões de gênero e preconceito são injustiças sociais causou estranhamento entre alguns/algumas por considerarem tais situações como parte natural no contexto das aulas de educação física.

Bia: Por meio da trilha, conseguimos entender melhor as situações que vivenciamos nas aulas de educação física. Antes, não tínhamos noção de que essas situações eram injustiças sociais, pois não tínhamos conhecimento sobre isso.

Jocacs: As situações injustas sempre aconteceram nas aulas de educação física, mas não as enxergávamos dessa forma; elas passavam despercebidas. Para nós, era normal, e nunca conseguiríamos perceber essas situações como injustiças se não tivéssemos estudado a trilha.

Big: Na verdade, é algo cultural. Faz parte da cultura dos esportes e dos jogos, essas "brincadeiras". Elas estão tão impregnadas em nossa sociedade que às vezes nos pegamos fazendo essas "brincadeiras" inconscientemente. Brincadeiras que, na verdade, não são brincadeiras, mas são identificadas assim.

De acordo com Fitzpatrick (2019), a educação física se apresenta como um espaço altamente contestado e conflituoso devido a estreita associação feita com culturas esportivas, o que explica as percepções amplamente mantidas de ser sexista, excludente, racista, homofóbica e capacitista. Conforme os relatos acima, como algo cultural. Os/As estudantes precisavam compreender como as situações injustas nas aulas de educação física afetam aqueles/as que as sofrem, e para isso, os relatos de experiências negativas foram necessários para que nos colocássemos no lugar do outro.

Sob as orientações de hooks (2013), fui a primeira a relatar aos/às estudantes as injustiças sofridas por mim nas aulas de educação física, assim como as injustiças que meu filho sofreu. Essa partilha fez com que os/as estudantes fizessem relação com as situações injustas vivenciadas e aflorou neles/as a vontade de compartilhar as suas experiências negativas com a educação física. Ao ouvir os relatos dos/as estudantes o meu sentimento era de desânimo e de tristeza, pois muito dos relatos feitos eu vivenciei, eu sofri. Sei o quanto impactaram na minha autoestima e no desenvolvimento das minhas habilidades físicas, e quanto me afastaram das aulas de educação física na educação básica.

Dudu: Antes, eu não entendia o conceito de justiça social relacionado à educação física, e sofria muito com as situações constrangedoras, exclusões e julgamentos que enfrentava. Essas experiências eram comuns nas aulas de educação física, e para

nós, eram consideradas normais, parte do cenário dessa disciplina. No entanto, agora sei que não são normais; são injustiças.

Kaká: Um exemplo que acontecia frequentemente comigo era o fato de eu não ser muito habilidoso em esportes, o que resultava em críticas, *bullying* e minha exclusão dos jogos. Eu via isso como algo natural, uma parte comum das aulas de educação física.

Eu observei atentamente as expressões nos rostos dos/as estudantes durante os relatos feitos. Sentimentos de tristeza, indignação e vergonha eram claramente visíveis, assim como aqueles/as que permaneceram pensativos/as diante das experiências compartilhadas pelos/as colegas. Era evidente que estavam assimilando as injustiças sofridas ou cometidas, que anteriormente não reconheciam como tais. Além disso, alguns/as se reconheceram como aqueles/as que cometeram injustiças contra os/as outros/as.

Joacas: Antes, não pensávamos que essas "brincadeiras" poderiam ter um impacto negativo sobre os outros, mas, por meio dos relatos dos colegas e das situações apresentadas na trilha, começamos a enxergar essas situações de forma diferente. Inclusive, pude identificar-me em alguns dos relatos, tanto como alguém que praticava essas "brincadeiras" quanto como alguém que as sofria.

Dudu: Já é uma parte da nossa cultura, você entende? Já está arraigado em nós. As pessoas não veem essas "brincadeiras" como preconceito, exclusão ou bullying. Elas praticam essas injustiças sem perceber. Acredito que as pessoas da nossa sala, por terem participado da pesquisa, vão repensar suas ações antes de cometer injustiças nas aulas, porque agora nós temos esse entendimento.

Th: Sim, iremos refletir antes de falar, criticar ou excluir alguém. Mesmo que, por vezes, essas ações ocorram por impulso, ao menos saberemos reconhecer que agimos de forma inadequada e repensar nossas atitudes, além de nos desculpar com a pessoa.

Era imprescindível que todos/as os/as estudantes compreendessem o quão prejudicial poderia ser uma abordagem da educação física desvinculada da justiça social. Ouvir um/a estudante compartilhar que desistiu das aulas práticas devido às críticas recebidas ao cometer erros durante as atividades, e que se sentia constrangido/a com as falas dos/as colegas, é negar-lhe o direito fundamental à aprendizagem. Essa experiência destacou a urgência de nos mobilizarmos para transformar nossas aulas em um ambiente acolhedor, inclusivo e respeitoso para todos/as, e como o diálogo sobre as injustiças foram essenciais para as mudanças de postura da turma.

Hooks (2021) destaca a importância da emoção e do afeto na educação, enfatizando a necessidade de cuidado e de abordar as dimensões emocionais dos/as estudantes. No contexto capitalista, que promove o individualismo e a apatia em relação à dor e ao crescimento do outro, é essencial elevar o amor ao centro do debate (hooks, 2020). Isso

implica reconhecer a interdependência entre as pessoas e a importância de se solidarizar com as dores e lutas de todos/as (hooks, 2013).

A perspectiva revolucionária proposta por hooks (2013) considera o amor como prática educativa, o que implica em repensar e transformar os paradigmas tradicionais da educação. Para mim, foi fundamental criar um ambiente baseado no amor e no cuidado, onde os/as estudantes se sentiram valorizados/as, respeitados/as e seguros/as para compartilhar suas experiências negativas e, principalmente, se sentirem acolhidos/as. Conseguimos construir esse ambiente acolhedor por meio do diálogo e da empatia, buscando entender as experiências e necessidades de todos/as.

“Começar por sempre pensar no amor como uma ação, em vez de um sentimento, é uma forma de fazer com que qualquer um que use a palavra dessa maneira automaticamente assuma responsabilidade e comprometimento” (hooks, 2020, p. 55). Ao colocar o amor no centro da construção de um mundo mais justo, estamos afirmando a necessidade de uma educação que promova a empatia, a compaixão e o cuidado mútuo. Isso implica em desenvolver práticas educativas que estimulem a consciência crítica e a sensibilidade para as questões sociais, permitindo que os/as estudantes compreendam e se engajem ativamente na transformação das realidades injustas.

Dudu: Eu já havia notado que em algumas aulas de educação física, alguns alunos ficavam sentados na arquibancada, e eu era um deles. Porém, depois que a senhora começou a aplicar sua pesquisa e se preocupou em entender o motivo da não participação de alguns colegas, assim como o que estava acontecendo nas aulas que não sabíamos ou não víamos, eu me senti acolhido. Antes, nós não comentávamos sobre isso, achávamos que era apenas parte das aulas. Nossa sala estava muito dividida, e somente aqueles que gostavam ou tinham afinidade com a prática se envolviam nas atividades. Hoje, as pessoas estão mais dispostas a tentar praticar sem medo de serem julgadas. Colegas que antes excluía e criticavam estão demonstrando empatia e ajudando uns aos outros.

Lya: Na verdade, o que nos traz conforto é saber que a senhora não normaliza as situações injustas. Temos a certeza de que a senhora tomará alguma providência em relação à injustiça apontada ou registrada. Sabemos que não será ignorado.

Ao longo dos diálogos com os/as estudantes, fui gradualmente reconhecendo o potencial e a relevância da minha pesquisa. Ouvir um/a estudante admitir que agora reconhece a injustiça em suas próprias ações e expressar o desejo de refletir sobre suas posturas, é um sinal claro de uma transformação social em andamento. Esse momento destacou a importância da intervenção que estávamos realizando juntos/as, pois ocasionou uma conscientização e um movimento em direção às ações mais justas e inclusivas em nossas aulas.

Kaká: Achei sua pesquisa muito interessante, principalmente por abordar a justiça social nas aulas de educação física. É um tema importante, pois nos fez repensar nossas atitudes em relação aos outros e como somos tratados por eles. Se a senhora não tivesse realizado sua pesquisa com nossa turma, nunca teríamos reconhecido nossas ações injustas como injustiças sociais. Antes, eu mesmo nunca tinha percebido dessa forma; parecia algo natural, rotineiro. Não tínhamos consciência disso. Costumávamos julgar nossos colegas durante as aulas práticas, ríamos quando erravam e até praticávamos *bullying*. Não entendíamos o quanto essas atitudes magoavam e levavam as pessoas a desistir da prática. Os relatos dos colegas sobre as injustiças sofridas nas aulas de educação física mexeram muito comigo. Sua pesquisa nos ajudou bastante, e atualmente as coisas estão mudando. Nossa convivência está mais harmoniosa.

Confesso que em algumas rodas de conversa sobre as injustiças sociais nas práticas corporais, especialmente na educação física, senti-me fragilizada. Alguns relatos dos/as estudantes me afetaram, principalmente quando suas falas contradiziam as reflexões críticas que buscávamos promover, chegando a normalizar certas situações injustas nas aulas de educação física. No entanto, mesmo diante desses desafios, mantive a esperança de que, por meio do diálogo e da reflexão crítica, as mudanças tão desejadas poderiam se concretizar.

Figura 13 – Rodas de conversas sobre os retalhos da TAJUS



Fonte: Arquivo pessoal da autora

O diálogo e a dialogicidade são elementos essenciais na educação problematizadora (Freire, 1987). Por meio do diálogo ocorreu a interação entre mim e os/as estudantes, e entre eles/as, possibilitando a troca de ideias, perspectivas, sentimentos, fragilidades e conhecimentos. Além de permitir que nos colocássemos no lugar do/a outro/a. A práxis, ou seja, a ação transformadora aliada à reflexão, é fundamental para a transformação

social, pois os indivíduos colocam em prática as reflexões e análises realizadas, buscando enfrentar o contexto opressor (Freire, 1987).

A.A.: Hoje, nas aulas de educação física, com a técnica de incidentes críticos, as injustiças podem ocorrer, mas agora sabemos como lidar com elas. Entendemos que não devemos aceitar tais situações injustas e sabemos os métodos para resolvê-las, utilizando muito diálogo e reflexão, colocando-nos no lugar do outro e reconhecendo o direito que todos têm de participar. Agora, possuímos um novo conhecimento que muda nossa forma de viver e de pensar. Tornamo-nos pessoas mais maduras. O melhor de tudo é que, além de transformarmos as aulas de educação física e nossa escola, levaremos isso para nossa vida cotidiana, querendo ou não, pois é um hábito que estamos adquirindo agora. Levaremos para a vida o respeito pelo outro e a empatia pelo próximo.

A práxis da educação libertadora tem a reflexão e ação intrinsecamente interligadas, um ciclo contínuo em que a prática é informada pela reflexão e a reflexão é enriquecida pela prática (Freire, 1978). A educação autêntica e transformadora deve permitir que os/as estudantes se engajem em uma ação consciente e crítica sobre a realidade, ao mesmo tempo em que reflitam sobre as implicações dessa ação.

Durante nossas discussões sobre as questões de gênero nos esportes, surgiu um consenso entre os/as estudantes em relação à evidente invisibilidade das mulheres nesse cenário. Muitos/as expressaram sua percepção de que as mulheres são frequentemente marginalizadas em diversas modalidades esportivas, tanto em termos de visibilidade quanto de apoio institucional e recursos. Além disso, houve uma forte opinião entre os/as estudantes a favor do reconhecimento das diferenças entre os gêneros no contexto esportivo, argumentando que homens e mulheres possuem características físicas e habilidades distintas, o que justifica a separação por gênero em certas competições.

Entretanto, ouvi alguns estudantes abordarem as questões de gênero de maneira a inferiorizar as mulheres, reduzindo sua capacidade e valor apenas a questões biológicas. Essa situação provocou uma discussão acalorada entre os/as demais estudantes, trazendo à tona os estereótipos arraigados e preconceitos relacionados a esse tema. Para mim, foi um momento desafiador, mas também revelador, pois evidenciou a necessidade urgente de continuarmos dialogando e desconstruindo esses padrões de pensamento.

Em um dos retalhos dialogamos sobre a invisibilidade das mulheres no esporte utilizando o vídeo da *Espn* intitulado “*invisible player*”. Em resumo, no vídeo um grupo de fãs de esportes, homens e mulheres, foram convidados para testarem seus conhecimentos sobre os esportes. Na tela são projetadas imagens de silhuetas de atletas do futebol, basquete e surfe para que os/as convidados/as, um por vez, identificassem os/as atletas, nos lances

exibidos. O resultado foi surpreendente. Nenhum dos/as entrevistados/as respondeu nomes de atletas mulheres, e todas as cenas apresentadas eram de atletas mulheres. E na minha aula não foi diferente. Exibi as partes do vídeo que mostravam os lances esportivos para que os/as estudantes descobrissem quem eram os/as atletas em questão. O mesmo resultado do vídeo se materializou na minha aula. Nenhum estudante citou nomes de atletas mulheres. A reação deles/as foi de surpresa e, ao mesmo tempo, decepcionados/as, principalmente as meninas. Iniciei o diálogo contextualizando a temática e como seria a dinâmica da nossa roda de conversa. Em seguida, abri o espaço para as falas dos/as estudantes.

Alguns/Algumas estudantes tentaram justificar as suas escolhas alegando que o vídeo os/as influenciava a falar nomes dos atletas masculinos porque as silhuetas que apareceram configuraram corpos masculinos, e citaram o cabelo como exemplo. Então, fiz a seguinte pergunta: Se eu filmar um estudante que tem cabelos longos e encaracolados e usa o cabelo repartido ao meio e solto, e redefinir o vídeo no mesmo formato das silhuetas apresentadas, vocês iriam dizer que era uma mulher? Ou se filmasse uma estudante que tem o corte de cabelo curto vocês diriam que é um homem? Todos/as ficaram pensativos e foram mudando de opinião. Argumentei sobre a necessidade de desconstruirmos os estereótipos em relação aos sexos porque hoje não existe mais cabelo de homem ou cabelo de mulher, azul é de menino e rosa de menina, entre outras características construídas socialmente.

Um outro argumento apresentado por um estudante estava relacionado à altura, afirmando que era possível perceber que na imagem do jogo de basquete era uma mulher pelo fato de ser baixa. Então, pedi para que ele aprofundasse seu ponto de vista. Ele respondeu afirmando que "todos" sabem que as mulheres são menores que os homens, baseando-se na ideia de que isso é uma designação divina, e que os homens são naturalmente mais altos que as mulheres. Essa declaração gerou controvérsias e um alvoroço na sala de aula. Os/As demais estudantes começaram a dar exemplos, o que acabou por desencadear situações de *bullying* em relação à altura de alguns/algumas colegas. Nesse momento, intervi para coibir as ações de *bullying*, deixando claro que as palavras utilizadas poderiam estar causando constrangimento e mágoa aos/às colegas, e pedindo que fizessem silêncio para que pudessem me ouvir.

Ao abordar as diferenças biológicas entre homens e mulheres e relacionar suas capacidades físicas, destaquei a importância de não generalizá-las, considerando que o ambiente também influencia o desenvolvimento dessas habilidades. Enfatizei que a fala do estudante era preconceituosa e sexista, ressaltando que tais comentários não levam em conta a diversidade individual e as influências sociais e culturais nas experiências das mulheres.

A partir desse ponto, foi necessário trazer para o debate as construções históricas e sociais que moldam essas experiências para compreendermos como as normas de gênero foram historicamente utilizadas para subjugar e limitar as oportunidades das mulheres em diversas áreas, incluindo o esportivo (Altmann; Ayoub; Amaral, 2011). Discutimos como estereótipos arraigados e expectativas de gênero podem influenciar as percepções e tratamento das mulheres nas aulas de educação física, contribuindo para a reprodução de desigualdades e injustiças.

Devemos educar os/as estudantes como sujeitos autônomos e emancipados, capazes de construir uma visão crítica acerca dos fatores que condicionam a socialização, a estratificação social e as desigualdades de poder em suas próprias vidas e na vida de outros sujeitos (Lima *et al.*, 2020). Os diálogos sobre justiça social foi uma estratégia essencial para promover o respeito mútuo, a empatia e a transformação social, sendo essenciais para ampliarmos a nossa compreensão das injustiças presentes em nossa sociedade e em nossas aulas (Flor, 2022; Freire, 1987; hooks, 2013; Venâncio *et al.* 2021). Essas discussões não apenas nos desafiaram a questionar e a desconstruir nossos próprios preconceitos e estereótipos, mas também nos inspiraram a agir de forma mais consciente e solidária.

A adoção da abordagem educativa centrada nos diálogos sobre justiça social não apenas enriqueceu minha prática pedagógica, mas também empoderou os/as estudantes a se tornarem agentes ativos na promoção da justiça social. Os progressos alcançados por eles/as se entrelaçaram com as descobertas resultantes do meu próprio processo de autorreflexão, criando um ciclo de aprendizado colaborativo e contínuo, e nos inspirou a agir com empatia, solidariedade e determinação na busca por aulas de educação física mais justas, respeitadas e inclusivas.

6.3 Incidentes críticos identificados: autoexclusão, exclusão dos(as) menos habilidosos(as) e questões de gênero

Concomitantemente a TAJUS, a CIT também foi implementada para que nós pudessemos identificar, dialogar, refletir e enfrentar os IC observados. Utilizar a CIT colaborativamente com os/as estudantes foi uma forma de, além de me fornecer o *feedback* em relação as minhas ações pedagógicas à luz da justiça social, estabelecer relações mais horizontais, reconhecendo os/as estudantes como sujeitos de direitos e participantes ativos/as no processo educativo, buscando proporcionar uma educação voltada para a ação-reflexão, em

que tanto o/a professor/a, quanto o/a estudante desempenham papéis fundamentais na busca pela libertação (Freire, 1987).

Freire (1987) destaca ser essencial que os/as oprimidos/as não se engajem na luta sem estarem convencidos/as da necessidade de lutar por sua própria emancipação, sendo sujeitos desse convencimento e não objetos. Como sujeitos, os/as oprimidos/as devem se posicionar criticamente em relação à situação em que se encontram e à/s marca/s que carregam, participando ativamente do processo de conscientização, identificando as injustiças que enfrentam, analisando as causas dessa opressão e determinando como agir para transformar a situação.

Conforme apontado por Freire (1987), surge um desafio significativo em relação à participação dos/as oprimidos/as na elaboração da pedagogia de sua própria libertação, uma vez que eles/as internalizam a visão opressora, tornando-se seres duplos e inautênticos. Somente quando os/as oprimidos/as reconhecem que hospedam o/a opressor/a dentro de si, podem contribuir para o processo de criação e compartilhamento de uma pedagogia libertadora.

Esse reconhecimento é fundamental para que eles/as se conscientizem, rompam com a visão internalizada da opressão e se tornem sujeitos ativos na luta pela libertação, e ao se libertarem das amarras impostas pelo/a opressor/a, os/as oprimidos/as adquirem o poder de transformar sua própria realidade e se engajam na construção de um mundo mais justo e igualitário (Freire, 1987).

O conceito de Freire sobre a necessidade de os/as oprimidos/as se tornarem sujeitos de sua própria emancipação está intrinsecamente ligado ao processo de autoestudo que envolve não apenas a reflexão crítica sobre a realidade externa, mas também a autoconsciência. Assim como os/as oprimidos/as devem se posicionar criticamente em relação à sua situação e às marcas que carregam, os/as professores/as também devem examinar seus próprios privilégios, preconceitos e papel dentro das estruturas de poder (Freire, 1987).

Por meio da CIT, os/as estudantes demonstraram uma postura vigilante, identificando e relatando os IC observados durante as aulas. Além disso, alguns/as estudantes enfrentaram situações injustas, recusando-se a aceitar a opressão imposta sobre eles/as. A CIT emergiu como uma estratégia eficaz para promover a conscientização dos/as estudantes sobre as injustiças presentes nas aulas e incentivá-los/as a (re)agir contra essas situações.

Th: A técnica de incidentes críticos nos ajuda a manter uma vigilância sobre nossas próprias atitudes e as dos colegas.

Lay: É importante mantermos a vigilância sobre os incidentes críticos o tempo todo e continuarmos aprendendo sobre justiça social nas aulas de educação física. Devemos levar esse conhecimento para todas as áreas de nossas vidas e compartilhá-lo com outras pessoas que possam não estar familiarizadas com ele.

Dudu: Foi por meio dos incidentes críticos que começamos a identificar as injustiças, a repensar nossas ações injustas e a reconhecer quando nossos colegas estavam sendo injustos. Também foi uma maneira de ajudar a senhora a tomar conhecimento das situações injustas que estavam ocorrendo nas aulas.

Milly: Aquele instrumento (INOBIC) é de extrema importância, especialmente para os alunos mais tímidos, que podem não se sentir confortáveis em falar pessoalmente com a senhora. Embora, em nossa sala, todos possam abordar qualquer assunto com a senhora. Entretanto, por meio desses instrumentos, a senhora conseguiu relatar situações que ocorreram e das quais tomou conhecimento posteriormente.

Big: A CIT precisa permanecer ativa. Independentemente do nosso desejo, algumas situações injustas ainda podem ocorrer, mesmo que involuntariamente, devido ao que mencionamos anteriormente, está enraizado em nossa cultura. A CIT nos permitirá continuar identificando essas situações injustas, enfrentando-as, e a senhora facilitará os diálogos necessários conosco, como tem feito, reforçando a importância da justiça social nas aulas de educação física.

Isinha: Seria interessante se os outros professores também adotassem essa prática em suas aulas. Observar os incidentes críticos e intervir pode ajudar muitas pessoas que podem estar praticando ou sofrendo injustiças sem perceber.

Diante dos relatos dos/as estudantes, ficou evidente que a CIT tem sido uma estratégia eficaz para promover a conscientização e ação em relação às injustiças nas aulas de educação física. Os/as estudantes destacaram a importância de manter a vigilância constante sobre as próprias atitudes e as dos/as colegas, identificando e refletindo sobre situações injustas que ocorrem nas nossas aulas. Além disso, a CIT se mostrou um canal de comunicação eficaz entre mim e os/as estudantes, permitindo relatar incidentes que poderiam passar despercebidos por mim.

A CIT não apenas ajudou os/as estudantes a reconhecer e corrigir suas próprias ações injustas, mas também me auxiliou a rever minhas ações pedagógicas à luz da justiça social e a promover diálogos necessários para reforçar os princípios de justiça social nas aulas de educação física. O desejo expresso pela estudante de estender essa prática a outros componentes curriculares ressalta a percepção do valor da CIT como uma ferramenta que pode ser aplicada em diversos contextos para promover um ambiente mais justo e inclusivo.

A análise acerca das minhas ações frente aos IC identificados me fez rever os meus posicionamentos e formas de enfrentamento, assim como identificar as minhas fragilidades. Analisando os registros feitos no INOBIC, duas temáticas foram recorrentes: exclusão dos/as menos habilidosos/as e questões de gênero. Entretanto, uma terceira temática

se faz pertinente para um diálogo por ter sido apontada pela banca de qualificação, que é a autoexclusão dos/as estudantes nas aulas práticas.

6.3.1 Autoexclusão e exclusão dos/as menos habilitados/as nas aulas de educação física: processos que se entrelaçam

Não raro observo alguns/algumas estudantes sentados/as nas arquibancadas durante as aulas práticas. Seja observando a aula, conversando, usando o celular, dormindo (situação presente nas escolas de tempo integral) ou fazendo uma prática que não está relacionada com a aula. Esses/as estudantes configuram o que Oliveira e Daólio (2014) denominam de “periferia da quadra”.

Essa temática em específico surgiu de uma provocação na minha banca de qualificação de mestrado quando fui questionada pela professora Lu se o fato de alguns/algumas estudantes não participarem das minhas aulas não se configurava como um incidente crítico para mim. Esse questionamento trouxe à tona uma reflexão profunda sobre minha prática pedagógica e me instigou a considerar como IC o fato de alguns/algumas estudantes não participarem das minhas aulas como uma oportunidade de aprendizado e crescimento pessoal e profissional. Senti-me provocada a compreender mais profundamente essa questão, buscando entender as razões subjacentes à falta de participação dos/as estudantes. Mobilizei-me para explorar as dinâmicas que levam alguns/as estudantes a permanecerem na "periferia da quadra" durante as aulas práticas de educação física.

Utilizando a nomenclatura de Oliveira e Daólio (2014), na turma participante da pesquisa tenho o pedacinho (im)praticante, o pedacinho ativo e o pedacinho flutuante. O termo "pedacinho" tem suas raízes em Souza (1998), mas está principalmente associado à categoria "pedaço", introduzida por Magnani (1992) em seus estudos para explorar as relações entre a prática coletiva, o espaço onde ela ocorre e analisar a dinâmica cultural urbana. O "pedaço" refere-se a um espaço específico ou segmento dele, demarcado como ponto de referência para identificar um grupo de frequentadores e suas relações, implicando em uma referência espacial definida, presença regular dos membros e um código de reconhecimento entre eles (Magnani, 1992).

Figura 14 – Meus “pedacinhos”



Fonte: Arquivo pessoal da autora

O pedacinho (im)praticante representa aqueles/as estudantes que independente da dinâmica da aula prática não participam. O pedacinho ativo representa aqueles/as estudantes que sempre participam das aulas práticas. O pedacinho flutuante representa aqueles/as estudantes que participam da aula prática quando tem afinidade/interesse com conteúdo trabalhado (Oliveira; Daólio, 2014).

Inquieta com o questionamento da professora, busquei dados para compreender as causas desse IC. Primeiramente com os/as estudantes. Em uma roda de conversa perguntei para eles/as se o fato de alguns/algumas estudantes não participarem das aulas práticas não se configura como um IC. Eis que recebo tais comentários de representantes de cada pedacinho:

Pedacinho (im)praticante: Seria uma injustiça se a senhora não permitisse minha participação ou não procurasse meios para que todos participassem. No entanto, o fato de eu não gostar da prática e não querer participar não constitui uma injustiça.

Pedacinho flutuante: O fato de eu não querer participar não é uma injustiça, é uma escolha.

Pedacinho ativo: As aulas de educação física são acessíveis a todos e, de fato, não querer participar é uma escolha, não uma injustiça.

De fato, eles/as compreendem que as minhas ações pedagógicas, de certa forma, têm um olhar voltado para todos/as. Incentivo a participação deles/as, estou em

constante diálogo para saber os motivos da não participação na prática, faço adaptações nas atividades para que todos/as se sintam à vontade para participar independentemente do nível de habilidade e sempre designo funções para eles/as desenvolverem durante as vivências. Os pedacinhos (im)praticantes e flutuantes não são ignorados e nem esquecidos. Eles/as podem não estar na prática propriamente dita, mas estão envolvidos em outras funções. Porém, a educação física está relacionada com as diversas formas de movimentações e experimentação corporal, e essa vivência não está sendo explorada por eles/as (Uchoga; Altmann, 2016).

Mas será que a autoexclusão é uma situação presente apenas nas aulas de educação física? Algumas vezes nas aulas questionei os/as estudantes sobre a resistência deles/as para realizarem as vivências práticas propostas na educação física e fiz comparações das atitudes deles/as nos outros componentes curriculares perguntando se eles/as também se recusam a fazer as atividades propostas pelo/a professor/a de matemática quando ele/a direciona uma atividade sobre um conteúdo que eles/as não têm afinidade. A resposta mais frequente é de que a educação física é diferente. Diferente em que? Abaixo o relato:

Estudante A: Ficamos mais expostos.

Estudante B: Nas outras disciplinas (componentes curriculares) fazemos as atividades no caderno e mostramos para o professor. O mais exposto que ficamos é quando ele pede para respondermos em voz alta ou no quadro.

Estudante C: E ninguém critica quando erramos.

Estudante D: Às vezes, alguém ri dos nossos erros, mas é diferente. Por esse erro não somos excluídos das atividades.

De acordo com Uchoga e Altmann (2016), as aulas de educação física se destacam dos outros componentes curriculares devido à sua necessidade de envolver os/as estudantes em atividades que exigem a exposição do corpo por meio do movimento, o que torna perceptível a variação na postura dos/as estudantes, pois alguns/algumas demonstram habilidades motoras mais desenvolvidas do que outros/as.

Em diálogo com meu amigo crítico, atentamos para a existência da autoexclusão nos demais componentes curriculares. Não é apenas na educação física que os/as estudantes se autoexcluem, e faço essa afirmação baseada nos diálogos presentes nos planejamentos coletivos. Não raro, os/as professores/as apresentam as mesmas queixas sobre os/as estudantes: conversas paralelas, não realização das atividades, estudantes dormindo na aula, usando celular, ouvindo música, entre outros. A diferença é espacial, onde na educação física os pedacinhos ativos estão no centro da quadra, os pedacinhos flutuantes ora estão no

centro, ora estão na periferia da quadra, e os pedacinhos (im)praticantes estão na periferia da quadra. Em sala de aula, estão todos em suas carteiras.

Buscando compreender o fenômeno da autoexclusão, perguntei aos/às estudantes em uma roda de conversa os motivos que os fazem não participar das aulas. Inicie perguntando aos pedacinhos flutuantes.

Estudante A: Professora, às vezes é a atividade proposta. Não gosto do jogo ou do esporte que está sendo trabalhado. Agora estamos trabalhando futsal. Eu não gosto, mas no voleibol e na dança eu participei.

Estudante B: Tem dia que não estou com vontade de participar.

Estudante C: Às vezes estou naqueles dias (menstruação), com cólica. É muito ruim participar assim.

A falta de interesse dos/as estudantes nas aulas práticas de educação física é uma problemática que nos acompanha ao longo dos anos. As causas são as mais diversas e mesmo utilizando estratégias para minimizar essa situação, ainda encontro resistência por parte de alguns/algumas estudantes. Mesmo utilizando o planejamento participativo pela primeira vez para definir juntamente aos/às estudantes os conteúdos que iríamos trabalhar ao longo do ano letivo, ainda assim houve a seletividade das práticas a serem vivenciadas por eles/elas.

A resistência manifestada por alguns/algumas estudantes não me desencoraja; pelo contrário, me impulsiona a buscar meios de incentivar sua participação. Reconheço que essa tarefa demanda tempo e esforço contínuo, e entendo que as estratégias adotadas não trarão soluções imediatas, é um longo processo de desconstrução dos estereótipos que cercam a educação física, exigindo uma abordagem persistente e sensível para promover uma mudança significativa (Darido; González; Ginciene, 2020). No entanto, é justamente nesse desafio que encontro uma oportunidade para crescimento pessoal e profissional, pois cada pequeno avanço na promoção da participação e inclusão dos/as estudantes reafirma o propósito e a relevância do meu trabalho enquanto professora.

Os tabus sobre a menstruação continuam moldando o pensamento e o comportamento das meninas, conseqüentemente, causando o afastamento delas das aulas de educação física (Faria, 2022). Eu, enquanto mulher, reconheço as alterações hormonais que enfrentamos no período menstrual e sei que muitas meninas e mulheres sofrem fisicamente e emocionalmente nesse período. Porém, também sei que algumas estudantes se valem dessa prerrogativa para não participar das aulas práticas quando não tem afinidade com o conteúdo trabalhado.

Em uma determinada aula de dança, uma estudante não participou da prática alegando o período menstrual. No horário do almoço, essa mesma aluna estava jogando futsal no ginásio com os/as colegas de turma. Chamei a aluna e perguntei se ela não estava mais menstruada. Ele riu e disse que apenas não queria participar da aula porque não gosta de dançar.

Em diálogos com a turma, sempre frisei que o período menstrual não deve ser empecilho para não praticar uma atividade física e muito menos não participar das aulas práticas. Porém, respeito a particularidade de cada uma delas, deixando-as livres para decidir pela participação ou não da prática.

Quanto aos pedacinhos (im)praticantes, os relatos abaixo mostram os motivos para não participação das aulas práticas.

Estudante A: Eu não gosto de jogar

Estudante B: Eu tenho medo de levar bolada.

Estudante C: Eu não sei jogar

Estudante D: Eu não gosto de jogo misto porque os meninos jogam a bola muito forte.

Professora: Mas, tivemos jogo só entre as meninas e você não jogou?

Estudante D: Ah, professora! Eu não gosto mesmo é de jogar.

Professora: Vocês tiveram experiências ruins anteriores nas aulas de educação física e por isso não gostam de participar ou têm medo das críticas?

Estudante E: Tenho medo das críticas, de virar piada na turma.

Estudante F: Eu sempre era a última a ser escolhida e ainda ficava no banco.

De acordo com Darido, Gónzalez e Ginciene (2020), na maioria das vezes, os/as estudantes já possuem uma opinião formada sobre a educação física com base em suas experiências pessoais anteriores. Se essas experiências foram positivas, marcadas por sucesso e prazer, é provável que o/a estudante terá uma relação favorável à frequência e participação nas aulas. Por outro lado, se vivenciou situações de insucesso e se sentiu excluído/a de alguma forma é mais provável que opte por se afastar das aulas ou adote uma postura passiva em relação às atividades. Essas percepções individuais influenciam significativamente a participação dos/as estudantes nas aulas de educação física.

Outro fator que pode contribuir para autoexclusão dos/as estudantes nas aulas de educação física é o enfrentamento de situações de insucesso nas práticas corporais: não acertar um passe, errar uma cesta, ficar por último na corrida ou não conseguir acompanhar o ritmo; podem gerar desconforto e constrangimento para o/a estudante em relação ao seu próprio desempenho, e como forma de proteção, optam por não participar das atividades para evitar expor essas dificuldades (Darido; González; Ginciene, 2020).

A falta de experiências motoras desde a infância tem comprometido o desenvolvimento das habilidades físicas dos indivíduos (Carneiro; Benjamin, 2023), e ao chegarem ao ensino médio, onde deveríamos aprofundar as práticas corporais, nos deparamos com estudantes com característica de “analfabetismo motor” que é uma condição que envolve a dificuldade ou incapacidade de realizar movimentos básicos e coordenados com o corpo ocasionado pela falta de estimulação e oportunidades adequadas de aprendizado motor (Carneiro; Benjamin, 2023).

Relaciono o desenvolvimento das minhas habilidades motoras às vivências de brincadeiras e jogos na rua, com o brincar com o outro. Os estímulos ocorriam de forma natural por meio dos jogos e brincadeiras que fazíamos na rua. Não era uma atividade direcionada para isso. Hoje, raramente vejo crianças brincando nas ruas.

De acordo com Carneiro e Benjamin (2023), há uma preocupação crescente em relação ao tempo que as crianças utilizam os dispositivos eletrônicos, como celulares, em vez de se envolverem em atividades ao ar livre, e essa tendência muitas vezes se reflete nas aulas de educação física, onde a participação ativa e o desenvolvimento das habilidades motoras podem ser prejudicados, e destacam a importância do ato de brincar ao ar livre para o desenvolvimento motor:

O desenvolvimento motor é um aspecto fundamental que impacta a capacidade de um indivíduo de interagir eficazmente em diversos contextos ao longo de sua vida. Uma das atividades que desempenham um papel central na promoção desse desenvolvimento é o ato de brincar ao ar livre, principalmente nas ruas, onde as crianças têm a oportunidade de fortalecer laços interpessoais e aprimorar suas habilidades motoras fundamentais. Entretanto, é importante observar que nem todas as crianças têm iguais acesso a essas oportunidades de desenvolvimento, pois algumas enfrentam desafios significativos em relação ao desenvolvimento de habilidades motoras e à construção de vínculos afetivos. Isso pode ocorrer devido à vergonha ou à restrição por parte da família em relação ao tempo de lazer ao ar livre (Carneiro; Benjamin, 2023).

Os jogos digitais, a correria do dia a dia dos pais, a ausência de espaços gratuitos e adequados para o lazer e a violência urbana são fatores que implicam no ato de brincar ao ar livre. Os indivíduos que não são estimulados/as desde a infância para desenvolver as habilidades motoras necessárias para usufruir das práticas corporais quando chegam ao ensino médio, cujo desenvolvimento motor não tenha sido adequadamente adquirido ou aprimorado, frequentemente experimentam estigmatização por parte de seus/suas colegas de turma que, ao contrário, demonstram um nível de desenvolvimento motor mais significativo, e acabam sendo excluídos/as por estes/as ou enfrentando situações

constrangedoras como sendo o/a último/a a ser escolhido/a na formação dos times (Carneiro; Benjamin, 2023).

Essas situações podem ser compreendidas como uma manifestação de discriminação ou preconceito baseada nas disparidades no desempenho motor dos/as estudantes, o que pode ter implicações significativas para o ambiente educacional e para o bem-estar psicossocial dos/as estudantes envolvidos/as (Carneiro; Benjamin, 2023).

Os/As estudantes que se autoexcluem das aulas práticas, na sua maioria, vivenciaram situações de exclusão ao longo da vida escolar (Camavura, 2010). No ensino médio, a não participação nas práticas de educação física está enraizada e muito se deve às ações pedagógicas do/a professor/a que não tem um olhar voltado para as injustiças que ocorrem nas aulas, sendo insensíveis perante às situações constrangedoras que os/as estudantes enfrentam (Fitzpatrick, 2019; Philpot *et al.*, 2021; Souza Júnior, 2020).

De acordo com Venâncio *et al.* (2021), formar os/as professores/as para a justiça social desde o início é fundamental, assim como refletir sobre as experiências educacionais à luz dessas ideias para uma formação progressista, e reconhecer a importância de várias pautas e suas especificidades, considerando a convergência de abordagens teóricas na prática pedagógica em educação física.

Para além do desenvolvimento das habilidades motoras dos/as estudantes desde a educação infantil (Carneiro; Benjamin, 2023), é fundamental que o professor/a também promova diálogos sobre as injustiças presentes que muitas vezes se manifestam como "brincadeiras" nas aulas de educação física (Camavura, 2010). Essas conversas são necessárias para que tais situações não sejam naturalizadas pelos/as estudantes. Ao discutir abertamente essas questões, podemos desenvolver a conscientização sobre os impactos prejudiciais dessas "brincadeiras" e encorajar uma cultura de respeito mútuo e inclusão em nosso ambiente escolar.

Henry: As pessoas passaram a demonstrar mais empatia e solidariedade. As aulas sobre justiça social nos ajudaram a desenvolver maior consciência e cuidado com o próximo. Esse tema deveria ser ensinado em todas as escolas. Imagino quantos alunos poderiam se destacar em algum esporte, mas não o fazem por medo de serem julgados ou criticados.

Bia: Depois que começaram as suas aulas sobre justiça social, nós nos conscientizamos sobre o quanto é doloroso para as outras pessoas serem excluídas e criticadas. Eu tinha medo de participar de alguma atividade, principalmente em esportes que eu não conhecia ou não sabia jogar. Eu até tentava, mas quando errava, as pessoas começavam a rir e me criticavam, o que me deixava muito chateada. Hoje, isso não acontece mais. Eu enfrento a situação. Quando alguém ri ou me critica, eu me aproximo e digo: "Isso que você está fazendo comigo é injusto. Por favor, não faça isso, porque eu não gosto e estou aqui para aprender."

Depois que comecei a entender sobre justiça social nas suas aulas e que as aulas de educação física são um direito de todos, me senti mais confiante. Houve também uma mudança significativa nos colegas, que pararam de fazer críticas e *bullying* e passaram a ajudar e ensinar aqueles que não tinham muita habilidade na prática proposta. Comecei a participar de todas as atividades, até mesmo da marcha atlética. Lembra, professora?

Para mim, a autoexclusão dos/as estudantes é uma injustiça social evidente, pois frequentemente é resultado das sucessivas exclusões que sofreram nas aulas de educação física em etapas anteriores (Camavura, 2010; Carneiro; Benjamin, 2023; Darido; González; Ginciene, 2020), assim como das abordagens pedagógicas inadequadas por parte dos/as professores/as (Souza Júnior, 2020). Essas experiências negativas acabam afastando alguns/algumas estudantes das práticas de educação física.

A minha principal inquietação é a tentativa de proporcionar a esses/as estudantes a oportunidade de vivenciar um ambiente acolhedor e inclusivo, e que eles/as compreendam que as aulas de educação física podem e devem ser diferentes, oferecendo experiências positivas e enriquecedoras onde todos/as se sintam valorizados/as e integrados/as.

Durante uma aula prática de voleibol no primeiro período letivo, observei que o jogo não fluía devido a maioria dos/as estudantes não terem habilidades para essa modalidade esportiva. Conforme o jogo avançava, os/as estudantes menos habilidosos/as acabavam desistindo, cedendo espaço para os/as mais habilidosos/as. Decidi então introduzir uma mudança, levando uma bola de borracha grande, daquelas encontradas em parques de diversões, para adaptarmos o jogo de voleibol. Batizamos essa nova versão como "voleibolaço". A reação dos/as estudantes ao verem a bola foi de entusiasmo, e, pela primeira vez, todos/as se envolveram ativamente na atividade. Essa experiência se destacou para mim como uma das melhores aulas que já ministrei.

Entre os participantes da pesquisa, havia um menino e uma menina que, no ano anterior, não haviam participado de nenhuma aula prática. Embora estivessem envolvidos em outras atividades subjacentes, não estiveram presentes nas práticas corporais em si, que estavam sendo estudadas. No entanto, com o início da implementação da pesquisa e dos diálogos sobre as injustiças sociais, ambos os/as estudantes começaram a se envolver em algumas atividades propostas. Embora não tenham participado dos jogos de futsal, participaram ativamente dos jogos de queimada e voleibol, incluindo o "voleibolaço". Notavelmente, o menino descobriu que possui uma excelente habilidade motora para realizar saques no voleibol. Os/as estudantes destacaram a participação desses/as estudantes como um

aspecto muito positivo da pesquisa. Essa mudança evidencia o impacto que a abordagem inclusiva e os diálogos sobre justiça social podem ter no envolvimento e na participação dos/as estudantes nas aulas de educação física.

Celly: Já notamos as diferenças nas suas aulas práticas. A senhora deve ter percebido que alguns alunos que antes se excluíam agora estão participando.

Big: Verdade. A Emy e o Zozen estão participando das aulas. Eu fiquei impressionado.

Lala: Sim, na última aula, quando a senhora nos desafiou a organizar uma atividade inclusiva, escolhemos um jogo e todos participaram, inclusive a senhora. Todos se sentiram à vontade para participar. Na verdade, a sensação é de proteção; estamos nos sentindo confortáveis para participar.

Testemunhar a participação desses estudantes nas práticas corporais me encheu de entusiasmo e realização. Ao longo de dois anos, construí uma relação de amor com os/as estudantes, entendendo esse amor como uma ação, conforme expressa bell hooks (2020). Colocar o amor como elemento central na construção de um mundo mais justo significa reconhecer a importância de uma educação que promova a empatia, a compaixão e o cuidado mútuo. Essa abordagem requer o desenvolvimento de práticas educativas que estimulem a consciência crítica e a sensibilidade para as questões sociais, capacitando os/as estudantes a compreender e se envolver ativamente na transformação das realidades injustas, a começar pela escola, e reforça o poder transformador do amor e da educação na construção de uma sociedade mais equitativa e inclusiva.

Ao longo das minhas aulas, por meio dos IC, identifiquei a exclusão dos/as estudantes menos habilidosos/as como uma injustiça recorrente que afeta tanto meninos quanto meninas. Essa exclusão se manifestava quando esses/as estudantes não eram selecionados/as para participar dos jogos ou eram os/as últimos/as a serem escolhidos/as, e mesmo quando participavam, tinham um papel menos ativo, sendo tratados/as como coadjuvantes nos times, por exemplo, recebendo menos passes ou permanecendo no banco de reservas.

Conforme Camavura (2010) argumenta, é possível que esse tipo de discriminação seja mais evidente nas aulas de educação física do que em outros contextos devido à externalização do desempenho físico, o que possibilita uma comparação imediata entre os/as estudantes. No entanto, ao analisarmos a organização dos/as estudantes em grupos para realizar trabalhos, também podemos identificar a exclusão daqueles/as com baixo desempenho acadêmico, uma realidade que se estende a outros componentes curriculares. Na

educação física, essa discriminação não é velada; ao contrário, manifesta-se por meio de críticas e falas vexatórias, o que torna o impacto ainda mais significativo e prejudicial para os/as estudantes envolvidos/as.

A exclusão de uma atividade pode desencadear sentimentos de humilhação, ridicularização, constrangimento e/ou vergonha no/a estudante que é excluído/a. Estes sentimentos têm o potencial de interferir e, até mesmo, comprometer a aprendizagem, o desempenho e os relacionamentos sociais do/a estudante resultando em afastamento, tristeza e outros sentimentos adversos (Moreno *et al*, 2006).

Os diálogos em torno desse incidente crítico proporcionaram uma oportunidade para todos/as os/as estudantes entenderem os sentimentos dos/as colegas excluídos/as diante da injustiça. Os relatos compartilhados mobilizaram os/as estudantes a desenvolver empatia uns pelos/as outros/as. No entanto, apesar da visível redução das situações de exclusão após os diálogos, ainda observamos momentos em que alguns/as estudantes permaneciam no banco de reserva e os/as menos habilidosos/as participavam pouco das jogadas. Essas situações ocorriam com uma naturalidade que não era percebida pelos/as estudantes opressores/as devido à visão que eles/as têm das práticas corporais, onde a competição e o foco no desempenho muitas vezes ofuscam a percepção das injustiças que ocorrem (Fitzpatrick, 2019). Essa falta de conscientização pode levar à normalização das exclusões e à perpetuação das desigualdades, tornando-as invisíveis para aqueles/as que têm o poder de mudá-las.

Por outro lado, os/as estudantes oprimidos/as passaram a reconhecer essas ações injustas e a confrontá-las, apontando as injustiças que ocorriam durante o jogo. Além disso, aqueles/as que não estavam participando do jogo também destacavam as injustiças ocorridas com seus/suas colegas. Esses diálogos e ações levaram os/as estudantes a compreender que todos/as têm direito à aprendizagem e que é fundamental enfrentar as injustiças quando surgem, promovendo assim uma cultura de inclusão e respeito mútuo dentro e fora das aulas de educação física.

As minhas ações pedagógicas destinadas a garantir uma participação equânime para todos/as estudantes e os diálogos acerca das consequências da exclusão revelaram-se um diferencial para promover uma participação mais ativa nas aulas de educação física. Ao estabelecer algumas regras – tempo para substituição, formação de times por mim e adaptação das atividades propostas – criei um ambiente mais inclusivo e justo, onde os/as estudantes sentiram-se valorizado/a e encorajado/a a participar ativamente, independentemente de suas habilidades físicas.

Com o decorrer das aulas, à medida que os/as estudantes mudaram suas atitudes, alguns/algumas que antes estavam no pedacinho (im)praticante foram transitando para o pedacinho flutuante, o que foi um ponto extremamente positivo. Além da transformação no ambiente das nossas aulas, as estratégias empregadas para incentivar, incluir e acolher os/as estudantes menos habilidosos/as também foram determinantes para essa mudança de cenário.

Joacas: Não só nas aulas de educação física, mas em todos os momentos na nossa turma, o comportamento mudou. Estamos interagindo mais, conversando, brincando e nos tornando mais parceiros. Nas aulas práticas, alunos que não participaram ao longo do ano começaram a participar agora no final. Acredito que no próximo ano eles vão participar muito mais.

Lay: Eu percebi que a turma ficou mais unida. Agora, uns incentivam os outros a participar dos jogos. Ensinam aqueles que não sabem jogar e ajudam sempre que necessário. Não vemos mais situações constrangedoras.

Big: Passamos a incentivar todos a participar dos jogos e brincadeiras, tanto na sala quanto na escola. Estamos envolvendo todos nas atividades. Nas aulas de educação física, antes os alunos que jogavam futsal só participavam das aulas práticas de futsal, e o mesmo acontecia com o voleibol. Agora, todos estão participando de tudo. A galera do futsal está experimentando o voleibol, e a galera do voleibol está experimentando o futsal. Todo mundo está se ajudando. A aplicação da sua pesquisa na nossa turma foi muito importante e necessária, porque nossa turma era muito dividida e tinha muitos conflitos internos. A senhora sabe disso, né?

A.A.: É como se tivéssemos saído de uma bolha. As aulas práticas de educação física estão ficando mais interessantes e divertidas com a participação de mais alunos. Claro que ainda existem aqueles que não participam, independentemente da aula, porque realmente não gostam da prática. No entanto, estamos mais abertos para participar sem medo de sermos criticados.

A abordagem adotada não apenas diminuiu as situações de exclusão dos/as menos habilidosos/as, mas também fortaleceu os laços de solidariedade e respeito mútuo entre os/as estudantes. Não apenas refletiu os valores fundamentais da educação física, mas também destacou o compromisso em cultivar um ambiente que promova o desenvolvimento integral de todos/as os/as estudantes, independentemente de suas habilidades físicas.

6.3.2 Questões de gênero: fazendo as meninas de “antas”?

Na década de 1990, a educação física passou por mudanças significativas na organização das turmas, tornando-se cada vez menos comum a prática de separar meninos e meninas, praticamente desaparecendo nas redes públicas de ensino, sendo o/a professor/a

responsável por ministrar aulas de educação física para toda a turma, independentemente do gênero dos/as estudantes (Altmann; Ayoub; Amaral, 2011).

Nos IC observados nas minhas aulas, as questões de gênero se manifestam de duas formas: a diferença de participação entre os meninos e as meninas, e a diferença de habilidade física entre as meninas. No primeiro caso, nos jogos mistos, era notória a pouca participação das meninas no jogo. Elas quase não tocavam na bola ou se movimentavam na quadra. Porém, observei que as meninas que jogam futsal tinham uma participação mais ativa e inclusiva, os meninos compartilhavam os passes com elas, assim como elas também iam em busca da posse de bola.

As diferenças de habilidade entre meninos e meninas geram conflitos e dificuldades pedagógicas nas aulas de educação física. Se, por algum tempo, essas diferenças foram consideradas inatas e atribuídas a razões biológicas, as pesquisas de gênero têm contribuído para a compreensão de que elas são construções históricas e sociais, moldadas pelas diferentes formas de educação dos corpos de meninos e meninas, presentes desde a infância (Altmann; Ayoub; Amaral, 2011).

Criar estratégias pedagógicas coeducativas para minimizar de modo significativo as compreensões acerca da multiplicidade e complexidade que permeiam as identidades de gêneros nas aulas de educação física foi desafiador para mim. Segundo Almeida (2005), o termo coeducação refere-se à prática educativa na qual ambos os sexos aprendem juntos, na mesma escola, classe e horário, utilizando os mesmos métodos, disciplinas e professores/as, todos sob uma direção comum. De acordo com essa perspectiva, meninos e meninas precisam ser educados de maneira a desenvolverem suas capacidades de acordo com suas peculiaridades sexuais e escolhas individuais, sem a imposição de padrões ou opressão relacionada à diversidade sexual (Almeida, 2005).

Por meio da TAJUS dialogamos sobre as questões de gênero nas práticas corporais com o intuito de fomentar a construção de outras visões, principalmente entre os meninos em relação às meninas. Além de abordar a importância da igualdade de gênero e do respeito mútuo, buscamos desconstruir estereótipos de gênero e promover uma compreensão mais ampla e inclusiva das diferentes identidades e expressões de gênero. Através dessas discussões, incentivamos os/as participantes a questionarem e refletirem sobre suas próprias atitudes e preconceitos, contribuindo assim para a socialização, integração e troca de experiências, como possibilidades positivas que têm levado ao respeito às diferenças.

No período de realização da pesquisa, estávamos trabalhando o futsal. Na prática, implementei algumas regras visando a participação mais ativa das meninas, como só

as meninas fazerem gol, gol só será válido se uma menina participar da jogada e a orientação de três-passes gol para os meninos. A minha falta de conhecimento acerca de dispositivos coeducativos me fez promover injustiças nas minhas aulas com as meninas, fato apontado pela professora Luciana na minha banca de qualificação. Fui ao encontro do que Daólio (1995) chama de fazer as meninas de “antas”:

Respeitar as diferenças entre meninos e meninas e, ao mesmo tempo, propiciar a todos os alunos as mesmas oportunidades de prática e desenvolvimento de suas capacidades motoras. Pender para um extremo seria respeitar as diferenças entre os sexos, achando que elas são naturais e, portanto, não devem ser contrariadas. Estaria reforçando-se a falsa ideia de que os meninos são mais dotados e as meninas são “antas”. Pender para outro extremo seria propiciar a todos as mesmas oportunidades em termos motores, querendo que os resultados de meninos e meninas sejam idênticos. Estaria se impondo uma igualdade inexistente.

Daólio (1995) destaca a importância de encontrar um equilíbrio entre respeitar as diferenças entre meninos e meninas e proporcionar a todos/as os/as estudantes as mesmas oportunidades de participação. Pender para um extremo, ou seja, acreditar que as diferenças entre os sexos são naturais e não devem ser desafiadas, pode resultar na perpetuação de estereótipos de gênero prejudiciais, como a ideia de que os meninos são naturalmente mais habilidosos do que as meninas. Isso pode levar à subestimação das capacidades das meninas e reforçar desigualdades de gênero.

Por outro lado, pender para o outro extremo, ou seja, tentar impor uma igualdade absoluta de resultados entre meninos e meninas, pode ser problemático, uma vez que cada indivíduo tem suas próprias habilidades e limitações. Esperar que os resultados de meninos e meninas sejam idênticos pode ser irrealista e injusto, pois ignora as diferenças individuais e biológicas que podem influenciar as habilidades físicas (Daólio, 1995).

Ao considerar as mudanças nas regras dos jogos para promover a participação democrática de todos/as os/as estudantes, era fundamental que eu tivesse tido o cuidado para não aumentar ainda mais a visibilidade das dificuldades enfrentadas pelas meninas (Altmann; Ayoub; Amaral, 2011; Daólio, 1995). A complexidade envolvida na adaptação das regras dos jogos ou esportes para evitar a exclusão das meninas, como exigir que um gol só possa ser marcado após todas as meninas terem tocado a bola ou permitir apenas que as meninas marquem os gols, podem surgir novos problemas, podem quebrar a dinâmica natural do jogo, resultando em ressentimento por parte dos/as demais participantes (Sousa; Altmann, 1999).

Ao refletir sobre minhas próprias ações pedagógicas, percebi que as regras que implementei nas atividades estavam inadvertidamente promovendo injustiças em relação às meninas, criando situações que destacavam as diferenças de gênero de maneira negativa.

Embora minha intenção fosse garantir a participação das meninas, essas regras acabaram por criar um ambiente desigual. Ao tentar corrigir uma injustiça, acabei perpetuando outra. A partir dessa autorreflexão, compreendi a necessidade de aprofundar meus estudos sobre os dispositivos da coeducação, a fim de desenvolver estratégias mais eficazes para promover a inclusão das meninas nas aulas de educação física.

Em diálogo com o meu amigo crítico, relatei a minha fragilidade em implementar estratégias para desenvolver atividades com turmas mistas, principalmente em relação ao futsal. Analisando os outros conteúdos trabalhados ao longo do ano – voleibol, dança e atletismo - constatei que no futsal as experiências foram negativas. Apenas as meninas mais habilidosas nessa modalidade esportivas tinham uma participação mais ativa nas aulas. Meu amigo crítico sugeriu algumas estratégias que ele utilizou em suas aulas de futsal misto, como jogos de botão de mesa e pebolim. Contudo, considerando a realidade de uma escola pública que não dispõe nem mesmo do material esportivo básico, essas estratégias não puderam ser implementadas.

Compartilhei com os/as estudantes minha preocupação sobre a participação das meninas nos jogos mistos, principalmente após observar que, em um torneio com times separados por sexo, apenas cinco meninas, de um total de 18 da turma, demonstraram interesse em participar. A proposta de separação por sexo para o torneio na aula surgiu após conversas com as meninas da turma sobre a possibilidade da participação delas caso eu organizasse um jogo entre elas, o que foi aceito por todas. Reconheço que essa abordagem não é adequada, pois a exclusão das meninas não está relacionada à diferenciação de sexo, mas sim à disparidade de habilidades motoras (Altmann, Ayoub & Amaral, 2011). O que ocorreu foi que apenas as mais habilidosas participaram da atividade, o que reforça a necessidade de buscar estratégias mais inclusivas e equitativas para promover a participação de todas as estudantes, independentemente de seu nível de habilidade.

Diante disto, convoquei-os/as para uma conversa a fim de discutirmos possíveis maneiras de equilibrar a participação das meninas nos jogos. Um estudante sugeriu a implementação da regra dos três passes-gol que permite que os meninos realizem apenas três passes antes de chutar ao gol. Essa proposta foi bem recebida pelas meninas, que concordaram com a sugestão. Além disso, outra ideia foi permitir que as meninas escolhessem os meninos que enfrentariam, e curiosamente, elas optaram pelos meninos que fazem parte do time de futsal da escola, ou seja, os mais habilidosos na modalidade.

Perguntei às meninas qual o critério que elas utilizaram para escolher os meninos que comporiam o time que iria enfrentá-las. Elas responderam que escolheram

aqueles que sabiam jogar bem porque elas não tinham medo de jogar contra eles. O jogo fluiu bem, e foi uma partida muito respeitosa entre os/as envolvidos/as. Porém, a adaptação definida fortalece a ideia de que as meninas são menos habilidosas que os meninos, permitindo que este ajuste de regras ocorra para que as meninas pudessem participar da atividade (Altmann; Ayoub; Amaral, 2011).

Sempre tive dificuldade para trabalhar o futsal nas minhas aulas, principalmente a prática, mas nunca evitei trabalhá-lo com os/as estudantes. Nas minhas reflexões com meu amigo crítico identifiquei uma possível causa: não tive a disciplina de futsal na universidade. A ausência da disciplina de futsal durante minha formação inicial pode ter impactado negativamente minhas ações pedagógicas no ensino desta modalidade esportiva. A ausência de experiência prática e métodos de ensino específicos para o futsal pode ter limitado minha habilidade de criar estratégias para uma aprendizagem mais significativa e coeducativa.

Minhas tentativas de envolver as meninas no futsal não tiveram o êxito esperado, o que me deixou frustrada. A percepção de que minhas ações pedagógicas podem ter inadvertidamente reforçado estereótipos em relação às meninas, caracterizando-as como “antas” causa uma certa pressão sobre mim. Além disso, a falta de alternativas significativas para contornar essa situação, levaram-me a considerar outras formas de aprendizado para os/as estudantes. Não é que eu estivesse desistindo, mas cheguei a um pico de exaustão neste conteúdo ao ponto de não conseguir mais idealizar nenhuma estratégia exequível que pudesse ser exitosa para a participação das meninas. Cheguei a um nível de estresse devido a uma cobrança interna que me esgotou mentalmente. Decidi abandonar o futsal e trazer outras práticas corporais para as aulas.

Souza Júnior (2020) orienta que devemos permitir que os/as próprios/as estudantes modifiquem as regras das atividades como forma de lidar com a exclusão de parte do grupo nas aulas e para que eles/as vivenciem os processos educativos voltados à formação de sujeitos políticos, dando-lhes voz e agência na construção do ambiente de aprendizado, e para promover uma reflexão crítica sobre as dinâmicas de poder e inclusão. Ao participarem ativamente na adaptação das regras, os/as estudantes são incentivados/as a considerar as necessidades e perspectivas de todos/as os/as colegas, desenvolvendo habilidades de cooperação, negociação e tomada de decisão democrática.

Nesse contexto, nas três aulas seguintes, apresentei um desafio para os/as estudantes. Propus a eles/as que escolhessem, de forma democrática, uma atividade para desenvolverem no formato de times mistos. A maioria escolheu jogar queimada. Eu dividi os

times utilizando a sequência da formação de círculo, colocando um/a estudante para cada lado. Formei 3 times equilibrando a quantidade de meninos e meninas em cada um. Dois times tinham 10 estudantes e o time reserva tinha apenas 6 estudantes, e teriam que completar com estudantes/as do time que perdesse. A definição dos times que começariam jogando foi feita por meio do clássico pedra, papel e tesoura, seguido do par ou ímpar. Cada confronto teve duração de 10 minutos e vencia o time que tinha menos estudantes queimados/as. O time vencedor permanecia, o time perdedor saía e o time que entrava escolhia entre o time perdedor aqueles/as que completariam o seu time.

Altman, Ayoub e Amaral (2011) e Souza Júnior (2020) salientam que a dinâmica que exclui o time perdedor da atividade pode desfavorecer os/as menos habilidosos/as e privilegiar os/as mais habilidosos/as, reforçando assim as desigualdades existentes. No caso da atividade em questão, a formação dos times foi feita de maneira equilibrada para não deixar nenhum time em desvantagem. Entretanto, o fato dos/as estudantes escolherem entre os/as perdedores/as para completar o time desfalcado pode causar situações constrangedoras e excludentes. Essa reflexão me levou a reconhecer a importância de uma reflexão crítica constante das minhas ações pedagógicas, visando identificar e corrigir eventuais injustiças e exclusões que possam surgir.

Orientei os/as estudantes que tivessem cuidado na hora de jogar a bola para não machucar o outro/a e que esta deveria ser direcionada para os membros inferiores para evitar que batesse no rosto dos/as colegas. Durante as partidas, observei as seguintes situações: os/as mais habilidosos/as dominavam a posse de bola, os demais ficavam muito tempo só correndo de um lado para o outro sem pegar na bola para tentar queimar ou “combinar” com os/as colegas do time; na área dos queimados, só quem pegava a bola eram os meninos, as meninas só faziam alguma ação quando eram queimadas e chegavam lá para jogar a bola.

As meninas reclamaram do domínio da bola por parte dos meninos mais habilidosos; as meninas que estavam na arquibancada apontaram as injustiças que estavam acontecendo em relação às meninas e aos menos habilidosos, ou seja, elas apontaram as injustiças e a enfrentaram, e ao mesmo tempo, sinalizaram as injustiças que eu não observei. Detalhe, elas usaram a terminologia “incidente crítico” para se referirem a tais situações.

Precisei intervir e implementar novas regras. Após o primeiro jogo, chamei todos/as estudantes e fomos analisar e refletir sobre os IC observados. Expliquei para eles/as que jogar de forma mista não significa ter meninas no time e deixá-las de enfeite. Jogo coletivo misto significa que para ter êxito o time tem que jogar como uma unidade e que todos/as devem participar das ações. Juntos, definimos a seguinte regra: Proibição da ação

repetida, na qual os lances do jogo deverão ser alternados entre os/as participantes do time, tanto na área quanto na zona de queimados e a não observância da regra acarretaria na perda da posse de bola. Para acompanhar essa dinâmica, convidei quatro estudantes que não estavam jogando para ficarem fiscalizando a alternância entre os/as jogadores/as. Com a regra implementada, o jogo ficou dinâmico e todos/as puderam participar ativamente da queimada.

Ao final do horário, reuni a turma e dialogamos sobre os IC que foram observados. Falei das consequências de tais ações de exclusão, principalmente em relação às meninas, quando ouço um estudante dizer que essas diferenças entre homens e mulheres são normais, são biológicas. Concordei com ele que existem diferenças biológicas entre os sexos, isso é inegável. No entanto, precisávamos reconhecer e destacar também as diferenças que são construídas socialmente, na medida em que as experiências incentivadas ou negadas para cada sexo têm um grande peso nas performances desses indivíduos na realização das diferentes práticas corporais (Souza Júnior, 2020).

As oportunidades de aprendizado historicamente disponibilizadas para meninas e meninos têm sido desiguais e frequentemente influenciadas por concepções restritivas e estereotipadas (Altmann; Ayoub; Amaral, 2011). Isso implica que, se um menino é incentivado, desde os três ou quatro anos de idade, a se envolver em atividades como correr, brincar com bola, saltar, subir em árvores, lutar, entre outras, ele tende a demonstrar melhor desempenho nessas áreas do que uma menina que, apenas por ser menina, foi privada dessas atividades em favor de brincadeiras consideradas mais "passivas", como de casinha, cantar, brincar com bonecas, entre outras (Souza Júnior, 2020). Essa discrepância não é uma questão de habilidades inatas, mas sim de oportunidades e experiências oferecidas desde a infância, moldando as habilidades e preferências de cada indivíduo com base em normas de gênero socialmente construídas (Altmann; Ayoub; Amaral, 2011; Souza Júnior, 2020).

O estudante continuou a se pronunciar e disse que eu já estava falando besteira demais. Nesse momento, a minha raivosidade veio à tona. Exigi que ele repetisse suas palavras. Ele tentou desviar o assunto, mas insisti para que ele reafirmasse sua declaração. Diante dos outros/as estudantes/as, com voz alta e ríspida, afirmei que falar sobre inclusão e defender o direito de participação de todos/as, não é besteira. Expliquei que as aulas de educação física não visam o alto rendimento, mas sim oferecer oportunidades corporais equitativas para meninos e meninas, respeitando suas limitações e potencialidades. Deixei claro que enquanto estivesse naquela escola iria lutar para garantir um ambiente acolhedor, inclusivo e respeitoso para todos/as os/as estudantes em minhas aulas.

Após liberar a turma, alguns/as estudantes se aproximaram para conversar sobre o ocorrido, tentando minimizar as falas do colega dizendo que aquele era o jeito dele. Eu respondi que não poderia simplesmente aceitar e normalizar tais falas. Confesso que fiquei extremamente estressada e, de certa forma, insatisfeita com minha própria reação. No entanto, as injustiças sempre me afetaram profundamente, especialmente por ter enfrentado situações constrangedoras e humilhantes nas aulas de educação física.

Tive a oportunidade de conversar com o estudante em outro momento e expus, de forma clara e respeitosa, como suas palavras haviam me afetado e como perpetuar ideias sexistas e excluir o outro/a não condiz com o ambiente de respeito e inclusão que buscamos em nossas aulas. Ele expressou arrependimento por suas palavras, concordou em refletir sobre suas atitudes e o impacto que podem ter sobre os/as colegas. Foi um momento importante de conscientização mútua, no qual reforçamos a importância de tratar uns aos/às outros/as com respeito e empatia, reconhecendo e valorizando o direito de aprendizagem de todos/as.

Figura 15 – Aulas práticas



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Após a experiência com a queimada, introduzimos o voleibol com a regra do "sempre 3 no time", garantindo a presença equitativa de meninas e meninos, o que se mostrou uma estratégia bem-sucedida. No período seguinte, focamos no atletismo, uma modalidade que não ressaltou as disparidades nas habilidades físicas entre os/as estudantes. Optamos por práticas mistas, onde ocasionalmente tanto as meninas quanto os meninos se destacavam.

Ao adaptarem as regras, os/as estudantes foram desafiados/as a compreender e aplicar as diretrizes de forma criativa e adaptativa, expandindo sua compreensão sobre a

prática corporal vivenciada (Souza Júnior, 2020). Esse processo dinâmico e participativo não apenas promoveu um ambiente mais inclusivo e democrático, mas também enriqueceu a experiência de aprendizado, tornando-a mais envolvente e significativa para todos/as os/as envolvidos/as.

As ações pedagógicas voltadas para a promoção da justiça social geraram impactos positivos tangíveis em nossas aulas. Observei uma melhoria significativa na resolução de conflitos que passaram a ser mediados através de diálogos construtivos e respeitosos, promovendo uma cultura de comunicação aberta e colaborativa entre os/as estudantes. Além disso, notei uma interação mais harmoniosa entre meninos e meninas, destacando-se o cuidado demonstrado pelos meninos em relação às meninas, evidenciando uma maior sensibilidade e empatia entre os gêneros.

Kaká: Já percebemos mudanças. Atualmente, nas aulas de educação física, notamos diferentes atitudes dos meninos, e isso se estende para outros momentos fora das aulas de educação física.

Bia: Os meninos estão mais inclusivos conosco, as meninas, durante os jogos. Agora temos um jogo no intervalo do almoço que fazemos todos juntos, meninos e meninas.

Th: E a gente abre espaço para que todos possam participar. Meninos jogando com meninas, meninas jogando com meninas, meninos jogando com meninos, os menos habilidosos jogando com os mais habilidosos, e assim por diante.

Lala: Antes não era assim, os meninos queriam o espaço e o horário todo só para eles. Hoje, jogamos todos juntos. Então, já estamos mudando.

Os relatos destacam mudanças significativas nas atitudes e comportamentos dos/as estudantes nas aulas de educação física e além delas. A observação de Kaká sobre a mudança de atitudes dos meninos indica uma maior conscientização e inclusão por parte deles, demonstrando uma disposição para compartilhar o espaço e permitir a participação igualitária de todos/as. Bia complementa essa observação ao mencionar a inclusão das meninas nos jogos, ressaltando que agora todos/as podem participar independentemente do gênero ou habilidade. Esse ambiente mais inclusivo e colaborativo é corroborado por Lala, que destaca a mudança na dinâmica dos jogos, onde antes os meninos monopolizavam o espaço e o tempo, enquanto agora há uma distribuição mais equitativa e participação conjunta de meninos e meninas.

Esses relatos evidenciam que as intervenções realizadas para promover a justiça social nas aulas de educação física estão gerando resultados tangíveis, promovendo uma cultura de inclusão, colaboração e respeito mútuo entre os/as estudantes, promovendo

uma convivência mais saudável e inclusiva. Os resultados reforçam a importância contínua de investir em práticas pedagógicas que visem à justiça social, não apenas como uma responsabilidade educacional, mas como uma contribuição significativa para o desenvolvimento integral dos/as estudantes e para a construção de uma sociedade mais igualitária e solidária.

Figura 16 – Nossa colcha de saberes sobre justiça social nas aulas de educação física



Fonte: Arquivo pessoal da autora

6.4 O meu “eu” de professora-pesquisadora à luz da justiça social

Não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico. O a favor de quem pratico me situa num certo ângulo, que é de classe, em que divisa o contra quem pratico e, necessariamente, o por que pratico, isto é, o próprio sonho, o tipo de sociedade de cuja invenção gostaria de participar (Freire, 2001, p.25).

Confesso que realizar um autoestudo me desafiou a reconhecer meus próprios posicionamentos dentro de um contexto social e político. Isso incluiu questionar as minhas próprias concepções de justiça, equidade e inclusão, e reconhecer como minhas ações e decisões podem perpetuar ou desafiar as injustiças existentes. Da mesma forma que os/as estudantes devem participar ativamente do processo de conscientização e análise das causas de sua opressão, eu, enquanto professora-pesquisadora também devo me envolver em um

processo contínuo de autoeducação, identificando as injustiças presentes em minhas ações pedagógicas e buscando meios para transformar a situação.

Cotejando as teorias de Paulo Freire (2017) e bell hooks (2013), identifico que ele e ela compartilham um compromisso sólido com a conscientização crítica, o engajamento dos/as estudantes e a busca pela transformação social; enfatizam a importância do diálogo como uma ferramenta fundamental de aprendizado, da contextualização do conhecimento na realidade dos/as estudantes e da promoção de uma relação igualitária entre professor/a e estudante; destacam a necessidade de estabelecer uma relação pautada no respeito, na empatia e na igualdade, visando superar as estruturas hierárquicas tradicionais na sala de aula e fomentar uma parceria colaborativa, na qual professor/a e estudante aprendem de forma conjunta e significativa.

Nesta perspectiva, meu objetivo foi de fomentar a conscientização crítica por meio do diálogo e de ações pedagógicas pautadas na justiça social, visando que nós, eu e os/as estudantes, compreendêssemos as realidades que nos cercam. A TAJUS se mostrou eficaz para promover diálogos reflexivos e críticos sobre temas urgentes que precisavam ser abordados, refletidos e analisados. E a CIT foi fundamental para a identificação e enfrentamento das situações injustas nas minhas aulas de educação física. Essas abordagens foram essenciais para provocar uma mudança de postura em mim e nos/as estudantes, transformando as aulas em um ambiente acolhedor, respeitoso e inclusivo.

Reconheço a importância da contextualização do conhecimento e isso implica em relacionar os conteúdos ensinados com a realidade dos/as estudantes, tornando-os mais relevantes e significativo para eles/as, pois, assim, conseguem visualizar a aplicação prática do que estão aprendendo em suas próprias vidas e no mundo ao seu redor, estabelecendo conexões entre o aprendizado e suas experiências pessoais, culturais e sociais (Freire, 2017; hooks, 2013).

Louro (2011) orienta que não devemos encarar a diversidade presente em nossa sala de aula como um "problema", mas entendê-la como uma característica intrínseca do nosso tempo. Estamos em uma era em que a diversidade não se limita mais à simples dicotomia de inclusão e exclusão, mas sim de uma multiplicidade de identidades, experiências e perspectivas presentes na sociedade contemporânea que se configura com uma lógica muito mais complexa. Essa lógica reconhece que a diversidade não se limita apenas a diferenças visíveis, como raça, gênero ou habilidades físicas, mas também inclui diversidades culturais, socioeconômicas, linguísticas, religiosas e outras, e que precisamos reconhecer que a diversidade é dinâmica e fluida, e evolui ao longo do tempo e em diferentes contextos, e as

identidades e as formas de diversidade podem se interseccionar e se transformar com o tempo, desafiando as noções simplistas e estereotipadas de diversidade (Louro, 2011).

No contexto das minhas ações pedagógicas, tenho buscado constantemente uma abordagem que reconheça e valorize a diversidade presente em sala de aula. Desde a escolha dos conteúdos até a forma como são abordados, procuro considerar as diferentes experiências, culturas, habilidades e perspectivas dos/as estudantes. No entanto, enfrento desafios significativos ao tentar atender às necessidades de uma grande diversidade de estudantes, cada um/a com suas particularidades e demandas específicas. É um processo complexo e em constante evolução que requer sensibilidade, flexibilidade e constante autorreflexão sobre minha prática pedagógica.

Ignorar a diversidade e os conflitos que dela surgem pode intensificar atitudes intolerantes, preconceituosas, homofóbicas e discriminatórias, afetando não apenas a relação entre meninas e meninos, mas entre todos os sujeitos de forma geral (Altmann; Ayoub; Amaral, 2011). Reconheço que preciso estar atenta para perceber e enfrentar esses conflitos, sejam eles explícitos ou velados. É necessário que eu esteja sensível a essas questões e pronta para abordá-las de maneira construtiva e empática em minha prática pedagógica. No entanto, reconheço que como humana, minhas experiências de vida podem influenciar minha percepção e reação, o que representa um desafio adicional. Portanto, é fundamental que eu esteja constantemente refletindo sobre minhas próprias atitudes e preconceitos, criando assim um ambiente que promova o respeito, a inclusão e o diálogo, mesmo diante das minhas próprias limitações.

Na tentativa de contextualizar o conhecimento de forma mais próxima à diversidade dos/as estudantes, além do planejamento participativo, utilizei a escuta atenta para identificar as necessidades dos/as estudantes. Com base nos *feedbacks* recebidos, selecionei temas pertinentes para estimular o pensamento crítico, incentivando-os/as a questionar, analisar e refletir sobre as informações à luz de suas próprias realidades. Envolver os/as estudantes nas decisões relacionadas à sua aprendizagem, tanto em relação aos conteúdos quanto à metodologia utilizada, foi fundamental. Isso porque reconheci e valorizei as experiências e os conhecimentos individuais de cada um/a, criando assim um ambiente de aprendizagem que respeita e acolhe a diversidade e a individualidade de todos/as.

Quando me preocupo com os saberes revelados nas práticas educativas, busco uma escuta sensível às intenções e aprendizagens dos/as estudantes (Ferreira *et al.*, 2020). Para Freire (1996), saber escutar está para além do saber ouvir. É por meio da escuta que aprendemos, é escutando que nos preparamos melhor para nos posicionarmos. Em um

diálogo, há tanto fala quanto escuta, assim como silêncio e voz, e o silêncio também pode ser uma forma de expressão (Ferreira *et al.*, 2020). A escuta envolve uma abertura genuína para compreender a fala do outro, aceitar e respeitar as diferenças.

Para a concretização da educação problematizadora como prática da liberdade é essencial superar a tradicional dicotomia entre o/a professor/a e o/a estudante, na qual apenas o/a professor/a “educa”, e reconhecer a dinâmica de reciprocidade que existe no processo de ensino e aprendizagem presente no binômio professor/a-estudante (Freire, 1987). Essa troca de conhecimentos rompe com a rigidez da relação tradicional entre professor/a e estudante, e é alcançada por meio do diálogo e a dialogicidade que leva a uma transformação na relação entre eles/as. A práxis, ou seja, a ação transformadora aliada à reflexão, é fundamental para a transformação social, pois os indivíduos colocam em prática as reflexões e análises realizadas, buscando enfrentar o contexto opressor.

Apesar das falhas que identifiquei em minha prática pedagógica, reconheço em mim uma força inspiradora semelhante ao que Paulo Freire (1987) descreve como liderança revolucionária. Essa revolução, como Freire salienta, não se trata de um confronto violento, mas sim de uma abordagem educativa fundamentada na solidariedade, no amor e no diálogo, visando à conscientização crítica e à superação das relações opressivas entre professor/a e estudante.

Ao pensar as minhas ações pedagógicas em relação aos IC identificados, reconheço a dificuldade em trabalhar de forma coeducativa com meninos e meninas, e no enfrentamento dos conflitos que se instalaram. Os conflitos que surgiram de forma explícita, velada ou mesmo oculta não foram silenciados, evitados ou transformados, eles foram enfrentados por todos/as para não intensificar atitudes intolerantes (Altmann; Ayoub; Amaral, 2011). Temos que ser intolerantes perante as injustiças. Por isso, reagi às falas do estudante sobre as mulheres, por isso não aceitei o “deixa para lá” nas falas dos outros/as estudantes. Eu precisava me posicionar, não tinha como e nem porquê não ser intolerante. Eu precisava fazer com que os/as estudantes compreendessem a gravidade daquelas falas.

Reconheço a importância de considerar a coeducação como uma estratégia fundamental tanto no planejamento quanto na execução das aulas. Identifiquei a necessidade de aprofundar os estudos sobre a coeducação, pois ficou evidente que um dos grandes desafios que enfrento como professora de educação física refere-se à adoção de uma postura adequada para o trabalho com turmas mistas. Estou comprometida em buscar novos conhecimentos e estratégias que me permitam atender de forma mais eficaz e inclusiva às necessidades e particularidades dos/as estudantes.

A amizade crítica desempenhou um papel fundamental no estudo realizado servindo como um catalisador para o questionamento, o diálogo e o desenvolvimento de perspectivas diversas. Ao estabelecer laços de confiança e respeito mútuo com o meu amigo crítico, fomos capazes de explorar temas sensíveis e complexos com abertura e honestidade, o que nos permitiu desafiar nossas próprias suposições e preconceitos, incentivando-nos a considerar diferentes pontos de vista e a confrontar ideias preestabelecidas. Além disso, a amizade crítica proporcionou um espaço seguro para expressar preocupações e compartilhar experiências pessoais, enriquecendo assim nossa compreensão coletiva das questões abordadas no autoestudo. Essa abordagem colaborativa e solidária enriqueceu significativamente o processo de pesquisa, ampliando nossos horizontes e nos capacitando a fazer contribuições mais profundas e significativas para o campo de estudo. Essa jornada de autoconhecimento me ajudou a desenvolver uma maior empatia e sensibilidade para com as experiências e necessidades dos/as estudantes, fortalecendo minha capacidade de criar um ambiente de aprendizagem acolhedor e enriquecedor para todos/as. Ao me envolver nesse processo de autorreflexão, pude reconhecer as injustiças presentes nas minhas aulas e nas minhas ações pedagógicas que, por vezes, contribuíram para perpetuá-las. Essa consciência me motiva a buscar alternativas e estratégias mais eficazes para promover a justiça social em minhas aulas, garantindo que todos/as os/as estudantes se sintam valorizados e respeitados. Em última análise, este autoestudo não apenas contribuiu para minha prática docente, mas também para minha formação como ser humano, me tornando mais consciente, compassiva e comprometida com a promoção da justiça social em todos os aspectos da minha vida.

7 MINHA COLCHA DE SABERES: CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Quando o trabalho termina, tenho que redescobrir quem eu sou e para onde vou”
(hooks, 2013, p.37).

O cerne do autoestudo é a ideia de que voltar meu olhar crítico sobre mim mesma implica uma disposição no sentido de que "reflete um desejo de ser mais, de melhorar, de entender melhor" (Ovens; Fletcher, 2014). Devo admitir que realizar um autoestudo não foi uma tarefa simples. Reconhecer minhas próprias fragilidades como uma professora-pesquisadora que se identifica como progressista foi perturbador, quase como romper com uma espécie de equilíbrio interno. Enfrentar o questionamento sobre as minhas ações pedagógicas por outrem foi desafiador, mas entendi que esse processo foi necessário para eu

autorrefletir e buscar melhorias para a minha prática pedagógica. Essa experiência me fez sair da minha zona de conforto e me impulsionou a encontrar maneiras de restabelecer esse equilíbrio, promovendo um desenvolvimento pessoal e profissional mais significativo.

Minha jornada como professora-pesquisadora não é apenas uma trajetória profissional, mas uma narrativa entrelaçada com as experiências vividas (Venâncio; Sanches Neto, 2022), tanto positivas quanto negativas, que moldaram não apenas minha identidade docente, mas também a minha determinação em promover a justiça social em minhas aulas. De acordo com Conceição (2020), as narrativas são ferramentas poderosas para capturar a identidade do indivíduo, o que implica em um desafio adicional para mim ao analisar meus dados narrativos e representá-los de maneira autêntica, precisa e confiável para garantir uma compreensão verdadeira da minha jornada e os *insights* que ela proporciona sobre a promoção da justiça social em minhas aulas.

Ao revisitar as minhas histórias de vida por meio de narrativas autobiográficas, refleti sobre os desafios que enfrentei e os momentos de esperança que surgiram ao longo do meu caminho. São essas histórias, marcadas por obstáculos, superação e lições aprendidas que fundamentam meu compromisso em criar um espaço educacional onde cada voz seja ouvida, cada história seja valorizada e cada injustiça seja confrontada de frente. Minhas experiências pessoais não são apenas capítulos de um passado distante, mas o intenso processo que moldou meu propósito como professora em construir um mundo mais justo e igualitário, uma sala de aula na qual cada estudante se sinta empoderado/a para questionar, desafiar e transformar a realidade que nos cerca.

Ao considerar a justiça social como uma dimensão essencial da prática educativa, mobilizei-me a examinar como as minhas ações e decisões enquanto professora podem perpetuar ou desafiar as estruturas de poder e os sistemas de opressão existentes. Isso implicou em cultivar uma consciência crítica da minha posição dentro dessa estrutura e buscar ativamente maneiras de promover a equidade e a inclusão em minhas aulas. A ênfase na reflexão crítica e na participação ativa ressalta a importância de questionar as minhas próprias suposições, privilégios e práticas, e a me engajar de forma significativa com as questões de injustiça e desigualdade em minhas aulas.

A perspectiva de Biesta (2017) nos lembra que a educação não é apenas sobre transmitir conhecimento, mas também sobre cultivar cidadãos críticos, engajados e comprometidos com a construção de um mundo mais justo e igualitário. O chamado de Biesta para uma participação ativa na promoção da justiça social me levou a considerar como envolver os/as estudantes de maneira significativa nesse processo, de forma a criar

oportunidades para que eles/as desenvolvessem o pensamento crítico, participassem de debates e ações relacionadas à justiça social e se tornassem agentes de mudança em nossas aulas.

Os resultados da pesquisa indicaram uma notável mudança na postura dos/as estudantes após os diálogos sobre as injustiças sociais presentes nas aulas de educação física. Em seus relatos, enfatizaram o impacto significativo dessas conversas na dinâmica da turma, que passou a ser mais harmoniosa e inclusiva. Essa transformação não se limitou apenas às aulas de educação física, mas também se estendeu a outros momentos da rotina escolar. Foi gratificante perceber como os/as estudantes abraçaram a oportunidade de promover um ambiente mais solidário e acolhedor, demonstrando um maior entendimento e sensibilidade em relação às questões de justiça social.

Conforme apontado por Freire (1987), surge um desafio significativo em relação à participação dos/as oprimidos/as na elaboração da pedagogia de sua própria libertação, uma vez que eles/as internalizam a visão opressora, tornando-se seres duplos e inautênticos. Somente quando os/as oprimidos/as reconhecem que hospedam o/a opressor/a dentro de si, podem contribuir para o processo de criação e compartilhamento de uma pedagogia libertadora.

Acredito que o grande diferencial da minha pesquisa foi envolver os/as estudantes de forma colaborativa. Embora haja muitos estudos sobre as abordagens dos/as professores/as que podem influenciar a percepção e o tratamento das diferenças corporais e culturais entre os/as estudantes, muitas vezes os/as estudantes não são ativamente envolvidos nesse processo. A construção de um ambiente inclusivo que valorize e respeite a diversidade de corpos, habilidades e identidades culturais, precisa contar com a participação de todos/as os/as envolvidos/as. De nada adianta eu desenvolver estratégias inclusivas se os/as estudantes não reconhecerem a necessidade de transformação.

De acordo com Freire (1987), ao se libertarem das amarras impostas pelo/a opressor/a, os/as oprimidos/as adquirem o poder de transformar sua própria realidade e se engajam na construção de um mundo mais justo e igualitário. A participação colaborativa dos/as estudantes nesse processo de enfrentamento das injustiças foi fundamental para os resultados positivos que alcançamos. Eles/as precisavam compreender a urgência de transformação e assumir um papel ativo nesse processo. O reconhecimento dessa necessidade foi essencial para que se conscientizassem, rompessem com a visão internalizada da opressão e se tornassem sujeitos ativos na luta pela transformação das nossas aulas.

O autoestudo exigiu de mim coragem para confrontar os meus pontos cegos, enfrentar desconfortos e admitir falhas. Requereu também um compromisso constante com o aprendizado e o crescimento pessoal, bem como uma disposição para mudar e adaptar a minha abordagem conforme adquiria novas perspectivas e compreensões. Em um contexto onde as normas e estruturas institucionais muitas vezes resistem à mudança, o autoestudo representou um desafio adicional, exigindo persistência e resiliência para superar obstáculos e fortalecer o meu compromisso com a justiça social, e assim contribuir para a construção de aulas mais inclusivas e acolhedoras. No entanto, é fundamental ressaltar o valor da amizade crítica durante todo esse percurso, pois ela se revelou como um apoio inestimável diante das minhas fragilidades, dúvidas e frustrações. A presença desse apoio tornou essa jornada menos solitária e mais reconfortante, proporcionando um espaço para reflexão, troca de ideias e encorajamento mútuo.

Realizar um autoestudo sobre justiça social nas aulas de educação física não apenas contribuiu para minha prática docente, mas também para minha formação como ser humano, me tornando mais consciente, compassiva e comprometida com a promoção da justiça social em todos os aspectos da minha vida. Essa reflexão crítica me permitiu explorar as minhas ações pedagógicas sob uma nova perspectiva, questionando preconceitos internalizados e identificando formas de promover uma educação mais inclusiva e equitativa. Ao mergulhar nesse processo de autorreflexão, pude reconhecer as injustiças presentes nas minhas aulas e como minhas ações, por vezes, contribuíram para perpetuá-las. Essa consciência me motiva a continuar a esperar na busca por alternativas e estratégias para promover a justiça social em minhas aulas, e garantir que os/as estudantes se sintam valorizados/as e respeitados/as.

Após a conclusão do mestrado, irei dedicar um tempo para uma autorreflexão sobre mim mesma para redescobrir quem eu sou. Isso realça a necessidade de reconectar-me com meus valores e objetivos pessoais, reavaliando se minhas ações estão alinhadas com quem eu sou e para onde desejo ir na vida. Essa prática de autorreflexão é fundamental para garantir que eu permaneça autêntica e fiel aos meus princípios, especialmente diante das diversas experiências e desafios que enfrento ao longo do caminho, se configurando como um instrumento essencial para o meu crescimento pessoal e para a contínua busca por autenticidade e propósito.

Para onde eu vou? Diante dos resultados obtidos nesta pesquisa surge em mim uma forte convicção de continuar dedicando-me ao aprimoramento constante da promoção da justiça social nas aulas de educação física. Essa jornada não se encerra aqui; ao contrário,

vejo-a como um ponto de partida para uma trajetória contínua de autoestudo e implementação de estratégias mais eficazes e inclusivas. Nesse sentido, tenho o objetivo claro de dar continuidade a minha pesquisa no doutorado, buscando analisar mais profundamente as contribuições da abordagem implementada ao longo de um período mais extenso, especificamente ao longo de três anos, trabalhando com os/as estudantes do ensino médio. Pretendo realizar uma pesquisa-ação em conjunto com o autoestudo, envolvendo ativamente os/as estudantes como colaboradores/as essenciais nesse processo para promovermos uma transformação genuína e duradoura em nossas aulas. Essa parceria será o alicerce dos futuros avanços em direção a uma educação física pautada na justiça social.

Finalizo a minha escrita com o seguinte verso da Cris Pizziment:

“Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias. E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de “nós”” (Pizziment, 2020).

Cada história de vida, cada experiência vivenciada, cada encontro com pessoas ao longo dessa jornada são como pequenos pedacinhos coloridos que costuro na minha alma. Alguns podem ser alegres e luminosos, enquanto outros são sombrios, tristes e desafiadores, mas todos eles têm um propósito na construção da pessoa que sou. Sinto uma imensa gratidão por cada um que compartilhou sua história comigo, deixando esses retalhos que se tornaram parte da minha colcha de saberes. E assim, desejo que eu também tenha contribuído, deixando pedacinhos de mim ao longo do caminho, de modo que juntos possamos criar um magnífico bordado de conexões, tornando-nos todos/as parte desse grande e interligado "nós".

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. Co-educação ou classes mistas? Índícios para a historiografia escolar (São Paulo–1870-1930). **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 86, n. 213/214, 2005. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1404/1143>. Acesso em: 16 mar. 2024.
- ALMEIDA BRASIL, M. R. A. O reggae no Maranhão: sociologia da cultura e produção simbólica. **Aurora. Revista de Arte, Mídia e Política**, n. 12, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/aurora/article/download/5967/5406>. Acesso em: 14 set. 2023.
- ALTMANN, H.; AYOUB, E.; AMARAL, S. C. F. Gênero na prática docente em educação física: "meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar"? **Revista Estudos Feministas**, v. 19, p. 491-501, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/p8cj4Xpntfdhx4ncS8ZLJwj/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2024.
- ALVES, F. C. Diário-um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas. **Millenium**, p. 222-239, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/578>. Acesso em: 10 jun. 2023.
- ANANIAS, E. V.; ANANIAS, M. J. V. O equívoco do fracasso escolar: construção da relação com o saber a partir de perspectivas interseccionais. **Cenas Educacionais**, v. 5, p. 1-19, 2022. Disponível em: <https://itacarezinho.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/11499>. Acesso em: 23 ago. 2023.
- ANGELIDES, P. Using critical incidents to understand school cultures. **Improving schools**, v. 4, n. 1, p. 24-33, 2001. Disponível em: <https://doi.pdf/10.1177/136548020100400105>. Acesso em: 10 jun. 2023.
- ARAÚJO, E. M.; SILVA XAVIER, K. A.; SOUZA, L. B.; VICHI, C. Racismo internalizado: Uma perspectiva analítico-comportamental. **Perspectivas em análise do comportamento**, v. 13, n. 1, p. 342-353, 2022. Disponível em: <https://revistaperspectivas.emnuvens.com.br/perspectivas/article/download/855/420>. Acesso em: 20 mar. 2024.
- AUAD, D.; CORSINO, L. Feminismos, interseccionalidades e consubstancialidades na Educação Física Escolar. **Revista Estudos Feministas**, v. 26, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9584.2018v26n142585>. Acesso em: 10 ago. 2023.
- BARRETO, S. M. Quanto riso, oh, quanta alegria! Visita do Ministro de Educação ao IFCE. **Diário do Nordeste**, 2023. Disponível em: https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/opiniao/colaboradores/quanto-riso-oh-quanta-alegria-visita-do-ministro-de-educacao-ao-ifce-1.3338730?utm_source=whatsapp&utm_medium=social&utm_campaign=socialshare. Acesso em: 6 jul. 2023.
- BARROSO, A. L. R. Inquietações no tratamento do esporte na Educação Física escolar. *In*: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares (Org.). **Desafios da Educação Física Escolar**: temáticas da formação em serviço no ProEF. São

Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. ISBN 978-65-86546-43-9. (Programa Publicações Digitais Unesp - IEP3).

BELL, L. A. Theoretical foundations for social justice education. *In*: ADAMS, M.; BELL, A. L.; GOODMAN, D. J.; JOSHI, K. Y. (Orgs.); **Teaching for diversity and social justice**. 3^o ed. p. 3-26. Routledge, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.4324/9781315775852>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem-Educação democrática para um futuro humano**. Autêntica, 2017.

BORGES GALVÃO, L. Mãe solteira não. Mãe solo! Considerações sobre maternidade, conjugalidade e sobrecarga feminina. **Revista Direito e Sexualidade**, Salvador, v. 1, n. 1, 2023. DOI: 10.9771/revdirsex.v1i1.36872. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revdirsex/article/view/36872>. Acesso em: 11 set. 2023.

BRANDÃO, C. A técnica de incidentes críticos. **WebQDA**, 2017. Disponível em: <https://www.webqda.net/a-tecnica-dos-incidentes-criticos/>. Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL, M. R. A. O reggae no Maranhão: sociologia da cultura e produção simbólica. **Aurora. Revista de Arte, Mídia e Política**, n. 12, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/aurora/article/view/5967>. Acesso em: 20 de ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. **Covid 19: Painel Coronavírus**. Brasília, 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 14.668, de 2023**, de 11 de setembro de 2023. Brasília, DF, 2023. Disponível em: <https://normas.leg.br/?urn=urn:lex:br:federal:lei:2023-09-11;14668>. Acesso em: 14 set. 2023.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative research in psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. Disponível em: <https://biotap.utk.edu/wp-content/uploads/2019/10/Using-thematic-analysis-in-psychology-1.pdf.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2024.

BRUNO, B. D.; GONÇALVES, Y; SILVA, I. C. C.; FLOR, B. J. M. S.; FERREIRA, E. C. S.; LIMA, C. E. S.; SANCHES NETO, L. VENÂNCIO, L. A relação com o saber e as interseccionalidades: diálogos (auto) formativos por uma educação física da (re)existência. **Cenas Educacionais**, v. 5, p. 1-31, 2022. Disponível em:

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/11943>. Acesso em: 4 abr. 2023.

BULLOUGH, R. V.; PINNEGAR, S. Guidelines for quality in autobiographical forms of self-study research. **Educational researcher**, v. 30, n. 3, p. 13-21, 2001. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0013189X030003013>. Acesso em: 6 ago. 2023.

CAVAMURA, M. P. **Preconceito, discriminação e exclusão dos menos habilitados em aulas de Educação física**. 2010. 40 f. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Educação física) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2010.

CARNEIRO, L. H. M.; BENJAMIM, C. S. Analfabetismo motor e suas implicações no desenvolvimento das habilidades motoras durante a fase educacional. **Brazilian Journal of Development**, v. 9, n. 12, p. 31145-31155, 2023. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/download/65566/46828>. Acesso em: 23 mar. 2024.

CARVALHO, J.; PERES, A. N. Justiça social e educação: a pertinência da pedagogia crítica de Paulo Freire. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 56, p. 101-118, 2020. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.34626/esc.vi56.28>. Acesso em: 4 abr. 2023

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COFFANI, M. C. R. S.; GRUNENVALDT, A. C. R.; GOMES, C. F.; MOREIRA, E. C.; GRUNENVALDT, J. T. Problematizações para uma prática pedagógica inovadora da educação física no ensino médio. **Corpoconsciência**, [S. l.], v. 22, n. 3, p. 101-114, 2018. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/7466>. Acesso em: 3 set. 2023.

CONCEIÇÃO, W. L. A ação pedagógica com jovens infratores: uma narrativa (auto) biográfica de um professor-pesquisador de educação física. **Revista de Educação Física, Saúde e Esporte**, v. 3, n. 1, 2020. Disponível em: <https://refise.ifce.edu.br/refise/article/view/94>. Acesso em: 10 ago. 2023.

CORTELLA, M. S. **O verbo esperarçar**. 2019. Disponível em: <https://www.mscortella.com.br/o-verbo-esperancar-4a>. Acesso em: 10 ago. 2023

COTTA, M. A. C.; DEL-MASSO, M. C. S.; SANTOS, M. A. **Análise qualitativa e análise quantitativa em pesquisa científica**. São Paulo: AVA Moodle Unesp [EduTec], 2018. Disponível em: https://edutec.unesp.br/moodle/pluginfile.php/149277/mod_resource/content/1/index.html. Acesso em: 10 set. 2018.

D'AMBROSIO, O. Aniversário de Cora Coralina é festa da arte. **Jornal da USP**, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/aniversario-de-cora-coralina-e-festa-da-arte/>. Acesso em: 28 jun. 2023.

DAOLIO, J. A construção cultural do corpo feminino ou o risco de transformar meninas em “antas”. **Corpo, mulher e sociedade**. Campinas: Papirus, v. 1, p. 99-108, 1995. Disponível em: https://www.jocimardaolio.com.br/_files/ugd/19c8e4_46471bc2534148d88b7f8224c265b931.pdf. Acesso em: 10 mar. 2024.

DARIDO, S. C.; GONZÁLEZ, F. J.; GINCIENE, G. O afastamento e a indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física escolar. *In*: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Cândida Soares (Org.). **Desafios da Educação Física Escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. ISBN 978-65-86546-43-9. (Programa Publicações Digitais Unesp - IEP3).

ELLIOTT, J. Educational action research and the teacher. *In*: **PIBID: a importância da pesquisa no desenvolvimento profissional do docente da escola básica**. Campinas-SP: Unicamp, 2012.

FARIA, A. M. “**Muito mais que sangue**”, **um tabu**: considerações sobre ciclo menstrual e a relação entre frequência e participação nas aulas de educação física escolar. 2022. 50f. Trabalho de Conclusão de Curso - Graduação (Educação Física - Licenciatura) - Universidade Estadual de Goiás, Goiânia.

FERREIRA, E. C. S.; LIMA, C. E. S.; SANCHES NETO, L.; VENÂNCIO, L. Investigando as relações com os saberes necessários à prática educativa: reflexões dos sujeitos da aprendizagem em educação física escolar. *In*: CARREIRA FILHO, D.; MALDONADO, D. T.; SANCHES NETO, L.; CORREIA, W. R (Ed.). Centenário do Professor Paulo Freire. Publicação online: **Rebescolar**, 2021. ISSN 2763-7603. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/354077002_Experiencias_politico-pedagogicas_progressistas_na_Educacao_Fisica_Escolar. Acesso em: 10 jun. 2023.

FITZPATRICK, K. What happened to critical pedagogy in physical education? An analysis of key critical work in the field. **European Physical Education Review**, v. 25, n. 4, p. 1128-1145, 2019. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1356336X18796530>. Acesso em: 23 jun. 2023.

FLANAGAN, J. C. The critical incident technique. **Psychological Bulletin**, v. 51, n. 4, p. 327–358, 1954.

FLETCHER, T. Self-Study as Hybrid Methodology. *In*: KITCHEN, J.; BERRY, A.; BULLOCK, S. M.; CROWE, A. R.; TAYLOR, M; GUOJÓNSDÓTTIR, H.; THOMAS, L. (Eds.) **International handbook of self-study of teaching and teacher education practices**. Netherlands: Springer, 2º ed., p. 269-297, 2020. Disponível em: <https://link.springer.com/referencework/10.1007/978-981-13-6880-6>. Acesso em: 23 ago. 2023.

FLOR, B. J. M. S. **A conexão entre (in)justiça social e a educação física**: uma revisão sistemática. 2022. 30f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Educação Física) – Instituto de Educação Física e Esportes, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2022

FLOR, B. J. M. S.; SILVA, J. P.; LOPES, F. J. C. L.; RIBEIRO, M. C. M.; SOUZA, R. V. O.; GONÇALVES, Y.; VENÂNCIO, L. SANCHES NETO, L. Explorando a técnica de incidentes críticos sobre temas da Justiça Social com professores/as-pesquisadore/as de educação física escolar. *In*: MISSIAS-MOREIRA, R.; MOTA, J.; HASSE, M. (Orgs.). **Temas interdisciplinares sobre educação física e ciências do esporte**. 1ª ed. v. 1. p. 75-94: Terried, 2023. Disponível em: DOI: 10.48209/978-65-84959-16-5 Acesso em: 4 abr. 2023.

FREIRE, M. A história do reggae em São Luís: do preconceito ao reconhecimento. **GI Maranhão**, 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2022/09/08/a-historia-do-reggae-em-sao-luis-do-preconceito-ao-reconhecimento.ghtml> Acesso em: 02 set. 2023.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 2ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 25º ed. 1996.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo**: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos cultural, social, político, religioso e governamental. Petrópolis: Vozes, 2004.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

CRAIG, C. J.; CURTIS, G. A. T. Theoretical Roots of Self-Study Research. *In*: KITCHEN, J.; BERRY, A.; BULLOCK, S. M.; CROWE, A. R.; TAYLOR, M; GUOJÓNSDÓTTIR, H.; THOMAS, L. (Eds.). **International handbook of self-study of teaching and teacher education practices**. Netherlands: Springer, 2º ed., p. 57-96, 2020. Disponível em: <https://link.springer.com/referencework/10.1007/978-981-13-6880-6>. Acesso em: 23 ago. 2023.

GONZÁLEZ, F. J. Educação física escolar: entre o “rola bola” e a renovação pedagógica. *In*: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares (Org.). **Desafios da Educação Física Escolar**: temáticas da formação em serviço no ProEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. ISBN 978-65-86546-43-9. (Programa Publicações Digitais Unesp - IEP3).

HAMILTON, M. L. Professional knowledge, teacher education and self-study. *In* LOUGHRAN, J. J.; HAMILTON, M. L.; LABOSKEY, V. K.; RUSSELL, T (Eds.), **International handbook of self-study of teaching and teacher education practices**, Springer, p. 375–419, 2004.

HAMILTON, M. L.; PINNEGAR, S. Conclusion: The value and promise of self-study. *In*: HAMILTON, M. L.; PINNEGAR, S.; RUSSEL, T.; LOUGHRAN, J.; LABOSKEY, V (Eds.). **Reconceptualizing teaching practice: self-study in teacher education**, p. 235-246, 1998.

HILL J, PHILPOT R, WALTON-FISETTE J, SUTHERLAND, S.; FLEMONS, M.; OVENS, A.; PHILLIPS, S.; FLORY, S. B. Conceptualising social justice and sociocultural issues within physical education teacher education: international perspectives. **Physical Education and Sport Pedagogy**. 23º ed. v. 5, p. 469–483, 2018. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17408989.2018.1470613>. Acesso em: 23 jul. 2023.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HOOKS, B. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. São Paulo: Editora Elefante, 2021.

HOOKS, B. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. São Paulo: Editora Elefante, 2020.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 7. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

IMPOLCETTO, F. M. DARIDO, S. C. Educação Física como componente curricular da Educação Básica: aspectos legais. *In*: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Cândida Soares (Org.). **Desafios da Educação Física Escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. ISBN 978-65-86546-43-9. (Programa Publicações Digitais Unesp - IEP3).

KINALSKI, D. D. F.; PAULA, C. C.; PADOIN, S. M. M.; NEVES, E. T.; KLEINUBING, R. E.; CORTES, L.F. Grupo focal na pesquisa qualitativa: relato de experiência. **Revista brasileira de Enfermagem**, v. 70, p. 424-429, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2016-0091>. Acesso: 15 nov. 2023.

LABOSKEY, V. K. The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. *In*: LOUGHRAN, J. *et al.* (Eds.). **International handbook of self-study of teaching and teacher education practices**. Netherlands: Springer, p. 817-849, 2004. Disponível em: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4020-6545-3_21. Acesso em: 10 jun. 2013

LIMA, E. Sou feita de retalhos: nossos retalhos, nossas hirtórias. **Kantinho da Edite**, Echaporã, 15 abr. 2018. Disponível em: <https://kantinhodaedite.blogspot.com/2018/04/sou-feita-de-retalhos.html>. Acesso em: 10 set. 2023.

LOPES, P.; LIMA, G. A. Estratégias de organização, representação e gestão de trilhas de aprendizagem: uma revisão sistemática de literatura. **Perspectivas em Ciência da**

Informação, Belo Horizonte, v. 24, p. 165-195, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1981-5344/3862>. Acesso em: 10 abr. 2023.

LOUGHRAN, J. A history and context of self-study of teaching and teacher education practices. In: LOUGHRAN, J. *et al.* (Orgs.). **International handbook of self-study of teaching and teacher education practices**. Netherlands: Springer p.7-39, 2004. Disponível em: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-1-4020-6545-3>. Acesso em: 10 jul. 2023.

LOURO, G. L. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Formação docente—revista brasileira de pesquisa sobre formação de professores**, v. 3, n. 4, p. 62-70, 2011. Disponível em: <https://ampllaeditora.com.br/books/2022/05/EstudosdeGenero.pdf#page=26>. Acesso em: 20 mar. 2024.

MCCARTHY, M. D. Imaginary Critical Friends. In: CAMERON-STANDERFORD, A.; BERGH, B.; EDGE, C. U. **Pausing at the threshold**: opportunity through, with, and for self-study of teacher education practices, p 43-53, 2023. Disponível em: https://equitypress.org/pausing_at_the_thres. Acesso em: 20 ago. 2023.

MAGNANI, J. G. C. Da periferia ao centro: pedaços & trajetos. **Revista de Antropologia**, p. 191-203, 1992. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/download/111360/109552/0>. Acesso em: 25 mar. 2024.

MALDONADO, D. T.; NEIRA, M. G. **Motrivivência**, v. 34, n. 65, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2022.e85863>. Acesso em: 03 jul. 2023.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação - SEDUC. **Edital nº 07/2022**. Edital de matrículas 2023 - IEMAS PLENOS, MA, 2022. Disponível em: <https://iema.ma.gov.br/?p=911>. Acesso em: Acesso em: 10 jun. 2023

MELO, I. G. **Cultura corporal de movimento**: olhares para o currículo da Educação Física no Ensino Médio Integrado do IFRO. 2022. 328 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - Mestrado e Doutorado Profissional, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2022.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. ISBN 978-85-326-4212-7. 15. ed. Editora Vozes Limitada, 2011.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & saúde coletiva**, v. 17, p. 621-626, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>. Acesso em: 22 jan. 2023.

MORAES, A. C.; CASTRO, F. M. F. M. Por uma estetização da escrita acadêmica: poemas, cartas e diários envoltos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. e230091, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230091>. Acesso em: 10 mar. 2024.

MORIAS, M. C. L.; ARAUJO, P. C. V. **O reggae, da Jamaica ao maranhão**: presença e evolução. Faculdade de Comunicação/UFBA, 2008. Disponível em: <https://www.cult.ufba.br/enecult2008/14539.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2023.

NASCIMENTO, J. K. **Planejamento participativo**: uma possibilidade para superação do afastamento dos estudantes das práticas corporais nas aulas de educação física. - 2020. 182f.: il. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional. Natal, RN, 2020.

NEIRA, M. G. O currículo cultural da Educação Física: pressupostos, princípios e orientações didáticas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 4-28. 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/27374>. Acesso em: 10 ago. 2023

NEIRA, M. G. **Educação Física cultural**: inspiração e prática pedagógica. 2ª ed. Jundiaí [SP]: Paco, 2019. Disponível em http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_41.pdf. Acesso em: 11 jul. 2023.

NEIRA, M. G. Educação física, currículo cultural e justiça social. **Educação Física escolar e justiça social**: experiências curriculares na Educação Básica, v. 47, 2022. Disponível em: file:///C:/Users/jorla/Downloads/marcos_73.pdf

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal**: crítica e alternativas. São Paulo: Phorte, 2006.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NUNES, H. C. B. **O jogo da identidade e diferença no currículo cultural da Educação Física**. 2018. 157 fl Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2018.

OLIVEIRA, E. M.; BRITO, I. M. F. Planejamento Participativo: Uma ação conjunta com os docentes. **ID on line. Revista de psicologia**, v. 10, n. 31, p. 32-44, 2016. DOI: <https://doi.org/10.14295/idonline.v10i31.527>. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/527/0>. Acesso em: 2 set. 2023.

OLIVEIRA, F. A.; FREIRE, E. S.; SANCHES NETO, L. *Flipped classroom* na educação física escolar: invertendo ambientes, ampliando aprendizagens. In: **Anais... VII Conpefe – Congresso dos(as) Professores(as) de Educação Física Escolar**, São Paulo, p. 1-3, 2017. Disponível em: https://47e1bf12-b02d-4d36-84f4-15827910c76d.filesusr.com/ugd/db85a1_488d9a4d19b248288e0b4408bbd8afb0.pdf. Acesso em: 19 mai. 2023.

OLIVEIRA, R. C.; DAOLIO, J. Na "periferia" da quadra: educação física, cultura e sociabilidade na escola. **Pro-Posições**, v. 25, p. 237-254, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072014000200013>. Acesso em: 13 abr. 2024.

OVENS, A.; FLETCHER, T. Doing self-study: The art of turning inquiry on yourself. In: OVENS, A.; FLETCHER, T. (Eds.), **Self-study in physical education teacher education**: Exploring the interplay of practice and scholarship. Dordrecht: Springer, p. 3-14, 2014. Disponível em: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-05663-0_1. Acesso em: 10 jun. 2023.

PASSEGGI, M. C. Reflexividade narrativa e poder auto (trans)formador. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 44, p. 93-113, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2178-26792021000100093&script=sci_arttext. Acesso em: 11 set. 2023.

PHILPOT, R.; SMITH, W.; GERDIN, G.; LARSSON, L.; SCHENKER, K.; LINNÉR, S.; MOEN, K. M.; WESTLIE, K. Exploring social justice pedagogies in health and physical education through critical incident technique methodology. **European Physical Education Review**, v. 27, n. 1, p. 57-75, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1356336X20921>. Acesso em: 12 fev. 2023.

PINNEGAR, S.; HAMILTON, M. L. Self-study of practice as a genre of qualitative research: theory, methodology, and practice. **Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices**, v.8. London: Springer, p. 66-77, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/321568136_Self-study_of_Practice_as_a_Genre_of_Qualitative_Research_Theory_Methodology_and_Practice. Acesso em: 23 jul. 2023.

PIZZIMENT, C. Sou feita de retalhos. 2013. In: D'AMBROSIO, Oscar. Aniversário de Cora Coralina é festa da arte. **Jornal da USP**, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/aniversario-de-cora-coralina-e-festa-da-arte/>. Acesso em: 28 jun. 2023.

PORLÁN, R; MARTÍN, J. **El diario del profesor**: un recurso para la investigación en el aula. Sevilla: Díada, 1996.

REDE SARAH de hospitais de reabilitação: associação das pioneiras sociais, [s.d.]. Disponível em: <https://www.sarah.br/a-rede-sarah/> Acesso em: 10 ago. 2023.

REGGAE JAMAICANO entra na lista de Patrimônio Imaterial da Unesco. **G1 Globo**, 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/musica/noticia/2018/11/29/reggae-passa-a-ser-patrimonio-cultural-da-humanidade-diz-unesco.ghtml>

RUFINO, L. G. B.; GODOI, M. R.; LUGUETTI, C.; IANNUCCI, C. Vidas profissionais de dois professores de Educação Física e pesquisadores brasileiros: encontros e desencontros com as práticas colaborativas. **Movimento**, v. 28, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.127385>. Acesso em: 15 mai. 2023.

RUSSELL, T. Can self-study improve teacher education? In: Loughran J.; Russell, T. (Eds.), **Improving teacher education practices through self-study**, London: Routledge Falmer, p. 3-9, 2005.

SAMARAS, A. P.; FREESE, A. R. **Self-study of teaching practices primer**. New York: Peter Lang, 2006.

SANCHES NETO, L. **O processo de elaboração de saberes por professores-pesquisadores de educação física em uma comunidade colaborativa**. Tese (Doutorado em Ciências da 118 Motricidade) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 325 p. 2014.

SANCHES NETO, L. Sistematização dos processos de ensino e aprendizagem: convergência entre conteúdos temáticos e objetivos da educação física escolar. *In: OKIMURA-KERR, T.; ULASOWICZ, C.; VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L. (Orgs.). Educação Física no ensino fundamental I: perspectiva de sistematização dos blocos de conteúdos temáticos.* Curitiba: CRV, v. 26, p. 13-34, 2017.

SANCHES NETO, L.; VENÂNCIO, L.; SILVA, E. V. M.; OVENS, A. P. A socially-critical curriculum for PETE: students' perspectives on the approaches to social-justice education of one Brazilian programme. **Sport, Education and Society**, online, p. 1-14, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1839744>. Acesso em: 14 mar. 2024.

SANCHES NETO, L.; VENÂNCIO, L.; CONCEIÇÃO, W. L.; CORSINO, L. N., FREIRE, E. D. S.; FILGUEIRAS, I. P.; BARRETO, S. M.; VIEIRA, L. S. Sharing Collaborative Processes and Artifacts to Transform Our Teaching Practice: Perspectives of Social Justice in Physical Education Teacher Education (PETE). *In: Studying Teaching and Teacher Education*. Emerald Publishing Limited, p. 53-62, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/S1479-368720230000044010>. Acesso em: 28 ago. 2023.

SANTOMÉ, J. T. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação.** Porto Alegre: Penso, 2013.

SAMARAS, A.; ROBERTS, L. Flying solo: Teachers take charge of their learning through self-study research. **The Learning Professional**, v. 32, n. 5, p. 42-45, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Anastasia-Samaras/publication/306373332_Samaras_A_P_Roberts_L_2011_Flying_solo_Teachers_take_charge_of_their_learning_through_self-study_research_Learning_Forward_Journal_of_Staff_Development_325_42-45/links/57bb21b108aefea8f0f44b71/Samaras-A-P-Roberts-L-2011-Flying-solo-Teachers-take-charge-of-their-learning-through-self-study-research-Learning-Forward-Journal-of-Staff-Development-325-42-45.pdf. Acesso em: 23 ago. 2023.

SAVICZKI, S. C. **Prática pedagógica de professores em cursos técnicos de nível médio: aplicação de metodologias ativas.** 2019. 153 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2019.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem.** Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Armed, 2007.

SCHUCK, S.; RUSSELL, T. Self-study, critical friendship, and the complexities of teacher education. **Studying Teacher Education**, Londres, v. 1, n. 2, p. 107-121, p. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/17425960500288291>. Acesso em: 10 jun. 2023.

SERRAT, O. The Critical Incident Technique. *In: Knowledge Solutions: Tools, Methods, and Approaches to Drive Organizational Performance; Springer Singapore: Singapore*, p. 1077–1083, 2017. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-10-0983-9_123. Acesso em: 23 ago. 2023.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 23º ed, 2007.

SILVA, S. A prática do amor como potência para a construção de uma nova sociedade *In*: HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

SILVA, J. P.; OLIVEIRA, A. C. A. L.; LOPES, F. J. C.; VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L. Metodologias ativas nas aulas de educação física: uma proposta metodológica para otimizar o tempo de aula no ensino médio. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar (Rebescolar)**, ed. especial, p. 156-163, 2023. Disponível em: <https://www.rebescolar.com/conpefe/METODOLOGIAS-ATIVAS-NAS-AULAS-DE-EDUCA%C3%87%C3%83O-F%C3%8DICA%3A-UMA-PROPOSTA-METODOL%C3%93GICA-PARA-OTIMIZAR-O-TEMPO-DE-AULA-NO-ENSINO-M%C3%89DIO--/EDI%C3%87%C3%83O-ESPECIAL-CONPEFE-2023/d5bf38cb-c9cc-4b23-827f-5785511d82a4>. Acesso em: 5 set. 2023.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOBRINHO, A. F. O aluno não é mais aquele! E agora professor? A transfiguração histórica dos sujeitos da educação. Seminário nacional: currículo em movimento – perspectivas atuais, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte, MG: CONAES, p. 1-18, 2010. (Programa Publicações Digitais Unesp - IEP3).

SOUSA, E. S.; ALTMANN, H. Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na Educação Física Escolar. **Cadernos Cedes**, Campinas, Ano XIX, v. 48, p. 52-68, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621999000100004>. Acesso em: 15 mar. 2024.

SOUZA, M. A. P. **As cores de Acari**. 1998. 285p. Tese (Doutorado em Antropologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

SOUZA JUNIOR, O. M. Educação Física escolar e a questão de gênero. *In*: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares (Org.). **Desafios da Educação Física Escolar**: temáticas da formação em serviço no ProEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. ISBN 978-65-86546-43-9. (Programa Publicações Digitais Unesp - IEP3).

UCHOGA, L. A. R.; ALTMANN, H. Educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 38, n. 2, p. 163-170, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2015.11.006>. Acesso em: 12 mar. 2024.

ULHÔA, A.; CAPELA, C.; RIBEIRO, E.; MOTA, M. Imagens que contam histórias: O photovoice e a foto-elicitación na investigação qualitativa. *In*: SÁ, P.; COSTA, A. P.; MOREIRA, A. (Coords.). **Reflexões em torno de metodologias de investigação: recolha de dados**. Universidade de Aveiro, 1º ed., 2 v, p. 53 - 72, 2021. DOI: <https://doi.org/10.34624/ka02-fq42>. Acesso em: 16 set. 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Unesp: Apresentação do programa - ProEF**. Presidente Prudente, 2019. Disponível em: <https://www.fct.unesp.br/#!/pos-graduacao/-educacao-fisica/proef/>. Acesso em: 02 set. 2023

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Unesp: Edital 2022** – Programa de mestrado profissional em educação física em rede nacional - ProEF. Presidente Prudente, 2022. Disponível em: <https://www.fct.unesp.br/#!/pos-graduacao/-educacao-fisica/proef/>. Acesso em: 02 set. 2023

VENÂNCIO, L. **A relação com o saber e o tempo pedagogicamente necessário**: narrativas de experiência com a educação física escolar. 2019.

VENÂNCIO, L. **O que nós sabemos? Da relação com o saber, na e com a educação física em um processo educacional-escolar**. 2014. 294 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente/SP, 2014.

VENÂNCIO, L.; BRUNO, B. D.; SILVA, I. C. C.; FLOR, B. J. M. S.; GONÇALVES, Y.; SANCHES NETO, L. Temas e desafios (auto)formativos para professoras de educação física à luz da didática e da justiça social. **Cenas Educacionais**, v. 4, p. 1-40, 2021. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/1077>. Acesso em: 3 jul. 2023.

VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L. A relação com o saber em uma perspectiva (auto) biográfica na educação física escolar. **Revista Brasileira de Pesquisa (auto)Biográfica**, Salvador, v. 4, n.11, p. 729-750, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2019.v4.n11.p729-750>. Acesso em: 10 jun. 2023.

VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L. Tornar-se professor(a)-pesquisador(a) de educação física. *In*: LEITÃO, A. S. P.; PEREIRA, M. C. (Orgs.). **Educações físicas**: temas emergentes para mundos (im)possíveis. Curitiba: CRV, v. 1, p. 39-52, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.24824/978652512446.9>. Acesso em: 25 ago. 2023.

VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L.; CHARLOT, B.; CRAIG, C. J. Relações com os saberes e experiências (auto)formativas na Educação Física: perspectivas docentes ao confrontar injustiças sociais em situações adversas de ensino e aprendizagem. **Movimento**, [S. l.], v. 28, p. 1-21, 2022. DOI: 10.22456/1982-8918.122698. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/122698>. Acesso em: 3 set. 2023.

VIEIRA, E. L. S. **Pressupostos do autoestudo sobre as complexidades do início da carreira docente de um professor-pesquisador de educação física escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação Física. 183f. Natal, RN, 2021.

VILETE, A. P. **O planejamento participativo e a importância da educação física na formação dos alunos**: uma proposta pedagógica. 2020. 145 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física Escolar - ProEF) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, 2020.

ZAMBONI, M. Marcadores Sociais da Diferença. **Sociologia: grandes temas do conhecimento (Especial Desigualdades)**, São Paulo, v. 1, p. 14 - 18, 2014. Disponível em:

<https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=3040037&forceview=1>. Acesso em: 10 ago. 2023.

APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE (No caso do menor)

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)

Eu, Jorlany Pereira da Silva, estudante do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - PROEF, do polo Universidade Federal do Ceará – IEFES/UFC, sob a orientação do Prof. Dr. Luiz Sanches Neto da Universidade Federal do Ceará – IEFES/UFC, gostaria de convidá-lo/a para participar de uma pesquisa referente a minha dissertação de mestrado, intitulada “Autoestudo relacionado à justiça social nas aulas de educação física: explorando a técnica de incidentes críticos”.

Esta pesquisa, de cunho qualitativo, tem por objetivo evidenciar, junto aos/às alunos/as da turma de técnico em informática da 2ª série, a contribuição da técnica de incidentes críticos na promoção da justiça social nas aulas de educação física. Esta pesquisa está ancorada na aplicação de um instrumento de observação de incidentes críticos de modo compartilhado com os/as alunos/as, para que eles/as possam registrar as situações de injustiça social ocorridas nas aulas de educação física, e analisar a contribuição dessa técnica no enfrentamento das situações injustas. Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações que poderão contribuir para direcionar a minha prática pedagógica na perspectiva da pedagogia crítica pautada na justiça social, e para capacitar os/as alunos/as para que eles/as possam identificar e enfrentar as injustiças sociais, e, assim, transformar as aulas de educação física em um ambiente respeitoso, mais equânime, justo e inclusivo. A pesquisa será realizada entre os meses de setembro e novembro de 2023, e será desenvolvida na escola onde você estuda, durante o período regular das aulas de educação física pela própria professora-pesquisadora. A coleta de dados contará com a sua participação e colaboração por meio dos registros no diário de campo, no instrumento de observação de incidentes críticos e no grupo focal.

Caso decida participar da pesquisa, é importante saber que a sua imagem pode aparecer em algumas fotos ou vídeos que serão registrados durante as nossas aulas no decorrer da pesquisa. Também serão registradas falas, expressões e reações que possam surgir durante as aulas de educação física.

A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os riscos da pesquisa são mínimos e estão relacionados à confidencialidade, ocupação do tempo dos/as alunos/as ao elaborar o diário de campo, preencher o instrumento de observação de incidentes críticos e a participação no grupo focal. Para que isto não ocorra, será destinado um horário reservado para este fim, sendo facultativo elaborar, preencher ou participar de quaisquer procedimentos de coleta dos dados, sem qualquer tipo de penalização. Devido a possível exposição das imagens, a pesquisa pode trazer desconforto e vergonha em algumas fotos ou vídeos, até mesmo constrangimento em não querer mais participar e não aceitar a publicação. Esses riscos poderão ser minimizados a partir do momento que todas as fotos e vídeos com a sua imagem, serão apresentados antes da vinculação no trabalho.

Caso seja da sua vontade, esclarecerei possíveis dúvidas sobre a participação e uso de suas respostas/opiniões/considerações para fins de pesquisa, remarcarei a coleta, aceitarei a solicitação de interrupção da gravação de áudio ou imagem, caso assim o desejar. A qualquer momento, antes, durante ou após sua participação coloco-me à disposição para esclarecimentos sobre eventuais dúvidas que possam surgir em relação à pesquisa.

A sua participação é voluntária, e sua recusa em participar não causará nenhum dano ou punição. Você poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento, em qualquer

fase da pesquisa, sem penalização alguma. Os seus registros de dados têm fins didáticos, portanto, se você não aceitar disponibilizar o material para fins de pesquisa, eles serão desconsiderados. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhuma das estratégias que serão utilizadas oferecem riscos à sua dignidade.

Serão garantidos o sigilo e a privacidade de sua participação. Os dados coletados são confidenciais e serão utilizados unicamente para fins de pesquisa. Para participar não terá nenhuma despesa, bem como não terá qualquer tipo de remuneração. Ressalta-se que os resultados obtidos pela pesquisa poderão ser publicados em revistas e apresentados em eventos científicos, sendo seus dados fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Após as explicações e leitura deste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, se persistir alguma dúvida ou julgar necessário informações adicionais sobre o projeto de pesquisa e a sua participação poderá entrar em contato a qualquer momento, com a professora-pesquisadora através do telefone/ WhatsApp: (98) 984080188, e/ou pelo e-mail: jorlanypersil@gmail.com.

Se você se sentir esclarecido(a) sobre a pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o/a a assinar esse termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará em sua posse e a outra com a professora-pesquisadora.

Eu, _____, portador/a do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), fui informado/a dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar, se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste Termo de Assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Chapadinha, _____ de _____ de 2023.

Assinatura do participante (aluno/a)

Jorlany Pereira da Silva
Professora-pesquisadora

Prof. Dr. Luiz Sanches Neto
Orientador

Endereço da responsável pela pesquisa:

Nome: Jorlany Pereira da Silva

Instituição: Universidade Federal do Ceará– IEFES/UFC

Endereço: Travessa Manoel Machado da Ponte. 933. Aparecida. 65500-000. Chapadinha - Maranhão

Contatos: (98) 984080188

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (Maior de idade)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (Maior de idade) (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012 e Resolução 510/2016)

Eu, Jorlany Pereira da Silva, estudante do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - PROEF, do polo Universidade Federal do Ceará – IEFES/UFC, sob a orientação do Prof. Dr. Luiz Sanches Neto da Universidade Federal do Ceará – IEFES/UFC, gostaria de convidá-lo/a para participar de uma pesquisa referente a minha dissertação de mestrado, intitulada “Autoestudo relacionado à justiça social nas aulas de educação física: explorando a técnica de incidentes críticos”.

Esta pesquisa, de cunho qualitativo, tem por objetivo evidenciar, junto aos/as alunos/as da turma de técnico em informática da 2ª série, a contribuição da técnica de incidentes críticos na promoção da justiça social nas aulas de educação física. Esta pesquisa está ancorada na aplicação de um instrumento de observação de incidentes críticos de modo compartilhado com os/as alunos/as, para que eles/as possam registrar as situações de injustiça social ocorridas nas aulas de educação física, e analisar a contribuição dessa técnica no enfrentamento das situações injustas. Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações que poderão contribuir para direcionar a minha prática pedagógica na perspectiva da pedagogia crítica pautada na justiça social, e para capacitar os/as alunos/as para que eles/as possam identificar e enfrentar as injustiças sociais, e, assim, transformar as aulas de educação física em um ambiente respeitoso, mais equânime, justo e inclusivo. A pesquisa será realizada entre os meses de setembro e novembro de 2023, e será desenvolvida na escola onde você estuda, durante o período regular das aulas de educação física pela própria professora-pesquisadora. A coleta de dados contará com a sua participação e colaboração por meio dos registros no diário de campo, no instrumento de observação de incidentes críticos e no grupo focal. Caso decida participar, é importante saber que a sua imagem pode aparecer em algumas fotos ou vídeos que serão registrados durante as nossas aulas no decorrer da pesquisa. Também serão registradas falas, expressões e reações que possam surgir durante as aulas de educação física.

A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os riscos da pesquisa são mínimos e estão relacionados à confidencialidade, ocupação do seu tempo para elaborar o diário de campo, preencher o instrumento de observação de incidentes críticos e a participação no grupo focal. Para que isto não ocorra, será destinado um horário reservado para este fim, sendo facultativo elaborar, preencher ou participar de quaisquer procedimentos de coleta dos dados, sem qualquer tipo de penalização. Devido a possível exposição das imagens, a pesquisa pode trazer desconforto e vergonha em algumas fotos ou vídeos, até mesmo constrangimento em não querer mais participar e não aceitar a publicação. Esses riscos poderão ser minimizados a partir do momento que todas as fotos e vídeos com a sua imagem, serão apresentados antes da vinculação no trabalho.

Caso seja da sua vontade, esclarecerei possíveis dúvidas sobre a sua participação e uso de suas respostas/opiniões/considerações para fins de pesquisa, remarcarei a coleta, aceitarei a solicitação de interrupção da gravação de áudio ou imagem, caso assim o desejar. A qualquer momento, antes, durante ou após sua participação coloco-me à disposição para esclarecimentos sobre eventuais dúvidas que possam surgir em relação à pesquisa.

A sua participação é voluntária, e sua recusa em participar não causará nenhum dano ou punição. Você poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Os seus registros de dados têm fins didáticos, portanto, se você não aceitar disponibilizar o material para fins de pesquisa, eles serão desconsiderados. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução

nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhuma das estratégias que serão utilizadas oferecem riscos à sua dignidade.

Serão garantidos o sigilo e a privacidade de sua participação. Os dados coletados são confidenciais e serão utilizados unicamente para fins de pesquisa. Para participar não terá nenhuma despesa, bem como não terá qualquer tipo de remuneração. Ressalta-se que os resultados obtidos pela pesquisa poderão ser publicados em revistas e apresentados em eventos científicos, sendo que seus dados pessoais serão mantidos em sigilo. Caso haja menção a nomes de sujeitos, a eles serão atribuídos nomes fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Após as explicações e leitura deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, se persistir alguma dúvida ou julgar necessário informações adicionais sobre o projeto de pesquisa e a sua participação poderá entrar em contato a qualquer momento, com a professora-pesquisadora através do telefone/ *WhatsApp*: (98) 984080188, e/ou pelo *e-mail*: jorlanypersil@gmail.com.

Se você se sentir esclarecido/a sobre a pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o/a a assinar esse termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará em sua posse e a outra com a professora-pesquisadora.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Eu, _____, portador/a do documento de Identidade _____, fui informado/a dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e poderei modificar a decisão de participar, se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Chapadinha, ____ de _____ de 2023.

Assinatura do/a aluno/a maior de idade

Jorlany Pereira da Silva
Professora-pesquisadora

Prof. Dr. Luiz Sanches Neto
Orientador

Dados sobre o participante (aluno/a) da Pesquisa:

Nome: _____

Documento de Identidade (RG): _____ Sexo: _____

Data de Nascimento: ____/____/____ Contato: _____

Endereço: _____

Nome: Jorlany Pereira da Silva

Instituição: Universidade Federal do Ceará– IEFES/UFC

Endereço: Travessa Manoel Machado da Ponte. 933. Aparecida. 65500-000. Chapadinha - Maranhão

Contatos: (98) 984080188

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo

Endereço da responsável pela pesquisa:

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016)

Eu, Jorlany Pereira da Silva, estudante do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - PROEF, do polo Universidade Federal do Ceará – IEFES/UFC, sob a orientação do Prof. Dr. Luiz Sanches Neto da Universidade Federal do Ceará – IEFES/UFC, gostaria de convidar o/a menor sob sua responsabilidade para participar de uma pesquisa referente a minha dissertação de mestrado, intitulada “Autoestudo relacionado à justiça social nas aulas de educação física: explorando a técnica de incidentes críticos”.

Esta pesquisa, de cunho qualitativo, tem por objetivo evidenciar, junto aos/as alunos/as da turma de técnico em informática da 2ª série, a contribuição da técnica de incidentes críticos na promoção da justiça social nas aulas de educação física. Esta pesquisa está ancorada na aplicação de um instrumento de observação de incidentes críticos de modo compartilhado com os/as alunos/as, para que eles/as possam registrar as situações de injustiça social ocorridas nas aulas de educação física, e analisar a contribuição dessa técnica no enfrentamento das situações injustas. Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações que poderão contribuir para direcionar a minha prática pedagógica na perspectiva da pedagogia crítica pautada na justiça social, e para capacitar os/as alunos/as para que eles/as possam identificar e enfrentar as injustiças sociais, e, assim, transformar as aulas de educação física em um ambiente respeitoso, mais equânime, justo e inclusivo. A pesquisa será realizada entre os meses de setembro e novembro de 2023, e será desenvolvida na escola onde seu/sua filho/a estuda, durante o período regular das aulas de educação física pela própria professora-pesquisadora. A coleta de dados contará com a participação e colaboração do/a seu/sua filho/a por meio dos registros no diário de campo, no instrumento de observação de incidentes críticos e no grupo focal.

A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os riscos da pesquisa são mínimos e estão relacionados à confidencialidade, ocupação do tempo dos/as alunos/as ao elaborar o diário de campo, preencher o instrumento de observação de incidentes críticos e a participação no grupo focal. Para que isto não ocorra, será destinado um horário reservado para este fim, sendo facultativo elaborar, preencher ou participar de quaisquer procedimentos de coleta dos dados, sem qualquer tipo de penalização. Caso decida pela participação do seu/sua filho/a, é importante saber que a imagem dele/a pode aparecer em algumas fotos ou vídeos que serão registrados durante as nossas aulas no decorrer da pesquisa. Também serão registradas falas, expressões e reações que possam surgir durante as aulas de educação física. Devido a possível exposição das imagens, a pesquisa pode trazer desconforto e vergonha em algumas fotos ou vídeos, até mesmo constrangimento em não querer mais participar e não aceitar a publicação. Esses riscos poderão ser minimizados a partir do momento que todas as fotos e vídeos com a imagem do/a seu/sua filho/a serão apresentados antes da vinculação no trabalho.

Caso seja da vontade de seu/sua filho/a esclarecerei possíveis dúvidas sobre a participação e uso de suas respostas/opiniões/considerações para fins de pesquisa, remarcarei a coleta, aceitarei a solicitação de interrupção da gravação de áudio ou imagem, caso assim desejar o/a aluno/a. A qualquer momento, antes, durante ou após a participação de seu/sua filho/a, coloco-me à disposição para esclarecimentos sobre eventuais dúvidas que possam surgir em relação à pesquisa.

A participação de seu/sua filho/a é voluntária e sua recusa em participar não lhe provocará nenhum dano ou punição. Seu/sua filho/a poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. A observação do/a aluno/a é para fins didáticos, portanto, se ele/a não aceitar disponibilizar o material para fins de pesquisa, os registros serão desconsiderados.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhuma das estratégias que serão utilizadas oferecem riscos a dignidade do/a menor sob sua responsabilidade.

Serão garantidos o sigilo e a privacidade de seu/sua filho/a. Os dados coletados são confidenciais e serão utilizados unicamente para fins de pesquisa. Para participar não terá nenhuma despesa, bem como, não terá qualquer tipo de remuneração. Ressalta-se que, os resultados obtidos na pesquisa poderão ser publicados em revistas e apresentados em eventos científicos, sendo que os dados pessoais do/a menor sob sua responsabilidade serão mantidos em sigilo. Caso haja menção a nomes de sujeitos, a eles serão atribuídos nomes fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Após as explicações e leitura deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, se persistir alguma dúvida ou julgar necessário informações adicionais sobre o projeto de pesquisa e a participação do/a menor sob sua responsabilidade poderá comunicar-se, a qualquer momento, com a professora-pesquisadora através do telefone/ WhatsApp: (98) 984080188, e/ou pelo e-mail: jorlanypersil@gmail.com.

Se o/a senhor/a se sentir esclarecido/a sobre a pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o/a a assinar esse termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará em sua posse e a outra com a professora-pesquisadora.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do(a) menor sob minha responsabilidade na pesquisa e concordo com a participação dele/a.

Chapadinha, ____ de _____ de 2023.

Assinatura do responsável

Jorlany Pereira da Silva
Professora-pesquisadora

Prof. Dr. Luiz Sanches Neto
Orientador

Dados sobre o participante (aluno/a) da Pesquisa:

Nome: _____

Documento de Identidade (RG): _____ Sexo: _____

Data de Nascimento: ____/____/____ Contato: _____

Responsável: _____ Contato: _____

Endereço: _____

Endereço da responsável pela pesquisa:

Nome: Jorlany Pereira da Silva

Instituição: Universidade Federal do Ceará– IEFES/UFC

Endereço: Travessa Manoel Machado da Ponte. 933. Aparecida. 65500-000. Chapadinha - Maranhão

Contatos: (98) 984080188

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo

APÊNDICE D - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS (FOTOS) E VÍDEO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS (FOTOS) E VÍDEO

Eu, _____, AUTORIZO a professora JORLANY PEREIRA DA SILVA, professora-pesquisadora responsável pela pesquisa intitulada: AUTOESTUDO RELACIONADO À JUSTIÇA SOCIAL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: EXPLORANDO A TÉCNICA DE INCIDENTES CRÍTICOS a fixar, armazenar e exibir a minha imagem por meio de fotografia ou vídeo, com o fim específico de inseri-la nas informações que serão geradas na pesquisa, aqui citada, e em outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, congressos e jornais.

A presente autorização abrange, exclusivamente, o uso de minha imagem para os fins aqui estabelecidos e deverá sempre preservar o meu anonimato. Qualquer outra forma de utilização e/ou reprodução deverá ser por mim autorizada.

A pesquisadora-responsável, Jorlany Pereira da Silva, assegurou-me que os dados serão armazenados em seu computador, de uso privado, sob sua responsabilidade, por 5 anos, e após esse período, serão destruídos. Assegurou-me, também, que serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse de minhas imagens.

Chapadinha _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa

Jorlany Pereira da Silva
Mestranda

APÊNDICE E - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS (FOTOS) E VÍDEO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS (FOTOS) E VÍDEO – RESPONSÁVEL

Eu, _____, AUTORIZO a professora JORLANY PEREIRA DA SILVA, professora-pesquisadora responsável pela pesquisa intitulada: AUTOESTUDO RELACIONADO À JUSTIÇA SOCIAL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: EXPLORANDO A TÉCNICA DE INCIDENTES CRÍTICOS a armazenar e exibir a imagem do/a meu/minha filho/a _____ por meio de fotografia ou vídeo, com o fim específico de inseri-la nas informações que serão geradas na pesquisa, aqui citada, e em outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, congressos e jornais.

A presente autorização abrange, exclusivamente, o uso da imagem do/a meu/minha filho/a para os fins aqui estabelecidos e deverá sempre preservar o seu anonimato. Qualquer outra forma de utilização e/ou reprodução deverá ser por mim autorizada.

A pesquisadora-responsável, Jorlany Pereira da Silva, assegurou-me que os dados serão armazenados em seu computador, de uso privado, sob sua responsabilidade, por 5 anos, e após esse período, serão destruídos. Assegurou-me, também, que serei livre para interromper a participação do/a meu/minha filho/a na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse das imagens vinculadas a ele/a.

Chapadinha ____ de _____ de _____.

Assinatura do/a responsável do/a aluno/a

Assinatura do/a aluno/a participante da pesquisa

Jorlany Pereira da Silva
Mestranda

APÊNDICE F – DIÁRIO DE CAMPO DA PROFESSORA-PESQUISADORA

DIÁRIO DE CAMPO DA PROFESSORA-PESQUISADORA

<p>Descrição da professora: Me chamo Jorlany Pereira da Silva, sou uma mulher negra, tenho 40 anos, divorciada e mãe do Caio Gabriel de 13 anos. Sou filha de Socorro Pereira e Jorge Roberto (falecido de covid). Tenho um irmão caçula por parte de mãe e pai, e tenho mais três irmãos/irmã por parte de pai. Nascida e criada em um bairro da periferia de São Luís do Maranhão. Cursei a educação infantil até o ensino fundamental no SESI, e o ensino médio na rede pública estadual na escola Liceu Maranhense. Ingressei no curso de educação física (bacharelado e licenciatura integrados) na Universidade Federal do Maranhão - UFMA em 2001, assim que concluí o ensino médio. Na academia não tive oportunidade e nem incentivo para explorar o mundo da pesquisa científica. Lembro-me apenas de um grupo de pesquisa do qual só faziam parte apenas a “panelinha” da professora coordenadora do grupo. Outro motivo, era o fato de ter que começar a fazer estágios remunerados para ajudar minha mãe com as despesas da universidade, como xerox, almoço, transporte, entre outros. Concluí a graduação em 2005. Tive experiência com natação, hidroginástica, ginástica laboral, e na licenciatura iniciei em 2009 por meio de seletivo para contratação de professores(as) temporários(as) da rede estadual do Maranhão na cidade de Chapadinha, localizada a 242 km de São Luís. Em 2011 fui aprovada no meu primeiro concurso como professora de educação física na esfera municipal da cidade de Pirapemas - MA, localizada a 180 km de São Luís. Tomei posse em 2012, mudando-me com meu filho e mãe para uma nova cidade. Em Pirapemas trabalhava com as turmas do ensino fundamental maior, especificamente com as turmas de 6º e 7º anos. Em 2015 tomei posse no concurso do Estado do Maranhão na cidade de Chapadinha, onde atuei no ensino médio e EJA em uma escola regular. Em 2017 mudei para a cidade de Chapadinha, com meu filho e minha mãe, e onde permaneço até hoje. Atualmente, trabalho no Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA, que oferece o ensino médio técnico. Ao todo, tenho 13 anos de experiência na docência.</p>
<p>Descrição da escola: O IEMA de Chapadinha (IPC) iniciou suas atividades no ano de 2022, com quatro turmas de 1ª série. Oferece quatro cursos técnicos: Informática, Rede de Computadores, Enfermagem e Administração. A estrutura física do instituto é nova. O prédio foi construído para ser o IP - Chapadinha. Faço parte do grupo de professores(as) que iniciaram as atividades do IPC. O instituto possui um ginásio poliesportivo coberto e com vestiários para ambos os sexos. Porém, nunca recebeu materiais esportivos até hoje. Hoje o IPC tem oito turmas funcionando (4 turmas de 1ª série e 4 turmas de 2ª série), com um total de 309 estudantes, e eu sou a professora de educação física de todas as turmas. Devido a redução de carga horária do componente curricular educação física ocasionado pela reforma do ensino médio - Lei 13.415/17 - as turmas têm apenas 1 hora aula semanal de 50 minutos. Com isso, apenas um(a) professor(a) de educação física é suficiente para atender todas as turmas do IPC. Destaco esta informação, pois a falta de pares no IPC da área é algo que me frustra. Além disso, para completar a carga horária, leciono os componentes curriculares da parte diversificada como tutoria, eletivas e estudo orientado.</p>
<p>Descrição da turma: A turma escolhida para a aplicação da pesquisa é a turma da 2ª série do curso de técnico em Informática. A turma tem 39 estudantes, sendo 18 meninas e 21 meninos. A faixa etária varia entre 15 a 18 anos. A turma é bem diversa em relação à classe socioeconômica, religião, raça e orientação sexual. A motivação para escolher esta turma partiu do meu contato com eles(as) que é muito positivo e acolhedor. Além de professora de educação deles(as), sou a tutora presidenta da turma e professora de estudo orientado, totalizando 3 encontros semanais com eles(as).</p>
<p>Conteúdo trabalhado: O conteúdo a ser trabalhado nesse 3º período FUTSAL. O conteúdo foi escolhido por meio da realização do planejamento participativo com as turmas de 2ª série.</p>

DIÁRIO DE CAMPO - 1º REGISTRO

DATA 08/08/23	QUANTIDADE DE ESTUDANTES/AS PRESENTES: 33/39 - 16/18 meninas ; 17/21 meninos
16h10 às	METODOLOGIA: Apresentação do conteúdo a ser trabalhado no 3º período e a dinâmica das aulas. Revisão do conteúdo: classificação dos esportes.

17h	<p>MEUS RELATOS:</p> <p>Hoje apresentei o conteúdo que iremos trabalhar nesse 3º período. Comecei fazendo uma revisão sobre a classificação dos esportes, conteúdo trabalhado com eles(as) ano passado, e em seguida comentamos sobre o planejamento participativo realizado, e relembrei a eles/as como foi decidido os conteúdos a serem trabalhados este ano. Percebi que eles(as) ainda não compreendem a dinâmica do planejamento participativo. Eles(as) acham que todos os conteúdos sugeridos serão trabalhados, mesmo depois de toda explicação que eu dei antes, durante e após a realização do planejamento participativo. Sempre deixei claro que a escolha dos conteúdos por meio do planejamento participativo seria de forma democrática e coerente com a realidade que temos no IPC. Esse apontamento se faz pertinente porque alguns/algumas estudantes me perguntaram quando teria aula de sinuca, conteúdo escolhido por eles(as). E eu expliquei que a 201 foi a única turma que sugeriu essa prática corporal. Entretanto, disse que iria analisar a possibilidade de termos uma vivência dessa prática mais para frente. Ao falar o conteúdo que vamos trabalhar, a euforia tomou conta da turma, pois o futsal é a modalidade preferida da maioria dos(as) estudantes do IPC. Pedi silêncio, pois queria fazer uma proposta para eles(as) sobre a dinâmica das nossas aulas. Sugerí dividí-los em 4 grupos para desenvolverem dois trabalhos. O primeiro trabalho em grupo seria um seminário para a próxima semana, no qual cada grupo ficaria com uma temática sobre o futsal. Cada grupo terá 10 minutos de apresentação. E para a prática, cada grupo seria um time e faríamos uma pequena competição entre eles(as). A partir daí o falatório foi geral. Uns(umas) já estavam organizando os grupos, outros(as) gritavam que não gostam de jogar. Pedi silêncio novamente para que eu pudesse explicar a dinâmica e responder os questionamentos que estavam sendo feitos. Eu disse que eu iria dividir os grupos, não seria livre escolha, e reforcei que eles(as) sabem que eu não permito nenhum tipo de exclusão ou hostilização. A turma ficou em silêncio para ouvir a minha fala sobre quão ruim é ser excluído ou ridicularizado por ter menos habilidades para uma determinada modalidade esportiva. Frisei que todos(as) temos habilidades diversas, mas que somos cientes que temos habilidades que mais se destacam em determinadas tarefas. Relatei o quanto eu sofria nas aulas de educação física por ser excluída ou ser a última a ser escolhida para compor times, e o quanto tudo isso me afastou das aulas de educação física. Ressaltei que as aulas de educação física era um direito de todos(as) estudantes e que nossas aulas devem ser um ambiente seguro, solidário e respeitoso para que todos/as se sintam à vontade e motivados para participar, como eles(as) têm feito. Enquanto falava, observava os gestos deles(as) e percebi que os(as) estudantes menos habilidosos/as para o esporte estavam com uma feição de alívio e com um certo contentamento. Em seguida, falei que os(as) estudantes que não gostam e não querem jogar vão assumir outras funções, como técnico(a) do time, cronometrista, apontador(a) ou juiz(a) das partidas. Nesta turma em questão, já venho realizando um trabalho para desenvolver os valores da solidariedade, cooperação e respeito entre eles/as. Era uma turma muito problemática em relação a <i>bullying</i> e exclusão dos/as menos habilidosos/as, mas já apresenta sinais de melhoria nas relações interpessoais. Após essa conversa, fui dividir os grupos de forma que ficassem bem equilibrados e com quantidades iguais de meninos e meninas nos grupos. Comecei dividindo os(as) estudantes que estavam nos times de futsal (feminino e masculino), futebol <i>society</i> e <i>beach-soccer</i> do IPC. Pedi para uma estudante ir anotando os nomes no quadro. Em seguida, dividi os(as) demais que eu sei que gostam de jogar, e por último, aqueles(as) que sinalizaram que não gostam e não querem jogar. Durante a divisão, alguns(mas) disseram que havia um time que estava mais forte que os outros. Alguns(mas) pediram para trocar de time porque o(a) amigo(a) estava em outro time. Entretanto, não atendi nenhum pedido de troca e destaquei que o meu objetivo era para que eles(as) vivenciassem a prática corporal que estamos estudando de forma igualitária e inclusiva. Não haveria premiação, o objetivo era a aprendizagem em forma de jogo. Combinei com eles(as) que na última aula do período, iria fazer um torneio entre eles(as) da turma com a formação do time do jeito que eles/as quiserem. Finalizamos a aula com eles(as) se organizando para o seminário. Os grupos ficaram com os seguintes temas: 1. História do futsal e pesquisar os motivos do futsal não ser um esporte olímpico; 2. Regras do futsal; 3. Fundamentos do futsal; 4. Penalidades do futsal e o futsal feminino. As apresentações estão previstas para o dia 15 de agosto.</p>
	<p>INCIDENTES CRÍTICOS (IC): Não observei nenhum IC nesta aula. Apesar dos pedidos de trocas terem ocorrido, o motivo alegado era a afinidade entre eles/as e não as questões de habilidades.</p>
	<p>REFLEXÕES E QUESTIONAMENTOS DO AMIGO CRÍTICO:</p> <p>Gostaria de saber como os conteúdos de educação física estão organizados nos currículos das</p>

	<p>turmas do 1º, 2º e 3º da escola? Como foram suas experiências pedagógicas com o futsal tanto na época da escola como na formação inicial? Para refletir: Como você organizaria os temas de apresentação com enfoque nas questões socioculturais da sociedade, promovendo a reflexão crítica dos estudantes?</p>
	<p>MINHAS REFLEXÕES:</p> <p>Gostaria de saber como os conteúdos de educação física estão organizados nos currículos das turmas do 1º, 2º e 3º da escola? A rede de ensino do estado do Maranhão tem um caderno orientador de conteúdos, porém esse material não foi atualizado para o novo ensino médio. Os conteúdos estão dispostos ao longo das 3 séries do ensino médio por período. Como não há uma matriz curricular definida para os componentes curriculares, fica a critério do/a professor/a a escolha dos conteúdos a serem trabalhados em cada período/série. No caso das minhas turmas eu realizei o planejamento participativo para definir juntos aos/às estudantes os conteúdos a serem trabalhados ao longo do ano. A ideia é tornar permanente a realização do planejamento participativo em todas as séries do ensino médio.</p> <p>Como foram suas experiências pedagógicas com o futsal tanto na época da escola como na formação inicial? Enquanto estudante, as minhas aulas de educação física se configuravam ora como ginástica calistênica ora como recreação no ensino fundamental. Não havia relação teoria e prática, era apenas a prática e separado por sexo. Nesse período optei pelas escolinhas de esportes oferecidas pela escola por ter sido inúmeras vezes punida por chegar atrasada na aula que iniciava às 6h30 da manhã. Quem fazia parte das escolinhas não era obrigado/a a participar das aulas de educação física. No ensino médio as aulas de EF aconteciam no turno (teoria) e contraturno (prática) e os/as professores/as eram adeptos do “rola bola”. As aulas não eram separadas por sexo, mas na prática existia uma separação: os meninos jogavam futsal na quadra e as meninas queimada na área externa à quadra. Devido às exclusões por ser menos habilidosa, desisti das aulas práticas, alegando que tinha problema de saúde que me impedia de participar da prática. Não tive vivência com o futsal na educação básica. Na formação inicial não tive a disciplina de futsal, tive de futebol, duas disciplinas de futebol. Essa pergunta me fez revisitar a grade curricular do curso de educação física. No período que eu cursei EF na UFMA, 2001 a 2005, o curso era integrado, ou seja, o acadêmico saía com a formação em licenciatura e bacharelado. E o futsal não foi oferecido nem como disciplina eletiva. Já o futebol teve as disciplinas I e II, e o futebol III era eletiva. Confesso que trabalhar o futsal é desafiador para mim, primeiro por não ter tido formação para trabalhar o futsal; segundo, devido à escassez de materiais - trabalhei com apenas 1 bola de futsal - e por não gostar muito do esporte. Mas, ao mesmo tempo, a socialização das características e do jogo propriamente dito do futsal se torna mais fácil porque os/as estudantes conhecem a modalidade e muitos/as deles/as vivenciam fora da escola. Entretanto, diferente do voleibol, os/as estudantes habilidosos/as no futsal não têm o mesmo espírito cooperativo para ajudar os/as demais colegas da turma, e administrar essa situação é cansativo. Outra questão desafiadora para mim, é implementar estratégias coeducativas para envolver tanto os meninos quanto as meninas de forma igualitária nas aulas práticas de futsal. Isso me deixa frustrada.</p> <p>Para refletir: Como você organizaria os temas de apresentação com enfoque nas questões socioculturais da sociedade, promovendo a reflexão crítica dos estudantes? Alguns temas ficaram evidentes na divisão, como a não inclusão do futsal nos jogos olímpicos que nos levou a refletir sobre a influência da mídia e do mercado nos esportes. No tema o futsal feminino abordamos a invisibilidade das atletas do futsal, e aproveitamos o gancho para falar também da invisibilidade das mulheres no futebol. Também refletimos sobre a disparidade midiática entre os eventos futebol e futsal, e destes entre os eventos feminino e masculino, e da diferença salarial astronômica entre os atletas masculino e feminino. Durante o seminário, também exploramos sobre a oferta de escolinhas de esportes na cidade para verificarmos a oportunidade de acesso a todos/as.</p>

DIÁRIO DE CAMPO - 2º REGISTRO	
DATA 10/08/23 14h20 às 15h05	QUANTIDADE DE ESTUDANTES PRESENTES: 35/39 - 17/18 meninas ; 18/21 meninos
	METODOLOGIA: Apresentação do projeto de pesquisa de mestrado. Utilização de slides
	MEUS RELATOS: Hoje substituí um colega professor que está doente, então aproveitei o horário para apresentar a minha proposta de pesquisa para a turma. O objetivo era fazer o convite e pedir a permissão dos(as) estudantes da turma 201 para realizar a minha pesquisa com eles/as. Combinei a utilização deste horário antecipadamente com eles(as) para tal finalidade. Neste dia, os(as) estudantes foram deslocados para o andar superior da biblioteca por causa do problema com os ar-condicionados. Iniciei a minha apresentação utilizando <i>slides</i> , explicando o problema, os objetivos e a justificativa da minha pesquisa. Eles(as) estavam atentos(as) a minha apresentação, e de certa forma, curiosos/as. Ao falar que teria um amigo crítico que iria me dar <i>insight</i> sobre a minha prática pedagógica, a curiosidade aguçou a turma. O estudante A perguntou se o amigo crítico iria detectar quem era racista. A estudante B perguntou se eles iriam conhecer o meu amigo crítico. Expliquei ao estudante A que a finalidade do amigo crítico é me ajudar a refletir sobre a minha prática pedagógica por meio de questionamento crítico-reflexivos. À estudante B, mostrei a foto do meu amigo crítico e disse que veria a possibilidade deles(as) assistirem a minha defesa via <i>Google Meet</i> . Falei sobre a realização do grupo focal ao final da pesquisa com a participação de 6 estudantes, sendo 3 meninas e 3 meninos, e disse que a escolha dos/as participantes seria pelos grupos de trabalho. Pelo menos um(a) de cada grupo de trabalho deste período fará parte do grupo focal, assim terei relatos de grupos diversos. Quando expliquei sobre os Incidentes Críticos no âmbito escolar, que é foco da minha pesquisa, o estudante C perguntou caso não ocorresse nenhum incidente crítico nas minhas aulas, o que iria acontecer com a minha pesquisa. Expliquei que os dados coletados serão fidedignamente apresentados na minha dissertação. Se não houver IC relatados por eles(as), a justificativa será encontrada no grupo focal. Pedi a eles(as) que sejam o mais sinceros(as) possível. Que não fiquem receosos(as) ou constrangidos(as) em apontar situações da minha aula que sejam negativas. Ressaltei que esse <i>feedback</i> deles(as) é muito importante para que possa melhorar a minha prática pedagógica na perspectiva da justiça social, principalmente. O estudante D disse que a minha pesquisa vai ser muito positiva, pois professora mais justa que eu, ele desconhece. A priori, esse relato me deixou entusiasmada, porém preocupada. Espero que a minha relação próxima aos(às) estudantes(as) não apresentem resultados manipulados. Frisei, novamente, a importância deles(as) serem o mais verdadeiro possível para a validação da minha pesquisa. Ao final perguntei se eles(as) aceitavam participar da minha pesquisa de mestrado e esclareci que nenhum deles(as) são obrigados a participar, ficando livre a sua escolha, sem nenhuma penalização. Todos(as) que estavam presentes aceitaram participar. Também entreguei os termos de assentimento e consentimento para que eles/as assinassem e levassem para o/a seu/sua responsável assinarem também.
	INCIDENTES CRÍTICOS (IC): Não observei nenhum IC nesta aula
	REFLEXÕES E QUESTIONAMENTOS DO AMIGO CRÍTICO: A partir da leitura do relato, pude entender que os IC poderão ser observados em duas fontes: durante as aulas e possivelmente por algum apontamento dos estudantes que realizarão o feedback da sua prática. Contudo, não ficou claro se a mostra de observação dos IC durante as aulas, seria apenas do grupo focal ou de todos da turma.
MINHAS REFLEXÕES: Relendo as minhas anotações, observei que não detalhei no diário a explicação dada a eles/as sobre a utilização da CIT. Todos/as os/as estudantes e eu seremos observadores/as críticos/as e, ao mesmo tempo, seremos observados/as. Criei um grupo com eles/as no WhatsApp para tratarmos somente dos assuntos referentes a minha pesquisa. Nesse grupo disponibilizei um link do <i>Google Forms</i> no qual adaptei o instrumento de observação de Philpot <i>et al.</i> (2021) para que eles/as registrem os incidentes críticos observados. A orientação dada é que eles/as assim que observarem	

	<p>um IC deveriam me comunicar, e em seguida, em um momento oportuno, deveriam registrar no instrumento. Ao tomar conhecimento do IC, eu pararia a aula, reunia todos/as e dialogaríamos sobre o ocorrido refletindo sobre as ações observadas e buscando soluções exequíveis para tais situações. A quantidade de estudantes que participaram do grupo focal foi de 17 estudantes. O critério de escolha foi o aceite para participar, ou seja, fiz o convite, expliquei do que se tratava o grupo focal e participaram todos/as aqueles/as que sinalizaram a vontade de participar dessa etapa. Realizei dois grupos focais, 1 grupo com 8 participantes e 1 grupo com 9, e a formação dos grupos seguiu o critério de afinidade entre eles/as. Essa formação foi muito positiva porque tive uma representação bem diversa da turma. Tinha estudantes de todas as localizações da sala (galera da frente, das laterais, do meio e do fundão), de ambos os sexos, diferentes opções sexuais, de diferentes raças e religiões, dos que participam ativamente da aula prática e daqueles que pouco participam. Para formar os grupos por afinidade, usei a estratégia das fotos por grupos. Escolhia um/a estudante da sala e pedia para os/as colegas mais próximos dele/a se juntarem a ele/a para uma foto em grupo comigo. Então, utilizei essas fotos como um balizador para formar os grupos. Apesar de conhecer bem essa turma e reconhecer os grupos afins, achei melhor utilizar uma estratégia que pudesse validar a minha escolha.</p>
--	--

DIÁRIO DE CAMPO - 3º REGISTRO	
<p>DATA 15/08/23</p> <p>15h20 às 17h</p>	<p>QUANTIDADE DE ESTUDANTES PRESENTES: 39/39 - 18/18 meninas ; 21/21 meninos</p> <hr/> <p>METODOLOGIA: Apresentação do seminário</p> <hr/> <p>MEUS RELATOS: Hoje fiquei com os dois últimos horários da turma devido à ausência de um colega professor. Os grupos de trabalho realizaram as apresentações dos temas sobre futsal. Cada grupo apresentou no tempo previsto e na ordem pré-definida. Antes de iniciar cada apresentação, perguntava ao grupo se a nota seria para todos/as. Dessa forma, saberia qual o/a estudante não teria contribuído com o trabalho. Apresentações tranquilas, porém, percebi que um estudante estava testando os/as demais colegas com questionamentos ao final das apresentações. O estudante em questão, chamarei de estudante E, é jogador de futsal e estava perguntando coisas simples sobre o tema, coisas que eu sei que ele sabe e que foram faladas pelos/as estudantes/as que estavam apresentando. Então, perguntei a ele se ele queria saber ou estava apenas testando os conhecimentos dos/as colegas. Ele sorriu sem graça e não respondeu nada. Alertei a todos/as da turma que perguntas e contribuições sobre os temas apresentados eram bem-vindos e necessários, mas que fossem feitas com seriedade e com o propósito de contribuir com algumas informações relevantes ou para tirar dúvidas. Ao final da apresentação, perguntei ao estudante E se ele queria complementar a apresentação dos/as colegas, ele disse que não. E assim fiz até o final de todas as apresentações. A priori, os/as estudantes não reconheceram as ações do colega como injustas. Apenas compreenderam a intenção do colega após os meus apontamentos. Ao final das apresentações perguntei aos/às estudantes se esse tipo de ação era rotineira na turma. Eles relataram que sim, inclusive apontaram outros/as colegas e situações semelhantes. Então concluí que eles/as naturalizaram tal situação injusta. Chamei o estudante E em particular e disse a ele que testar os/as colegas não estava certo, e que o fato dele saber mais sobre futsal de que alguns/algumas colegas não lhe dava o direito para tal atitude, pois via aquela ação como forma de querer ridicularizar o/a colega. E acrescentei que o correto seria, caso estivesse faltando alguma informação que ele considerasse importante ou não tivesse entendido algo que foi dito, ele poderia ter pedido a fala ao final para complementar de maneira respeitosa ou tirar a dúvida dele.</p> <p>Outra observação feita, diz respeito a forma que os estudantes/as se organizaram para apresentar os trabalhos. Orientei que cada grupo iria definir a forma de organização da apresentação. Podendo todos/as apresentar ou apenas alguns/algumas, mas que independente, a nota seria a mesma para todos/as do grupo. Ao longo das apresentações refletimos sobre alguns temas que perpassam o futsal como a influência da mídia, a invisibilidade das mulheres no futsal, a disparidade midiática entre o futsal e o futebol, assim como a valorização dos eventos masculino em detrimento dos femininos, trouxemos como exemplo a copa do mundo de futebol feminino realizado este ano. Também discutimos sobre o acesso às escolinhas de futsal na cidade. Finalizei a aula</p>

	<p>parabenizando-os/as pelas apresentações, e informei que iria postar o 1º retalho no grupo da pesquisa para que eles/as fizessem as leituras para dialogarmos na próxima aula</p>
	<p>INCIDENTES CRÍTICOS (IC): O relato acima sobre o estudante E se configura como incidente crítico ao passo que os seus questionamentos tinham a intenção de constranger os/as colegas que estavam participando.</p>
	<p>REFLEXÕES E QUESTIONAMENTOS DO AMIGO CRÍTICO: Partindo dessa experiência pedagógica, de que outra maneira poderia trabalhar com apresentações de temáticas que pudesse envolver um número maior de estudantes? O processo avaliativo foi exitoso? O comportamento do estudante E não pode ser considerado um incidente crítico?</p>
	<p>MINHAS REFLEXÕES:</p> <p>Partindo dessa experiência pedagógica, de que outra maneira poderia trabalhar com apresentações de temáticas que pudesse envolver um número maior de estudantes? O processo avaliativo foi exitoso?</p> <p>Início essa reflexão salientando a organização das notas dos/as estudantes do IPC. Cada período o/a professor/a dos componentes curriculares de até 60 horas de carga horária, obrigatoriamente, precisam lançar duas notas para os/as estudantes. Essas notas podem ser AV1 (avaliação escrita com 10 questões, sendo 8 objetivas e 2 discursivas) ou AV3 (simulado com os outros componentes curriculares), e AV2 (avaliação qualitativa utilizando atividades diversas) que é obrigatória. No caso, os seminários realizados compuseram a nota da AV2 dos/as estudantes no 3º período e valia 3 pontos. A participação nas aulas práticas (critérios: resolução de problemas propostos, interação com os/as colegas de turma, vivência das atividades propostas e progressões observadas) valia 3 pontos, definido por meio da autoavaliação, e a exposição de trabalhos no Café literário da escola sobre a cultura dos povos originários valia 4 pontos. A escolha pelo seminário com grupos com grande quantidade de estudantes foi proposital para que eu observasse como a turma está se socializando, pois era uma turma muito problemática em relação à convivência entre eles/as. Ao dividi-los nos grupos a reclamação foi por causa da separação dos/as colegas mais próximos, mas ninguém citou situações de baixo rendimento e desinteresse de algum/a colega. A turma é muito sincera e direta, por isso optei por eles/as decidirem se a nota seria para todos/as do grupo, pois tinha certeza que eles/as apontariam o/a colega que não tivesse contribuído para a apresentação do trabalho. O seminário era composto de trabalho escrito, slides para apresentação e a apresentação propriamente dita. Cabe ressaltar que nos grupos tinham estudantes que sentam em diversas localização da sala, de diferentes habilidades físicas e cognitivas, o que sugere que não haveria nota por amizade. Foi exitoso pela qualidade do material apresentado e os diálogos que emergiram das apresentações. O auge para mim foi ver o avanço na convivência da turma. Ver estudantes de outros grupos de convivência trabalhando em conjunto me deixou muito orgulhosa. Temos que promover essas vivências para estimular o respeito ao outro, a solidariedade e a cooperação, principalmente frisando que esses valores devem ser direcionados a qualquer pessoa, independente de afinidade, e que eles/as estejam preparados a trabalhar em grupo com as mais diversas singularidades.</p> <p>Outra forma de trabalhar com grandes grupos de estudantes é de forma mais diretiva nas tarefas a serem desenvolvidas. Cito como exemplo a apresentação dos trabalhos no Café literário. A turma 201, coordenada por mim, ficou com a temática Jogos, Brincadeiras e Lutas dos povos originários. Orientei que eles/as se dividissem em 4 grupos de trabalho - 1. Organização e planejamento das ações, e ambientação da sala; 2. Jogos dos povos originários; 3. Brincadeiras dos povos originários; e 4. Lutas dos povos originários. Não organizei os grupos, ficou a critério deles/as. Porém, eles/as tiveram que me apresentar um organograma de trabalho em equipe, apresentando os/as coordenadores/as de cada grupo e apontando o que cada estudante/a da sala iria executar. A partir do organograma pude sugerir e contribuir para os trabalhos que eles/as iriam apresentar. No dia das apresentações, os/as avaliadores/as se basearam no <i>check-list</i> que eu organizei da turma para os/as avaliarem.</p> <p>O comportamento do estudante E não pode ser considerado um incidente crítico? Sobre o IC, sim, as ações do estudante E se configuram como um incidente crítico. Eu esqueci de apontar no diário, na parte específica, sobre esse IC, mas já fiz a descrição e registrei no instrumento de observação de incidentes críticos.</p>

DIÁRIO DE CAMPO - 4º REGISTRO	
DATA 22/08/23 7h35 às 8h25	QUANTIDADE DE ESTUDANTES PRESENTES: 32/39 - 16/18 meninas ; 16/21 meninos
	METODOLOGIA: Roda de conversa sobre o 1º retalho: tema - O que sabemos sobre justiça social? Tema da aula: Revisando os conteúdos trabalhados nos seminários em forma de jogo - história do futsal, classificação do futsal (lógica interna, interação entre os adversários e quantidade de jogadores - individual e coletivo) e características do jogo (objetivo do jogo, tempo do jogo e quantidade de jogadores).
	MEUS RELATOS: Iniciamos a aula com a nossa roda de conversa sobre o 1º retalho da TAJUS que trata sobre o conceito de justiça social. Iniciei justificando mais uma vez o porquê da escolha da minha temática de pesquisa e frisei o quanto as injustiças me incomodam a ponto de estar buscando formas de enfrentar e coibir essas manifestações nas minhas aulas. Orientei o diálogo seguindo os questionamentos presentes no retalho: 1. O que vocês sabem sobre justiça social? De modo geral, eles/as entendem a justiça social como a garantia de direitos iguais a todos/as. Destaco algumas falas: Um estudante falou sobre lutar pelos nossos direitos; e outro disse que envolvem valores como: respeito, empatia, igualdade e saber se colocar no lugar do outro; 2. Somos todos iguais? Temos os mesmos direitos; e 3. Qual a diferença entre igualdade e equidade? Os/As estudantes/as foram unânimes ao afirmar que somos todos iguais, porém que não temos acesso aos mesmos direitos. Reformulei a primeira pergunta: Somos todos iguais perante a sociedade? Eles/as falaram que não. Pedi que justificassem as respostas. Resumindo as falas, eles apontaram que existe muito preconceito e discriminação na sociedade por causa da orientação sexual das pessoas e por causa da cor da pele. Explorei os conceitos sobre direitos humanos e sociais, e perguntei o que eles/as entendiam sobre equidade e igualdade. Eles/as citaram alguns direitos sociais, como saúde, educação, alimentação e segurança. Relembrei os demais direitos sociais, frisei o direito ao lazer e como ele deve ser garantido pelos governantes. Sobre a equidade e igualdade, pedi que eles/as citassem exemplos de como ela se aplica na sociedade. Apenas um estudante fez essa relação citando as cotas raciais. Citei outros exemplos, como as cotas para pessoas com deficiência, classificação de riscos nas UPA's, bolsa família, a exigência de times femininos (adulto e de base) nos times da primeira divisão e, incentivos à participação política feminina. Devido ao esgotamento do tempo previsto para a roda de conversa, as outras perguntas não puderam ser feitas, ficando para uma outra oportunidade. Na aula prática, começamos fazendo uma revisão participativa, na qual eu fazia perguntas sobre os temas explorados nos seminários e os/as estudantes/as respondiam. Em seguida, dividi o restante do tempo da aula para que eles/as jogassem o futsal para explorar as regras. Como eu já havia dividido a turma em 4 equipes, só fiz um sorteio rápido para definir os confrontos. O primeiro problema, porém, previsto, se manifestou. Nem todas as meninas da turma jogam futsal, assim como alguns meninos não jogam também, o que deixou os times desfalcados. Não obrigo ninguém a participar da prática, mas determino funções para que eles/as realizem durante as vivências, como árbitros, cronometristas, apontador, gandula e técnico. Dividi os times na hora, algo que eu não gosto de fazer na presença de deles/as para que ninguém se sinta constrangido por ser o/a último/a a ser escolhido/a. Então, para amenizar, fiz a seguinte dinâmica: fui na ordem do círculo, intercalando um/a estudante/a da esquerda, um/a da direita, e fui direcionando para os times. Primeiro, dividi as meninas e, em seguida, os meninos. Formou-se 4 times com 5 jogadores/as, porém, um dos times tinha 3 meninas e 2 meninos, os demais tinham 2 meninas e 3 meninos. Não estipulei nenhuma regra específica, intencionalmente, para equanimizar a participação entre os meninos e as meninas. O que eu pude observar foram os seguintes incidentes críticos: raramente os meninos passavam a bola para as meninas; os/as menos habilidosos/as pouco tocavam a bola; e os meninos colocaram as meninas no gol, mesmo algumas delas querendo jogar na linha. No total, apenas dois jogos foram realizados. Mesmo eu orientando que todos/as deveriam tocar na bola, que as meninas estavam no jogo e que todos deveriam participar, é como se eles/as esquecessem. Ao final da aula, fiz uma roda de conversa para falarmos das situações injustas observadas, e a alegação de uns/umas é que tem colegas que não se esforçam para pegar a bola.

	INCIDENTES CRÍTICOS (IC): Questões de gênero e questões dos menos habilidosos
	REFLEXÕES E QUESTIONAMENTOS DO AMIGO CRÍTICO: Muito bom a discussão sobre a temática da justiça social. Com certeza os fizeram refletir sobre os questionamentos. O comportamento dos meninos mediante as meninas na prática do futsal pode ser considerado um incidente crítico?
	MINHAS REFLEXÕES: Sim. Eu acabei não colocando no diário os IC observados no tópico incidentes críticos para não ficar repetitivo, e nem indiquei a ocorrência. Me dei conta dessa falha após ler os teus questionamentos. É importante que eu destaque que a minha não interferência faz parte das minhas observações de pesquisa que é verificar se os/as estudantes identificam as situações injustas durante ou após as ocorrências.

DIÁRIO DE CAMPO - 5º REGISTRO	
	QUANTIDADE DE ESTUDANTES PRESENTES: 34/39 - 16/18 meninas ; 18/21 meninos
	METODOLOGIA: Roda de conversa sobre a continuação do 2º retalho: tema - A técnica de incidentes críticos.
DATA 31/08/23 14h20 às 15h05	<p>MEUS RELATOS: Hoje fiquei com a turma em um horário vago. Estamos enfrentando o problema de falta de professores/as na escola, e para compensar a minha falta na escola no dia 29/08, pedi para ficar com a 201 para terminar os diálogos do 1º retalho, problematizar os incidentes críticos observados na aula anterior e fazermos a roda de conversa sobre o 2º retalho que trata sobre a técnica de incidentes críticos. Como não era dia de aula de educação física, eles/as não foram preparados/as para a prática, então ficamos somente em sala de aula. Organizamos as cadeiras em círculo, e iniciamos a conversa relembrando o assunto que tratamos no retalho anterior, para darmos continuidade às perguntas que ainda não tínhamos dialogado. Iniciei com o seguinte questionamento: Sobre a pergunta: Você já foi vítima de alguma injustiça? Em caso afirmativo, qual(is)? Uma estudante respondeu que sim, e relatou que uma vez estava em uma loja de roupas e a atendente estava acompanhando-a, porém, ao entrar uma mulher branca a atendente correu para recebê-la, deixando-a de lado. Em alguns momentos a estudante solicitou ajuda da atendente para tirar dúvidas ou para pegar algumas roupas, e foi ignorada. Ela se retirou da loja chateada, mas não falou nada. Perguntei à estudante a qual questão de injustiça social essa situação se remetia, ela respondeu: racismo. Perguntei se ela se reconhecia como uma mulher preta. Ela respondeu que sim. De fato, a estudante tem traços negroides, cabelos com textura afro, nariz negroide, lábios volumosos e a cor da pele mais clara. Não sei se estou usando as terminologias corretas, e já sinto a necessidade de explorar mais sobre essa temática. Os demais não fizeram relatos. Questionamento 5. Nas nossas aulas, você já identificou alguma injustiça social? Em caso afirmativo, descreva o contexto. Uma estudante relatou que já presenciou uma colega “A” sendo excluída pelos meninos em um jogo de futsal porque ela queria jogar e eles não deixaram. Perguntei quando esse fato tinha ocorrido e ela respondeu que foi no horário do almoço. A colega “A” recordou a situação e afirmou que realmente ocorreu, relatando mais detalhes sobre e citando os nomes dos meninos envolvidos que imediatamente tentaram se justificar, alegando que apenas os meninos estavam jogando. Como eles/as estavam falando todos/as ao mesmo tempo, pedi para que me escutassem que iria contextualizar a situação. Na escola, criei um cronograma mensal para uso do ginásio no horário do almoço, especificando um dia da semana para as seguintes modalidades: futsal, basquete, voleibol, queimada e altinha/futmesa. Essas atividades são acompanhadas pelos os estudantes monitores de educação física. A situação ocorreu nesse momento, no dia do futsal, em que uma estudante queria jogar com os meninos. Apesar de não ter definido um dia específico para as meninas no cronograma, até porque o objetivo é que eles/as joguem juntos/as, sempre enfatizei que, caso as meninas quisessem participar dos jogos, os monitores deveriam organizar para que todos/as pudessem participar, o que de fato não ocorreu.</p>

No caso dessa atividade em específico, as monitoras de educação física não quiseram se envolver, pois segundo elas, o horário do almoço é para descansar e jogar UNO. Perguntei à turma se essa situação era justa. Todos/as disseram que não, então perguntei o porquê dela ter ocorrido? Não houve respostas. Dialogamos sobre o esporte da escola e a participação de todos/as como um direito, já que uma atividade da escola é direito de todos e todas participarem. Disse que iria rever esse cronograma e a organização dessas atividades. Entretanto, repeti a pergunta e falei que gostaria de saber das situações injustas observadas nas aulas de educação física. Eles/as disseram que não tinha porque sempre fui muito cuidadosa e preocupada com todos/as. Porém, o estudante “A” disse que se sentiu injustiçado no dia que a comissão técnica dos jogos escolares, coordenada por mim, o tirou do time de *society* da escola. A situação ocorrida foi a seguinte: o estudante “A” tinha participado da peneira do futsal masculino, porém, não foi selecionado. Então, participou da peneira do *society* e foi selecionado para compor o time que representaria a escola nos Jogos Escolares Chapadinhenses de 2023. Como a escola é em tempo integral, os/as estudantes/as que estavam em algum time, eram liberados/as dois horários para treinar três vezes na semana. Os horários do futsal e do *society* aconteciam nos mesmos dias, porém, em horários diferentes. O estudante “A” decidiu treinar tanto com o time de futsal quanto com o time de *society* por livre e espontânea vontade, sem comunicar para ninguém, apenas acordado com o treinador do time. Um certo dia, estava com a turma no horário de estudo orientado, e o estudante “A” pediu para sair. Perguntei para onde ele ia, já que tínhamos acabado de retornar do horário do almoço. Ele disse que ia treinar. Eu perguntei onde, já que o time de *society* só treinaria depois do intervalo das 15h. Ele me disse que o treinador do futsal tinha o convidado para treinar com ele. Perguntei a ele se essa informação procedia, pois eu iria perguntar para o treinador. Ele desconversou e disse que havia pedido ao treinador para deixá-lo treinar com o time de futsal, tendo o seu pedido aceito. Eu disse a ele que estava errado, pois não havia cabimento treinar com o time do qual ele não fazia parte, e, para piorar, perdendo 4 horários de aula. Pedi para que ele sentasse e esperasse o horário do treino do seu time, pois não permitiria a sua saída. Ele ficou insistindo e chegou ao ponto de pedir para ir conversar com a gestora sobre essa situação. Senti-me desrespeitada. Disse a ele para não se preocupar que eu mesma iria falar com a gestora. Fui ao encontro da gestora geral e relatei o ocorrido, e ela apenas disse para que eu tomasse as providências que achasse necessário, pois a coordenação dos jogos era de minha responsabilidade. Voltei para a sala de aula e ele havia saído para falar com a gestora, sem a minha permissão, que o recebeu e disse a ele que qualquer situação referente aos jogos quem resolvia era eu. Reuni a comissão técnica para relatar o ocorrido e decidirmos o que fazer. Todos foram unânimes sobre a saída dele do time, pois ele estava demonstrando um descontentamento por não estar no time de futsal e, principalmente, por ter me afrontado de uma maneira que eu me senti desconfortável. Um professor “Y” da comissão falou o seguinte: Jorlany, o que me deixa mais chateado nessa situação é ele ter sido desrespeitoso logo com você que sempre é tão acessível aos/às estudantes, é tutora dele e ele faz isso com você. Não sei se essa fala foi uma crítica a mim, pela relação amiga que tenho com os/as estudantes, ou se foi uma crítica ao estudante “A”. A decisão foi tomada, mas afirmo que foi doloroso para eu fazer isso. Senti-me fragilizada e culpada pelo ocorrido devido ao tipo de relação que tento manter com os/as estudantes baseada na afetividade, no diálogo e no respeito, mas alguns/algumas deles/as acabavam ultrapassando os limites da boa convivência. Passados alguns dias, o estudante “A” pediu desculpas a mim e solicitou o seu retorno ao time. Conversei com ele explicando a gravidade do ocorrido e como me senti diante da situação, e que infelizmente, ele não retornaria ao time. Voltando ao momento da fala do estudante “A”, relembrei o ocorrido e perguntei se ele havia agido de maneira correta e respeitosa comigo, e perguntei se ele realmente achava que eu tinha sido injusta com ele. Ele disse que agiu de forma errada, mas que não deveria ter sido tirado do time. Eu destaquei que a priori tentei um diálogo com ele, mas ele foi incisivo em querer fazer o errado. Perguntei à turma qual a opinião deles sobre a situação discutida, a maioria concordou com a minha decisão. Essa primeira parte durou em média 20 minutos de conversa.

Na segunda parte da aula, apresentei aos/às estudantes a técnica de incidentes críticos (CIT) e o instrumento de incidentes críticos por meio de *slides*, e expliquei como nós vamos utilizar nas aulas de educação física. Eles/as estavam curiosos sobre a CIT, pois nunca tinham ouvido falar sobre, mas também demonstraram preocupação sobre o *feedback* que a sua utilização traria. Um estudante, estudante “B”, perguntou se a CIT ia apontar quem eram os/as estudantes/as racistas da sala. Eu disse que esse não era o objetivo, mas seria uma estratégia para que possamos identificar as situações injustas nas aulas de educação física, e assim, enfrentá-las de forma dialógica para que ela não se repita. Uma estudante, estudante “C”, perguntou se caso não acontecesse nenhum incidente crítico, isso comprometeria a minha pesquisa. Eu disse que não, pois qualquer resultado é

	<p>válido para uma pesquisa. Após a explanação sobre a CIT, entreguei um instrumento de observação de incidentes críticos para cada estudante/a e pedi para que eles/as registrassem um incidente crítico identificado nas nossas aulas, sejam positivos ou negativos. Nem todos/as fizeram, alegando não terem observado nenhum incidente crítico. Outros/as fizeram e entregaram, outros/as pediram para entregar depois.</p>
	<p>INCIDENTES CRÍTICOS (IC): Não observei nenhum IC nesta aula</p>
	<p>REFLEXÕES E QUESTIONAMENTOS DO AMIGO CRÍTICO: No início do relato, você aponta para uma discussão sobre os incidentes críticos observados na aula anterior, contudo, você sugere que não teve IC observados. Quais incidentes críticos da aula anterior? Não sei se aconteceu no momento ou a posteriori, mas seria muito oportuno uma discussão sobre igualdade de gênero e desigualdade social a partir dos apontamentos da situação de exclusão da colega “A”. Situação complicada sobre o comportamento do estudante/atleta de futsal. Mas tenho certeza que o aprendizado com o episódio foi único na vida dele e na sua como pessoa e profissional. O filme duelo de titãs apresenta diversas temáticas a serem trabalhadas nas aulas, das injustiças sociais ao respeito ao professor. Impactante!</p>
	<p>MINHAS REFLEXÕES: No início do relato, você aponta para uma discussão sobre os incidentes críticos observados na aula anterior, contudo, você sugere que não teve IC observados. Quais incidentes críticos da aula anterior? Não observei IC nessa aula descrita, os IC aconteceram na aula anterior, no jogo de futsal com times mistos. Faltei eu descrever como foi o diálogo acerca desses IC. Revisitei as gravações para responder às suas perguntas. Abordei as questões de gênero e da exclusão dos/as menos habilidosos/as fazendo referência ao direito de aprendizagem e de participação de todos/as nas aulas de educação física. Iniciei perguntando quais situações injustas eles/as tinham observado na aula anterior. Ninguém apontou nenhuma situação. Então, descrevi as situações observadas, como colocar uma estudante no gol, sendo que ela queria jogar na linha. As meninas que estavam na linha que não recebiam os passes, assim como os menos habilidosos que mal tocavam na bola. Ouvi as seguintes alegações: que alguns/algumas estudantes tinham que se esforçar para aparecer na jogada, e também correr para pegar a bola, pois ficando parado/a a bola não vai chegar até ele/a. Realmente, observei algumas estudantes que ficavam paradas esperando a bola vir, mas não se movimentaram pela quadra para se posicionar e receber a bola. Porém, também vi estudantes que se esforçaram para fazer parte da jogada, mas não recebiam a bola de jeito nenhum porque a preferência era jogar a bola para o/a mais habilidoso/a do time. Apresentei a minha análise e pedi que eles justificassem as escolhas. Alguns/algumas concordaram com a inércia de alguns/algumas colegas em quadra, o que dificultava o passe para eles/as. Sobre a preferência de passe para um/a determinado/a colega, a justificativa era a visão de jogo, que alguns colegas se posicionam de maneira que facilitava acertar o gol. Sobre posicionarem uma estudante no gol, os meninos disseram que a estudante pediu para ser a goleira. Na mesma hora, a estudante disse que não era verdade, que eles escolheram os jogadores/as da linha e disseram para ela que seria a goleira. Então, fiz a seguinte pergunta para os/as estudantes oprimidos/as: por que vocês não reclamaram sobre as situações injustas vivenciadas? Por que aceitaram? Recebi um “sonoro” silêncio. Acredito que eles/as normalizam essas situações e só as reconhecem como injustas quando eu me posiciono em relação ao fato observado. Reforcei o objetivo das aulas de EF e o direito de participação de todos, e alertei que o/a omissor/a compactua com as injustiças observadas. Não sei se aconteceu no momento ou a posteriori, mas seria muito oportuno uma discussão sobre igualdade de gênero e desigualdade social a partir dos apontamentos da situação de exclusão da colega “A”. Nessa situação em questão, frisei o direito de participação em qualquer atividade ou evento da escola, independente de gênero, raça ou demais marcadores sociais. Porém, não aprofundi a discussão de forma mais abrangente como você pontuou. Entretanto, em outro retalho esses temas serão abordados.</p>

	<p>Situação complicada sobre o comportamento do estudante/atleta de futsal. Mas, tenho certeza que o aprendizado com o episódio foi único na vida dele e na sua como pessoa e profissional. O filme duelo de titãs apresenta diversas temáticas a serem trabalhadas nas aulas, das injustiças sociais ao respeito ao professor. Impactante!</p> <p>Foi uma decisão muito difícil de ser tomada, mas necessária. Irei assistir ao filme indicado.</p>
--	---

DIÁRIO DE CAMPO - 6º REGISTRO	
	<p>QUANTIDADE DE ESTUDANTES PRESENTES: 39/39 - 18/18 meninas; 21/21 meninos</p>
	<p>METODOLOGIA:</p> <p>Roda de conversa sobre o 3º retalho - Quem sou eu? Quem é você? Quem somos nós? - Marcadores sociais, interseccionalidade e lugar de fala.</p> <p>Revisão sobre as penalidades no futsal em forma de jogo (tiro livre direto, tiro livre indireto e cartões).</p>
<p>DATA 05/09/23</p> <p>7h35 às 8h25</p>	<p>MEUS RELATOS:</p> <p>Semana passada não dei aula na escola, pois precisei me ausentar devido ao falecimento do meu avô materno. Retornando essa semana, iniciei a aula com a roda de conversa sobre o 3º retalho. Iniciei o diálogo perguntando aos/às estudantes/as o que eles/as compreendem sobre os marcadores sociais da diferença e se já tinham ouvido falar dessa expressão. Todos/as foram unânimes ao dizer que nunca tinham visto a expressão marcadores sociais da diferença até então. Pedi para que eles/as explicassem o que são os marcadores sociais da diferença. Apenas um estudante respondeu que os marcadores sociais da diferença são características físicas, culturais e sociais que cada pessoa carrega. Perguntei se alguém queria complementar a fala do colega, ninguém se manifestou, o que me deixou desconfiada de que os demais ou a maioria não tinha feito os estudos do retalho. Perguntei para a turma se tinha feito os estudos como orientado, apenas 5 estudantes afirmaram que sim. Confesso que fiquei chateada e frisei novamente que eles/as não eram obrigados/as a participarem da pesquisa, mas quando eu os/as convidei, todos/as concordaram, então eles/as tinham que colaborar. Porém, que eles/as poderiam desistir da pesquisa a qualquer momento. Perguntei o porquê deles/as não terem feito os estudos, e o motivo mais citado foi o esquecimento. Mesmo assim, continuei a explanar as temáticas. Expliquei sobre os marcadores e a importância de os reconhecermos para identificarmos os grupos a que pertencemos e o nosso lugar de fala. Expliquei o que seria o lugar de fala e a interseccionalidade. Para exemplificar esse último, descrevi os meus marcadores sociais e como a intersecção deles produz uma experiência única e complexa de discriminação e desigualdade. Lembrei a eles/as sobre uma roda de conversa realizada na escola no dia 8 de março deste ano (2023) no dia Internacional da Mulher. A gestora geral convidou as professoras da escola para discutir sobre diversas temáticas relacionadas à mulher, como a mulher e o mercado de trabalho, a violência contra as mulheres, mulher e sexualidade e a mulher preta na sociedade. Eu e duas outras professoras pretas ficamos responsáveis para discutir sobre a mulher preta na sociedade e aqui já exemplifiquei o lugar de fala, ou seja, a mulher preta tem conhecimento de causa e propriedade para abordar essa temática. Lembrei-os/as que falamos que ser mulher na sociedade já carrega consigo a discriminação relacionado ao gênero, já a mulher preta carrega consigo a discriminação do gênero e da raça, ou seja, uma discriminação que não é experienciada pela mulher branca. Pedi para que eles/as imaginassem uma mulher, preta e pobre na sociedade e o tipo de discriminação e desigualdade que ela sofre. Eles/as citaram vários exemplos. Aproveitei para compartilhar com eles/as uma preocupação que surgiu em mim no dia da roda de conversa em alusão ao dia da mulher. Relatei que antes de iniciar o evento, busquei por 10 estudantes pretas para fazer uma participação na minha apresentação. Porém, ao abordá-las, fiz a seguinte pergunta: você se considera uma mulher preta? Caso afirmasse, entregava um papel com um dado sobre a discriminação que a mulher preta sofre na sociedade para ser apresentado. Para minha surpresa, muitas estudantes com características físicas negroides não se reconhecem como preta. Um estudante, estudante "A", levantou e disse: eu sou preto. Tenho cabelo de preto, nariz de preto e lábio de preto. Todos/as caíram na gargalhada, pois o aluno em questão tem a cor da pele branca, porém tem traços físicos negroides. De fato, o estudante "A" tem traço negroide, apesar da cor da pele branca. O pai dele é negro e a mãe é branca. Aproveitei para explicar a diferença entre autodeclaração e heteroidentificação. Finalizei a conversa e pedi que eles/as respondessem as</p>

	<p>perguntas no <i>padlet</i> que estava no material. Essa roda de conversa durou cerca de 20 minutos.</p> <p>Na prática, apresentei a nova organização dos grupos. Na semana anterior, pedi para os/as monitores/as fazerem o levantamento dos/as estudantes/as que iriam participar do jogo de futsal. Dos 38 estudantes/as da sala, apenas 27 sinalizaram o interesse em jogar. Dividi em 4 equipes, 3 com 7 estudantes e 1 com 6 estudantes. Apenas 4 das 18 estudantes da turma sinalizaram a participação, então, coloquei uma estudante em cada equipe. Para cada jogo, montei o grupo de assistência com 2 árbitros, 1 apontador, 2 gandulas e 1 cronometrista com os/as estudantes que não quiseram jogar. Cada partida teve duração de 10 minutos. Coloquei as seguintes regras: as meninas deveriam permanecer durante toda a partida, exceto caso pedissem para sair; as meninas, não podiam ser goleiras, exceto se quisessem assumir essa posição; e os reservas deveriam entrar na metade do tempo para jogar para que todos pudessem participar. Não houveram questionamentos. No decorrer dos jogos, os meninos tentaram convencer uma menina a sair para entrar um menino para fazer o gol, e conseguiram. Na segunda partida, resolvi sentar na arquibancada para conversar com os/as estudantes/as que não estavam nos times para saber o porquê da não participação deles/as. As justificativas foram diversas: não sei jogar; não gosto de jogar; não gosto de jogar com os meninos porque tenho medo das bolas ou porque eles não tocam a bola para a gente (meninas); estou naqueles dias (menstruação). Perguntei se eu organizasse um jogo só com meninas se elas topariam, a maioria confirmou que sim, até aquelas que disseram que não tinha habilidades para jogar futsal. Perguntei aos meninos que estavam sentados na arquibancada qual a sugestão para a aula de futsal para que eles participassem, e eles disseram que nada porque não gostam de futsal. Vou conversar com a turma sobre essas questões na próxima aula.</p>
	<p>INCIDENTES CRÍTICOS (IC): Autoexclusão e questão de gênero?</p>
	<p>REFLEXÕES E QUESTIONAMENTOS DO AMIGO CRÍTICO:</p> <p>Fazendo uma breve reflexão, penso que o fato de ter avisado sobre a pesquisa e convidado os estudantes de forma prévia gerou uma falta de inércia na condução dos relatos. Fico pensando na questão ética de como poderia avisá-los sobre a pesquisa sem realmente esclarecer o que procurava. O que acha?</p> <p>Sobre a questão de poucas meninas participarem dos jogos de futsal com os meninos, acredito ser bem universal por questões culturais de experiências anteriores. Um caminho a seguir, poderia ser com a utilização de jogos de futebol adaptado (goalball e futebol de 5).</p>
	<p>MINHAS REFLEXÕES:</p> <p>Fazendo uma breve reflexão, penso que o fato de ter avisado sobre a pesquisa e convidado os estudantes de forma prévia gerou uma falta de inércia na condução dos relatos. Fico pensando na questão ética de como poderia avisá-los sobre a pesquisa sem realmente esclarecer o que procurava. O que acha?</p> <p>Por uma questão legal e ética, os/as estudantes devem ter ciência da pesquisa que eles/as estão participando, até para que possam decidir sobre o aceite para participação. Ao longo da minha experiência docente, concluí que os/as estudantes só se interessam em participar ativamente de algo na escola se receberem premiação ou pontuação, algo que não posso fazer para não comprometer a legalidade da minha pesquisa.</p> <p>Sobre a questão de poucas meninas participarem dos jogos de futsal com os meninos, acredito ser bem universal por questões culturais de experiências anteriores. Um caminho a seguir, poderia ser com a utilização de jogos de futebol adaptado (goalball e futebol de 5).</p> <p>Sim, concordo. Trabalhei as práticas corporais adaptadas com eles/as na 1ª série e foi muito positivo. Mas, sempre tem aqueles/as que não participam. E para falar a verdade, essa situação não me inquieta, pois tento fazer de tudo para que todos/as participem da prática. Isso não significa que não me importo com a “periferia da quadra”. Eles/as se envolvem em outras atividades referentes à prática corporal estudada.</p>

<p>DATA 03/10/23</p> <p>16h10 às 17h</p>	<p>QUANTIDADE DE ESTUDANTES PRESENTES: 35/38 - 12/17 meninas ; 20/21 meninos</p>
	<p>METODOLOGIA: Roda de conversa sobre o 4º retalho - Questão sobre justiça social. Futsal: Torneio da turma</p>
	<p>MEU RELATO: Fiquei praticamente três semanas sem entrar na turma 201 para dar aulas. Na aula do dia 12/9 os/as estudantes da escola participaram de uma palestra sobre o dia do biólogo no auditório nos dois últimos horários da tarde. No dia 19/9 eu estava participando do Conbrace em Fortaleza. No dia 26/9 foi a realização do café literário “Nossas raízes: cultura e riquezas indígenas” organizado pela área das linguagens que aconteceu no turno da tarde. Eu coordenei as ações da turma 201 que apresentou sobre os jogos, brincadeiras e lutas dos povos originários. Iniciei a aula de hoje com a roda de conversa para dialogarmos sobre os vídeos sugeridos no 5º retalho. Comecei fazendo uma introdução da temática abordada, questões de justiça social, e em seguida deixei livre para quem quisesse falar. No caso desse retalho, dividi os/as estudantes em 8 grupos de acordo com a numeração da lista de frequência, designando um vídeo para cada grupo explorar, sendo que todos os grupos deveriam também assistir o vídeo sobre respeito e o vídeo sobre preconceito. De maneira geral, o diálogo foi muito produtivo. Os temas sugeridos foram abordados em diversas perspectivas. Os/As estudantes/as comentaram os assuntos abordados nos vídeos, outros/as complementaram as falas dos/as colegas, e outros/as relataram situações vividas ou presenciadas sobre as temáticas discutidas. Foram muitos relatos feitos pelos/as estudantes/as, e alguns/algumas não tiveram a chance de fazer seus relatos por causa do tempo previsto. Ao refletirmos sobre as questões apresentadas na trilha e como elas podem se manifestar nas aulas de educação física, várias analogias foram feitas, principalmente sobre o respeito e preconceitos. Fiquei muito satisfeita. Os/as estudantes/as cobraram a continuação da conversa porque eles/as ainda tinham muitas situações para serem relatadas. Prometi que na próxima aula continuaremos. A roda de conversa teve duração de 20 minutos. Hoje na aula prática foi realizado o torneio de futsal da turma, conforme acordado entre mim e eles/as. O combinado era que nas nossas duas últimas aulas de futsal, eles/as poderiam formar as equipes para um jogo. Nesse caso, haveria um jogo feminino e um jogo masculino em cada dia. Os/as estudantes/as organizaram os seus times, e eu defini o/a cronometrista, os/as árbitros/as, o/a informante das substituições com tempo previsto e a/o/a anotadora/o de cada jogo entre os/as estudantes que não queriam jogar. Foram formadas 2 equipes masculinas com 6 jogadores cada e apenas 1 equipe feminina com 6 jogadoras. A duração de cada jogo era de sete minutos corridos. Primeiro jogaram os meninos para que eu pudesse definir como seria o confronto feminino, já que havia apenas 1 time. Para que todos os meninos pudessem jogar, a cada um minuto de jogo corrido, o/a informante avisava para que o reserva entrasse e um dos jogadores de linha saísse. Antes de iniciar a partida, cada time organizou e sequência de substituição. Dessa forma, em média, cada jogador jogava por seis minutos aproximadamente, e todos jogaram de forma igualitária. Toda essa dinâmica foi trabalhosa e organizada com antecedência por mim e os/as pelos/as monitores/as da turma. Enquanto o jogo dos meninos rolava, eu me reuni com as meninas, os meninos que estavam aguardando o seu retorno para o jogo e com os/as demais estudantes que estavam aguardando a sua vez para atuarem nas demais tarefas para pensarmos em uma forma equânime para que as meninas pudessem jogar. Um estudante sugeriu que elas escolhessem os meninos para formar um time para enfrentá-las e colocasse para os meninos a regra dos três passes/chute ao gol, onde o time masculino só poderia executar dois passes entre eles e no terceiro, obrigatoriamente, teria que chutar ao gol. Se não fizesse dessa forma, perderia a posse de bola. Era uma maneira de equanimizar o jogo. Achei muito interessante e as estudantes toparam na hora. Um fato curioso é que as meninas escolheram os estudantes mais habilidosos para compor o time que iria enfrentá-las. Perguntei às meninas qual o critério que elas utilizaram para escolher os meninos que comporiam o time que iria enfrentá-las. Elas responderam que escolheram aqueles que sabiam jogar bem porque elas não tinham medo de jogar contra eles. O jogo fluiu bem, ficou bem dinâmico e divertido. Todos gostaram das regras implementadas. Na próxima semana vai ter novamente os jogos com os mesmos times. Talvez outros/as estudantes/as queiram participar, pois até aqueles/as que estavam na arquibancada ficaram concentrados nos jogos.</p>
	<p>INCIDENTES CRÍTICOS (IC): Não observei nenhum IC nesta aula</p>

	<p>REFLEXÕES E QUESTIONAMENTOS DO AMIGO CRÍTICO: Percebo que a aula foi parte introdutória da aula seguinte. Muito boa a estratégia dos vídeos. A ideia das partidas de futsal também foi muito boa. Parabéns!</p>
	<p>MINHAS REFLEXÕES: Confesso que não é fácil implementar regras em uma modalidade muito praticada pelos/as estudantes. Observei que alguns estudantes ficaram descontentes, poucos, principalmente quando tinham que sair para os reservas entrarem. A maioria gostou, principalmente os estudantes menos habilidosos que puderam participar dos jogos.</p>

DIÁRIO DE CAMPO - 8º REGISTRO	
<p>DATA 10/10/23</p> <p>1º h 7h35 à 7h25</p> <p>9º h 16h10 às 17h</p>	<p>QUANTIDADE DE ESTUDANTES PRESENTES: 38/38 - 17/17 meninas ; 21/21 meninos</p> <p>METODOLOGIA: 1º horário - Roda de conversa sobre o 5º retalho - Tema: A invisibilidade das mulheres nos esportes. 9º horário: Conteúdo Previsto: Organização de torneio esportivo; Realizado: Organização de jogo misto entre meninos e meninas</p> <p>MEU RELATO:</p> <p>1º HORÁRIO Hoje tive a oportunidade de ter dois horários na turma 201 devido ao afastamento de uma professora para tratamento de saúde. Acredito que irei substituí-la até o seu retorno para a escola. Então, aproveitei para trabalhar o retalho no 1º horário, e no 9º horário, o conteúdo previsto. No 1º horário, reuni os/as estudantes/as no auditório para exibir o vídeo da <i>Espn</i> intitulado “invisible player”. O vídeo em questão problematiza a invisibilidade das mulheres no esporte. Em resumo, um grupo de fãs de esportes, homens e mulheres, foram convidados/as para testarem seus conhecimentos sobre os esportes. Na tela são projetadas imagens de silhuetas de atletas do futebol, basquete e surfe para que os/as convidados/as, um por vez, identificassem os/as atletas, nos lances exibidos. O resultado foi surpreendente. Nenhum dos/as entrevistados/as respondeu nomes de atletas mulheres, e todas as cenas apresentadas eram de atletas mulheres. E na minha aula não foi diferente. Exibi as partes do vídeo que mostravam os lances esportivos para que os/as estudantes descobrissem quem eram os/as atletas em questão. O mesmo resultado do vídeo se materializou na minha aula. Nenhum estudante citou nomes de atletas femininas. A reação deles/as foi de surpresa e, ao mesmo tempo, decepcionados/as. Iniciei o diálogo contextualizando a temática e como seria a dinâmica da nossa roda de conversa. Em seguida, abri o espaço para as falas dos/as estudantes. O estudante “A” iniciou as falas dizendo que o vídeo influenciava-os/as a falar nomes de atletas masculinos porque as silhuetas que aparecem são masculinas. Vários/as estudantes/as concordaram com a análise do estudante “A”, e pediram para que eu repetisse as partes do vídeo que mostravam os lances com as silhuetas. Exibi novamente as cenas solicitadas e todos/as concordaram com o estudante “A”. Então, fiz a seguinte pergunta: Se eu filmar o estudante “B” - tem cabelos longos e encaracolados e usa o cabelo repartido ao meio e solto - e redefinir o vídeo no mesmo formato das silhuetas apresentadas, vocês iriam dizer que era uma mulher? Ou se filmasse uma estudante que tem o corte de cabelo curto vocês diriam que é um homem? Todos/as ficaram pensativos e foram mudando de opinião. Falei sobre a necessidade de desconstruirmos os estereótipos em relação aos sexos, que hoje não existe mais cabelo de homem ou cabelo de mulher, azul é de menino e rosa de menina, entre outras características construídas socialmente. Também citei a experiência que tive enquanto formadora em uma formação continuada da SEMED da cidade, na qual pedi para que os/as participantes escrevessem três nomes de grandes atletas esportistas. A ideia era contextualizar a temática sobre as questões de gênero nas aulas de educação física. Entre os 72 presentes, apenas duas mulheres citaram a Marta entre os três nomes escolhidos. Ou seja, com ou sem imagem, sempre os homens conseguem maior visibilidade nos esportes. O estudante “A” disse que entendeu e concordou com a minha colocação. No entanto, o estudante “C” disse que no lance do basquete dava para perceber que era uma mulher por causa da altura porque, segundo ele, por ser baixa ela não enterraria a bola. Pedi para ele aprofundar o seu ponto de vista. Ele disse “todos” nós sabemos que a mulher é menor que o homem. Perguntei em que ele estava se baseando para tal afirmação.</p>

Ele disse que isso era coisa de Deus, o homem ser maior que a mulher. Essa fala causou um alvoroço. Os/As demais estudantes começaram a dar exemplos entre eles/as, o que gerou *bullying* em relação à altura de alguns/algumas colegas. Coibi as ações de *bullying*, deixando claro que eles/as estavam dizendo palavras que podiam estar constringendo e magoando os/as colegas, e pedi que eles/as fizessem silêncio para me ouvir. Falei sobre as diferenças biológicas entre homens e mulheres e relatei as capacidades físicas, afirmei que existem tais diferenças, mas elas não podem ser generalizadas, pois as experiências motoras também influenciam o aperfeiçoamento dessas capacidades, e frisei que a fala do estudante “C” era preconceituosa e sexista. O estudante “C” ficou insistindo que eu não havia entendido a colocação dele, porém, não argumentou mais. Em seguida, a estudante “D” pediu a vez de fala para relatar algumas situações que tem acontecido na turma sobre a formação dos times para os Jogos Internos da escola. Ela disse que alguns estudantes ficam dizendo que as meninas não sabem jogar, ficam menosprezando as habilidades delas e comparando as habilidades das meninas das outras turmas com elas. Ressaltei que o objetivo dos nossos Jogos Internos é de socialização, participação e interação entre todos/as aqueles/as que faziam parte da nossa escola, e que vencer era uma consequência. Fiz críticas às comparações feitas e ao fato dos meninos subestimarem as habilidades das meninas da turma, pois poderia ter como consequência a desistência das colegas em participar dos jogos, e que o certo é eles apoiarem e incentivá-las. Pedi que a turma relacionasse a invisibilidade das mulheres nas aulas de educação física. Eles/as citaram as seguintes situações: meninos não passarem a bola para as meninas; e colocarem as meninas no gol, só porque são meninas ou por errar um passe. A aproveitei para citar que os/as menos habilidosos/as, quando tem reserva nos times, são sempre os/as escolhidos/as para ficar no banco e existe uma dificuldade por parte dos colegas jogantes em sair para os/as reservas entrarem, sendo necessária a minha intervenção. Então, pedi para ouvir as meninas primeiro, e queria saber delas o porquê de aceitarem as imposições dos meninos sem reclamar e sem questionar. O estudante “A” relatou que em uma prática o colocaram como goleiro por ele não saber jogar muito bem o futsal, fato que o deixou muito chateado, pois ele queria jogar na linha. Ele disse que teve que implorar para que um dos meninos trocasse de posição com ele, e destacou que quando trabalhamos o voleibol no 1º período, modalidade esportiva que ele domina, sempre ajudou os/as colegas que não sabiam jogar. A estudante “E” relembrou que nas nossas aulas de voleibol foi muito diferente, todos/as participavam, todos/as ajudavam aqueles/as que não sabia jogar, mas que no futsal sempre é a mesma panelinha que queria dominar as atividades. A estudante “F” relatou que teve uma aula que cada time tinha duas meninas na linha, e que nesse dia ela errou o passe e o estudante “C” a colocou no gol, isso a deixou muito chateada. Perguntei o porquê dela ter aceitado ou não ter reclamado para mim. Ela disse que não sabia. Reforcei que as aulas de educação física são momentos de aprendizagem e de vivências das práticas corporais e que todos/as têm direito de participar. E que sempre que eles/as se sentirem injustiçados/as nas minhas aulas por um/a colega ou por mim que enfrentem a situação. Afirmo que continuarei a esperar por aulas mais inclusivas e por um ambiente mais respeitoso para todos/as. Confesso que ter um horário para o diálogo, ao invés de alguns minutos, foi muito produtivo e enriquecedor.

9º HORÁRIO

Diante dos relatos ocorridos no 1º horário, decidi mudar o meu plano de aula. Propus a eles/as que escolhessem, de forma democrática, uma atividade para jogarem em times mistos. A maioria escolheu jogar queimada. Os times formados eram compostos por meninos e meninas. Eu separei o time utilizando a sequência da formação de círculo, colocando um/a estudante para cada lado. Formei 3 times equilibrando a quantidade de meninos e meninas. Dois times tinham 10 estudantes e o time reserva tinha apenas 6 estudantes, e teriam que completar com estudantes/as do time que perdesse. A definição dos times que começariam jogando foi feita por meio do clássico pedra, papel e tesoura, seguido do par ou ímpar. Cada confronto teve duração de 10 minutos e vencia o time que tinha menos estudantes queimados/as. O time vencedor permanecia, o time perdedor saía e o time que entrava escolhia entre os/as perdedores aqueles/as que completariam o seu time. Orientei que tivessem cuidado na hora de jogar a bola para não machucar o outro/a e que a bola deveria ser direcionada para os membros inferiores para evitar que a bola batesse no rosto dos/as colegas. Durante as partidas, observei as seguintes situações: os mais habilidosos dominavam a posse de bola, os demais e as meninas ficavam muito tempo só correndo de um lado para o outro sem pegar na bola para tentar queimar ou “combinar” com os/as colegas do time; na área dos queimados, só quem pegava a bola eram os meninos, as meninas só faziam alguma ação quando eram queimadas e chegavam lá para jogar a bola; as meninas reclamaram do domínio da bola por parte dos meninos mais habilidosos; as meninas que estavam na arquibancada apontaram as

injustiças que estavam acontecendo em relação às meninas e os menos habilidosos, ou seja, elas começaram a identificar as injustiça e a enfrentar, e ao mesmo tempo, sinalizaram as injustiça que eu não observei - Detalhe, elas usaram a terminologia “incidente crítico” para se referirem a tais situações; e uma estudante que abandonou o jogo e não quis me dizer o porquê. Após o primeiro jogo, chamei todos/as estudantes e fomos analisar e refletir sobre os incidentes críticos observados. Expliquei para eles/as que jogar de forma mista não significa ter meninas no time e deixá-las de enfeite. Jogo coletivo misto significa que para ter êxito o time tem que jogar como uma unidade e que todos/as devem participar das ações. Juntos, definimos as seguintes regras para que todos/as pudessem participar ativamente do jogo: regra da proibição da ação repetida, na qual os lances do jogo deverão ser alternados entre os/as estudantes do time, tanto na área quanto na zona de queimados, e a não observância da regra acarretaria na perda da posse de bola. Para acompanhar essa dinâmica, convidei 4 estudantes que não estavam jogando para ficarem fiscalizando a alternância entre os/as jogadores/as. Todos os incidentes observados e apontados foram corrigidos ao longo dos jogos. Faltando 5 minutos para terminar o horário, reuni a turma e comentei sobre os incidentes críticos que eu observei. Falei das consequências de tais ações de exclusão quando de repente ouço o estudante “C” dizer que isso era normal porque os homens são mais fortes que as mulheres. Recordei sobre a conversa que tivemos no 1º horário sobre as questões de gênero, e frisei sobre igualdade, equidade, e, principalmente, o direito de participação de todos e todas nas aulas de educação física. Ele virou para mim e disse que eu já estava falando besteira demais. Nesse momento, a minha raivosidade veio à tona. Pedi para que ele repetisse que havia dito. Ele tentou desconversar e eu insisti para ele repetir a sua fala. Ele repetiu. Com o tom de voz alto e ríspido, disse a ele, perante aos demais estudantes/as, que falar sobre exclusão e garantir o direito de participação de todos/as não é falar besteira e lutar pelo direito do outro/a, e que enquanto eu estivesse naquela escola eu iria lutar para garantir um ambiente acolhedor, inclusivo e respeitoso para todos/as os estudantes/as. Liberei a turma. Alguns/Algumas estudantes vieram conversar comigo sobre o ocorrido e disseram que eu não deveria me importar com o estudante C porque aquele era o jeito dele. Eu disse a eles/as que eu não iria naturalizar aquelas falas e iria enfrentar todas. Confesso que fiquei muito estressada e, de certa forma, descontente com a minha postura. Entretanto, a exclusão dos/as menos habilidosos/as é uma injustiça que mexe profundamente comigo por ter sofrido essas ações constrangedoras e humilhantes, bem como o meu filho também.

Adendo (11/10/23):

No dia seguinte, a estudante “G” me procurou na escola no horário do almoço para relatar o ocorrido na aula que a fez desistir de jogar. Ela estava na zona de queimados junto com o estudante “C” e um outro estudante. Quando eu reclamei que os meninos não estavam deixando as meninas pegarem a bola para jogar, eles pegaram a bola e deram para ela, ela devolveu e disse que não tinha força para jogar a bola para o outro lado da quadra, então, o estudante “C” disse a ela que era melhor ela morrer já que não tinha força para passar uma bola. Ela disse que se sentiu muito mal e por isso saiu do jogo. Disse a ela que deveria ter me contado a situação no momento que ocorreu, pois iria problematizar com todos/as os/as estudantes/as o ocorrido, mas que iria resolver essa situação com o estudante “C” em um outro momento. Ressaltei que ela não deveria ter desistido do jogo e muito menos não ter tentado jogar a bola para seu time. Frisei que para aprender um movimento devemos tentar executá-lo quantas vezes for necessário. Depois da conversa, chamei os estudantes envolvidos nessa situação e conversamos sobre o ocorrido e as consequências.

Tive a oportunidade de conversar com o estudante C, e expus de forma clara e respeitosa como suas palavras haviam me afetado e como perpetuar ideias sexistas e excluir outros/as não condiz com o ambiente de respeito e inclusão que buscamos em nossas aulas. Ele expressou arrependimento por suas palavras e concordou em refletir sobre suas atitudes e o impacto que podem ter sobre os/as colegas. Foi um momento importante de conscientização mútua, no qual reforçamos a importância de tratar uns aos outros com respeito e empatia, reconhecendo e valorizando o direito de aprendizagem de todos/as.

INCIDENTES CRÍTICOS (IC): Exclusão dos/as menos habilidosos/as, questões de gênero e sexismo.

REFLEXÕES E QUESTIONAMENTOS DO AMIGO CRÍTICO:

O diálogo sobre o vídeo pareceu bastante proveitoso. Já imaginava que quando ocorresse uma discussão sobre algum tema que trouxesse injustiças sociais, os incidentes críticos apareceriam.

	<p>Vejo que o estudante “C” reproduz em sua fala uma postura da sociedade que determina o que a mulher pode ou não pode, consegue ou não consegue fazer, principalmente quando se trata de atividades de força e resistência. O mundo sempre foi excludente com as mulheres, basta olhar quanto tempo depois dos homens às mulheres começaram a praticar esportes, competir e até mesmo a participarem nas aulas de educação física nas escolas. Uma sugestão em uma outra oportunidade: mostrar imagens ou vídeos de mulheres atletas fortes e campeãs em diversas modalidades e que muitas vezes competem de igual para igual com os homens. Outros tópicos abordados poderiam ser: a influência da mídia nos esportes femininos e a desigualdade salarial entre atletas.</p> <p>Sobre a prática do futsal e de jogos (queimada) é muito difícil fazer os/as estudantes entenderem que o objetivo é que todos/as participem. Isso é um problema que vem desde do fundamental. Gostaria de saber se você teve uma outra conversa com o estudante “C”.</p>
	<p>MINHAS REFLEXÕES:</p> <p>O diálogo sobre o vídeo pareceu bastante proveitoso. Já imaginava que quando ocorresse uma discussão sobre algum tema que trouxesse injustiças sociais, os incidentes críticos apareceriam. Vejo que o estudante “C” reproduz em sua fala uma postura da sociedade que determina o que a mulher pode ou não pode, consegue ou não consegue fazer, principalmente quando se trata de atividades de força e resistência. O mundo sempre foi excludente com as mulheres, basta olhar quanto tempo depois dos homens às mulheres começaram a praticar esportes, competir e até mesmo a participarem nas aulas de educação física nas escolas. Uma sugestão em uma outra oportunidade: mostrar imagens ou vídeos de mulheres atletas fortes e campeãs em diversas modalidades e que muitas vezes competem de igual para igual com os homens. Outros tópicos abordados poderiam ser: a influência da mídia nos esportes femininos e a desigualdade salarial entre atletas.</p> <p>Boas sugestões. Sobre a influência da mídia nos esportes femininos e desigualdade salarial entre atletas femininas e masculinos, dialogamos na apresentação dos seminários.</p> <p>Sobre a prática do futsal e de jogos (queimada) é muito difícil fazer os/as estudantes entenderem que o objetivo é que todos/as participem. Isso é um problema que vem desde do fundamental. Gostaria de saber se você teve uma outra conversa com o estudante “C”.</p> <p>A questão do direito de participação dos/as estudantes é algo que me inquieta. Não em relação àqueles/as estudantes que não querem participar da prática, pois sabemos que podemos preparar a melhor aula da vida que sempre vai ter um/a estudante sem participar, mas em relação àqueles/as que querem participar, mas são excluídos ou autoexcluem-se. Em relação ao estudante C, tive a oportunidade de conversar com ele no horário da tutoria. Na fala, ele concorda comigo, mas as atitudes dizem o contrário. Observei os colegas dele conversando com ele sobre os ocorridos, pontuando os erros e ele levando na brincadeira.</p>

DIÁRIO DE CAMPO - 9º REGISTRO	
	<p>QUANTIDADE DE ESTUDANTES PRESENTES: 38/39 - 18/18 meninas ; 20/21 meninos</p>
<p>DATA 17/10/23</p>	<p>METODOLOGIA: 1º horário - Roda de conversa sobre o 6º retalho - Tema: Um olhar voltado para as injustiças sociais nos esportes.</p>
<p>1º h 7h35 à 7h25</p> <p>9º h 16h10 às 17h</p>	<p>MEU RELATO:</p> <p>1º HORÁRIO Hoje substituí, novamente, a professora que está de licença. Fui para a sala muito animada e motivada por saber que teria um horário todo para dialogarmos sobre as temáticas abordadas nos vídeos propostos no 6º retalho. Ao chegar na turma, após as informações preliminares, iniciei a nossa conversa explanando a temática central do retalho, e em seguida anotei no quadro os temas de cada vídeo, 5 ao todo. Então, perguntei quem poderia começar falando sobre os vídeos. Todos/as</p>

ficaram calados/as. Reforcei a pergunta, e todos/as permaneceram calados/as. Então, perguntei quem havia assistido aos vídeos. Ninguém se pronunciou. Modifiquei a pergunta: ninguém assistiu ao vídeo? Um estudante citou o nome de duas estudantes que teriam assistido os vídeos. Direcionei o meu olhar para as duas estudantes e perguntei se elas queriam compartilhar as opiniões delas sobre os vídeos. Elas disseram que não. Fiquei extremamente frustrada. Reforcei o compromisso firmado por eles/as com a minha pesquisa de mestrado. Frisei que não eram obrigados/as a participar, mas que deveriam ter responsabilidade já que tinham se comprometido com as ações que deveriam ser feitas por eles/as. Fiquei tão chateada que não contive as lágrimas. Chorei na frente da turma. Os/As estudantes/as ficaram imóveis me olhando sem saber o que dizer ou fazer. Alguns/algumas tentaram se justificar com as desculpas mais estapafúrdias. Falei que não participar é uma escolha e direito deles/as, mas que estava chateada por causa do desinteresse deles/as. Ressaltei a importância da minha pesquisa para o nosso ambiente de aula, que postei o material com uma semana de antecedência para que eles/as tivessem bastante tempo para assistir aos vídeos e falei que nem o *padlet* eles/as estavam respondendo. Disse que havia escolhido a turma deles/as para aplicar a minha pesquisa pela boa convivência e o perfil ideal para pesquisar sobre justiça social devido aos inúmeros incidentes críticos que eu já observei na turma, como forma de esperar para que tais situações não se repitam e tenhamos um ambiente acolhedor, respeitosos e inclusivo. E a partir daí não consegui mais falar porque só chorava. Alguns/algumas estudantes/as pediram desculpas, mas disse que não queria conversar naquele momento. Saí da sala e fui para a próxima turma. Houveram alguns questionamentos sobre os meus olhos vermelhos, mas disse que estava com crise alérgica. Passado um tempo, parei para analisar e refletir sobre a minha postura. Eu poderia ter passado os vídeos na turma e ter feito o diálogo com eles/as. E toda vez que eu voltava a pensar no ocorrido, meus olhos enchiam de lágrimas. A minha maior chateação é que eles/as não compreenderam ainda a importância e a relevância dos diálogos que estamos realizando. Mas, acrescento a isso a TPM vivenciada esses dias e a tensão pré-qualificação do meu projeto de mestrado. A minha qualificação acontecerá daqui a dois dias. Também estou chateada pelo fato dos estudantes/as só fazerem as atividades e estudos visando pontuação. E eu cheguei a essa conclusão por tentar entender como as outras trilhas de aprendizagem autorais - voleibol e dança - foram muito produtivas para aprofundar esses conteúdos. Mas a trilha da justiça social eles/as não estão dando a devida importância por não gerar pontuação pelas atividades e estudos realizados ou a falta deles não ocasionar a suspensão da prática. O processo só acontece mediante a oferta de algo. Certo tempo depois, a gestora pedagógica me chamou à sua sala para conversar sobre essa situação com a sala 201. Ela me disse que foi um grupo de estudantes/as organizado pelo líder e vice-líder da sala contar sobre o ocorrido. Ela relatou exatamente como aconteceu e que eles/as estavam muito envergonhados/as com a postura que tiveram em relação à minha pesquisa. Assumiram que estavam errados/as, pois se comprometeram e querem continuar a participar da pesquisa. Ela contou que reforçou a importância da minha pesquisa para a conclusão do meu mestrado, e a importância da pesquisa científica para as melhorias educacionais e sociais. Eles/as disseram que eu já havia explicado tudo isso para eles/as, mas que eles falharam feio comigo e queria saber dela o que eles/as poderiam fazer para se retratar. A priori, eles/as queriam que ela me chamasse para pedirem desculpas, mas ela disse que eu poderia estar em sala de aula, e que eles/as deveriam se reunir e pensar em alguma solução. E assim fizeram. Tempo depois eles/as retornaram e disseram a ela que já tinham baixado os 5 vídeos e que iriam pedir o projetor de algum/alguma professor/a para assistirem, juntos, no intervalo do almoço, pois no último horário da tarde seria a aula de educação física. Ela concordou com a solução encontrada pela turma. Após ouvi-la, em pratos, falei para ela os porquês da minha chateação com a turma e as tensões que estou enfrentando essa semana. E assim ficou combinado. Porém, no decorrer da tarde, não me senti bem. Dor de cabeça e nos olhos. Acabei trocando o horário da turma com um professor e fui para casa.

INCIDENTES CRÍTICOS (IC): Acredito que o meu comportamento se configura como um incidente crítico, pois por não ter tido um autocontrole, acabei privando o direito de aprendizagem dos/as estudantes. Eu sou a professora e poderia ter utilizado outras estratégias como a supracitada. Entretanto, sou humana. Essa semana foi atípica, e eu não soube ser resiliente.

REFLEXÕES E QUESTIONAMENTOS DO AMIGO CRÍTICO:

Uma questão que poderia ser observada após o ocorrido e com cabeça mais fria, e você até fez, mas ainda no momento de estresse, foi o uso de metodologias ativas como estratégia de ensino. Espetacular a sua ideia de propor que eles assistissem aos vídeos e explicassem depois, porém,

	poucos estudantes são maduros para essas dinâmicas, mesmo no ensino médio. Temos esse tipo de comportamento até no ensino superior. Não vejo como incidente crítico a sua conduta, poderia ter encerrado a aula ali mesmo e dispensado a turma.
	MINHAS REFLEXÕES: Foi uma situação bem estressante diante de um contexto estressante. Porém, reconheço que poderia ter agido de outras formas, mas estava desestabilizada física e mentalmente.

DIÁRIO DE CAMPO - 10º REGISTRO	
	QUANTIDADE DE ESTUDANTES PRESENTES: 38/39 - 18/18 meninas ; 20/21 meninos
	METODOLOGIA: 1º horário - Roda de conversa sobre o 6º retalho - Tema: Um olhar voltado para as injustiças sociais nos esportes. 9º horário – Introdução ao conteúdo Atletismo
DATA 24/10/23	MEU RELATO: 1º HORÁRIO No primeiro momento com a turma, pedi desculpas pelo ocorrido na aula anterior. Relatei as tensões que eu estava vivenciando na semana anterior e também sobre a minha qualificação. Alguns/algumas estudantes/as da sala me parabenizaram pela qualificação, pois viram no meu <i>Instagram</i> a publicação sobre esse momento único. Frisei, novamente, que eles/as podem desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, mas que avisem sobre a desistência. O líder pediu desculpas em nome da turma pelo ocorrido e afirmou que eles/as têm interesse em participar da minha pesquisa. Após a minha retratação com a turma, iniciamos o nosso diálogo acerca dos vídeos propostos no 6º retalho. Os vídeos abordam os seguintes temas: preconceitos e racismo nos esportes; sexismo: mulher nos esportes; sexualização das mulheres no esporte; e preconceito de gênero. O diálogo foi construtivo. Os/As estudantes/as apresentaram suas opiniões sobre os temas e expressaram indignação sobre algumas situações, como o caso do vídeo da ginástica negra que foi ignorada pela mulher branca que fazia a entrega das medalhas e o racismo sofrido por jogadores/as negros/as. Sobre o sexismo, um estudante pontuou que o sexismo no esporte não está relacionado apenas ao sexo/gênero feminino, mas ao masculino também e citou o preconceito que existe no balé em relação aos homens, assim como acontece em algumas modalidades esportivas, como é o caso da ginástica artística e, principalmente, da ginástica rítmica. O tema sobre a sexualização dos uniformes femininos trouxe aos/às estudantes/as um olhar crítico para essa questão. Eles/as nunca tinham analisado e refletido sobre a imposição às mulheres de usarem uniformes que deixam seus corpos a mostra, sendo que os atletas homens não são submetidos a tais exposições. Eles/as relacionaram os esportes como vôlei de areia e ginástica artística que exemplificam essa situação, e se posicionaram contra, pois nos esportes o foco está nas habilidades físicas e não nas formas físicas, e relacionam a essa determinação a mídia e às marcas esportivas. O tema sobre a participação das pessoas transexuais nos esportes gerou um diálogo bem afluído. Alguns/algumas estudantes/as se posicionaram contra e outros/as a favor. Uma temática muito delicada, a qual percebi que não tenho um domínio e uma opinião formada sobre. Preciso me aprofundar nessa temática. 9º HORÁRIO Retornei no 9º horário e iniciamos o nosso conteúdo do 4º período, Atletismo. Elaborei uma trilha de aprendizagem sobre o conteúdo, dividindo-o em 5 módulos: 1 - História, característica, estádio do atletismo e Corridas; 2 - Saltos; 3 - Arremesso e Lançamentos; 4 - modalidades combinadas do atletismo (heptatlo e decatlo); e 5 - Papo cabeça: nesse módulo foram abordadas temáticas sobre justiça social na perspectiva do atletismo (igualdade de acesso a treinamento, instalações esportivas e competições; Diversidade e Representação; Estigma e Discriminação; e História e Narrativas de atletas). Postei a trilha do atletismo no grupo de <i>WhatsApp</i> da turma no dia anterior à aula. A dinâmica da trilha é para eles/as fazerem o estudo de forma antecipada (sala de aula invertida), mas não tive como enviar com uma semana de antecedência, prazo que estipulo para a realização da

	<p>sala de aula invertida com os/as estudantes/as devido ao volume de atividades que eles/as têm, além da TAJUS, e o tempo para darem conta das demandas de uma escola em tempo integral. Iniciei apresentando duas propostas de trabalho para o conteúdo do 4º período para que eles/as pudessem escolher uma das propostas e/ou sugerir modificações ou apresentar outra metodologia de trabalho. Proposta 1: trabalhar a trilha em duas aulas e depois fazer as vivências viáveis e exequíveis do atletismo, Proposta 2: Intercalar as aulas da trilha e as vivências. Eles/as escolheram a proposta 1. O atletismo é um esporte pouco conhecido pelos/as estudantes/as da escola. No levantamento dos conhecimentos prévios sobre o atletismo com essa turma, alguns/algumas estudantes/as fizeram confusão sobre as modalidades que compõem o atletismo, citando ciclismo, natação, levantamento de peso (halterofilismo) e até algumas práticas televisionadas, como levantamento de pneu (virar pneu) e puxar carros com os dentes ou pela cintura. Relaciono a isso a falta de um estádio de atletismo na cidade, a pouca visibilidade do atletismo na TV e ao fato de alguns/algumas professores/as de EF não trabalharem o conteúdo atletismo em suas aulas. Todos/as relacionaram a corrida ao atletismo, mas os saltos e o arremesso e lançamentos, não. Assim como desconhecem as modalidades combinadas, não só do atletismo, mas de modo geral - como também o triatlo e o pentatlo. Devido ao exposto, vi a necessidade de trabalhar a trilha em sala de aula, fazendo a explanação do conteúdo, exibindo os vídeos para que eles/as pudessem visualizar as provas de cada modalidade e tirar as suas dúvidas no momento da exibição. O primeiro módulo foi trabalhado nessa aula, e como esperado, foi um momento de muita curiosidade, descobertas e perplexidade por parte dos/as estudantes/as, diante da potência física que é exigida nas provas. Alguns/algumas estudantes/as conheciam algumas provas, mas não sabiam que faziam parte do atletismo e nem conheciam as regras das provas. No caso da modalidade corrida, a corrida com obstáculos e marcha atlética foram novidades para eles/as. Alguns/algumas estudantes/as tentaram executar a marcha atlética em sala, sendo um momento de descontração na aula. A aula foi bastante interativa e descontraída.</p> <p>Adendo - No dia seguinte, uma estudante que estava tentando executar a marcha atlética na aula, encontrou comigo pelos corredores da escola e me parou para dizer, toda animada, que aprendeu a fazer a marcha atlética e executou para eu ver. Aplaudi e parabeneizei a estudante, e disse que na próxima aula ela teria que me ensinar a fazer o movimento. Ela concordou com um ar de felicidade.</p>
	<p>INCIDENTES CRÍTICOS (IC): Não observei nenhum IC nesta aula</p>
	<p>REFLEXÕES E QUESTIONAMENTOS DO AMIGO CRÍTICO: Foi importante conversar com todos/as sobre o ocorrido na aula passada para retomar o planejamento das aulas e da pesquisa de forma mais harmoniosa. Gosto da sua sistematização de conhecimentos das modalidades esportivas. Como sugestão, pode-se abordar as questões de diferença do biótipo dos atletas de provas diferentes (ex: maratonista e velocista); por que os/as atletas dos países africanos dominam às modalidades; e também a questão da evolução dos treinamentos com o avanço tecnológico e na preparação dos paratletas.</p>
	<p>MINHAS REFLEXÕES: Gostei muito das sugestões. Irei acrescentar na trilha.</p>

DIÁRIO DE CAMPO - 11º REGISTRO	
<p>DATA 26/10/23</p> <p>4º h 10h20 à 11h10</p>	<p>QUANTIDADE DE ESTUDANTES PRESENTES: 38/39 - 18/18 meninas ; 20/21 meninos</p>
	<p>METODOLOGIA: Roda de conversa sobre o 7º retalho - Tema: Exclusão dos/as menos habilidosos/as: um diálogo urgente</p>
	<p>MEU RELATO:</p> <p>1º HORÁRIO Hoje precisei substituir a professora que está de licença nessa turma, então aproveitei para trabalhar o 7º retalho com os/as estudantes/as. Esse retalho em questão não necessitou de estudo prévio, pois</p>

	<p>a dinâmica consiste em exibir falas excludentes e/ou que se caracterizam como bullying presentes nas aulas de educação física. As falas utilizadas nesse retalho foram retiradas dos estudos da Mariana Camavura sobre exclusão nas aulas de educação física. Levei os/as estudantes/as para o auditório da escola para dialogarmos acerca da temática proposta. Exibi uma fala por vez, e as perguntas eram: Essa fala já foi direcionada a você por alguém nas aulas de educação física? Qual foi o contexto? Como você se sentiu?; você já falou essa frase para alguém? Em qual contexto? Como você se sente sabendo que oprimiu alguém? Após cada trecho apresentado, fazia essas perguntas para fomentar o diálogo. Muitos relatos, reflexões e críticas afloraram durante o diálogo. Muitos/as estudantes foram vítimas dessas frases. Relembramos algumas situações das nossas aulas, como a evolução na participação de um estudante e uma estudante que no ano passado não participaram das aulas práticas e este ano participam esporadicamente, mas participaram. Também relembramos como as nossas aulas de voleibol, no 1º período, foram muito boas porque todos/as participaram e os/as mais habilidosos/as na modalidade ajudaram aqueles/as que não sabiam jogar. Todos/todas concordaram que foram as melhores aulas deste ano, até agora. Um comentário que me chamou atenção foi de um estudante que afirmou que às vezes as falas negativas podem impulsionar uma pessoa a se superar, e fez um relato de uma experiência que teve com um amigo no futsal que falava "que ele era muito ruim de bola". Essa fala frequente fez com que ele buscasse melhorar as suas habilidades para o futsal. Perguntei a ele qual a sensação que aflorava quando ouvia as falas negativas do seu amigo, se eram confortáveis ou não. Ele respondeu que sentia raiva, mas que o impulsionou a buscar meios, escolinhas, para desenvolver suas habilidades para o futsal. Disse a ele que existem formas menos dolorosas para incentivar uma pessoa a se superar, e que cada pessoa reage de maneiras diferentes diante da mesma situação. Enquanto ele se mobilizou para aprimorar suas habilidades, mesmo movido pela raiva, para mostrar ao amigo que era capaz de jogar bem, outros/as poderia ter feito o contrário, poderia ter desistido da prática. Um outro estudante alertou que no caso do colega as falas negativas foram motivacionais e que por isso pode achar que é uma forma de incentivar e acabar desmotivado e contribuir para a autoexclusão de outras pessoas. Esse complemento me levou a concluir que esse estudante em questão, o mesmo estudante de outros registros aqui feito, apresentou falas destoante da justiça social devido às vivências negativas e distante da justiça social. Por fim, nos comprometemos a não reproduzir essas falas nas aulas de educação física e em outros contextos, e que os/as mais habilidosos/as se disponibilizaram para ajudar os demais nas aulas práticas.</p>
	<p>INCIDENTES CRÍTICOS (IC): Não observei nenhum IC nesta aula</p>
	<p>REFLEXÕES E QUESTIONAMENTOS DO AMIGO CRÍTICO: O tema foi de extrema relevância, visto que a turma tem histórico de estudantes não gostarem de uma ou outra prática e ficam apenas observando do lado de fora. Sempre é bom problematizar o que acontece no contexto dos próprios estudantes.</p>
	<p>MINHAS REFLEXÕES: Ao problematizar as práticas e os interesses dos/as estudantes, podemos criar um ambiente mais inclusivo e estimulante, que promova o envolvimento ativo de todos/as. A reflexão sobre o que motiva ou desmotiva os/as estudantes em determinadas atividades é um passo fundamental para adaptar nossa abordagem e tornar o processo de aprendizagem mais significativo e gratificante para todos os envolvidos.</p>

DIÁRIO DE CAMPO - 12º REGISTRO	
<p>DATA 31/10/23</p>	<p>QUANTIDADE DE ESTUDANTES PRESENTES: 39/39 - 18/18 meninas ; 21/21 meninos</p>
<p>1º h 7h35 às 8h25</p>	<p>METODOLOGIA: 1º horário - Roda de conversa sobre o 8º retalho - Tema: Problematizando os incidentes críticos.</p>
<p>9º</p>	<p>MEU RELATO: 1º HORÁRIO</p>

<p>16h10 às 17h</p>	<p>Para esse retalho busquei os registros dos incidentes críticos feitos pelos/as estudantes/as no instrumento de observação de incidentes críticos adaptado de Philpot <i>et al.</i> (2021) no <i>Google Forms</i>. Ao todo, foram feitos 13 registros até o momento deste retalho e os incidentes críticos identificados versavam sobre a exclusão dos/as menos habilidosos/as e sexismo. Reuni os/as estudantes/as no auditório para conversarmos sobre os registros dos IC. O diálogo teve como tema central o direito de todos/as de participar das aulas de educação física e revelei para a turma as questões registradas nos instrumentos. Contextualizei os temas, os/as estudantes/as fizeram seus relatos, apontaram os opressores, somente os meninos foram apontados, e era perceptível a expressão de descontentamento de quem estava relatando a situação vivenciada e/ou observada. Ao apontar os opressores, estes por sua vez, tentaram se justificar - alguns rindo e outros envergonhados. Teve um estudante que pediu a fala para relatar um ocorrido no jogo de queimada no qual ele gritou com uma colega (citou o nome) de maneira ríspida para ela pegar a bola para não passar para a zona morta do time adversário, que foi um momento de impulso, e que ele queria pedir desculpas para a colega e que estava muito envergonhado. A estudante citada ficou surpresa, pois ela não reconheceu a situação como injustiça. Esse incidente não foi registrado no instrumento, mas o próprio estudante/opressor reconheceu a sua conduta injusta com a colega. Refletimos sobre os impactos que as nossas condutas injustas nas aulas de educação física podem ocasionar como a autoexclusão dos/as colegas das vivências das práticas corporais. Finalizada a parte dos incidentes registrados por eles/as, falei que tinha dois incidentes críticos que eu precisava problematizar com eles/as. Esses incidentes foram apontados na minha qualificação pela profa. Luciana Venâncio após eu relatar que adotava estratégias para incluir as meninas nas práticas, como somente as meninas podem fazer gol ou o gol somente ser válido apenas se tiver toque de uma menina, ela enfatizou que essas estratégias se configuravam como migalhas e transformavam as meninas em “antas”, e o outro é sobre os/as estudantes/as que não participam das aulas práticas, que ficam na periferia da quadra. Comecei pelo IC relacionado às estratégias e para minha surpresa, os/as estudantes/as disseram que de certa forma eu estava inferiorizando elas. E sobre a estratégia dos três passes/gol sugerida pelo estudante, elas disseram que não, que era uma forma justa de competir e participar, já que as demais estudantes da turma não quiseram participar do jogo. Perguntei o motivo às estudantes que não participaram do torneio na aula, elas disseram que não gostam de jogar futsal. Sobre o segundo IC, perguntei aos/as estudantes se a não participação deles/as nas aulas práticas se configura como um incidente crítico. Um estudante disse que não porque o fato deles/as não quererem participar não é uma injustiça, é uma escolha. Outra estudante acrescentou que injustiça seria se eu não permitisse a participação ou não buscasse meios para que todos/as participassem, mas o fato de não gostar da prática e não querer participar não é uma injustiça. Outra estudante disse que as aulas de educação física eram para todos/as e todos/as estavam participando, apenas alguns não estavam na prática, mas estavam na aula, e que todos/as tinham direito de participar, mas a escolha de não participar da prática também é um direito. Perguntei o que poderíamos fazer para que eles/as (estudantes/as que não participaram das práticas do futsal) participassem. Uma estudante disse que nada que eu fizesse a faria participar porque ela não gosta de futsal/futebol, e lembrou que participou das aulas de voleibol. Os demais não opinaram. Perguntei quais os outros motivos da não participação deles/as, e essa era segunda vez que eu fazia esse mesmo questionamento nessa turma. Motivos apontados: não gostam da prática, não gostam de jogos e período menstrual. Relembrei que algumas vezes eles/as disseram que não iam participar porque não queriam ficar suados, negaram. Um estudante disse que às vezes dá essa desculpa quando não quer participar da aula, seja pela prática, seja por preguiça. Cabe ressaltar que os/as estudantes/as que ficam na arquibancada estão envolvidos/as com outras tarefas da aula. Outro fator observado é que ao longo da aplicação da pesquisa, os/as estudantes/as que ficam na arquibancada estavam atentos/as para identificar os incidentes críticos, sempre me chamando para apontar a situação injusta observada.</p> <p>9º HORÁRIO</p> <p>Continuamos os nossos estudos sobre atletismo nas modalidades Saltos e Arremesso e Lançamentos. Fiz a explanação da aula utilizando o projetor de imagens para exibir a trilha do atletismo. Os/As estudantes/as fizeram perguntas e demonstraram curiosidade e admiração com os recordes das provas e com a prova do Heptatlo e Decatlo. Finalizamos a parte exploratória visual e nas próximas aulas vamos vivenciar algumas práticas relacionadas ao atletismo. O módulo 5 será trabalhado em forma de pesquisa e compartilhado em sala de aula para discussão e reflexão.</p> <p>INCIDENTES CRÍTICOS (IC): Não observei nenhum IC nesta aula</p>
-------------------------	--

	REFLEXÕES E QUESTIONAMENTOS DO AMIGO CRÍTICO: Outro momento importante. Complementando ou dando continuidade à aula 11.
	MINHAS REFLEXÕES:

DIÁRIO DE CAMPO - 13º REGISTRO	
	QUANTIDADE DE ESTUDANTES PRESENTES: 39/39 - 15/18 meninas ; 20/21 meninos
	METODOLOGIA: 1º e 9º horário - Roda de conversa sobre o 9º retalho - Nossa colcha de retalhos sobre justiça social
	MEU RELATO:
DATA 21/11/23	<p>1º HORÁRIO Fiquei duas semanas sem entrar na turma. Primeiro, os/as professores/as que estavam faltando se apresentaram na escola e a turma ficou sem horário vago, então perdi o primeiro horário das terças, pois voltamos a utilizar o horário oficial da escola. No dia 7/11, no turno da tarde, houve o planejamento coletivo, momento em que o trio gestor e os/as professores/as se reúnem para alinhar as demandas do mês e os/as estudantes/as são liberados meio-dia. Por esse motivo, não tive aula na 201, pois o meu horário oficial é o último da tarde. Na semana seguinte aconteceram os II Jogos Internos do instituto, no período de 13 a 16 de novembro. Nesse período, as atividades regulares da escola foram suspensas para que as competições pudessem acontecer ao longo do dia. Preocupada com o andamento da pesquisa, solicitei ao professor titular do 1º horário a utilização do mesmo, alegando o atraso na minha pesquisa de mestrado. Fui prontamente atendida.</p> <p>Em sala de aula, conversamos sobre os jogos internos e depois sobre as próximas etapas da minha pesquisa. Fizemos um momento de fotos, em grupo geral e em pequenos grupos formados por afinidades entre eles/as (metodologia que será utilizada na formação dos grupos focais)), e em seguida orientei-os/as a escrever no caderno o que eles/as entendem sobre justiça social nas aulas de educação física para utilizarmos no 9º horário. Também fiz o convite para participação da etapa do grupo focal, explicando como será realizado e como eles/as irão contribuir nessa etapa. Ao todo, 17 estudantes/as sinalizaram interesse em participar. Após sair da turma, terminei de montar o banner com as fotos que tiramos e enviei para a gráfica para reprodução.</p>
1º h 7h35 às 8h25	
9º 16h10 às 17h	<p>9º HORÁRIO Retornei para a turma levando o banner que simboliza a colcha de saberes sobre justiça social. Ao entrar na sala, entreguei um cartão para cada estudante presente e pedi para que eles/as transcrevessem a produção feita no caderno no 1º horário. Estipulei um tempo de 15 minutos para que essa etapa fosse concluída. Em seguida, coloquei o banner na parede e pedi para que cada um fosse colocar seu cartão em um quadrado da colcha de retalhos e assim todos/as fizeram, inclusive eu. Os/As estudantes/as ficaram maravilhados/as com as fotos e os nomes de todos/as da turma no banner. Eles/as ficaram curiosos para ler o que os/as colegas escreveram sobre justiça social e ficaram um bom tempo em frente ao banner lendo, comentando uns/umas com os/as outros/as. Fiz uma roda de conversa para compartilharmos os nossos saberes sobre justiça social e para explicar o significado metafórico da colcha de retalhos. Eles/as acharam muito interessante a simbologia empregada e, pelas falas, parecem ter compreendido que todos/as precisamos promover a justiça social nas aulas de educação física. Assim, finalizamos essa etapa da pesquisa. O 10º retalho é sobre a avaliação da trilha no <i>Google Forms</i>.</p>
	INCIDENTES CRÍTICOS (IC): Não observei nenhum IC nesta aula
	REFLEXÕES E QUESTIONAMENTOS DO AMIGO CRÍTICO: A aula traz o fechamento do trabalho da pesquisa, muito bem elaborado. Nada acrescentar.

	MINHAS REFLEXÕES:
--	--------------------------

APÊNDICE G – INSTRUMENTO DE OBSERVAÇÃO DE INCIDENTES CRÍTICOS

INSTRUMENTO DE OBSERVAÇÃO DE INCIDENTES CRÍTICOS

INSTRUMENTO DE OBSERVAÇÃO DE INCIDENTES CRÍTICOS – adaptado de Philpot <i>et al.</i> (2021, p. 63)	
<p>REFERÊNCIA: PHILPOT, R.; SMITH, W.; GERDIN, G.; LARSSON, L.; SCHENKER, K.; LINNÉR, S.; MOEN, K. M.; WESTLIE, K. Exploring social justice pedagogies in health and physical education through critical incident technique methodology. <i>European Physical Education Review</i>, v. 27, n. 1, p. 57- 75, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1177/1356336X20921. Acesso em: 12 ago. 2023.</p>	
Data: 15/08/2023	Descrição da escola: Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA. Escola da rede pública estadual do Maranhão que oferta o ensino médio técnico integrado em tempo integral. São oferecidos 4 cursos técnicos: Técnico em informática, técnico em redes de computadores, técnico de enfermagem e técnico em administração.
Observador(a): Jorlany Pereira	Descrição do/a professor/a: Professora efetiva de educação física, entre 30 – 40 anos, com 13 anos de experiência docente.
Descrição da turma: Turma da 2ª série do curso de técnico em Informática. A turma tem 39 estudantes, sendo 18 meninas e 21 meninos. A faixa etária varia entre 15 a 18 anos. A turma é bem diversa em relação à classe socioeconômica, religião, raça e orientação sexual.	
Descrição da aula: Apresentação de seminários sobre futsal. Quatro grupos fizeram apresentações de temáticas diferentes referentes ao futsal, no tempo limite de 10 minutos para cada.	
INCIDENTE CRÍTICO CAPTURADO	<p>Descreva a situação (positiva ou negativa) relacionada à justiça social observada e/ou vivenciada por você.</p> <p>Durante as apresentações dos trabalhos, percebi que um estudante estava testando os/as demais colegas com questionamentos ao final das apresentações. O estudante em questão é jogador de futsal e estava perguntando coisas simples sobre o tema, coisas que eu sei que ele sabe e que foram faladas pelos/as estudantes/as que estavam apresentando. A intenção do estudante era testar os conhecimentos dos colegas que estava apresentando para constrangê-los caso eles/as não soubessem responder.</p>
AÇÕES DA/O PROFESSOR/A	<p>Descreva as ações realizadas pelo/a professor/a diante do incidente crítico observado e/ou vivenciado por você.</p> <p>Perguntei ao estudante se ele queria obter uma informação ou estava apenas testando os conhecimentos dos/as colegas. Ele sorriu sem graça e não respondeu nada. Alertei a todos/as da turma que perguntas e contribuições sobre os temas apresentados eram bem-vindos e necessários, mas que fossem feitas com seriedade e com o propósito de contribuir com algumas informações relevantes ou para tirar dúvidas, não para constranger os/as colegas. E reforcei que essa ação se configura como um incidente crítico. Ao final da apresentação, perguntei ao estudante se ele queria complementar a apresentação dos/as colegas, ele disse que não. E assim fiz até o final de todas as apresentações. Ao final da aula, chamei o estudante e disse a ele que testar os/as colegas não estava certo, e que o fato dele saber mais sobre futsal de que alguns/algumas não lhe dava o direito para tal atitude, pois via aquela ação como forma de querer ridicularizar e/ou constranger os/as colegas que estavam apresentando. E acrescentei que o correto seria, caso estivesse faltando alguma informação que ele considerasse importante ou não tivesse entendido algo que foi dito, ele poderia ter pedido a fala ao final para</p>

	complementar de maneira respeitosa ou tirar a dúvida dele.
AÇÕES DOS(AS) ESTUDANTES	<p>Descreva as ações realizadas pelos(as) estudantes diante do incidente crítico observado e/ou vivenciado por você.</p> <p>A priori, os/as estudantes não reconheceram as ações do colega como injusta. Apenas compreenderam a intenção do colega após os meus apontamentos. Perguntei para a turma se essa ação era rotineira na turma. Eles relataram que sim, inclusive apontaram outros/as colegas e situações semelhantes. Então concluí que eles/as naturalizaram tal situação injusta.</p>
QUESTÕES DE JUSTIÇA SOCIAL	<p>Aponte as questões de justiça social identificadas no incidente crítico em questão. Exemplo: questões de gênero, racismo, intolerância religiosa, discriminação social, exclusão, <i>bullying</i>, entre outros.</p> <p>Acredito que se configura como bullying, pois a intenção era inferiorizar aos/às colegas que estavam apresentando.</p>

Data: 22/08/2023	Descrição da escola: Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA. Escola da rede pública estadual do Maranhão que oferta o ensino médio técnico integrado em tempo integral. São oferecidos 4 cursos técnicos: Técnico em informática, técnico em redes de computadores, técnico de enfermagem e técnico em administração.
Observador(a): Jorlany Pereira	Descrição do/a professor/a: Professora efetiva de educação física, entre 30 – 40 anos, com 13 anos de experiência docente.
Descrição da turma: Turma da 2ª série do curso de técnico em Informática. A turma tem 39 estudantes, sendo 18 meninas e 21 meninos. A faixa etária varia entre 15 a 18 anos. A turma é bem diversa em relação à classe socioeconômica, religião, raça e orientação sexual.	
Descrição da aula: Inicialmente realizei uma roda de conversa sobre o 1º retalho - tema: O que sabemos sobre justiça social? - com a turma. Em seguida, revisamos os temas apresentados no seminários em forma de jogo com times mistos,	
INCIDENTE CRÍTICO CAPTURADO	<p>Descreva a situação (positiva ou negativa) relacionada à justiça social observada e/ou vivenciada por você.</p> <p>Ao longo dos jogos pude observar os seguintes incidentes críticos: raramente os meninos passavam a bola para as meninas; os/as menos habilidosos/as pouco tocavam a bola; e os meninos colocaram as meninas no gol, mesmo algumas delas querendo jogar na linha.</p>
AÇÕES DA/O PROFESSOR/A	<p>Descreva as ações realizadas pelo/a professor/a diante do incidente crítico observado e/ou vivenciado por você.</p> <p>Ao observar os incidentes críticos indiquei aos/às estudantes as situações injustas observadas e orientei aos/às estudantes dar oportunidade para que todos/as tocassem na bola, inclusive as meninas. Orientei que no segundo tempo do jogo, a aluna que estava no gol teria que jogar na linha, assim como alguns/algumas estudantes teriam que sair do jogo em algum momento para que os/as estudantes reservas entrassem para jogar. Nesse último caso, tive que indicar quem ia sair porque eles/as não entravam em um consenso</p>
AÇÕES DOS(AS) ESTUDANTES	<p>Descreva as ações realizadas pelos(as) estudantes diante do incidente crítico observado e/ou vivenciado por você.</p> <p>Os/as estudantes tentaram colocar em prática as orientações dadas, porém, no decorrer do jogo voltavam a monopolizar a bola. A aluna que estava no gol</p>

	não reclamou pelo fato de ter sido colocada no gol pelos meninos, mesmo querendo jogar na linha. Os/As estudantes que estavam no banco de reversa também não cobraram o seu direito de entrar no jogo.
QUESTÕES DE JUSTIÇA SOCIAL	Aponte as questões de justiça social identificadas no incidente crítico em questão. Exemplo: questões de gênero, racismo, intolerância religiosa, discriminação social, exclusão, <i>bullying</i> , entre outros. Questões de gênero e exclusão dos menos habilitados.

INSTRUMENTO DE OBSERVAÇÃO DE INCIDENTES CRÍTICOS – adaptado de Philpot et al. (2021, p. 63)	
REFERÊNCIA: PHILPOT, R.; SMITH, W.; GERDIN, G.; LARSSON, L.; SCHENKER, K.; LINNÉR, S.; MOEN, K. M.; WESTLIE, K. Exploring social justice pedagogies in health and physical education through critical incident technique methodology. European Physical Education Review , v. 27, n. 1, p. 57- 75, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1177/1356336X20921 . Acesso em: 12 ago. 2023.	
Data: 05/09/2023	Descrição da escola: Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA. Escola da rede pública estadual do Maranhão que oferta o ensino médio técnico integrado em tempo integral. São oferecidos 4 cursos técnicos: Técnico em informática, técnico em redes de computadores, técnico de enfermagem e técnico em administração.
Observador(a): Jorlany Pereira	Descrição do/a professor/a: Professora efetiva de educação física, entre 30 – 40 anos, com 13 anos de experiência docente.
Descrição da turma: Turma da 2ª série do curso de técnico em Informática. A turma tem 39 estudantes, sendo 18 meninas e 21 meninos. A faixa etária varia entre 15 a 18 anos. A turma é bem diversa em relação à classe socioeconômica, religião, raça e orientação sexual.	
Descrição da aula: Jogo de futsal - Na semana anterior, os/as monitores/as fizeram o levantamento dos/as estudantes/as que iriam participar do jogo propriamente dito de futsal. Dos 38 estudantes/as da sala, apenas 27 sinalizaram o interesse em jogar. Dividi em 4 equipes, 3 com 7 estudantes e 1 com 6 estudantes. Apenas 4 das 18 estudantes da turma sinalizaram a participação, então, coloquei 1 estudante em cada equipe. Para cada jogo, montei o grupo de assistência com 2 árbitros, 1 apontador, 2 gandulas e 1 cronometrista com os/as estudantes que não quiseram jogar. Cada partida teve duração de 10 minutos. Coloquei as seguintes regras: as meninas deveriam permanecer durante toda a partida, exceto caso pedissem para sair; as meninas, não podiam ser goleiras, exceto se quisessem assumir essa posição; e os reservas deveriam entrar na metade do tempo para jogar, assim todos participaram.	
INCIDENTE CRÍTICO CAPTURADO	Descreva a situação (positiva ou negativa) relacionada à justiça social observada e/ou vivenciada por você. No decorrer dos jogos, os meninos convenceram uma menina a sair do jogo para entrar um menino para fazer o gol, e conseguiram. Na segunda partida, resolvi sentar na arquibancada para conversar com os/as estudantes/as que não estavam nos times para saber o porquê da não participação deles/as. As justificativas foram diversas: não sei jogar; não gosto de jogar; não gosto de jogar com os meninos porque tenho medo das bolas ou porque eles não tocam a bola para gente (meninas); estou naqueles dias (menstruação).

<p>AÇÕES DA/O PROFESSOR/A</p>	<p>Descreva as ações realizadas pelo/a professor/a diante do incidente crítico observado e/ou vivenciado por você.</p> <p>Ao observar a aluna saindo da quadra, chamei o time dela e perguntei porque ela estava saindo, a estudante respondeu que queria sair. Perguntei</p> <p>Perguntei aos/às estudantes se eu organizasse um jogo só com meninas se elas topariam, a maioria confirmou que sim, até aquelas que disseram que não tinha habilidades para jogar futsal. Perguntei aos meninos que estavam sentados na arquibancada qual a sugestão para a aula de futsal para que eles participassem, e eles disseram que nada porque não gostam de futsal.</p>
<p>AÇÕES DOS(AS) ESTUDANTES</p>	<p>Descreva as ações realizadas pelos(as) estudantes diante do incidente crítico observado e/ou vivenciado por você.</p> <p>Vi alguns estudantes conversando com a colega do time para que ela saísse do jogo para a entrada de um outro estudante. Ela não retrucou, só pediu para sair.</p> <p>As estudantes que estavam na arquibancada acompanhando o jogo se animaram com um jogo só entre as meninas. Porém têm aquelas que independente da atividade não participam de jeito nenhum.</p>
<p>QUESTÕES DE JUSTIÇA SOCIAL</p>	<p>Aponte as questões de justiça social identificadas no incidente crítico em questão. Exemplo: questões de gênero, racismo, intolerância religiosa, discriminação social, exclusão, <i>bullying</i>, entre outros.</p> <p>Autoexclusão e questões de gênero</p>

INSTRUMENTO DE OBSERVAÇÃO DE INCIDENTES CRÍTICOS – adaptado de Philpot *et al.* (2021, p. 63)

REFERÊNCIA: PHILPOT, R.; SMITH, W.; GERDIN, G.; LARSSON, L.; SCHENKER, K.; LINNÉR, S.; MOEN, K. M.; WESTLIE, K. Exploring social justice pedagogies in health and physical education through critical incident technique methodology. *European Physical Education Review*, v. 27, n. 1, p. 57- 75, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1356336X20921>. Acesso em: 12 ago. 2023.

<p>Data: 12/09/2023</p>	<p>Descrição da escola: Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA. Escola da rede pública estadual do Maranhão que oferta o ensino médio técnico integrado em tempo integral. São oferecidos 4 cursos técnicos: Técnico em informática, técnico em redes de computadores, técnico de enfermagem e técnico em administração.</p>
<p>Observador(a): Emily Vânia</p>	<p>Descrição do/a professor/a: Professora efetiva de educação física, entre 30 – 40 anos, com 13 anos de experiência docente.</p>
<p>Descrição da turma: Turma da 2ª série do curso de técnico em Informática. A turma tem 39 estudantes, sendo 18 meninas e 21 meninos. A faixa etária varia entre 15 a 18 anos. A turma é bem diversa em relação à classe socioeconômica, religião, raça e orientação sexual.</p>	
<p>Descrição da aula: Hoje a aula foi prática de futsal. Tinham 4 times, dois femininos e dois masculinos. Esta divisão foi feita pois as meninas da sala "não gostam " de jogar, mas, na minha opinião é mais por vergonha e por algumas pessoas</p>	

<p>INCIDENTE CRÍTICO CAPTURADO</p>	<p>Descreva a situação (positiva ou negativa) relacionada à justiça social observada e/ou vivenciada por você.</p> <p>Na aula prática de futsal teve o jogo das meninas. Eu estava jogando em um time e a Maria Clara estava em outro time. Percebi que ela mal pegou na bola. No primeiro jogo, ela pegou na bola uma vez literalmente. No segundo, ela já pegou um pouco mais (2 ou 3 vezes, mas ainda foi pouco achei muito errado).</p>
<p>AÇÕES DA/O PROFESSOR/A</p>	<p>Descreva as ações realizadas pelo/a professor/a diante do incidente crítico observado e/ou vivenciado por você.</p> <p>Eu estava jogando, então não vi se a professora observou o ocorrido. Ao final da aula eu e algumas meninas relatamos o incidente crítico observado. Ela reuniu a turma e conversou sobre a situação apontada, e falou sobre o direito de participação de todos, mas destacou que em um jogo temos que buscar a posse de bola, não podemos esperar que ela venha sempre aos nossos pés.</p>
<p>AÇÕES DOS(AS) ESTUDANTES</p>	<p>Descreva as ações realizadas pelos(as) estudantes diante do incidente crítico observado e/ou vivenciado por você.</p> <p>Ninguém do time dela fez nada. Eu, Layla e Isabelly Lopes falamos com uma jogadora(Guiliana) do outro time para jogar a bola mais vezes para ela..</p>
<p>QUESTÕES DE JUSTIÇA SOCIAL</p>	<p>Aponte as questões de justiça social identificadas no incidente crítico em questão. Exemplo: questões de gênero, racismo, intolerância religiosa, discriminação social, exclusão, <i>bullying</i>, entre outros.</p> <p>Exclusão</p>

INSTRUMENTO DE OBSERVAÇÃO DE INCIDENTES CRÍTICOS – adaptado de Philpot et al. (2021, p. 63)

REFERÊNCIA: PHILPOT, R.; SMITH, W.; GERDIN, G.; LARSSON, L.; SCHENKER, K.; LINNÉR, S.; MOEN, K. M.; WESTLIE, K. Exploring social justice pedagogies in health and physical education through critical incident technique methodology. *European Physical Education Review*, v. 27, n. 1, p. 57- 75, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1356336X20921>. Acesso em: 12 ago. 2023.

<p>Data: 22/09/2023</p>	<p>Descrição da escola: Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA. Escola da rede pública estadual do Maranhão que oferta o ensino médio técnico integrado em tempo integral. São oferecidos 4 cursos técnicos: Técnico em informática, técnico em redes de computadores, técnico de enfermagem e técnico em administração.</p>
<p>Observador(a): Wenderson da Silva Costa</p>	<p>Descrição do/a professor/a: Professora efetiva de educação física, entre 30 – 40 anos, com 13 anos de experiência docente.</p>
<p>Descrição da turma: Turma da 2ª série do curso de técnico em Informática. A turma tem 39 estudantes, sendo 18 meninas e 21 meninos. A faixa etária varia entre 15 a 18 anos. A turma é bem diversa em relação à classe socioeconômica, religião, raça e orientação sexual.</p>	
<p>Descrição da aula: Prática de futsal.</p>	

INCIDENTE CRÍTICO CAPTURADO	<p>Descreva a situação (positiva ou negativa) relacionada à justiça social observada e/ou vivenciada por você.</p> <p>Houve uma situação positiva. No primeiro momento, a professora nos reuniu e nos direcionou perguntas sobre o porquê de alguns não participarem das aulas práticas. Várias desculpas foram ditas. Tem aluno que não gosta mesmo da prática. Achei interessante a fala da professora sobre ajudar os colegas que não tem muita habilidade para jogar futsal, e nos desafiou a jogarmos todos juntos.</p>
AÇÕES DA/O PROFESSOR/A	<p>Descreva as ações realizadas pelo/a professor/a diante do incidente crítico observado e/ou vivenciado por você.</p> <p>Primeiramente, ela conversou sobre inclusão, cooperação e solidariedade para nos ambientar ao que ela iria propor depois. Dividiu os times e direcionou algumas funções para os colegas que não quiseram jogar. A professora permaneceu "neutra" ao longo dos jogos. Ela não embolsou ação sobre o que estava acontecendo apenas analisando e vendo como os alunos se comportam.</p>
AÇÕES DOS(AS) ESTUDANTES	<p>Descreva as ações realizadas pelos(as) estudantes diante do incidente crítico observado e/ou vivenciado por você.</p> <p>Os alunos que sabem jogar futsal foram parceiros com os que não sabem muito. Nos ajudaram e nos ensinaram algumas regras. Devo destacar que foi muito importante o incentivo de alguns alunos para levar os outros para praticar o futsal. Os alunos de certa forma deram mais atenção para quem não participa das aulas práticas</p>
QUESTÕES DE JUSTIÇA SOCIAL	<p>Aponte as questões de justiça social identificadas no incidente crítico em questão. Exemplo: questões de gênero, racismo, intolerância religiosa, discriminação social, exclusão, <i>bullying</i>, entre outros.</p> <p>Inclusão</p>

INSTRUMENTO DE OBSERVAÇÃO DE INCIDENTES CRÍTICOS – adaptado de Philpot *et al.* (2021, p. 63)

REFERÊNCIA: PHILPOT, R.; SMITH, W.; GERDIN, G.; LARSSON, L.; SCHENKER, K.; LINNÉR, S.; MOEN, K. M.; WESTLIE, K. Exploring social justice pedagogies in health and physical education through critical incident technique methodology. *European Physical Education Review*, v. 27, n. 1, p. 57- 75, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1356336X20921>. Acesso em: 12 ago. 2023.

Data: 10/10/2023	Descrição da escola: Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA. Escola da rede pública estadual do Maranhão que oferta o ensino médio técnico integrado em tempo integral. São oferecidos 4 cursos técnicos: Técnico em informática, técnico em redes de computadores, técnico de enfermagem e técnico em administração.
Observador(a): Maria Clara	Descrição do/a professor/a: Professora efetiva de educação física, entre 30 – 40 anos, com 13 anos de experiência docente.
Descrição da turma: Turma da 2ª série do curso de técnico em Informática. A turma tem 39 estudantes, sendo 18 meninas e 21 meninos. A faixa etária varia entre 15 a 18 anos. A turma é bem diversa em relação à classe socioeconômica, religião, raça e orientação sexual.	

Descrição da aula: Hoje, a professora orientou que a turma deveria escolher uma atividade que envolvesse times mistos e a participação de todos. Escolhemos o queimado. Formamos 4 times que foram organizados pela professora.	
INCIDENTE CRÍTICO CAPTURADO	<p>Descreva a situação (positiva ou negativa) relacionada à justiça social observada e/ou vivenciada por você.</p> <p>No jogo de queimada, eu observei que várias pessoas que depois de queimadas não conseguiam mais pegar na bola para combinar ou tentar queimar alguém. Na maioria das vezes sempre os mesmos meninos pegavam a bola e não davam a chance de outros pegarem também.</p>
AÇÕES DA/O PROFESSOR/A	<p>Descreva as ações realizadas pelo/a professor/a diante do incidente crítico observado e/ou vivenciado por você.</p> <p>Ao observar essa injustiça, a professora colocou uma regra de intercalar a posse de bola, tanto na zona de queimados quanto na zona livre. Assim todos tiveram a oportunidade de pegar e jogar a bola.</p>
AÇÕES DOS(AS) ESTUDANTES	<p>Descreva as ações realizadas pelos(as) estudantes diante do incidente crítico observado e/ou vivenciado por você.</p> <p>Várias pessoas reclamaram de não ter pegado na bola. Depois que a professora colocou a regra, ficou mais divertido o jogo.</p>
QUESTÕES DE JUSTIÇA SOCIAL	<p>Aponte as questões de justiça social identificadas no incidente crítico em questão. Exemplo: questões de gênero, racismo, intolerância religiosa, discriminação social, exclusão, <i>bullying</i>, entre outros.</p> <p>Exclusão</p>

INSTRUMENTO DE OBSERVAÇÃO DE INCIDENTES CRÍTICOS – adaptado de Philpot *et al.* (2021, p. 63)

REFERÊNCIA: PHILPOT, R.; SMITH, W.; GERDIN, G.; LARSSON, L.; SCHENKER, K.; LINNÉR, S.; MOEN, K. M.; WESTLIE, K. Exploring social justice pedagogies in health and physical education through critical incident technique methodology. *European Physical Education Review*, v. 27, n. 1, p. 57- 75, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1356336X20921>. Acesso em: 12 ago. 2023.

Data: 10/10/2023	Descrição da escola: Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA. Escola da rede pública estadual do Maranhão que oferta o ensino médio técnico integrado em tempo integral. São oferecidos 4 cursos técnicos: Técnico em informática, técnico em redes de computadores, técnico de enfermagem e técnico em administração.
Observador(a): Lorenzo Lemos Sousa Silva	Descrição do/a professor/a: Professora efetiva de educação física, entre 30 – 40 anos, com 13 anos de experiência docente.
Descrição da turma: Turma da 2ª série do curso de técnico em Informática. A turma tem 39 estudantes, sendo 18 meninas e 21 meninos. A faixa etária varia entre 15 a 18 anos. A turma é bem diversa em relação à classe socioeconômica, religião, raça e orientação sexual.	
Descrição da aula: Prática de queimada, com times mistos. Muitos quiseram participar, que é a parte boa.	

<p>INCIDENTE CRÍTICO CAPTURADO</p>	<p>Descreva a situação (positiva ou negativa) relacionada à justiça social observada e/ou vivenciada por você.</p> <p>Meninas sendo ignoradas durante a aula prática. Elas só conseguiam tocar na bola quando a professora pedia. Além disso, houve falas tristes a respeito da participação feminina e da própria natureza delas, como a menor capacidade física.</p>
<p>AÇÕES DA/O PROFESSOR/A</p>	<p>Descreva as ações realizadas pelo/a professor/a diante do incidente crítico observado e/ou vivenciado por você.</p> <p>A professora sempre lembrava os estudantes de que as meninas estavam participando, pedindo para elas terem vez na hora de jogar a bola. Depois ela estabeleceu a regra do rodízio da posse de bola. No final, deu bronca sobre o desequilíbrio durante os jogos e advertiu os alunos sobre tal comportamento.</p>
<p>AÇÕES DOS(AS) ESTUDANTES</p>	<p>Descreva as ações realizadas pelos(as) estudantes diante do incidente crítico observado e/ou vivenciado por você.</p> <p>As meninas reclamavam para a professora que o jogo não estava equilibrado e que não estava havendo inclusão, mas não vi nenhum menino reclamando o mesmo. Os meninos estavam dominando a prática, apenas por pensarem em ganhar mais fácil e não em incluir as meninas para uma dinâmica melhor.</p>
<p>QUESTÕES DE JUSTIÇA SOCIAL</p>	<p>Aponte as questões de justiça social identificadas no incidente crítico em questão. Exemplo: questões de gênero, racismo, intolerância religiosa, discriminação social, exclusão, <i>bullying</i>, entre outros.</p> <p>Questões de gênero e exclusão.</p>

INSTRUMENTO DE OBSERVAÇÃO DE INCIDENTES CRÍTICOS – adaptado de Philpot et al. (2021, p. 63)

REFERÊNCIA: PHILPOT, R.; SMITH, W.; GERDIN, G.; LARSSON, L.; SCHENKER, K.; LINNÉR, S.; MOEN, K. M.; WESTLIE, K. Exploring social justice pedagogies in health and physical education through critical incident technique methodology. *European Physical Education Review*, v. 27, n. 1, p. 57- 75, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1356336X20921>. Acesso em: 12 ago. 2023.

Data: 10/10/2023

Descrição da escola: Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA. Escola da rede pública estadual do Maranhão que oferta o ensino médio técnico integrado em tempo integral. São oferecidos 4 cursos técnicos: Técnico em informática, técnico em redes de computadores, técnico de enfermagem e técnico em administração.

Observador(a): Joaquim Rodrigues

Descrição do/a professor/a: Professora efetiva de educação física, entre 30 – 40 anos, com 13 anos de experiência docente.

Descrição da turma: Turma da 2ª série do curso de técnico em Informática. A turma tem 39 estudantes, sendo 18 meninas e 21 meninos. A faixa etária varia entre 15 a 18 anos. A turma é bem diversa em relação à classe socioeconômica, religião, raça e orientação sexual.

Descrição da aula: A professora exibiu um vídeo que tratava sobre a invisibilidade da mulher nos esportes. Após a exibição, dialogamos sobre o tema.

INCIDENTE CRÍTICO CAPTURADO	<p>Descreva a situação (positiva ou negativa) relacionada à justiça social observada e/ou vivenciada por você.</p> <p>O vídeo exibia silhuetas de atletas do futebol, basquete e do surf, e perguntava quem eram os atletas. Todos citaram nomes de atletas masculinos e para a surpresa de todos, todas as silhuetas eram de atletas femininas. Ao longo dos diálogos, alguns estudantes fizeram observações sexistas para justificar as suas escolhas pelos nomes de atletas masculinos.</p>
AÇÕES DA/O PROFESSOR/A	<p>Descreva as ações realizadas pelo/a professor/a diante do incidente crítico observado e/ou vivenciado por você.</p> <p>Ela argumentou com os alunos das falas sexistas fazendo-os repensarem sobre suas falas e posicionamento que se configuram como injustiças por ofenderem as mulheres.</p>
AÇÕES DOS(AS) ESTUDANTES	<p>Descreva as ações realizadas pelos(as) estudantes diante do incidente crítico observado e/ou vivenciado por você.</p> <p>Todos participaram ativamente do diálogo e se posicionaram contra as falas sexistas dos colegas, principalmente as meninas que não se intimidaram com tais falas.</p>
QUESTÕES DE JUSTIÇA SOCIAL	<p>Aponte as questões de justiça social identificadas no incidente crítico em questão. Exemplo: questões de gênero, racismo, intolerância religiosa, discriminação social, exclusão, <i>bullying</i>, entre outros.</p> <p>Questões de gênero e sexismo</p>

INSTRUMENTO DE OBSERVAÇÃO DE INCIDENTES CRÍTICOS – adaptado de Philpot *et al.* (2021, p. 63)

REFERÊNCIA: PHILPOT, R.; SMITH, W.; GERDIN, G.; LARSSON, L.; SCHENKER, K.; LINNÉR, S.; MOEN, K. M.; WESTLIE, K. Exploring social justice pedagogies in health and physical education through critical incident technique methodology. *European Physical Education Review*, v. 27, n. 1, p. 57- 75, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1356336X20921>. Acesso em: 12 ago. 2023.

Data: 10/10/2023	Descrição da escola: Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA. Escola da rede pública estadual do Maranhão que oferta o ensino médio técnico integrado em tempo integral. São oferecidos 4 cursos técnicos: Técnico em informática, técnico em redes de computadores, técnico de enfermagem e técnico em administração.
-------------------------	--

Observador(a): Jorlany Pereira	Descrição do/a professor/a: Professora efetiva de educação física, entre 30 – 40 anos, com 13 anos de experiência docente.
--	---

Descrição da turma: Turma da 2ª série do curso de técnico em Informática. A turma tem 39 estudantes, sendo 18 meninas e 21 meninos. A faixa etária varia entre 15 a 18 anos. A turma é bem diversa em relação à classe socioeconômica, religião, raça e orientação sexual.

Descrição da aula: Propus aos/às estudantes que escolhessem, de forma democrática, uma atividade para jogarem em times mistos. A maioria escolheu jogar queimada. Os times formados eram compostos por meninos e meninas. Eu separei o time utilizando a sequência da formação de círculo, colocando um/a estudante para cada lado. Formei 3 times equilibrando a quantidade de meninos e meninas. Dois times tinham 10 estudantes e o time reserva tinha apenas 6 estudantes, e teriam que completar com estudantes/as do time que perdesse. A definição dos times que começariam jogando foi

<p>feita por meio do clássico pedra, papel e tesoura, seguido do par ou ímpar. Cada confronto teve duração de 10 minutos e vencia o time que tinha menos estudantes queimados/as. O time vencedor permanecia, o time perdedor saía e o time que entrava escolhia entre os/as perdedores aqueles/as que completariam o seu time. Orientei que tivessem cuidado na hora de jogar a bola para não machucar o outro/a e que a bola deveria ser direcionada para os membros inferiores para evitar que a bola batesse no rosto dos/as participantes.</p>	
<p>INCIDENTE CRÍTICO CAPTURADO</p>	<p>Descreva a situação (positiva ou negativa) relacionada à justiça social observada e/ou vivenciada por você.</p> <p>Durante as partidas, observei as seguintes situações: os mais habilidosos dominavam a posse de bola; os demais e as meninas ficavam muito tempo só correndo de um lado para o outro sem pegar na bola para tentar queimar ou “combinar” com os/as colegas do time; na área dos queimados, só quem pegava a bola eram os meninos, as meninas só faziam alguma ação quando eram queimadas e chegavam lá para jogar a bola; as meninas reclamaram do domínio da bola por parte dos meninos mais habilidosos; e uma estudante que abandonou o jogo e não quis me dizer o motivo.</p> <p>Na roda de conversa sobre os incidentes críticos observados, um estudante rebateu as minhas falas dizendo que a pouca participação das meninas nos jogos era normal porque os homens são mais fortes que as mulheres, e que eu já estava falando besteira demais.</p>
<p>AÇÕES DA/O PROFESSOR/A</p>	<p>Descreva as ações realizadas pelo/a professor/a diante do incidente crítico observado e/ou vivenciado por você.</p> <p>Após o primeiro jogo, chamei todos/as estudantes e fomos analisar e refletir sobre os incidentes críticos observados. Expliquei para eles/as que jogar de forma mista não significa ter meninas no time e deixá-las de enfeite. Jogo coletivo misto significa que para ter êxito o time tem que jogar como uma unidade e que todos/as devem participar das ações. Coloquei uma regra da proibição da ação repetida, na qual os lances do jogo deverão ser alternados entre os/as estudantes do time, tanto na área quanto na zona de queimados, e a não observância da regra acarretaria na perda da posse de bola. Para acompanhar essa dinâmica, convidei 4 estudantes que não estavam jogando para ficarem fiscalizando a alternância entre os/as jogadores/as. Ao final da aula fizemos uma roda de conversa para tratarmos sobre os incidentes críticos observados.</p> <p>Chamei a aluna que se retirou do jogo para conversar, mas ela disse que não queria, que depois conversaria comigo.</p> <p>Concordei com o estudante quanto às diferenças biológicas das capacidades físicas entre os sexos feminino e masculino, assim como não poderíamos esquecer que o meio (treinos e genética) também influenciam no aprimoramento das capacidades físicas, porém, não era sobre força que eu estava falando, mas sim sobre igualdade, equidade, e, principalmente, o direito de participação de todos e todas nas aulas de educação física. Ele virou para mim e disse que eu já estava falando besteira demais. Nesse momento, a minha raivosidade veio à tona. Pedi para que ele repetisse que havia dito. Ele tentou desconversar e eu insisti para ele repetir a sua fala. Ele repetiu. Com o tom de voz alto e ríspido, disse a ele, perante aos demais estudantes/as, que falar sobre exclusão e garantir o direito de participação de todos/as não é falar</p>

	<p>besteira, era garantir o direito do outro, e que enquanto eu estivesse naquela escola eu iria lutar para garantir um ambiente acolhedor, inclusivo e respeitoso para todos/as os estudantes/as. Liberei a turma. Confesso que fiquei muito estressada e, de certa forma, descontente com a minha postura. Entretanto, a exclusão dos/as menos habilidosos/as é uma injustiça que mexe profundamente comigo por ter sofrido essas ações constrangedoras e humilhantes, bem como o meu filho também.</p>
AÇÕES DOS(AS) ESTUDANTES	<p>Descreva as ações realizadas pelos(as) estudantes diante do incidente crítico observado e/ou vivenciado por você.</p> <p>Os/As estudantes que estão sendo injustiçados nos jogos e os que estavam assistindo aos jogos estavam sinalizando os incidentes críticos ocorridos.</p> <p>Os/As estudantes ficaram em silêncio observando as minhas falas direcionadas ao estudante. Assim que o estudante saiu, alguns/algumas estudantes se aproximaram e disseram para eu não ligar para as falas do colega porque ele era assim mesmo. Eu disse a eles/as que eu não iria naturalizar aquelas falas e iria enfrentar todas.</p> <p>No dia seguinte, a estudante “G” me procurou na escola no horário do almoço para relatar o ocorrido na aula que a fez desistir de jogar. Ela estava na zona de queimados junto com o estudante “C” e um outro estudante. Quando eu reclamei que os meninos não estavam deixando as meninas pegarem a bola para jogar, eles pegaram a bola e deram para ela, ela devolveu e disse que não tinha força para jogar a bola para o outro lado da quadra, então, o estudante “C” disse a ela que era melhor ela morrer já que não tinha força para passar uma bola. Ela disse que se sentiu muito mal e por isso saiu do jogo. Disse a ela que deveria ter me contado a situação no momento que ocorreu, pois iria problematizar com todos/as os/as estudantes/as o ocorrido, mas que iria resolver essa situação com o estudante “C” em um outro momento. Ressaltei que ela não deveria ter desistido do jogo e muito menos não ter tentado jogar a bola para seu time. Frisei que para aprender um movimento devemos tentar executá-lo quantas vezes for necessário.</p>
QUESTÕES DE JUSTIÇA SOCIAL	<p>Aponte as questões de justiça social identificadas no incidente crítico em questão. Exemplo: questões de gênero, racismo, intolerância religiosa, discriminação social, exclusão, <i>bullying</i>, entre outros.</p> <p>Questões de gênero, exclusão dos/as menos habilidosos/as e sexismo</p>

INSTRUMENTO DE OBSERVAÇÃO DE INCIDENTES CRÍTICOS – adaptado de Philpot *et al.* (2021, p. 63)

REFERÊNCIA: PHILPOT, R.; SMITH, W.; GERDIN, G.; LARSSON, L.; SCHENKER, K.; LINNÉR, S.; MOEN, K. M.; WESTLIE, K. Exploring social justice pedagogies in health and physical education through critical incident technique methodology. *European Physical Education Review*, v. 27, n. 1, p. 57- 75, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1356336X20921>. Acesso em: 12 ago. 2023.

Data: 30/10/2023

Descrição da escola: Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA. Escola da rede pública estadual do Maranhão que oferta o ensino médio técnico integrado em tempo integral. São oferecidos 4 cursos técnicos: Técnico em informática, técnico em redes de computadores, técnico

	de enfermagem e técnico em administração.
Observador(a): Ingrid Araújo	Descrição do/a professor/a: Professora efetiva de educação física, entre 30 – 40 anos, com 13 anos de experiência docente.
Descrição da turma: Turma da 2ª série do curso de técnico em Informática. A turma tem 39 estudantes, sendo 18 meninas e 21 meninos. A faixa etária varia entre 15 a 18 anos. A turma é bem diversa em relação à classe socioeconômica, religião, raça e orientação sexual.	
Descrição da aula: Aula prática de educação física, aconteceu no ginásio onde foi jogado futsal misto (meninas e meninos).	
INCIDENTE CRÍTICO CAPTURADO	<p>Descreva a situação (positiva ou negativa) relacionada à justiça social observada e/ou vivenciada por você.</p> <p>Os meninos não deixavam as meninas tocarem na bola e faziam o grupinho deles deixando alguns meninos de fora.</p>
AÇÕES DA/O PROFESSOR/A	<p>Descreva as ações realizadas pelo/a professor/a diante do incidente crítico observado e/ou vivenciado por você.</p> <p>Ela tomou conhecimento e chamou todos para um diálogo para resolver o problema.</p>
AÇÕES DOS(AS) ESTUDANTES	<p>Descreva as ações realizadas pelos(as) estudantes diante do incidente crítico observado e/ou vivenciado por você.</p> <p>Os meninos escolheram o grupinho deles e excluíram algumas pessoas. E também não tocavam a bola para meninas e não davam oportunidades para elas jogarem.</p>
QUESTÕES DE JUSTIÇA SOCIAL	<p>Aponte as questões de justiça social identificadas no incidente crítico em questão. Exemplo: questões de gênero, racismo, intolerância religiosa, discriminação social, exclusão, <i>bullying</i>, entre outros.</p> <p>Questões de gênero e sexismo</p>

INSTRUMENTO DE OBSERVAÇÃO DE INCIDENTES CRÍTICOS – adaptado de Philpot *et al.* (2021, p. 63)

REFERÊNCIA: PHILPOT, R.; SMITH, W.; GERDIN, G.; LARSSON, L.; SCHENKER, K.; LINNÉR, S.; MOEN, K. M.; WESTLIE, K. Exploring social justice pedagogies in health and physical education through critical incident technique methodology. *European Physical Education Review*, v. 27, n. 1, p. 57- 75, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1356336X20921>. Acesso em: 12 ago. 2023.

Data: 30/10/2023	Descrição da escola: Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA. Escola da rede pública estadual do Maranhão que oferta o ensino médio técnico integrado em tempo integral. São oferecidos 4 cursos técnicos: Técnico em informática, técnico em redes de computadores, técnico de enfermagem e técnico em administração.
Observador(a): Glláweya Maria	Descrição do/a professor/a: Professora efetiva de educação física, entre 30 – 40 anos, com 13 anos de experiência docente.

Descrição da turma: Turma da 2ª série do curso de técnico em Informática. A turma tem 39 estudantes, sendo 18 meninas e 21 meninos. A faixa etária varia entre 15 a 18 anos. A turma é bem diversa em relação à classe socioeconômica, religião, raça e orientação sexual.	
Descrição da aula: Aula de vôlei. A professora nos desafiou a escolher um jogo no qual todos participassem de forma mista	
INCIDENTE CRÍTICO CAPTURADO	<p>Descreva a situação (positiva ou negativa) relacionada à justiça social observada e/ou vivenciada por você.</p> <p>Foi bastante legal, todos se ajudando. Todos participando, claro, aqueles que gostam da prática. Foi muito inclusivo.</p>
AÇÕES DA/O PROFESSOR/A	<p>Descreva as ações realizadas pelo/a professor/a diante do incidente crítico observado e/ou vivenciado por você.</p> <p>Acompanhou toda a organização feita por nós, estudantes. Entrevistei no momento de organizar os times, orientando que sempre teria que ter 3 meninos e 3 meninas em cada time em quadra. Depois, ela ficou somente observando para intervir sempre que fosse necessário.</p>
AÇÕES DOS(AS) ESTUDANTES	<p>Descreva as ações realizadas pelos(as) estudantes diante do incidente crítico observado e/ou vivenciado por você.</p> <p>Pela primeira vez vi os meninos do futsal jogando vôlei. Vi alunos que nunca participaram da prática, participando. Os colegas que jogam vôlei estavam ensinando os outros.</p>
QUESTÕES DE JUSTIÇA SOCIAL	<p>Aponte as questões de justiça social identificadas no incidente crítico em questão. Exemplo: questões de gênero, racismo, intolerância religiosa, discriminação social, exclusão, <i>bullying</i>, entre outros.</p> <p>Inclusão</p>

INSTRUMENTO DE OBSERVAÇÃO DE INCIDENTES CRÍTICOS – adaptado de Philpot et al. (2021, p. 63)	
REFERÊNCIA: PHILPOT, R.; SMITH, W.; GERDIN, G.; LARSSON, L.; SCHENKER, K.; LINNÉR, S.; MOEN, K. M.; WESTLIE, K. Exploring social justice pedagogies in health and physical education through critical incident technique methodology. <i>European Physical Education Review</i> , v. 27, n. 1, p. 57- 75, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1177/1356336X20921 . Acesso em: 12 ago. 2023.	
Data: 31/10/2023	Descrição da escola: Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA. Escola da rede pública estadual do Maranhão que oferta o ensino médio técnico integrado em tempo integral. São oferecidos 4 cursos técnicos: Técnico em informática, técnico em redes de computadores, técnico de enfermagem e técnico em administração.
Observador(a): Lorenzo Lemos	Descrição do/a professor/a: Professora efetiva de educação física, entre 30 – 40 anos, com 13 anos de experiência docente.
Descrição da turma: Turma da 2ª série do curso de técnico em Informática. A turma tem 39 estudantes, sendo 18 meninas e 21 meninos. A faixa etária varia entre 15 a 18 anos. A turma é bem diversa em relação à classe socioeconômica, religião, raça e orientação sexual.	

Descrição da aula: Prática de vôlei com times mistos	
INCIDENTE CRÍTICO CAPTURADO	<p>Descreva a situação (positiva ou negativa) relacionada à justiça social observada e/ou vivenciada por você.</p> <p>Duas estudantes, principalmente, não tiveram participação adequada nas partidas. O jogo estava centrado em apenas alguns. Houve a tentativa de participação de uma estudante menos habilidosa, mas, pouco depois, estava querendo sair.</p>
AÇÕES DA/O PROFESSOR/A	<p>Descreva as ações realizadas pelo/a professor/a diante do incidente crítico observado e/ou vivenciado por você.</p> <p>Ela pedia a participação das meninas e sempre tentava manter a estudante menos habilidosa na quadra, a incentivando a permanecer e a não desanimar. Ao final fizemos uma roda de conversa para dialogarmos sobre os ocorridos nos jogos.</p>
AÇÕES DOS(AS) ESTUDANTES	<p>Descreva as ações realizadas pelos(as) estudantes diante do incidente crítico observado e/ou vivenciado por você.</p> <p>Alguns tentaram ajudar, mas seria necessário a boa vontade de todos em cada time para uma inclusão de fato.</p>
QUESTÕES DE JUSTIÇA SOCIAL	<p>Aponte as questões de justiça social identificadas no incidente crítico em questão. Exemplo: questões de gênero, racismo, intolerância religiosa, discriminação social, exclusão, <i>bullying</i>, entre outros.</p> <p>Exclusão dos menos habilidosos.</p>

INSTRUMENTO DE OBSERVAÇÃO DE INCIDENTES CRÍTICOS – adaptado de Philpot et al. (2021, p. 63)	
<p>REFERÊNCIA: PHILPOT, R.; SMITH, W.; GERDIN, G.; LARSSON, L.; SCHENKER, K.; LINNÉR, S.; MOEN, K. M.; WESTLIE, K. Exploring social justice pedagogies in health and physical education through critical incident technique methodology. <i>European Physical Education Review</i>, v. 27, n. 1, p. 57- 75, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1177/1356336X20921. Acesso em: 12 ago. 2023.</p>	
Data: 21/11/2023	Descrição da escola: Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA. Escola da rede pública estadual do Maranhão que oferta o ensino médio técnico integrado em tempo integral. São oferecidos 4 cursos técnicos: Técnico em informática, técnico em redes de computadores, técnico de enfermagem e técnico em administração.
Observador(a): Arthur Henrique	Descrição do/a professor/a: Professora efetiva de educação física, entre 30 – 40 anos, com 13 anos de experiência docente.
Descrição da turma: Turma da 2ª série do curso de técnico em Informática. A turma tem 39 estudantes, sendo 18 meninas e 21 meninos. A faixa etária varia entre 15 a 18 anos. A turma é bem diversa em relação à classe socioeconômica, religião, raça e orientação sexual.	
Descrição da aula: Diálogo sobre os incidentes críticos observados nas nossas aulas	

<p>INCIDENTE CRÍTICO CAPTURADO</p>	<p>Descreva a situação (positiva ou negativa) relacionada à justiça social observada e/ou vivenciada por você.</p> <p>Houveram diversos incidentes críticos observados, muitos deles eram caracterizados como exclusão de pessoas com menor habilidade em determinado esporte.</p>
<p>AÇÕES DA/O PROFESSOR/A</p>	<p>Descreva as ações realizadas pelo/a professor/a diante do incidente crítico observado e/ou vivenciado por você.</p> <p>Os incidentes críticos observados pela professora ou alertados pelos alunos. Ela sempre enfrentou as situações injustas que ocorreram por meio de conversas com a turma.</p>
<p>AÇÕES DOS(AS) ESTUDANTES</p>	<p>Descreva as ações realizadas pelos(as) estudantes diante do incidente crítico observado e/ou vivenciado por você.</p> <p>Aos estudantes que observaram os incidentes críticos, muitos deles acabavam falando pra professora, onde posteriormente resolveria a situação.</p>
<p>QUESTÕES DE JUSTIÇA SOCIAL</p>	<p>Aponte as questões de justiça social identificadas no incidente crítico em questão. Exemplo: questões de gênero, racismo, intolerância religiosa, discriminação social, exclusão, <i>bullying</i>, entre outros.</p> <p>Exclusão dos menos habilidosos.</p>

APÊNDICE H - PLANEJAMENTO DO GRUPO FOCAL

PLANEJAMENTO DO GRUPO FOCAL

1. COMPOSIÇÃO

· PARTICIPANTES

A pesquisa está sendo aplicada com os/as estudantes da 2ª série do curso técnico em informática em uma escola de ensino médio técnico integrado em tempo integral. A turma é diversificada, composta por 39 estudantes, sendo 18 alunas e 21 alunos, representando as diversas classes sociais, raças, religiões e orientações sexuais. A seleção dos/as participantes para os grupos focais seguiu critérios de livre participação, onde apresentei a todos/as a dinâmica dessa etapa da pesquisa e perguntei quem estaria interessado/a em participar. Um total de 17 estudantes manifestou interesse, levando à formação de dois grupos focais, um com 8 participantes e outro com 9 participantes. A organização dos/as estudantes nos dois grupos foi baseada na afinidade entre eles/as, buscando manter um equilíbrio entre meninos e meninas em cada grupo. Embora eu os/as conheça e identifique os subgrupos devido à convivência de dois anos como professora e tutora-presidenta da turma, a identificação das afinidades entre os/as pares foi realizada por meio de uma dinâmica de agrupamento baseada em afinidades, a qual incluiu a captura de fotos de cada grupo. Essa abordagem de seleção proporciona uma certa fidedignidade ao processo, assegurando uma representação adequada das dinâmicas sociais e de interação entre os/as estudantes.

· COLABORADORES/AS DA PESQUISA

Observador crítico: Prof. Adelson Cheibel Simões – Doutorando em Educação pela UFMA. Professor de filosofia e tutor da turma. Tem experiência em grupo focal.

Operador de mídias digitais: Prof. Erick Donald Leão Gomes – Analista de sistemas. Professor da base técnica da turma. Será responsável por operar o aplicativo de transcrição de áudio para texto em tempo real.

Operadora de câmera – vídeo e fotos: Profa. Elda Maria Ribeiro - Professora de Espanhol e Estudo Orientado da turma. Será responsável pelas filmagens e fotos das sessões.

2. FERRAMENTAS

· Ambientação

As duas sessões iniciais – uma com cada grupo focal – serão realizadas no auditório da escola, em momentos distintos. A ambientação contará com cadeiras para os/as estudantes sentarem, cesta com pirulitos e chocolates, e almofadas para que todos/as se sintam à vontade ao longo do processo. Eles/as serão orientados/as a levar suas garrafinhas de água para não precisarem sair do auditório. No local há banheiros. A previsão de duração de cada sessão é de 1h, sendo flexível caso necessite ultrapassar o tempo previsto.

· Guia

O guia é um roteiro para orientar a operacionalização das sessões. Sua estrutura está intimamente vinculada aos objetivos da pesquisa. Nele está descrito o esquema que destaca os momentos-chave de cada sessão/etapa, proporcionando uma direção nítida para as discussões

e contribuindo para uma investigação mais eficiente. A relevância deste guia está associada ao sucesso do desenvolvimento da pesquisa, bem como à assistência fornecida a mim, moderadora, e ao observador crítico.

GUIA	
Abertura da sessão	Recepção dos/as estudantes (entrega do kit chocolate e pirulito ou frutas), agradecimento pela participação, apresentação e explicação das funções do observador crítico e dos/as operadores/as de mídias digitais e de câmera e reapresentação do tema e dos objetivos da pesquisa.
Apresentação da dinâmica de discussão participativa	Informação de como será realizada a sessão do grupo focal.
Estabelecimento de acordos	Serão acordados aspectos relacionados à logística e dinâmica das sessões, horário de término, conversas paralelas, saídas para o banheiro e uso de equipamentos eletrônicos. Será destacado o compromisso dos/as participantes e colaboradores/as para a efetivação dessa etapa da pesquisa, assim como será enfatizado o caráter voluntário da participação e a possibilidade de desistência a qualquer momento, caso queiram fazê-lo.
Debate	Será guiado por um roteiro de perguntas relacionadas com os objetivos da pesquisa.
Síntese	Retomada e validação das ideias centrais da discussão participativa.
Encerramento da sessão	Agradecimento pela participação e comprometimento de todos/as.
Avaliação	Ao final será realizada uma avaliação entre a pesquisadora e os/as colaboradores/as acerca das discussões, comportamentos, sentimentos e sensações promovidas na sessão.

Fonte: adaptada pela autora de Kinalski *et al.* (2017, p. 447)

Ao longo da realização das sessões serão utilizados projetor digital de imagens para exibição de *slides* com as perguntas para discussão, *notebook* e celulares para gravação e captura de imagens.

3. ROTEIRO DE PERGUNTAS

Objetivos da pesquisa

Objetivo Geral

Analisar as minhas próprias ações pedagógicas na perspectiva de uma pedagogia intencionalmente direcionada à promoção de justiça social.

Objetivos específicos

- Avaliar as implicações de uma trilha de aprendizagem autoral e da técnica de incidentes críticos como estratégias para a promoção da justiça social nas aulas de educação física;

- Verificar como as minhas próprias experiências, valores e posicionamentos influenciam na percepção e abordagem das situações de injustiça social em minhas aulas.
1. Vocês já tiveram experiências anteriores a minha pesquisa com o tema justiça social nas aulas de educação física ou em outro componente curricular? Em caso afirmativo, vocês poderiam compartilhar essas experiências?
 2. Qual a opinião de vocês sobre a trilha de aprendizagem de justiça social - TAJUS para a promoção de diálogos sobre as temáticas propostas? Poderiam especificar as suas respostas?
 3. Entre os temas abordados na TAJUS, quais os mais interessantes na opinião de vocês? Poderiam justificar as suas escolhas? Faltou a abordagem de algum tema que vocês consideram importante e necessário para a promoção da justiça social? Em caso afirmativo, qual(is)? Faltou a abordagem de algum tema que vocês consideram importante e necessário para a promoção da justiça social? Em caso afirmativo, qual(is)?
 4. Sobre a TAJUS, o que vocês consideram positivo e/ou negativo no material e a forma como foi utilizado? Poderiam fornecer detalhes sobre esses aspectos e sugerir melhorias para o material?
 5. Sobre a técnica de incidentes críticos (CIT), vocês já conheciam antes de participarem do meu projeto de pesquisa? Poderiam falar o que vocês entendem sobre a CIT?
 6. Na opinião de vocês, a CIT contribuiu de alguma forma para a promoção da justiça social nas aulas de educação física? Poderiam justificar as suas respostas?
 7. Na opinião de vocês, é relevante mantermos a utilização da CIT ativa nas nossas aulas? Poderiam justificar as suas respostas?
 8. Qual a opinião de vocês sobre o tema da minha pesquisa de mestrado - Justiça Social nas aulas de educação física? Foi relevante a aplicação da pesquisa com a turma de vocês? Poderiam justificar as suas respostas?
 9. Na opinião de vocês, as minhas ações pedagógicas e como eu enfrento as situações de injustiça são favoráveis/coadunam com a promoção de justiça social nas nossas aulas de educação física?
 10. Para finalizar, vocês acham relevante aplicar essa pesquisa com as outras turmas da escola? Poderiam justificar as suas respostas?

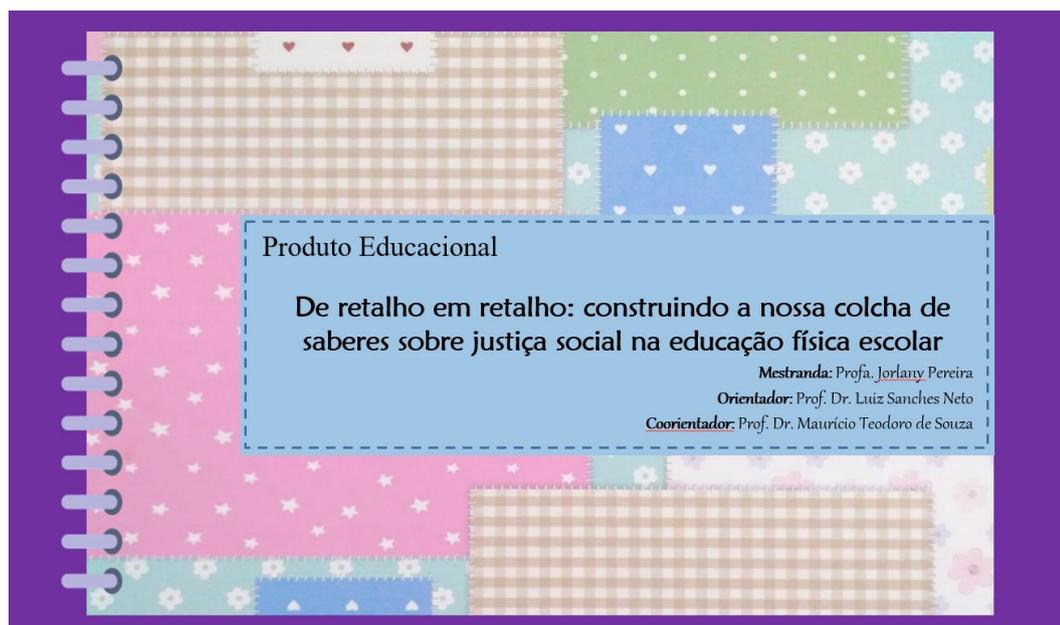
REFERÊNCIAS

KINALSKI, D. D. F.; PAULA, C. C. D.; PADOIN, S. M. D. M.; NEVES, E. T.; KLEINUBING, R. E.; CORTES, L. F. Grupo focal na pesquisa qualitativa: relato de experiência. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 70, pp. 424-429, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/xmD5VcJYFMg5hgYm4QLkzrQ/?lang=pt>

VENÂNCIO, L. **O que nós sabemos?** Da relação com o saber *na* e *com* a educação física em um processo educacional-escolar. 2014. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente-SP, 2014.

APÊNDICE I – PRODUTO EDUCACIONAL

PRODUTO EDUCACIONAL TRILHA DE APRENDIZAGEM



Para acessar a TAJUS, clique na imagem abaixo ou acesse pelo *QR - Code*

