



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

ANTONIO JANSEN FERNANDES DA SILVA

TEMATIZANDO O ESPORTE À LUZ DA PEDAGOGIA FREIREANA
NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

FORTALEZA

2025

ANTONIO JANSEN FERNANDES DA SILVA

TEMATIZANDO O ESPORTE À LUZ DA PEDAGOGIA FREIREANA
NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

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

FORTALEZA

2025

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)

-
- S578t Silva, Antonio Jansen Fernandes da.
Tematizando o Esporte à luz da Pedagogia Freireana nas aulas de Educação Física Escolar /
Antonio Jansen Fernandes da Silva. – 2025.
265 f. : il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Fortaleza, 2025.
Orientação: Profa. Dra. Maria Eleni Henrique da Silva.
1. Esporte. 2. Educação física. 3. Pedagogia Freireana. 4. Escola. I. Título.

CDD 370

ANTONIO JANSEN FERNANDES DA SILVA

TEMATIZANDO O ESPORTE À LUZ DA PEDAGOGIA FREIREANA
NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em: 21/02/2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dra. Maria Eleni Henrique da Silva (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^o. Dr. João Batista Albuquerque Figueiredo
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^o. Dr. Antonio de Pádua dos Santos
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Prof.^o. Dr. Raphaell Moreira Martins
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Prof.^o. Dr. Daniel Texeira Maldonado
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)

Dedico primeiramente a Deus, por me conceder sabedoria, paciência, proteção e discernimento para cumprir esta missão. Ao meu pai, José Carvalho da Silva e a minha tia, Maria Núbia Carvalho, *in memoriam*, e a minha mãe, Maria Fernandes da Silva e a minha tia, Maria Lúcia de Carvalho e a minha namorada, Ana Michele da Silva Cavalcanti de Menezes, seres humanos pelos quais tenho um grande apreço e amor, pois lutaram arduamente para possibilitar a minha formação durante todos esses anos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por sempre colocar seres humanos maravilhosos no meu caminhar, sejam eles amigos e amigas pessoais ou colegas acadêmicos.

À Prof.^a Dra. Maria Eleni Henrique da Silva, minha eterna gratidão por tudo que já fez e vem fazendo na minha vida. As palavras colocadas neste texto não são suficientes para descrever o meu respeito e a minha admiração. Os seus ensinamentos começaram em 2010 até o momento. Tê-la como orientadora no doutorado é um marco na minha trajetória, pois durante este processo formativo, venho aprendendo, em busca da evolução enquanto “Ser Mais”.

Ao Prof^o Dr. Antônio de Pádua dos Santos, com o qual tive a oportunidade de conviver intensamente durante o mestrado (brilhante orientador) e após esse período, tornamo-nos grandes amigos. Falta adjetivos para classificá-lo (respeito, paciência, honestidade, humildade, carinho, alegre, dentre outros). Sou muito grato por nossa amizade autêntica.

Ao Prof^o Dr. Raphael Moreira Martins, um ser humano ímpar, por quem tenho uma grande admiração pessoal e profissional. Essa consideração é fruto de uma amizade construída há mais de 14 anos. Tê-lo como parte integrante da banca examinadora de Doutorado só vem ainda mais fortalecer a nossa parceria, em busca da melhoria da Educação Brasileira.

Ao Prof^o Dr. Daniel Texeira Maldonado, meus agradecimentos por ter um olhar crítico, sensível e cuidadoso. Suas contribuições engradeceram o manuscrito e as reflexões sobre a temática. Sou um dos admiradores da sua prática docente (crítica, reflexiva, humana e dialógica).

Ao Prof^o. Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo, sou grato pela partilha dos ensinamentos de Paulo Freire. Nesses anos de convivência, é possível notar o quanto tem tentado viver com amorosidade, dialogicidade, criticidade e autenticidade, seja com os educandos e as educandas e/ou com o ambiente. Até porque o mundo é um só.

A todos os professores e a todas as professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Ceará (UFC) que colaboraram significativamente para minha formação humana e profissional. Os debates gerados nas aulas me proporcionaram ser um professor mais reflexivo, humano e empático. Peço licença ao colegiado do PPGE/UFC para agradecer, em especial, ao Prof^o. Messias Holanda Dieb e a Prof.^a Adriana Leite Lima Verde Gomes, pela amorosidade construída nesta passagem.

Aos membros da secretaria da PPGE/UFC (Sérgio, Ariadina, Morgana, Hécio e Nira), que rapidamente atendiam nossas solicitações, sem medir esforços, pois são de uma competência imensurável.

Aos amigos e às amigas de turma do PPGE/UFC que convivi durante esses anos, não vou citar nomes para não ser injusto com ninguém. Agradeço pelas discussões e pelas inquietações criadas no decorrer do processo formativo.

A minha namorada, Ana Michele da Silva Cavalcanti de Menezes, por ter a paciência, o companheirismo, a escuta, a sensibilidade e por ter me dado apoio nos momentos mais difíceis e por vibrar conjuntamente com as conquistas nesse período.

À amiga Dirlene Almeida, agradeço por compartilhar diversos momentos de alegria, de tristeza, de angústia, de anseio, de debates, de preocupações, dentre outros. Tenho a certeza de que sem a sua ajuda as batalhas da vida teriam sido mais difíceis nesse período.

Aos amigos e às amigas do grupo de pesquisa Saberes em Ação (Alex, Alison, Átila, Ana Carla, Eugênia, Ester, Fernando, Hugo, Ítala, Raquel, Ronny, Romulo, Romário, Liana, Mayra, Jackson, Naiara, Felipe, Filipe, Lucas, Patrick, Samantha, Sérgio, Laryssa, Luciana, entre outros), por sempre estarem presentes nos momentos de estudos, de viagens e de confraternizações. Esses momentos são regados a carinho e à leveza para sustentar os desafios do cotidiano escolar.

Ao Grupo do LEFEM - Laboratório de Educação Física e Mídia, agradeço pelas discussões, pelos ensinamentos e pelas amizades, expressos na figura dos professores (Allyson Carvalho de Araújo e Márcio Romeu Ribas de Oliveira) e dos demais integrantes.

Aos professores e professoras, aos gestores e gestoras, aos funcionários e às funcionárias, aos alunos e às alunas, aos pais e às mães dos estudantes das escolas nas quais trabalho ou já trabalhei, minha singela gratidão. Em especial, a turma do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professora Terezinha Ferreira Parente, que autorizaram desenvolver a pesquisa e se dedicaram ao máximo possível.

Aos familiares, aos amigos e às amigas e aos colegas que ajudaram direta ou indiretamente na construção deste trabalho.

RESUMO

O esporte tem se constituído como uma das manifestações culturais mais difundidas em todo o mundo, seja para a prática cotidiana das diversas comunidades e pessoas ou para o mundo do espetáculo. Diante disso, a tese de pesquisa é que a pedagogia freireana pode contribuir para a tematização e problematização do Esporte nas aulas de Educação Física Escolar, favorecendo o trabalho colaborativo, dialógico, contextualizado, esperançoso, ético, crítico e autônomo por parte dos envolvidos na ação educativa, que contrapõe a educação bancária desenvolvida nos Esportes no viés tecnicista e reprodutivista, podendo proporcionar uma sociedade mais justa, igualitária, democrática e tolerante às diferenças. O estudo tem como objetivo geral analisar o processo de tematização e problematização de um projeto educativo do Esporte nas aulas de Educação Física Escolar em uma perspectiva dialógica freireana. Foi utilizado neste estudo, o método qualitativo do tipo pesquisa-ação, com uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental da rede de ensino público de Fortaleza. A coleta de dados, foi empregado os seguintes instrumentos: a) observação participante das aulas Educação Física Escolar, através da utilização do diário de campo; b) Círculo Reflexivo Dialógico; c) registro das aulas de Educação Física Escolar; d) portfólio dos educandos e das educandas; e) autoavaliação. Para a análise dos dados foi usado o método de Análise Textual Discursiva. Os achados do estudo foram: a) a contextualização é um princípio fundamental para desenvolver o Esporte numa perspectiva freireana; b) existem diversos desafios e possibilidades para tematizar o Esporte no contexto escolar; c) o Círculo Reflexivo Dialógico pode ser utilizado como instrumento de revisão e avaliação do processo educativo. É possível inferir que o desenvolvimento do Esporte de maneira autêntica e contextualizado pode auxiliar na desconstrução do Esporte tradicional instalado no contexto escolar. Assim como, a pedagogia freireana tem muito a contribuir com o desenvolvimento dos Esportes nas aulas de Educação Física Escolar, principalmente pelo seu viés crítico, reflexivo, dialógico, problematizador, autônomo, libertário, emancipador, dentre outros, favorecendo uma sociedade menos injusta socialmente, excludente e intolerante às diferenças.

Palavras-chaves: esporte; educação física; Pedagogia Freireana; escola.

ABSTRACT

Sport has become one of the most widespread cultural events throughout the world, whether for the daily practice of different communities and people or for the world of entertainment. In view of this, the research thesis is that Freire's pedagogy can contribute to the thematization and problematization of Sport in School Physical Education classes, favoring collaborative, dialogic, contextualized, hopeful, ethical, critical and autonomous work on the part of those involved in educational action, which contrasts the banking education developed in Sports with a technical and reproductive bias, and can provide a more fair, egalitarian, democratic society and tolerant of differences. The general objective of the study is to analyze the process of thematization and problematization of a Sports educational project in School Physical Education classes from a Freirean dialogic perspective. In this study, the qualitative action research method was used, with a 9th year elementary school class from the public education network in Fortaleza. The following instruments were used to collect data: a) participant observation of School Physical Education classes, through the use of a field diary; b) Dialogical Reflective Circle; c) record of School Physical Education classes; d) portfolio of students; e) self-assessment. The Discursive Textual Analysis method was used to analyze the data. The study findings were: a) contextualization is a fundamental principle for developing Sport from a Freirean perspective; b) there are several challenges and possibilities for discussing Sports in the school context; c) the Dialogical Reflective Circle can be used as an instrument for revisiting and evaluating the educational process. It is possible to infer that the development of Sport in an authentic and contextualized way can help in the deconstruction of traditional Sport installed in the school context. Likewise, Freirean pedagogy has a lot to contribute to the development of Sports in School Physical Education classes, mainly due to its critical, reflective, dialogical, problematizing, autonomous, libertarian, emancipatory bias, among others, favoring a less socially unfair society, exclusionary and intolerant of differences.

Keywords: sport; physical education; Freirean Pedagogy; school.

RESUMÉN

El deporte se ha convertido en una de las manifestaciones culturales más extendidas en todo el mundo, ya sea para la práctica diaria de diferentes comunidades y personas o para el mundo del entretenimiento. Ante esto, la tesis de investigación es que la pedagogía de Freire puede contribuir a la tematización y problematización del Deporte en las clases de Educación Física Escolar, favoreciendo el trabajo colaborativo, dialógico, contextualizado, esperanzador, ético, crítico y autónomo por parte de los involucrados. como en la acción educativa, que contrasta la educación bancaria desarrollada en el Deporte con un sesgo técnico y reproductivo, y puede propiciar una sociedad más justa, igualitaria, democrática y tolerante con las diferencias. El objetivo general del estudio es analizar el proceso de tematización y problematización de un proyecto educativo deportivo en las clases de Educación Física Escolar desde una perspectiva dialógica freireana. En este estudio se utilizó el método de investigación acción cualitativa, con una clase de noveno año de enseñanza básica de la red de educación pública de Fortaleza. Para la recolección de datos se utilizaron los siguientes instrumentos: a) observación participante de las clases de Educación Física Escolar, mediante el uso de un diario de campo; b) Círculo Dialógico Reflexivo; c) registro de clases de Educación Física Escolar; d) portafolio de estudiantes; e) autoevaluación. Para analizar los datos se utilizó el método de Análisis Textual Discursivo. Los hallazgos del estudio fueron: a) la contextualización es un principio fundamental para el desarrollo del Deporte desde una perspectiva freireana; b) existen varios desafíos y posibilidades para discutir el Deporte en el contexto escolar; c) el Círculo Dialógico Reflexivo puede utilizarse como instrumento de revisión y evaluación del proceso educativo. Es posible inferir que el desarrollo del Deporte de manera auténtica y contextualizada puede ayudar en la deconstrucción del Deporte tradicional instalado en el contexto escolar. Asimismo, la pedagogía freireana tiene mucho que aportar al desarrollo del Deporte en las clases de Educación Física Escolar, principalmente por su sesgo crítico, reflexivo, dialógico, problematizador, autónomo, libertario, emancipador, entre otros, favoreciendo una sociedad socialmente menos injusta, excluyente. e intolerante a las diferencias.

Palabras-Clave: deporte; educación física; Pedagogía Freireana; escuela.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Círculo Dialógico sobre a representação do Esporte	132
Figura 2 - Sequência das imagens dos Esportes apresentados nos relatos	132
Figura 3 - Gestos Corporais relacionados aos Esportes	133
Figura 4 - O processo de construção e o produto final dos educandos e das educandas sobre os Esportes	138
Figura 5 - Apresentação das defesas dos grupos de Esportes	144
Figura 6 - Texto com os argumentos de defesa do Esporte de combate	146
Figura 7 - Construção das regras dos Esportes de invasão.....	147
Figura 8 - Estudantes durante a exibição do Karatê Kid	150
Figura 9 - Confraternização dos estudantes e das estudantes após o filme	151
Figura 10 - Registro das autoavaliações dos estudantes e das estudantes	153
Figura 11 - Registros das vivências da (re)criação dos Esportes de invasão	156
Figura 12 - Registros da vivência do bandeirante	163
Figura 13 - Registros das apresentações da 13ª Feira de Ciência e Cultura	166
Figura 14 - Registros dos diferentes momentos da aula do <i>Ultimate Frisbee</i>	168
Figura 15 - Registros da visita à universidade privada	172
Figura 16 - Registros da aula acerca do Futebol <i>Callejero</i>	179
Figura 17 - Registros da confraternização de encerramento	180
Figura 18 - Registros do Círculo Dialógico Reflexivo	182
Figura 19 - Registros dos vencedores do sorteio e do Grupo Aprendente	183

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Classificação em função da relação de cooperação e oposição	33
Quadro 2 - Classificação em função das características do ambiente físico no qual se realizam as modalidades esportivas	34
Quadro 3 - Sistema de classificação dos Esportes em função: da relação com o adversário, lógica de comparação de desempenho, as possibilidades de cooperação e as características do ambiente físico onde se realiza a prática esportiva	37
Quadro 4 - Síntese dos métodos para o ensino do Esporte nas aulas de Educação Física Escolar	47
Quadro 5 - Aproximação entre o ensino do Esporte e os princípios freireanos	82
Quadro 6 - Síntese das propostas metodológicas críticas da Educação Física Escolar ...	84
Quadro 7 - Mapeamento dos trabalhos encontrados que relacionam a Educação Física Escolar e o Paulo Freire	90
Quadro 8 - A quantidade de trabalhos publicados em cada ano e o meio de divulgação.	101
Quadro 9 - A relação entre a quantidade de artigos publicados em periódicos e os achados dos descritores “Educação Física”, “Paulo Freire”, “Freireano”	104
Quadro 10 - A relação dos artigos e dissertações publicados que tratam sobre os Esportes nas aulas de Educação Física Escolar dialogando com Freire	105
Quadro 11 - A relação dos capítulos de livros publicados que tratam sobre os Esportes nas aulas de Educação Física Escolar dialogando com Freire	106
Quadro 12 - Síntese das produções de informações da pesquisa	118
Quadro 13 - Sequência das aulas do processo educativo para a tematização e problematização do Esporte baseado em uma perspectiva pedagógica freireana	122
Quadro 14 - Categorias de Análise	124
Quadro 15 - Síntese dos instrumentos utilizados e as fases da pesquisa	125
Quadro 16 - Síntese das congruências dos elementos da pesquisa	126
Quadro 17 - Número de acertos das imagens acerca dos Esportes	139
Quadro 18 - Síntese dos desafios e das possibilidades de tematização e problematização do Esporte nas aulas de Educação Física Escolar em uma perspectiva baseada em Freire	206

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EFE	Educação Física Escolar
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
JEC	Jogos Esportivos Coletivos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
TGfU	<i>Teaching Games for Understanding</i>
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PCD	Pessoas com Deficiência
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
ATD	Análise Textual Discursiva
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
PROEF	Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
UFRN	Universidade do Rio Grande do Norte
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFSCAR	Universidade de São Carlos
UNIFOR	Universidade de Fortaleza
FIES	Financiamento Estudantil do Ensino Superior
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
VAAR	Valor Aluno Ano Resultado
SOCCIJ	Semana Olímpica Científica Cultural Infanto-Juvenil
CFPO	Centro de Formação Olímpica e Paralímpica
DAD	Divisão de Atividades Desportivas
SIE	Sala de Inovação Educacional
PIBIC	Programa de Iniciação Científica
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
AEE	Atendimento Educacional Especializado
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE SÍMBOLOS

§	Seção
%	Porcentagem
#	Hashtag

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	O ESPORTE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	26
2.1	Por que devemos tematizar o Esporte nas aulas de Educação Física Escolar?	28
2.2	O que tematizar sobre o Esporte nas aulas de Educação Física Escolar?	30
2.3	Quando tematizar o Esporte nas aulas de Educação Física Escolar?	37
2.4	Como tematizar o Esporte nas aulas de Educação Física Escolar?	38
2.5	O que se produziu sobre avaliação e tematização dos Esportes na Educação Física Escolar?	48
2.6	O que ocorreu com a criticidade do conteúdo Esporte nas aulas de Educação Física Escolar?	52
3	EDUCAÇÃO LIBERTADORA: UMA POSSÍVEL RELAÇÃO COM O ESPORTE	56
3.1	Princípios Freireanos em busca de uma Educação Libertadora	56
3.1.1	<i>O diálogo numa Educação Libertadora</i>	<i>67</i>
3.1.2	<i>A contextualização numa Educação Libertadora</i>	<i>71</i>
3.2	O Esporte e sua aproximação com os princípios freireanos	72
4	PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: O QUE TEMOS PRODUZIDO?	88
4.1	Experiências pedagógicas na escola	108
4.2	Proposição de uma Unidade didática acerca do Esporte	110
4.3	Compreensão do significado do Basquetebol pelos educandos e pelas educandas	111
4.4	Implementação das Unidades Didáticas	111
5	METODOLOGIA	113
6	RESULTADOS E DISCUSSÃO	127
6.1	Descrições das aulas da pesquisa	128
6.2	Contextualização do Esporte nas aulas de Educação Física Escolar: uma realização do grupo aprendente baseado em Freire	183

6.3	Desafios e possibilidades da tematização e problematização do Esporte nas aulas de Educação Física Escolar em uma perspectiva baseada em Freire	190
6.3.1	<i>Desafios do Esporte nas aulas de Educação Física Escolar numa perspectiva baseada em Freire</i>	191
6.3.2	<i>Possibilidades do Esporte nas aulas de Educação Física Escolar numa perspectiva baseada em Freire</i>	198
6.4	Círculo Dialógico Reflexivo: uma forma de compreender o Esporte nas aulas de Educação Física Escolar numa perspectiva à luz de Paulo Freire	207
7	CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS	218
	REFERÊNCIAS	240
	ANEXO A - ROTEIRO DO DIARIO DE CAMPO	240
	ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	257
	ANEXO C - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	259
	ANEXO D - PLANO DE AULA	261
	ANEXO E - FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO	264

1 INTRODUÇÃO

A prática pedagógica dos professores e das professoras de Educação Física Escolar tem sido, nas últimas décadas, temática de pesquisas da área de Educação, a fim de identificar e compreender os motivos pelos quais a qualidade da Educação Brasileira não se encontra nos níveis desejados para um país em desenvolvimento. Essa prática pedagógica é considerada uma das problemáticas da ação educativa, que não deve ser realizada em si mesmo, mas como uma expressão longitudinal do processo de materialização das diversas escolhas dos docentes¹, no decorrer da organização do processo de ensino e aprendizagem. Será que a Educação Pública no Brasil é tão ruim quanto propagam os reformadores empresariais? Sendo assim, a Educação Física Escolar não está isenta dessas discussões, visto que é componente curricular obrigatório da Educação Básica.

Acreditamos que já houve avanços na Educação Pública Brasileira, desde a democratização do ensino até as políticas públicas que visam incluir as Pessoas com Deficiência (PCD). Estamos cientes dos grandes desafios que ainda devemos superar para atingir um padrão desejável para a classe trabalhadora deste país. A Educação Física Escolar vem contribuindo com as discussões a respeito das grandes temáticas da Educação, que não se separa das políticas da sociedade.

Dessa forma, a Educação Física Escolar por meio da tematização e da seleção das práticas da Cultura Corporal de Movimento (Esportes, Danças, Lutas, Jogos e Brincadeiras, Ginásticas, Práticas Corporais de Aventura, dentre outras), adequadas às possibilidades cognoscentes dos alunos e das alunas e da relevância social dos conteúdos, o currículo crítico refuta o pensamento de que exista apenas um conhecimento dominante e que este não pode ser questionado no ambiente escolar, cabendo aos docentes adequar e hierarquizar o melhor percurso para desenvolvê-lo e atingi-lo. Ao contrário, na perspectiva crítica a escolha dos

¹ Esclarecemos que ao construir esta tese de doutorado na perspectiva freireana, nosso intuito foi construir um texto inclusivo, marcado pela presença de palavras dos dois gêneros gramaticais, como: **“Professor e Professora”, “aluno e aluna”, “diretor e diretora”, “coordenador e coordenadora”** etc. Todavia, os leitores e as leitoras irão encontrar palavras que se classificam na gramática normativa como substantivo comum de dois gêneros, como é o caso das palavras: **“docentes”, “estudantes”, “atletas”** dentre outras, estas foram diferenciadas apenas pelos artigos que as antecedem, por exemplo: **“os docentes e as docentes”, “os estudantes e as estudantes”, os atletas e as atletas**. Além disso, em algumas partes do texto, não foi viável demarcar essa inclusão dos dois gêneros, em razão da possibilidade de dificultar a compreensão da ideia ou mesmo de deixar o texto redundante ou repetitivo. Contudo, enfatizamos que o nosso intuito sempre foi utilizar os dois gêneros, e nos casos listados acima, orientamos os leitores e as leitoras a sempre considerar a presença implícita da representação dos dois gêneros.

conteúdos também deve ser submetida a um constante questionamento sobre o seu redirecionamento (Nunes e Rúbio, 2008).

A Educação Física Escolar ainda é uma área de conhecimento racista, machista, homofóbica, dentre outras e que, na sua hegemonia, esteve sempre com as elites dominantes. Pensar o componente curricular num viés crítico-libertador é compreender a necessidade da denúncia das injustiças sociais que acontecem na sociedade, inclusive no contexto da escola.

Segundo Sacristán (1998), conteúdo é tudo aquilo que ocupa o tempo escolar. Assim sendo, é uma construção social que supera o conhecimento formalizado presente nos documentos oficiais da Educação, ou seja, o que se ensina vai para além dos planos de ensino, devido a sua fluidez e ao fato de ser algo volátil, não permitindo se aprisionar.

Para o mesmo autor (2008), os conteúdos englobam todas as aprendizagens necessárias à formação educacional, para além do contexto escolar, e para tal, é necessário além de conhecimentos, estimular comportamentos, adquirir valores, atitudes e habilidades. Já Freire (2014) alerta que o conteúdo deve ser selecionado por educadores e educadoras e por educandos e educandas, em um exercício democrático e crítico, por meio da investigação temática, da tematização e da problematização.

Freire (2011) afirma que a partir da situação presente, existencial e concreta almejadas pelo povo, é possível organizar o conteúdo programático da situação ou da ação política, que essa situação problema, desafie-o a buscar respostas, não só em nível intelectual, mas na ação. O conteúdo programático para ação é uma procura de ambos os envolvidos, não pode ser exclusividade daqueles eleitos, mas dele e do povo.

É nesta realidade mediatizadora, que educadores, educadoras, educandos e educandas irão buscar o conteúdo programático da Educação. Freire (2011, p. 57) afirma que: “O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da Educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores”.

No decorrer deste estudo, adotaremos o Esporte como conteúdo das aulas de Educação Física Escolar, mesmo sabendo que existem outras formas de tratá-lo, bem como utilizamos a definição do termo “conteúdo programático” de Paulo Freire, por entender que nos ajuda a aproximar o objeto da pesquisa.

Conforme Giroux (1986, p. 296): “Freire acredita que o papel do educador é entrar num diálogo com as pessoas, a respeito de temas que tenham a ver com as situações concretas e experiências que fundamentam suas vidas diárias”. Diante disso, é de suma importância

considerar as experiências dos educandos e das educandas para encontrar os temas significativos, em seguida, tematizá-los e problematizá-los.

Neste sentido, a tematização das práticas corporais² no contexto escolar deve se transformar num espaço de interações vivas, abertas à realidade e às suas múltiplas facetas, tornando o conhecimento relevante para a compreensão e a intervenção no contexto social. Tais temas precisam ser entendidos no seio de uma sociedade dividida em classes que se antagonizam e possuem interesses opostos. Nesses termos, o processo educativo deve engajar-se na luta pelas classes oprimidas, em prol da transformação da realidade dos trabalhadores e trabalhadoras (Neira, 2018).

A Educação Física sempre esteve presente em todos os momentos na vida do pesquisador, desde a infância até a fase adulta e durante o percurso escolar, como estudante, principalmente durante o Ensino Fundamental e Médio. Nesse período, tive o desprazer de ter aulas de Educação Física Escolar pautadas essencialmente na esportivização, no tecnicismo, na biomecânica e no biologicismo, nas quais houve pouquíssimas discussões acerca do que se estava fazendo. Essas inquietações sobre as questões conceituais e atitudinais que permeiam o campo de conhecimento da Educação Física Escolar só foram aumentando, até o ingresso no Ensino Superior.

O professor da época não proporcionava momentos de discussões sobre a aula e antes de tecer hipóteses sobre a sua prática docente, deve-se considerar o espaço temporal histórico no qual o professor estava inserido, para adoção de tais condutas e esse episódio ocorreu no Ensino Fundamental, no início da década de 1990, período em que se percebeu a ação docente pautada no saber fazer³.

Seguindo a trajetória escolar enquanto estudante no Ensino Médio, não ocorreram mudanças significativas na essência das aulas, pois o professor do período deixava bem claro aos alunos e às alunas que aula teórica seria na sala de aula e aula prática na quadra, havendo uma dissociação entre o saber fazer e o saber sobre o fazer (Darido, 2018; Martins; Silva, 2015), ou seja, havia duas aulas totalmente distintas naquele dia.

² As práticas corporais são produtos da gestualidade sistematizada com características lúdicas, ou seja, brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas. Enquanto manifestações culturais materializadas pela linguagem corporal constituem-se em formas de representação que caracterizam as identidades culturais dos grupos que as elaboram e reelaboram constantemente (Neira, 2014). Por empregarem uma gestualidade carregada de sentidos, as práticas corporais são concebidas como textos que veiculam formas de expressão, produzem e reproduzem significados culturais.

³ Neste momento histórico, a Educação Física Escolar era pautada ainda por princípios biológicos. Assim, essa era a tônica e a abordagem das aulas de Educação Física Escolar que o referido professor ou a referida professora seguia.

Como exemplo, a aula a respeito do saber sobre o fazer era da unidade temática lutas e a aula do saber fazer era direcionada para o aprendizado dos fundamentos técnicos e táticos dos Esportes (futsal) de cunho competitivo. Essas reflexões não estavam presentes na época com tanta clareza, só surgiram após o desenvolvimento da minha ação docente. Vale lembrar, que os estudantes e as estudantes das seleções esportivas eram dispensados das aulas de Educação Física Escolar, mas como sempre gostei da Cultura Corporal de Movimento não tinha problema em participar das aulas.

O pesquisador se recorda como o seu professor falava com os alunos e as alunas, parecia um instrutor militar orientando soldados ou aqueles treinadores mais falastrões: “[...] joga como homem; treino bom é aquele que quando termina e você (atleta) não consegue andar; está passeando em quadra sua “mocinha”. Uma breve contextualização do professor: graduado na década de 70 e ex-militar do exército brasileiro, o que por sua vez, contribui para ingressar na carreira de docente de Educação Física Escolar.

Na formação inicial, notamos alguns avanços nessas questões. Os professores e as professoras, em sua maioria, ainda prezavam pelo ensino da técnica reprodutivista e acrítica. Já alguns outros, lecionavam conteúdos relacionados às questões que assolam a sociedade. Esses acontecimentos fizeram com que o pesquisador, enquanto professor da Educação Básica, atuasse de forma diferente da maioria.

Atualmente, reflete sobre questões sociais, culturais, econômicas, políticas e biológicas que permeiam a prática pedagógica na escola, inclusive, no tratado do Esporte. Percebe-se que o modo como o pesquisador vivenciou a Educação Física Escolar na Educação Básica foi um modelo reducionista da área, mesmo entendendo o período histórico.

No período de realização do mestrado, pude desenvolver um estudo sobre a classificação dos Esportes e o uso das mídias, por meio da implementação de uma unidade didática nas aulas de Educação Física Escolar no Ensino Médio noturno. Uma das conclusões da pesquisa foi que 56% dos estudantes poderiam ser dispensados da prática nas aulas de Educação Física Escolar, devido aos critérios estabelecidos no artigo 26 da LDB de nº 9394/96 (Silva, 2019).

Essa pesquisa me fez refletir e, conseqüentemente, impulsionou a minha investigação sobre as possibilidades, os limites e as nuances para o ensino do Esporte na escola. A partir disso, surgiram os seguintes questionamentos: qual o intuito do ensino do Esporte para a formação humana? De que outras formas poderiam ser desenvolvidos o ensino do Esporte no contexto escolar? Por que deveríamos repetir os gestos demonstrados pelos professores e pelas professoras, sem ao menos questionar a padronização e a harmonia? De que maneira os aspectos

ético-sociais, a contextualização, a problematização e a dialogicidade podem contribuir para o ensino do Esporte?

Outro ponto que me instigou a elaborar esse estudo foi a possibilidade de acolher os princípios freireanos e identificar, nos achados da pesquisa do mestrado, a dialogicidade e a contextualização durante as aulas de Educação Física Escolar no Ensino Médio noturno, proporcionando a publicação de um capítulo de livro sobre os estudos do referido autor.

Vale ressaltar que os educandos pesquisados são jovens e adultos que, na maioria das vezes, trabalham e estudam. Por isso, esses sujeitos possuem um certo conhecimento de mundo, o que contribui para as discussões oriundas de temas geradores de Freire.

Dessa forma, o problema é desenvolver o ensino dos Esportes de forma acrítica, reprodutivista e tecnicista, sem considerar as questões sociais, culturais, históricas e políticas dos educandos e das educandas, ou seja, uma “Educação bancária” do Esporte.

Compreender criticamente que a discriminação racial, religiosa e de gênero na copa do mundo de futebol do Catar é algo que deve ser abordado nas aulas de Educação Física Escolar, não apenas ensinar o educando a chutar uma bola ou fazer um passe para o companheiro ou companheira, como exemplo. Se as funções sociais da escola são: o pleno desenvolvimento do educando e da educanda e o seu preparo para o exercício da cidadania, o ensino do Esporte não pode ficar resumido ao ensino da técnica, deve ser ampliado.

Diante disso, a tese de pesquisa é que a pedagogia freireana pode contribuir para o ensino do Esporte nas aulas de Educação Física Escolar, favorecendo o trabalho colaborativo, dialógico, contextualizado, problematizador, esperançoso, ético, crítico e autônomo por parte dos envolvidos na ação educativa, que contrapõe a Educação bancária desenvolvida nos Esportes no viés tecnicista e reprodutivista (excludente; seletivo; autoritário; acrítico; relação vertical entre educadores/as e educandos/as; sectário; dentre outros), podendo proporcionar uma sociedade mais justa, igualitária, democrática e tolerante às diferenças.

Assim sendo, o objetivo geral desta pesquisa é analisar o processo de tematização e problematização de um projeto educativo do Esporte nas aulas de Educação Física Escolar em uma perspectiva dialógica freireana. Nesse sentido, buscamos analisar o processo de tematização e problematização de um projeto educativo para o ensino dos Esportes com um olhar para as práticas pedagógicas progressistas, libertadoras e críticas.

Além do objetivo geral, o estudo possui mais três objetivos específicos: 1. Descrever o processo dialógico realizado pelo professor para a tematização e a problematização do Esporte nas aulas de Educação Física Escolar, em uma perspectiva fundamentada em Freire; 2. Verificar o processo de contextualização promovido pelo professor para a tematização e a

problematização do Esporte nas aulas de Educação Física Escolar, em uma perspectiva freireana; e 3. Identificar os desafios e as possibilidades da tematização e da problematização do Esporte nas aulas de Educação Física Escolar, em uma perspectiva baseada em Freire.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o conceito de Educação Física na escola é tematizar as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história.

Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (Brasil, 2018). Vale destacar que o conceito da Educação Física é polissêmico e durante o trabalho de tese, poderá se aproximar de outras definições, mas o ponto de partida foram as práticas corporais produzidas culturalmente.

As discussões da Educação Física Escolar que aproximam a área ao campo teórico das linguagens são tributárias da ampliação epistemológica deste componente curricular no Brasil em meados da década de 1990 (Kunz, 1991). Vários documentos curriculares reafirmam a presença da Educação Física Escolar na área das linguagens, dentre eles: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e algumas matrizes curriculares estaduais, dentre elas: Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) (Brasil, 1997).

A partir do momento do movimento da implementação da BNCC, como documento normativo, nas instituições escolares espalhadas por todo território nacional (Brasil, 2018), os currículos sofreram uma mudança estrutural nas áreas de conhecimento (Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas e suas tecnologias)⁴. Isso ocorreu substancialmente com o componente curricular Educação Física na escola, principalmente no conteúdo do Esporte.

É válido destacar que a Educação Física Escolar se encontra na área de conhecimento: linguagens e suas tecnologias no referido documento. Em contrapartida, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, a Educação Física na escola pertence a área da Ciência da Natureza e suas tecnologias.

⁴ No momento atual desta tese, que se encontra em processo de finalização, ocorreu uma alteração nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, mediante a resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Essa resolução coloca a Educação Física Escolar na área da Ciência da Natureza, diferenciando do que está posto atualmente na BNCC. Consideramos um retrocesso para a Educação Física Escolar.

À BNCC são carregadas várias críticas e uma delas é o seu discurso alinhado com as teorias curriculares tradicionais. Vários estudos dos currículos oficiais estaduais (Gramorelli, 2014; Neira, 2015; Galian; Sampaio, 2016) têm sinalizado as fortes influências das teorias críticas e, principalmente, das pós-críticas, num esforço de responder aos dilemas postos pela contemporaneidade.

Diversos autores e autoras inspirados nas teorias críticas ou pós-críticas vêm fazendo importantes problematizações acerca da Educação Brasileira em diálogo com a sociedade em que vivemos. Nesta tese, adotamos as teorias críticas, devido seguir os ensinamentos de Freire e não coadunar com os princípios da pós-modernidade e pós-estruturalismo.

É possível verificar a sua pretensão no documento, quando afirma que se trata de “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 07).

A BNCC tenta justificar que “a elaboração de currículos referenciados em competências é uma tendência verificada em grande parte das reformas implantadas desde o fim do século passado, e que o enfoque é adotado pelas avaliações internacionais” (Neira, 2018, p. 3). Lopes e Macedo (2011) alertam para a perversidade da articulação, sob a batuta do mercado, dos organismos internacionais, avaliações padronizadas e currículos por competências. Como podemos ser resistência diante desta situação da Educação Brasileira? O que podemos fazer para causar fissuras na estrutura tradicional dos sistemas de ensino? Será que o pensamento freireano nos ajuda a encontrar caminhos diferentes da Educação bancária?

É perceptível nos parágrafos que antecedem que a normatização do documento pressiona toda a cadeia educacional, desde as secretarias de ensino até aos docentes da Educação Básica. Consideramos que a luta deve ocorrer principalmente nas discussões realizadas nas aulas, de forma crítica, dialógica, contextualizada, democrática, dentre outras. Até porque Freire (2011) afirma que o mundo não é, está sendo. Isso demonstra que temos a possibilidade de fazer diferente, saindo do conformismo e procurando se movimentar para construir um mundo melhor, “para” nós e “com” todos nós. Esse processo é cultural e vai se modificando de acordo com o tempo histórico.

A Educação Física Escolar não pode ficar de fora dessas discussões que permeiam os documentos oficiais da Educação Brasileira, os docentes e as docentes desse componente curricular deve procurar alternativas contra-hegemônica na forma de tratar as unidades temáticas, dentre elas: o Esporte.

Percebemos que existe uma questão ideológica contraditória por trás dos documentos curriculares citados anteriormente, principalmente na BNCC, que não coadunam com o pensamento freireano. Temos a consciência de que apresentar e dialogar acerca da BNCC nesta tese, não preenche todas as lacunas de uma Educação Libertadora, mas entendemos que esse processo precisa de uma reflexão mais crítica perante os próprios questionamentos que a área da Educação Física vem fazendo, dentre eles: Como tematizar os Esportes, as Lutas, as Danças, as Ginásticas, as Práticas Corporais de Aventura, os Jogos e as Brincadeiras, num viés mais crítico, sem considerar os acordos do colegiado de professores e das professoras de Educação Física da escola? De que forma o professor ou a professora pode ultrapassar a barreira da obrigatoriedade da avaliação bimestral, sem se basear nos códigos alfanuméricos da BNCC? Será que os professores e as professoras não fortalecem esse discurso e essa prática neoliberal nas escolas públicas brasileiras? Essas e outras reflexões precisam ser discutidas tanto pela comunidade escolar quanto pelas universidades.

Diante disso, trazemos para reflexão o seguinte exemplo: Numa determinada escola das séries finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental, estão lotados quatro professores de Educação Física, sendo que apenas um é contra a utilização dos documentos curriculares (BNCC e DRCC) e os outros três são a favor, pois trabalham em outras escolas que adotam o mesmo documento.

A referida escola adota a avaliação bimestral para todos os componentes curriculares. Isso se encontra determinado no regimento da escola. Quais as possibilidades de resistência do professor e da professora progressista dessa escola? É válido ressaltar que não temos a intenção de dar uma única resposta, mas problematizar a situação que ocorre em vários contextos escolares.

O Esporte tem se constituído como uma das manifestações culturais mais difundidas em todo o mundo, seja para a prática cotidiana das diversas comunidades e pessoas ou para o mundo do espetáculo. Os praticantes de Esporte encontram diferentes significados na sua prática. Pode representar um trabalho para atletas profissionais, diversão e saúde para amigos e amigas, que se reúnem aos finais de semana e ainda um momento particular de aprender elementos essenciais sobre o mundo e a convivência humana.

Por isso, o Esporte é um fenômeno plural que pode ocorrer em diversos contextos de prática, com diferentes níveis de exigência, bem como diferentes sentidos e significados atribuídos por seus praticantes e apreciadores (González *et al.*, 2014).

Historicamente, o Esporte foi ensinado aos estudantes e às estudantes apenas por meio de gestos técnicos e táticas das modalidades esportivas que, na maioria das vezes, eram

reduzidas às modalidades do “quarteto fantástico” (futsal, basquete, vôlei e handebol). Dessa forma, é importante destacar a necessidade de ensinarmos essas modalidades, ampliando as discussões a respeito do “conhecer os Esportes⁵”. A BNCC avança, em alguns aspectos, quando adota a classificação dos Esportes (González; Bracht, 2012), proporcionando o aumento da diversidade dos Esportes tematizados nas aulas de Educação Física Escolar.

Betti (2018) tece algumas críticas mais enfáticas a BNCC, mas afirma que o documento não precisa ser queimada e/ou jogada no lixo. É fundamental que haja formação continuada para que os educadores e as educadoras das escolas e os estudantes e as estudantes dos cursos de Licenciatura em Educação Física Escolar sejam interlocutores críticos do documento e das políticas que derivam dele, tais como: as obras didáticas do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD); participação nos debates estaduais sobre as adequações da BNCC ao contexto regional; a permanência e luta constante pelo espaço da Educação Física Escolar no Ensino Médio; a interdisciplinaridade com os demais componentes das diferentes áreas de conhecimento; entre outros. O documento pode ser utilizado para beneficiar e apoiar as práticas pedagógicas críticas e transformadoras, perante gestores e gestoras burocráticos e autoritários.

Impolcetto e Moreira (2023, p. 11) chegam à conclusão:

[...] Insistimos na importância do investimento na formação inicial e continuada dos professores de Educação Física Escolar, para que de forma autônoma, reflexiva e conhecedores de suas realidades, possam usufruir do documento da melhor forma possível, adaptando-o às realidades de cada um e, quem sabe num futuro não tão distante, seja desejável e exequível que a disciplina caminhe de outra forma, com outros debates, com envolvimento e participação de todos aqueles que atuam na área, mas para o momento histórico atual, a BNCC se faz relevante e necessária para avançarmos no contexto da justificativa e da manutenção da Educação Física na estrutura curricular escolar como um dos elementos que contribui para a formação dos estudantes que estão na escola.

O Esporte na BNCC sofre forte influência do estudo de González (2004), pois esse autor participou ativamente na construção da primeira versão do documento. Isto posto, não se pode negar o quanto a sistematização do ensino dos Esportes se tornou diversificada e plural. No entanto, a proposta não é consensual nem no meio acadêmico nem entre os docentes da Educação Básica, que podem até conhecer a Classificação dos Esportes para ser aprovado em concursos públicos, ou recebem essa proposta via currículo e livros didáticos mais recentes.

⁵ Não é apenas saber praticar uma ou mais modalidades esportivas, da mesma forma que um clube ou escolinha esportiva o faz.

Sabemos dos limites viáveis que os documentos oficiais da Educação Brasileira (BNCC e DCRC) impõe aos educadores e às educadoras, mas esses obstáculos são a mola propulsora para atingir algo jamais conseguido nas aulas de Educação Física Escolar.

Levamos em consideração esses documentos no decorrer deste estudo, por compreender que a estrutura e funcionamento da Educação Básica dificulta algumas ações dos docentes e dos discentes no contexto escolar, entretanto, buscamos criar fissuras no sistema de ensino, procurando transformá-lo juntamente com os pares e por dentro do sistema. Cientes das conquistas no tratado dos Esportes, por meio desses documentos, mas convicto que ainda temos grandes desafios para enfrentar e superar as políticas neoliberais da Educação.

Atualmente, a classificação dos Esportes possibilita uma evolução no engajamento dialogado entre educadores, educadoras, educandos e educandas ou entre ambos, educando-os nas questões da criticidade, do protagonismo, da autonomia, dentre outros. Para tratar desses aspectos da Educação Brasileira, podemos utilizar os estudos de Paulo Freire, pois seus princípios nos ajudam a superar uma Educação bancária, excludente, autoritária e sectária, ainda muito presente nas práticas pedagógicas de alguns e de algumas docentes de Educação Física Escolar. Será que esse progresso ocorre da forma almejada pelos envolvidos no processo educativo?

Sabemos que não, mas refletir sobre essas questões já podem ser consideradas um avanço. Fazer os questionamentos por dentro da e na prática pedagógica pode ser uma das possibilidades de transformação, não só nas metodologias de ensino, mas também no currículo neoliberal. Temos ciência de que as lutas por pautas progressistas são constantes e que não podemos perder a esperança, como ato de esperar. Sempre ser sujeitos de resistência contra ações do mundo dado, acabado e conclusivo.

O patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire, conhecido mundialmente pelos estudos e desenvolvimento de trabalhos educativos e políticos no Chile, Estados Unidos, Suíça, Guiné Bissau, Cabo Verde, Nicarágua, dentre outros. Freire (2011) afirma que todo ato educativo também é um ato político.

Partindo desse pressuposto, o autor defende uma Educação Popular, baseada na Pedagogia Libertadora, que busca a autonomia dos estudantes e das estudantes oprimidos pela realidade social vigente. Isso ocorre porque a Educação é um processo dinâmico no qual se expressa uma visão sobre o mundo, isto é, por meio dessa ação faz-se seres humanos usarem a palavra para entender o que os rodeiam.

Brandão (2012) nos alerta que na Educação Popular não existe um único modelo de prática pedagógica, mas, sim, um domínio de ideias e de práticas regidos pelas diferenças,

de maneira rebelde aos sistemas de dominação vigentes. O mesmo autor apresenta diferentes sentidos para Educação Popular, a saber: a educação da comunidade primitiva anterior à divisão social do saber; a educação do ensino público; a educação das classes populares; ou, a educação em uma sociedade igualitária e sem classes.

Neste sentido, Figueiredo (2009) afirma que a Educação é popular quando está comprometida com a emancipação dos menos favorecidos e na construção de uma nova consciência sobre o mundo e sobre o papel das classes sociais. Logo, a Educação sobre a qual vem sendo dialogada nesta tese, pensa o oprimido e a oprimida como uma grande referência. É a partir destes e destas que vamos dialogar acerca da Educação.

Para desenvolver uma Pedagogia Libertadora precisamos do princípio do diálogo, como fenômeno humano, revela-nos algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Essa palavra é constituída por duas dimensões: ação e reflexão, de tal forma solidária, se caso sacrificarmos uma parte a outra será afetada também.

Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí, quer dizer, a palavra verdadeira seja para transformar o mundo. Por outro lado, a palavra inautêntica não se pode transformar a realidade, resulta da dicotomia entre os elementos constituintes (ação e reflexão). Assim, esgotada a palavra na sua dimensão da ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também se transforma em palavra, verbalismo, blábláblá. Em contrapartida, enfatiza-se ou exclusiva à ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em ativismo (Freire, 1996).

Para Freire (1996), a existência humana não pode ser muda, silenciosa, muitos menos, nutrir-se de falsas palavras, pelo contrário, as verdadeiras palavras é que transformam o mundo. Existir humanamente é pronunciar o mundo e modificá-lo. Não é no silêncio que se fazem os seres humanos, mas na palavra, no trabalho, na ação e reflexão. O diálogo é o encontro entre homens e mulheres, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando na relação entre eu e tu.

Logo em seguida, no capítulo 2, debateremos sobre as questões para o ensino do Esporte nas aulas de Educação Física Escolar. No 3º capítulo, dialogaremos acerca da pedagogia freireana como prática para Educação Libertadora. Dando prosseguimento, no capítulo 4, explicaremos o percurso metodológico desta pesquisa. No capítulo 5, mostraremos os resultados e dialogaremos com os autores que se aproximam da temática, e por fim, faremos nossas considerações finais.

2 O ESPORTE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Nesta parte do estudo, trazemos o propósito de apresentar os aspectos históricos do Esporte, por entender que pensar um ensino crítico, dialógico e pautado numa vertente que venha a romper com as práticas de ensino do Esporte em sua vertente reprodutivista, requer conhecer de onde partimos para sabermos onde queremos chegar. Assim, iremos abordar brevemente as questões que permeiam os conceitos e o processo histórico do Esporte, desde a sua origem, passando pelas reflexões do que é ensinar o Esporte nas aulas de Educação Física Escolar.

Fazer a relação entre a Educação Física Escolar e o Esporte, enquanto conteúdo não é algo inédito, pelo contrário, já foi largamente discutido, pesquisado e criticado, principalmente em meados da década de 1980 no século passado. Mas nem por isso os debates se esgotaram, pois a sociedade estar em constantes transformações educativas e socioculturais. O Esporte por ser uma produção humana, carece de um certo conhecimento e saberes, e por isso, deve ser tratada criticamente no ambiente escolar como uma manifestação social e cultural da humanidade (Carlan, 2012).

Reconhecer que a Educação Escolar é um processo social complexo e com grandes desafios cotidianamente, sendo o ensino dos conteúdos da Educação Física Escolar, inclusive o Esporte, uma tarefa primordial na prática pedagógica e que deve ser tematizada, contextualizada e dialogada, ultrapassando uma abordagem exclusivamente na perspectiva da racionalidade instrumental. Compreende-se que essa racionalidade não dá conta de todas as dimensões dos seres humanos.

O fenômeno do Esporte, não pode ser percebido apenas pelo viés técnico. Ele expõe características da incerteza, da instabilidade, da complexidade, da singularidade e da pluralidade, que envolvem valores, sentidos, significados, interesses e conflitos, o que é próprio da condição humana (Carlan, 2012).

Kunz (1991) tem realizado algumas críticas acerca da prática esportiva nas aulas de Educação Física Escolar que acabam incorporando os princípios e as regras básicas do Esporte de alto rendimento, que são a sobrepujança e a comparação objetiva. A partir destas regras, derivam-se medidas para atender a otimização de rendimentos e a maximização de resultados, como a especialização, o selecionamento e a instrumentalização.

Historicamente, o Esporte esteve presente na vida dos seres humanos. A necessidade fez com que ele praticasse a natação, a corrida, o salto, dentre outros. Vários

Esportes são registrados pelo mundo, tais como: um mural de figuras de lutas com diferentes gestos na Necrópole de Beni-Hassan, no Egito em 1850 A.C; as provas de arremesso em 1830 A.C e as provas de salto em altura em 1160 A.C, ambos na Irlanda; o pugilismo na Creta em 1500 A.C; o jogo da pelota em Homero em 1200 A.C; entre outros (DUARTE, 2019).

Segundo Terret (2007), os jogos gregos antigos simbolizavam um marco histórico importante, principalmente na cidade de Olímpia, entre 776 A.C até 393 D.C, pois o mesmo respondia a preocupações religiosas, rituais e militares.

O termo Esporte é originário do francês antigo “disport”, a palavra “sport” foi registrada pela primeira vez na Grã-Bretanha do século XV, mas apenas na transição dos séculos XVIII para o XIX que se reconheceu o sentido atual (Bourdieu, 1983).

O Esporte moderno começa a ser sistematizado na Inglaterra no século XVIII, no período que corresponde a Revolução Industrial com a fundamentação de sete aspectos, dentre eles: igualdade, especialização, secularismo, recordes, racionalização, quantificação e burocracia.

Com o passar do tempo, essa prática corporal dos senhores-agricultores (*gentlemen-farmers*), transforma-se em instituições escolares da elite do século XIX (*public schools*) e difunde-se pelo mundo afora por meio das ações do imperialismo. O Esporte converte-se em um meio de propagação dos valores ocidentais, como por exemplo, o futebol que chega em todos os continentes (Terret, 2007).

De acordo com Melo (2010), o Esporte possui essa grande popularidade devido ao fato de se estruturar ajustando-se bem ao conjunto de atitudes apropriadas para a solidificação do novo referencial de sociedade em formação, do capitalismo, do molde e de seu imaginário.

A sua estruturação e o seu desenvolvimento, no campo esportivo, é sintetizada em quatro fases: 1- o Esporte com as características da antiguidade; 2- o Esporte parecido com que temos hoje; 3- a inserção em uma dinâmica social que valoriza gradativamente as atividades públicas espetaculares, associando-se com as novidades dos artefatos tecnológicos; 4- a valorização dos registros de dados e os feitos esportivos, que devem ser preservados e exibidos, tal como “os recordes” que devem ser superados.

O Esporte é considerado uma das manifestações culturais mais propagadas mundialmente, seja com o intuito das práticas cotidianas das diferentes comunidades e indivíduos ou para a espetacularização. Os participantes e as participantes dessa unidade temática deparam com uma gama de significados na sua prática.

Dessa forma, pode simbolizar um trabalho para atletas profissionais; um lazer; uma prevenção ou manutenção da saúde para amigos e amigas que se encontram nos finais de

semana; ou um momento singular para aprender elementos essenciais sobre o mundo e o convívio humano (González *et al.*, 2014).

Para Brasil (2018), o Esporte agrupa tanto as manifestações mais formais como as suas derivações. O Esporte é uma das práticas corporais mais difundidas na contemporaneidade, fruto da propagação nos meios de comunicação, que se caracteriza pela confrontação dos resultados entre indivíduos ou equipes (adversários e adversárias), conduzido por um agrupamento de regras formais, criadas por organizações (associações, federações e confederações esportivas), as quais devem definir as regras de disputas e viabilizar o desenvolvimento das diversas modalidades em todos os níveis de competição.

Todavia, essas características não apresentam apenas um sentido ou um único significado entre os praticantes e as participantes, principalmente, quando o Esporte é realizado no contexto da Educação, da Saúde e do Lazer. É válido ressaltar que o Esporte é passível de recriação pelos praticantes e pelas praticantes, da mesma forma, das outras unidades temáticas.

Nesse sentido, as práticas corporais relacionadas ao Esporte ao longo dos séculos, como um dos temas das aulas de Educação Física Escolar. A partir daí, surgem alguns questionamentos sobre o Esporte no contexto escolar: quais as relações possíveis do seu ensino nas aulas de Educação Física Escolar? Por que ensinar? O que ensinar? Quando ensinar? Como ensinar? Para quê, o quê, quando e como avaliar? Ocorreu um avanço, uma estagnação ou retrocesso na compreensão crítica do conteúdo Esporte no processo formativo dos educandos e das educandas nos últimos anos?

A partir dessas indagações, iremos discorrer brevemente sobre cada pergunta, não no intuito de ter as respostas absolutas, mas no sentido de refletir a respeito delas, até porque nem sempre essas questões estão explícitas e totalmente claras para os educadores e as educadoras, para os educandos e as educandas, para os amantes e as amantes dos Esportes. Para desenvolver esse capítulo, foi utilizado diferentes autores e autoras que dialogam a respeito dos Esportes em diversas vertentes, dentre eles: Brasil (2018); González e Bracht (2012); Fink *et al.* (2009); Parlebas (2001); González e Fraga (2009); González (2004; 2012); Bracht (1992, 2003); Bracht *et al.* (2003); Kunz (1986, 1991, 1994, 2006); Caparroz (2005); Betti (2020), dentre outros.

2.1 Por que devemos tematizar o Esporte nas aulas de Educação Física Escolar?

Iniciaremos dialogando sobre por que tematizar o Esporte nas aulas de Educação Física Escolar? Essa pergunta é essencial para darmos continuidade aos outros questionamentos

“o que? e como?”. Encontramos possíveis justificativas para essa questão, dentre elas: o Esporte está inserido na nossa cultura e participa ativamente na vida de muitas pessoas, consequentemente, pertence a vida social; aprender um determinado Esporte pode proporcionar uma carreira profissional no futuro; o Esporte pode auxiliar no desenvolvimento da moral, da ética e das qualidades sociais (respeito às regras; capacidade de assimilar derrotas e vitórias; espírito colaborativo e competitivo, entre outras); é um elemento de suma importância para manutenção, prevenção da saúde e melhoria da qualidade de vida; sua prática pode servir para identificar talentos, seja para representar a escola em campeonatos (municipais, estaduais, nacionais ou internacionais); sua prática nas aulas de Educação Física Escolar permite massificar o Esporte em todo território nacional; aprender o Esporte permitirá aos estudantes, no futuro, escolherem essa prática em seu lazer (González; Bracht, 2012).

Será que os Esportes podem ser justificados por esses pontos citados anteriormente? Sabemos que esses argumentos não são consenso na área da Educação Física Escolar, mas trazemos para o bojo das discussões. Assim como sabemos da provisoriidade dos conhecimentos e saberes que perpassam pelos Esportes.

Diante da gama de justificativas citadas anteriormente, a escolha para o ensino do Esporte nas aulas de Educação Física Escolar vai ser direcionada, na maioria das vezes, àquela que o professor ou a professora se fundamenta no exercício da sua ação docente. Como exemplo, aquele ou aquela que só justifica sua prática na identificação de talentos esportivos, tende a desenvolver as aulas para o aprimoramento dos aspectos técnicos e táticos das modalidades escolhidas. Temos também aqueles que consideram que tratar apenas os temas sociais contemporâneos (gênero e sexualidade; mídia esportiva; racismo; entre outros) dão conta da temática dos Esportes.

Neste estudo, optamos pelo entendimento do Esporte como sendo elemento e patrimônio imaterial da humanidade, ou seja, como sendo integrante da Cultura Corporal de Movimento e que é de responsabilidade da escola tematizá-los de forma crítica durante as aulas de Educação Física Escolar.

Os estudantes devem ter acesso às práticas esportivas (saber fazer), assim como, conhecer (sobre o fazer), consequentemente, poderá ampliar o seu conhecimento sobre os diferentes Esportes por meio da transposição didática que facilitará a compreensão do praticar e do significado para sua vida e sociedade (González; Bracht, 2012).

As práticas corporais esportivas têm sido utilizadas em diferentes espaços como mecanismo de resistência política e reflexão crítica sobre as contradições que orbitam nos diversos Esportes, especialmente, naqueles locais em que seus praticantes utilizam

profissionalmente ou adentram nas escolas sem o devido trato pedagógico. Esse formato predomina e engole as outras possibilidades de ensinar, experimentar, investigar, vivenciar e se emocionar com as práticas esportivas (Martins, 2023). Neste sentido, tematizar os Esportes num viés crítico, contextualizado, dialógico, autônomo, entre outros. Pode proporcionar outros olhares a respeito dos Esportes.

2.2 O que tematizar sobre o Esporte nas aulas de Educação Física Escolar?

Mas afinal, o que tematizar sobre o Esporte nas aulas de Educação Física Escolar? Essa pergunta nos remete interpelar a respeito dos conteúdos de ensino. Para isso, é necessário fazer dois questionamentos analíticos: 1- quais características (natureza) do que vou ensinar? 2- qual o conhecimento desse fenômeno vai ser transformado em temática para a aula?. Historicamente, o Esporte, como conteúdo da Educação Física Escolar, foi tratado predominantemente como o espaço para ensinar técnicas e táticas das diferentes modalidades no decorrer de toda a Educação Básica.

Dessa forma, Segundo Fink *et al.* (2009) muitos estudos comprovam que o Esporte ainda é desenvolvido nas aulas de Educação Física Escolar com ênfase nos aspectos técnicos e mecânicos, tornando o ensino reducionista e limitado. Atualmente, já encontramos uma evolução nesses aspectos, mesmo que seja moderada, mas significativa considerando o processo educativo. O aluno e a aluna deve “praticar o Esporte”, assim como, “conhecer o Esporte”.

Nesse sentido, é de suma importância distinguir os Esportes de acordo com as perspectivas que se tem em relação ao nível de aprendizagem que os estudantes buscam e conseguem atingir em cada modalidade: ‘saber praticar’ e ‘saber conhecer’. Trabalha-se, desse modo, com duas categorias de práticas corporais.

O saber praticar refere-se a um saber-fazer que concede a participação de forma autônoma e proficiente, em uma ou mais prática esportiva. Trata-se de conjunto de saberes e conhecimentos que capacita os estudantes e as estudantes para terem competências fora do espaço da escola nas modalidades ensinadas nas aulas de Educação Física. Já o saber conhecer é aquele que não pode ser assimilado sem a vivência corporal, sendo que os saberes e os conhecimentos das diferentes modalidades esportivas só podem ser acessados pela via da experimentação (González; Bracht, 2012).

Um dos principais desafios é equacionar a relação entre o tempo necessário para ensinar os conhecimentos e os saberes da ampla diversidade de práticas corporais e o tempo

disponível para sua efetivação. Dessa forma, a principal provocação é ponderar a relação entre o tempo necessário para ensinar ‘todos’ os conhecimentos das mais diferentes práticas corporais e o tempo efetivamente disponível.

A famosa relação entre o tempo necessário e tempo disponível, ou seja, não temos tempo suficiente para tratar de ‘todos’ os Esportes durante a Educação Básica, conseqüentemente, devemos fazer a escolha (professores e estudantes) por aqueles que proporcionem uma maior aprendizagem significativa, levando em conta o tempo disponibilizado na matriz curricular (González; Fraga, 2009).

A seleção das modalidades esportivas do ‘saber praticar’ e para ‘conhecer’ no âmbito escolar, necessitam de atenção minuciosa por parte do educador ou da educadora, dos gestores e gestoras e da comunidade escolar. Na escolha devem levar em consideração, tanto a tradição da região, como as possíveis desigualdades no acesso a essas práticas corporais por diferentes grupos sociais, avaliando a possibilidade de praticá-los fora do Esporte da escola e estimulando assim o protagonismo comunitário (Silva, 2019).

Parlebas (2001, p. 302) identifica pelo menos duas dimensões do Esporte: a lógica interna e a lógica externa. O autor define a lógica interna como sendo “[...] sistema de características próprias de uma situação motora e das conseqüências que esta situação demanda para a realização de uma ação motora correspondente”.

Trata-se dos aspectos peculiares de uma modalidade que exige dos jogadores e das jogadoras que atuem de um jeito específico (desde o ponto de vista do movimento realizado) durante sua prática. Já a lógica externa, refere-se às características e/ou aos significados sociais que uma prática esportiva apresenta ou adquire num determinado contexto histórico e cultural (González; Bracht, 2012).

Nesse sentido, as questões relacionadas à lógica interna sempre serão independentes do lugar onde se joga, suas características não mudam. Como exemplo, tem-se o handebol, em que os jogadores e as jogadoras de uma equipe sempre podem se intrometer na jogada do adversário, com o intuito de “tomar” a bola e evoluir em direção ao gol do oponente. Isso não ocorre com a lógica externa, devido haver mudança das características de jogo de acordo com o país. Exemplificando, a forma como os brasileiros e as brasileiras jogam vôlei é diferente dos japoneses e das japonesas, que prezam mais pela parte defensiva.

A partir do momento que entendemos a lógica interna e a lógica externa, como possível conteúdo de ensino dos Esportes nas aulas de Educação Física Escolar, é necessário lembrar da abundância de modalidades esportivas espalhadas pelo mundo. Todavia, seria impossível vivenciá-las durante todas as aulas no decorrer da Educação Básica. Diante disso,

segundo González e Fraga (2009, p. 115), é complicado afirmar o quantitativo de Esportes praticados no mundo:

[...] De vez em quando a mídia esportiva anuncia o surgimento de uma “novidade”, que se agrega tanto àquelas já conhecidas quanto àquelas cuja existência mal se suspeitava. Mais quais as referências usadas pela mídia para afirmar que determinada modalidade esportiva é ‘nova’? Quais características diferenciam uma prática esportiva das demais? Certamente não há um gabarito para tais questões, mas para começar a esboçar uma resposta minimamente consistente é preciso saber ler os critérios que permitem considerar uma modalidade semelhante ou diferente de outra no complexo mundo dos esportes.

Dessa forma, parece pertinente apresentar duas questões centrais para uma proposta de compreensão dos Esportes: o sistema de classificação dos Esportes e as metodologias que permeiam seu ensino (Souza, 2008).

Nos dias atuais, os Esportes têm sido objeto de diversas classificações (Parlebas, 1988; Famose, 1992; Hernández, 1994, 1995; Hernández, 2000; Schmind; Wrisberg, 2001). As classificações acima seguem diferentes critérios e aspectos estruturais e/ou dinâmico dos Esportes (González, 2012).

Essas diferentes classificações nos remetem a questionar os critérios adotados para agrupar determinadas práticas corporais, tais como: o Huka-huka para alguns é considerado Esporte de combate, já para outros uma Luta, da mesma forma que a Ginástica acrobática é vista como um Esporte técnico-combinatório, e para outros sujeitos faz parte do conteúdo da Ginástica, e assim sucessivamente.

Segundo Sacristán (2008, p. 15) “o currículo é a forma de ter acesso ao conhecimento, não podendo esgotar seu significado em algo estático, mas através das condições em que se realiza e se converte numa forma particular de entrar em contato com a cultura”. Não existe uma classificação ou currículo neutro, ele reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade. Por isso, que devemos questionar ‘por dentro’ essa estrutura. O currículo é um território em disputa.

Em suas pesquisas, González (2004), após um inventário sobre as diferentes propostas de classificação dos Esportes, sugere um sistema que se fundamenta em determinados critérios: a) a existência ou não de relação com os companheiros; b) a existência ou não de interação direta com o adversário.

Com base no critério adotado, para proceder com relação aos companheiros e às companheiras, os Esportes podem ser classificados em: individuais ou coletivos. Os individuais

são aqueles em que os estudantes/atletas não podem ter um companheiro ou companheira de equipe durante uma prova ou partida. Já os coletivos são aqueles que há a necessidade da colaboração de no mínimo um estudante/atleta para o desenvolvimento da modalidade.

O critério de classificação com relação ao adversário se utiliza das condições que exigem dos participantes constantes processos adaptativos na ação motora em função da atuação e da antecipação da ação do oponente, sendo assim, classificado como Esporte com ou sem interação direta com o adversário (González, 2004).

É importante salientar que a interação com o adversário anunciada por González (2004) está associada ao fato da ação motora de um participante ou de uma participante interferir ou não na ação motora do seu adversário. Um equívoco bastante comum é achar que apenas os Esportes coletivos que possuem interação com oponentes fazem parte dessa classificação, tais como: handebol, polo aquático, etc.), mas as provas atléticas de revezamento e nado artístico fazem parte desse grupo. Vejamos alguns exemplos abaixo:

Quadro 1 - Classificação em função da relação de cooperação e oposição

Esporte	Com interação com adversário ou adversária	Sem interação com adversário ou adversária
Coletivo	Futebol Futsal Basquetebol Voleibol Softbol	Ginástica rítmica desportiva (grupo) Remo Nado artístico Acrosport
Individual	Tênis Peteca Judô Peteca Badminton	Atletismo (prova de campo) Natação Ginástica olímpica

Fonte: elaborado pelo autor, com base em González (2004) (2024).

Outra questão que pode alterar a prática esportiva é a interferência ou não do ambiente físico. Esse fator consegue mudar o desempenho dos praticantes e provocar um mínimo rendimento nas práticas motoras, permitindo assim, classificar os Esportes em distintas categorias relacionadas ao ambiente físico, a saber: 1- Esportes com estabilidade ambiental; 2- Esportes sem estabilidade ambiental. Logo abaixo expõe alguns exemplos:

Quadro 2 - Classificação em função das características do ambiente físico no qual se realizam as modalidades esportivas

1- Esporte sem estabilidade ambiental	2- Esporte com estabilidade ambiental
Surf	Natação (em piscina)
Mountain bike	Ginástica rítmica desportiva
Corrida de orientação	Basquetebol
Canoagem	Judô
Iatismo	Nado artístico
Montanhismo	

Fonte: elaborado pelo autor, com base em González (2004) (2024).

Dito isso, o conjunto dos Esportes SEM interação entre adversários é dividido em três subcategorias dos Esportes: os Esportes de marca, os Esportes técnico-combinatórios e os Esportes de precisão (González; Bracht, 2012).

Os Esportes de marca são aqueles em que há a comparação entre os índices alcançados em segundos, metros ou quilos. São exemplos dos Esportes de marca: o remo, o atletismo, o ciclismo, a patinação de velocidade, entre outros. Nesses Esportes, uma das principais características é a quebra de recordes. Em algumas vezes, a quebra do recorde é mais comemorada do que a própria conquista de uma medalha.

Nessas provas, os adversários ou as adversárias “medem forças” para saber quem foi mais rápido ou mais rápida (menor tempo em horas, segundos, milésimos de segundo), quem foi mais longe ou mais alto (em metros e centímetros), quem levantou mais peso (em quantidade de quilos) (Silva *et al.*, 2021).

Os Esportes técnico-combinatórios, também conhecidos como estéticos, são aqueles os quais há uma comparação do desempenho centrada na beleza plástica (dimensão estética) e no grau de dificuldade (dimensão acrobática) do movimento executado, respeitando padrões, códigos ou critérios estabelecidos nas regras oficiais. São exemplos de Esportes técnico-combinatórios todas as modalidades de ginástica (acrobática, artística, rítmica, trampolim e aeróbica esportiva), as provas de patinação artística, de nado artístico, de saltos ornamentais, entre outros.

Na totalidade dessas modalidades, os árbitros e as árbitras são responsáveis por conceder as notas do desempenho dos atletas e das atletas de acordo com uma tabela pré-estabelecida, com o grau de dificuldade dos gestos realizados e a maneira como eles são executados (Silva *et al.*, 2021).

Os Esportes de precisão são aqueles cujo principal objetivo é arremessar/bater/lançar um objeto pretendendo acertar um alvo específico que esteja fixo ou em movimento.

Nesses Esportes, valoriza-se a boa pontaria, contrapondo a velocidade, a resistência física e a força, muito presente em outros Esportes. São exemplos de Esportes de precisão: o golfe, a sinuca, tiro com arco, tiro esportivo entre outros (González; Bracht, 2012).

Para o conjunto dos Esportes COM interação entre os adversários, o critério de classificação baseia-se nos princípios táticos da ação que os participantes devem cumprir para atingir a meta definida pelo Esporte. Por isso, uma das principais preocupações dos participantes e da equipe durante a partida ou prova é escolher/decidir a cada instante uma forma de agir taticamente que esteja sempre conectado com as ações de ataque e defesa do oponente. Nesses Esportes, é de suma importância levar em consideração que os competidores e as competidoras almejarão, simultaneamente, atingir o objetivo comum (González; Bracht, 2012).

A partir do momento que consideramos essas características dos Esportes com interação com o adversário, percebemos que existem traços comuns nas ações de defesa e de ataque em práticas esportivas que aparentam ser bastante distintas, como por exemplo, o polo aquático e o futebol, ambos têm o mesmo princípio de organização tática.

O primeiro é praticado dentro da piscina e o segundo num campo gramado, tanto em um quanto no outro a defesa de uma equipe só possui funcionalidade quando todos os jogadores e todas as jogadoras oponentes estiverem marcados e quando, ao mesmo tempo, cada defensor ou defensora estiver de costas para seu próprio gol e de frente para o jogador marcado, tentando lhe tirar o espaço para o arremesso ou chute a gol. Nesses Esportes, é necessário prestar atenção o tempo todo, com um olho na bola e outro no adversário (González; Bracht, 2012).

Para González e Bracht (2012), baseado nos princípios táticos do jogo, o conjunto de Esportes que dispõe da interação com adversários subdivide-se em quatro categorias: Esportes de combate, Esportes de campo e taco, Esportes de rede divisória ou parede de rebote e Esportes de invasão.

Os Esportes de combate são caracterizados pela disputa em que adversários tentam vencer, um ao outro, por meio do desequilíbrio, de imobilizações, da exclusão de determinados espaços e/ou de contusões, articulando ações de defesa e de ataque. É válido lembrar que essas modalidades são sempre individuais e que é imprescindível atingir o corpo dos oponentes ou conseguir um certo grau de controle sobre ele ou ela. São exemplos desses Esportes o taekwondo, huja-huka, marajuara, jiu-jitsu, o judô, o karatê, sumô, entre outros.

Os Esportes de campo e taco são aquelas modalidades nas quais o principal objetivo é rebater a bola para a maior distância possível, tentando percorrer as bases o maior número de vezes, e assim, somar mais pontos. Esses Esportes são pouco conhecidos no Brasil, entretanto

tem um jogo de taco, denominado “tacobol”, que é popular em alguns estados brasileiros e praticado nas ruas ou campinhos de terra, que nos auxiliam compreender como essas modalidades funcionam. Nesses tipos de Esportes, as equipes se alternam no ato de defender e atacar. As modalidades são as seguintes: o *softbol*; o críquete; o beisebol, dentre outras (Silva *et al.*, 2021).

Os Esportes de rede/quadra dividida ou parede de rebote são aquelas modalidades nas quais arremessa, lança ou bate na bola ou na peteca, sobre a rede ou contra a parede, em direção à quadra adversária, da forma que o oponente não consiga ou tenha dificuldades em devolver a bola.

Uma das principais características desse grupo de Esporte é que sempre se joga interceptando (defesa) o percurso da bola ou da peteca, e simultaneamente, procura jogar a mesma para o lado do adversário (ataque). Os Esportes que compõem esse grupo: *beach tennis*, *punhobol*, *sepaktakraw*, raquetebol, voleibol, pádel, vôlei de praia, tênis, *badminton*, peteca etc. (Silva *et al.*, 2021).

Por último, os Esportes de invasão são aquelas modalidades cujas equipes tentam ocupar a quadra ou o campo defendido pelo adversário com o intuito de marcar um gol, uma cesta ou um *touchdown*, ao mesmo tempo, procuram impedir a invasão da própria meta. Esses Esportes, na maioria das vezes, utilizam uma quadra ou campos retangulares, em que na linha de fundo, na sua frente, fica a meta a ser atacada e na suas costas, fica a meta a ser defendida. Para atingir a meta do oponente é preciso que a equipe tenha a posse da bola ou objeto usado como bola para conseguir o seu objetivo.

Diante dessa afirmação, Sadi (2010) declara que para que as equipes tenham êxito em sua tarefa, devem movimentar a bola (ou outro objeto) dentro do território do oponente, atacando em um alvo fixo, seja o gol ou a cesta. São exemplos dessa subcategoria: o futebol, o futsal, o *frisbee*, o basquetebol, o corferbol, o handebol, o futebol americano, o lacrosse, o pólo aquático, o rúgbi, entre outros (González E Bracht, 2012).

Cabe ressaltar que a classificação dos Esportes dos estudiosos González e Bracht (2012) é a mesma adotada pela BNCC (Brasil, 2018) e pelo DCRC (Ceará, 2019). Os documentos citados anteriormente não dialogam com a ideologia político-pedagógica de Freire, pois adotam uma política neoliberal de competências e de habilidades que devem ser aprendidas por todos os educandos e as educandas.

Diante do exposto, apresentaremos um quadro que sintetiza um agrupamento da classificação dos Esportes que leva em consideração as funções de quatro categorias distintas, a saber: 1- a relação com os adversários; 2- a lógica de comparação de desempenho; 3- as

possibilidades de cooperação; 4- as características do ambiente físico no qual realiza a modalidade esportiva. Veja no quadro abaixo:

Quadro 3 - Sistema de classificação dos Esportes em função: da relação com o adversário, lógica de comparação de desempenho, as possibilidades de cooperação e as características do ambiente físico onde se realiza a prática esportiva

Relação com o adversário		Esportes em que HÁ interação com adversário direto ou com oposição direta							Esportes em que NÃO há interação com adversário direto ou sem oposição direta					
Relação com o objetivo		Translação		Luta		Esportes de campo e taco	Esportes de quadra dividida e muro		De Marca		Estético ou técnico combinatório		Precisão ou alvo	
Relação com o colega		Individual	Coletivo	Individual	Coletivo	Coletiva	Individual	Coletiva	Individual	Coletivo	Individual	Coletivo	Individual	Coletivo
Relação com o ambiente	Com estabilidade			Judô	Kabaddi	Beisebol	Tênis	Voleibol	Atletismo (provas de campo)	4X100m em	GDR	Acroesporte	Arco-e-flecha	Bochas
				Caratê		Softbol	Tênis de mesa	Badminton		atletismo	Ginástica	GRD em grupo	Dardo-de-salão	
				Esgrima		Críquete		Paddle	Natação em piscina	4X50m nados	olímpica	Nado sincronizado	Golfe	
				Boxe				Squash	Tênis	combinados	Skate			
				Luta greco-romana					Halterofilismo ou levantamento de peso	Remo	Saltos ornamentais	Saltos sincronizado	Tiro	
				Taekwondô										
		Sem estabilidade	Latismo (Finn)	Latismo (Star)						Natação em abertas	Rafting	Surf		
								Mountain-bike						
								latismo						

Fonte: González (2004).

Diante do aprofundamento acima sobre o que ensinar do Esporte nas aulas de Educação Física Escolar, agora iremos dialogar a respeito de “quando ensinar?”.

2.3 Quando tematizar o Esporte nas aulas de Educação Física Escolar?

O Esporte é a temática mais desenvolvida nas aulas, fruto do processo histórico do componente curricular. Para Bagnara e Fensterseifer (2019), a Educação Física e a sua relação próxima, diríamos até mesmo visceral, com os Esportes tem refletido em muitos contextos escolares como sinônimos.

Pensar na Educação Física Escolar diferente do sinônimo de Esporte é compreender que a área não se restringe a uma única unidade temática a ser trabalhada na escola, mas outras unidades devem ser desenvolvidas com o mesmo grau de importância. De acordo com Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 no art. 26 na seção 3º cita que “a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno” (Brasil, 1996).

Sendo componente curricular obrigatório é necessário haver uma sistematização das unidades temáticas no decorrer de toda a Educação Básica. Segundo Vago (1996) a escola pode elaborar uma cultura escolar de Esporte, contrária as reproduções hegemônicas das práticas esportivas na sociedade.

Nesse sentido, os professores e as professoras devem produzir uma proposta clara de organização e sequência dos conhecimentos ensinados sobre cada unidade temática, sem o detrimento de uma sobre a outra. Ter o equilíbrio na distribuição das mesmas durante a Educação Básica e propor quais as modalidades esportivas devem ser para “praticar” ou para “conhecer”.

Mas afinal, quando começa o ensino dos Esportes nas aulas de Educação Física Escolar? A partir do momento que o professor ou a professora são lotados neste componente, em seguida, organiza e sequência os conteúdos, dentre eles: o Esporte. Sabemos que isso não é uma tarefa fácil, pois as questões curriculares são bem complexas, devido a realidade de cada escola e, alguns casos, a insegurança do docente ou da docente de ministrar outra temática com a qual não possui familiaridade. Esses dilemas não podem ser fatores limitantes, mas a mola propulsora para uma Educação Física Escolar de qualidade.

Para González e Fraga (2009), uma proposta curricular deve conter no mínimo três critérios diferentes: a centralização nas oportunidades de aprendizagem dos estudantes e das estudantes, de acordo com o ciclo da vida que se encontram e aos significados da temática para os estudantes e as estudantes, em consonância com o ciclo escolar (característica sociocognitivas); a estrutura interna do conhecimento do tema ensinado, considerando a complexidade espiralada, alguns saberes são pré-requisito para outros, (lógica intradisciplinar); a acomodação do plano de estudos do componente curricular Educação Física na escola ao contexto social, ou seja, os conhecimentos prévios dos educandos e das educandas (característica socioculturais).

2.4 Como tematizar o Esporte nas aulas de Educação Física Escolar?

Agora iremos dialogar sobre as questões relacionadas a “como tematizar?”. Mas afinal, só existem os métodos tradicionais do Esporte? Será que as metodologias ainda são idênticas às do período esportivista da década de 70 do século passado? A pedagogia do Esporte tem acompanhado as transformações da sociedade no decorrer do tempo? A pedagogia do Esporte pode contribuir para as modificações dos métodos esportivos?

A partir disso, a pedagogia do Esporte traz diferentes metodologias para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, dentre elas: *Teaching Games for Understanding* (TGfU); *Sport Education*; Jogos Esportivos Coletivos (JEC); Pedagogia da Rua; Escola da Bola; entre outras. Antes de tratarmos sobre a Pedagogia do Esporte é necessário compreender a Praxiologia Motriz como concepção teórica que embasa a prática pedagógica do Esporte nas aulas de Educação Física Escolar, mesmo considerando que sua criação não foi pensada para o ambiente escolar, mas a mesmo se apropriou com as devidas adaptações que o contexto exige.

A praxiologia motriz consiste em estudar e em compreender a essência dos jogos e dos Esportes, independentemente dos atores sociais ou contexto inserido, busca entender a sua lógica interna. Podemos citar como exemplo, as notas musicais que orientam e dão uma direção ao ensino da música. Mas afinal, saber as notas musicais nos garante ser um bom músico ou uma pessoa licenciada em música? Claro que não. Por esse motivo, aprender o Esporte não se resume a ter somente habilidades técnicas (Ribas, 2005).

Para Galatti *et al.* (2014, p. 1):

A Pedagogia do Esporte, enquanto disciplina das Ciências do Esporte, tem como objeto de estudo e intervenção do processo de ensino, vivência, aprendizagem e treinamento do Esporte, acumulando conhecimento significativo a respeito da organização, sistematização, aplicação e avaliação das práticas esportivas nas suas diversas manifestações e sentidos.

Corroborando com a definição acima sobre a Pedagogia do Esporte, os seguintes autores e autoras: Bento (2006); Matos (2006); Mesquita, Pereira e Graça (2009); Reverdito e Scaglia (2009); Reverdito, Scaglia e Paes (2009); Sadi (2010); Galatti (2010); Reverdito, Scaglia e Montagner (2013).

Sadi (2010) considera que a Pedagogia do Esporte é uma subárea da Educação Física e tem desenvolvido seus estudos voltados para o contexto escolar por meio de proposta pedagógica. Por outro, Galatti *et al.* (2015) tem prosperado suas pesquisas centradas no ensino do Esporte, tanto em espaços não formais (clubes) como formais (escola), considerando que houve uma ampliação do campo de pesquisa da Pedagogia do Esporte no contexto escolar, nos últimos anos, por meio do despertar de estudiosos da temática em questão, preocupados em propor novas formas de ensino do Esporte, em consonância, com o objetivo desta tese.

O docente ou a docente, ao ensinar o Esporte, deve partir das questões relacionadas ao método, o que ensinar, quem é o sujeito aprendiz e para que aprender o Esporte. Após situar esses elementos didáticos, os docentes precisam deixar claro qual o sentido da formação

humana e o seu papel na sociedade, pois esses questionamentos devem permear todas as ações pedagógicas.

O Esporte, enquanto manifestação cultural, presente desde os primórdios faz parte da vida dos seres humanos, mas os seus métodos de ensino só passaram a ser questionados e criticados, recentemente. Dessa forma, Ferreira, Galatti e Paes (2005) organizam em dois grupos os diferentes métodos para o ensino do Esporte, a saber: Método Analítico-Sintético e o Método Global Funcional.

O Método Analítico-Sintético tem como característica a repetição das tarefas, as quais proporcionam a melhoria da execução técnica dos gestos motores dos indivíduos. Já o Método Global Funcional faz parte dos jogos de complexidade inferior à modalidade esportiva de referência, ou seja, os participantes e as participantes vivenciam o jogo semelhante ao Esporte oficial, com as devidas alterações táticas e técnicas.

O primeiro método se desenvolve a partir da Teoria Cartesiana, que recebe muitas críticas em relação aos processos formativos, pois fragmenta as habilidades técnicas e táticas. Em contrapartida, o método global funcional surgiu como uma nova proposta para o ensino do Esporte. É possível notar que tal aparecimento é devido às críticas ao método anterior.

Diante disso, vários autores teceram críticas ao método analítico-sintético, dentre eles: Mitchell, Oslin e Griffin (2003); Bunker e Thorpe (1982) que mostraram cinco justificativas da insatisfação do ensino do jogo centrado na aquisição das habilidades técnicas, no ambiente escolar. Para os pesquisadores são as seguintes: o baixo êxito na realização das habilidades técnicas; a impossibilidade dos estudantes de criticarem a prática do jogo; a rigidez na forma de aprender as habilidades técnicas; a reduzida capacidade de autonomia dos discentes durante o processo de ensino e aprendizagem; e pouco conhecimento acerca do jogo.

Para Barroso (2018) uma das principais problemáticas encontradas para o ensino do Esporte nas aulas de Educação Física Escolar brasileira são as formas de pautar os modelos tradicionais, com a exacerbada ênfase nos princípios analítico-sintético que se mostram predominantes no contexto escolar.

Dessa forma, esses modelos descontextualizados da essência tática dos Esportes, não ajudam a cumprir os pressupostos de representatividade do jogo, nem estimula os processos cognitivos que auxiliam na hora da tomada decisão e muito menos, excita a motivação dos estudantes e das estudantes (Clemente; Mendes, 2011).

Esse estudo foca nas propostas para o ensino do Esporte que consideram o sujeito como parte integrante do processo pedagógico, entendendo-o como fenômeno sociocultural e uma percepção do sujeito como praticante. Mediante esse aspecto, as metodologias do Esporte

que mais se aproximam são: *Teaching Games for Understanding* (TGfU); *Sport Education*; Jogos Esportivos Coletivos (JEC); Pedagogia da Rua; Escola da Bola; dentre outras. Sabemos que existem diversas maneiras de abordar os Esportes, seja na Educação formal ou informal. Logo, entendemos que as metodologias do Esporte citada anteriormente não tinham o intuito de aproximar propositalmente com os princípios freireanos, mas tecer críticas ao modelo tradicional, ancorada na lógica da educação bancária.

O objetivo desse capítulo não é aprofundar os diversos métodos para o ensino dos Esportes, mas a partir deles compreender que é possível desenvolver uma pedagogia mais humanizada, democrática, crítica, contextualizada e dialógica. Com isso, é necessário refletir sobre os mesmos para tentar transcender. Desta forma, pensamos que beber da fonte de Paulo Freire, nos ajuda a superar a visão tradicional do Esporte (acrítica, excludente, seletiva, entre outras).

Sabemos que esses métodos não foram criados para atender as finalidades da Pedagogia freireana, seja na Educação ou na Educação Física Escolar, mas conhecer esses métodos nos ajudam a conceber suas diferenciações. Os referidos métodos se apresentam neste capítulo com o intuito de observar as diferentes possibilidades de desenvolver o Esporte, mesmo considerando que os conteúdos devem ser tematizados com um viés crítico, reflexivo e com a participação dos educandos e das educandas na sua construção. A partir delas, podemos retirar alguns pontos que possam contribuir na construção de uma proposta crítica do Esporte. O “não-eu” pode nos ajudar a entender sobre o “meu-eu”.

O professor ou a professora pode pinçar algumas estruturas dos diferentes métodos para o ensino do Esporte que possa contribuir no desenvolvimento deste conteúdo nas aulas de Educação Física Escolar, considerando sua realidade, seus anseios e suas pretensões progressistas. Por exemplo, a utilização da etapa culminância do *Sport Education Model* e/ou o emprego do Método Global Funcional pelo JEC, que desenvolve a autonomia e a inteligência dos jogadores e das jogadoras durante o jogo.

A primeira proposta metodológica para o ensino do Esporte que iremos destacar será TGfU. Segundo Scaglia e Souza (2004) em meados da década de 1960 e início de 1970, Werner, Thorpe e Bunker, na Universidade Loughborough localizada na Inglaterra, começaram a desenvolver essa nova abordagem. Traduzindo, para melhor percepção do leitor: ensinar jogos pela compreensão.

Nos dias atuais, ela é muito investigada e divulgada por alguns pesquisadores americanos da Universidade de Kent - Ohio, tendo como principais referências Griffin, Mitchell e Oslin. Esse modelo de ensino tem suas bases teóricas na teoria do construtivismo. Para

Mesquita e Graça (2007) o jogo não é mais visto como um espaço e tempos de aplicação de técnicas e começa a ser notado como resolução de problemas.

O TGfU compreende que para o desenvolvimento da consciência tática nos jogos os estudantes e as estudantes não precisam esperar adquirir totalmente os gestos motores de forma eficiente do jogo propriamente dito. De acordo com Seabra (2016), as abordagens táticas facilitam que os discentes entendam os jogos, compreendendo suas estruturas, aprimorando sua sensibilidade, e conseqüentemente, fortalecendo o gosto pelos jogos.

O segundo método para o ensino do Esporte nas aulas de Educação Física Escolar discutido neste trabalho é o *Sport Education Model*. Esse modelo tem como objetivo proporcionar a organização da unidade de ensino, desenvolvendo uma temporada esportiva, na qual estudantes possam participar de uma competição no decorrer do bimestre, semestre ou ano letivo com o intuito de aprender a respeito do Esporte.

Segundo Mesquita e Graça (2007, p. 410) os elementos constituintes são a “[...]competência esportiva, a literacia desportiva e o do entusiasmo pelo desporto, sendo o seu propósito formar a pessoa desportivamente competente, desportivamente culta e desportivamente entusiasta”.

Para Luquin, Hastie e Perez (2011), esse modelo pode ser considerado como a metodologia de ensino do momento. Eles concluíram, em seus estudos, que o *Sport Education Model* pode contribuir com a autonomia e o protagonismo dos estudantes e das estudantes, propiciando uma sensação de prazer por meio da prática esportiva.

Em meados de 1990, o norte-americano Darly Siedentop preconizou uma metodologia de ensino que resguarda os princípios autênticos do Esporte e aprimora a sua ressignificação de acordo com as características peculiares da escola. Desse modo, a experiência autêntica da prática esportiva do *Sport Education Model* é dividida em seis etapas, preservando as características do Esporte institucionalizado, tais como: a época esportiva, a filiação, a competição formal, o registro estático, a festividade e o evento culminante (Siedentop, 1994). Essas características permitem que os estudantes e as estudantes façam parte de um ambiente agradável e de muito aprendizado, para além da reprodução técnica do Esporte nas aulas de Educação Física Escolar.

Chegamos à terceira metodologia para o ensino do Esporte nas aulas de Educação Física Escolar, que são os Jogos Desportivos Coletivos (JEC). Um dos grandes estudiosos dessa corrente pedagógica é o português Júlio Garganta, que influenciou e influencia a Pedagogia do Esporte no mundo, inclusive no Brasil. Scaglia e Souza (2004, p. 24) citam que:

Garganta levanta pontos interessantes para a discussão, propondo a construção de uma teoria para o ensino dos JDC. Ele parte do pressuposto que, nas suas estruturas fundamentais e funcionais, os jogos coletivos apresentam semelhanças, o que permite serem agrupados em categorias.

Uma das principais obras publicadas por Garganta foi “Para uma teoria dos Jogos Desportivos Coletivos” no ano de 1995 e é vista como uma grande referência para a compreensão dos JDCs. O autor faz críticas ferrenhas aos modelos tradicionais e propõe uma nova proposta voltada para a complexidade do jogo (pensamento sistêmico).

Seabra (2016) destaca que os JDCs carregam uma vasta riqueza de situações que proporcionam um processo formativo excepcional quando bem orientado pela proposta, desenvolvendo diferentes habilidades, como a cooperação e inteligência. Garganta (1995) entende por cooperação, é a capacidade comunicativa dos jogadores e das jogadoras da mesma equipe, nos distintos acontecimentos de jogo e uma contra comunicação que é organizada pelos atletas da equipe adversária, ou seja, uma cooperação de oposição. Já a inteligência é definida como sendo a capacidade de resolver problemas e/ou adaptar-se a novas situações do jogo.

Galatti *et al.* (2014, p. 3) cita que:

Os JEC integram o grupo dos esportes designados de cooperação/oposição, com ou sem compartilhamento do terreno de jogo. As ações são resultantes do conflito de objetivos opostos com a finalidade de conseguir gerir situações de proveito próprio, cuja frequência, ordem cronológica e complexidade não podem ser determinadas antecipadamente. Essas características, além da condição decisória dos jogadores (autonomia), variabilidade das ações, rapidez das decisões táticas e das ações motoras em um movimento ininterrupto de relações recíprocas de comunicação (companheiros e oponentes) em função de um objetivo comum, faz do jogo um sistema complexo.

Desta forma, um passe de basquete, por exemplo, é considerado uma ação de passar a bola de um jogador ou de uma jogadora para outros da mesma equipe. Esse ato pode ser aprendido por meio de exercícios analíticos, pois não possui influência dos elementos do jogo. A habilidade motora aprendida é definida como fechada, devido não ter variações na sua execução.

Por outro lado, quando a habilidade motora é utilizada em situação de jogo no qual as partes do microsistema se interrelacionam, o diálogo dos jogadores dentro da equipe e a contracomunicação da equipe opositora implicarão nas formas diversas: de passar; alteração na trajetória da bola para o passe; saber o momento oportuno para a sua execução. A habilidade

motora utilizada é a aberta, devido a gama de variações que interferem no ato de passar a bola. Os JDCs se encoram nessa percepção pedagógica (Seabra, 2016).

Neste sentido, foi necessário rever os métodos tradicionais para o ensino do Esporte, que não davam conta das diversidades encontradas no desenvolvimento do Esporte. Sendo assim, novos modelos surgiram para a sistematização, organização, aplicação e avaliação dos JDCs. Galatti *et al.* (2014, p. 7) afirma que o processo “era centrado na decomposição do jogo em partes menores, por exemplo, com demasiada ênfase na técnica isolada do caráter situacional, passa a buscar metodologias e proposta para a sistematização do conteúdo valorizando a compreensão do jogo”.

Com isso, as orientações metodológicas começaram a defender a lógica didática subordinada à lógica do jogo, enaltecendo a obtenção de competências e a compreensão tática do jogo e orientando por tipologia de jogos problemas e exploração de situações que acontecem no decorrer do jogo.

É impossível negar as contribuições dos métodos tradicionais para o ensino do Esporte nas aulas de Educação Física Escolar, só que devemos compreender que aconteceram mudanças culturais, sociais, tecnológicas, políticas, entre outras, que ajudaram a ampliar a concepção de que os esportes são ensinados por partes, para em seguida, uni-las, menosprezando as variáveis presentes no jogo.

O Esporte passa por um processo de transformação, enquanto conteúdo da Educação Física Escolar, se considerarmos a maneira como era ensinado há cinco décadas, poderíamos afirmar que sofreu algumas alterações, seja na forma de ensinar ou o que deve ser ensinado. Atualmente temos diversos métodos para o ensino do Esporte. Esse manuscrito busca ampliar esse leque com uma proposta mais crítica, contextualizada, democrática e humana.

É válido destacar, incansavelmente, que não temos o objetivo de criar uma ‘receita pronta’ para o Esporte, mas pensar em alguns elementos que possam ajudar educadores e educadoras na sua prática docente, até porque acreditamos que cada realidade é única, mesmo considerando que existem realidades próximas, mas singulares. Partimos do princípio de que os docentes são os maiores conhecedores da sua própria realidade.

Na pesquisa realizada por González; Fensterseifer; Lemos (2007), concluíram que os gestores e as gestoras escolares das redes de educação pública do município de Ijuí confundem a Educação Física Escolar com a prática esportiva. Esse processo ficou conhecido como a esportivização da Educação Física Escolar e passou a ser questionado, sua hegemonia, pelo movimento renovador da Educação Física Brasileira, a partir de 1980, mesmo assim, ainda

hoje encontramos algumas práticas pedagógicas nas escolas que seguem fielmente o modelo da esportivização.

Neste sentido, a ruptura com o modelo de esportivização da Educação Física Escolar fez com que novas práticas pedagógicas pudessem ser pensadas. Para González e Fensterseifer (2009) a Educação Física Escolar se encontra “entre o não mais e o ainda não”, ou seja, entre uma prática esportiva na qual não se acredita mais, e outra que ainda tem dificuldades de pensar e desenvolver. Por esse motivo, pensamos numa forma diferenciada para a tematização dos Esportes à luz da pedagogia freireana nas aulas de Educação Física Escolar.

É necessário destacar que já tivemos muitos avanços em termos de aulas críticas, reflexivas e dialogadas nos últimos anos, mas ainda presenciamos aulas nas quais os professores e as professoras abandonam o trabalho docente, seja pela desmotivação causada pela falta de condições de trabalho e/ou pela aproximação epistemológica da concepção tradicional.

Nesta mesma direção, a classificação dos Esportes adotadas pelos documentos curriculares da Educação Básica Brasileira (BNCC, DCRC, etc.) atendem uma visão neoliberal do capitalismo da Educação. Entretanto, não podemos desconsiderá-la no contexto escolar, pois são normativas do Ministério da Educação do Brasil, por isso, devemos adotá-las, até porque a grande maioria dos docentes e das docentes adotam.

Isso não quer dizer que não podemos transpor alguns obstáculos para torná-la com um viés mais progressista (crítico, democrático, autônomo e humanizado). Ainda não temos uma forma totalmente legitimada pela área para desenvolver o Esporte no ambiente escolar na vertente progressista.

Sabemos que em várias redes de ensino do Brasil existe a opressão velada da utilização destes documentos curriculares por parte dos educadores e das educadoras. Isso pode ser reafirmado em observância à complementação dos repasses do novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) para os municípios e os estados, na modalidade VAAR (Valor Aluno Ano Resultado).

Essa complementação é assegurada desde que sejam cumpridas, pelas redes públicas, as condicionalidades de melhoria de gestão, de evolução de indicadores a serem definidos, de atendimento e de melhoria da aprendizagem, com redução das desigualdades, nos termos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), conforme a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020 (Brasil, 2020).

Dessa forma, a condicionalidade V, referenciais curriculares alinhados à BNCC, aprovados nos termos do respectivo sistema de ensino, dialoga diretamente com as discussões apresentadas nesta parte da tese, uma vez que percebemos que há uma mobilização intensa das

redes de ensino, no tocante aos direcionamentos para os gestores escolares efetivarem essa política pública, o que, conseqüentemente, reverbera no trabalho dos professores e das professoras, visto que os condiciona a um alinhamento específico, para a consolidação dessa ação, já que o não atendimento às condicionalidades impacta financeiramente as redes, causando desgastes.

Para realização dos cálculos do VAAR são necessários 5 condicionalidades, a saber:

I- Provimento do cargo ou da função de gestor escolar, de acordo com critérios técnicos de mérito e de desempenho ou a partir da escolha realizada com a participação da comunidade escolar, dentre candidatos aprovados previamente em avaliação de mérito e de desempenho; II - Participação de pelo menos 80% dos estudantes e das estudantes de cada ano escolar, avaliados em cada rede de ensino, por meio dos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica periodicamente;

Seguindo, III - Redução das desigualdades educacionais, socioeconômicas e raciais medidas nos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica, respeitadas as especificidades da educação escolar indígena e suas realidades; IV - Regime de colaboração entre Estado e Município, formalizado na legislação estadual e em execução, nos termos do inciso II do parágrafo único do art. 158 da Constituição Federal e do art. 3º da Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020; V- já citada anteriormente.

Diante disso, podemos citar como exemplo o município de Caucaia, no Ceará, que deixou de receber aproximadamente 28,8 milhões em 2024, por não atender a todas as condicionalidades estipuladas pelo MEC, principalmente a condicionalidade III. Nas redes de ensino nas quais o professor/pesquisador atua não é diferente do exemplo, pois a utilização dos documentos curriculares da maioria dos estados e dos municípios brasileiros estão em consonância com a BNCC.

Outra possibilidade para o ensino do Esporte é por meio das teorias curriculares. Para Sacristán (2008) o currículo deve analisar e descobrir os valores que orientam as opções implícitas, esclarecendo o campo em que se desenvolve, repleto de práticas variadas, sendo construído por meio de uma análise crítica que o pensamento pedagógico opressor tem evitado, isto é, as práticas dominantes condicionam o currículo a um mero ordenador de conteúdos.

Kunz (1991) relata que mudar a realidade do Esporte normatizado na escola requer uma aproximação com o contexto vivido, ou seja, o verdadeiro aprendizado só se realiza quando os educandos se apropriam do conhecimento, o redescobre e o relaciona com o mundo vivido. O mesmo autor complementa que os Esportes ensinado nas instituições escolares são uma xerox do Esporte de alto rendimento, só podendo fomentar experiências de sucesso para uma pequena

parcela e o fracasso ou vivência de insucesso para a grande maioria, sem contar que este é, atualmente, um produto cultural muito valorizado pelo mundo economicamente.

Sendo assim, o Esporte, na grande maioria, ainda é predominante nas aulas de Educação Física Escolar, mesmo considerando o avanço de outros conteúdos do componente curricular. É válido lembrar que iremos aprofundar o debate acerca do método de ensino do Esporte nas aulas de Educação Física Escolar num viés mais crítico posteriormente.

Neira e Nunes (2009) alertam que não há razão para colocar em caixas os conhecimentos do currículo a poucas manifestações ou à transmissão de dados históricos e reprodução de gestualidades específicas, ao selecionar apenas algumas práticas esportivas e alocar técnicas e táticas. O currículo é um campo cultural sujeito à disputa e à interpretação, no qual os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia, nesse caso o Esporte, e projetar as identidades desejáveis, ele é um artefato cultural, pois, a “instituição” do currículo é uma invenção social como qualquer outra; e seu “conteúdo”, uma construção social.

Diante do exposto, apresentamos um quadro que sintetiza os métodos para o ensino do Esporte nas aulas de Educação Física Escolar. É válido destacar que esses métodos fazem críticas às metodologias tradicionais do Esporte, mas pouco avança nas críticas ao Esporte nos aspectos que tange às questões sociais, culturais e políticas, observando apenas a lógica interna do jogo.

Quadro 4 - Síntese dos métodos para o ensino do Esporte nas aulas de Educação Física Escolar

Metodologias do Esporte	Principal(is) autor(es)	Objetivo	Princípios
TGFU	Werner, Thorpe e Bunker; Griffin, Mitchell e Oslin	Ensinar jogos pela compreensão	Sensibilidade; Autonomia
<i>Sport Education Model</i>	Darby Siedentop	Organizar da unidade de ensino, desenvolvendo uma temporada esportiva, na qual estudantes possam participar de uma competição com o intuito de aprender o Esporte	Autonomia; Protagonismo
JEC	Júlio Garganta	Desenvolver a complexidade do jogo (pensamento sistêmico).	Cooperação; Inteligência; Autonomia.

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

É possível observar que os princípios estão relacionados às questões de jogo, ou seja, como se desenrola os diferentes momentos da relação entre os participantes da modalidade esportiva.

Neste subtópico, foram abordados os métodos de ensino do Esporte, baseados na pedagogia do Esporte, diferentemente do que será desenvolvido e defendido a *posteriori*, ou seja, uma nova possibilidade de tratar o Esporte nas aulas de Educação Física Escolar, a partir da pedagogia freireana.

Essa possibilidade não pode ser considerada nem melhor nem pior, mas diferente das propostas que seguem a pedagogia do Esporte. É importante ressaltar que essas pedagogias não tiveram o intuito de serem criadas para as aulas de Educação Física na escola, mas esse campo de conhecimento se apropriou dela.

2.5 O que se produziu sobre avaliação e tematização dos Esportes na Educação Física Escolar?

Outra reflexão que trago neste capítulo é: o que temos produzido acerca da avaliação e da tematização dos Esportes na Educação Física Escolar? As questões do processo avaliativo são complexas e desafiadoras para a Educação Brasileira. Souza (2000), classifica as avaliações de acordo com o espaço pedagógico, a saber: a avaliação da sala de aula, relacionada à dimensão de ensino e de aprendizagem; a avaliação das instituições educativas; as avaliações de projetos ou de programas educativos dirigidas à correção de desvios de determinado programa de ensino; a avaliação de currículo, para identificar a efetividade dos processos curriculares; e a avaliação de sistemas, na qual o principal objetivo é determinar os sistemas de ensino, subsidiando a implementação das políticas educacionais.

Para Moreira (2023), as avaliações se dividem em 2 modelos antagônicos: 1- modelos classificatórios, mais comumente notados nas avaliações externas e proposições curriculares tradicionais; 2- modelos de avaliações formativas, aquelas que tem por objetivo as reconduções curriculares a serviço da aprendizagem. Enquanto os primeiros modelos têm reproduzido a lógica da competição, seja entre os sistemas de ensino, as escolas, ou até mesmo entre estudantes, desencadeando processos de exclusão, na segunda, a compreensão baseia-se na concepção da avaliação como componente do ato pedagógico e a serviço das aprendizagens.

Luckesi (2015) afirma que o papel da avaliação é diagnosticar o andamento da aprendizagem dos educandos e das educandas, tendo em vista subsidiar a tomada de decisão para o aperfeiçoamento do processo e melhoria da Educação. Existem três tipos de avaliação: diagnóstica, processual e somativa.

A avaliação diagnóstica tem como função verificar os conhecimentos e saberes prévios dos estudantes e das estudantes, o que eles e elas já sabem e o que não sabem sobre as

unidades temáticas de um determinado componente curricular. A avaliação formativa é aquela que ocorre no decorrer de todo o processo de ensino e aprendizagem, sendo todas as atividades desenvolvidas por professores e professoras e por alunos e alunas, com intuito de reorganizar a sua práxis pedagógica. Já a avaliação somativa é aquela que tem a função de classificar os discentes ao final da unidade, semestre ou ano letivo, por meio de provas, trabalhos, testes físicos, etc. (Luckesi, 2015).

O processo avaliativo na Educação Física Escolar implica em auxiliar os estudantes e as estudantes a identificar suas limitações e suas facilidades com a pretensão de descobrir seus avanços constantemente (Darido, 2012). O intuito desta tese não é aprofundar cada subtópico da avaliação (para quê, o quê, quando e como avaliar), mas compreender que existem diversas possibilidades avaliativas para tratar o Esporte no ambiente escolar.

Cabe ao educador e à educadora utilizar o leque de instrumentos avaliativos em conjunto com os educandos e as educandas e de forma democrática, mas ter ciência que a avaliação está para além de uma nota ou de um ato punitivo. Ela ajuda docentes a conhecerem melhor alunos e alunas e a facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Santana (2018), as avaliações não são a priori, “boas ou “más”. O que definirá sua função está intimamente relacionado à maneira como são formuladas; como os resultados são trabalhados e interpretados e em que medida as políticas públicas, no âmbito educacional, serão implementadas a partir dos resultados encontrados. A avaliação é, por si só, uma atividade política e não pode ser pensada desconectada das nuances sociais da sua contemporaneidade.

Mas afinal, para que avaliar? Essa pergunta não é tão simples como parece. A avaliação pode se mostrar útil aos envolvidos do processo (educadores e educadoras, educandos e educandas, escola, país, etc.), ajuda a verificar a efetividade de estratégias utilizadas em sala de aula, assim como, investigar os conhecimentos dos estudantes e das estudantes e permite reconhecer as prioridades e quais ações educativas devem ser tomadas para sanar ou diminuir o déficit de aprendizagem (Darido, 2012).

Neste sentido, não pode servir apenas para a lógica capitalista, mercadológica e competitiva, em que docentes e escolas recebem aportes financeiros pelos bons resultados obtidos nas avaliações externas, seja por meio de 14º salário ou gratificações preestabelecidas por lei municipal. O que deveria ser objeto de motivação para a melhoria da qualidade do ensino público, passa a ser incentivo à padronização curricular, por meio dos principais descritores que caem nas avaliações em larga escala, desconsiderando os contextos locais, servindo somente de treinamento para alunos e alunas apenas para a realização dessas provas, principalmente,

retirando as aulas de Educação Física Escolar e de Arte, para aplicação de simulados destas avaliações.

Esta situação, isto é, das avaliações externas, interferirem na Educação Física Escolar também aparecem nas formações continuadas. Um estudo realizado por Santana e Rothen (2015), acerca da formação continuada dos professores e das professoras da rede estadual de São Paulo, conclui que o modelo adotado visava o treinamento de docentes para a preparação dos educandos e das educandas para a realização das provas externas, tirando-lhes qualquer autonomia e a possibilidade de reflexão sobre esses resultados.

A Educação Física Escolar já sofreu e continua sofrendo algumas críticas a respeito do que avaliar. Essas críticas são fundamentadas no modelo tradicional de avaliação, uma aponta o fato de restringir aos aspectos motores, como se área só desenvolvem as questões do rendimento físico. Pensar desta forma é reduzir a Educação Física Escolar a ação motora, desprezando outros aprendizados do componente curricular, dentre eles: os aspectos cognitivos, sociais e afetivos.

Para Pontes Junior; Soares e Trompieri Filho (2014, p. 136): “na Educação Física Escolar, os objetivos educacionais estão relacionados às capacidades físico-esportivas, cognitivas e/ou sócio-afetivas”. A partir disso, podemos citar o exemplo do handebol tematizado as aulas de Educação Física Escolar: a prática da modalidade, aprendizado sobre o saber fazer e as relações socioafetivas vivenciadas e desenvolvidas nas aulas.

Outro ponto de grande discussão sobre a avaliação é: quando avaliar? A resposta mais simplificada a respeito da questão é em todos os momentos do processo ensino e aprendizagem. É válido ressaltar que já discutimos um pouco sobre os tipos de avaliação (diagnóstica, somativa e formativa). Essas avaliações devem ser utilizadas no decorrer do processo, não com o intuito punitivo, mas com a finalidade de melhorar o processo educacional.

Diante disso, temos outra indagação: como avaliar? Existem diversos instrumentos avaliativos que podem nos ajudar a responder a tal perguntar, dentre eles: a prova; o seminário; o trabalho escrito; os testes contextualizados; a autoavaliação; a construção e/ou análise de vídeos; o desenho; a construção de recursos pedagógicos (peteca, bola, raquete, etc.); o portfólio; a observação; a produção textual; a poesia; entre outros (Darido, 2012).

Luckesi (1994), foi muito feliz, quando disse que a maior adversidade do processo pedagógico não é avaliar alunos e alunas, mas a concretização de um ensino de qualidade, acolhendo, nutrindo e sustentando os educandos, sem castigar ou punir, mas garantir a inclusão de todos e de todas as estudantes, seja ele ou ela com deficiência ou não, isso sim é um verídico ato de amor.

Em uma experiência pedagógica o autor Maldonado (2014), descreve a utilização de diferentes instrumentos avaliativos, seja as reportagens, a análise de filmes, a produção de textos e cartas, os desenhos e as criação de jogos. O mesmo aponta que, apesar das resistências surgidas, por ser essa uma proposta inovadora e pouco utilizada nas aulas de Educação Física Escolar, esses obstáculos foram ultrapassados e os estudantes e as estudantes conseguiram produzir conhecimentos e expressá-los de maneira crítica, durante essas avaliações nas aulas de Educação Física Escolar.

Na pesquisa desenvolvida por Melo, Ferraz e Nista-Piccoli (2010), sobre a investigação da possibilidade de utilização do portfólio como instrumento avaliativo nas aulas de Educação Física Escolar. Os resultados demonstraram que o emprego auxiliou a diagnosticar tanto as aprendizagens dos estudantes e das estudantes, quanto serviu para professores e professoras se autoavaliarem, lançando um olhar crítico e reflexivo sobre a sua práxis pedagógica.

Moreira (2023) nos alerta sobre a necessidade de valorização dos conhecimentos sobre avaliação produzidos nas escolas como uma possibilidade de avançar para a superação da colonização das consciências, no caminho que permita educadores e educandos o movimento de passagem de percepções e de posições ingênuas para compreensões mais críticas, em relação às práticas avaliativas.

Nesta direção, as ações educativas e as práticas avaliativas, guardam complexidade inerente a qualquer empreendimento educativo. Exige nos reconhecermos como seres inacabados e em processo de conscientização, ao longo de toda a nossa vida (Freire, 2014).

Moreira (2023) chega as seguintes conclusões em sua pesquisa sobre a avaliação:

- 1- É necessário inverter a lógica que dar prioridade as avaliações externas e classificatórias. Não respeita o tempo e o espaço dos alunos e das alunas e chega ditando quais os conhecimentos são válidos, para priorizar as avaliações da aprendizagem construídas por educadores e educadoras e educando e educandas;

- 2- É importante levar em consideração as avaliações da aprendizagem que privilegiam o diálogo e permitam que o grupo aprendente construam juntos, definam critérios, instrumentos, vivenciem momentos compartilhados e possam interpretá-los, ressignificá-los, problematizá-los e conseqüentemente, ampliar seus conhecimentos e lutar constantemente pela libertação dos seres humanos;

- 3- As avaliações devem ser planejadas colaborativamente com educandos e educandas, com o objetivo de compartilhar saberes com a comunidade escolar, a partir das práticas corporais, através da produção de figurinhas, produções artísticas; danças,

apresentações teatrais, vídeos; produção de livros, gibis, álbuns, charges; dentre outras alternativas. É necessário destacar que essas discussões não esgotam a temática em questão, mas nos ajuda a entender a sua complexidade.

2.6 O que ocorreu com a criticidade do conteúdo Esporte nas aulas de Educação Física Escolar?

Por fim, será que ocorreu um avanço, uma estagnação ou retrocesso na compreensão crítica do conteúdo Esporte no processo formativo dos educandos e das educandas nos últimos anos? Essa questão não é tão simples para obter resposta, até porque o nosso intuito é refletir sobre essas questões sem ter uma verdade absoluta, pois é algo que Freire não concorda e como esse estudo segue os princípios Freireanos, seria incoerente compactuar com essa linha de pensamento. No bojo desse questionamento, temos o papel educativo do Esporte. Para Kunz (2001, p. 73):

A escola se configura como um dos espaços de organização social onde as práticas esportivas acontecem, cabendo ao profissional da Educação Física proporcionar, pela tematização do seu conteúdo específico, uma compreensão crítica das práticas esportivas, potencializando os sujeitos a estabelecer vínculos com o contexto sociocultural em que estão inseridos.

É possível notar que a ideia é superar a visão de que ensinar um Esporte é ensinar a praticá-lo. De acordo com Bracht *et al.* (2003), conhecer os Esportes no âmbito da Educação Física Escolar é ir para além de executá-lo, pois visa também perceber sua inserção cultural, política e social. É necessário reconhecer que a Educação Física na escola tem uma função social e educativa de ser a mediadora da cultura, e que a partir dessa cultura ampliada seleciona o conhecimento específico da área – Cultura Corporal de Movimento – para daí tematizar, problematizar e contextualizar.

Quando afirmamos, por exemplo, que “o Esporte é Saúde” sem fazer as devidas reflexões críticas a respeito desta afirmativa, podemos estar sendo ingênuos de achar que todas e todos os atletas são saudáveis e que não possuem uma intencionalidade mercadológica/capitalista por trás. O sistema capitalista busca uma forma de adaptar os sujeitos no modo de pensar e agir, inclusive nos Esportes. Essa e outras discussões devem ocorrer nas aulas de Educação Física Escolar.

Pensar que, na maioria das vezes, a comunidade escolar considera o Esporte como a prática corporal mais desejada e citada pelos estudantes, apesar de que, a mesma estar

amarrada a um modelo esportivista tradicional/paradigma da racionalidade instrumental. Segundo Bracht *et al.* (2003, p. 52) o “imaginário social em que a Educação Física Escolar reflete basicamente um espaço e tempo escolares vinculados ao fenômeno esportivo”.

Para compreender o conteúdo Esporte, precisamos voltar um pouco no tempo e fazer uma breve contextualização dos momentos vivenciados por essa prática corporal na escola. Por questão de objetivo deste estudo, iremos dialogar a partir da década de 60 do século passado até os dias atuais.

O modelo esportivista na Educação Física Escolar tem seu auge no Brasil entre 1969 e 1979, sendo uma estratégia do Estado, já que naquela época a ditadura militar estava implantada no país e os militares começaram investir nos Esportes. Os governantes tinham o entendimento que o povo estava mais preocupado com a Copa do Mundo do que com os problemas sociais (Betti, 2020).

Nessa fase, os princípios da esportivização, tais como: eficiência; produtividade; racionalidade e competição exacerbada passam a fazer parte das aulas de Educação Física Escolar, e o Esporte, a ser o objetivo e conteúdo. Os docentes e as docentes deveriam se pautar, em suas aulas, técnicas e capacidades físicas que cada modalidade esportiva exigia (Soares *et al.*, 2014).

Os governantes tinham o interesse de conquistar consumidores e auxiliar na produção de futuros atletas, para poder representar o país em competições internacionais. Por esse motivo, o Esporte escolar deveria ser o mais próximo possível do Esporte realizado no alto rendimento.

Diante disso, surge uma onda de críticas a esse modelo, principalmente a partir da década de 80, dentre eles: Muniz *et al.* (1998); Bracht (1992, 2003); Bracht *et al.* (2003); Kunz (1986, 1991, 1994, 2001); Caparroz (2005); dentre outros estudiosos da temática. Passados mais de 40 anos do início desse movimento crítico renovador da Educação Física Escolar, as discussões sobre o Esporte ainda não se esgotaram, mas novas reflexões podem ser criadas. As modalidades esportivas podem ser desenvolvidas relacionadas com a formação humana? O Esporte pode ser mais democrático e crítico?

São necessários aprofundamentos teóricos e didático-pedagógicos que colaborem na desconstrução do Esporte como uma mera reprodução técnica, ou seja, um fenômeno sócio-histórico-cultural em que a Educação Física na escola promova um aprimoramento de um saber fazer e um saber sobre esse fazer (Carlan, 2012).

Uma das principais críticas teóricas ao Esporte pauta-se pela observação de que suas práticas atendem aos interesses do sistema capitalista (produtividade), ou seja, à

reprodução dessa prática corporal, muitas vezes, ocorre sem a devida contextualização e reflexão necessária por parte dos educandos, das educandas e/ou educadores e educadoras (Silva, 2013).

Outra crítica muito presente para o ensino dos Esportes nas aulas de Educação Física Escolar é o “acerto de contas”, pregado por alguns pesquisadores e por algumas pesquisadoras, que de forma análoga à ideia da curvatura da vara, na qual, envergam a vara para um lado, as aulas de Educação Física se confundem com o ensino do quarteto fantástico (futsal, voleibol, handebol e basquetebol). Já em outros lugares, o inverso também é factível, a vara é envergada para o outro lado, na intenção de negar o acesso tematizado dos Esportes, com o argumento de ampliar e possibilitar outras práticas corporais (Martins *et al.*, 2022).

Kunz (1991, p. 110) questiona a abordagem tradicional do Esporte nas aulas de Educação Física Escolar, quando aponta que o “problema da expansão da exclusividade e do caráter da evidência e inquestionabilidade que o fenômeno esportivo adquiriu no contexto escolar”. O autor demonstra preocupação da forma como a escola reproduz nas aulas o modelo desprovido de reflexão, problematização e tematização.

Em um dos seus estudos, Bracht (2000, p. 14) traz para as discussões pedagógicas na Educação Física Escolar os seguintes questionamentos:

- a) o esporte (de rendimento) tornou-se a expressão hegemônica da cultura de movimento no mundo moderno; b) uma das bases da legitimação social do sistema esportivo era sua alegada contribuição para a educação e a saúde; c) o esporte é/era o conteúdo dominante no ensino da EF; d) o sistema esportivo via na escola uma instância contribuidora importante para o seu desenvolvimento, uma de suas "bases"; e) com a sociologia crítica do esporte (e da educação) surgem dúvidas quanto ao valor educativo do esporte.

No decorrer do texto, Bracht (2000, p. 14), busca refletir a respeito das indagações sobre o Esporte. Deixa claro que a discussão deve ser “entendida enquanto uma prática pedagógica presente na instituição educacional”. O autor cita os principais equívocos ou mal-entendido acerca do Esporte, a saber: 1) Quem critica o Esporte é contra ele. Criticar o Esporte ficou sendo entendido como uma manifestação de alguém que é contrário ao Esporte, no sentido lato; 2) Abordar criticamente o Esporte nas aulas de Educação Física Escolar é ser contra a técnica esportiva; 3) A crítica da pedagogia crítica da Educação Física Escolar era dirigida ao alto rendimento enquanto tal, e que a este contrapunha, em posição diametralmente oposta, o lúdico; 4) Tratar criticamente do Esporte na escola é desamparar o movimento em favor da reflexão.

O Esporte no contexto escolar só faz sentido se for integrado ao Projeto Político Pedagógico (PPP). Uma pedagogia crítica em Educação Física Escolar está condicionada aos acontecimentos que perpassam pela escola como um todo. A transformação na Educação Física Escolar está vinculada às mudanças da escola e esta pela sociedade (Bracht, 2000).

Desta forma, acreditamos e defendemos o Esporte abordado e privilegiado na escola como aquele que atribui um significado menos centrado no rendimento máximo e competitivo exacerbadamente, que busca a vitória a todo custo, mesmo que para isso tenha que matar alguém. A prática esportiva que procura conceder aos educandos e às educandas vivenciar também formas dos Esportes que favoreçam antes o rendimento possível e a cooperação.

Neste capítulo, é importante deixar claro que embora que a tematização do Esporte, no viés progressista, já apresenta elementos que buscam incluir alunos e alunas no contexto das aulas e torná-los mais ativos, mais participativos e com constituintes críticos, comparados aos métodos tradicionais, os estudantes e as estudantes já passam a compreender melhor o que se está sendo debatido sobre a temática. Todos estes elementos ainda não são suficientes para uma proposta crítica e que venha a potencializar transformações na forma de inserção e compreensão da relação do esporte na sociedade atual.

Podemos citar como exemplo, o caso do menino de 9 anos que era torcedor do Santos e pediu a camisa do goleiro do Palmeiras. Ele foi hostilizado pela torcida do Santos ao receber a camisa do time adversário, posteriormente, o garoto foi ameaçado de morte nas redes sociais. Assim como a proibição do uso de camisas de times dentro da escola, principalmente, do Ceará Sporting Clube e do Fortaleza Esporte Clube.

Essa norma aparece no regimento de uma das unidades escolares na qual o pesquisador já exerceu a docência. Será que o Esporte continua sendo reproduzido e acrítico, seja no ambiente escolar ou fora dele? Dessa forma, o propósito desse estudo ao trazer a perspectiva do ensino dialógico de Freire é questionar esses fatos que ocorrem corriqueiramente na sociedade. No próximo capítulo, serão aprofundados conceitos que nos ajudam a compreender o pensamento freireano e, a partir daí, desenvolver uma prática educativa libertadora por meio do Esporte.

3 EDUCAÇÃO LIBERTADORA: UMA POSSÍVEL RELAÇÃO COM O ESPORTE

Neste capítulo, caminharemos no sentido de discutir e aprofundar as questões que tratam a respeito dos princípios freireanos (diálogo, contextualização, criticidade, ético-social, dentre outros) para uma Educação Libertadora, assim como, relacionar seus preceitos com os Esportes nas aulas de Educação Física Escolar. O leitor ou a leitora irá se defrontar com aspectos que são de suma importância para docentes que desenvolvem sua práxis pedagógica à luz do pensamento de Paulo Freire.

3.1 Princípios Freireanos em busca de uma Educação Libertadora

Para a construção desse tópico, foram analisadas as seguintes obras de Freire: pedagogia do oprimido; pedagogia da autonomia; pedagogia da esperança; educação como prática da liberdade; medo e ousadia; educação e mudança; por uma pedagogia da pergunta; ação cultural para liberdade. O pesquisador fez uma leitura minuciosa, concomitantemente, destacava os principais pontos das referidas obras. Logo em seguida, foram determinadas as categorias que seriam detalhadas nesta tese, dentre elas: o diálogo, a contextualização, a criticidade.

A Educação pode ser reconhecida através das diferentes abordagens pedagógicas que se configuram em um conjunto de aspectos, conceitos e características para o entendimento e vivência sobre o que, para que e como deve ser compreendida. Essas abordagens são orientadas por princípios ideológicos, influenciados por posicionamentos políticos, sociais e culturais de grupos distintos que existem na sociedade e que se articulam para relatar qual a função da Educação e como ela se constitui (Rocha e Silva, 2020).

De acordo com Luckesi (1994), as tendências pedagógicas estão divididas em dois grupos: as liberais e as progressistas. As tendências tradicionais (renovada progressivistas; renovada não diretiva e tecnicista) compõe primeiro grupo. Por outro lado, as tendências libertadora, libertária e crítica-social dos conteúdos pertencem a classe dos progressistas. Vale destacar que nesse estudo iremos direcionar os olhares para a tendência libertadora de Paulo Freire, mesmo não desconsiderando as outras.

Saviani (2013, p. 401) afirma que: “toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia”. O autor conceitua a pedagogia como sendo uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. Essa pedagogia, como teoria da

educação, busca equacionar, de alguma forma, o problema da relação entre educador, educadora, educando e educanda, na orientação do processo de ensino e aprendizagem.

Em meados de 1980, foi necessário se pensar em teorias que se constituíssem contra as pedagogias oficiais. Nesse momento, apareciam as pedagogias contra-hegemônicas que buscavam superar os interesses das elites dominantes e também atender aos interesses dos dominados.

Para Saviani (2013), a concepção libertadora de Freire estava próxima da igreja, em afinidade com a “teologia da libertação” e secundariamente, nas ideias libertárias constitutivas da tradição anarquista, podendo ser considerada uma pedagogia contra-hegemônica.

A Educação das massas é algo absolutamente fundamental entre nós, pois defendemos uma Educação Física Escolar progressista desvestida de uma roupagem alienada e alienante que seja uma força de mudança e libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma “Educação” para a não “domesticação”, para a alienação, e sim, uma Educação para a liberdade. A “Educação” para o ser humano-objeto ou Educação para o ser humano-sujeito, não existe Educação fora das sociedades humanas, assim como, não há seres humanos no vazio (Freire, 2014). Optamos por uma Educação para a liberdade, assim como, uma Educação para o ser humano-sujeito.

O poder alienante dos opressores está na força de distorção da realidade e na insistência em dizer que são defensores dos homens e das mulheres. Buscam proteger a sua dignidade, a sua liberdade, mostrando os esforços de verdadeira libertação como perigosa subversão, como massificação, como lavagem cerebral – tudo isso resultado do demônio, dos inimigos dos homens e das mulheres e das civilizações ocidentais cristãs. Verdadeiramente, são eles quem massificam, na medida em que domesticam e se apoderam dos oprimidos e das oprimidas, por serem a camada mais ingênua da sociedade.

Por isso, que se busca desenvolver uma Educação Libertadora por meio dos Esportes nas aulas de Educação Física Escolar, pois expulsar esta sombra pela conscientização é uma das principais tarefas almejadas nesse estudo e por isso respeitar os homens e as mulheres como pessoas humanas.

Freire (2014) anuncia que infelizmente, o que se sente cotidianamente, em qualquer lugar no mundo, é que os homens e as mulheres simples são esmagadas, diminuídas e acomodadas, ou seja, convertidas em espectadoras. Muitas vezes, dirigidas pelos poderes dos mitos que as forças da sociedade opressora criam para eles ou elas. Esses mitos sempre são contra os oprimidos e as oprimidas, destruindo e aniquilando. Assim como, assustando os

homens e as mulheres e fazendo com que duvidem das suas possibilidades.

Simultaneamente, inclinando-se a um gregarismo que implica, ao lado do medo da solidão, que se alonga ao medo da liberdade, na justaposição dos educandos e das educandas a quem falta um elo crítico e amoroso, que a modificaria numa unidade cooperadora, que seria a convivência autêntica.

Nesse sentido, a radicalização que os homens e as mulheres fazem na opção que o fizeram positivamente, porque preponderantemente crítica. Se são críticas, comunicativas, humildes e amorosas. Os homens e as mulheres radicais não podem negar o direito de outros optarem. Devem dialogar e não impor sua preferência, ou seja, está convencido do seu acerto, mas respeita o direito de outros de também julgar-se certo. Pode tentar convencer e converter o outro ou outra através do diálogo, mas nunca esmagar seus oponentes. Tem o dever, contudo, por questão da amorosidade, de reagir a qualquer ato de violência que lhe tenha a intencionalidade de impor o silêncio (Freire, 2014).

Observamos que a posição radical, que é amorosa, não pode ser autoflageladora. Ela não se acomoda com passividade diante do poder exagerado daqueles que desumanizam a todos. Inadequadamente, os homens e as mulheres vinham declinando para a sectarização e não para as soluções radicais, muitas vezes, fruto do despreparo para a captação das críticas realizada pelos opressores e opressoras.

A sectarização tem uma matriz prevalecente emocional e acrítica. É antidialógica, anticomunicativa, arrogante e reacionária, seja de direita ou esquerda. O sectário não ama e nem respeita o próximo, pois tenta impor sua imposição, que muitas das vezes, parte do fanatismo. O radical rejeita o ativismo e sempre submete sua ação e reflexão (Freire, 2014).

A Educação como prática de liberdade faz parte do campo progressista que estabelece ações pedagógicas contextualizadas, autônomas e críticas, possibilitando aos educandos e às educandas a oportunidade de identificar seu próprio protagonismo, sem a imposição dos educadores e das educadoras. Contrapondo uma pedagogia de condutas persuasivas e repressoras, ou seja, centra-se na figura da pessoa humana (Rocha e Silva, 2020).

A visão de liberdade adotada na pedagogia freireana é um posicionamento fundamental para compreensão da proposta, pois sem liberdade não há diálogo autêntico. É a matriz curricular que concede sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos e das educandas.

A liberdade não surge apenas como conceito ou aspiração humana, mas fundamentalmente, passa pelo interesse no modo de instauração histórica (Freire, 2014). O mesmo autor (2014, p. 13) declara que:

Quando alguém diz que a educação é afirmação da liberdade e toma as palavras a sério — isto é, quando as toma por sua significação real — se obriga, neste mesmo momento, a reconhecer o fato da opressão, do mesmo modo que a luta pela libertação.

A compreensão da pedagogia freireana em suas dimensões (práticas, políticas, sociais, entre outras) demanda ter clareza quanto a este aspecto fundamental: a ideia da liberdade só obtém total significação quando compartilha com a luta concreta dos homens e das mulheres para se libertar (Freire, 2014).

A grande preocupação de Paulo Freire era desenvolver uma Educação para a decisão, para a responsabilidade social e política, só assim, poderíamos sonhar com um saber democrático, sem a incorporação do autoritarismo, pois só faz sentido a conquista comum do trabalho de educadores e de educandos.

Não é possível, diz Freire (2014, p. 19): “dar aulas de democracia e, ao mesmo tempo, consideramos como ‘absurda e imoral’ a participação do povo no poder”. Mas afinal, como fazer essa transposição para a tematização dos Esportes? Essa tematização pode ser realizada por meio da problematização dos Esportes no que tange ao Esporte educacional⁶, desvincilhado do Esporte de alto rendimento praticado no ambiente escolar, sem as devidas alterações necessárias para atender os anseios do contexto social. Assim como, ficar indignado quando as regras dos Esportes são modificadas para a democratização do Esporte.

Outro ponto de destaque é o assistencialismo por parte dos opressores e das opressoras. Esse assistencialismo foi visto por radicais como algo para ele e sobre ele, nunca com o povo. Pessoas radicais rejeitam a assistência amaciadora ou o fanatismo das “guerras santas”, com todo o seu irracionalismo, defendem as transformações profundas e prezam pelo respeito aos seres humanos como pessoa-sujeito e não como pessoa-objeto (Freire, 2014).

Nesse sentido, no assistencialismo não há responsabilidade e nem decisão. Por isso, não podemos considerar um dado existencial. Só há gestos que demonstram a passividade e domesticação dos homens e das mulheres. Diante disso, precisamos urgentemente dialogar e criar soluções rápidas e seguras aos problemas que angustiam a sociedade. Volta-se a repetir, “soluções com o povo e nunca sobre ou simplesmente para ele” (Freire, 2014, p. 64).

⁶ Aquele praticado nos sistemas de ensino e em formas assistemáticas de educação, evitando-se a seletividade e a hipercompetitividade de seus praticantes, com a finalidade de alcançar o desenvolvimento integral, físico e intelectual, do indivíduo e a sua formação, para o exercício da cidadania e para a prática do lazer, visando à integração social dos estudantes e à melhoria de sua qualidade de vida (Brasil, 2023).

Ir ao encontro do povo e inseri-los no processo de criticidade é um dos papéis dos educadores e das educadoras progressistas. A passagem da desumanização para humanização do povo não pode ser realizada pelo medo e nem pela força, mas por uma Educação que propicia a reflexão sobre o seu próprio poder de refletir.

Desta forma, é necessário discutir brevemente os graus de compreensão da realidade em seu condicionamento histórico-cultural que vai da posição inicial da intransitividade da consciência passa pela transitividade ingênua e progride para a transitividade crítica.

Esse movimento pode ser observado no Esporte, como por exemplo, quando um ser humano considera que os Estados Unidos nunca serão vencidos, devido Deus ter dado o dom da vitória para eles no Basquete e que cabe aos sujeitos apenas aceitar as derrotas como algo natural.

A partir do momento que os homens e as mulheres começam a questionar essa situação e abre diálogos com outros seres humanos ou com mundo, novas possibilidades aparecerão. Essa situação vai caminhando para a transitividade crítica quando consegue observar as diferentes facetas e interpretar os problemas do Esporte e suas relações com as questões econômicas, políticas, sociais e culturais.

Para Freire (2014) o conceito da intransitividade não coincide com o fechamento dos seres humanos dentro dele mesmo, mas esmagado, se assim consideramos, por um determinado tempo e espaço poderosíssimo. Nesse sentido, é que a intransitividade representa quase negligência dos seres humanos com a sua existência.

Baldo e Gracia (2021) afirmam que a intransitividade avança para a transitividade ingênua à medida que vão se alargando novas possibilidades de diálogos, seja com outros homens e mulheres, seja com a sociedade e com o mundo. Essa transitividade começa quando os homens e mulheres percebem que a realidade para além do seu antigo espaço. “Seus interesses e preocupações, agora, se alongam a esferas mais amplas do que à simples esfera vital” (Freire, 2014, p. 66).

A transitividade, funde-se em dois níveis: inicialmente no formato ingênuo, em seguida, a transitividade crítica de sua consciência. Quanto à transitividade ingênua, Paulo Freire (2014, p. 66) define:

A transitividade ingênua, fase em que nos achávamos e nos achamos hoje nos centros urbanos, mais enfática ali, menos aqui, se caracteriza, entre outros aspectos, pela simplicidade na interpretação dos problemas. Pela tendência a julgar que o tempo melhor foi o tempo passado. Pela subestimação dos seres

humanos comum. Pela impermeabilidade à investigação, a que corresponde um gosto acentuado pelas explicações fabulosas. Pela fragilidade na argumentação. Por forte teor de emocionalidade. Pela prática não propriamente do diálogo, mas da polêmica.

Por outro lado, Kronbauer (2018, p. 104) afirma que a transitividade crítica “caracteriza-se pela profundidade com que interpreta os problemas e pelo engajamento sociopolítico”. Freire (2014) corrobora e acrescenta que a transitividade crítica é característica dos autênticos regimes democráticos e dos processos interrogatórios que dialogam e demonstram suas inquietudes, contrários aos regimes autoritários.

É válido ressaltar que a consciência transitiva ingênua tanto pode evoluir para a transitiva crítica (quando traz as características que legitimam a democracia), quando pode distorcer-se para as formas que rebaixam, desumanam e massificam os seres humanos.

Neste sentido, a Educação que parte do diálogo e do protagonismo dos sujeitos, procura o desenvolvimento da responsabilidade social e política, pois se caracteriza pela profundidade interpretativa dos problemas que assolam a sociedade na busca da efetivação da democracia. Diante disso, a Educação Libertadora tem um papel fundamental na construção da criticidade, da dialogicidade, da autonomia, da amorosidade, dentre outras.

O processo democrático é forma de vida, antes mesmo de se materializar política, pois tem como uma das principais características a transitividade da consciência no comportamento dos seres humanos, ou seja, o homem e a mulher começam a entender a sua existência, mesmo que de forma ingênua, saindo da imersão em que estava e passando para emersão que fizera para um novo estado. Essa transitividade não nasce da noite para o dia, mas se desenvolve dentro dos debates entre os seres humanos e o mundo. A partir da análise dos problemas dos seres humanos em comunhão que eles participam. É sabido destacar que as democracias se nutrem das mudanças constantes, ou seja, são flexíveis e inquietas.

A Educação Libertadora é uma pedagogia inversa à “Educação bancária”. Freire (1996) afirma que a compreensão do educando e da educanda submetido ao ensino “bancário” não está fadado a fenecer, em que o peso, mais poderá deformar a necessária criatividade dos educandos e dos educadores.

Os educandos a ele sujeitado pode, não por causa do conteúdo cujo “conhecimento” lhe foi transferido, mas por causa do processo de aprender. Sendo assim, poderá dar a volta por cima, como diz na linguagem popular, a superar o autoritarismo e o erro epistemológico do “bancarismo”.

A Educação Libertadora caracteriza-se como um dos principais instrumentos de

intervenção na realidade social, podendo proporcionar alterações de grande importância para a sociedade brasileira, pois exhibe uma visão emancipatória e humanizada, baseada numa “Educação social transformadora”, idealizada na luta de “um outro mundo possível” (Brandão, 2012; Gadotti, 2012). Pensar nesse tipo de Educação é compreender que a mesma não pode ser encarada como um valor absoluto, nem tão pouco a escola como uma instituição completa (acabada).

O educador ou a educadora que está a serviço da libertação dos homens e das mulheres sempre se dirige às massas mais oprimidas, acreditando na sua liberdade, em seu poder de criação e de crítica. Ele estabelece, a partir da convivência com o povo, as bases de uma pedagogia em que tanto educadores como educandos, homens e mulheres igualmente críticos e livres, aprendem, por meio do trabalho, a tomar consciência da situação que vivem. Essa pedagogia que elimina pela raiz as relações autoritárias prevalecendo essencialmente o diálogo (Freire, 2014).

Tematizar o Esporte como prática da liberdade é compreender que este nunca pode ser pensado para opressores, mas sim, para oprimidos, principalmente para aqueles ou aquelas que sofrem racismo, xenofobia, homofobia, dentre outros. O educador ou educadora progressista pode desenvolver essas questões nas aulas de Educação Física na escola. Jamais opressores irão debater essas questões, nas quais são principais beneficiados e beneficiadas e desejam que o mundo permanece no *status quo*. Problematizar os Esportes como elemento constitutivo e construtivo dos seres humanos, com o intuito da participação coletiva das comunidades.

Um ser humano submisso fica sob os domínios dos poderes em torno daquilo que foi se criando um quase gosto masoquista (Freire, 2019). A submissão sempre está associada ao poder exacerbado do opressor e da opressora. As consequências da submissão são as seguintes: ajustamento, acomodação e não integração.

Para Freire (2014) a acomodação requer, no mínimo, uma dose de criticidade. Contrária, a integração que exige o ápice da razão e da consciência. Esse comportamento é característico dos regimes democráticos ou deveriam ser. O grande problema do ajustamento e da acomodação está vinculado ao mutismo. Verdadeiramente, no ajustamento, os seres humanos não dialogam, não participam. Pelo contrário, ficam acomodados nas indicações que são impostas, ocasionando disposições mentais autoritárias e acríticas.

Nesse sentido, precisamos de uma Educação que encoraje os seres humanos para a discussão a respeito da participação construtiva da sociedade. Uma Educação que leve os seres humanos a ter uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e espaço. Assim como,

desenvolva a pesquisa ao invés da mera repetição de trechos e afirmações desconectadas da vida que são perigosas e cansativas. Freire (2014, p. 100) cita: “a Educação do ‘eu me maravilho’ e não apenas do ‘eu fabrico’”. Pensar numa Educação humanizada é compreender e considerar que a Educação é um fenômeno humano. Por isso, o sujeito como ser no mundo e com o mundo.

Desta forma, Freire (2014) afirma que os seres humanos são ontologicamente vocacionados para exercerem historicamente a condição de sujeitos para, desta forma, vivenciarem permanentemente a sua humanidade. Esses seres têm a vocação para “Ser Mais”, isto é, para serem cada vez mais, e isso implica na superação permanente das situações de desumanização.

Freire (2014) alerta que não é possível a superação das estruturas desumanizantes se os seres humanos não se tornam seres da práxis. Contudo, a práxis transformadora só pode se constituir dentro de uma unidade dialética absolutamente coerente e solidária entre o pensar e o agir.

Para Mendonça (2006, p. 21): “o humanismo, numa perspectiva filosófica, é toda reflexão em torno do ser humano, reconhecendo, portanto, seus valores, suas buscas, seus limites, suas possibilidades de liberdade, seus interesses e todos os aspectos a ele relacionados”. Não temos o intuito de aprofundar as diversas correntes do humanismo neste manuscrito, mas entender o pensamento freireano neste aspecto para a Educação.

Freire (2005, p. 62) considera os seres humanos como seres de relações e diz:

Este ser ‘temporalizado e situado’, ontologicamente inacabado – sujeito por vocação, objeto de distorção -, descobre que não só está na realidade, mas também que está com ela. Realidade que é objetiva, independente dele, possível de ser reconhecida e com a qual se relaciona.

Percebe-se na afirmativa acima que os seres humanos são inacabados e que esse inacabamento demonstra uma compreensão mais ampla e significativa da dimensão humanista da pedagogia freireana. A humanização não ocorre, somente, dentro da consciência dos sujeitos, como um ato individual ou contemplativo, porque, assim, não passaria de simples idealização. De acordo com Freire (1982, p. 98): “a libertação não se dá dentro da consciência dos seres humanos, isolada do mundo, senão práxis dos seres humanos dentro da história que, implicando na relação consciência-mundo, envolve a consciência crítica desta relação”.

Mendonça (2006) relembra que Freire se opõe radicalmente contra a desumanização dos sujeitos, condição existencial que ele considera uma distorção da vocação dos seres humanos. Portanto, a sua não aceitação, a sua recusa, o seu posicionamento crítico e

a sua luta contra qualquer forma de relacional humana que se edifique pela dominação, opressão e negação do outro enquanto sujeito histórico.

Existe uma relação antagônica entre a humanização e a desumanização e que se constitui a partir da ação dos seres humanos sobre a realidade concreta, sempre objetivando a permanência ou a transformação. Com isso, a ação humana que perpetua ou modifica uma dada condição social se estabelece, na prática, como uma ação político-cultural de opressão ou de libertação.

Uma ação educativa que sirva como processo de humanização tem que reconhecer nos seres humanos a sua capacidade de serem sujeitos históricos, relacionais, dialógicos, integradores e elaboradores de saberes. Para isso, necessita de um processo de conscientização social e política que seja capaz de estabelecer uma rachadura nas estruturas sociopolíticas das sociedades opressoras, e essa intervenção transformadora que vai ultrapassando e eliminando as estruturas desumanizantes só pode ser viabilizada dentro de uma práxis progressista.

A prática educativa deve levar em conta dois tipos de conhecimentos: o “conhecimento do senso comum” e o “conhecimento sistemático do educador”. Não se pode zerar “o saber de experiência feita” e nem tão pouco a “competência técnica científica”. Segundo Freire (1999, p. 31):

É preciso que o educador saiba que o seu "aqui" e o seu "agora" são quase sempre o "lá" do educando. Mesmo que o sonho do educador seja não somente tornar o seu "aqui-agora", o seu saber, acessível ao educando, mas ir mais além de seu “aqui-agora” com ele ou compreender, feliz, que o educando ultrapasse o seu “aqui”, para que este sonho se realize tem que partir do “aqui” do educando e não do seu. No mínimo, tem de levar em consideração a existência do “aqui” do educando e respeitá-lo. No fundo, ninguém chega *lá*, partindo de *lá*, mas de um certo *aqui*. Isto significa, em última análise, que não é possível ao educador desconhecer, subestimar ou negar os “saberes de experiência feitos” com que os educandos chegam à escola.

Não houve jamais prática educativa em espaço-tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com ideias preponderantemente abstratas e intocáveis. Sendo a Educação, por sua própria natureza, diretiva e política. Em uma conversa informal em meados da década de 60 que Freire teve com Erich Fromm, em sua residência, em Cuernavaca, Fromm fala que “a prática educativa é uma espécie de psicanálise histórico-sócio-cultural e política” (Freire, 1999).

A prática educativa de libertação só é encontrada numa pedagogia na qual o oprimido ou a oprimida tenha condições de refletir, descobrir e conquistar-se como sujeito ou sujeita da sua própria história. Uma prática arquitetada com a trama da dominação, por mais

bem-intencionada que seja, pelos educadores e pelas educadoras, é empecilho para possibilidades educacionais que possam ser desenvolvidas nas subculturas dos proletários e marginais. Contrariamente, uma nova prática educativa na vida dessas subculturas, doravante delas e com elas, num processo contínuo de reflexividade em busca da libertação, ou seja, uma reflexão, criação e recriação. A pedagogia do oprimido e da oprimida pode libertar ambos, oprimidos e opressores (Freire, 2011).

Tematizar o Esporte apenas na visão dos oprimidos e das oprimidas, sem colocar em xeque as suas verdades absolutas, podemos estar caindo na mesma armadilha dos opressores, que é considerar o mundo como ele é dado. Não devemos sair de oprimidos e de oprimidas para opressores e opressoras, mas se libertar em comunhão. Por exemplo, dialogar sobre o preconceito contra atletas negros e negras nos dias atuais e daqui alguns anos discutir acerca do preconceito contra outras minorias que possam aparecer. Somos contra qualquer tipo de discriminação (raça, gênero, religião, etc.) nos Esportes.

O professor ou a professora tem um papel fundamental na Educação, no sentido de humanizar educandos e educandas através da crítica, da autonomia, da criatividade, da consciência, da construção do caráter e do exercício da cidadania. O professor e a professora melhor formados podem desempenhar muito mais adequadamente sua atividade de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento humano de todas e de todos os educandos e educandas, no horizonte de um projeto libertador (Vasconcellos, 2007).

Por outro lado, o professor ou a professora que desqualifica, minimiza, ironiza, menospreza e/ou nega os conhecimentos dos educandos, para não correr o risco de responder algo que vá além das respostas prontas já preparadas, mantém a postura de detentor do saber, resguardado na concepção bancária da Educação. Para Gadotti (1995, p. 135): “a elaboração do saber, além dos puros conhecimentos, não se faz sem riscos, sem desafios, para além da segurança que nossas verdades prontas nos oferecem”.

Diante das diferentes facetas que o professor ou a professora pode adotar, ora professores bancários (educandos e educandas depósitos de conhecimento, relação verticalizada e autoritarismo), ora professor e professora libertadores (compartilhamento de experiências, relação horizontal, diálogo, amor e humildade), aqui nos inserimos libertadores. Freire (1991, p. 58) afirma que:

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

A professora e o professor libertadores podem considerar alguns elementos na sua práxis pedagógica, delineadas por base nas seguintes obras “medo e ousadia” e “por uma Educação Física Escolar libertadora: o que é preciso saber sobre uma Educação como prática de liberdade” de autoria de Freire e Shor (1987) e Rocha e Silva (2020).

Para ser um professor libertador precisamos: ensinar dialogando com a realidade dos educandos; estabelecer uma linguagem democrática; não alimentar sentimentos negativos, como depressão, tédio e impaciência; encorajá-los com aulas motivacionais, dinâmicas e significativas; reconhecer que se aprende com educandos; compreender que a Educação é uma forma de intervir no mundo; transformar a Educação não é apenas mudar as metodologias tradicionais por outras; incluir de forma verdadeira os educandos e as educandas no processo de ensino e aprendizagem; devem ser disciplinados, responsáveis, organizados, democráticos e antiautoritários; não podem ser burocratas, mecanizados, missionários, técnicos, devem tornar-se militantes, ativistas, crítico e reflexivos de sua própria prática.

Freire (1996) afirma que não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém.

A prática libertadora não se baseia, exclusivamente, pela metodologia empregada pelo educador e pela educadora, mas na sua competência técnica, no momento da escolha consciente dos objetivos educacionais, no engajamento político e na relação teoria e prática (práxis), buscando superar a relação tradicional com o conhecimento e a sociedade (Oliveira, 2022).

A prática educativa em Educação Física Escolar na abordagem da Educação Libertadora deve considerar os princípios do diálogo, contextualização, amorosidade, fé nos seres humanos, confiança, humildade, criticidade, autonomia, dentre outros. Na busca de uma sociedade mais justa, igualitária, proporcionando aos educadores, às educadoras e aos educandos e educandas um “Ser Mais”.

Logo abaixo, iremos discorrer sobre alguns princípios Freireanos, não no intuito de colocá-los em caixinhas, mas na intenção de ajudar o leitor e a leitora a compreender. É válido ressaltar que estes mesmos princípios estão interligados, só separamos para facilitar didaticamente a percepção dos conceitos.

3.1.1 O diálogo numa Educação Libertadora

O primeiro princípio será o diálogo, mas o que é mesmo o diálogo? Segundo Freire (2014) é a relação horizontal de A com B que nasce epistemologicamente da matriz crítica e concebe criticidade, nutrida de amor, de esperança, de fé nos seres humanos, de humildade e da confiança. Por esse motivo, só o diálogo comunica.

Isso só ocorre quando os dois polos se ligam assim, com esperança, com amor, com fé nos seres humanos, dentre outros. Essa relação é feita para buscar algo por meio do diálogo numa conexão simpática entre ambos, somente aí pode haver comunicação. Jaspers (1958) diz:

O diálogo é, portanto, o indispensável caminho, não somente nas questões vitais para nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. Somente pela virtude da crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significação: pela crença nos seres humanos e nas suas possibilidades, pela crença de que somente chego a ser eu mesmo quando os demais também cheguem a ser eles mesmos.

O diálogo sempre revolta o antidiálogo, tão estranho para a nossa formação histórico-cultural, ao mesmo tempo tão presente e antagônico ao clima de transição. De outro modo, o antidiálogo implica numa relação vertical de A sobre B, ocorrendo opostamente ao diálogo.

Esse antidiálogo é desamoroso e acrítico, por essa razão, não gera criticidade e nem um ato de amor e, ao mesmo tempo que não é humildade, desesperançoso, autossuficiente e arrogante. O antidiálogo quebra a relação entre os dois polos, diferentemente do que caracteriza o diálogo. Diante disso, não há comunicação no antidiálogo. Por isso, precisamos de uma pedagogia da comunicação que supere o desamor acrítico do antidiálogo (Freire, 2014).

Nesse sentido, o diálogo é visto como um fenômeno humano que se revela através da palavra. Mas, ao encontramos a palavra, na análise do diálogo, como algo que fazemos para buscar os elementos constitutivos. Essa procura nos leva a surpreendentes dimensões (ação e reflexão).

Essas dimensões são solidárias, se caso, uma for sacrificada, a outra se ressentirá imediatamente. Não existe palavra verdadeira que não seja práxis. Daí a necessidade da palavra verdadeira para transformar o mundo. Freire (2011, p. 51) afirma que a palavra inautêntica:

[...] Não se pode transformar a realidade, resulta da dicotomia que se estabelece entre seus elementos constituintes. Assim é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também,

se transforma em palavreria, verbalismo, blablablá. Por tudo isto, alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação. Se, pelo contrário, se enfatiza ou exclusiviza a ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em ativismo. Este, que é ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo. Qualquer destas dicotomias, ao gerar-se em formas inautênticas de existir, gera formas inautênticas de pensar, que reforçam a matriz em que se constituem.

Sabemos que, quem dialoga, dialoga com alguém sobre alguma coisa. Na medida em que aumenta o diálogo em torno das situações codificadas, os participantes respondem de diferentes formas aos educadores ou aos educandos, que desafiam através da palavra nas diversas situações que se instalam no “circuito” de todas e de todos os integrantes, que será mais dinâmico quando a informação corresponder com a realidade do grupo que dialoga. É no diálogo que os seres humanos se encontram, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando na relação entre o eu-tu (Freire, 2014).

A dialogação convoca a abertura da mentalidade daqueles e daquelas que estão em áreas fechadas pelo autoritarismo. Essa verticalização das imposições dos opressores e das opressoras impede o mínimo de consciência, conseqüentemente, não se desenvolve nas condições desejadas pela Educação Libertadora. Não há governo democrático sem a dialogação, assim como, não há autogoverno sem diálogo (Freire, 2014).

A libertação pela Educação não chegará pelo acaso, mas pela busca incessante do conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta essa, que oprimidos e oprimidas farão ou fazem num verdadeiro ato de amor, pois ao se opor ao desamor praticado por opressores e opressoras por meio da violência física, psicológica ou econômica, ou até mesmo quando se utilizam da farsa generosa.

Freire (2014, p. 104) cita que “a Educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”. A opressão que é esmagadora e necrófila utiliza-se nutritivamente do amor à morte e não da vida.

O diálogo não ocorre sem há um profundo amor ao mundo e aos seres humanos. É impossível a pronúncia do mundo, que é um ato de (re)criação, se não tem um amor que a derrame. Sendo assim, o amor é o fundamento do diálogo. Sem essa essência, do amor e do diálogo, os sujeitos não podem ser contra uma relação de dominação. Nesse caso, há uma patologia do amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados e nas dominadas.

Amor não há, pois o amor é um ato de coragem, não de medo, o amor é compromisso com os seres humanos (Freire, 2011).

Os oprimidos e as oprimidas, em qualquer lugar que estejam, podem exercer o seu ato de amor, uma vez que tem um acordo com sua causa. Causa esta da libertação. Esse engajamento, por ser amoroso, é dialógico. Por ser um ato de valentia do oprimido, não pode existir um apelo excessivo à comoção e nem um pretexto para manipulação. Somente com a extinção da situação de opressor e de opressora é possível reparar o amor que nela estava proibido. Se não tenho amor pelo mundo, pela vida e pelos seres humanos, não é possível dialogar (Freire, 2011).

Outro princípio freireano do diálogo é o da humildade. Se não há diálogo, pode não haver humildade. A pronúncia do mundo é (re)criada infinitamente, por esse motivo, não pode ser um ato de arrogância. O diálogo é considerado o encontro dos seres humanos para saber agir no e com o mundo. Se um dos polos que fazem parte do diálogo, rompem-se, pode haver a perda na humildade. Só é possível o diálogo se houver disposição para dialogar (Freire, 2011).

Diante do exposto, temos alguns questionamentos: Será que posso dialogar, alieno-me à ignorância, sempre vejo o equívoco no outro, não em mim? Como posso dialogar, se desconsidero que os seres humanos são diferentes, devido às heranças socioculturais, se parto do princípio de que não me reconheço como outros eu? Será que posso dialogar, se me considero parte de um grupo de seres humanos puros que são donos do saber e da verdade absoluta e que os outros são seres humanos inferiores?

Como posso dialogar, se não aceito as contribuições dos outros, e às vezes, até me sinto ofendido com a sua pronúncia da palavra ou mundo? Será que diálogo quando parto da primazia de que a pronúncia do mundo é papel de um grupo seletivo de seres humanos escolhido por Deus e que são detentores do poder e a presença das massas na história é um sinal de decomposição que devo evitar?

Desta forma, a autossuficiência não condiz com o diálogo. Aqueles seres humanos que não possuem humildade, ou perdem, ou então não conseguem se aproximar do povo, pois não podem ser companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não entende que é necessário ser seres humanos como os outros, numa relação horizontal, não será capaz de caminhar e chegar ao lugar de encontro com eles. Nesse lugar, não há espaço para ignorantes absolutos, nem sábios absolutos, há ambiente para os seres humanos viverem em comunhão na busca do “Ser Mais” (Freire, 2011).

Nesse sentido, jamais haverá diálogo sem a intensa fé nos seres humanos. Essa fé poderosa de fazer e refazer, de criar e recriar na busca pela vocação de “Ser Mais”. A fé nos

seres humanos não deve ser privilégio de poucas, mas direito de todos e de todas, que a priori é dado por meio do diálogo, conseqüentemente, ela se instale antes mesmo da existência dos seres humanos. Esses seres humanos de pensamento divergente, tem fé antes mesmo de se encontrar frente a frente com o opressor ou a opressora (Freire, 2011).

Por outro lado, o ser humano dialógico, que é crítico, tem a convicção de criar, experimentar e transformar. Sabe também que a alienação pode prejudicar a sua visão crítica. Diante dessa possibilidade, o ser humano dialógico deve vigiar a sua fé, caso contrário, não poderá responder o desafio de ser um educador ou educadora progressista.

Se porventura, ele ou ela venha a fraquejar, este ou esta pode renascer e se constituir na e pela luta da sua libertação. O trabalho deve ser livre e não mais escravo, pois só assim terá alegria de viver. Sem essa fé nos seres humanos o diálogo é uma farsa. A transformação também pode ser a manipulação adocicada paternalista. Por isso, somos contra esse tipo de transformação (Freire, 2011).

Diante disso, ao constituir-se no amor, na humildade, na fé nos seres humanos, o diálogo se apresenta numa relação horizontal, em que existe a confiança de um polo no outro. Seria uma extrema contradição se o amor, a humildade e a fé não provocassem a extinção da confiança entre os sujeitos. Por esse motivo não existe a confiança na antidualogicidade da concepção bancária da Educação (Freire, 2011).

A confiança se instala junto com a fé nos seres humanos por meio do diálogo. Os sujeitos dialógicos a cada dia vão se tornando companheiros na pronúncia do mundo. Se porventura a confiança venha a falhar, os princípios freireanos (amor, humildade e fé nos seres humanos) falharam. Assim, teremos um falso amor, uma falsa humildade e uma fraca fé nos seres humanos. A confiança provoca o testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais intenções. Verbalizar uma coisa e fazer outra, não dá credibilidade e confiança, pois a palavra deve ser dita com seriedade (Freire, 2011).

Os educadores e as educadoras progressistas jamais devem subestimar ou negar os saberes da experiência feita dos educandos e educandas quando chegam à escola ou centros de educação informal. Sabemos evidentemente as diferenças no trato com os saberes, seja na Educação formal ou na informal, independentemente da escolha, não podemos subestimar o resultado da experiência sociocultural.

Assim como, cair no erro científico propagado pela ideologia elitista, que prega a mensuração quantitativa dos dados da pesquisa. Talvez seja o mesmo pano de fundo das ideologias escondidas, oculta, opacando a realidade objetiva. Por outro lado, os míopes, que

são os opositores e as opositoras do saber popular, que levam ao erro científico. Esses e essas míopes se constituem em entrave ideológico, provocando o erro epistemológico (Freire, 1992).

3.1.2 A contextualização numa Educação Libertadora

A contextualização é outro pressuposto freireano que não se reduz a uma simples ação inserida numa situação, acontecimento ou um discurso que tenha sentido em conjunto com o ambiente. Contextualizar é também problematizar os fatores que ocorrem num contexto, para compreender as situações-limites e buscar os atos-limites. Todavia, só podemos emergir dos contextos que possuem significados e materialidade para um determinado grupo na sua utilização.

A educadora e o educador libertador deve evitar a dicotomia do saber popular e o erudito. Respeitar esses dois saberes e ir além deles, não ficar em apenas um, e desconsiderar o outro. Freire (1999, p. 44) escreve sobre a necessidade desse respeito:

O respeito a esses saberes se insere no horizonte maior em que eles se geram – o horizonte do contexto cultural, que não pode ser entendida fora de seu corte de classe, até mesmo em sociedades de tal forma complexas em que a caracterização daquele corte é menos facilmente apreensível. O respeito, então, ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural. A localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo. “Seu” mundo em última análise é a primeira e inevitável face do mundo mesmo.

Superar essa dicotomia de que o importante é o contexto do qual eu venho, ou até mesmo do local do qual faço parte. É um argumento muito superficial e pontual para compreender as diversas realidades e pontos de vista da sociedade. Freire e Faudez (1985, p. 60) nos ajuda a refletir sobre quando cita que:

Nem a ingenuidade, nem a espontaneidade, nem o rigor científico vão transformar a realidade. A transformação da realidade implica na união desses dois saberes, para alcançar um saber superior que é o verdadeiro saber que pode transformar-se em ação e em transformação da realidade. A separação de ambos é a eliminação de toda a possibilidade de compreensão da globalidade e de transformação da globalidade.

Freire (1999) vem incessantemente alertando sobre a necessidade de não deixar de lado o que os educandos e as educandas trazem consigo para compreensão do mundo, seja as crianças comparecendo à escola; os jovens e adultos a centros de Educação Popular ou outras

práticas sociais. Isso vem demonstrado na sua forma de expressão corporal, na fala, na escrita, na religiosidade, na sexualidade, dentre outros.

Diante disso, a Educação Libertadora deve contrapor as diferentes formas da Educação bancária. Na Educação para a liberdade, os envolvidos necessitam problematizar, compartilhar ideias e dialogar durante as aulas. Trabalhar com eles e elas sem impor a ordem, pois só assim, educandos e educandas vão pensar autêntico.

Esse pensamento não precisa receber fórmulas prontas que serão depositadas nas mentes. O que se deve é incentivar a (re)invenção por meio da criação, da curiosidade e da procura, totalmente contrária à Educação bancária que labuta sobre educandos e educandas, esmaga seu pensamento crítico e autônomo, mantendo a ordem vigente sem possibilitar a participação do povo nas ações que lhes atingem diretamente ou indiretamente.

No momento da tematização do Esporte, é preciso considerar a criatividade, a curiosidade, a descoberta, dentre outros aspectos. Não tentar memorizar os conhecimentos deste conteúdo, mas pensar e agir com os pares, por meio do diálogo crítico e autônomo de todos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

A educadora e o educador libertador sempre confia no seu povo e acredita que este tenha algo para permutar com ele ou ela, nunca exclusivamente a oferecer-lhe. Admite que a experiência com os métodos, técnicas e os processos de comunicação realizada com e nas bases populares podem proporcionar avanços sérios e autênticos.

Portanto, na Educação Libertadora, a problematização, a humanização e a conscientização não se fazem separadas: uma provoca e confunde a outra de tal forma que sua unidade só se manifesta na ação-reflexão concreta, mediante a provocação da práxis pedagógica. É válido ressaltar que quanto maior a compreensão do mundo dos “outros” adquirida pelo exercício da problematização da realidade, maior também será a humanização-conscientização na práxis educativa (Boldori, 2022).

3.2 O Esporte e sua aproximação com os princípios freireanos

Neste subcapítulo, iremos aproximar alguns princípios freireanos que aparecem, mesmo de forma tímida, e dialogar com o conteúdo do Esporte nas aulas de Educação Física Escolar. Fizemos a escolha, mesmo que de forma inicial, para abordar no segundo capítulo dessa tese, as questões relacionadas ao Esporte separadamente, para em seguida, no terceiro capítulo, tratar os assuntos que se referem ao pensamento freireano. A partir daí, coaduna a perspectiva dialógica freireana com o Esporte.

As concepções de Paulo Freire estão fundamentadas no ser humano como um indivíduo que interage como ser histórico. Uma pessoa que transforma seu contexto e que é transformada pela criação. É um ser inacabado, consciente do seu inacabamento que busca um “Ser Mais”. Sendo assim, um sujeito ativo no mundo e que sua ação carece de criação, reflexão e transformação (Freire, 2011).

Pensar no Esporte como possibilidade de compreender o mundo e suas transformações. É ter a esperança de que por meio desse conteúdo, educandos e educandas possam sonhar e tornar o mundo menos desigual, injusto, autoritário, preconceituoso, burocrático, dentre outros.

Não estamos falando da concepção tradicional do Esporte. Aquele que visa fomentar o processo de alienação e reprodução do sistema capitalismo, com forte poder econômico de uma elite que oprime a classe trabalhadora. Diante disso, surgem alguns questionamentos: De que forma é possível identificar aproximações do Esporte com os princípios Freireanos? De que maneira os princípios Freireanos contribuem para o conteúdo do Esporte nas aulas de Educação Física Escolar?

Neste sentido, nos parece que a Educação Física Escolar, por muito tempo, se viu obrigada a reproduzir o Esporte praticado pelos clubes esportivos e que tem se caracterizado pelo treinamento e competição exacerbada, como um produto de comércio e de consumo. Isso demonstra que o sistema educacional brasileiro tem servido mais aos interesses da burguesia, quando refazem as contradições e injustiças sociais do que transformar este cenário (Kunz, 1991).

Silva; Ferreira e Silva (2023) cita que Elenor Kunz traz em sua obra *Educação Física: Ensino e mudanças*, elementos dos estudos Freireanos a partir das denúncias sobre a “invasão cultural”. Nesse estudo é realizado uma análise a respeito dos Esportes europeus e americanos no Brasil. O autor indica a seguinte crítica: o Esporte é ensinado com características de uma Educação bancária e identifica na Educação Libertadora de Freire novas possibilidades para o ensino da Educação Física na escola.

Para Kunz (1994, p. 18) no início da década de 90 do século passado, “surgem as primeiras publicações com referências para a prática da Educação Física Escolar”. Tem como destaque as seguintes obras: *Educação Física: Ensino e mudanças* (KUNZ, 1991); *Concepções Abertas no Ensino da Educação Física* (Hildebrand-Stramann; Laging, 1986); *A Educação Física cuida do corpo... e ‘mente’: bases para a renovação e transformação da educação física* (Medina, 1990); *Metodologia do Ensino da Educação Física* (Soares et al., 1991), entre outras.

Kunz sugere algumas ideias, na sua obra *Educação Física: Ensino e mudanças*, em relação às perspectivas práticas para o ensino problematizador na Educação Física Escolar. O autor se refere nos estudos de Trebels (1983), que foi seu orientador de doutorado na Alemanha, a partir de 1984, desenvolvendo pesquisas para o ensino da Ginástica, em seguida, para o ensino do Atletismo Escolar, segundo o qual o Esporte sofre uma transformação didático-pedagógica para atender as diferentes possibilidades exitosas de todos envolvidos no ensino e não apenas uma parcela privilegiada (Kunz, 1994).

A diferenciação entre a Educação Física Escolar atual e aquela que se compreende como um compromisso educacional só poderá ser solucionada quando a área conseguir transformar as suas especificidades práticas em tarefas pedagógicas desejáveis. Isso não pode acontecer excluído o Esporte, mas por intermédio dele desenvolver a função social e política que é inerente à toda ação educativa (Kunz, 1991).

Desta forma, as transformações não ocorrerão por meio do ensino tradicional do Esporte, mas pela instigação de mudanças sociopolíticas necessárias que perpassam pela Educação, inclusive a Educação Física Escolar, como forma de superar as exorbitantes contradições sociais vivenciadas no Brasil. É válido destacar que as regalias que os opressores e as opressoras possuem na hierarquia social também se manifestam no sistema educativo.

Kunz (1991, p. 159) afirma que a maioria dos estudos com viés crítico utilizam-se de referencial teórico de caráter político-sociológico:

Por meio de uma consistência teórica cada vez maior nestes pressupostos – desenvolver novas concepções de ensino e educação que possibilitem, finalmente, à Educação Física, cumprir sua função socioeducacional. Essa função só será alcançada quando o solipsismo prático predominante perder o seu poder e se adotar uma concepção de ensino que a comunicação e a reflexão crítica relacionada à globalização da estrutura sociopolítica e econômica sejam possíveis e necessárias.

O referido autor faz algumas aproximações com o pensamento de Paulo Freire, especialmente, na obra *Educação Física: Ensino e mudanças*, quando dialoga sobre a Educação Libertadora, contrapondo o desenvolvimento do Esporte tradicional. Kunz (1991, p. 185) afirma “a função de desvelar as alienações que acontecem em todas as áreas sociais – também na Educação bancária – e que de certa forma caracterizam as relações sociais que nelas se estabelecem, além de transmitir a adequada competência para a superação destas alienações”.

Transpondo isto para o Esporte, poder-se-ia falar que o mundo extraescolar deve ser compreendido e elucidado, para ser transformado. Não dá mais para continuar domesticando

os educandos e as educandas com o Esporte de rendimento dentro do contexto escolar. O referido autor, tece críticas ao Esporte na forma como os conteúdos são abordados nas aulas de Educação Física Escolar, os quais estavam sempre vinculados ao ensino dos Esportes estrangeiros, desconsiderando os temas advindos da cultura popular.

Ter uma formação da consciência para o Esporte é abrir e explorar o sentido/significado do contexto social concreto. De acordo com Kunz (1991), essa formação da consciência no sentido crítico e dialético quer dizer que a consciência e o mundo como subjetividade e objetividade são inseparáveis. Não é possível chegar à consciência no Esporte por meio da reprodução, mas pela produção do novo. Sabendo que a mesma só pode existir na práxis humana, na ação e reflexão dos homens e mulheres sobre o mundo.

Medina (1990) traz em sua obra algumas aproximações com o pensamento de Paulo Freire, no que tange a conscientização. O autor apresenta três fases, dentre elas: a consciência intransitiva; a consciência transitiva ingênua; e a consciência transitiva crítica. A primeira caracteriza-se pela incapacidade dos educandos e das educandas em perceber além daquilo que lhe são vitais.

A consciência transitiva ingênua, em relação aos educandos e às educandas, é mais evoluída do que a primeira, mas ainda não se percebem como sujeitos históricos. E por fim, a consciência transitiva crítica, os indivíduos são capazes de transcender a superficialidade dos fenômenos, e se assumem como sujeitos dos seus próprios atos a partir do diálogo e da práxis.

Para Medina (1990), a Educação Física Escolar revolucionária se baseia na consciência transitiva crítica, apresenta a busca interpretativa da dinâmica do cotidiano em sua totalidade e complexidade. Sendo assim, o ser humano passa a ser entendido na sua integralidade, na relação com os outros e com o mundo.

Outro princípio freireano presente na obra de Medina (1990, p. 26) é o diálogo, quando diz “mas um diálogo que ultrapasse as limitações que normalmente são impostos a ele nas relações entre as pessoas. Um diálogo alimentado pela reflexão e pela ação, e que obrigue à superação constante das formas opressoras de conquistar, manipular e dominar os outros”.

Para Medina (1990), a Educação Física Escolar revolucionária procura interpretar os acontecimentos da realidade de forma dinâmica e considerando a sua totalidade. Não despreza nenhum fenômeno isolado, pois cada um tem sua importância para o entendimento do todo. O ser humano é compreendido nas suas diversas dimensões e no conjunto de suas relações com o mundo e com os outros.

Freire (2005, p. 114) ressalta que: “eu não me conscientizo para a luta, mas na luta eu me conscientizo”. Para se inserir na luta, primeiramente, é necessário ler a realidade. Essa

leitura no Esporte significa que os educandos e as educandas devem ter a chance de se tornar sujeitos das suas próprias experiências, esses acontecimentos só ocorrem quando possuem uma melhor compreensão e leitura de contexto, ou seja, o entendimento do mundo esportivo normatizados e suas relações com as dimensões sociais, culturais, políticas e econômicas.

A relação entre educadores e educandos deve ser algo horizontal, na qual cada um tem algo a ensinar e aprender com o próximo. O diálogo é um princípio freireano presente numa perspectiva crítica da Educação Física Escolar.

Kunz (1991) afirma que o “se-movimentar” transfigura-se num diálogo entre os seres humanos e o mundo que ordena uma inter-relação dialética entre a objetividade e subjetividade sem nunca se nuclear para um dos polos. Sendo assim, o processo de ensino e aprendizagem no Esporte, deve ser um movimento dinâmico e vivo, que aconteça por meio do diálogo entre todos os envolvidos e relacionado sempre ao contexto local e às experiências dos educandos e das educandas.

A teoria do “se-movimentar” de Tamboer (1986) é dividida em três etapas da aprendizagem significativa. A primeira fase se caracteriza pela realização espontânea e não problematizada de movimentos já conhecidos, que são do domínio do cotidiano. Em seus estudos Kunz (1991) relaciona com a “investigação temática” e “temas geradores” de Freire (2005), ou seja, a investigação do vocabulário existencial-situacional dos educandos e das educandas.

A segunda etapa se define por uma relação problematizadora do objeto de conhecimento. Requer uma nova criação de conhecimentos/aprendizagens. Para Freire (2005), o conhecimento deve ser elaborado e não copiado. Essa fase problematizada e crítica da aprendizagem leva à “superação de situações-limites” pela investigação/reconhecimento de situações opressoras. A função dialógica desse processo ocorre basicamente pela denúncia da opressão.

A terceira e última fase, se relaciona com as qualidades de criar e inventar. Nesse processo, educando e educanda, por meio da ação e reflexão, vão compreendendo o mundo e tecendo as exigências opressoras sobre este. O modo de correr, jogar, nadar, são formas de compreender o mundo pela ação e não necessariamente permite refletir.

A partir do momento que refletimos sobre o mundo, o processo pode desencadear a superação de limites, passando a entender que vivemos em um meio social e que devemos lutar por sua humanização. É válido ressaltar que as três etapas servem para demonstrar a diferença entre ler, compreender e mudar a realidade.

Desta forma, o Esporte deve estabelecer um processo dialógico, levando os educandos e as educandas a descobrirem, pelo movimento, um mundo de sentidos/significados motores, contrariando a predeterminação. Portanto, deve-se mover ao ensino pela “problematização” nas aulas de Educação Física Escolar (Kunz, 1991). Essas aulas devem relacionar o pensar e o fazer, em conjunto com a reflexão sobre os aspectos sociopolíticos e os condicionantes históricos e culturais.

A problematização do ensino ajuda a romper estruturas rotineiras da constante reprodução dos padrões motores do Esporte e a domesticação dos corpos dos praticantes. A mesma pode estimular um processo contínuo de criação e descoberta, seja individualmente ou coletivamente na escola. Essa cooperação e comunicação entre a comunidade escolar (educandos e educandas, educadores e educadoras, gestores e gestoras, pais e mães, colaboradores e colaboradoras, entre outros) fortalece os saberes, os conhecimentos e as experiências em busca da emancipação (Kunz, 1991).

Os sistemas de ensino brasileiro são estruturas autoritárias de manutenção do poder, desde os documentos curriculares normativos (BNCC e DCRC) até o funcionamento das escolas. Mas afinal, será que é possível haver transformações nessa estrutura educacional? Será que o Esporte pode contribuir na reorganização desse sistema? Esses questionamentos precisam que uma análise mais profunda, não no intuito de cravar as respostas, mas apontar possíveis caminhos.

Nessa relação de opressor e oprimido, em que o sistema educacional (opressor) tenta manter o *status quo* e os educandos (oprimidos e oprimidas) são apenas os depósitos de conhecimentos despejados pelos educadores e pelas educadoras. Um docente ou uma docente que busca uma Educação Libertadora e democrática não pode estar satisfeito com essa situação. Superar esse obstáculo faz parte do pensamento progressistas, seja pela consciência construída coletivamente na escola e/ou pelo engajamento político fora do ambiente escolar (partidos políticos ou sindicatos trabalhistas). Freire (2005, p. 290) afirma que:

Do ponto de vista de uma Educação Crítica, nossas escolas têm muito que fazer ainda com a extraordinária carga de autoritarismo que persiste no Sistema Social Brasileiro. Nisto consiste também a dificuldade da participação maior do jovem. Não quer dizer que eles não querem participar, mas eles recebem uma má formação, não lhes foi ensinado carregar nas mãos a própria educação, ser corresponsável no processo.

Outro ponto que merece destaque é encontrar os “espaços vazios” deixados pelo sistema de ensino ou nos documentos curriculares (BNCC e DCRC). Ocupar esses espaços nas

aulas de Educação Física Escolar, inclusive no esporte, com os elementos da Cultura Corporal de Movimento, pode se configurar como resistência às culturas dominantes, hegemônicas e autoritárias, proporcionando transformações historicamente possível e possibilitando uma Educação que preze pelas dimensões políticas e pedagógicas (Kunz, 1991).

Neste sentido, o esporte pode contribuir com essa superação por meio da contraversão dos gestos repetitivos para o domínio de destrezas motoras, sem saber o porquê da sua execução ou pelos exercícios de adaptação às condutas sociais através da prática do disciplinamento do corpo, com o intuito de domesticá-los.

Kunz considera que a mudança de um processo de ensino capaz de orientar até a libertação “só é possível, na concepção Freireana, por meio de um processo de ensino ‘dialógico, crítico e problematizador, capaz de conduzir as relações a um elevado grau de responsabilidade política, social e reflexiva” (Kunz, 1994, p. 136). Tendo como principal propósito comunicar e incentivar transformações reais e concretas, nas concepções de ensino, de conteúdo, de método e na ampliação das possibilidades na prática pedagógica.

Mesmo sabendo que o sistema de ensino é altamente autoritário frente aos educadores e às educadoras têm inibido, em boa parte, a propagação de práticas pedagógicas progressistas. Por outro lado, tem ocasionado a luta de resistência, emancipação e transformação da realidade por meio da escola.

A abordagem crítico-superadora, muito influenciada pelos pressupostos epistemológicos, políticos e pedagógicos da pedagogia histórico-crítica (Saviani, 1989), ganhou grande visibilidade no ambiente acadêmico dessa área de conhecimento e no cotidiano escolar a partir de 1992, ano de publicação da obra intitulada *Metodologia do Ensino da Educação Física*. Assim, a base epistemológica freireana foi pouco debatida na Educação Física Escolar (Maldonado, 2024).

Os estudos de Soares *et al.* (2014, p. 71) apontam que o Esporte é uma prática social de origem histórico-cultural definida e que necessita ser questionada como conteúdo pedagógico, especialmente, relacionada às “suas normas, suas condições de adaptação à realidade social e cultural da humanidade que o pratica, cria e recria”. Para que isso aconteça, é indispensável desmitificá-lo no ambiente escolar, por meio dos conhecimentos que concedam aos educandos e às educandas criticá-los nos ambientes sócio-econômico-político-cultural que se relacionam.

Neste sentido, o Esporte tradicional segue a lógica de que educandos e educandas aprendam os exercícios para atingir o máximo rendimento de sua capacidade física. Por isso, durante muito tempo e ainda hoje, em algumas escolas, “as modalidades esportivas são

geralmente as mais conhecidas e que desfrutam um prestígio social, como, por exemplo, voleibol, basquetebol” (Soares *et al.*, 2014, p. 36). Manter o *status quo* é um dos objetivos dessa concepção do Esporte, não pretende transformar a sociedade brasileira e nem abrir mão dos seus privilégios enquanto classe social.

Contrapondo a essa concepção, surgiram as perspectivas críticas do Esporte que tem como objeto a reflexão sobre a Cultura Corporal⁷. Para Soares *et al.* (2014, p. 40) a crítica superadora:

Contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos - emancipação -, negando a dominação e submissão do ser humano pelo ser humano.

É possível notar que o estudo de Soares *et al.* (2014) corrobora com as ideias de Freire nos seguintes aspectos: afirmação da classe trabalhadora; a possibilidade dos seres se emanciparem; a negação da dominação do ser humano pelo ser humano; e a liberdade de expressão (expressar-se de forma autêntica).

Outro estudo que se aproxima do pensamento Freireano é a proposta das *Concepções abertas no ensino da Educação Física*, de autoria do Hildebrandt-Stramann (1986). Essa proposta traz reflexões sobre ideias e valores que perpassam o conteúdo do Esporte. Nessa abordagem, é viável identificar a influência das questões sociais na constituição da Cultura Corporal e os valores capitalistas que permeiam a competição e que seriam combatidos, mas não avança nos aspectos da emancipação e nem tão pouco visualiza os caminhos concretos da transformação, anuncia uma pedagogia libertadora sem fazer uma crítica sólida às condições do passado e do presente que geram a opressão e a exclusão.

Neste sentido, a proposta avançou em relação à concepção tradicional (fechada) do Esporte, pois deixa de considerar o educador e a educadora como detentores do conhecimento, que depositam nos educandos e nas educandas seus conhecimentos e saberes. Conforme Hildebrandt-Stramann; Laging (1986, p. 15) “As concepções de ensino são abertas quando os alunos participam das decisões em relação aos objetivos, conteúdos e âmbitos de transmissão ou dentro deste complexo de decisão.

⁷ Serve para designar o amplo e riquíssimo campo da cultura que abrange a produção de práticas expressivo-comunicativas, essencialmente subjetivas que, como tal, externalizam-se pela expressão corporal (Escobar, 1995).

O grau de abertura depende do grau de possibilidade de codecisão”. Entretanto, a Educação Libertadora de Freire consegue transpor o subjetivismo educacional que permanece na Concepção Aberta no ensino da Educação Física Escolar, constituindo o eixo central da abordagem.

Para Hildebrandt-Stramann (2001, p. 47), as concepções fechadas nas aulas de Educação Física Escolar são aquelas que “as definições de situações e as colocações de significados partem de uma forma unilateral do professor ou da professora e quando nenhuma ou poucas possibilidades são oferecidas aos alunos e às alunas de trazer suas próprias definições de situações”. Essas concepções partem da visão reducionista do ensino e aprendizagem das formas esportivas de movimento, em que o estilo técnico segue um padrão preestabelecido baseado na alta performance, seguindo a reprodução dos comportamentos determinados pelo capitalismo.

Outro ponto que destaco da obra de Hildebrandt-Stramann (2001, p. 57), é a experiência do mundo de vida que “não segue o princípio da identificação da objetividade como experiência científica. A experiência do mundo de vida segue o princípio da luta subjetiva, da investigação subjetiva com o mundo. O resultado é, conseqüentemente, a minha experiência”. A experiência dos educandos e das educandas coadunam com os princípios freireanos e não podem ser desprezados na busca de uma Educação Libertadora.

Conforme Hildebrandt-Stramann (2011, p. 16): “a autonomia não pode ser adquirida por determinação de processos de aprendizagem estranhos”. Neste sentido, educandos e educandas só conseguiram ter autonomia e a capacidade de decisão, quando tiverem a consciência de mundo.

Françoso e Neira (2014), em um dos primeiros manuscritos que refletem sobre a temática, mencionam que categorias centrais da obra de Paulo Freire, tais como Educação problematizadora, diálogo, conscientização, invasão cultural, rigorosidade metódica e cultura popular poderiam inspirar a sistematização de uma perspectiva curricular para a área, efetivando uma prática político-pedagógica engajada nos pressupostos críticos, na perspectiva de desconstruir as narrativas dominantes que justificam qualquer forma de discriminação social, inclusive nos Esportes.

O currículo multicultural tematiza as práticas corporais por meio de vivências, leituras e escrituras de novas formas de pensar, fazer e dizer sobre elas, a fim de indagar e desestabilizar as relações de poder que as constituem e os modos como as culturas as produzem e influem os que delas participam, apreciam, criticam ou menosprezam (Neira, 2015b; Neira; Nunes, 2020).

Essa centralidade da cultura, vem colocando em evidência os modos de subjetivação criados pelos Esportes, Brincadeiras, Danças, Lutas e Ginásticas, tensionando a forma como educandos e educadores se percebem no mundo, possibilitando que os limites que fixam suas identidades sejam colocados sob questionamento, escancarados, alterados, transgredidos. Não por menos, suas preocupações abrangem a afirmação da diferença e, com ela, a luta por melhores condições de vida. Aposta na produção de novas tecnologias culturais que potencializem práticas de liberdade e ações solidárias face aos imperativos governalizantes e fascistas que nos assombram (Neira; Nunes, 2020; 2021).

Nos últimos anos, vários estudiosos vêm aprofundando a Pedagogia da Libertação de Paulo Freire para a Educação Física Escolar, dentre eles podemos citar: Fabiano Bossle, Daniel Maldonado, Elaine Prodócimo, Valdilene Nogueira, Eleni da Silva, Raphaell Martins, dentre outros. Esses pesquisadores e essas pesquisadoras versam sobre os elementos das Teorias Pedagógicas Crítico-Libertadora da Educação Física Escolar.

Para Maldonado e Prodócimo (2022) o currículo crítico-libertador não busca ler a obra freireana como uma receita de bolo, pronta e acabada, mas pauta-se nos seus conceitos para (re)criar, ou (re)inventar uma ação pedagógica coerente com seu campo de atuação. Trazendo os seguintes elementos do contexto educativo, a saber: levantamento do universo temático, valorização dos saberes dos educandos e das educandas, busca de situações-limites, problematização, diálogo, ampliação da leitura de mundo, conscientização, ação e reflexão, práxis, dentre outros, adequando-os à prática docente nos diferentes contextos.

Para além disso, os pressupostos epistemológicos, políticos e pedagógicos dessa proposta podem ser demonstrados em experiências exitosas realizadas em escolas públicas inspiradas à luz da Pedagogia Freireana nas aulas de Educação Física Escolar.

Segundo Maldonado (2024), o currículo crítico-libertador não apresenta situações didáticas rígidas, além de descartar qualquer possibilidade de padronização curricular ou ofertar planos de aulas prontos. Portanto, de acordo com as características do PPP da escola e das problemáticas presentes naquele ambiente, é que a práxis pedagógica se materializa, possibilitando a tematização e a problematização dos Esportes, dos Jogos e das Brincadeiras, das Danças, das Lutas, das Ginásticas, das Práticas Corporais de Aventura.

Neste sentido, essa proposta crítica da Educação Física Escolar fomenta a realização de debates que conscientizam os educandos e as educandas, como aqueles que investigam o Esporte como um fenômeno que nem sempre produz corpos saudáveis, além de reproduzir o racismo, o machismo, a homofobia e as desigualdades sociais presentes na sociedade; a saúde, em uma perspectiva ampliada, na qual as práticas corporais são apenas um

elemento que constitui a qualidade de vida dos sujeitos, já que as questões de saneamento básico, renda, equidade de gênero, moradia, dentre outros condicionantes, também são fatores relevantes para sistematizar um programa de saúde para a população; e a relevância de oportunizar espaços públicos gratuitos de lazer, em todas as suas vertentes para a classe trabalhadora, utilizando-se dessas oportunidades para que todos e todas possam usufruir de uma vida mais justa (Maldonado, 2024).

Corroborando com essas ideias, Nogueira *et al* (2018) reafirma que a efetivação do currículo Crítico-Libertador deve ser problematizados por meio do diálogo nas diferentes práticas corporais pelo grupo aprendente, já que essas situações são alicerçadas por significados sociais pertinentes, tais como: as associações econômicas e políticas existentes nos esportes; os lucros da mídia com os megaeventos esportivos (olimpíadas e copa do mundo); o faturamento exacerbado da indústria fitness; a corrupção no meio esportivo, seja nas federações e/ou nos sites de apostas; as aproximações entre a capoeira e a escravidão no Brasil, dentre outras.

Neste sentido, a função social da Educação Física Escolar seria proporcionar uma leitura de mundo crítica e emancipada sobre as diversas práticas corporais (Esportes, Danças, Lutas, Ginásticas, Jogos e Brincadeiras, Práticas Corporais de Aventura) com a finalidade da formação do pensamento politizado dos educandos e das educandas.

Bossle (2021) ainda complementa que um currículo Crítico-Libertador da Educação Física Escolar pode ser considerado um inédito viável em que educadores buscam a formação juntos aos educandos e às educandas de um corpo consciente como um sonho coletivo, em que professores e estudantes possam ter acesso aos conhecimentos acerca da realidade concreta vivenciada pelos corpos não habilitados, das pessoas com deficiência, dos moradores de rua, negros, indígenas, LGBTQIA+, dos estratos desassistidos economicamente, dos corpos que estão fora dos grandes centros urbanos (povo do campo e das populações ribeirinhas) e de todos os grupos oprimidos pela sociedade neoliberal.

Diante do exposto neste capítulo, iremos demonstrar de forma sintética as aproximações entre o ensino do Esporte e os princípios freireanos, logo abaixo:

Quadro 5 - Aproximação entre o ensino do Esporte e os princípios freireanos

Metodologias de ensino do Esporte	Princípios freireanos	Principais Autores
Educação Física: Ensino e mudanças	Criticidade; Conscientização; Diálogo; Contextualização; Problematização; Transformação; Invasão Cultural	Kunz

A Educação Física cuida do corpo... e 'mente': bases para a renovação e transformação da educação física	Criticidade; Conscientização; Diálogo Transformação	Medina
Metodologia do Ensino da Educação Física	Criticidade; Transformação; Contextualização; Emancipação	Soares <i>et al.</i>
Concepções Abertas no Ensino da Educação Física	Criticidade; Co-decisão; Autonomia; Saber de experiência feita	Hildebrand-Stramann e Laging
Contribuições do legado freireano para o currículo da Educação Física	Problematização; Diálogo; Conscientização; Invasão Cultural, Rigoriedade Metódica; Cultura Popular	Françoso e Neira (2014)
Carta-Utopia: palavras para uma teoria pedagógica da Educação Física Escolar crítico-libertadora; Por uma epistemologia crítico-libertadora da Educação Física Escolar; A construção coletiva de inéditos viáveis: em busca de princípios epistemológicos, políticos e pedagógicos da Educação Física Escolar libertadora.	Criticidade; Conscientização; Diálogo; Contextualização; Problematização; Transformação; Emancipação; Saber da experiência feita; Libertação	Bossle (2021); Maldonado e Prodócimo (2022); Nogueira (2019)

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Diante da análise das proposições didático-pedagógica do Esporte elencadas anteriormente, verificamos em que medida ocorre as aproximações dos princípios freireanos no desenvolvimento das aulas de Educação Física Escolar no conteúdo do Esporte. É oportuno destacar que não temos a ambição de taxar em caixinhas fixas, mas facilitar para o leitor e para a leitora a percepção didática. E a partir daí, pensar como tematizar o Esporte numa perspectiva pedagógica dialógica freireana.

Neste sentido, foi realizado o exercício de conhecer e aprofundar as diferentes propostas metodológicas críticas da Educação Física Escolar que podem trazer elementos que ajudem a compreender alguns princípios que estão presentes ou se aproximam da práxis pedagógica baseada na pedagogia freireana.

Não temos o intuito de dizer que Paulo Freire criou um método, até porque ele mesmo nunca fez a seguinte afirmação, e caso tivesse feito, estaria sendo contraditório com os seus pressupostos teóricos que são contrários à Educação Bancária. Este estudo não tem a pretensão de criar uma metodologia didático-pedagógica para ser seguida como uma receita de bolo, mas possibilitar que princípios freireanos possam estar presente na tematização das práticas corporais, inclusive do Esporte.

Quadro 6 - Síntese das propostas metodológicas críticas da Educação Física Escolar

Abordagem da EFE (autor, ano)	Fases da proposta metodológica
Crítica- Emancipatória (Kunz, 1991)	<p>Uma atividade que poderia ocorrer numa aula nesta perspectiva com base na tematização do atletismo (dividida em 3 fases)</p> <p>1ª fase (arranjo material): lápis e papel para registrar os locais de salto e materiais para a solução de problemas em relação às diferenças situações que se apresentam</p> <p>2ª fase (transcendência de limites pela experimentação): descobrindo locais e experimentando suas formas de saltos. Ex: a experiência de saltar em declive, ou atravessar uma vala com auxílio de uma vara.</p> <p>3ª fase (transcendência de limites pela aprendizagem): alguns locais de saltos encontrados na escola ou nas proximidades podem ser recriados, a partir do uso de colchões, por exemplo.</p> <p>Obs: Essa proposta tem as seguintes etapas nas transcendências de limites: encenação; problematização; ampliação e reconstrução coletiva do conhecimento.</p>
Revolucionária (Medina, 1990)	<p>O autor considera que qualquer proposta pronta é sempre acrítica e se constitui, sob este ângulo, na própria negação de uma mudança radical e efetiva dos nossos posicionamentos. Sem o comprometimento que nos engaje coletivamente na luta revolucionária em prol das reais finalidades da Educação Física Escolar, qualquer proposta não passará de um discurso vazio; simples “blá-blá-blá” que, quando muito, pode ser enriquecido com algumas frases de efeito e palavras bonitas, mas que concretamente se diluem e se perdem na complexidade de nossa existência. Para Medina a proposta deve utilizar uma metodologia questionadora, crítica, combativa e que possa mudar as consciências e busque subsidiar novas transformações de nossas ações práticas. É válido destacar que a mesma não possui fases bem caracterizadas no momento da aula.</p>
Crítica-Superadora (Soares <i>et al.</i> , 1992)	<p>Uma atividade que poderia ocorrer numa aula nesta perspectiva com base na tematização da ginástica (dividida em 3 fases)</p> <p>1ª fase (contextualização e problematização): os objetivos e conteúdos são discutidos com os alunos buscando as melhores formas destes se organizarem. No caso da ginástica, haveria uma conversação com os alunos sobre as formas de se exercitar para descobrir as possibilidades de cada um tem de executar movimentos artísticos. Preparar junto com os mesmos os materiais que provocam desequilíbrio.</p> <p>2ª fase (reorganização e reconstrução do conhecimento): toma o maior tempo disponível, refere-se a apreensão do conhecimento. No exemplo, poder-se-ia propor aos alunos e as alunas a exercitação nos materiais recolhidos, buscando: em que materiais é possível com o corpo todo? Quais os movimentos que facilitam “não cair”, quais os que precipitam a queda? Além de outros.</p> <p>3ª fase (conclusão de aula): solicitar aos alunos, que, em duplas, demonstrem vários movimentos de equilíbrio e utilizem a escrita ou o desenho para relato dos exercícios de equilíbrio que deram a sensação mais gostosa de segurança.</p> <p>Obs: Essa proposta tem as seguintes características: diagnóstica; judicativa e teológica</p>
Aulas Abertas (Hildebrandt, 1986)	<p>A aula nesta perspectiva é dividida em: tema; objetivos; situação de aula; decurso; reflexão. Iremos demonstrar o jogo (basquetebol, handebol e voleibol para a turma de 9ª/10ª série). É válido destacar que o exemplo de aula exibida aqui, se refere a 2ª aula, pois a 1ª tinha como tema encontrar o objetivo e o conteúdo que seria desenvolvido no bimestre.</p>

	<p>Tema: aprender e aplicar técnicas de arremesso</p> <p>Objetivos: os alunos deverão trabalhar técnicas de arremesso autonomamente em pequenos grupos; e aplicar técnicas de arremesso no jogo. Para transmitir aos alunos a ideia das técnicas específicas do handebol por eles solicitadas, preparei material ilustrativo de um arremesso batido, de um arremesso com salto e de arremesso com queda. Além disso, mantenho à mão textos com a descrição dos movimentos. Assim, abrem-se possibilidades de ação aos alunos, no sentido de se ocuparem com as técnicas, primeiramente num desdobramento cognitivo, para daí criarem as correspondentes situações de exercício.</p> <p>1ª situação de aula: encontrem meios de aprender os arremessos correspondentes às suas possibilidades, em pequenos grupos. Os aparelhos de que vocês precisarem, podem vir buscar. Ajudem-se e corrijam-se mutuamente.</p> <p>Decurso: os alunos ocupam-se intensivamente com o material ilustrativo e criam situações de exercício. Num diálogo entre alunos sobre o arremesso batido, tratam de questões como: de que maneira consigo arremessar o mais firme possível? Como seguro a bola? Precisa frear com uma perna, no arremesso? Como resultado das discussões aparecem muitas variações de exercícios.</p> <p>2ª situação de aula: A professora, indaga: como aconteceu o trabalho de grupo? Como vocês organizaram o treino? Tiveram dificuldade? Como se desenrola o movimento do arremesso? Trata-se de quê?</p> <p>Decurso: os alunos externam-se positivamente sobre o trabalho em grupo, apresentam formas de exercício e dificuldades. Problema: medo de queda no “arremesso com queda” causa especial interesse. Os alunos querem saber quais as soluções sugeridas pelo grupo que se ocupou do tema.</p> <p>3ª situação de aula: A professora elogia a atividade, chama a atenção para o pouco tempo restante e sugere aplicar às técnicas no jogo e adiar o tema “regras”.</p> <p>Decurso: a decisão dos alunos recai sobre um jogo de handebol. Preparam 4 equipes e descartam a sugestão da professora de executar 2 jogos simultâneos em 2 quadras menores. Os alunos combinaram jogar sem fora. Eles mesmos assumem a função de árbitro.</p> <p>Reflexão: o trabalho (desdobramento) autônomo com as técnicas possibilita aos alunos: encontrar os critérios de movimento mais decisivos e trabalhá-los cognitivamente; desenvolver exercícios baseados em seus conhecimentos; reconhecer os problemas que surgem (medo do arremesso com queda) verbalizá-los e oferecer possibilidade de solução.</p>
Multiculturalismo (Françoso e Neira, 2014)	<p>O currículo Multicultural da Educação Física Escolar apresenta alguns aspectos que evidência certos procedimentos de ensino, tais como: mapeamento, leitura, vivência, ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação, que pode ser levando em consideração no momento da prática pedagógica, articulados com os princípios do reconhecimento da Cultura Corporal dos estudantes, articulação com o projeto da escola, justiça curricular, descolonização do currículo, evitamento do daltonismo cultural, ancoragem social dos conhecimentos e favorecer a anunciação dos saberes discentes. É necessário destacar que essa proposta não segue uma linearidade nas etapas, pois considera que o processo se assemelha a um rizoma.</p>
Crítico-Libertadora (Bossle, 2021; Nogueira, 2021)	<p>A Crítico-Libertadora, posicionada por uma onto-episteme do corpo consciente é fundamentada numa cosmovisão das experiências existenciais dos diferentes corpos em sua razão de ser por práticas corporais de um corpo em processo de libertação, de si mesmo e dos corpos alinhados intersubjetivamente na realidade, ou seja, práticas educativas que fortalecem as experiências existenciais dos educandos no seu contexto escolar. Corpo,</p>

	<p>cultura e movimento, termos fundamentais isoladamente, se constituem em uma expressão única pela experiência do oprimido em sua realidade, por uma Educação corporal orientada para a descoberta crítica da Cultura Corporal de Movimento. Para o autor esse processo é inspirado na humanização de “Ser Mais”. É necessário ressaltar que a proposta não segue uma verticalização do currículo, nem tampouco uma invasão cultural. Por esse motivo, não identificamos as fases da proposta metodológica, mas os princípios Epistemológicos, Políticos e Pedagógicos que se baseiam em Nogueira (2021): na militância e resistência; na utopia e fé nas pessoas e no mundo; no ato político que advoga pelos oprimidos e oprimidas do mundo; nas práticas corporais de diversificadas culturas; na indissociação da relação teoria e prática; na busca da conscientização, rumo à transformação social; na compreensão que somos seres inacabados e por isso dialogamos com o mundo; na centralidade do respeito aos educandos e às educandas; na leitura do mundo que ocorre pela experiência feita.</p>
--	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

No próximo capítulo, iremos fazer um levantamento das produções acadêmico-científica que utilizam Paulo Freire na Educação Física Escolar, inclusive, no Esporte.

4 PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: O QUE TEMOS PRODUZIDO?

Com a intenção de balizar o diálogo sobre a relação entre a Educação Física Escolar e os estudos de Paulo Freire, foi realizado um levantamento bibliográfico para aprofundar a temática em questão, assim como, refletir sobre o que se tem produzido, ou seja, um Estado da Arte, acerca do tema. Partimos dos seguintes questionamentos: qual a produção acadêmica a respeito de Paulo Freire na Educação Física, em especial, a escolar? Quais os temas mais tratados na Educação Física Escolar que dialogam com os estudos freireanos?

Nas últimas décadas, o “Estado da Arte” vem sendo adotado como uma das metodologias de pesquisa que auxilia a organizar sinteticamente as produções acadêmico-científica do conhecimento, apresentando o diagnóstico e as implicações para se compreender a construção do saber sobre determinada temática.

Para Bracht *et al.* (2011) esse tipo de estudo possui dois objetivos: 1- produzir conhecimento sobre o tema pesquisado; 2- fornecer um instrumento para pesquisadores e pesquisadoras iniciantes, assim como, assistir aos pesquisadores experientes no momento da localização do conhecimento já produzido. É necessário destacar que tais estudos ganham relevância no momento em que dados provenientes dessa pesquisa estão situados no tempo e no espaço, e podem servir ou direcionar pesquisas posteriores.

Foi utilizado neste estudo, a abordagem de pesquisa bibliográfica do tipo Estado da Arte. Segundo Gil (2012, p. 50) “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, construído principalmente, de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos, seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza”.

Já Ferreira (2002) afirma que os trabalhos de Estado da Arte são de caráter bibliográfico e têm em comum o desafio de mapear e de discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento. Foi escolhido para compor a análise: os artigos, as dissertações, as teses, e os livros publicados a partir de 2013 até o início de dezembro de 2024.

O Estado da Arte foi realizado em dois momentos distintos, a saber: 1- ocorreu entre outubro e o início de novembro de 2023; 2- uma revisitação por sugestão da banca examinadora em dezembro de 2024, com o intuito de ampliar o levantamento das produções até o ano vigente, que aconteceu, em ambos os casos, por meio do portal de periódicos da CAPES, considerando artigos, dissertações e teses; da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); e do *Google Books* acessados via internet, escritos em português, espanhol ou inglês. Logo após a escolha do formato de publicação e quais os periódicos

selecionados, iniciou-se a fase de triagem que ocorreu por meio do levantamento de busca utilizando os operadores booleanos⁸, com a intenção de induzir as buscas específicas dos seguintes descritores: “Educação Física” AND “Paulo Freire” AND “Freireano”. É válido ressaltar que o uso das aspas nos termos compostos é para facilitar a procura.

O pesquisador levou em consideração os descritores citados anteriormente por entender que a Educação Física é uma grande área de conhecimento. No momento da seleção dos trabalhos, o foco foi aqueles que tiveram uma relação com a escola e Paulo Freire, mesmo entendendo que um dos objetivos desta tese é tratar as questões do Esporte, enquanto conteúdo desse componente curricular.

Partimos da compreensão de que utilizar esses descritores nos ajuda a ampliar os olhares sobre a temática em questão. Até porque, a consulta realizada com os termos “Esporte” e “Paulo Freire” não obteve êxito. Logo em seguida, iremos aprofundar esses descritores, de outra forma, com resultados mais significativos, comparados com esse.

Após a consulta das respectivas plataformas de busca foi analisado o título do trabalho, a leitura do resumo e a leitura das palavras-chaves. Caso fosse encontrado algo sobre os descritores, eram baixados os arquivos para o aprofundamento da temática. Esse procedimento foi adotado na seguinte sequência: a) busca de descritores; b) identificação da quantidade de vezes que aparece o termo “Educação Física”, “Paulo Freire”, “Freireano”; c) categorização inicial através da leitura do título e do resumo; d) leitura completa do artigo e leitura do resumo das teses e dissertações para o aprofundamento e agrupá-las em subcategorias elencadas pelo pesquisador.

Foram analisadas 232 dissertações, 97 teses, 62 artigos e 9 livros. Sendo que apenas 5 teses, 5 livros, 13 dissertações e 42 artigos (sendo 13 artigos da edição especial em comemorações ao centenário de Paulo Freire⁹) foram encontrados para seguirem a análise. Como critério de inclusão, selecionamos os trabalhos que tratavam a respeito da Educação Física Escolar e utilizaram as obras de Paulo Freire.

Por entender a relevância da Revista Brasileira de Educação Física Escolar (REBESCOLAR) para a área e considerar a sugestão da banca examinadora no momento ao qual este trabalho estava sendo produzido, fizemos a inclusão dos 13 artigos pertencentes a

⁸ Operadores Booleanos atuam como palavras que informam ao sistema de busca como combinar os termos de sua pesquisa. São eles: AND, OR e NOT e significam, respectivamente, E, OU e NÃO e, a fim de facilitar a visualização da busca, é importante que estes sejam escritos em letras maiúsculas.

⁹ Em 2021, ocorreu o lançamento de uma edição especial da Revista Brasileira de Educação Física Escolar (REBESCOLAR), dedicada ao centenário de Paulo Freire.

edição especial do referido periódico. Logo abaixo apresentamos um quadro identificando os trabalhos encontrados e que servirão para o segundo agrupamento de análise.

Quadro 7 - Mapeamento dos trabalhos encontrados que relacionam a Educação Física Escolar e o Paulo Freire

Autor(es)	Título	Ano	Objetivo da pesquisa	Publicação
MALDONADO, Daniel Teixeira.	Educação Física Escolar, pensamento freireano e pedagogia crítico-libertadora. Revista de Educação Popular . v. 23, n. 1, p. 38-59.	2024	Compreender como o pensamento freireano constituiu uma pedagogia crítico-libertadora nas aulas de Educação Física Escolar a partir dos trabalhos científicos disponíveis na sala Paulo Freire, organizada pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte no ano de 2021, e de publicações realizadas entre 2022 e 2023.	Artigo
FURTADO, Renan Santos.	Contribuições de Paulo Freire para a Educação Física Escolar. Revista de Educação Popular . v. 22, p. 150-170.	2023	O presente estudo apresenta algumas contribuições teórico-conceituais de Paulo Freire para pensar a legitimidade da Educação Física Escolar como componente da formação humana ampliada de crianças, jovens, adultos e idosos que frequentam a escola. Propõe-se analisar a problemática da legitimidade da Educação Física na escola, a partir do aporte teórico-conceitual freireano.	Artigo
NOGUEIRA, V. A.; MALDONADO, D. T.; FREIRE, E. dos S.	A construção coletiva de princípios epistemológicos, políticos e pedagógicos da Educação Física Escolar libertadora. Revista de Educação Popular , Uberlândia, n. Edição Especial, p. 296–319.	2023	Identificar e delinear princípios político-pedagógicos e epistemológicos de práticas pedagógicas na Educação Física Escolar à luz da pedagogia libertadora de Paulo Freire.	Artigo
SAMPAIO, João Márcio Fialho; SURDI, Aguinaldo Cesar.	A transitividade formativa do “eu para o nós”: o círculo de cultura de Paulo Freire como estratégia de formação para o ensino dos esportes na Licenciatura em Educação Física. Dialogia (São Paulo) v. 42: E23016.	2022	Descreve uma experiência pedagógica sobre o ensino dos esportes em um contexto de formação de professores de Educação Física, em uma universidade pública na região metropolitana de Natal, no Rio Grande do Norte.	Artigo

ZILBERSTEIN, Jacqueline; CRUZ, Lucas Lopez da; BOSSLE, Fabiano.	Aproximações com a educação libertadora de Paulo Freire: o caso de uma professora de Educação Física no “chão da escola. Motrivivência: Revista de Educação Física, Esporte e Lazer v.34, n. 65, p. 1-17.	2022	O presente ensaio é um texto autorreflexivo sobre qual a função social da escola e do professor de educação física a partir de questionamentos que surgiram ao longo da prática docente.	Artigo
SOUSA, Cláudio Aparecido de; FREIRE, Elisabete dos Santos; MIRANDA, Maria Luiza de Jesus.	Paulo Freire e a Pesquisa Stricto Sensu em Educação Física Escolar: Reflexões e Possibilidades. EccoS – Revista Científica v. 63	2022	O objetivo deste trabalho foi compreender a apropriação do referencial teórico de Paulo Freire em dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre Educação física Escolar e quais as possíveis contribuições para a formação docente.	Artigo
VERCELLI, Ligia de Carvalho Abôes; TERÇARIOL, Adriana Aparecida de Lima.	Paulo Freire e seu legado para a Educação de Crianças, Jovens e Adultos. Dialogia (São Paulo) 42: E23380.	2022	Apresentar artigos, dentro do dossiê, que trazem à tona temáticas que versam sobre Paulo Freire em diferentes perspectivas.	Artigo
PALAFOX, Gabriel Humberto Muñoz; LACERDA, Maria de Fatima.	Corporeidade e a dialética da opressão/libertação. Revista de Educação Popular v. 21, n. 2, p. 120-136.	2022	O objetivo foi estabelecer uma relação dialética entre a noção do “ser mais” em Paulo Freire e de Corporeidade enquanto forma de apresentação do ser humano no mundo como sujeito de práxis.	Artigo
SOUSA, Cláudio Aparecido; COSTA, Thiago Batista; EHRENBERG, Mônica Caldas.	Educação Física Decolonial: análise, desafios e perspectivas em Paulo Freire e Frantz Fanon. Revista Educação . v. 46, n. 1, p. e112/1-27.	2021	O objetivo do ensaio teórico é apresentar a perspectiva a Educação Física decolonial, inspirada na teoria de Paulo Freire e Frantz Fanon, possibilitando uma reflexão teórica diante da justiça social e o reconhecimento da identidade negra na sociedade e, ainda, verificar se existem discussões teóricas nessa área sobre a temática	Artigo
BIZZOCCHI, Carlos Eduardo; OLIVEIRA, Júlia Félix de.	Pedagogia da autonomia de Paulo Freire na Educação Física Escolar - relações e possibilidades diante da BNCC. Caderno de Educação Física e	2021	Tem como proposta trazer as possíveis relações e as potenciais possibilidades propostas por Paulo Freire em sua obra Pedagogia da Autonomia para o desenvolvimento de oito dimensões do conhecimento elencadas para a Educação Física na BNCC.	Artigo

	Esporte (Online) v. 19, p. 249-255.			
CARVALHO, Leonardo Duarte de; NEIRA, Marcos Garcia.	Paulo Freire e Educação Física: Uma análise a partir de periódicos da área. Pedagogia Y Saberes v. 55, p. 89-103.	2021	Identificar e analisar a presença e as contribuições do construto freiriano para a Educação Física nos dois principais periódicos da área que publicam pesquisas pedagógicas	Artigo
ANDRADE, Danielle Müller de; MONTIEL, Fabiana Celente; GUIMARÃES, Márcia Rejane Vieira.	Educação Física, Formação Continuada e Paulo Freire: reflexões sobre uma proposta pedagógica remota. Revista Teias v. 22, n. 67, p. 217-231.	2021	Compreender como a discussão feita no decorrer das atividades desenvolvidas tocou e mobilizou os alunos e as alunas, individual e coletivamente, bem como se os provocou à reflexão acerca do seu papel social como educadores e como cidadãos.	Artigo
FARIAS, Uirá de Siqueira; MALDONADO, Daniel Teixeira; RODRIGUES, Graciele Massoli.	Educação Física, Linguagem e Educação Infantil: uma aproximação com Paulo Freire. Revista Inter Ação 46. Ed. especial: p. 1102-113.	2021	Esse ensaio foi produzido na perspectiva de defender a ideia de que as aulas de Educação Física "com" a Educação Infantil pode possibilitar que as crianças leiam criticamente o mundo a partir da problematização de uma ecologia de saberes, construídos historicamente, sobre as práticas corporais e o corpo.	Artigo
MONTIEL, Fabiana Celente; ROSSETTO JÚNIOR, Adriano José; ANDRADE, Danielle Müller de; AFONSO, Mariângela da Rosa.	Paulo Freire e o desenvolvimento da autonomia no Ensino Médio Integrado do IFSul: contribuições da Educação Física. Revista Inter Ação v. 46. Ed. especial: p. 1020-1036.	2021	Objetivou, a partir do pensamento de Paulo Freire, compreender as possibilidades de desenvolvimento da autonomia nas aulas regulares de Educação Física do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal Sul-rio-grandense	Artigo
SOUSA, Claudio Aparecido de.	Círculo de cultura e Educação Física Escolar. Revista de Educação Popular . p. 277-293.	2021	Objetivo foi verificar como o Círculo de Cultura, inspirado na visão decolonial de Paulo Freire, está sendo utilizado na prática pedagógica do componente curricular Educação Física.	Artigo
NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira; FARIAS, Uirá de Siqueira; FREIRE, Elisabete dos Santos.	Influência do pensamento freireano na Educação Física Escolar. Revista de Educação Popular v. 20, n. 3, p. 142-163.	2021	O objetivo foi problematizar a influência do pensamento freireano na prática político-pedagógica da Educação Física escolar e na produção de pesquisas em uma perspectiva contra-hegemônica nessa área de conhecimento.	Artigo
MARTINS, Raphaell	A tematização sobre o corpo consciente na	2021	Analisar uma proposta de sistematização denominada	Artigo

Moreira; NOGUEIRA Pedro Henrique Silvestre.	Educação Física Escolar. Revista de Educação Popular p. 259-276.		Corpo Consciente na Educação Física Escolar ancorada na pedagogia freiriana, assim como estrutura seus objetos de conhecimento em uma sequência didática.	
ARAÚJO, Mauren Lúcia Braga de; MALDONADO , Daniel Teixeira	Educação cidadã e a saúde na Educação Física Escolar: a humanização em tempos líquidos. Motrivivência: Revista de Educação Física, Esporte e Lazer v. 33, p. 1-26.	2021	O objetivo desse ensaio foi problematizar temas relacionados com a saúde nas aulas de Educação Física com uma turma de 2º ano do Ensino Médio. A partir de um diálogo entre as contribuições teóricas de Zygmunt Bauman, Boaventura de Sousa Santos e Paulo Freire.	Artigo
MALDONADO , Daniel Teixeira; FARIAS, Uirá de Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline.	Lendo o mundo nas aulas de Educação Física no Ensino Médio: por uma ecologia de saberes contra-hegemônicos sobre as práticas corporais e o corpo. Caderno de Educação Física e Esporte (Online) v. 19, n. 3, p. 183-190.	2021	Relatar uma experiência político- pedagógica que ampliou a leitura de mundo dos estudantes do Ensino Médio sobre os conhecimentos contra- hegemônicos produzidos sobre as práticas corporais e o corpo durante as aulas de Educação Física.	Artigo
BOSSLE, Fabiano	Educação Física Escolar Crítica e Educação Libertadora: Reposicionamento pela pedagogia do oprimido no processo de descolonização curricular. Revista Brasileira de Educação Física Escolar. Set 2021 – edição especial.	2021	Problematizar o conhecimento, por meio da seguinte indagação: Como a Educação Libertadora de Paulo Freire nos inspira e nos desafia ao reposicionamento da Educação Física Escolar crítica?	Artigo
KUNZ, Elenor	Pedagogia Crítico- Emancipatória e Paulo Freire. Revista Brasileira de Educação Física Escolar. Set 2021 – edição especial.	2021	Apresentar um relato de experiência sobre a importância de Paulo Freire para a minha (Kunz) formação acadêmica bem como à profissão de professor, Paulo Freire foi apresentado neste relato como parceiro em todos esses momentos importantes de estudos e da profissão que pude exercer ao longo de mais de 40 anos.	Artigo
MALDONADO , Daniel Teixeira	Experiências político- pedagógicas progressistas na Educação Física	2021	Mostrar como que o pensamento freireano influenciou no reposicionamento da função social do componente curricular	Artigo

	Escolar. Revista Brasileira de Educação Física Escolar. Set 2021 – edição especial.		na Educação Básica e na produção de experiências político-pedagógicas progressistas, que resistem ao avanço das políticas educativas neoliberais e a educação de mercado que se estabeleceu nas últimas décadas.	
VIEIRA, Luiz Renato Assunção; TORRES, Juliana Rezende	Possibilidades para um currículo crítico-libertador de Educação Física à luz de Freire. Revista Brasileira de Educação Física Escolar. Set 2021 – edição especial.	2021	Refletir sobre as possibilidades de uma proposta curricular para a Educação Física pensada a partir da categoria ser humano consciente, por sua vez, fundamentada nos pressupostos da Educação Libertadora de Paulo Freire, mais especificamente, na categoria conscientização.	Artigo
SOUSA, Cláudio Aparecido; FREIRE, Elisabete dos Santos	Em defesa de uma Educação Física Popular: Uma reflexão inspirada em Paulo Freire e Frantz Fanon. Revista Brasileira de Educação Física Escolar. Set 2021 – edição especial.	2021	Apresentar reflexões iniciais sobre os caminhos para se construir uma Educação Física popular, inspirada nos escritos de Paulo Freire e Frantz Fanon.	Artigo
FARIAS, Uirá de Siqueira; RODRIGUES, Graciele Massoli	Por uma Educação Física problematizadora. Revista Brasileira de Educação Física Escolar. Set 2021 – edição especial.	2021	Aproximar e dialogar com alguns escritos de Paulo Freire afim de contribuir com reflexões sobre as Práticas Político-Pedagógicas na Educação Física escolar.	Artigo
MARTINS, Raphaell Moreira	A interseccionalidade do medo e da ousadia no retorno às aulas presenciais de Educação Física em tempos pandêmicos. Revista Brasileira de Educação Física Escolar. Set 2021 – edição especial.	2021	Analisar a interseccionalidade do medo e da ousadia no retorno às aulas presenciais de Educação Física em tempos pandêmicos.	Artigo
MARQUES, Bruna Gabriela; JABOIS, Diego Pinto; CORREIA, Mesaque da Silva.	O espaço da escuta inspirado em cartas pedagógicas: O exercício do diálogo escrito nas aulas de Educação Física. Revista Brasileira de Educação Física Escolar. Set 2021 – edição especial.	2021	Refletir a importância do fomento e criação de espaços de escuta mediado pelas produções textuais inspiradas em Cartas Pedagógicas para séries finais do Ensino Fundamental nas aulas de Educação Física.	Artigo

ROCHA, Leandro Oliveira; COELHO, Márcio Cardoso; ARAÚJO, Samuel Nascimento de	Educação Física Escolar e Paulo Freire: Um reencontro com a experiência existencial. Revista Brasileira de Educação Física Escolar. Set 2021 – edição especial.	2021	Estabelecer uma reflexão sobre a experiência existencial como forma de construir e reconstruir o conhecimento e pensamento crítico no âmbito das aulas de Educação Física nas escolas.	Artigo
BONFIETTI, Priscila Errerias; PRODÓCIMO, Elaine	Educação Física Escolar e o levantamento do universo temático em tempos de pandemia. Revista Brasileira de Educação Física Escolar. Set 2021 – edição especial.	2021	Analisar uma experiência de levantamento do universo temático em aulas de Educação Física no contexto de ensino remoto a partir do referencial de Paulo Freire.	Artigo
ABREU, Samara Moura Barreto de; NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; GUEDES, Ana Clícia Freitas; NOGUEIRA, João Eduardo Santos; PEREIRA, Rosângela Maria Lima	A dialogicidade na experiência autoformadora de supervisão no Pibid Educação Física do IFCE: A união matizada em Paulo Freire. Revista Brasileira de Educação Física Escolar. Set 2021 – edição especial.	2021	Apreender como a união é manifestada nos atos de supervisão em construto dialógico na experiência de autoformação docente.	Artigo
CUNHA, Halisson Mota; ROCHA, Liana Lima; SILVA, Maria Eleni Henrique da	A Educação Física em diálogos com Paulo Freire: Caminhos para (re)existir em tempos de pandemia rumo ao esperar. Revista Brasileira de Educação Física Escolar. Set 2021 – edição especial.	2021	Possibilitar caminhos para uma educação comprometida com a luta popular por Seres-Mais, se torna um ato de (Re)Existir em nossa sociedade.	Artigo
FERREIRA, Emmanuelle Cynthia da Silva; LIMA, Cyntia Emanuelle Souza; SANCHES NETO, Luiz; VENÂNCIO, Luciana	Investigando as relações com os saberes necessários à prática educativa: reflexões dos sujeitos da aprendizagem em Educação Física Escolar. Revista Brasileira de Educação Física Escolar. Set 2021 – edição especial.	2021	Analisar como os(as) alunos(as) – considerados(as) pelos(as) professores(as) como os(as) “melhores” estudantes nas aulas de Educação Física – percebem ou não essas características em si mesmos(as).	Artigo

MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline.	Educação Física no Ensino Médio: experiências educativas inspiradas pelos ensinamentos freireanos. Caderno de Educação Física e Esporte (Online) v. 18, p. 49-54.	2020	Relatar uma experiência educativa, produzida nas aulas de Educação Física no Ensino Médio, que foi inspirada pela educação libertadora de Paulo Freire.	Artigo
ARAÚJO, Márcio Cardoso; ROCHA, Leandro Oliveira; COELHO, Samuel Nascimento de; BOSSLE, Fabiano.	A Pedagogia Crítica da Educação Física Escolar: relatos de uma experiência docente com o Badminton. Caderno de Educação Física e Esporte (Online) v. 18, n.2, p. 93-99.	2020	Apresentar uma experiência pedagógica de ensino do badminton sustentada nas perspectivas de uma pedagogia crítica freiriana, visando superar limitações de ensino dos esportes em contextos escolares pautadas exclusivamente no aprimoramento técnico e na aptidão física, assim como potencializar a experimentação corporal dessa modalidade esportiva e a problematização de aspectos sociais, culturais e econômicos.	Artigo
MONTEIRO, Alessandra Andrea.	O legado freiriano para uma Educação Física Escolar contra-hegemônica. Quaestio (Sorocaba, Brazil) v. 22, n. 3, p. 669-682.	2020	O artigo, de caráter ensaístico, apresenta a reflexão sobre a contribuição da obra de Paulo Freire para a área da Educação Física Escolar e sua importância para a consolidação de práticas contra-hegemônica.	Artigo
HILDEBRAND T-STRAMANN, Reiner.	Ação dialógica na Educação Física: considerações educacionais teóricas e pedagógicas de movimento. Motrivivência: Revista de Educação Física, Esporte e Lazer v. 32, p. 1-16	2020	Discutir a questão de qual contribuição, a Educação Física pode dar para desenvolver a capacidade de pluralismo entre os alunos. A partir de 4 conceitos do diálogo: 1- diálogo com referência a Paulo Freire; 2- Educação entendida como auto-educação; 3- movimento dialógico; 4- conexão dialético-dialógica entre teoria e prática no sentido de uma Educação Física reflexiva.	Artigo
NEPOMUCEN O, Léo Barbosa; CAVALCANTE, Jon Anderson Machado; VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz.	Círculo de cultura como componente qualitativo da pesquisa em Educação Física: reflexões teórico-metodológicas. Revista Pensar a Prática .	2019	Este trabalho é uma reflexão teórico-metodológica que objetiva analisar o círculo de cultura como componente metodológico de pesquisas qualitativas em Educação Física.	Artigo

SANTOS, Ivan Luís dos; NEIRA, Marcos Garcia.	Tematização e problematização: pressupostos freirianos no Currículo Cultural da Educação Física. Pro-posições v. 30.	2019	Analisar as influências do pensamento de Paulo Freire no Currículo Cultural da Educação Física, especialmente no que se refere à tematização e à problematização da ocorrência social das práticas corporais na escola.	Artigo
NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira; SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos; NEIRA, Marcos Garcia.	Inspirações Freirianas e Educação Física Escolar: a organização do currículo em uma Comunidade de Aprendizagem Brasileira. Motrivivência: Revista de Educação Física, Esporte e Lazer v. 31, n.59, p. 1-17.	2019	Entender como a obra freiriana foi interpretada na construção do currículo de Educação Física de uma Comunidade de Aprendizagem com o intuito de refletir a respeito de possíveis aproximações entre esse ideário e as bases filosófico/pedagógicas do componente curricular.	Artigo
NOGUEIRA, Valdilene Aline et al.	Práticas corporais e Paulo Freire: uma análise sobre a produção do conhecimento. Movimento , v. 24, p. 1265-1280.	2018	Entender como a teoria freireana vem sendo estudada pela comunidade acadêmica da Educação Física. Realizou-se uma revisão sistemática nas bases de dados ERIC, SPORTDiscus e Fuente Académica, utilizando os descritores Empoderamento; Teoria Crítica e Paulo Freire combinados com Educação Física, em inglês e português	Artigo
FRANÇOSO, Saulo.; NEIRA, Marcos Garcia	Contribuições do legado freireano para o currículo da Educação Física. Revista Brasileira Ciência do Esporte , v. 36, n. 2, p. 531-546.	2014	Incitar o debate em torno do campo curricular da Educação Física a partir de algumas das categorias centrais da obra de Paulo Freire, quais sejam: educação problematizadora, diálogo, conscientização, invasão cultural, rigorosidade metódica e cultura popular.	Artigo
RADICCHI, Marcelo Rocha.	Produção midiática nas aulas de Educação Física: possibilidades para um ensino dialógico e significativo. Lecturas: Educación Física Y Deportes 195.	2014	Mientras que el pensamiento del educador Paulo Freire, el profesor para establecer un entorno para la enseñanza y el aprendizaje significativo debe fomentar el diálogo entre lo trabajado y "mundo" que los estudiantes traen a la escuela.	Artigo
PEREIRA, Álex Sousa	Por uma Educação Física da pergunta: um curso de formação encorajador de voos pelas linguagens das	2023	Analisar as influências de um curso de formação para professores(as) de Educação Física escolar sobre as Lutas/Artes Marciais pautada na pedagogia freireana.	Tese

	Lutas/Artes Marciais e Paulo Freire			
FARIAS, Uirá de Siqueira	Por uma Educação Física Escolar “com” a Educação Infantil: um autoestudo	2021	Buscou compreender como tenho efetivado a prática pedagógica da Educação Física na Educação Infantil criticamente.	Tese
NOGUEIRA, Valdilene Aline.	A construção coletiva de inéditos viáveis: em busca de princípios epistemológicos, políticos e pedagógicos da Educação Física Escolar Libertadora	2021	Colaborar com a construção de princípios político-pedagógicos, estéticos e epistemológicos de práticas pedagógicas na Educação Física Escolar à luz da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire	Tese
SOUSA, Cláudio Aparecido de	Paulo Freire, Frantz Fanon e a Educação Física popular decolonial: uma autoetnografia na escola pública.	2021	O objetivo foi compreender como o referencial teórico de Paulo Freire, Frantz Fanon e a cultura têm influenciado a minha formação humana e a concretização da prática pedagógica da Educação Física popular decolonial na escola pública.	Tese
PEREIRA, Ricardo Reuter	Diálogos sobre a Educação Física na Educação de Jovens e Adultos numa perspectiva freireana.	2013	Compreender como os professores de Educação Física que lecionam na Educação de Jovens e Adultos no município de São Leopoldo concebem as suas práticas pedagógicas alicerçados na sua formação e na atenção às necessidades específicas desta modalidade de ensino.	Tese
Sérgio Gouveia Spínola	A Educação Física Crítica na educação não formal: a Ginástica Para Todos como possibilidade de atuação	2024	Analisar a modalidade esportiva Ginástica Para Todos buscando identificar características relacionadas à formação do profissional em Educação Física na perspectiva das pedagogias críticas.	Dissertação
SAMPAIO, João Márcio Fialho	A produção do conhecimento sobre o círculo de cultura de Paulo Freire e sua repercussão para a Educação Física Escolar	2024	Analisar a produção do conhecimento sobre o Círculo de Cultura de Paulo Freire na área de Educação Física Escolar, para assim refletir acerca das suas repercussões teórico-metodológicas como potenciais e desafios para a área pedagógica da Educação Física	Dissertação
COSTA, Luis Carlos	O ensino do Esporte na Educação Física Escolar: saberes e experiências que emergem em uma	2024	Problematizar o ensino do esporte dentro do ambiente escolar, portanto busca verificar quais processos de ensino e aprendizagem podem emergir de	Dissertação

	prática de ensino libertadora/emancipatória.		um ensino esportivo libertador e emancipatório.	
BONFIETTI, Priscila Errerias	Educação Física no Ensino Fundamental I: “a favor de que, de quem e contra que”	2023	Desenvolver e analisar uma proposta de Educação Física baseadas nas ideias de educação crítica e libertadora de Paulo Freire, investigando como os temas da cultura corporal podem ser sistematizados a partir desse referencial, analisando as respostas dos(as) estudantes a essa forma de ensino.	Dissertação
ROCHA, Francisco Lucas Silva	Educação Física no Ensino Médio noturno: a unidade didática esporte a partir da perspectiva dos estudantes.	2022	O objetivo deste estudo foi a proposição de uma unidade didática de Esporte para as aulas de Educação Física no Ensino Médio Noturno.	Dissertação
BOLDORI, Gabriel Ziel.	“E que a história que me ensinaram, eu posso viver ela de outra forma”: uma pesquisa sobre a Educação Física Escolar e a mediação pedagógica na perspectiva da educação libertadora de Paulo Freire.	2022	Investigar como a mediação pedagógica é inscrita nas práticas educativas de professoras e de professores de Educação Física Escolar que percebem na educação libertadora de Paulo Freire conhecimentos potentes ao enfrentamento da opressão.	Dissertação
FERNANDES, Francisco Filipe Damasceno	A prática pedagógica das lutas na escola: uma autoetnografia pautada na proposta freireana.	2021	Elaborar e descrever uma metodologia do ensino de lutas pautada nas contribuições educativas de Paulo Freire para ser realizada no ambiente escolar.	Dissertação
VIEIRA, Luiz Renato Assunção	A constituição da identidade docente em Educação Física na Base Nacional Comum Curricular: limites e possibilidades à luz da pedagogia freireana	2020	Analisar a BNCC de Educação Física na etapa do ensino fundamental à luz da pedagogia freireana, buscando explicitar em qual perspectiva curricular este documento constitui uma identidade docente ou profissional em Educação Física e, a partir desta análise, averiguar quais são as possibilidades de um currículo crítico-freireano da Educação Física que constitua uma identidade docente de educador crítico-libertador.	Dissertação
MOURA, Mirian Rodrigues Peixoto	A corporalidade no pensamento de Paulo Freire: contribuições para a educação do corpo	2019	Explicitar as contribuições de Paulo Freire para a reflexão sobre a corporalidade no contexto da educação do corpo.	Dissertação

GOMES, Michell Plattini	Paulo Freire e Lucáks para a constituição de uma proposta com vistas à emancipação humana e à conscientização na promoção da saúde na Educação Física Escolar.	2019	Analisar a relação saúde, controle social e Educação Física, bem como os fatores conscientização e empoderamento podem contribuir para a promoção da saúde.	Dissertação
LACERDA, Maria de Fátima.	Práxis Corporal na perspectiva do “ser mais”: uma proposta pedagógica para Educação Física no Ensino Fundamental	2018	Apresentar um diálogo com a análise dos pressupostos teóricos e práticos que fundamentam uma perspectiva pedagógica de ensino para a Educação Física Escolar no Ensino Fundamental em uma Escola Municipal de Fortaleza, ancorada no conceito de Práxis Corporal na perspectiva do “ser mais”.	Dissertação
SOUSA, Edson Machado	O significado do basquetebol para um grupo de adolescentes da cidade de Salvador, Bahia: um estudo a partir da teoria de Paulo Freire.	2016	Compreender o significado do basquetebol para um grupo de adolescentes que participa de um projeto social de basquete na cidade de Salvador/Bahia.	Dissertação
MARTINS, Raphaell Moreira.	Contextualização do ensino e dialogicidade na Educação Física escolar: fazeres docentes em ação no Ensino Médio	2015	Foi analisar como se apresenta a dialogicidade e a contextualização do ensino na componente curricular Educação Física no Ensino Médio.	Dissertação
BOSSLE, Fabiano; PRODÓCIMO, Elaine; MALDONADO, Daniel Texeira, 2023.	Diálogos da educação libertadora de Paulo Freire com a Educação Física Escolar	2023		Livro
MEIRELES, Bruno Freitas; MALDONADO, Daniel Teixeira; PRODÓCIMO, Elaine; FREIRE, Elisabete dos Santos; BOSSLE, Fabiano; FARIAS, Uirá de	Freireando há 100 anos: o encontro com a Educação Física Escolar	2021		Livro

Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline .				
SILVA, Maria Eleni Henrique da; MARTINS, Raphaell Moreira.	Pressupostos Freireanos na Educação Física Escolar: ação e movimento para a transformação	2020		Livro
SOUSA, Cláudio Aparecido de; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO , Daniel Texeira.	Educação Física Escolar e Paulo Freire: ações e reflexões em tempos de chumbo	2020		Livro
MONTEIRO, Alessandra Andrea; NISTA- PICCOLO, Vilma Lení.	Diálogos com Paulo Freire no cotidiano da Educação Física Escolar	2020		Livro
SOUSA, Cláudio Aparecido de; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO , Daniel Teixeira.	Educação Física Escolar e Paulo Freire: ações e reflexões em tempos de chumbo	2019		Livro

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

De acordo com os achados da pesquisa, é possível notar que os maiores números de publicações a respeito da temática se encontram entre 2019 e 2024, seja nos artigos, nas teses, nas dissertações ou nos livros. Em termos de artigos e de teses, o maior quantitativo ficou em 2021. Já com relação aos livros, a maior incidência foi em 2020 e por fim, as dissertações obtiveram a maior quantidade de exemplares no repositório das bibliotecas em 2024. Veja no quadro abaixo:

Quadro 8 - A quantidade de trabalhos publicados em cada ano e o meio de divulgação

	Artigo	Dissertação	Tese	Livro
2013	0	0	1	0
2014	1	0	0	0
2015	0	1	0	0
2016	0	1	0	0

2017	0	0	0	0
2018	1	1	0	0
2019	3	2	0	0
2020	4	1	0	3
2021	24	1	3	1
2022	5	2	0	0
2023	3	1	0	1
2024	1	3	1	0
Total	42	13	5	5

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Para Erundina (2021), o dia 19 de setembro de 2021 comemora-se o centenário de nascimento de Paulo Freire – patrono da Educação Brasileira. Ocorrem ou já ocorreram festas comemorativas em todo o Brasil para saudar o grande mestre. Paulo Freire é um dos brasileiros mais homenageados no exterior, sua obra tornou-se leitura obrigatória para os que se dedicam à pesquisa e à prática educativa. Percebe-se que o autor é mais valorizado fora do país do que dentro, e gradativamente vai aumentando as discussões sobre seus legados, seja pela forma desqualificada que a direita conservadora tenta transmitir ou pela forte resistência dos bravos progressistas deste país.

Outro fator de grande destaque são as acusações infundadas de um ex-presidente do Brasil, a respeito das suas contribuições para a Educação Brasileira. Isso fez com que tanto admiradores e admiradoras do ex-presidente, quanto adversários e adversárias fossem acessar seus manuscritos para balizar as acaloradas discussões sobre questões de Educação, de Movimentos Sociais, de Política, dentre outras. Conforme cita Andreola (2021, p. 74): “hoje esta ameaça de iconoclastia estaria sendo articulada – inutilmente – por alguns jornalistas e professores universitários brasileiros, além do próprio Presidente da República contra Paulo Freire”.

Neste sentido, o autor ou seus seguidores resistem quando lutam contra regimes autoritários, marcados pela injustiça e pela opressão. Em um trecho da *Pedagogia do Oprimido* (2011) Freire cita:

A violência dos opressores, que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos a lutarem contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, como uma forma de recriá-lo, não se sentem idealisticamente opressores, nem

se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade de ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – liberta-se a si e aos opressores.

Nogueira *et al.* (2018) afirmam em seu estudo que, entre os anos de 1990 e 2017, poucos trabalhos no campo da Educação Física Escolar haviam utilizado o legado de Paulo Freire em suas pesquisas. Os referidos autores e as referidas autoras selecionaram 19 estudos que tratavam de práticas corporais e Paulo Freire, no entanto, apenas 2 trabalhos eram específicos da Educação Física na escola. Corrobora com os estudos de Sousa, Freire e Miranda (2022), que conclui sobre a baixa utilização das obras de Freire até 2018 nas pesquisas da área de Educação Física Escolar, encontrando apenas oito trabalhos, além de serem recentes, com média de defesa entre cinco e dez anos.

Entretanto, Duarte e Neira (2021) demonstraram indícios de que, aos poucos, têm surgido mudanças no que tange à utilização dos escritos freireanos em pesquisas da área de Educação Física Escolar, indicando que mais pesquisadores e pesquisadoras estão recorrendo ao legado do autor para embasar seus trabalhos. Bossle (2002) já apontava a escassez de estudos que se preocupavam com as questões didáticas/metodológicas nas aulas de Educação Física Escolar.

Pesquisadores e pesquisadoras internacionais também buscam relacionar os estudos de Paulo Freire. Isso pode ser encontrado nas pesquisas desenvolvidas pelas universidades australianas e inglesas que se apropriam dos escritos freireanos para criticar a implementação de políticas públicas de Esportes nos países do Hemisfério Sul. O estudo de Spaaija e Jeanes (2013) intitulado “*Education for social change? A freirean critique of sport development and Peace*” traduzindo (Educação para a mudança social? Uma crítica freireana do esporte para o desenvolvimento e a Paz).

Os estudos de Gamboa e Gerbasi (2013) nos ajudam a compreender as produções acadêmicas antes do marco espaço-temporal do mapeamento dessa tese, pois os referidos autores realizaram um levantamento sobre o impacto do pensamento de Paulo Freire nas pesquisas de pós-graduação no Brasil (1987-2010), com o objetivo de analisar as apropriações da obra de Freire presentes nas pesquisas elaboradas nos diversos Programas de Pós-Graduação. Os achados desse estudo, apontam que pouco se sabe sobre a utilização do referencial teórico do referido autor.

A partir da análise do quadro a seguir, é possível observar que a Revista de Educação Popular é a que tem mais publicado em fluxo contínuo, nos últimos anos, a respeito da temática em questão, 7 artigos, desconsiderando uma edição especial da REBESCOLAR,

com 13 artigos. Seguido pela Revista Motrivivência e pelo Caderno de Educação Física e Esporte, 4 artigos. Na terceira ordem, vem a Revista Dialogia e a Revista Inter-Ação com 2 artigos publicados cada. E por fim, as revistas (Pensar a prática; Quaestio; Pró-posições; *Lecturas*; EccoS; Educação; Movimento; *Pedagogia y Saberes*; Revista Teias) apresentam 1 artigo cada. Veja logo abaixo a relação dos artigos publicados em periódicos e os achados dos descritores “Educação Física”, “Paulo Freire”, “Freireano”.

Quadro 9 - A relação entre a quantidade de artigos publicados em periódicos e os achados dos descritores “Educação Física”, “Paulo Freire”, “Freireano”

Revista encontradas	Número de publicações
Revista Brasileira de Educação Física Escolar (REBESCOLAR)	13
Revista de Educação Popular	07
Caderno de Educação Física e Esporte	04
Motrivivência	04
Revista Dialogia	02
Revista Inter-Ação	02
Pensar a prática; Quaestio; Pró-posições; <i>Lecturas</i> ; EccoS; Educação; Movimento; <i>Pedagogia y Saberes</i> ; Revista Teias.	01

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Vale destacar que a Revista Brasileira de Educação Física Escolar (REBESCOLAR), produziu uma edição especial com 13 artigos para comemorar o Centenário de Paulo Freire. Maldonado, um dos organizadores desta edição em 2021 cita que “quando comecei a receber os textos que irão compor essa edição da REBESCOLAR reacendeu na minha alma e no meu coração um sinal de esperança por dias melhores”. Pensar numa Educação Física Escolar Crítica-Libertadora é compreender a necessidade de ampliação da leitura crítica do mundo pelos educadores e pelas educadoras, educandos e educandas e simpatizantes dos ideários de Freire, buscando a sua conscientização e a transformação social.

Percebemos que a Revista Educação Popular tem aceitado um número significativo de artigos do campo da Educação Física Escolar, comparado com revistas da área específica. Isso tem a ver com o foco do periódico que é um espaço de divulgação de teorias e práticas sobre Educação, Saúde e Culturas Populares, propiciando a socialização da produção acadêmica e dos movimentos sociais. Manuscritos que versam sobre Paulo Freire são muito divulgados no referido periódico, seja no âmbito escolar ou na cultura popular. Nota-se,

também, o aumento da divulgação de artigos na Revista Motrivivência e pelo Caderno de Educação Física e Esporte que relaciona Paulo Freire à Educação Física Escolar. Bossle (2018) alerta sobre a importância de Paulo Freire, o patrono da Educação Brasileira, para os estudos educacionais em todo mundo e questiona como a Educação Física Escolar vem produzindo conhecimentos que se relacionem com o educador ou a educadora.

Para prosseguir na análise dos dados da pesquisa, foi realizada uma categorização com os artigos, as teses, as dissertações e os livros que tratavam a unidade temática do Esporte nas aulas de Educação Física Escolar dialogando, de alguma forma, com Freire. Observou-se que apenas dois artigos, três dissertações e dois livros tinham alguma relação com o objeto deste trabalho. Veja no quadro abaixo:

Quadro 10 - A relação dos artigos e dissertações publicados que tratam sobre os Esportes nas aulas de Educação Física Escolar dialogando com Freire

Título da pesquisa	Autor(es)	Ano	Objetivo da pesquisa	Revista ou PPG vinculado	Categorias de Freire
A transitividade formativa do “eu para o nós”: o círculo de cultura de Paulo Freire como estratégia de formação para o ensino dos esportes na Licenciatura em Educação Física	SAMPAIO, João Márcio Fialho; SURDI, Aguinaldo Cesar.	2022	Descreve uma experiência pedagógica sobre o ensino dos esportes em um contexto de formação de professores e professoras de Educação Física, em uma universidade pública na região metropolitana de Natal, no Rio Grande do Norte.	Revista Dialogia	Círculo de cultura; temas geradores; transitividade; diálogo.
A Pedagogia Crítica da Educação Física Escolar: relatos de uma experiência docente com o Badminton	ARAÚJO, Márcio Cardoso; ROCHA, Leandro Oliveira; COELHO, Samuel Nascimento; BOSSLE, Fabiano.	2020	Apresentar uma experiência pedagógica de ensino do badminton sustentada nas perspectivas de uma pedagogia crítica freiriana, visando superar limitações de ensino dos esportes em contextos escolares pautadas exclusivamente no aprimoramento técnico e na aptidão física, assim como potencializar a experimentação corporal dessa modalidade esportiva e a problematização de aspectos sociais, culturais e econômicos.	Caderno de Educação Física e Esporte	Criticidade; diálogo; rodas de conversas.
O ensino do Esporte na Educação Física Escolar: saberes e	COSTA, Luis Carlos	2024	Problematizar o ensino do esporte dentro do ambiente escolar, portanto busca	Programa de Pós-Graduação	Libertação; emancipação; diálogo

experiências que emergem em uma prática de ensino libertadora/emancipatória			verificar quais processos de ensino e aprendizagem podem emergir de um ensino esportivo libertador e emancipatório	o de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF/Unesp)	
Educação Física no Ensino Médio noturno: a unidade didática esporte a partir da perspectiva dos estudantes	ROCHA, Francisco Lucas Silva	2022	O objetivo deste estudo foi a proposição de uma unidade didática de Esporte para as aulas de Educação Física no Ensino Médio Noturno	Programa de Pós-Graduação em Educação/UFC	Contextualização; diálogo
O significado do basquetebol para um grupo de adolescentes da cidade de Salvador: um estudo a partir da teoria de Paulo Freire.	SOUSA, Edson Machado	2016	Compreender o significado do basquetebol para um grupo de adolescentes que participa de um projeto social de basquete na cidade de Salvador/Bahia.	Programa de Pós-Graduação em Educação/FURB	Dialogicidade; amorosidade.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Dando prosseguimento à análise dos achados do Estado da Arte, identifica-se que dos cinco livros específicos sobre Paulo Freire e Educação Física Escolar, duas obras apresentam capítulos tematizando o Esporte, sendo três capítulos no manuscrito “Pressupostos Freireanos na Educação Física Escolar: ação e movimento para a transformação” e um capítulo no “Educação Física Escolar e Paulo Freire: ações e reflexões em tempos de chumbo”. Veja no quadro logo abaixo:

Quadro 11 - A relação dos capítulos de livros publicados que tratam sobre os Esportes nas aulas de Educação Física Escolar dialogando com Freire

Título do livro/Organizadores da obra, Ano de publicação	Título do capítulo do livro	Autor(es)	Objetivo da pesquisa	Categorias de Freire
<i>Pressupostos Freireanos na Educação Física Escolar: ação e movimento para a transformação/</i> SILVA, Maria Eleni da; Henrique	Prática educativa assentada no respeito, solidariedade e cooperação: mediações do futebol callerejo em aulas	CASTRO, Lígia Estronioli de; FERREIRA, Lilian Aparecida	Analisar uma prática educativa assentada nos valores solidariedade, respeito e cooperação e mediada pelo Futebol Callerejo em aulas de Educação Física na escola.	Criticidade; Diálogo; Autonomia; Conscientização; Valores Humanos/

MARTINS, Raphael Moreira, 2020.	de Educação Física na escola.			Humanização
	Relações de gênero na Educação Física Escolar: diálogos com o Futebol <i>Callejero</i> por uma Educação Libertadora	GRIFONI, Tiago; SOUSA JÚNIOR, Osmar Moreira	Apresentar uma proposta para o trato pedagógico dado ao Futebol no cenário escolar, desenvolvendo uma unidade didática com o Futebol <i>Callejero</i>	Criticidade; Conscientização; Diálogo; Autonomia; Valores Humanos/ Humanização
	Desenvolvendo os esportes nas aulas de Educação Física no Ensino Médio noturno e suas relações com os pressupostos freireanos	SILVA, Antonio Jansen. Fernandes da; SANTOS, Antonio de Pádua dos	Desenvolver o conteúdo esporte nas aulas de Educação Física no Ensino Médio Noturno e suas relações com os pressupostos freireanos, com o intuito de analisar a práxis pedagógica em Educação Física Escolar	Diálogo; Contextualização;
<i>Educação Física Escolar e Paulo Freire: ações e reflexões em tempos de chumbo/</i> SOUSA, Cláudio Aparecido de; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira, 2019.	Planejamento Participativo e a tematização do tiro com arco na Educação Física Escolar: contribuições freirianas na prática pedagógica	SILVA, Peterson Amaro da; SOUSA, Cláudio Aparecido de; FREIRE, Elisabete dos Santos	Elaborar e implementar um projeto intitulado “Currículo orgânico” para estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental que vivenciaram o planejamento participativo e escolheram o Tiro com Arco baseado nos princípios freireanos.	Diálogo; Autonomia; Democratização

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

É possível observar que o princípio freireano do diálogo apareceu em todos os trabalhos, seja nos artigos, dissertações ou capítulos de livros. É necessário destacar a opção deste autor, na construção das categorias do Estado da Arte, de separar os capítulos de livros com o intuito de facilitar a compreensão do leitor e da leitora no momento da leitura, pois os capítulos podem ser um recorte de trabalhos mais amplos (dissertações ou teses) ou direcionado para a temática específica do livro.

No estudo de Sampaio e Surdi (2022), o diálogo deve ser utilizado pelo docente e pela docente, como forma de favorecer as diferentes leituras e interpretações dos educandos e das educandas. Já Sousa (2016, p. 44) afirma que o “diálogo é o mais humano meio que os seres humanos dispõem para se encontrar e se relacionar e a Educação como agente de libertação e autonomia se caracteriza como algo inerente à profundidade do que caracteriza a humanidade dos humanos”.

O artigo elaborado por Sampaio e Surdi (2022) e de Araújo *et al.* (2020) convergem no que diz respeito à utilização do Círculo de Cultura ou das rodas de conversas, que ajudam a contrapor uma Educação fragmentada, imposta, mecânica de ensino, em filas, fabril e pouco comunicativa. Essas características estão presentes na “Educação bancária” críticas por Freire. Nosso intuito é mostrar as aproximações dessas características de ensino que contribuem para o aparecimento dos temas geradores, para em seguida, tematizá-los com um olhar crítico, reflexivo, problematizador, dialógico, transformador e humanizado.

Araújo *et al.* (2020) concluiu, em seus estudos, que a prática do *Badminton* permitiu que estudantes se colocassem no centro do processo educativo, por meio do diálogo e reconhecessem a problematização do contexto social como possibilidade de “Ser Mais”. Dialogar com os Esportes nas aulas de Educação Física Escolar não se resume no desenvolvimento de poucas modalidades esportivas, tais como: o futebol, o voleibol, o handebol e o basquete. Machado, Souza e Silva (2019) alertam que colonizar, excluir e oprimir práticas esportivas deve ser a luta contra-hegemônica de educadores e educadoras progressistas que buscam ações mais justas, igualitárias, democráticas, diversificadas e contextualizadas.

Costa (2024) afirma que a Educação, em especial a Educação Física Escolar, teria que se pautar no diálogo, em busca do ensino do Esporte libertador e emancipatório. Esse diálogo não pode ser vertical “de cima para baixo”, mas sim um diálogo horizontal, ou seja, no diálogo vertical não existe uma comunicação, mas sim comunicados de alguém que sabe para alguém que não sabe, é uma relação antidualógica.

A criticidade também aparece nos estudos do quadro acima. Aburachid *et al.* (2019) sugerem que devemos analisar minuciosamente os diversos aportes metodológicos de ensino para não reproduzir propostas educativas restritas à mera formação de atletas nem limitadas a conteúdos atitudinais, isto é, somente direcionadas à formação de valores humanos, mas sem qualquer referência com perspectivas crítica e engajadas com a transformação social.

A partir dos achados do Estado da Arte sobre os Esportes nas aulas de Educação Física Escolar, podemos categorizar da seguinte maneira: Experiências pedagógicas na escola; Proposição de uma Unidade didática; Compreensão do significado do Basquetebol; Implementação das Unidades Didáticas. É oportuno ressaltar que a última categoria pertence aos capítulos dos livros.

4.1 Experiências pedagógicas na escola

É possível notar que nos estudos elaborados por Sampaio e Surdi (2022) e de Araújo *et al.* (2020), os autores privilegiavam os relatos de experiências desenvolvidas nas escolas.

Sampaio e Surdi (2022) descrevem uma experiência pedagógica sobre o ensino dos Esportes em um contexto de formação de professores e professoras de Educação Física Escolar, em uma universidade pública na região metropolitana de Natal, no Rio Grande do Norte, por meio do círculo de cultura, dividida em quatro encontros com discentes.

Sampaio e Surdi (2022) desenvolvem a pesquisa com as seguintes etapas: reflexões sobre o processo de (trans) formação do primeiro autor/professor por meio dos Esportes, pois acredita que as diferentes experiências vividas no decorrer da vida, contribuem para sua ação docente; Fases de elaboração e aplicação do Círculo de Cultura e possibilidades pedagógicas com o Esporte na escola; apresentação de uma experiência pedagógica com o círculo de cultura.

Os pesquisadores concluem que é possível desenvolver um planejamento e uma prática docente para o ensino do Esporte na escola a partir de uma perspectiva interacionista e com diferentes atores nesse processo. Afirmam que educandos e educandas partiram de uma visão ingênua para uma noção crítica e emancipatória sobre os Esportes, através do caráter dialógico e formativo da experiência.

A pesquisa de Araújo *et al.* (2020) apresenta uma experiência pedagógica de ensino do badminton pautada numa perspectiva da pedagogia crítica freiriana, visando superar os limites do ensino do Esporte na escola no viés tradicional – exclusivo para o aprimoramento técnico e o desenvolvimento da aptidão física – assim como fomentar a experimentação corporal dessa modalidade esportiva e a problematização de aspectos sociais, culturais e econômicos. Esse estudo ocorreu em duas escolas do município de Guarani das Missões (RS), sendo uma da zona rural e uma da zona urbana, composta por 68 alunos de 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, durante um trimestre letivo com 20 aulas.

Os autores utilizaram as seguintes fases para implementar a experiência pedagógica: realizaram a busca por publicações científicas sobre o badminton; desenvolveram uma pedagogia crítica para o ensino do badminton nas aulas de Educação Física Escolar. As aulas eram organizadas em uma rotina composta por três momentos complementares: roda de conversa inicial; as experiências coletivas; e a roda de conversa final. É possível notar que as rodas de conversas possuem similaridade com os círculos de cultura do trabalho de Sampaio e Surdi (2022), após a análise minuciosa dos artigos, podemos chegar a essas conclusões.

É possível inferir com o estudo de Araújo *et al.* (2020) que é no diálogo crítico da realidade que estamos inseridos, educadores e educadoras e educandos e educandas, é viável pensar e compreender como as relações de poder se manifestam no e para o Esporte. Entende-se também que o badminton permite identificar a monocultura esportiva corroborada pelo poder

público e suas limitações para adentrar nas escolas públicas, devido à falta de investimento e recursos.

4.2 Proposição de uma Unidade didática acerca do Esporte

No estudo realizado por Rocha (2022) que tinha como objetivo propor uma unidade didática de Esporte para as aulas de Educação Física no Ensino Médio Noturno, com o intuito de investigar as particularidades deste nível de ensino no período noturno. A pesquisa foi realizada com 18 estudantes do 1^a, 2^a e 3^a série do Ensino Médio, de uma escola da Rede Estadual do Ceará, localizada no município de Cascavel, foi utilizado o método qualitativo, através de um questionário no *Google Forms* para coleta de dados. Após a análise dos dados dos estudantes e das estudantes, a proposta começa a ser construída à luz dos princípios Freireanos.

Segundo Rocha (2022), a pesquisa não foi implementada na escola devido o momento pandêmico da Covid-19 que impediu o funcionamento das instituições educativas, inviabilizando a ação docente *in loco*. O referido autor conclui em seu trabalho que o planejamento participativo é um grande instrumento metodológico e pedagógico para o Ensino Médio Noturno, pois leva em conta a experiência e a contextualização dos educandos e das educandas.

Na pesquisa idealizada por Costa (2024), tinha como uma das proposições educativas, desenvolver uma sequência didática em busca dos processos pedagógicos que pudessem emergir de um ensino libertador e emancipatório do Esporte. O estudo foi realizado em uma escola pública da rede estadual de ensino, na cidade de São Sebastião, localizada a 197 km da capital paulista, pertencente à região do Vale do Paraíba, mais especificamente no litoral norte do Estado de São Paulo. A amostra foi composta por um professor-pesquisador (na condição de professor da turma lecionando aulas de Educação Física Escolar) e 23 estudantes regularmente matriculados(as) no 5º ano D do Ensino Fundamental.

Costa (2024) conclui em seus estudos que a Pedagogia da Libertação pode subsidiar uma Educação Física Escolar mais dialógica e problematizadora em busca de uma liberdade e emancipação dos educandos e das educandas no tratado da tematização do Esporte, não pode ser visto apenas pela ótica do alto rendimento. É necessário buscar a pluralidade dos esportes, tanto nas formas como nas práticas.

4.3 Compreensão do significado do Basquetebol pelos educandos e pelas educandas

A pesquisa realizada por Sousa (2016) tinha por objetivo compreender o significado do basquetebol como ação educativa na perspectiva freiriana para a formação humana de adolescentes integrantes de um projeto social de basquete, em Salvador. Foi utilizado o método qualitativo junto ao Grupo Comunitário de Basquete do Calabar e Alto das Pombas, composto por 10 estudantes entre 13 e 19 anos de idade. Para produções de informações utilizou-se um questionário com questões subjetivas relacionadas ao objeto de pesquisa.

O referido autor aprofunda os seguintes princípios freireanos em seu estudo: inclusão social; dialogicidade; amorosidade. Busca fazer a relação entre o basquete e esses ensinamentos de Freire. Nesta pesquisa, é possível inferir que jovens são encorajados ao basquete a partir de suas relações amorosas, seja na família ou entre amigos e amigas de time, e que o mais importante não é vencer um jogo acima de tudo, mas as relações inter e intrapessoais que se configuram como equipe, assim como as ações integradas coletivamente para alcançar o propósito de emancipação e autonomia.

4.4 Implementação das Unidades Didáticas

Nesta categoria é possível perceber que os 4 capítulos dos 2 livros (ver no quadro 8) convergem em relação ao desenvolvimento da tematização do Esporte, seja por uma unidade didática bem estruturada ou pela análise do manuscrito que permite identificar as etapas, mesmo não estando bem demarcada no texto. Percebe-se também que os estudos de Grifoni e Sousa Júnior (2020) e Silva e Santos (2020), são recortes de dissertações apresentadas no Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), sendo a primeira no polo da Universidade de São Carlos (UFSCar) e a segunda no polo da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Os dois trabalhos elaboraram e implementaram uma unidade didática a respeito dos Esportes, sendo uma acerca do Futebol *Callejero* para uma turma com 37 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual do interior de São Paulo, sendo realizada em 16 aulas (equivalente a 8 encontros) e a outra pesquisa sobre a classificação dos Esportes numa escola pública da rede estadual de ensino do Ceará, localizada em Fortaleza, composta por 34 discentes, de uma turma do 3º ano do Ensino Médio noturno, foi empregada 10 aulas durante a intervenção pedagógica.

Os estudos de Silva, Sousa e Freire (2019) apresenta uma elaboração e implementação do Tiro com Arco, escolhido por meio do Planejamento Participativo com estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual localizada na zona leste de São Paulo, sendo utilizado 4 aulas de 50 minutos para a intervenção pedagógica.

No capítulo elaborado por Castro e Ferreira (2020) é possível observar que o estudo não apresenta as etapas bem delineadas, comparadas com as demais pesquisas publicadas nos livros analisados. Nota-se no seguinte trecho da obra na página 143 “ao longo do processo de ensino, a proposta era oportunizar atividades e dinâmicas que promovessem princípios morais, visando uma educação mais democrática, inclusiva e consciente”, mas no decorrer da análise, percebe-se como foi desenvolvido o Futebol *Callerejo*, visando aprimorar os valores da solidariedade, do respeito e da cooperação.

Essa pesquisa contou com a participação de 34 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual do interior paulista, desenvolvida em um semestre letivo, durante as aulas de Educação Física Escolar, pela professora e pesquisadora da sua própria prática pedagógica.

Um ponto de divergência dos capítulos dos livros é a forma como o Futebol *Callejero* foi desenvolvido. Nos estudos de Grifoni e Sousa Júnior (2020), os autores abordam as questões de equidade de gênero por meio do Esporte. Já Castro e Ferreira (2020) buscam produzir uma prática educativa baseada no respeito, na solidariedade e na cooperação por meio desta prática esportiva.

É válido ressaltar que os princípios do Futebol *Callejero* estão ancorados nos valores humanos. Isso fica bem delimitado e explicado nos dois capítulos acerca do Futebol, seja no desenrolar dos três períodos da partida ou na forma metodológica de conduzir o processo de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto, é notório observar a baixa produção acadêmica que verse, aproximando, duas grandes áreas de conhecimento: a Educação Física Escolar (Esporte) e as metodologias de ensino, em especial, a pedagogia libertadora de Paulo Freire.

Diante disso, notamos que o Estado da Arte empregado nesta tese, só vem a reafirmar a lacuna presente nos estudos que tratam do Esporte e dos ensinamentos freireanos, demonstrando a necessidade de ampliar as investigações sobre esse objeto de pesquisa, que tem muito a contribuir com a sociedade, seja nos aspectos educativo, social, político, cultural, dentre outros. No próximo capítulo, partiremos para dialogar sobre os aspectos metodológicos da pesquisa, desde o método adotado, passando pelo local do estudo, instrumentos e forma de analisar os dados, etc.

5 METODOLOGIA

Foi utilizado neste estudo, o método qualitativo do tipo pesquisa-ação crítico-colaborativa. Esse método responde ao universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, ou seja, é um conjunto de fenômenos humanos entendidos como parte da realidade social, pois o ser humano se diferencia dos demais pelo modo de agir, pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes (Minayo; Deslandes; Gomes, 2016).

No método qualitativo, o pesquisador ou a pesquisadora se aproxima da realidade do estudo de maneira natural, isto é, procurando não alterar o que ocorre, nem impor moldes para encerrar a realidade em um padrão de observação, uma pergunta ou uma teoria previamente desenvolvida (Goldenberg *et al.*, 2003).

A pesquisa-ação ocorre mediante a implementação de formas de ação planejada, de caráter social, educacional, técnico, etc., com vistas a incentivar a produção de ações deliberadas de transformação da realidade e, ao mesmo tempo, elaborar conhecimentos esclarecedores da prática realizada com o objetivo de melhorá-la. É orientada por três finalidades: “resolução de problemas, tomada de consciência e produção de conhecimento”. (Thiollent, 1998, p. 19).

Na pesquisa-ação crítico-colaborativa existe uma reciprocidade entre os sujeitos envolvidos, embora tenham funções diferentes no processo, os pesquisadores mais experientes (geralmente acadêmicos) e os demais vão se constituindo e/ou se desenvolvendo enquanto tal. Esse tipo de pesquisa se estrutura de forma coletiva e participativa, sempre com anuência, consentimento e compromisso partilhado coletivamente (Franco e Pimenta, 2018).

A partir dessa definição, podemos aferir que a pesquisa-ação crítico-colaborativa requer o comprometimento tanto do pesquisador ou da pesquisadora, quanto da população estudada a fim de buscar coletivamente alternativas para resolver os problemas que afligem as pessoas envolvidas na pesquisa.

A pesquisa-ação crítica não tem o objetivo, exclusivamente, de compreender ou descrever o mundo da prática, mas transformá-lo. Esse tipo de pesquisa leva em consideração a voz do sujeito (sua perspectiva, seus anseios, seus sentidos), mas não busca apenas registrar, para em seguida, ser interpretado ou interpretada pelo pesquisador ou pela pesquisadora, a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação. Neste caso, a metodologia não é feita por meio das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo.

Para Franco e Ghedin (2005, p. 179): “os pesquisadores críticos da ação tentam descobrir aqueles aspectos da ordem social dominante que minam nossos esforços para perseguir objetivos emancipatórios”. Sendo assim, o caráter formativo desse tipo de pesquisa pode levar o sujeito a tomar consciência das transformações que vão ocorrendo nele e no processo. É por isso, que essa modalidade de pesquisa é considerada emancipatória, pois os sujeitos passam a ter a chance de se libertar dos preconceitos e mitos que sustentam suas defesas à mudanças e reorganizam a autoconcepção de ser histórico (Franco, 2005).

A relação entre o pesquisador ou a pesquisadora e os pesquisados, na pesquisa-ação, não se dá como mera observação dos primeiros para os segundos, mas ambos acabam identificando-se, sobretudo, quando os objetivos são sujeitos sociais também, o que permite desfazer a ideia de objeto que caberia apenas em ciências naturais (Gil, 2012).

Na pesquisa-ação crítico-colaborativa, é necessário que se inicie pelas demandas dos sujeitos envolvidos e delas evoluam, consensualmente, para os objetivos da pesquisa. Essa pesquisa tem por objetivo criar nas escolas uma cultura de análise das práticas que são realizadas com a finalidade de possibilitar aos professores e às professoras da escola, com o auxílio de outros ou de outras participantes, a transformação de suas ações e práticas institucionais (Pimenta, 2005).

Segundo Tripp (2005, p. 3): “a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento dos professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”.

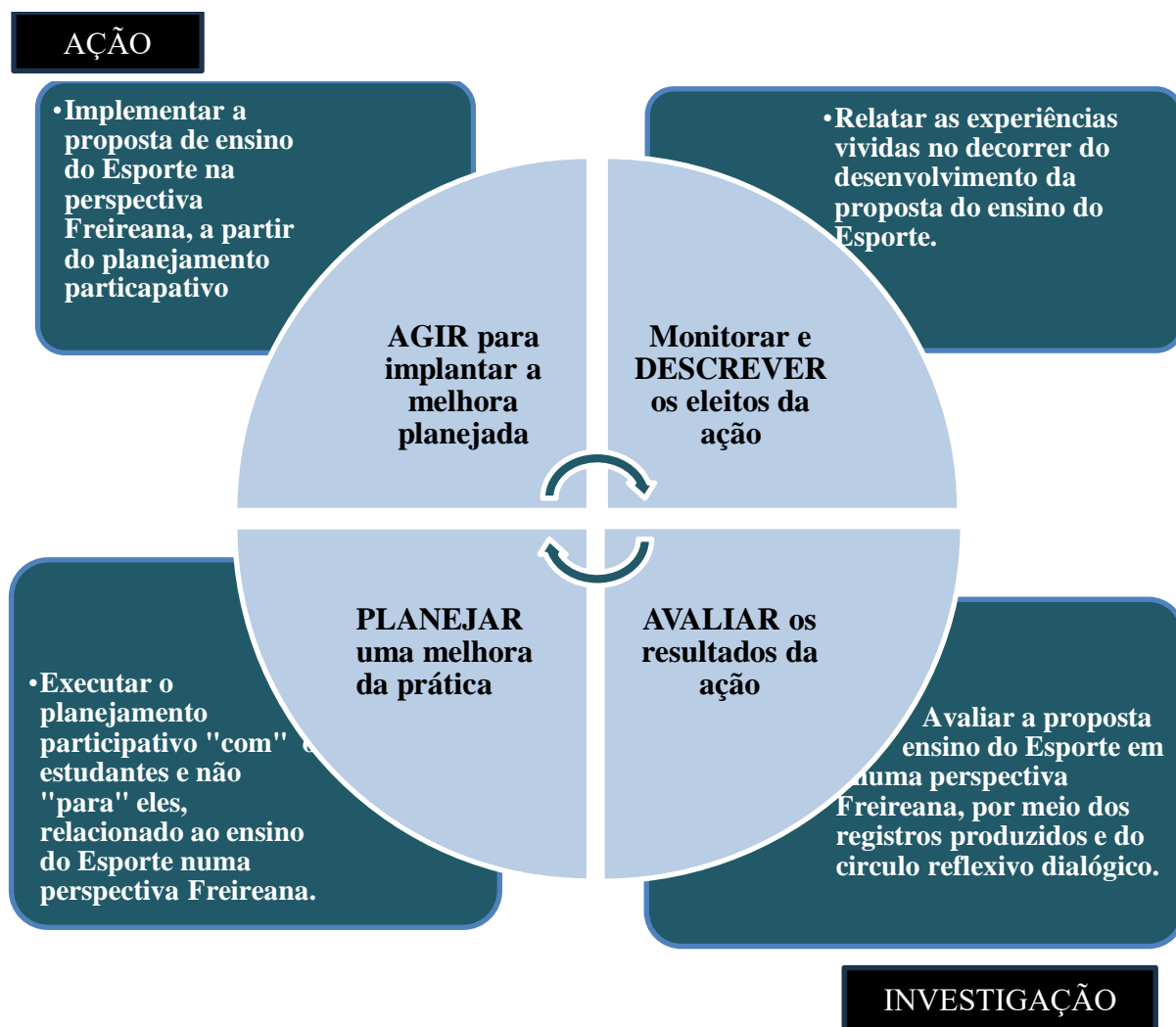
Neste sentido, à medida que os sujeitos se percebem como capazes de analisar, refletir e transformar suas práticas, eles se empoderam como pessoas e como profissionais. É válido ressaltar que as situações vivenciadas por esses sujeitos são sempre estabelecidas em determinados contextos mais amplos que as envolvem e as determinam, o que permite a clareza de que as transformações dos sujeitos diretamente envolvidos, podem também depender das ações dos sujeitos institucionais e politicamente mais poderosos (Franco e Pimenta, 2018).

Para Thiollent (1988), a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada estreitamente associada com uma ação ou a busca de resolução de problemas coletivos, e na qual os pesquisadores e os participantes representativos da circunstância ou dos problemas que estão implicados de modo cooperativo ou participativo.

Tripp (2005) apresenta o ciclo básico de investigação-ação com quatro fases, a saber: planejar, agir, descrever e avaliar. Para o mesmo autor (2005, p. 4) “planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo

mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação”. Logo abaixo, apresenta-se o diagrama do ciclo básico da investigação-ação:

Gráfico 1 - Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação (Tripp, 2005)



Fonte: Adaptado pelo autor, com base em Tripp (2024).

Na 1ª fase do ciclo básico da investigação-ação, que consiste no planejamento da ação pedagógica, foi realizado um planejamento participativo “com” educandos e educandas durante o projeto educativo. Esse processo acontecia semanalmente. As decisões eram tomadas na aula que antecedia a execução do planejado, ou seja, o grupo aprendente escolhiam como iriam implementar a proposta votada democraticamente.

As aulas eram sempre planejadas a cada semana. O professor/pesquisador elaborava os planos de aula de acordo com que foi deliberado pelo grupo, e caso fosse necessário, poderíamos rever ou alterar alguns pontos, seja antes e/ou durante a execução. Um bom

planejamento não garante uma boa aula, mas não há uma boa aula sem um bom planejamento. Esse planejamento deve ser construído de forma coletiva, com a participação dos envolvidos no processo educativo.

A 2ª fase se refere à implementação da proposta de ensino. Nesta etapa, foram desenvolvido os planos de aula elaborado pelo professor/pesquisador, levando em consideração as observações, os acordos e as necessidades do grupo aprendente (ver anexo D). É válido ressaltar que a maioria das vezes não foi possível desenvolver na íntegra o planejado. Isso demonstra, que muitas das vezes, o que é planejado não é executado. Fazer esse movimento não quer dizer que o planejamento não foi bem escolhido, mas compreender que o processo perpassa por algumas mudanças ou etapas não concluídas, seja por falta de tempo ou imprevisto ocorridos na aula.

A 3ª fase corresponde a descrever as experiências vividas nas aulas pelo grupo aprendente. A cada aula desenvolvida, que geralmente acontecia pela manhã, o professor/pesquisador no turno da tarde já iniciava a descrição do encontro, levando em conta as falas e os registros dos materiais produzidos pelos educandos e pelas educandas.

Além das impressões do docente anotadas no diário de campo. Após o relato da aula o professor/pesquisador começava a elaborar o plano de aula executado (real), a partir do plano de aula previsto. Logo em seguida, o docente iniciava o constructo do plano de aula do próximo encontro, sempre nessa sequência cíclica (plano de aula previsto – descrição da aula – plano de aula real).

Por fim, na 4ª fase, que se refere a avaliar o projeto educativo acerca do Esporte à luz da pedagogia freireana. Essa etapa foi realizada por meio dos registros produzidos pelo grupo aprendente no decorrer de todo o processo de ensino e aprendizagem, seja pela confecção de cartazes e/ou diálogos gerados em sala de aula. Assim como, as questões tratadas no Círculo Reflexivo Dialógico, nas duas autoavaliações respondidas pelos educandos e pelas educandas ou nos portfólios destes.

A pesquisa foi realizada com uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental da rede de ensino público do município de Fortaleza, composta por 39 estudantes regularmente matriculados, de ambos os gêneros. A escola tem 5 turmas do 9º ano, sendo 3 turmas pela manhã e 2 turmas pela tarde, totalizando 176 estudantes. A escolha deste cenário deve-se ao fato do pesquisador ser professor desse nível de ensino da Educação Básica na referida rede.

A preferência por uma turma específica do 9º ano foi porque, apesar de não terem sido seus alunos e alunas no 8º ano, foram no 6º e no 7º ano, já tendo assim criado um vínculo com a turma. Isso pode ajudar na compreensão dos educandos e das educandas acerca das

diferentes metodologias de ensino da Educação Física Escolar, assim como, a vivência dos alunos e das alunas na mesma escola por mais de 3 anos, facilita o entendimento do funcionamento e da estruturação da escola.

A escola pertence à Rede Municipal de Ensino, tendo como Entidade Mantenedora a Secretaria de Educação do Município de Fortaleza. A equipe gestora é formada por 01 diretora, 02 coordenadores escolares, 01 orientadora educacional e 01 secretário. A escola possui em seu quadro funcional: 30 professores efetivos, incluindo homens e mulheres, 08 professores substitutos, incluindo homens e mulheres, 02 professores de apoio pedagógico à biblioteca, 02 professores de apoio à gestão pedagógica, 01 professor de apoio às tecnologias educacionais, 01 coordenadora do Programa Aprender Mais, 02 funcionárias de apoio aos alunos e às alunas com deficiência, 11 funcionários terceirizados, incluindo homens e mulheres, 01 agente administrativo, 01 assessor financeiro e 04 vigilantes. Esses dados são referentes à escola patrimonial, exceto as duas creches. Pesquisa realizada junto ao PPP da escola.

A instituição escolar foi fundada em 11 de janeiro de 1994, sob a gestão do então Prefeito Antônio Elbano Cambraia, com o objetivo de atender as comunidades do Residencial Curió, Conjunto Curió e Itambé. A comunidade apresenta um dos menores IDH dos bairros de Fortaleza. Ela se formou a partir da migração de pessoas de vários outros locais de Fortaleza que habitavam em áreas de risco e as moradias foram erguidas na forma de mutirão.

A unidade escolar possui 13 salas de aula, 01 quadra poliesportiva, 01 laboratório de Informática, 01 biblioteca, 01 pátio, 01 sala de orientação educacional, 01 sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), 01 sala de direção, 01 sala de coordenação pedagógica, 01 refeitório, 01 secretaria escolar.

A escola possui 1227 estudantes, distribuídos 288 na Educação Infantil, 748 no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e 191 no Educação de Jovens e Adultos em 27 turmas nos diferentes turnos (manhã, tarde e noite). É sabido destacar que a escola detém 02 creches que são anexos, ou seja, fazem parte juridicamente da escola, mas estão localizados em outros prédios, uma vizinha a escola patrimonial e a outra localizada no mesmo bairro.

As aulas da turma pesquisada acontecem todas as sextas-feiras antes do intervalo, ou seja, na primeira e na segunda aula, com duração de 110 minutos, das 07 às 8:50, referente a duas aulas semanais do componente curricular Educação Física. O professor/pesquisador leciona de segunda a sexta-feira nesta unidade escolar, totalizando 40 horas semanais. Sendo que após o segundo semestre do doutorado, o pesquisador/professor, reduziu sua carga horária para 20 horas semanais. Isso em consequência da liberação para estudos garantido por lei nº 5.895 de 13 de novembro de 1984 que dispõe sobre o estatuto do magistério do município de

Fortaleza, e dá outras providências. A lei nº 11.738/2008, que no seu artigo 2º, no parágrafo 4º diz: “na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”. Em outras palavras, o professor tem direito a um terço do planejamento de aula.

O professor/pesquisador também é vinculado à Secretaria de Educação do Estado do Ceará, leciona em quatro escolas para cumprir uma carga horária de 20 horas semanais. Este só conseguiu afastamento para estudos no decorrer do terceiro semestre do doutorado. Isso quer dizer que o professor/pesquisador começou o doutorado trabalhando 60 horas semanais, depois diminui para 40 horas semanais (até o terceiro semestre) e no restante da pós-graduação leciona 20 horas semanais.

Para a realização da pesquisa de coleta de dados, foram utilizadas as seguintes técnicas: a) observação participante das aulas Educação Física Escolar, através da utilização do diário de campo (anexo A); b) círculo reflexivo dialógico; c) registro das aulas de Educação Física Escolar; d) portfólio dos educandos e das educandas; e) autoavaliação. É válido destacar que as perguntas orientadoras do Círculo Reflexivo Dialógico foram elaboradas *a posteriori* relacionado com os objetivos da pesquisa. Logo abaixo apresenta-se um quadro que sintetiza as produções de informações da pesquisa:

Quadro 12 - Síntese das produções de informações da pesquisa

Técnica	Instrumento	Dados Gerados
Observação Participante	Diário de Campo	Reflexões para análise das aulas; exposição da descrição das aulas; registro dos procedimentos utilizados no decorrer das aulas.
Círculo Reflexivo Dialógico	Gravação de áudio e posteriormente a transcrição	Reflexões dos educandos e das educandas sobre o processo educativo experimentado; avaliação da implementação da proposta de ensino.
Registros das aulas	Materiais pedagógicos produzidos pelos educandos e pelas educandas	Registro dos materiais produzidos durante as aulas.
Portfólios dos educandos e das educandas	Caderno de registros dos educandos e das educandas	Registro das reflexões, dos sentimentos e dos conhecimentos dos educandos e das educandas no decorrer das aulas.
Autoavaliação	Ficha de Autoavaliação	Reflexões dos educandos e das educandas a respeito das aulas; registro das experiências vividas e dos conhecimentos adquiridos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Para Mucchielli (1996) e Cruz (1996), a observação participante é uma técnica que

realiza o contato direto do pesquisador ou da pesquisadora com o fenômeno observado, com a finalidade de obtenção de informações valiosas sobre a realidade dos atores sociais em seu próprio contexto. Neste tipo de observação, o pesquisador ou a pesquisadora deve interagir com o contexto pesquisado e estabelecer uma relação direta com grupos ou pessoas, acompanhando-os em situações informais ou formais e interrogando a respeito dos atos e seus significados por meio de um constante diálogo.

A observação participante consiste na inserção do pesquisador ou da pesquisadora no interior do grupo observado, tornando-se parte dele, interagindo por longos períodos com os sujeitos e buscando partilhar do seu cotidiano para entender o que significa estar naquela situação. Queiroz *et al.* (2007, p. 3) comunica que: “o pesquisador assume um papel perfeitamente digerível pela sociedade observada, a ponto de viabilizar uma aceitação senão ótima pelos membros daquela sociedade, pelo menos afável, de modo a não impedir a necessária interação”. O professor/pesquisador utilizou um roteiro de diário de campo (ver anexo A).

Os Círculos Reflexivos Dialógicos emergiram dos contributos epistemológicos de Paulo Freire, mais especificamente dos Círculos de Cultura, tornando-se referências experiências investigativas em diferentes universidades brasileiras, dentre elas: a Universidade de São Paulo e a Universidade Estadual do Ceará. Podemos citar como exemplo, os trabalhos de Domingues (2009) e do Nascimento (2012), ambos pertencentes aos Programas de Pós-Graduação em Educação das referidas instituições de ensino. Para Costa e Pimenta (2021, p. 6), os Círculos Reflexivos Dialógicos se “constituem como encontros intersubjetivos entre sujeitos que partilham experiências comuns”.

O movimento que ocorre com os Círculos Reflexivos Dialógicos, geralmente, parte do educador ou da educadora, enquanto pessoa, e segue em um deslocamento espiral da ampliação das experiências para o campo intersubjetivo, no qual o sujeito se identifica como pertencente ao grupo, que o afeta e é por ele afetado. Esse deslocamento de idas e vindas entre o individual e o coletivo, entre questões peculiares a escola e universidade, assim como os assuntos que englobam a sociedade, mediadas pela reflexão, são problematizadas no processo investigativo pelos integrantes dos Círculos (Costa; Pimenta, 2021).

Os Círculos Reflexivos Dialógicos são divididos em quatro etapas: 1) Mobilização dos sujeitos: Realizada através de atividades que coloquem em movimento experiências estéticas de percepção de si e do outro, como dança, desenho, música, literatura, pequenos vídeos, entre outras que oportunizem o exercício da sensibilidade e abertura para expressão das diferentes vozes e escuta sensível das mesmas. 2) Apresentação da temática: Apresentação, por

parte do educador ou da educadora, da temática sobre a qual os sujeitos dialogariam e escuta sensível das experiências trazidas pelo grupo.

3) Registro e problematização: As falas dos sujeitos são registradas e problematizadas pelo professor ou pela professora, ajudando-os a pensar sobre as próprias experiências, integrando às narrativas construídas, as perspectivas analítica e reflexiva. 4) Sugestões de leitura: Ao final de cada movimento eram apresentadas sugestões de leitura para ampliar a compreensão dos mesmos acerca das discussões realizadas no grupo (Costa; Pimenta, 2021). O professor/pesquisador desenvolveu o Círculo Reflexivo Dialógico no Laboratório de Informática da escola, o mesmo gravou todo o processo e fez algumas anotações no Diário de Campo.

O registro das aulas ocorreu por meio de gravações de áudio, fotos, vídeos, cartazes, atividades realizadas no caderno, dentre outros. No decorrer das aulas tudo aquilo que era produzido o professor/pesquisador recolhia para futura análise. Esse registro veio a somar com o portfólio e as autoavaliações.

O portfólio pode contar uma história, revelar interesses, contribuições, estudos ou sutis esforços ao ser compartilhados com todos que se interessem. Poderá conter listas de livros, reflexões sobre leituras, experiências corporais, pensamentos, avaliações, comparações, cartas, fotos, artefatos, desenhos, leituras, observações sobre escritores, temas específicos, poemas, etc (Carvalho, 2021). Ele pode ser aplicado em diferentes situações, seja para fins educativos ou empresariais.

Os principais objetivos do portfólio são: Instituir um espaço para oportunizar a constituição das subjetividades; Oferecer aos estudantes a oportunidade de documentar sua história; Preparar os estudante para assumir responsabilidades por sua aprendizagem, pois eles e elas devem se sentir comprometidos e comprometidas perante si e a comunidade; Ser um elemento gerador de ideias; entre outros.

O professor/pesquisador deu um caderno de portfólio para cada estudante da turma no início do processo educativo e pediu emprestado no final da intervenção pedagógica. O mesmo se comprometeu de devolver no futuro bem próximo, pois esclareceu que o instrumento serve de produção de informações da pesquisa, mas compreende que o portfólio é algo pessoal.

A autoavaliação apresenta-se como uma possibilidade do educando e da educanda reorientar sua aprendizagem, mediada pelo educador ou pela educadora, os quais analisam, corrigem, sugerem, discutem os resultados que estão sendo alcançados. Entretanto, considera-se que ela só terá uma dimensão formativa ao torna-se um procedimento de reflexão constante, com a mediação docente, a partir de diagnósticos e intervenções que fortaleçam a autoestima

dos estudantes e estimule o seu desejo de aprender a cada dia (Grillo e Freitas, 2010). Foram aplicado 2 autoavaliações, sendo uma como avaliação parcial e a outra como avaliação bimestral. Esse instrumento tanto serviu para atender as normas internas da escola como coletar os dados da pesquisa (ver anexo E).

Utilizamos como forma de identificar os estudantes e as estudantes da pesquisa, nomes criados por eles e elas. O grupo aprendente decidiu que poderiam colocar qualquer nome, apelido, sigla, entre outros, no intuito de se reconhecer enquanto sujeito e não como mero objeto de pesquisa. Muitas das vezes, trazer para a pesquisa a sua identidade é uma maneira de lutar contra a opressão de não poder escolher seu próprio nome. A relação dos estudantes matriculados, em ordem alfabética, na turma do 9ª “A” manhã da referida escola só serviu para saber o quantitativo de educandos e educandas e para fazer a substituição do novo nome.

A pesquisa foi desenvolvida em quatro fases, de acordo com o ciclo de investigação-ação de Tripp (2005). A primeira fase, ocorreu por meio do planejamento participativo, entre educadores e educandos, até porque utilizamos os princípios freireanos da Educação Libertadora, dentre eles, a dialogicidade. Sendo assim, o professor não poderia tomar as decisões isoladamente, definindo “o que”, “quando” e “como” os estudantes e as estudantes devem aprender, ou seja, os conteúdos já são preestabelecidos pelos docentes, sem considerar os anseios e os conhecimentos prévios dos educandos e das educandas.

Na segunda etapa, foi realizado a intervenção pedagógica/projeto educativo que ocorreu de abril até junho de 2024, sendo planejado um total de 13 aulas para o desenvolvimento da proposta da tematização do Esporte baseado na perspectiva freireana, no decorrer do processo tivemos a aplicação de 2 autoavaliação (uma na 6ª aula, e outra na 11ª aula).

Na terceira fase, fizemos a descrição e análise das 13 aulas com a finalidade de ajudar o leitor a compreender a metodologia para o ensino do Esporte baseado em uma perspectiva pedagógica freireana. Assim como, revisitar o diário de campo, o portfólio e as autoavaliações, como o intuito de auxiliar o pesquisador a interpretar os achados da pesquisa.

Por fim, na quarta fase, realizamos o Círculo Reflexivo Dialógico. É sabido destacar que essa fase não é fechada, mas é considerada uma boa forma pedagógica para melhorar a compreensão do leitor e da leitora sobre a pesquisa em questão. É bom lembrar que em determinados momentos da pesquisa essas fases encontram-se interligadas. O pesquisador optou em descrever separadamente para contribuir no entendimento dos leitores. Logo abaixo, apresenta-se um quadro que demonstra a sequência das aulas do processo educativo para a tematização e a problematização do Esporte, em uma perspectiva pedagógica freireana.

Quadro 13 - Sequência das aulas do processo educativo para a tematização e problematização do Esporte baseado em uma perspectiva pedagógica freireana

Nº da aula/Tematização	Data	Nº de alunos presentes
1ª aula: Constituição do grupo aprendente	19/04	32
2ª aula: Compreendendo os Esportes	26/04	31
3ª aula: Desenvolvendo a classificação dos Esportes	03/05	35
4ª aula: Dialogando acerca do grupo de Esporte escolhido	10/05	35
5ª aula: Assistindo um filme sobre os Esportes	17/05	37
6ª aula: (Re)criando os Esportes de Invasão e aplicação da 1ª autoavaliação	20/05	34
7ª aula: Construindo os trabalhos da Feira de Ciência e Cultura	29/05	32
8ª aula: Experimentando o Esporte de Invasão (Bandeirante)	07/06	35
9ª aula: Apresentação dos trabalhos da Feira de Ciência e Cultura	10/06	36
10ª aula: Lançando nos giros do <i>Ultimate Frisbee</i>	14/06	23
11ª aula: Visitação às dependências da Divisão de Atividades Desportivas de uma universidade particular	19/06	27
12ª aula: Experimentando o Esporte de Invasão (Futebol <i>Callejero</i>) e aplicação da 2ª autoavaliação	21/06	30
13ª aula: Construção do Círculo Dialógico Reflexivo e Confraternização de Encerramento	25/06	29

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Para a análise dos dados, foi utilizado o método de análise textual discursiva. Para Moraes e Galiazzi (2016, p. 13): “a análise textual discursiva corresponde a uma metodologia de análise de informação de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre fenômenos e discursos”. No decorrer do processo, é necessário o envolvimento intenso e rigoroso do pesquisador ou da pesquisadora no método de análise e de reconstrução. Precisa assumir-se intérprete e autor ou autora, processo em que os resultados expressos representam modos de intervenção nos discursos sociais investigados. Essa metodologia de análise é dividida em três fases: 1- desmontagem do texto (processo de unitarização); 2- estabelecimento de relações (categorização); 3- captação do novo emergente (construção de metatextos). É válido ressaltar que as três etapas estão interligadas num processo cíclico e recursivo, porque ocorre mediante idas e vindas ao corpus e ao material produzido.

A primeira fase do ATD consiste num momento de desconstrução dos dados da pesquisa e estabelecimento de unidades de análise colhidos do corpus¹⁰ do estudo. O

¹⁰ O Corpus da pesquisa refere-se ao conjunto de informações obtidas para análise na forma de documentos, discursos e outros registros textuais. (Moraes e Galiazzi, 2016).

pesquisador ou pesquisadora precisa fazer uma leitura minuciosa e atenta dos textos/discursos dos sujeitos investigados. Essa fase é subdividida em: a) fragmentação dos textos e codificação de cada unidade; b) reescrita de cada unidade de modo que assuma um significado o mais completo possível em si mesma e c) atribuição de um nome ou título para cada unidade assim produzida (Moraes e Galiuzzi, 2016).

A segunda fase é o momento de construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as, reunindo esses elementos unitários na formação de conjuntos que congregam elementos próximos, resultando daí sistemas de categorias. As categorias são divididas em: iniciais, intermediárias e finais. A categoria inicial apresenta uma maior quantidade de corpus comparada com a intermediária e a final. Já a categoria final reúne poucas categorias, no entanto, possuem a característica de serem amplas. A intermediária traz característica das duas outras, tendo menos categoria do que a final e mais do que a inicial (Moraes e Galiuzzi, 2016).

A terceira fase refere-se à “intensa impregnação nos materiais da análise desencadeada nos dois focos anteriores possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo. O investimento na comunicação dessa compreensão, assim como de sua crítica e validação” (Moraes e Galiuzzi, 2016, p. 34). A ATD pode ser entendida como o processo de desconstrução, seguido de reconstrução, de um conjunto de materiais linguísticos e discursivos, produzindo-se a partir disso novos entendimentos sobre os fenômenos e discursos investigados.

Por meio de uma leitura minuciosa e releitura de todos os materiais empíricos com o intuito de codificar os documentos. Dar-se início ao processo de desconstrução dos textos para posteriormente chegar a unitarização. Esse processo de unitarização ocorreu por meio da análise dos instrumentos (diário de campo, portfólios, autoavaliação, registros das aulas).

Após essa fase do ATD, é possível, desenvolver o processo de categorização, também chamado de estabelecimentos de relações. Apresenta-se logo abaixo um quadro que sintetiza as categorias criadas:

Quadro 14 - Categorias de Análise

Categorias Iniciais	Categorias Intermediárias	Categorias Finais
<ul style="list-style-type: none"> - Os Esportes como única forma de praticar na nossa rua - Entende por meio dos Esportes que praticam diariamente - A experiência da prática no campinho de terra batida - Entende quando o professor ou a professora aproxima com a nossa realidade - Conhece poucos Esportes, principalmente aqueles da mídia 	<ul style="list-style-type: none"> - O Esporte e a comunidade local - A relação da mídia com o Esporte 	Contextualização do Esporte nas aulas de Educação Física Escolar: uma realização do grupo aprendente baseado em Freire
<ul style="list-style-type: none"> - Medo de praticar Esporte - Baixa participação nas aulas sobre os Esportes - Colaborar mais com as aulas - Desmotivação nas aulas - Falta de materiais esportivos e infraestrutura - Poucos Esportes praticados - Forma reduzida de tratar o Esporte 	<ul style="list-style-type: none"> - Dedicação e empenho nas aulas de Educação Física Escolar acerca dos Esportes - Novas formas de trabalhar os Esportes num contexto adverso 	Desafios e possibilidades da tematização e problematização do Esporte nas aulas de Educação Física Escolar em uma perspectiva baseada em Freire

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Diante disso, foram geradas duas categorias finais advindas da reunião dos textos analisados, a saber: Contextualização do Esporte nas aulas de Educação Física Escolar: uma realização do grupo aprendente baseado em Freire; Desafios e possibilidades da tematização e problematização do Esporte nas aulas de Educação Física Escolar em uma perspectiva baseada em Freire. Essas categorias serão aprofundadas no capítulo seguinte.

O capítulo posterior irá também fazer a descrição das aulas com o objetivo de ajudar o leitor e a leitora a se aproximarem da ação pedagógica e ao mesmo tempo, auxiliar o pesquisador ou a pesquisadora na (re)visitação de alguns momentos primordiais da intervenção pedagógica, atendendo um dos objetivos específicos desta pesquisa. Por outro lado, o Círculo Reflexivo Dialógico será tratado no subcapítulo seguinte, por compreender que nos ajuda a avaliar o processo educativo e trazer elementos que podem convergir e colaborar com os outros instrumentos utilizados na pesquisa.

Considerando os ciclos da pesquisa-ação, iremos demonstrar de forma sintética os instrumentos e as fases da pesquisa, logo abaixo:

Quadro 15 - Síntese dos instrumentos utilizados e as fases da pesquisa

Instrumentos	O que foi produzido?	Possíveis desdobramentos dos resultados da pesquisa	Fase da pesquisa (planejar, implementar, descrever e avaliar)
Diário de Campo	Anotações e impressões adquiridas por meio da observação participante	Observações do pesquisador sobre a intervenção pedagógica e a análise dos contributos dos estudantes e das educandas	Todas as etapas da pesquisa
Portfólio	Anotações e impressões dos educandos e das educandas durante a intervenção pedagógica/projeto educativo	Observações dos educandos e das educandas sobre a intervenção pedagógica/projeto educativo e auxiliou na análise dos achados da pesquisa	Fase 2, 3 e 4
Autoavaliação	Anotações e impressões dos educandos e das educandas durante a intervenção pedagógica/projeto educativo	Observações dos educandos e das educandas sobre a intervenção pedagógica/projeto educativo e auxiliou na análise dos achados da pesquisa	Fase 2 e 3
Círculo Reflexivo Dialógico	Diálogo e produção a respeito da elaboração e implementação de uma proposta pelo professor ou pela professora de Educação Física Escolar visando o ensino do Esporte em uma perspectiva pedagógica de base freireana.	Efetivação de proposta pelo professor ou pela professora de Educação Física Escolar visando o ensino do Esporte em uma perspectiva pedagógica de base freireana.	Fase 4

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Para facultar o entendimento do leitor e da leitora aos elementos que compõe a pesquisa no âmbito geral, o pesquisador demonstra um quadro que sintetiza as congruências, não no intuito de colocar em gavetas as etapas da pesquisa, e sim, compreender o todo a partir das partes e vice-versa. Apresentamos logo abaixo, o quadro da síntese das congruências dos elementos da pesquisa:

Quadro 16 - Síntese das congruências dos elementos da pesquisa

Parte 1	Tema delimitado: Tematizando o Esporte à luz da pedagogia freireana nas aulas de Educação Física Escolar			
	Metodologia: Método qualitativo Abordagem: Pesquisa-ação			
	Problema: Como tematizar os Esportes nas aulas de Educação Física Escolar sem prevalecer a reprodução, tecnicismo, descontextualização e acriticidade?			
	Objetivo Geral: Analisar o processo de tematização e problematização de um projeto educativo do Esporte nas aulas de Educação Física Escolar em uma perspectiva dialógica freireana			
Parte 2	Objetivos Específicos	Questões Orientadoras	Categorias	Produção de Dados
	- Descrever o processo dialógico realizado pelo professor ou pela professora para a tematização e problematização do Esporte nas aulas de Educação Física Escolar em uma perspectiva fundamentada em Freire	- Como o professor e a professora de Educação Física Escolar podem contribuir na problematização, por parte dos estudantes e das estudantes, de modo que a tematização do Esporte se torne uma prática dialógica?	- Descrição das aulas da pesquisa	- Observação participante (diário de campo) - Descrição das aulas - Círculo Reflexivo Dialógico
	- Verificar o processo de contextualização promovido pelo professor ou pela professora para a tematização e problematização do Esporte nas aulas de Educação Física Escolar em uma perspectiva freireana	- Como o Esporte pode ser contextualizado na escola pelo professor ou pela professora de Educação Física Escolar numa perspectiva freireana?	- Contextualização do Esporte nas aulas de Educação Física Escolar	- Observação participante (diário de campo) - Descrição das aulas - Círculo Reflexivo Dialógico
	- Identificar os desafios e as possibilidades da tematização e problematização do Esporte nas aulas de Educação Física Escolar em uma perspectiva baseada em Freire.	- Quais os desafios e as possibilidades na tematização e problematização do Esporte nas aulas em uma perspectiva à luz de Freire?	- Desafios e possibilidades na tematização e problematização do Esporte	- Observação participante (diário de campo) - Descrição das aulas - Círculo Reflexivo Dialógico

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A pesquisa respeita os aspectos éticos e foi submetida ao Comitê de Ética com seres humanos da Universidade Federal do Ceará, cadastrada na plataforma Brasil nº 69566123.4.0000.5054, cujo parecer de aprovação é de nº 6.124.082, datada em 16 de junho de 2023. Apresentado o percurso metodológico da pesquisa, no próximo capítulo, dialogaremos acerca dos achados da pesquisa.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção da pesquisa, apresentaremos os resultados do estudo da seguinte forma. No primeiro momento iremos analisar o processo educativo realizado pelo professor/pesquisador para a tematização e problematização do Esporte nas aulas de Educação Física Escolar em uma perspectiva fundamentada em Freire, em seguida, verificaremos o processo de contextualização promovido pelo educador.

No terceiro momento, apontaremos os desafios e as possibilidades para a tematização do Esporte, e por fim, exibiremos os achados do Círculo Dialógico Reflexivo. É necessário lembrar que os subtópicos criados neste capítulo tem como objetivo tornar os resultados desta pesquisa mais acessível didaticamente aos leitores e às leitoras.

Desta forma, o pesquisador ou a pesquisadora pode optar em aprofundar determinados achados da pesquisa, em um dos subtópicos a seguir. Como por exemplo: algumas questões que emergiram na descrição das aulas também apareceram no Círculo Dialógico Reflexivo. Sendo assim, poderíamos aprofundá-las em uma das 2 seções. Caso contrário, estaríamos cansando o leitor e a leitora e/ou sendo redundantes.

Sintam-se convidados e convidadas a mergulharem nos resultados e discussões desta pesquisa que vem a *posteriori*. As reflexões, as problematizações e os limites que apareceram durante o projeto educativo, serão dialogados no decorrer das descrições das aulas da pesquisa, não com o intuito de criar um método ou uma receita pronta de aula, mas demonstrar que a partir dela, outros professores possam pensar caminhos possíveis para desenvolver suas práticas pedagógicas do conteúdo dos Esportes à luz da Pedagogia Freireana. Vamos nessa!

Mas afinal, como ocorreu o processo de descrição das aulas da pesquisa? A cada encontro o professor/pesquisador anotava as suas observações no diário de campo, e simultaneamente, fazia alguns registros fotográficos e gravava o áudio de alguns momentos das aulas, principalmente aqueles que os estudantes e as estudantes deveriam explicar as suas escolhas ou dialogar sobre pontos levantados por outros educandos. Assim como recolhia os materiais produzidos pelo grupo aprendente.

No decorrer do projeto educativo sobre os Esportes, o docente utilizou as seguintes estratégias metodológicas: 1- Após a aula, no turno da tarde, o professor/pesquisador já iniciava a descrição da mesma, utilizando como base o diário de campo, os registros fotográficos, as gravações e os materiais produzidos pelos educandos; 2- o planejamento de cada aula era baseado no diálogo ocorrido com educandos e educandas durante o encontro e realizado aula

após aula.

Por exemplo, na 2ª aula (compreendendo os Esportes) as discussões e os encaminhamentos do grupo aprendente nos ajudou a planejar e a elaborar a 3ª aula, e assim sucessivamente. É válido ressaltar que o professor/pesquisador adotou a sistemática de planejamento das aulas em: o previsto (é o planejamento criado pelo educador, considerando as escolhas do grupo aprendente) e o real (refere-se ao planejamento executado na aula).

É possível observar que durante o projeto educativo nenhum planejamento previsto foi igual ao planejamento real. Isso demonstra o dinamismo da práxis pedagógica e do funcionamento da escola. A seguir, começaremos a descrição de cada aula do processo educativo, para a tematização e a problematização do Esporte à luz de Freire.

6.1 Descrições das aulas da pesquisa

1ª Aula - Constituição do grupo Aprendente

No dia 19/04/24, inicia-se a implementação do processo de tematização e problematização de um projeto educativo do Esporte nas aulas de Educação Física Escolar em uma perspectiva dialógica freireana. O professor/pesquisador apresenta aos educandos e às educandas a proposta da pesquisa. Destacando que o mesmo irá desenvolver a sua pesquisa de doutorado em uma das turmas do 9º ano da referida unidade escolar.

O professor/pesquisador relata aos estudantes que a pesquisa não é para eles e elas, mas sim com eles e elas. Por isso, não pode levar uma proposta pronto, e sim, ser construída coletivamente pelo grupo aprendente. Este mesmo fala da importância dos educandos e das educandas na participação da proposta.

No primeiro momento, é demonstrado a ideia inicial para ser construída colaborativamente. O professor esclarece os seguintes pontos: as dúvidas sobre a pesquisa; cita a importância da dedicação dos educandos e das educandas nesse processo; o constructo de um produto pedagógico com a metodologia adotada na turma e que servirá de exemplo para que outros professores e outras professoras que desejam desenvolver a proposta com as devidas adaptações; os benefícios e as necessidades da rigorosidade metodológica para a ciência.

Após a elucidação dos pontos citados anteriormente, o professor/pesquisador deixou claro que não haveria problema se os estudantes e as estudantes do 9ª A não aderissem

à proposta, pois ele levaria para as turmas do 9º ano B ou 9º ano C. O aluno Buzzilla¹¹ fez o seguinte comentário: “o senhor vai primeiro perguntar se eles querem? ou se a agente não quiser fazer parte da pesquisa é que o senhor vai tentar fazer com eles?”. O docente deu a seguinte resposta: “só vou conversar com as outras turmas se vocês não aderirem a proposta”.

É necessário esclarecer que o professor/pesquisador só estar lotado na turma do 9º A do turno manhã, as outras turmas de 9º ano (manhã e tarde) da escola pertencem a outro docente, pois atualmente o professor/pesquisador encontra-se afastado parcial para estudos, ou seja, diminuiu o número de turmas na referida unidade escolar. Caso a turma do 9º A não aceitasse a participação do projeto educativo, o professor/pesquisador iria solicitar, junto a gestão escolar e o professor regente, a mudança de turma, alterando o processo de lotação dos educadores.

Neste momento, é possível perceber que alguns estudantes se sentiram privilegiados pela escolha, notado nas expressões corporais, seja nas risadas ou nas expressões eufóricas. E o mesmo aluno que fez a pergunta falou: “então a primeira opção é a nossa turma?”. Respondi que sim. “Nós somos importantes” – respondeu um dos educandos. Neste instante, começa a gritaria: eu quero professor; aceito; estamos dentro; etc.

A partir daí, o professor/pesquisador fala da necessidade de votar a proposta da pesquisa. O resultado da votação é o seguinte: 32 estudantes favoráveis à adesão da proposta e 2 contra a adesão da proposta. É válido destacar a ausência de 5 estudantes nesta aula, no total de 39 estudantes, regularmente matriculados no 9ª A do turno da manhã.

Após a aderência da turma à proposta de pesquisa, o professor/pesquisador entregou um caderno de portfólio, um lápis e uma caneta para cada educando, com o intuito de registrar as experiências individuais durante o processo educativo e explicou o que era um portfólio e quais as suas finalidades. Percebe-se na expressão corporal de alguns estudantes e na fala de uma educanda, o reconhecimento da valorização dos mesmos, pelo professor/pesquisador, que retirou dinheiro do seu próprio salário para comprar o kit pedagógico. Sendo assim, se sentiram valorizados e motivados para participarem da pesquisa.

Em seguida, fez a leitura e a explicação do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Pediu que aqueles que concordassem, poderiam assinar o TALE e levassem para casa o TCLE para um dos seus responsáveis assinarem o documento o trouxessem na próxima semana, pois estes

¹¹ Informamos que os nomes dos estudantes são fictícios, para resguardar a privacidade dos participantes e das participantes da pesquisa.

mesmos documentos são de suma importância para a garantia e a rigorosidade científica da pesquisa e dos envolvidos no processo.

Assim como sugeriu a escolha de um nome, apelido, sigla, entre outros, que pudesse ser utilizado como forma de identificação para coleta de dados. O educador esclarece que seria uma maneira de preservar seus dados, caso o queiram. O grupo aprendente aceitou a ideia e ficaram de pensar um novo nome e trazer na próxima aula.

Os TALE's foram mais fáceis de serem assinados em comparação aos TCLE's. O professor/pesquisador teve que entrar em contato com alguns responsáveis dos alunos e das alunas ou recebeu ligações de pais e mães pedindo maiores explicações sobre o que se tratava aqueles documentos que falavam dos riscos para poderem participar da pesquisa, mesmo esclarecendo minuciosamente em sala de aula. Assim como o extravio dos termos ocasionado pelos estudantes. O docente teve que entregar novamente para boa parte dos educandos.

Assim, ele notou que fazer pesquisa no ambiente escolar não é tarefa fácil, em se tratando de coletar as autorizações para desenvolver o estudo como determina a rigorosidade metodológica do Comitê de Ética. Mesmo o educador trabalhando naquela comunidade há mais de 15 anos e conhecendo um número significativo de pais, mães ou responsáveis, não garante a participação integral dos estudantes e das estudantes na pesquisa.

Imagine um pesquisador ou pesquisadora que não conhece a comunidade e não tem uma aproximação com a comunidade escolar, que na maioria das vezes, pesquisadores vêm na unidade escolar, coletam os dados e nunca mais retornam naquele local para mostrar os resultados da pesquisa, e consequentemente, contribuem para a transformação daquela realidade.

Em alguns casos, estes mesmos fazem saem difamando a escola, sem se preocupar em discutir a fundo as problemáticas da e na Educação. É válido destacar que apenas 2 estudantes não assinaram os TALE e os TCLE. Por esse motivo, não foram incluídos no resultado desta pesquisa.

Por fim, o professor/pesquisador pediu aos estudantes e às estudantes que refletissem sobre a seguinte indagação: Qual o significado do Esporte para sua vida? Desejo um ótimo final de semana para os estudantes e que na próxima aula dialogariam sobre esse questionamento.

2ª Aula – Compreendo os Esportes

No dia 26/04/24, a aula se inicia com a retomada dos assuntos tratados no último

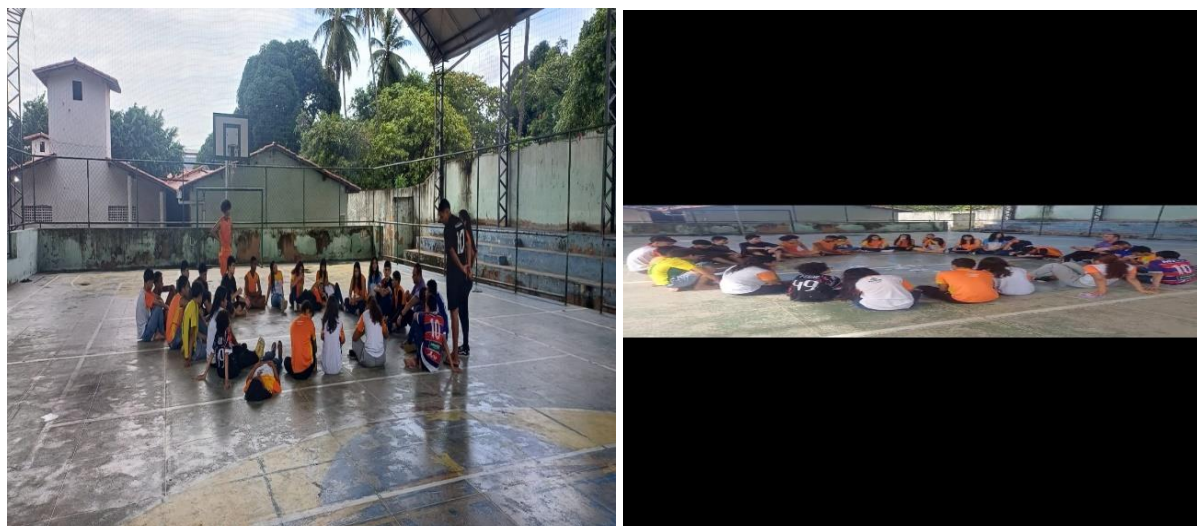
encontro, com os seguintes questionamentos: O que vocês lembram da aula passada? O que mais te chamou atenção? O que poderíamos retornar em termos de discussão da aula passada? Alguns estudantes falaram sobre esses pontos citados anteriormente, dentre eles: porque não tivemos aula na quadra (prática)?; falou sobre a pesquisa do tio; tivemos que assinar aqueles papéis para o tio; dentre outros. Nesta aula, tivemos a ausência de 8 estudantes do 9º A, totalizando a participação de 31 educandos, entre homens e mulheres.

Em sala de aula, o professor/pesquisador fez a seguinte indagação: O que o Esporte representa para você?. Foi acordado o tempo, de 5 minutos, para os estudantes e as estudantes refletirem, em seguida, dialogarem acerca do questionamento na quadra poliesportiva da escola. É possível notar diversos relatos: o Esporte é para manter a Saúde; o Esporte é a própria vida; sempre joguei vários tipos de Esporte desde criancinha, por isso, tenho uma boa relação; pratico o Esporte (*muay thai*) para tirar meu estresse; o Esporte é só rachar; e etc. É válido destacar que tivemos outras falas, assim como, alguns dos estudantes preferiram não dialogar sobre a temática.

O professor/pesquisador percebeu na fala do aluno Tartaruga, que cita “Esporte é só rachar”, que essa afirmativa denota uma transitividade ingênua por parte do estudante, pois restringe o Esporte ao mero jogar ou brincar com os amigos e com as amigas, seja na escola ou fora dela.

O professor/pesquisador percebeu que poderia ter problematizado com mais profundidade acerca das diversas formas de conceituação dos Esportes por parte dos alunos e das alunas. Esses relatos demonstram ter um grande potencial de discussão, mas que no momento da aula o docente não percebeu, só ocorrendo após o período da produção de informações. Essa situação pode acontecer com outros pesquisadores ou por meio da leitura deste manuscrito, os futuros pesquisadores podem estar atentos e atentas a essas ocorrências e não passar por elas na prática pedagógica.

Figura 1 - Círculo Dialógico sobre a representação do Esporte



Fonte: Acervo pessoal do autor (2024).

Após esse momento, o professor/pesquisador espalhou diversas imagens sobre os Esportes e pediu que os educandos e as educandas escolhessem algumas imagens com as quais mais se identificam. Logo em seguida, começamos a dialogar a respeito do porquê escolher aquelas imagens? Tivemos vários relatos, dentre eles: Este campinho de terra batida, me lembra quando jogava no terreno baldio vizinho a minha casa; coloco o dedo em cima da imagem do Fortaleza (time) para mostrar que sou Ceará (time) e que ganhamos a taça de campeão; gosto de vôlei e devemos respeitar as pessoas que são diferentes; peguei essa imagem, porque estou sempre sozinha; peguei essa imagem do *Ballet* com homens, porque ainda temos muito preconceito com quem dança; essa imagem representa gente torcendo e só homens brancos e bebendo cerveja; é a inclusão nos Esportes, todos têm o direito de praticar; eu acho que essa imagem é do carimba, é algo que gosto muito de jogar, na escola ou na rua; gosto muito de jogos eletrônicos, jogo bastante, não gosto de correr. Apresento as imagens logo abaixo para facilitar a compreensão do leitor e da leitora, no que diz a respeito aos relatos.

Figura 2 - Sequência das imagens dos Esportes apresentados nos relatos





Fonte: Compilação do autor¹² (2024).

Dando prosseguimento a aula, o professor/pesquisador sugere que os educandos e as educandas demonstrem, em um movimento corporal, o que representa aquele Esporte para eles. Logo em seguida, apresentamos imagens desses gestos corporais:

Figura 3 - Gestos Corporais relacionados aos Esportes



Fonte: Acervo pessoal do autor (2024).

¹² Montagem a partir de imagens coletas no *google*, utilizando a palavra “Esporte”.

Esses gestos criados pelos estudantes e pelas estudantes têm um significado singular. Por esse motivo, os educandos e as educandas deveriam explicar a representação do mesmo. Para Freire (1975, p. 51) o “corpo consciente é a consciência intencionada ao mundo”. Todo ato de pensar exige um sujeito que pensa, um objeto pensado, que mediatiza o primeiro sujeito do segundo, e a comunicação entre ambos, que se dá por meio de suas representações – marcas também expressas no corpo – acerca do mundo. Esse ato de refletir envolve, portanto, o corpo inteiro e não apenas a mente, visto que a condição humana é corporal.

Segundo Pereira e Todaro (2015) o corpo consciente que o ser humano assume ao comportar-se frente ao meio que o envolve, transformando-o em mundo humano e humanizando-se em meio ao mundo. Assim,

O ser humano é um corpo consciente. Sua consciência, “intencionada” ao mundo, é sempre consciência de em permanente despego até a realidade. Daí que seja próprio do homem estar em constantes relações com o mundo. Relações que a subjetividade, toma corpo na objetividade, constitui, com esta, uma unidade dialética, onde se gera um conhecer solidário com o agir e vice-versa. Por isto mesmo é que as explicações unilateralmente subjetivistas e objetivistas, que rompem esta dialetização, dicotomizando o indicotomizável, não são capazes de compreendê-lo (Freire, 1975, p. 51).

O Corpo Consciente na Educação Física Escolar é o reconhecimento da pluralidade e diversidade de corpos conscientes que habitam na humanidade. O corpo humano, velho, jovem, gordo ou magro, não importa de que cor, o corpo consciente, que olha a lua, é o corpo que escreve, é o corpo que se movimenta, é o corpo que luta, é o corpo que ama, que odeia, é o corpo que sofre, é o corpo que morre, é o corpo que vive (Martins; Nogueira, 2021).

Neste momento, o professor/pesquisador faz as seguintes reflexões: vocês acham que só existem esses Esportes apresentados nas imagens? Vocês conhecem outros Esportes fora esses? Quais Esportes que são praticados na sua comunidade? Quantos Esportes vocês acham que existem no mundo? Como é criado os Esportes? Será que podemos classificar/agrupar os Esportes? Os Esportes têm alguma relação com as questões sociais (violência, consumo, gênero, racismo etc.)? O educador explica que temos várias maneiras de classificar/agrupar os Esportes e que nas aulas seguintes, iremos escolher coletivamente quais as modalidades esportivas aprofundaremos neste bimestre.

Neste momento, alguns educandos e educandas se dirigem ao professor/pesquisador para dialogar sobre a possibilidade de acrescentar o basquete, como prática corporal, durante o intervalo/recreio. A escola vem desenvolvendo o projeto: “Esporte no recreio”, que tem como objetivo democratizar e diversificar a prática esportiva durante o

intervalo.

Os referidos e as referidas estudantes apresentam uma lista de interessados pela modalidade esportiva. O professor/pesquisador recebe a lista e informa que, em breve, ocorrerá um encontro para tratar sobre as questões desse projeto e sugeri que os estudantes e as estudantes da turma estejam presentes para fazer suas colocações. Assim como recomenda que os educandos participem ativamente das decisões que permeiam a unidade escolar, seja por meio do grêmio estudantil, ou pela representação de liderança da turma.

Por fim, o professor/pesquisador solicitou, como atividade de casa, que os estudantes e as estudantes criassem um pequeno vídeo sobre as suas experiências com os Esportes. Sugeriu um roteiro para facilitar a construção do mesmo, com os seguintes questionamentos: o que você mais gosta do Esporte? o que você menos gosta do Esporte? você já teve alguma experiência com os Esportes? Se sim, qual(is) e se for possível fale um pouco sobre ela.

3ª Aula – Desenvolvendo a classificação dos Esportes

No dia 03/05/24, estiveram presentes na aula, 35 estudantes da turma do 9º A do turno da manhã. A aula é iniciada com as seguintes indagações: 1- O que estudamos na aula passada? 2- O que mais chamou sua atenção? 3- O que vocês não gostariam mais de vivenciar? 4- O que poderíamos retornar em termo de discussão da aula passada? Alguns educandos e algumas educandas dizem que lembram de terem estudado sobre os Esportes e que fizeram uma atividade com as imagens disponibilizadas pelo tio, nela deveríamos falar o que aquele Esporte significa para mim e depois realizar um movimento/exercício relacionado ao Esporte escolhido.

Já o aluno PL diz que: “as imagens foram muito legais, tinham vários tipos de Esporte e lugar, como a favela, a pista, a quadra [...]”. No terceiro questionamento, o aluno Vini fala: “gostei das vivências e foi até engraçado ver os outros fazendo”. O professor/pesquisador fez a quarta reflexão e neste momento, a aluna KN diz: “nada, vamos para a aula de hoje”.

No momento em que o professor/pesquisador começava a retomar sobre as diversas formas de classificar/agrupar os Esportes, uma colaboradora da unidade escolar aparece na porta da sala de aula, chamando os estudantes e as estudantes para receber o kit de materiais escolares (caderno, lápis, caneta, régua, cola, dentre outros). Ela solicitou que fossem saindo da sala de 5 em 5, pois o espaço de entrega não suporta a turma toda.

Neste momento, o professor/pesquisador teve que esperar que todos os estudantes e todas as estudantes recebessem o seu material para dar continuidade às discussões, até porque

era visível a alegria dos mesmos em receber o kit, a euforia tomou conta da turma. A escola tem seu dinamismo próprio que uma pesquisa realizada naquele ambiente deve respeitar e compreender que nem sempre os planejamentos das aulas vão ser seguidos, em decorrência da sua realidade.

Esse é um dos motivos que um estudo desenvolvido numa escola pode não ter êxito em outro contexto escolar, pois cada realidade é única, mesmo considerando as aproximações dos cenários. Por isso, replicar a proposta dos Esportes à luz da pedagogia freireana sem fazer as devidas alterações, desconsiderando os aspectos sociais, culturais, pedagógicos, políticos e econômicos nos quais a unidade escolar se encontra inserida. Partindo dessa premissa não se indica a reprodução integral desta pesquisa.

Um fato chamou a atenção do professor/pesquisador. A aluna Dri, que sempre é muito alegre e descontraída nas aulas, encontrava-se sentada numa cadeira no canto da sala com a aparência de tristeza, preocupada e com os olhos lacrimejando. O educador chega perto dela para saber o que ocorreu, a mesma permanece calada no primeiro momento, em seguida, relata que não se encontra bem, pois teve problemas em casa.

O professor/pesquisador se propõe a conversar com ela, caso se sinta à vontade. A aluna começa a relatar os problemas familiares, não irei entrar em detalhes, devido ser algo sigiloso. Após a conversa o professor/pesquisador percebe que a referida estudante apresenta uma melhora na fisionomia no decorrer da aula, começando a participação de forma tímida.

Essa situação é corriqueira no contexto escolar, pois a escola não está desvinculada da comunidade a qual pertence. O educador e a educadora não pode desconsiderar esses acontecimentos na sua práxis pedagógica e achar que a transmissão do conteúdo é o mais importante (Educação bancária), devido ter que terminar o livro ou cumprir o que foi planejado, desconsiderando as relações entre os sujeitos e o mundo. O grupo aprendente se desenvolve nas ações dialogadas, problematizadas e refletidas, com o intuito de “Ser Mais”.

Para Maturana (1998), o processo de aprendizagem ocorre sempre que a atuação de qualquer organismo passa por variações perceptíveis pelos envolvidos no processo ecológico relacional. Um relacionamento que se constitui a partir do entrelaçamento entre o racional e o emocional.

Barcelos (2016) cita que a aprendizagem privilegia a liberdade imaginativa; a amorosidade na relação pedagógica; o cuidado de si, como pressuposto para a aprendizagem de qualquer conhecimento; o reconhecimento do outro como legítimo na sua diferença e em seu modo de ser e de estar no mundo, e a aposta numa relação ecológica de cooperação entre aqueles e aquelas que estão envolvidos no acontecimento da aprendizagem como um fenômeno.

A turma tinha decidido na aula passada que iríamos assistir a um filme sobre a temática no dia 17/05/24. Ficou combinado que os educandos e as educandas trouxessem sugestões de filmes para esta data. Esse movimento fez com que os estudantes e as estudantes tivessem a curiosidade de pesquisar algum filme para ser colocado em votação na aula.

Neste momento, começamos a anotar no quadro da sala de aula os nomes dos filmes, as respectivas modalidades esportivas e o nome do estudante ou da estudante que propôs. Logo após esse momento, cada estudante deveria defender a escolha do seu filme e fazer uma síntese do filme sem contar os principais enredo e o final do filme.

Foram disponibilizados para a votação 9 filmes com os seguintes nomes e as modalidades esportivas: Space Jam 1 – Basquete (10 votos); Uma chance para vencer – Vôlei (8 votos); Karatê kid – Karatê (5 votos); Desafiando Gigantes – Futebol Americano (5 votos); Quebrando Regras – Artes Marciais Mistas (2 votos); Ginástica Academy – Ginástica (1 voto); Treinando o Papai – Futebol Americano (1 voto); Ela dança, eu danço 5 – Dança (1 voto); Gigantes de Aço – Luta (1 voto).

Ficou decidido que iríamos assistir ao filme Space Jam 1 sobre o Basquete, de acordo com as regras preestabelecidas para a votação. O professor/pesquisador disse que iria trazer pipoca no dia, uma estudante sugere fazer uma lista com os nomes daqueles que pudessem trazer refrigerantes ou sucos. A turma gostou e acatou a ideia. Duas estudantes ficaram responsáveis pela listagem dos itens e nomes.

Logo em seguida, o professor/pesquisador sugere dividir a turma em 5 equipes (quatro de 7 estudantes e uma de 6 estudantes), só que os educandos e as educandas sugerem outro formato, sendo por aproximação/afetividade. No final, ficaram seis grupos (dois grupos com 6 integrantes; dois com 3 estudantes; um grupo com 9 membros; um grupo com 8 educandos, incluindo homens e mulheres).

Em seguida, foi distribuído os seguintes itens para cada equipe: uma cartolina; um tubo de cola; um estojo de canetinha colorida; um envelope contendo diversas imagens com as modalidades esportivas pertencentes aos grupos dos Esportes de invasão, de combate, de campo e taco; de rede/parede.

As equipes deveriam colocar as imagens de acordo com os grupos dos Esportes (invasão; combate; campo e taco; rede/parede) e escolher um nome para representar seu grupo. Logo abaixo, apresentamos imagens sobre o processo de construção e o produto final dos educandos e das educandas:

Figura 4 - O processo de construção e o produto final dos educandos e das educandas sobre os Esportes





Fonte: Acervo pessoal do autor (2024).

É possível notar, nas imagens acima, que as equipes tiveram um alto índice de acerto, superior a 78%, acerca da classificação dos Esportes. Foram disponibilizadas 23 imagens dos Esportes (invasão; combate; campo e taco; rede/parede). Temos como hipótese o trabalho desenvolvido pelos docentes e pelas docentes da escola pesquisada, que dialogam no momento do planejamento das unidades temáticas que serão tratadas no decorrer dos anos letivos, levando em consideração os documentos curriculares (BNCC e DCRC). Apresentamos os resultados logo abaixo:

Quadro 17 - Número de acertos das imagens acerca dos Esportes

Equipes	Nº de acertos
Ozferas	22
Patys	22
#Esporteévida	21
Freefire	21
#Sempreconceito	20
Divesportes	18

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Devido ao término da aula ocorrer às 8:50, não foi possível haver o momento do diálogo para a escolha do grupo dos Esportes (invasão; combate; campo e taco; rede/parede), ficando para o próximo encontro.

Por fim, um grupo de estudantes sugeriu que fosse destinado um tempo da aula para comemorar o aniversário de um aluno, pois havia comprado algumas comidas para realizar as comemorações. Ficou decidido que seria após a construção dos cartazes sobre os Esportes. Como não deu tempo de realizar durante a aula, o professor/pesquisador sugeriu que durante o intervalo/recreio fossem realizadas as festividades. Este mesmo autorizou a permanência dos estudantes e das estudantes na sala de aula durante o intervalo/recreio. É válido ressaltar que as salas de aula, geralmente, mantêm-se fechadas no intervalo/recreio.

Esses momentos festivos servem para fortalecer o grupo aprendente. Freire (2000) diz que a amorosidade é esse doar-se para outrem, ouvi-lo, senti-lo em toda sua existencialidade, como pessoa, como gente, como um semelhante que ama, odeia, despreza, sofre, crê, dúvida, dilacera-se, rebela-se e se acomoda, enfim, como o outro ou a outra que em mim ressoa objetiva e subjetivamente dada a mesma condição humana e que, tal como eu, é um ser de razão e de paixão.

Paulo Freire complementa (2000, p. 65): “não creio na amorosidade entre mulheres e homens, entre os seres humanos, se não nos tornamos capazes de amar o mundo”. Ele nos leva a refletir se devemos amar apenas os seres humanos? Claro que não, amar o mundo em que vivemos, o nosso planeta, com sua biodiversidade complexa.

Segundo Freire (2011), a amorosidade é necessária às relações educativas uma vez que somente a competência técnico-científica e o rigor negam a compreensão da Educação como uma situação gnosiológica. Pensar que o processo educativo é uma mera transmissão de conteúdos, ou seja, uma doação daqueles que sabem para os que não sabem. A práxis pedagógica libertadora vai para além deste pensamento acrítico, autoritário, depositário, entre outros.

Para Maturana (2005, p. 67): “o amor é a emoção que constitui as ações de aceitar o outro como um legítimo outro na convivência. Portanto, amor é abrir um espaço de interações recorrentes com o outro, no qual sua presença é legítima, sem exigências”.

4ª Aula – Dialogando acerca do grupo de Esporte escolhido

No dia 10/05/24, estiveram presentes na aula, 35 estudantes da turma do 9º A. No início do encontro o professor/pesquisador falou sobre a importância da construção do portfólio

e relembrou do que poderia constar no mesmo, assim como, revisitou o processo avaliativo deste bimestre, que existe uma orientação da Secretaria de Educação para fazer a prova. Esse processo é dividido em três avaliações, a saber: Av1 (atividades realizadas no decorrer do bimestre e participação ativa nas aulas); Av2 (construção do portfólio); Av3 (autoavaliação, sendo uma na 5ª aula e a outra na 9ª aula).

É necessário ressaltar que a média das três avaliações deve ser igual ou superior a 6. Esse formato de três avaliações deve existir durante todo o ano letivo, pois encontra-se contido nas diretrizes da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, alterando apenas os instrumentos avaliativos.

A implementação das políticas de avaliação na Educação Básica no Brasil, a partir de 1995, é marcada pela regulação estatal do sistema de ensino e a estimulação da concorrência entre as escolas, com o objetivo de criar índices que permitem o ranqueamento de instituições. Inseridas num processo de reforma do Estado, as unidades escolares tornam-se o alvo principal das políticas e são, em geral, culpabilizadas pelos resultados (Rothen, 2018).

É importante frisar que as escolas são oprimidas pelas Secretarias de Educação para realizar as avaliações semelhantes às avaliações externas. Neste sentido, as avaliações nas concepções bancárias de Educação não estão preocupadas com o desenvolvimento da criatividade e da transformação dos conhecimentos, mas com a memorização e a repetição. A reprodução da opressão, por meio das avaliações, impacta na mentalidade dos oprimidos e das oprimidas, mas não para a superação das situações que os oprimem.

Foi possível perceber que 4 educandos perderam o seu portfólio e outros 3 esqueceram em casa. O professor/pesquisador reafirma a necessidade de cuidar do seu material pedagógico, seja o portfólio ou qualquer outro. O mesmo se comprometeu em disponibilizar outros portfólios, na próxima aula, para aqueles que perderam e para os estudantes que esqueceram, trazer no próximo encontro.

Dando prosseguimento à aula, o professor/pesquisador falou a respeito do filme que será assistido no dia 17/05/24. Ele reafirma que a escolha partiu do grupo e não foi sugestão do professor/pesquisador. O estudante Cabeça que teve a escolha acatada pelo grupo ficou de disponibilizar o filme para o professor/pesquisador e o mesmo fazer a organização para o próximo encontro. O educador ratifica que irá trazer milho de pipoca para o próximo encontro e comenta que alguns e algumas estudantes sugeriram trazer refrigerantes e sucos também. A aluna Clara se ofereceu para organizar a lista de nomes e itens.

Um fato curioso que dialoga com essa passagem da aula é o momento que antecede a entrada do professor/pesquisador em sala de aula. Um grupo de 5 alunas vai até a sala dos

professores, antes da aula, falar com o professor/pesquisador para que o mesmo colocasse 2 refrigerantes na geladeira da escola.

O professor/pesquisador com um ar de surpresa pergunta: vocês organizaram outro aniversário na aula de hoje, do mesmo jeito do encontro passado? Elas respondem: não, tio é para assistir ao filme que ficou combinado. Neste momento, o professor/pesquisador relembra que o filme será na próxima aula. Percebe-se o protagonismo juvenil e a autonomia das estudantes na organização do lanche coletivo.

Após o momento anterior, o professor/pesquisador faz a retomada da aula passada.

1- O que vocês estudaram na semana passada? 2- Quais os nomes dos grupos da classificação dos Esportes? 3- Qual o grupo que vocês acharam mais fácil de identificar? 4- Qual o grupo mais difícil de classificar? 5- Vocês poderiam citar alguns exemplos de cada grupo do Esporte? 6- O que vocês sabem sobre algum Esporte desse grupo? 7- Vocês já praticaram ou viram alguém praticar na sua comunidade? 8- Qual Esporte tem sido muito praticado no seu contexto social? 9- Qual Esporte você nunca tinha ouvido falar? 10- Alguém tem alguma curiosidade sobre alguma modalidade esportiva?.

De acordo com as perguntas acima, é possível identificar vários relatos dos educandos e das educandas. Para facilitar a compreensão do leitor e da leitora, foi dividido em questões, mas o processo ocorreu em forma de diálogo. O professor/pesquisador faz essas indagações/provocações para ampliar as discussões da temática.

No 1º questionamento, o aluno Endrick diz: “Estudamos sobre os Esportes”, a aluna Mia Colucci “os tipos de Esportes”. Na 2ª pergunta, o aluno Anderson fala “combate; invasão”, o aluno Senhor Farofa completa “rede com parede”, a aluna Clara diz “alvo e campo com taco” e a aluna Rafaela relata “falta marca”.

O professor/pesquisador lembrou que a classificação dos Esportes é dividida em 7 grupos (marca; precisão; técnico-combinatório; combate; invasão; rede/parede; campo e taco) e cita que o Esporte de combate; de invasão; de rede/parede; campo e taco estão presentes nos documentos curriculares da Educação Básica (BNCC e DCRC) para serem tematizados no 9º ano.

Na 3ª indagação, o aluno PR relata “o Esporte de combate, é só lembrar das lutas”. A aluna Jessy grita: “Esporte de invasão, é o grupo do futebol”. Já a aluna Archery diz “Esporte de rede, porque tem uma rede no meio”. Com relação a 4ª interrogação, o aluno Anderson fala “aquele tio...técnico não sei o que, tem outro nome”. Neste momento, alguns e algumas estudantes gritam é esse mesmo. No 5º questionamento, os estudantes e as estudantes citaram vários Esportes: “futebol, vôlei, capoeira, muay thai, basquete, jiu jitsu, handebol, corrida,

natação, carimba, futsal, MMA, dentre outros”.

Na 6ª reflexão, o aluno Cabeça diz “sou praticante de basquete, não sou profissional, mas gosto de jogar, assisto jogos da NBA, brinco na escola e na rua com meus amigos”. O aluno Jeová relata “sei sobre o futebol, gosto de bater um racha na areninha e no campinho perto de casa, torço pelo Ceará e assisto os jogos do meu vozão, jogo bola na escola e também na SOCCIJ”. Já a aluna Clara diz “sei sobre o muay thai, eu faço, já sei até fazer uns golpes”.

O 7º questionamento se encontra implícito nos relatos de alguns e algumas estudantes, na 6ª questão, mas o aluno Nescou cita “o futebol é praticado perto da minha casa, lá tem um campo, tem jogo de time”. Com relação a 8ª indagação do professor/pesquisador, vários educandos relatam que o futebol, devido ao fato de a areninha e os campos de terra, que são muito comuns nas comunidades próximas à escola, assim como, a capoeira, o karatê, o *muay thai*, o jiu jitsu e o hip hop, que são ofertados em algumas ONG’s e no Complexo Social Mais Infância, uma política pública do governo do Estado do Ceará. Já o hipismo é devido um projeto social do batalhão de Regimento de Polícia Montada (RPmont) do Ceará.

Na 9ª indagação, o aluno Buzzilla diz: “críquete, nunca ouvi falar”. Já o aluno Vini: “rúgbi, é assim que fala tio?”. A aluna Jessy pergunta: “qual é o nome daquele tio, que eu vi na aula passada, a imagem das pessoas jogando no campo com taco e correndo atrás de uma bola”. Para finalizar os questionamentos, alguns e algumas estudantes disseram que não ter mais nada. O aluno PR diz “queremos é praticar os Esportes, fica só falando”.

Isso demonstra que os educandos e as educandas querem vivenciar as diversas formas das práticas corporais. Consideram importante dialogar sobre os mesmos, mas a experimentação também faz parte da Educação Física Escolar. O professor/pesquisador percebeu que quando problematiza demais, alguns alunos e algumas alunas começam a ficar impacientes com a sequência das perguntas.

Eles e elas começam a trocar olhares com colegas, para diminuir os comentários. Percebemos que a maioria dos educadores e das educadoras utilizam o método tradicional, em que os docentes têm o poder da fala e os discentes só escutam o que ele tem para doar ou transmitir os conhecimentos. Então, esse processo de aula dialogada vai ganhando corpo e se efetivando na escola, por meio de práticas educativas libertadoras.

Após os questionamentos, o professor/pesquisador concede o *feedback* sobre as produções das cartolinas com as imagens dos educandos e das educandas acerca dos Esportes realizados na aula passada. O professor parabeniza a construção e o grande número de acertos das equipes com relação ao grupo de Esportes com as respectivas modalidades esportivas, como exemplo, o grupo de combate tem a modalidade da esgrima. O docente devolve as cartolinas

para as equipes, em seguida, a turma faz o acordo de 3 minutos para dialogar sobre a escolha da equipe a respeito do grupo dos Esportes (de combate; de invasão; de rede/parede; de campo e de taco).

Neste momento, cada equipe começa a defender a sua escolha do grupo de Esporte. Enquanto, uma equipe apresenta as demais equipes permanecem atentas à fala. Logo em seguida, poderão fazer suas perguntas e reflexões. Todas as 6 equipes passaram por esse processo. Após as apresentações das equipes, o resultado ficou: 4 defesas para o Esporte de invasão; uma para o Esporte de combate e uma para o Esporte de rede/parede.

No decorrer das apresentações, é possível observar que uma equipe tinha pensado, inicialmente, em defender o Esporte de combate, mas após os argumentos utilizados por uma das equipes de invasão, a equipe decidiu internamente mudar de voto.

A escolha das ordens de apresentações foi por meio da disponibilidade de apresentar primeiro, ficando a seguinte: 1ª equipe – (Ozferas) defenderam a invasão; 2ª equipe – (Patys) defenderam rede/parede; 3ª equipe – (#esporteévida) defenderam a invasão; 4ª equipe – (#sempreconceito) defenderam a invasão; 5ª equipe – (*Freefire*) defenderam o combate; 6ª equipe – (Divesporte) defenderam a invasão. Segue logo abaixo algumas imagens das equipes:

Figura 5 - Apresentação das defesas dos grupos de Esportes



Fonte: Acervo pessoal do autor (2024).

Os argumentos utilizados pelas equipes foram de uma riqueza surpreendente, gerando um diálogo de alto nível de complexidade. Os estudantes e as estudantes agiram com respeito às opiniões dos outros, mas veementemente defendendo os seus pensamentos. Isso pode ser demonstrado na fala do aluno Cabeça: “o invasão vai ser o que mais podemos trabalhar em si..é puder jogar e também se divertir até mais, até porque se a gente pegar um Esporte ou

uma categoria de rede/parede a gente vai jogar tantas coisas que são as mesmas que de forma a gente vai enjoar, o combate como eu falei a gente não vai poder se tocar, a agente deve fazendo o que? ééé sombra que é literalmente batendo no nada, no máximo assim, eu acho”.

Após a fala do Cabeça, a aluna Clara pede a palavra e diz “eu achei necessário nós aprender que caso algum menino viesse bater na gente, na escola ou na rua, nós aprender meter a surra nele”. O aluno Cabeça responde: “o seguinte o que eu falei o combate a gente não vai poder nem se tocar, como é que tu vai aprender o combate se tu vai tá fazendo sombra Clarinha, como é que tu vai aprender? Só vai praticar contra é.. tua cabeça entendeu!”. O aluno Cry Baby diz “não vai dar para medir a força”.

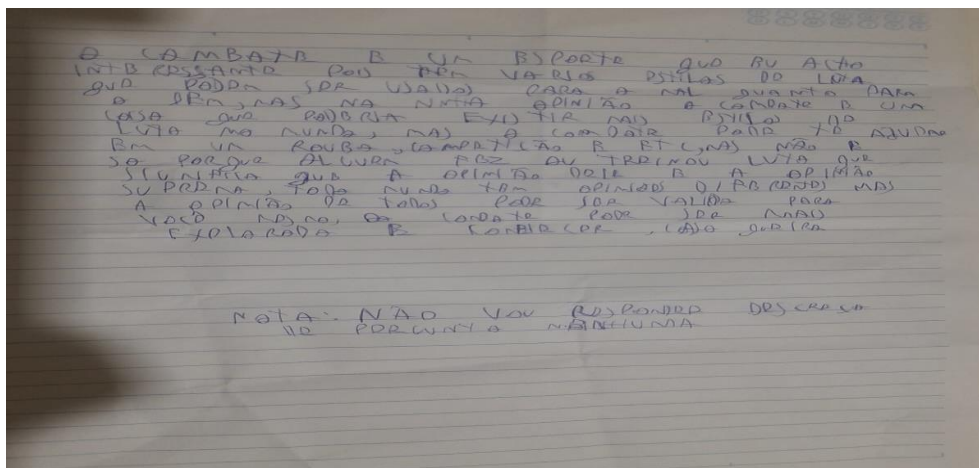
O professor/pesquisador observou a potencialidade de cada relato acima, mas houve um que chamou bastante atenção durante a análise das produções de informações. A aluna Clara disse: “eu achei necessário nós aprender que caso algum menino viesse bater na gente, na escola ou na rua, nós aprender meter a surra nele”. Isso demonstra que a estudante já foi assediada ou já sofreu alguma violência física por ser mulher, seja no contexto escolar ou fora dele, obrigando-a aprender as técnicas de autodefesa.

O professor/pesquisador não percebeu o potencial desta fala durante a aula do projeto educativo, só enxergado em outro momento. É importante salientar que nem sempre o professor/pesquisador conseguirá identificar as valiosas falas dos alunos e das alunas no decorrer da aula, para em seguida, problematizá-las.

A equipe #Sempreconeito defende os Esportes de rede/parede, a aluna Archery argumenta que: “a gente escolheu esse grupo porquê na escola já jogam futebol, carimba, basquete, que é de invasão. No recreio, só tem horário para futebol e carimba, seria uma forma de aumentar os Esportes na escola, aprender mais. Já entregamos uma lista para o tio Jansen com os nomes dos alunos que querem jogar vôlei”.

A 3ª e 4ª equipes foram breves nos argumentos, citando apenas a categoria da invasão e o nome dos integrantes da equipe. Disseram que concordavam com os argumentos da equipe Silas e por isso não iriam repetir a mesma coisa. Já a equipe 5 decidiu fazer a leitura dos seus argumentos defendendo os Esportes de combate. Apresentação do texto segue a abaixo:

Figura 6 - Texto com os argumentos de defesa do Esporte de combate



Fonte: Acervo pessoal do autor (2024).

A equipe *Freefire* defende os Esportes de invasão, o aluno Pochaco comenta que “não tem material na escola para praticar aqueles jogos das outras categorias e nem algumas do nosso grupo, mas tem bola para o futebol, basquete, handebol, bandeirante”. Dessa forma, ficou decidido que a turma irá aprofundar a categoria dos Esportes de invasão. Assim como, os Esportes desta categoria não poderiam se resumir ao futsal, pois consideram que essa prática corporal já estar presente no cotidiano, seja na escola ou fora dela. Os estudantes e as estudantes desejavam experimentar outros Esportes desse subgrupo, principalmente aqueles desconhecidos pela maioria.

O professor/pesquisador notou a indignação do aluno Pochaco, acerca da falta de materiais esportivos para vivenciar as modalidades que não pertencem ao grupo do G4 (futebol, vôlei, basquete e handebol). O docente sugeriu que os educandos e as educandas fortalecessem o grêmio estudantil para reivindicar os materiais pedagógicos que faltam na escola, assim como, tivessem consciência de que devem conservar aqueles materiais que temos. Essas ações possuem maior efetividade quando a luta é realizada pelo coletivo e não apenas individualizada.

O processo dialógico é marcante nas escolhas do subgrupo dos Esportes que serão trabalhados nas aulas seguintes desta pesquisa. De acordo com Rosas (2023), a Educação Física libertadora exige a dialogicidade enquanto uma práxis que se movimenta na ação e reflexão, para em seguida, proporcionar nova ação pensada, aquilo que Freire intitulou de codificação, descodificação e codificação.

Nesse sentido, toda a expressão do diálogo como palavra significada, conscientemente instituída de conceitos e valores e que se movimenta na relação entre os diferentes seres humanos, faz-se necessário, a partir da leitura de mundo, para a leitura da palavra

como uma leitura palavra-mundo, porque se faz palavra-ação.

Dando prosseguimento à aula, o professor/pesquisador sugeriu que permaneçam as mesmas equipes para a continuidade das aulas. Sendo assim, os estudantes gostaram da ideia. O docente entregou uma folha de papel madeira e canetinha coloridas para cada equipe que poderá criar um Esporte de invasão ou modificar as regras de preexistente. Logo abaixo, seguem imagens sobre a construção das regras dos Esportes de invasão realizada pelos estudantes:

Figura 7 - Construção das regras dos Esportes de invasão





Fonte: Acervo pessoal do autor (2024).

Devido ao término da aula ocorrer às 8:50, não foi possível uma equipe terminar a construção das regras, que ficaram de entregar na próxima semana. Na 6ª aula, iremos vivenciar os Esportes criados ou modificados pelos estudantes.

5ª Aula – Assistindo um filme sobre os Esportes

No dia 17/05/24, a aula começou com a presença de 37 estudantes da turma do 9º A e sem a participação do professor/pesquisador. Na semana passada, o docente informou aos educandos e às educandas que não estaria presente na referida data, pois tinha que participar de um congresso em outro estado, impossibilitando a sua presença. Sendo assim, o professor/pesquisador perguntou se eles e elas queriam adiar ou não o filme para outro dia. A turma decidiu manter a programação, utilizando da autonomia do grupo aprendente.

Freire (1996, p. 41) afirma que o educando “assuma eticamente, responsavelmente, sua decisão, fundante de sua autonomia. Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas”. Neste sentido, que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade.

Uma questão que merece destaque é a maior assiduidade atingida, durante esse bimestre, pelos estudantes nesta data. Isso demonstra que a escola, em especial a Educação Física, deve proporcionar momentos que aproximem os educandos e as educandas, seja por compartilhamento de bens de consumo ou pelas relações de amorosidade entre os envolvidos.

O professor/pesquisador organizou, perante a escola, toda a logística para o bom funcionamento da sessão do filme e os estudantes e as estudantes se organizaram para trazer as comidas, de acordo com o combinado na aula passada. Foi solicitado a ajuda do professor da Sala de Inovação Educacional (SIE)¹³, pois essa sala serve, também, para exibir documentários, filmes, pesquisas na internet, dentre outros. Assim como, a colaboração de um graduando e uma graduanda em Educação Física da Universidade Federal do Ceará, participantes do Programa de Iniciação Científica (PIBIC)¹⁴.

O SIE é uma política neoliberal que vem acompanhada de um pacote *Google for Education*, trata-se de salas instaladas nas escolas da capital cearense. Essas salas são equipadas com 30 *chromebooks*, que na maioria das vezes, a internet do SIE só suporta 8 *chromebooks* funcionando simultaneamente.

Na 3ª aula, ficou decidido que nesta data iríamos assistir ao filme *Space Jam* – O jogo do século. O professor/pesquisador identificou que o filme era pertencente a um Streaming (*Amazon Prime*), com isso, era necessário pagar pelo mesmo, seja por meio da mensalidade ou aluguel. O docente optou pelo aluguel de 48 horas de acesso ao filme. Logo em seguida, o professor/pesquisador assistiu ao filme em sua casa para elaborar as questões problematizadoras

¹³ São salas de aula projetadas para promover a interação entre os educandos e as educandas e impulsionar seu protagonismo junto ao processo de ensino e de aprendizagem. É o espaço de aprendizagem com o objetivo de proporcionar aos professores, as professoras e aos estudantes o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, que lancem mão de metodologias ativas, visando a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, almejando a qualidade das ações pedagógicas.

¹⁴ É um programa voltado ao desenvolvimento do pensamento científico e à iniciação à pesquisa de estudantes de graduação do ensino superior. Apresenta diversos objetivos, dentre eles: contribuir para reduzir o tempo médio de titulação de mestres e de doutores; estimular uma maior articulação entre a graduação e a pós-graduação; estimular pesquisadores produtivos a envolverem alunos de graduação nas atividades científicas, tecnológicas e artístico culturais; despertar vocação científica e incentivar novos talentos potenciais entre estudantes de graduação, entre outros. Os bolsistas participaram no planejamento, na implementação e na avaliação do projeto educativo, fizeram parte do grupo aprendiz.

do próximo encontro e disponibilizou a sua senha de acesso ao professor do SIE. Para nossa grata surpresa, a internet do SIE não permite o acesso ao Streaming (Amazon Prime), assim como, vários jogos eletrônicos que compõem a unidade temática da Educação Física Escolar de acordo com os documentos curriculares oficiais (BNCC e DCRC).

Diante deste imprevisto, tivemos que disponibilizar outro filme, seguido da sequência de escolhas dos e das estudantes. A 2ª opção (Uma chance para vencer) também não foi possível o acesso, somente na 3ª opção (Karatê kid) é que tivemos a possibilidade de exibição. Antes do início do filme, foi sugerido aos estudantes e às estudantes os seguintes pontos: anotar as observações, as impressões e as dúvidas para serem dialogadas posteriormente; produzir um texto, com aproximadamente 15 linhas, que retrate o filme para ser entregue na próxima aula. Segue logo abaixo algumas imagens dos estudantes durante a exibição do Karatê Kid (1984):

Figura 8 - Estudantes durante a exibição do Karatê Kid



Fonte: Acervo pessoal do autor (2024).

No decorrer do filme, foi servido pipoca para todas e todos os estudantes. Não foi possível terminar o filme, devido às intercorrências relatadas anteriormente. O professor do SIE explicou como acessar no *Youtube* e sugeriu que os educandos e as educandas assistissem nas suas residências. Notamos que não foi possível desenvolver o que tinha sido planejado. Essas situações só vêm a demonstrar que a escola é viva e que não temos controle de tudo que ocorre neste ambiente. O educador ou a educadora pode antecipar alguns acontecimentos, mas não irá dar conta de todas as circunstâncias. Nem por isso, docentes devem negligenciar o planejamento, uma vez que este é essencial para uma práxis pedagógica exitosa.

Após o término da aula, às 8:50, os estudantes e as estudantes utilizaram boa parte do intervalo/recreio para se confraternizar com as comidas que trouxeram para assistir ao filme,

como não foi possível comer dentro do SIE, exceto as pipocas.

Os educandos e as educandas fizeram as refeições dentro da sala de aula, no formato que havia sido combinado com o professor/pesquisador e gestão da escola, pois durante o intervalo/recreio as salas ficam trancadas. É válido ressaltar que alguns e algumas estudantes não trouxeram os itens alimentícios prometidos na aula passada, pois muitos dependem financeiramente dos responsáveis.

Sendo assim, alguns não comunicaram aos pais e as mães o desejo de colocar o seu nome na lista de alimentos, conseqüentemente, não puderam cumprir com o desejado, mas, isso não impossibilitou a sua participação na confraternização da turma. Sabemos também que alguns e algumas estudantes só se alimentam na escola, devido às condições financeiras da sua família. A instituição escolar atualmente tem como uma das incumbências a erradicação da pobreza e da fome. Apresentamos abaixo, as imagens da confraternização dos estudantes após o filme:

Figura 9 - Confraternização dos estudantes e das estudantes após o filme



Fonte: Acervo pessoal do autor (2024).

Logo após a 5ª aula, na sexta-feira à tarde, recebo a informação de que os horários das turmas sofreram alterações, devido à chegada de professores substitutos para suprir as carências da escola e que será implementado a partir da segunda-feira (20/05/24). O professor/pesquisador já havia solicitado a manutenção da turma do 9ºA nas sextas-feiras, devido à colaboração dos bolsistas do PIBIC/UFC e a forma como as aulas são planejadas. Como exemplo, após a 5ª aula, começamos a planejar a 6ª aula, e assim sucessivamente. Por entender que o planejamento é participativo e não diretivo.

A solicitação não foi atendida inicialmente, mas com previsão de rever os horários para satisfazer aos anseios do professor/pesquisador. Diante disso, o professor/pesquisador teria apenas 2 dias (sábado e domingo) para planejar a sua aula que ocorria na segunda-feira (20/05/24).

6ª Aula – (Re) criando os Esportes de invasão

No dia 20/05/24, estavam presentes 34 estudantes da turma do 9º A do turno da manhã. A aula tem início com os questionamentos sobre o filme “Karatê Kid”, o professor/pesquisador faz as seguintes indagações: 1- quem já tinha assistido ao filme anteriormente?; 2- qual grupo dos Esportes o filme se enquadra?; 3- qual a relação do filme com o seu contexto social?; 4- o filme aproxima o Karatê de qual problema social?; 5- o que vocês mais se identificam com o filme?; 6- o Esporte de combate é a mesma coisa que briga?

O professor/pesquisador observou depois que ele poderia ter problematizado mais sobre as questões que perpassavam o filme, tais como: quais preconceitos estão presentes no filme? Qual o tipo ou os tipos de violência o filme apresenta? Dentre outras problematizações, sobre as quais o professor/pesquisador não se sentiu seguro para dialogar com mais propriedade devido a sua ausência no encontro passado.

Faço essa observação para ajudar aqueles e aquelas que porventura queiram desenvolver trabalhos parecidos com esse. Assim como para demonstrar aos leitores e às leitoras que as pesquisas possuem suas fragilidades e que nem tudo é perfeito, mas identificar as suas limitações não desqualifica a pesquisa, pelo contrário, auxilia futuros pesquisadores a não passar por algumas situações vividas anteriormente por outros pesquisadores.

Diante disso, é possível notar que a maioria da turma já havia assistido o filme anteriormente, pois constantemente o mesmo é exibido em um canal aberto de TV, popularmente conhecido no Brasil. Na 2ª questão, os e as estudantes respondem, em sua maioria, ao Esporte de combate. O aluno Buzzilla diz “esse grupo é o mais fácil, é só lembrar

das lutas”.

Na 3ª indagação, a aluna Archery relata “é a violência, as brigas e os xingamentos”. Já o aluno Joy fala “tem luta no projeto social perto da minha casa”. A 4ª questão tem uma relação de proximidade com a 3ª questão. Neste sentido, os estudantes e as estudantes relataram inúmeros acontecimentos que ocorrem na sua comunidade e na escola.

A educanda Jessy diz: “o bullying aqui na escola, ficam falando apelidos e nomes feios, ainda tem uns que gostam de bater na gente”. A aluna Ly “uns meninos ficam chamando a gente de várias coisas”. O aluno Buzzilla relata “eu sei me defender, por isso, eu luto, não venham brincar comigo”. A aluna Clara diz “já tive até briga no recreio por questão de namoro, igual no filme”.

No 5º questionamento, o aluno Cry Baby relata: “gostei da disciplina do Daniel Sam, treinou muito, é muito esforçado e dedicado”. Já o aluno PR diz “não deixou os outros bater nele, foi pra cima”. Na 6ª indagação, vários e várias estudantes relatam que há uma diferença. O aluno Cabeça diz “na luta tem regras e na briga não”. Já a aluna Carlinha fala “na briga posso pegar uma cadeira para jogar no outro, na lua não posso fazer isso”.

Após os questionamentos, o professor/pesquisador lembrou que tinha ficado combinado na 4ª aula que a Av3 seria dividida em dois momentos, a saber: a primeira na 5ª aula e a segunda na 8ª aula. Como não foi possível a presença do professor/pesquisador no encontro passado (5ª aula), a autoavaliação passou para a aula 6. O docente entregou uma autoavaliação para cada estudante e todos os presentes responderam. Segue abaixo alguns registros da autoavaliação:

Figura 10 - Registro das autoavaliações dos estudantes e das estudantes

ASPECTOS/ÍTEM	Excelente (pontuação 5)	Bom (pontuação 4)	Regular (pontuação 3)	Ruim (pontuação 2)	Muito Ruim (pontuação 1)
1. Realiza com interesse as atividades propostas na aula de Educação Física.					
2. Participa ativamente e ajuda sempre no desenvolvimento das aulas.					
3. Assumida responsabilidade e ajuda que não falta as aulas.					
4. Participa ativamente no controle das atividades em grupo nas aulas.					
5. Possui um comportamento adequado durante as aulas de acordo com as regras de convivência propostas no primeiro dia de aula e durante as aulas, realiza as atividades propostas de acordo com as regras de convivência.					
6. Possui um comportamento adequado durante as aulas de acordo com as regras de convivência propostas no primeiro dia de aula e durante as aulas, realiza as atividades propostas de acordo com as regras de convivência.					
7. Realiza as atividades propostas de acordo com as regras de convivência propostas no primeiro dia de aula e durante as aulas, realiza as atividades propostas de acordo com as regras de convivência.					
8. Demonstra capacidade de pensar e compreender os temas desenvolvidos na aula de Educação Física.					
9. Apresenta um bom aproveitamento na aula de Educação Física.					
10. Qual o nível de aproveitamento na aula de Educação Física?					
TOTAL DA NOTA: 30					

ASPECTOS/ÍTEM	Excelente (pontuação 5)	Bom (pontuação 4)	Regular (pontuação 3)	Ruim (pontuação 2)	Muito Ruim (pontuação 1)
1. Realiza com interesse as atividades propostas na aula de Educação Física.					
2. Participa ativamente e ajuda sempre no desenvolvimento das aulas.					
3. Assumida responsabilidade e ajuda que não falta as aulas.					
4. Participa ativamente no controle das atividades em grupo nas aulas.					
5. Possui um comportamento adequado durante as aulas de acordo com as regras de convivência propostas no primeiro dia de aula e durante as aulas, realiza as atividades propostas de acordo com as regras de convivência.					
6. Possui um comportamento adequado durante as aulas de acordo com as regras de convivência propostas no primeiro dia de aula e durante as aulas, realiza as atividades propostas de acordo com as regras de convivência.					
7. Realiza as atividades propostas de acordo com as regras de convivência propostas no primeiro dia de aula e durante as aulas, realiza as atividades propostas de acordo com as regras de convivência.					
8. Demonstra capacidade de pensar e compreender os temas desenvolvidos na aula de Educação Física.					
9. Apresenta um bom aproveitamento na aula de Educação Física.					
10. Qual o nível de aproveitamento na aula de Educação Física?					
TOTAL DA NOTA: 30					

ASPECTOS/ÍTEM	Excelente (pontuação 5)	Bom (pontuação 4)	Regular (pontuação 3)	Ruim (pontuação 2)	Muito Ruim (pontuação 1)
1. Realiza com interesse as atividades propostas na aula de Educação Física.					
2. Participa ativamente e ajuda sempre no desenvolvimento das aulas.					
3. Assumida responsabilidade e ajuda que não falta as aulas.					
4. Participa ativamente no controle das atividades em grupo nas aulas.					
5. Possui um comportamento adequado durante as aulas de acordo com as regras de convivência propostas no primeiro dia de aula e durante as aulas, realiza as atividades propostas de acordo com as regras de convivência.					
6. Possui um comportamento adequado durante as aulas de acordo com as regras de convivência propostas no primeiro dia de aula e durante as aulas, realiza as atividades propostas de acordo com as regras de convivência.					
7. Realiza as atividades propostas de acordo com as regras de convivência propostas no primeiro dia de aula e durante as aulas, realiza as atividades propostas de acordo com as regras de convivência.					
8. Demonstra capacidade de pensar e compreender os temas desenvolvidos na aula de Educação Física.					
9. Apresenta um bom aproveitamento na aula de Educação Física.					
10. Qual o nível de aproveitamento na aula de Educação Física?					
TOTAL DA NOTA: 30					

ASPECTOS/ÍTEM	Excelente (pontuação 5)	Bom (pontuação 4)	Regular (pontuação 3)	Ruim (pontuação 2)	Muito Ruim (pontuação 1)
1. Realiza com interesse as atividades propostas na aula de Educação Física.					
2. Participa ativamente e ajuda sempre no desenvolvimento das aulas.					
3. Assumida responsabilidade e ajuda que não falta as aulas.					
4. Participa ativamente no controle das atividades em grupo nas aulas.					
5. Possui um comportamento adequado durante as aulas de acordo com as regras de convivência propostas no primeiro dia de aula e durante as aulas, realiza as atividades propostas de acordo com as regras de convivência.					
6. Possui um comportamento adequado durante as aulas de acordo com as regras de convivência propostas no primeiro dia de aula e durante as aulas, realiza as atividades propostas de acordo com as regras de convivência.					
7. Realiza as atividades propostas de acordo com as regras de convivência propostas no primeiro dia de aula e durante as aulas, realiza as atividades propostas de acordo com as regras de convivência.					
8. Demonstra capacidade de pensar e compreender os temas desenvolvidos na aula de Educação Física.					
9. Apresenta um bom aproveitamento na aula de Educação Física.					
10. Qual o nível de aproveitamento na aula de Educação Física?					
TOTAL DA NOTA: 30					

Fonte: Acervo pessoal do autor (2024).

Logo em seguida, o grupo aprendente se direciona para a quadra poliesportiva da escola, com o intuito de desenvolver as práticas corporais (re)criadas na aula passada a respeito dos Esportes de invasão. A turma foi dividida em 6 equipes e cada equipe deveria, primeiramente, explicar as regras do Esporte de invasão (re)criada, em seguida, os educandos e as educandas iriam vivenciar na aula de Educação Física Escolar.

A 1ª equipe criou o Esporte “*gold smash*”, que é dividido em 2 times, nos quais 2 ou 3 jogadores ou jogadoras têm que ter características de velocidade e os outros 2 jogadores ou jogadoras com atributos de força. Vence a partida a equipe que conquistar 6 pontos primeiro, o objetivo do jogo é colocar a bola na meta adversária.

As principais regras são: não pode machucar os colegas; não pode desavenças e nem bater; pode segurar e tomar a bola; não pode chutar a bola. Os 2 ou 3 jogadores (velocidade) ficam no ataque e 2 na defesa (força). Para os idealizadores do Esporte, é uma mistura de futsal com futebol americano.

A 2ª equipe intitulou o Esporte de “basdebol”, que tem por objetivo fazer o gol dentro da área do adversário, utilizando qualquer parte do corpo, exceto as mãos. As principais regras são: o jogo começa jogando a bola para cima; não pode bater no adversário; não pode recuar a bola para o goleiro ou goleira; só pode dar 3 toques na bola por jogador ou jogadora. Esse jogo é a junção do basquete com o futsal, segundo os inventores do Esporte.

A 3ª equipe batizou o Esporte de “combate com bandana de invasão”. Esse Esporte é praticado por 2 lutadores ou lutadoras que vão ter uma bandana na cintura, a qual vai estar encaixada no short ou na calça. Os 2 lutadores ou as lutadoras estarão no círculo e cada um vai tentar tirar a bandana do outro e defender a sua simultaneamente. As principais regras são: não sair do círculo; não segurar a sua própria faixa na hora do combate; não bater no rosto do oponente. Esse Esporte foi baseado nas Lutas.

A 4ª equipe denominou o Esporte de “carimba invasor”. O objetivo do jogo é retirar os jogadores ou jogadoras da equipe adversária. As principais regras são: se carimbar 3 pessoas, você pode invadir o campo e carimbar o adversário ou adversária; se você for carimbado ou carimbada, sai do jogo; não tem como mandar uma pessoa no seu lugar para o local dos carimbados, pois não existe nesse jogo; não vale carimbar na cabeça, só do tórax para baixo; se a bola tocar primeiro no chão e depois no corpo do adversário ou da adversária, não é válido a carimbada. Os idealizadores e as idealizadoras desse Esporte citaram que se basearam no jogo do Carimba.

A 5ª equipe nomeou o Esporte de “carimbol”, ou seja, uma mistura de carimba com handebol. O objetivo do jogo é acertar a bola na meta do adversário ou adversária, valendo um

ponto cada acerto, cada equipe deve ter 7 jogadores ou jogadoras. A equipe vencedora é aquela que acumula mais pontos. As principais regras são: se a bola bater da coxa até o pé do adversário, estes mesmos não são eliminados do jogo; não pode ultrapassar as linhas de demarcação do campo; quando o oponente ou a oponente é eliminado, não participa mais do jogo.

A 6ª equipe intitulou o Esporte de “bate parede”. O objetivo do jogo é entrar no campo dos outros estudantes e bater na parede que fica atrás das linhas demarcatórias da quadra, vence quem conseguir marcar 5 pontos primeiro. As principais regras são: não sair de dentro da área de jogo; não empurrar os oponentes; só pode tocar nos adversários se estiverem de pé. Caso estejam agachados ou sentados não poderão tocá-los na zona de ataque. De acordo com os inventores, esse Esporte é a combinação entre futebol americano e jogo do bandeirante.

É possível notar, que dois grupos utilizaram os princípios do futsal. Outros dois usaram o futebol americano e dois o carimba, apenas uma equipe empregou o basquete e outra a Luta. Concluímos que o futsal e o carimba ainda estão muito presente no imaginário dos estudantes e das estudantes, seja pela hegemonia desta prática nas aulas de Educação Física Escolar, no recreio ou na sua vivência fora da escola.

Já com relação ao futebol americano, é devido ao entendimento do conceito dos Esportes de invasão que mais se assemelha com essa prática esportiva, ou seja, o ato de invadir o campo do adversário ou da adversária e proteger a invasão ao seu campo. O grupo que criou o Esporte a partir das Lutas não conseguiu relacionar aos Esportes de Invasão, não sei dizer se não entenderam a situação-problema ou não compreenderam o conceito dessa categoria dos Esportes. Apresenta-se abaixo, alguns registros das vivências da (re)criação dos Esportes de invasão:

Figura 11 - Registros das vivências da (re)criação dos Esportes de invasão



Fonte: Acervo pessoal do autor (2024).

Foi possível observar os diálogos ocorridos em cada grupo para a (re)criação dos Esportes de invasão. Assim como, as discussões geradas no momento das vivências. Muitas dúvidas emergiram a respeito das regras, algumas foram sanadas, outras não ficaram claras para aqueles e aquelas que estavam participando das práticas corporais. Essas situações poderiam ser problematizadas com mais profundidade. O professor/pesquisador não o fez devido ao conflito ocorrido durante a aula entre os membros de grupos distintos.

Um fato chama bastante atenção da turma. No momento da explicação da (re)criação do Esporte de invasão da 2ª equipe, o aluno Cabeça diz: “esse Esporte que vocês estão demonstrando não faz parte do grupo de invasão, e sim, de combate. Essa atividade já fizemos com o nosso professor de luta lá do projeto”.

Neste momento, a aluna Clara rebate: “posso falar, posso terminar, nem terminei e você já fica dizendo que não é invasão”. Os ânimos se acirraram, alguns e algumas estudantes começaram a ficar intolerantes com a fala dos outros. A aluna Clara diz: “não vou mais

apresentar essa merda, pois se ele (Silas) falar alguma besteira, vou dar um murro nele”.

A aluna Clara sai da quadra e se senta na arquibancada, outros estudantes vão até ela para conversar e acalmá-la, mas a mesma não quer conversar com ninguém, ficando bastante chateada com a situação. Já Cabeça diz: “não precisa disso, Clarinha, pode continuar, não vou mais falar nada da sua apresentação”.

A aluna Clara não retorna mais à aula, permanecendo na arquibancada, o professor/pesquisador tenta conversar com ela, mas percebe que aquele momento não é o ideal. Entendemos que essas situações conflituosas devem ser prioridades nas aulas, pois o mais importante são as relações entre os seres humanos e não o conteúdo ministrado. Até porque esses casos podem extrapolar os muros da escola e ocasionar uma tragédia pela falta de diálogo entre os envolvidos.

O docente retorna para a quadra e problematiza: vocês consideram essa proposta de Esporte como pertencente ao grupo de invasão? Alguns e algumas estudantes dizem que sim, já outros e outras dizem não. O Educador questiona: argumente sobre o seu posicionamento? O aluno Senhor Farofa diz: “porque não invade o campo do outro”.

]O professor/pesquisador volta a indagar: como poderíamos transformar essa atividade em Esporte de invasão? O aluno Victor sugere: “utiliza essa linha branca do meio da quadra do círculo central, em que uma dupla fica do lado (direito) e do outro lado (esquerdo) mais 2 alunos. Um aluno da dupla tenta invadir e pegar a bandana do oponente e o outro tentar impedir ou proteger a sua bandana contra o adversário”.

Devido ao término da aula ocorrer às 11:00, em virtude da mudança dos horários das turmas da unidade escolar. Até semana passada o 9º A desenvolvia suas aulas de Educação Física Escolar no 1º e 2º tempo (7:00 às 8:50) e agora no 3º e 4º tempo (9:10 às 11:00). Tivemos que diminuir 2 minutos da apresentação da 6ª equipe, devido ao toque do término das aulas da escola. Na próxima aula, iremos começar dialogando sobre as vivências dos Esportes (re)criados pelos estudantes e pelas estudantes.

7ª Aula – Construindo os trabalhos da Feira de Ciência e Cultura

No dia 29/05/24, estiveram presentes na aula 32 estudantes da turma do 9ª “A”. Essa aula foi ministrada pelo professor/pesquisador de Educação Física Escolar e pela professora de Língua Estrangeira. Um professor e uma professora são os responsáveis pela turma para a participação da Feira de Ciência e Cultura da escola, que serve como seletiva para representar a unidade escolar na 13ª Feira de Ciência e Cultura do município de Fortaleza/CE.

Dentro do calendário escolar, a semana do dia 27/05 a 31/05/24 é destinada para a preparação dos trabalhos que serão apresentados na 13ª Feira de Ciência e Cultura de Fortaleza. A professora de Língua Estrangeira ministra suas aulas nas quartas-feiras e o professor/pesquisador nas sextas-feiras. Nesta semana, a prefeitura de Fortaleza decretou feriado de Corpus Christis no dia 30/05 e ponto facultativo no dia 31/05.

O edital da Feira de Ciência e Cultura de Fortaleza deixa bem amplo a escolha dos temas que seriam abordados pela unidade escolar. O colegiado dos professores e das professoras decidiu que cada turma poderia escolher o tema de seu interesse e não haveria a necessidade de ser um único tema por turma. Como por exemplo, na turma do 9º A foi desenvolvido um trabalho sobre astronomia e outro a respeito das espécies em extinção.

Os temas dos projetos de pesquisa para participação na Feira de Ciência e Cultura podem ser escolhidos a partir do diálogo entre o professor orientador e os estudantes e as estudantes, e devem contemplar as seguintes áreas do currículo escolar: Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Matemática e Ciências Ambientais. O docente e a docente responsáveis pela turma, pediram que os mesmos sugerissem os temas que desejavam pesquisa.

Após a explicação sobre o edital da 13ª Feira de Ciência e Cultura de Fortaleza, os estudantes e as estudantes se dividiram em grupos e começaram a dialogar sobre a temática que iriam escolher. Os grupos optaram pelos seguintes temas: 1- Racismo nos Esportes; 2- Como a ciência funciona nos Esportes; 3- Espécies em extinção; 4- Astronomia; 5- O Esporte e a Língua Estrangeira; 6- O Esporte e o estrangeirismo; 7- Astrologia e Astronomia. É possível perceber que 3 equipes escolheram os Esportes como tema de pesquisa.

Foi observado a escolha de 4 temas relacionados com os Esportes, mesmo não sendo debatido diretamente nas aulas de Educação Física Escolar, por exemplo: como a ciência funciona nos Esportes. Levando a hipótese que seja por causa dos diálogos sobre os Esportes naquele bimestre e que os assuntos estão recentes na memória ou pela curiosidade em aprofundar subtemas que não foram discutidos nas aulas.

O movimento da curiosidade – de espontânea para se tornar metódica – é uma exigência de uma prática educativa consistente na qual deve predominar a criticidade, como afirma Freire: “[...] no contexto concreto existe a possibilidade de assunção por parte dos sujeitos de uma posição reflexivo crítica; nele, a curiosidade espontânea pode vir a se tornar epistemológica” (Freire, 1995, p. 78).

Freire complementa (2005, p. 83):

Acho que o meu respeito da identidade cultural do outro exige de mim que eu

não pretenda impor ao outro uma forma de ser de minha cultura, que tem outros cursos, mas também o meu respeito não me impõe negar ao outro o que a curiosidade do outro e o que ele quer saber mais daquilo que sua cultura propõe.

Dando prosseguimento, o docente de Educação Física Escolar e a docente de Língua Inglesa alocaram as equipes em diferentes espaços na escola (sala de inovação, pátio, refeitório e sala de aula). Cada grupo ficou com um *notebook* ou *Chromebook*, para realizar as pesquisas sobre seus temas e anotar os principais pontos, para posteriormente, criar o seu trabalho e apresentar para toda a escola.

Devido ao término da aula ocorrer às 8:50, os estudantes e as estudantes ficaram de continuar as pesquisas e a construção da apresentação no decorrer da semana, seja na casa de amigos e amigas de grupo ou na escola.

8ª Aula – Experimentando o Bandeirante

No dia 07/06/24, estavam presentes 35 estudantes da turma do 9º A do turno da manhã. A aula se inicia com as seguintes indagações: 1- O que vocês acharam da aula passada? 2- Quais as maiores dificuldades encontradas na aula passada? 3- O que poderíamos melhorar? 4- Vocês conseguiram visualizar os Esportes de invasão nas atividades propostas por cada grupo? 5- Quais os Esportes de invasão estiveram presentes nas atividades dos grupos? 6- O que caracteriza (lógica interna) os Esportes de invasão?.

No momento introdutório da aula, a diretora pediu licença para parabenizar a turma pelo número elevado de estudantes na sala, pois a mesma já tinha entrado em outras turmas para verificar a frequência e percebeu que ali estava lotada. Alguns educandos e algumas educandas citam que é a aula de Educação Física Escolar do tio Jansen. Em seguida, a diretora fala sobre a aproximação do final do 2º bimestre e a necessidade da pontualidade nas aulas.

Após a saída da diretora, retornamos para os questionamentos iniciais. Com relação a 1ª pergunta, a maioria dos estudantes e das estudantes relataram que foi boa (gostaram), já alguns disseram que não gostaram por causa da incidência ocorrida entre a aluna Clara e o aluno Cabeça (discussão no momento da apresentação da equipe da Clara, em que o Cabeça faz críticas sobre a criação do Esporte de invasão no meio da apresentação, relatando que aquilo não pertence à categoria de invasão).

Vários e várias estudantes relataram que a maior dificuldade encontrada foi entender os Esportes criados pelas outras equipes, pois não explicaram as regras com objetividade e clareza. Assim como, alguns Esportes não faziam parte da categoria invasão. Isso

dificultou o entendimento do jogo. Na 3ª questão, o aluno Viana diz: “as pessoas deixarem de falar mal das equipes dos outros, fica só criticando”. Já o aluno Kokushibon: “poderíamos ter mais tempo para praticar cada Esporte criado, não praticamos muito”.

Na questão 4, o aluno Anderson relata que “temos que invadir a outra equipe e não deixar eles passarem para o nosso lado, e ao mesmo tempo, tínhamos que tomar a bola deles e fazer o gol”. Por outro lado, a aluna Clara diz: “acho que no meu jogo, eu não entendi muito bem como era, misturei tudo, coloquei a luta e para não sair do círculo”.

No 5º questionamento, o aluno Buzzilla cita: “o meu era uma mistura de futebol americano com futebol de quadra, diferente dos meninos que era um negócio de carimba com um fazer gol”. Já a aluna Archery: “Sim, o nosso era parecido com bandeirante e futebol americano, tinha que bater na parede lá atrás, muito massa”. Para finalizar as questões o aluno Cry Baby fala: “é os Esportes que têm que invadir ou fazer o gol, me lembro logo do futebol”. Já a aluna KN diz: “não lembro, professor, não gosto desses Esportes, sou sedentária”.

O docente percebeu que a fala da aluna KN é muito carregada de significados, pois não gostar de Esporte nesta faixa etária tem se tornado muito frequente, seja na escola pública ou privada. Esse relato tem aumentado nos últimos anos, devido à inatividade física, à desmotivação da participação das aulas, ao uso excessivo dos aparelhos tecnológicos, entre outros. O educador e a educadora podem buscar alternativas para desenvolver sua ação docente diante deste cenário, até porque o papel do professor ou da professora é incluir os alunos e as alunas no processo de ensino e de aprendizagem.

Após esse diálogo, o professor/pesquisador retornou a falar sobre a visita às dependências da Divisão de Atividades Desportivas (DAD) da universidade particular, com o intuito de conhecer um Centro de Formação de Atletas, principalmente, a nível universitário. Tínhamos tentado visitar o Centro de Formação Olímpica e Paralímpica (CFPO), mas por questões de reforma estrutural, devido às fortes chuvas que caíram em Fortaleza, não foi possível agendar uma visita.

O docente informa sobre os trâmites burocráticos que é necessário para realizar a aula de campo. O grupo aprendente decide uma data, por meio de votação, pois a DAD não disponibiliza horário pela manhã, no mesmo turno de estudo da turma. Sendo assim, se faz necessário comparecer à escola no contraturno para se dirigir a universidade particular.

Dando prosseguimento à aula, o grupo aprendente se direcionou para a quadra poliesportiva da escola. O professor/pesquisador comenta acerca das apresentações das equipes na 6ª aula. O mesmo pontua que várias equipes tiveram uma ótima compreensão dos Esportes de invasão, em contrapartida, uma equipe apresentou dificuldades de entender a lógica interna.

Neste momento, foi perguntado qual seria a atividade que ajudaria a compreender a definição. O aluno Jeová: “o futebol, temos que fazer o gol”. Já a aluna Lari diz: “o bandeirante tio, porque temos que invadir o campo do outro, já que é invasão”. Neste instante, alguns e algumas estudantes começam a concordar com o posicionamento dela. Sendo assim, o grupo atendente decide praticar o Bandeirante/Pique Bandeira/Bandeirinha. O educador pergunta qual a diferença entre os termos, o aluno CN cita “a regionalidade”.

O Bandeirante ou Pique Bandeira é uma brincadeira que consiste em dividir duas equipes que competem para capturar a bandeira do time adversário, que geralmente está localizada no final do campo do adversário ou da adversária, que tem por objetivo invadir o território do oponente, pegar a bandeira e levá-la de volta ao seu próprio campo sem ser “pegado” pelo time adversário, marcará um ponto para sua equipe. Vence quem marcar mais pontos.

A turma foi dividida em dois times com 15 jogadores, incluindo homens e mulheres. A escolha foi realizada pelos estudantes por meio do par ou ímpar e ninguém poderia ficar de fora da atividade, uma equipe ficou de posse da bandeira verde e a outra com a cor amarela. O professor/pesquisador fez os seguintes questionamentos: 1- Quem já brincou de Bandeirante? 2-Quais eram as regras? 3- Será que podemos mudar as regras? Boa parte dos educandos e das educandas disseram que já tinham brincado na rua.

Alguns e algumas relataram como era as regras da brincadeira. É possível observar que as regras são diferentes entre os praticantes, assim como os nomes. Antes de começar, o docente cita três regras: 1- Deve trazer a bandeira do campo do adversário; 2- Não pode sair da quadra; 3- Caso passe para o campo do adversário, poderá ser pego.

É possível observar que no início da atividade os pontos de cada equipe vão sendo conquistados de forma rápida, pois os praticantes e as praticantes ainda não criaram estratégias para dificultar as ações dos oponentes. Com o passar do tempo, as dúvidas vão surgindo e novas regras devem ser acrescentadas. Em um determinado momento, a aula Ana Alencar problematiza: “pode esconder a Bandeira dentro da blusa? Pode jogar a bandeira para um colega que está mais perto do meu campo?”.

Nesse instante, o docente interrompe o jogo e o grupo aprendente vai dialogar para decidir se altera as regras ou não. Fica acordado que não pode jogar a bandeira e esconder dentro da blusa, mas pode esconder nas costas ou fazer uma barreira para dificultar a visualização do oponente ou da oponente.

No decorrer da brincadeira, o aluno Kokushibon faz a seguinte pergunta: “quando o participante é pego no meio do caminho com a posse da bandeira, porque não podemos

colocar a bandeira na linha de fundo para que outro membro da equipe possa tentar passar e eu continuar colado, naquela local, sem a bandeira?”. Novamente a turma se reuni e decide que a partir daquele momento a bandeira irá para a linha de fundo do campo adversário.

Um pouco mais tarde, o jogo ficou difícil de trazer a bandeira de volta para o seu campo. Diante desta dificuldade, a maioria dos estudantes e das estudantes começaram a ficar impacientes por não conseguir marcar o ponto rapidamente e tentava resolver a situação passando para a linha de fundo. Quando perceberam que dos 15 jogadores e jogadoras da equipe, de 8 a 10 estavam perto da bandeira.

Foi aí que a aluna Archery perguntou: “não poderíamos marcar um ponto, quando 7 jogadores conseguirem passar de lado?”. Neste momento tivemos outra parada para dialogar sobre as regras. O aluno Jeová indaga: “qual é o objetivo da brincadeira?”. O aluno Zorik: “levar a bandeira para o meu campo”. Jeová responde “Então estamos mudando o objetivo do jogo”. O grupo aprendente decide permanecer no mesmo formato.

O professor/pesquisador fica observando a atividade e duas alunas (Duda e Castro) chegam perto e dizem “porque o tio não coloca o bandeirante na SOCCIJ deste ano, é muito legal, seria massa?”. O docente diz que pode ser algo pensado no momento do planejamento da Semana Olímpica Científica Cultural Infanto-Juvenil (SOCCIJ). Percebemos que os educandos e as educandas estão abertos para nossas experiências e por isso, dialogam sobre as mudanças das regras do jogo. Freire (1996, p. 51) nos alerta que:

A experiência da abertura ao novo como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros seres humanos se torna transgressão ao impulso natural da incompletude. O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História.

Corroboro com o pensamento de Freire, de que devemos sempre estar aberto às novas vivências, pois não podemos dizer que somos seres humanos inacabados e inconclusos e adotar atitudes, tais como: nasci assim e vou morrer desse jeito; não preciso aprender mais nada, já sou o detentor do conhecimento; entre outros exemplos. Apresentamos logo abaixo, os registros da vivência do bandeirante:

Figura 12 - Registros da vivência do bandeirante



Fonte: Acervo pessoal do autor (2024).

A aula foi encerrada às 8:50, devido ao horário do lanche dos estudantes e das estudantes da referida escola.

9ª Aula – Apresentação dos trabalhos na Feira de Ciência e Cultura

No dia 10/06/24, tivemos as apresentações dos trabalhos da 13ª Feira de Ciência e Cultura de Fortaleza. A turma do 9º A fez a exposição de 5 trabalhos, sendo dois relacionados aos Esportes (Esporte e Racismo; Como a ciência funciona nos Esportes). É válido ressaltar que a turma, inicialmente, tinha se organizado para apresentar 7 trabalhos, e no decorrer da construção das temáticas, duas equipes alteraram seus temas (1- Mudou de Astronomia para as questões do Rio Grande do Sul; 2 – Fizeram a junção dos temas “Esporte e a Língua Estrangeira” e “Esporte e Estrangeirismo”). Essas 2 equipes não apresentaram os trabalhos na Feira.

É necessário salientar que outras questões poderiam ter sido problematizadas acerca do Esporte nas aulas de Educação Física Escolar e desenvolvidas como trabalhos da 13ª Feira de Ciência e Cultura de Fortaleza, dentre elas: as masculinidades no Esporte; a participação de pessoas transexuais nas práticas esportivas; os salários das mulheres atletas comparados aos dos homens atletas; a relação da mídia nos Esportes; a violência no mundo esportivo; as torcidas organizadas; os megaeventos esportivos etc.

Foi possível observar o diálogo, o empenho, a autonomia, a problematização, a dedicação, o trabalho coletivo, a criatividade, dentre outros. Segundo Freire (1996) uma das funções mais importantes da prática educativa crítica é propiciar as condições em que estudantes, em suas relações uns com os outros, e todos e todas com o educador ou a educadora, ensaiam a experiência profunda de assumir-se.

Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. Os educandos e as educandas podem se assumir como seres humanos que possuem saberes e esses saberes são experiências concretas da sua realidade e que podem ser problematizados no ambiente escolar.

Nesta descrição, vamos direcionar o foco para o objeto da pesquisa, mesmo considerando a importância das outras temáticas da Feira de Ciência e Cultura. Iremos dividir a análise das apresentações dos Esportes em duas, a saber: 1 - Esporte e Racismo; 2 – Como a ciência funciona nos Esportes.

A apresentação sobre o Esporte e Racismo trouxe dados para demonstrar o alto

índice de jogadores e jogadoras que já sofreram racismo nas diferentes modalidades e campeonatos espalhados pelo mundo, como por exemplo, no campeonato brasileiro de futebol masculino ocorreu um aumento de 52,27% de casos em 2020 comparados a 2018, de acordo com o Observatório de Discriminação Racial do Futebol (2020).

O grupo aprendente também demonstrou estudos sobre o racismo no vôlei e no tênis. Fizeram algumas reflexões sobre a relação do racismo com a intolerância religiosa, a xenofobia e entre outros. Citaram que naquele momento, estava acontecendo o julgamento do caso ocorrido com Vinícius Júnior, jogador do Real Madrid, da Espanha, e da Seleção Brasileira, Não tinham noção que ali seria um marco histórico contra a luta do Racismo no Mundo.

Na 2ª apresentação, a equipe abordou que a ciência abrange diversas áreas do conhecimento que visam entender e otimizar o desempenho esportivo, para facilitar o cotidiano dos e das atletas, treinadores e treinadoras e profissionais envolvidos no contexto esportivo. Citam os avanços alcançados, mas não esquecem que ainda temos muito no que evoluir, principalmente no Brasil, comparados com as grandes potências esportivas mundiais (Estados Unidos, China etc.).

O professor/pesquisador observou nas duas apresentações que essa temática não foi desenvolvida diretamente nas aulas de Educação Física Escolar no conteúdo dos Esportes, mas isso não impede que ocorra uma emancipação dos estudantes e das estudantes a respeito do tema pesquisado. A Feira de Ciência e Cultura propiciou a ampliação da temática e pode alcançar outras turmas da escola. Logo abaixo, segue alguns registros das apresentações da 13ª Feira de Ciência e Cultura de Fortaleza:

Figura 13 - Registros das apresentações da 13ª Feira de Ciência e Cultura



Fonte: Acervo pessoal do autor (2024).

10ª Aula – Lançando nos giros do *Ultimate Frisbee*

No dia 14/06/24, estiveram presentes na aula 23 estudantes da turma do 9ª A. O quantitativo abaixo do esperado ocorreu devido uma forte chuva que começou na madrugada e se estendeu até as 8h em toda Fortaleza/CE. Esse fato compromete a assiduidade dos e das estudantes, pois muitos e muitas moram em locais periféricos da cidade, que alagam facilmente e lares que não suportam uma chuva intensa. Algumas ruas do bairro no qual a escola está localizada também ficam alagadas.

Para ministrar essa aula, o professor/pesquisador convidou o Profº. Dr. Raphaell Moreira Martins, para desenvolver a temática do *Ultimate Frisbee*. Essa temática foi escolhida atendendo os acordos firmados entre o grupo aprendente na 4ª aula, quando afirmam que gostariam de vivenciar outros Esportes de invasão, que não fosse o futsal. O professor/pesquisador sugeriu o *Ultimate Frisbee* e o *Futebol Callejero*, por entender que esses Esportes se utilizam de princípios que coadunam com a pedagogia freireana, dentre eles: a autonomia, o respeito, o diálogo, os valores humanos, a criticidade, dentre outros.

O docente convidado já vem produzindo materiais didáticos, textos acadêmicos e implementado o Esporte em diferentes níveis de ensino, especialmente, no Ensino Médio e Educação Superior. A aula começou um pouco atrasada devido aos desafios estruturais da escola, seja para adentrar na mesma ou se dirigir a quadra, pois a escola também apresentou alguns espaços alagados.

O professor/pesquisador começou a aula na sala tratando sobre as seguintes questões: 1- visitação à universidade particular; 2- entrega dos portfólios para o docente e aplicação da 2ª autoavaliação; 3- Encerramento do 1º semestre letivo. Em seguida, o grupo aprendente direciona a quadra poliesportiva da escola.

Neste momento, o Profº. Dr. Raphaell Martins começa a conduzir a aula acerca do *Ultimate Frisbee*. O mesmo faz algumas indagações: 1- quem aqui já ouviu falar sobre *Ultimate Frisbee*?; 2- alguém já jogou ou assistiu?; 3- quem gosta de futebol?; 4- quem não gosta?; 5- Porque vocês não gostam de futebol?; 6- conhecem algum Esporte que não pode tocar no adversário quando estiver com o implemento?.

O professor convidado poderia ter ampliado o leque de problematização sobre a temática dialogada, dentre elas: as questões de gênero nos Esportes? A ausência do juiz no momento da vivência do *Ultimate Frisbee*, entre outras. Entendemos o docente poderia abordar o tema por diferentes caminhos, não estamos questionando a escolha dele, mas demonstrando ao leitor e à leitora as diversas possibilidades de problematizar essas questões.

Com relação à 1ª questão, apenas três estudantes conheciam a modalidade esportiva e nenhum tinha praticado. Já na 3ª indagação, 5 alunos e 1 aluna relataram que gostam do futebol e a maioria disse não gostar. A justificativa da ausência no futebol foi por causa de não ter habilidades técnicas e ser violento. O grupo aprendente declara que não conhece os Esportes que não tocam nos oponentes e nas oponentes. Neste momento, o docente nos convida a conhecer uma prática esportiva, em que todas e todos os participantes vão iniciar do zero.

Dando prosseguimento, o educador faz um breve histórico sobre as modalidades, explica as principais regras e relaciona com os valores humanos (honestidade, *Fair Play*, respeito, entre outras). Cita que o mais importante não são os pontos marcados durante a partida, mas a escolha do vencedor ou da vencedora é realizada pelo consentimento das duas equipes. A sequência didático-metodológica foi a seguinte: 1- grande círculo com o grupo aprendente; 2- divisão em 2 médios grupos; 3- retorno ao grande grupo aprendente; 4- estudantes em duas filas alternadas; 5- jogo reduzido do *Ultimate Frisbee*.

Apresentamos logo abaixo, alguns registros que nos ajudam a compreender os diferentes momentos da aula:

Figura 14 - Registros dos diferentes momentos da aula do *Ultimate Frisbee*





Fonte: Acervo pessoal do autor (2024).

De acordo com Silva e Pereira (2024), o *Ultimate Frisbee* se destaca como uma modalidade esportiva notável por suas singularidades e seus atributos distintivos, incorpora elementos do futebol, basquete e futebol americano, valendo-se de um disco voador, conhecido popularmente como *frisbee*. Uma das principais regras é ser um Esporte autoarbitrado, ou seja, o processo da dialogicidade já está imbricada nas relações, porque os jogadores e as jogadoras, ao longo da partida, devem se comunicar de maneira clara e objetiva com os adversários e as adversárias, e também têm a possibilidade de contra-argumentar de forma respeitosa.

Em seus estudos, Silva e Pereira (2024) apresentam cinco categorias freireanas no *Ultimate Frisbee*, a saber: 1- práxis; 2- dialogicidade; 3- conscientização; 4- autonomia; 5- emancipação. A 1ª categoria serviu para conectar os conhecimentos prévios dos alunos e das

alunas com os novos conhecimentos adquiridos durante o processo de ensino e aprendizagem. A 2ª envolveu o diálogo entre o grupo aprendente, permitindo que suas vivências fossem reconhecidas e respeitadas. Já na 3ª, quando os estudantes e as estudantes refletiram sobre a utilização e a confecção do disco de *Ultimate Frisbee*, foi possível desenvolver uma consciência crítica sobre as condições estruturais e orçamentárias das unidades escolares espalhadas pelo Brasil.

A 4ª categoria, as educandas e os educandos foram incentivados a praticar o referido Esporte em diversas configurações de equipes e a enfrentar situações-limites, como a autoarbitragem e a exclusão feminina no jogo misto. Essas experiências foram fundamentais para que os estudantes e as estudantes desenvolvessem uma posição crítica e reflexiva sobre as desigualdades de gênero e os estereótipos presentes na sociedade e no Esporte de maneira autônoma.

Por fim, na 5ª categoria, os educandos e as educandas dialogaram e refletiram, no final da aula, sobre as práticas corporais realizadas, permitindo-lhes desenvolver uma compreensão crítica do mundo ao seu redor e agir de forma consciente e responsável para transformá-lo, conforme os princípios freireanos de Educação para a emancipação permanente.

No decorrer da prática esportiva, é possível notar a motivação e alegria dos estudantes e das estudantes, em participar de uma atividade jamais praticada pelo grupo aprendente da escola pesquisada. O engajamento dos estudantes e das estudantes é notório. A turma fez várias reflexões e problematizações a respeito do *Ultimate Frisbee*, sempre buscando o diálogo com o educador e os demais educandos.

Um fato chamou atenção no decorrer da aula. O aluno Viana ficou vizinho ao aluno Jeová no momento da atividade do grande círculo que tinha por objetivo lançar o disco para alguém aleatoriamente sem deixar o mesmo cair no chão. Toda vez que o disco ia em direção ao aluno Viana, o aluno Jeová interceptava o recebimento do disco.

Essa atitude realizada constantemente ocasionou a saída do jogo e as lágrimas do aluno Viana. O professor/pesquisador e o docente convidado perceberam essa situação e tentaram dialogar com ele sobre o ocorrido, mas o mesmo não queria diálogo. Sendo assim, os educadores respeitaram o seu momento. A aluna Mia Colucci também tentou conversar, mas inicialmente não obteve sucesso, com o passar do tempo, ela conseguiu se aproximar e eles começaram a lançar o disco de um para o outro. Alguns minutos após, o aluno Viana retorna para a atividade com o grupo aprendente.

O professor/pesquisador percebeu que nas aulas de Educação Física Escolar, o docente se depara com situações que mexem com as emoções dos educandos e das educandas,

seja alegria, tristeza, raiva, entre outras. Assim como educador ou educadora também pode agir de acordo com suas emoções. Maturana (2005) afirma que os seres racionais vivem numa cultura que desvaloriza as emoções e não enxergam o entrelaçamento cotidiano entre a razão e a emoção, que constitui o nosso viver humano e não permite darmos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional.

No campo biológico, as emoções são disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos, ou seja, quando mudamos de emoção, mudamos de domínio de ação, quando estamos sob determinada emoção, há coisas que podemos fazer e outras que não podemos executar, e que aceitamos como válidos determinados argumentos que não aceitaríamos sob outra emoção (Maturana, 2005).

A aula foi encerrada às 8:50, devido ao horário do intervalo da referida escola. Faltando 5 minutos para o encerramento o Prof^o. Dr. Raphael Martins terminou a prática do *Ultimate Frisbee*. O grupo aprendente agradece a participação docente. O aluno Senhor Farofa e outros sugerem que o professor retorne outras vezes à escola (Tartaruga, PL, Ale, Maby, Julie e Zorik) demonstram a admiração, carinho e respeito, através de abraços, apertos de mãos e brincadeiras, tais como: “arruma uma vaga no IFCE, tio”.

11ª Aula – Conhecendo as dependências da Divisão de Atividades Desportivas de uma universidade particular

No dia 19/06/24, estiveram presentes na escola 27 estudantes do 9º ano da manhã. Esse quantitativo abaixo do médio foi devido à aula de campo em uma universidade particular ocorrer no turno da tarde, dificultando a adesão da turma, pois alguns educandos e algumas educandas relataram que não podiam ir pelos seguintes motivos: ficar em casa com as irmãs ou com os irmãos mais novos; trabalhar com os parentes; participar de cursos ou projetos sociais; dentre outros.

O docente observou que mesmo tendo políticas públicas para erradicação do trabalho infantil, ainda nos deparamos com situações dessa natureza nas escolas brasileiras. O Ministério do Trabalho e Emprego vem atuando de modo permanente na proteção dos direitos das crianças e dos adolescentes por meio de ações de fiscalização, articulação e sensibilização, com foco nas piores formas de trabalho infantil. Essas ações ainda não sanaram, na totalidade, a problemática social em questão.

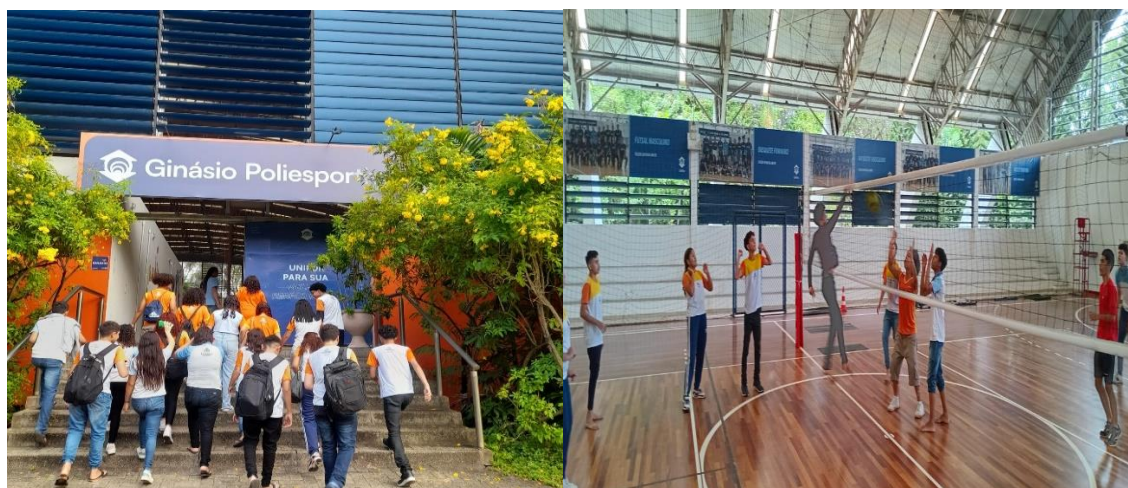
A aula de campo ocorreu nas dependências da Divisão de Atividades Desportivas de uma instituição de Ensino Superior privado. O professor/pesquisador agendou a referida

universidade com o intuito de conhecer as diversas modalidades esportivas. Fomos recepcionados por um professor que nos apresentou os seguintes espaços para a prática dos Esportes: 1- pista de atletismo e o campo de futebol; 2- quadras de tênis; 3- complexo aquático; 4- sala de musculação; 5- sala de ginástica rítmica; 6- sala de luta; 7- quadras de Esportes de areia; 8- campo *society*; 9- ginásio poliesportivo. É válido ressaltar que a visita aconteceu na ordem citada anteriormente. Segue logo abaixo alguns registros da visitação:

Figura 15 - Registros da visitação à universidade privada







Fonte: Acervo pessoal do autor (2024).

Alguns aspectos podem ser observados no decorrer da visita. Notar a alegria estampada nos olhos dos estudantes e das estudantes em sair dos muros da escola, pois boa parte não tem a possibilidade de ampliar os conhecimentos da cidade na qual mora, seja pela questão financeira ou a violência dos territórios das facções criminosas que impossibilita atravessar a demarcação virtual das áreas comandadas pelo tráfico.

O professor/pesquisador foi indagado por vários educandos. A aluna Clara: “tio, aqui tem muito homem e mulher bonita, tão bem arrumados, agora deu vontade de estudar aqui”. Em outro momento da visita, o aluno Victor diz: “se a nossa escola tivesse isso tudo para praticar? Só o campo é do tamanho da nossa escola”. A aluna Castro questiona “tio, essa faculdade é paga?”. O docente responde “sim”. Castro pergunta “quanto é?”. O professor “vai depender do curso que você pretende fazer, a menor mensalidade gira em torno de 800 reais”. Castro diz: “vixe, como é caro, quase o que meu pai ganha”.

No percurso do campo *society* para o ginásio poliesportivo, os alunos Joy e Victor pararam na cantina e perguntaram qual o valor de um salgado, a atendente informa que custa seis reais, os discentes ficam espantados com o valor e dizem “compro dois perto da minha casa. Tio, tudo aqui é caro?”. Chegando no ginásio, os estudantes e as estudantes ficam admirados e admiradas com a infraestrutura e felizes quando o professor da referida universidade informa que teremos atividades práticas naquele ambiente.

É possível, perceber nos relatos de vários e várias estudantes que a escola, na qual eles e elas estudam não chega nem perto da estrutura daquela instituição educativa. Neste momento, o professor/pesquisador questiona: “quais os motivos dessa diferenciação na infraestrutura?”. A aluna Clara diz “a prefeitura desvia o dinheiro que deveria ir para as escolas e também tem alunos que destrói a escola. Isso aqui tem dono, diferente da escola”. O docente

relembra que “a escola é pública, então é de todos e ao mesmo tempo de ninguém específico. Por esse motivo devemos cuidar do patrimônio público”.

A experiência foi bastante proveitosa, de acordo com os relatos dos estudantes e das estudantes. No caminho de volta à escola, os estudantes vieram cantando, brincando e sorrindo de alegria dentro do ônibus escolar, foi um grande momento de aprendizado, diversão e socialização do grupo aprendente.

É necessário ressaltar que a universidade privada não é melhor nem pior, mas diferente do que os educandos e as educandas estão habituados a conviver. Esse encantamento pode ser visto, por exemplo, quando um aluno ou uma aluna da zona rural vai à praia pela primeira vez, assim como, um estudante ou uma estudante da zona urbana presencia o nascimento de um bezerro no sítio.

O professor/pesquisador considera que poderia ter problematizado essas questões que emergiram na visitação. Não foi possível fazer isso no decorrer do percurso, pois o professor que nos guiava tinha um tempo estipulado para completar a visitação. Poderíamos ter realizado na aula seguinte na escola, também não foi feita com tanta profundidade. Até porque ficamos de retomamos o assunto do *Ultimate Frisbee*. Considero que algumas questões poderiam ter emergido nessa discussão acerca da universidade particular.

É possível observar a diferença entre a realidade dos educandos e das educandas e a realidade a qual eles estavam vivenciando naquele momento. Também é possível perceber a relação de desigualdade social e a forma como os opressores e as opressoras colocam nas cabeças dos oprimidos e das oprimidas que aquele lugar só pode ser frequentado por quem tem condições financeiras, desumanizando os seres humanos e propagando a ideia de “Ser Menos”.

Freire (2011) a desumanização, que não se verifica, apenas, nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do “Ser Mais”. Essa desumanização é resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o “Ser Menos”. Essa desumanização é uma distorção possível na história, mas não uma vocação histórica.

Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens e das mulheres como pessoas, como “seres para si”, não teria significação.

Para Brandão (2021, p. 38): “a pessoa humana é sempre o seu sujeito e a sua razão de ser, de tudo que há, de tudo que se faz, se realiza e se transforma”. Somos todos e todas, pelo simples fato de sermos uma experiência da vida e realizada com a vida humana, seres

inegociáveis, ou seja, nada tem mais valor do que qualquer pessoa humana.

12ª Aula – Experimentando o Futebol *Callejero*

No dia 21/06/24, estiveram presentes na aula 30 estudantes do 9º ano da manhã. O professor/pesquisador inicia o encontro retomando as discussões sobre o *Ultimate Frisbee*, com os seguintes questionamentos: 1- Vocês gostaram da prática corporal? 2- O que vocês não gostaram? 3- Quem pretende continuar praticando o *Frisbee*? 4- Alguém praticou na sua rua após a prática na escola? 5- É uma atividade de fácil ou difícil aprendizado? Boa parte dos estudantes e das estudantes relataram que gostaram deste formato do futebol, em contrapartida, alguns discentes disseram que não gostaram porque tem um tempo para escolher um vencedor diferente do futebol tradicional. De acordo com a fala do aluno Jeová “esse negócio de ficar falando sobre quem merece ganhar, maior paia”. É válido ressaltar que essa temática nasce da escolha do grupo aprendente em não querer desenvolver o futsal, mas pensar novas possibilidades que se aproximam com o mesmo.

Na 3ª questão, o aluno CN diz: “na minha rua nós só quer jogar futebol, num tem nem regra, é só fazer gol”. Os estudantes e as estudantes falaram que ainda não praticaram, mas o aluno Nescau diz: “vou levar a ideia para a galera do racha, ver se aceitam praticar”. A aluna Dri: “achei fácil falar do jogo, só é difícil jogar, não sei chutar a bola direito”. Já o aluno Cry Baby: “fiquei no grupo que só observa a partida, é bem mais fácil anotar que tá jogando direito, quem respeita as regras, é honesto e solidário”.

Logo em seguida, o grupo aprendente dialogou sobre a visita à universidade particular, os estudantes e as estudantes relataram que gostaram bastante da universidade. O aluno PR perguntou: “quando seria a próxima vez?”. Já a aluna Duda disse que: “os estudantes dos outros 9º ano ficaram chateados por não terem ido”. A aluna Carla falou: “ainda vou estudar naquele lugar”.

O docente expressou total confiança nos estudantes e disse que “só depende de nós para atingir nossos sonhos, temos que lutar por eles”. O educador pergunta: “se alguém ainda tem alguma questão para colocar em pauta a respeito da visita?”. Todos e todas permanecem em silêncio.

Em outro momento, o professor/pesquisador refletiu sobre sua fala acerca do comentário da aluna Carla, e percebe que se equivocou na resposta, pois entende que não depende só dela, mas perpassa por ela. Existem vários obstáculos para conseguir estudar naquele lugar, diferentemente, de uma pessoa com alto poder aquisitivo, ou seja, não existe

equidade, o seu esforço pode ajudar a conquistar a vaga, mas não garante o êxito.

É possível notar que a prática pedagógica requer uma reflexão constante da sua ação, e nem sempre, vamos tomar as melhores decisões diante do grupo aprendente, mas o refletir nos auxilia a não continuar errando diariamente. Segundo Fagundes (2016), na prática da docência existem situações incertas, conflituosas e singulares, que exigem do professor ou da professora a criação de soluções inéditas e a construção de novas estratégias de ação para resolvê-las. Schon (1992) complementa que a atitude de refletir sobre a reflexão que o levou a agir de determinada forma na ação caracteriza a "reflexão sobre a reflexão na ação". Essa, por sua vez, permite que o professor ou a professora possa planejar ações futuras.

Neste momento, o docente entrega a 2ª autoavaliação para os educandos e as educandas responderam e comenta que o instrumento é igual a 1ª autoavaliação aplicada. Caso alguém tenha dúvida, estou à disposição. Apareceu algumas dúvidas pontuais e sanadas pelo professor/pesquisador.

Após a devolutiva de todos do grupo aprendente, o educador explicou sobre o histórico, as principais regras, os princípios do jogo e as divisões dos tempos do Futebol *Callejero*, em seguida, fomos para a quadra poliesportiva da escola. A turma foi dividida em 3 equipes, sendo 2 que vivenciou o futebol e 1 que ajudou no diálogo para escolher o vencedor ou a vencedora da partida. É válido ressaltar que as 3 equipes iriam vivenciar o jogo e a observação na arquibancada em forma de rodízio.

Conforme Gutierrez; Dotto; Allet (2016) o Futebol *Callejero* se constitui em um espaço riquíssimo para além do jogar bola, torna-se também uma oportunidade para acordar regras, dialogar e construir consensos acerca de desempenhos e resultados. Por meio da resolução de conflitos, mediante o uso da palavra e a força de argumentos, a metodologia promove valores democráticos que serão exercitados pelos participantes. Observamos no Futebol *Callejero* espaço construtivo de diálogo que desenvolve a capacidade crítica, a reflexão, a confiança, autonomia e a construção coletiva.

No primeiro momento, os jogadores e as jogadoras das 2 equipes escolheram as regras, a saber: não pode empurrar, chutar, agarrar ou agredir o adversário ou adversária; não utilizou as linhas de demarcação da quadra para a saída da bola, ou seja, só era considerado saída de bola se for para a arquibancada; o goleiro ou a goleira não pode sair da área de meta; não tem árbitro ou árbitra; os gols marcados não valem pontos.

No segundo momento, foi o jogo propriamente dito, com duração de 15 minutos a partida. Por fim, o terceiro momento, no qual todos e todas do grupo aprendente se reuniram em círculo no meio da quadra para dialogar sobre as percepções da disputa do Futebol *Callejero*.

O docente fez as seguintes indagações: 1- O que vocês acharam desta vivência? 2- Como foi participar de uma partida de futebol que as duas equipes criaram as regras? 3- Qual foi a sensação dos educandos e das educandas que observaram o jogo? A maioria dos estudantes que participaram da vivência disseram que foi legal e algo novo, pois estão acostumados a seguir as regras preestabelecidas, seja no formato de alto rendimento ou aquelas do campinho perto das suas casas.

Na 3ª questão, alguns educandos e algumas educandas relataram que ficar observando a partida é algo estranho. Para o aluno PL: “é melhor tá jogando do que torcendo ou observando, tava doido para entrar”. Já a aluna KN “acho melhor ficar só observando, não quero jogar, pois os meninos chutam muito forte e dão boladas na gente”.

Dando continuidade, o grupo aprendente começa a dialogar sobre os vencedores, considerando os 3 pilares do Futebol *Callejero* (honestidade, cooperação e solidariedade). O aluno Cabeça que faz parte da equipe A diz que “o meu time merece ser o vencedor, pois levei várias quedas, porque o time deles estavam quebrando muito, não estavam honrando as regras e nem tocando a bola para o companheiro, só tinha jogador fominha”. O aluno Jeová rebateu: “você quem estava caído de maduro, parece o Neymar. Nós fizemos mais gols, vocês também estavam quebrando nós”.

Neste momento, a aluna Clara comenta: “as duas equipes estavam quebrando, não passava a bola para ninguém, teve um lance que todo mundo ficou perto da bola e empurrando os outros, o Pedro quase que joga o Christian na arquibancada, se tivesse juiz ele tinha expulsado. Então voto para ser empate”. Diante desta fala, o aluno Jeová deixa a quadra reclamando e diz que “não vou mais discutir para quem será o vencedor. Podem dar a vitória para eles, vocês estão babando a equipe deles”.

O docente identificou outras falas que se aproximavam das anteriores, e por questão da aproximação do tempo final de aula, o mesmo sugeriu fazer uma votação para saber quem seria o vencedor. O grupo aprendente votou, em sua maioria, para considerar o empate entre as equipes. Logo abaixo, apresentamos alguns registros da aula acerca do Futebol *Callejero*:

Figura 16 - Registros da aula acerca do Futebol *Callejero*



Fonte: Acervo pessoal do autor (2024).

A aula foi encerrada às 8h50, devido ao horário do intervalo dos estudantes da referida escola.

13ª Aula – Construção do Círculo Dialógico Reflexivo

No dia 25/06/24, estiveram presentes 29 estudantes da turma do 9ª A. O encontro foi dividido em dois momentos: 1- Confraternização de encerramento do projeto educativo; 2- Desenvolvimento do Círculo Dialógico Reflexivo. É válido ressaltar que essa data foi um acordo entre o professor/pesquisador e o professor de história que gentilmente cedeu suas aulas, pois na sexta-feira, dia 28/04/24, seriam os festejos juninos da escola, impossibilitando a aula nesse dia.

O grupo aprendente escolheu que a confraternização de encerramento ocorresse primeiro, devido ao encontro acontecer na 3ª e 4ª aula (9h10min às 11h), logo após o intervalo/recreio. Até porque tivemos na festa comidas e bebidas. Apresentamos logo abaixo alguns registros da confraternização de encerramento:

Figura 17 - Registros da confraternização de encerramento



Fonte: Acervo pessoal do autor (2024).

Dando prosseguimento ao encontro, foi realizado um Círculo Dialógico Reflexivo com o intuito de refletir sobre as ações e as experiências vividas durante o desenvolvimento dos Esportes numa perspectiva freireana.

O professor/pesquisador fez as seguintes indagações: 1- Falem um pouco sobre os seus sentimentos a respeito das aulas dos Esportes? 2- Vocês gostaram ou não desenvolveram os Esportes neste formato? 3- Vocês tiveram ou não dificuldades no desenvolvimento do bimestre sobre os Esportes? 4- Vocês conseguem observar algumas diferenças na maneira de discutir os Esportes neste bimestre comparado com o ano passado?

5- O que vocês consideram legal na forma de debater sobre os Esportes neste bimestre? 6- As escolhas de como desenvolver as aulas estavam centradas na figura do professor ou eram realizadas de forma coletiva (todos e todas tinham voz e vez no diálogo)? 7- Como vocês avaliam a condução das aulas, em termo de coletivo, o professor dizia “é assim é acabou ou vocês decidiram? 8- Quem poderia citar um exemplo? 9- Qual das duas maneiras vocês mais se identificam aquela centrada no professor ou no coletiva?

Dando continuidade às reflexões, o docente faz as seguintes perguntas: 10 - Vocês conseguiram dialogar/debater durante as aulas? 11- Vocês se recordam de algum momento que gerou conflito de ideias ou pensamentos durante as aulas? 12- A forma como foi conduzida as aulas vocês gostaram ou não? 13- Conseguiram aprender algo? 14- Vocês fizeram algumas das reivindicações sobre os Esportes, seja nas aulas de EF e/ou na escola? 15- Vocês acham que foram atendidas?

16- O que ainda podemos transformar? 17- Vocês sentiram dificuldades ou não para aproximar o que vocês estudaram com a realidade que vocês vivem no dia a dia? 18- Os Esportes que vocês desenvolveram nas aulas foi igual ou diferente dos Esportes de alto rendimento vivenciados fora da escola? 19- Em quais aspectos? 20- Vocês tiveram ou não autonomia para desenvolver os Esportes?

É válido ressaltar que os questionamentos, não necessariamente, seguiram essa sequência, pois de acordo com o andamento do diálogo do grupo aprendente as perguntas orientadoras poderiam ser aglutinadas, retiradas e/ou acrescentadas, dando fluidez no Círculo Dialógico Reflexivo, sendo o ponto de partida das discussões. As problematizações que foram produzidas durante o Círculo Reflexivo Dialógico, a saber: o diálogo e os conflitos do grupo aprendente; a curiosidade epistemológica; a colaboração; a participação; a criticidade, entre outros.

O professor/pesquisador escolheu aprofundar a análise deste momento no subtópico 6.4 (Círculo Dialógico Reflexivo: uma forma de compreender o Esporte nas aulas de Educação

Física Escolar numa perspectiva à luz de Paulo Freire). Apresentamos abaixo, os registros do Círculo Dialógico Reflexivo:

Figura 18 - Registros do Círculo Dialógico Reflexivo



Fonte: Acervo pessoal do autor (2024).

Após o Círculo Dialógico Reflexivo, começamos a fazer o sorteio dos brindes presenteados pelo professor/pesquisador. Foi um momento de grande descontração, gratidão e amorosidade. O encontro caminha com os agradecimentos mútuos entre o educador e os educandos e as educandas. O grupo aprendente encerra com o sentimento de dever cumprido e uma sensação de querer mais. Por fim, a foto final do grupo aprendente. Logo abaixo, apresentamos alguns registros do sorteio e do grupo aprendente.

Figura 19 - Registros dos vencedores do sorteio e do Grupo Aprendente



Fonte: Acervo pessoal do autor (2024).

6.2 Contextualização do Esporte nas aulas de Educação Física Escolar: uma realização do grupo aprendente baseado em Freire

Neste subtópico, abordaremos o processo de contextualização promovido pelo professor para a tematização e problematização do Esporte nas aulas de Educação Física Escolar, em uma perspectiva freireana. Utilizaremos alguns momentos do processo educativo para exemplificar ou demarcar os acontecimentos das aulas. Desde o primeiro momento, o professor/pesquisador vem buscando ter uma atenção especial com as questões que permeiam

a contextualização.

Para desenvolver essa categoria de análise, foi levado em consideração os achados que coadunam com os objetivos desta pesquisa e que apareceu com frequência na triangulação dos dados, seja na descrição das aulas, nos materiais produzidos pelo grupo aprendente, nas autoavaliações e/ou Círculo Reflexivo Dialógico.

A partir daí, emergiu a categoria da contextualização do Esporte, presente nas falas, nas produções pedagógicas e na observação do professor/pesquisador. Diante desses dados, o docente apresenta aqueles com o maior grau de significância sobre o assunto em questão e que possibilita ter uma melhor compreensão sobre o fenômeno estudado.

O Esporte faz parte do contexto social dos educandos e das educandas, seja nas escolas públicas ou privadas brasileiras. Agora, a nossa função social, enquanto educador ou educadora, é promover a tematização das práticas esportivas de forma que os educandos e as educandas possam usufruir criticamente e apreciar esteticamente as manifestações culturais da humanidade.

A escola, no viés democrático, tem vários objetivos, a saber: proporcionar a formação integral dos sujeitos; transformar a sociedade e torná-la mais justa, igualitária, harmoniosa, sem preconceito e discriminação. Desta forma, as aulas de Educação Física Escolar não estão isentas para atingir esses objetivos da Educação, inclusive o Esporte.

No primeiro encontro do processo educativo, uma das educandas fez o seguinte questionamento “tio, vamos estudar os Esportes igual ao ano passado?”. O professor/pesquisador problematiza “como era a prática esportiva anterior?”. Neste momento, vários e várias estudantes começam a falar “preparação para SOCCIJ, futebol, carimba, vôlei...treinar os melhores [...]”.

Em contrapartida, alguns educandos e algumas educandas dizem: “vixe, vai começar...queria outros Esportes”. De acordo com as falas anteriores, o processo de esportivização tomou conta das aulas de Educação Física Escolar e o contexto dos Esportes de alto rendimento estavam instalados no ambiente escolar, nos mesmos moldes extra escolar (excludente, descontextualizado, acrítico, reprodutivista, entre outros).

Para Martins e Moura (2019), o ensino dos Esportes vem sendo motivo de polêmicas, desde 1980, em determinadas instituições escolares aos ditames do alto rendimento, do que a sua vinculação com a tematização pedagógica que faz parte de qualquer objeto de conhecimento que almeje atravessar o filtro escolar.

Essas contestações podem ser frutos das novas possibilidades de desenvolver os Esportes no contexto escolar. Pensar o Esporte como algo neutro ou algo que assujeita a

consciência dos educandos e das educandas é uma pedagogia pregada pela classe dominante.

A Educação problematizadora pode usar da criatividade e estimular a ação e a reflexão verdadeira sobre a realidade, respondendo assim à vocação dos homens e mulheres, que só são seres autênticos quando estão engajados na busca e transformação criadoras, neste caso aqui citado, os Esportes.

O ponto de partida se encontra nos próprios homens e mulheres. Mas, porquanto eles não existem fora do mundo, o movimento deve começar com a relação ser humano-mundo, ou seja, “aqui e agora”, que se constitui a situação dentro da qual eles estão imersos, da qual emergem e na qual intervêm (Freire, 2016).

Desta forma, desenvolver o Esporte de forma autêntica e contextualizado é necessário compreender que o estado em que se encontra os sujeitos não é algo imutável, mas que precisa conhecer os limites e, portanto, desafiá-los. Essa Educação Libertadora não serve e não pode servir aos interesses dos opressores e das opressoras. Freire (1999, p. 31) afirma:

É preciso que o educador saiba que o seu "aqui" e o seu "agora" são quase sempre o "lá" do educando, Mesmo que o sonho do educador seja não somente tornar o seu "aqui-agora", o seu saber, acessível ao educando, mas ir mais além de seu "aqui-agora" com ele ou compreender, feliz, que o educando ultrapasse o seu "aqui", para que este sonho se realize tem que partir do "aqui" do educando e não do seu. No mínimo, tem de levar em consideração a existência do "aqui" do educando e respeitá-lo. No fundo, ninguém chega *lá*, partindo de *lá*, mas de um certo *aqui*. Isto significa, em última análise, que não é possível ao educador desconhecer, subestimar ou negar os "saberes de experiência feitos" com que os educandos chegam à escola.

Na segunda aula da intervenção pedagógica, o educador percebeu que os educandos e as educandas relacionam o Esporte a diferentes formas, dentre elas: a vida; a saúde; o lazer; ao esquecer das dificuldades do cotidiano, dentre outros (ver na descrição da 2ª aula). O Esporte pode ter várias finalidades pedagógicas, por isso, pode ser inserido em diferentes contextos sociais.

É notório a contextualização do Esporte divulgada pelos meios de comunicação, que prega a propaganda informando que o Esporte é sinônimo de saúde. Não que não seja, mas não se resume a isso. Afirmar que quem pratica Esporte é saudável, desconhece as dores constantes dos atletas e das atletas profissionais que estão sujeitos a buscar medalhas a todo custo.

A concepção de que o esforço exacerbado dos sujeitos leva a glória da conquista, pode não ser bem assim, pois essa ideia de que o atleta ou a atleta foi escolhido ou escolhida por Deus e o esforço só vem a glorificar algo que já estava preestabelecido e que não pode ser

alterado pelo ser humano.

Freire (2016) alerta que os processos culturais alienados são caracterizados por uma sociedade dependente ou sociedade-objeto e que na relação pensamento-linguagem não existe uma realidade autêntica, ou seja, a realidade tal qual pensada não corresponde à realidade objetivamente vivida. Implementar um processo educativo que busque superar a transitividade ingênua dos sujeitos em direção a transitividade crítica é um dos objetivos da prática libertadora.

Em determinados momentos da 2ª aula, é possível notar que o grupo aprendente apresenta, de início, uma reprodução da realidade emitida pelas forças opressoras e que precisam ser lidas considerando o contexto no qual está inserida. Brandão (2021, p. 38) complementa “não aprendem apenas a ler palavras, mas aprendem a ler o mundo”. Mas afinal, para que serve a consciência crítica? Para criticar o seu mundo? Não! Para se unir, para se mobilizar, para transformar o mundo que vive.

Outro ponto que merece um grande destaque no decorrer do processo educativo acerca do Esporte é a mobilização dos educandos e das educandas a respeito da inclusão do basquete e do voleibol no projeto “Esporte no recreio”. Essa ação pode ser considerada um fruto da dialogicidade e da tomada de consciência realizada no decorrer das aulas de Educação Física Escolar do grupo aprendente pesquisado.

Os educandos começam a questionar a ausência de tais modalidades esportivas (basquete e voleibol) e a presença de Esportes que não foram incluídos por eles e elas (futsal e carimba). O aluno Cabeça fez a seguinte indagação na aula: “porque no intervalo só temos futsal e carimba? Se na escola temos praticantes que outros Esportes? Se a escola é nós e para nós, porque não escolhemos as práticas do recreio?”. Segundo Freire (2011, p. 11) a verdadeira reflexão crítica se origina da práxis e que:

Distanciando-se de seu mundo vivido, problematizando-o, “descodificando-o” criticamente, no mesmo movimento da consciência o ser humano se redescobre como sujeito instaurador desse mundo de sua experiência. Testemunhando objetivamente sua história, mesmo a consciência ingênua acaba por despertar criticamente, para identificar-se como personagem que se ignorava e é chamada a assumir seu papel. A consciência do mundo e a consciência de si crescem juntas e em razão direta; uma é a luz interior ida outra, uma comprometida com a outra.

Diante disso, os educandos e as educandas se sentiram encorajados e encorajadas, engajados e engajadas para reivindicar os seus direitos enquanto sujeitos e não como objeto dado pela história. O importante é que na luta dos oprimidos e das oprimidas se faça “Ser Mais”

para superar a contradição (opressor e oprimido) na qual estão inseridos. Os opressores e as opressoras fazem dos oprimidos e das oprimidas seres humanos proibidos de serem, tornando-o “Ser Menos”. Por isso, somente oprimidos e oprimidas poderão se libertar e também libertar opressores e opressoras (Freire, 2011).

O grupo aprendente pesquisado percebeu a necessidade de lutar no coletivo e não no individual. Os educandos e as educandas foram dialogar com as outras turmas da escola para sugerir a implementação do basquete e do voleibol no projeto “Esporte no recreio”, ouviram, anotaram e discutiram as sugestões do colegiado, e posteriormente, entregaram a lista dos estudantes à gestão escolar e ao professor responsável, sinalizando o interesse de acrescentar as respectivas modalidades esportivas, no final, a solicitação foi atendida. Freire (2011, p. 34) foi sensacional quando cita que: “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os seres humanos se libertam em comunhão”.

O professor/pesquisador, como parte integrante do grupo aprendente, sente-se agraciado por poder participar da transformação educativa de uma parte da sociedade, em especial a comunidade que desenvolve sua ação docente há mais de 15 anos. Ele mesmo tem corroborado com Freire (2011, p. 142): “quando mais investigo o pensar do povo com ele, tanto mais nos educamos juntos.

Quanto mais nos educamos, tanto mais continuamos investigando”. Esse é um momento altamente pedagógico, em que o educador e os educandos fazem juntos o aprendizado da autoridade e da liberdade verdadeira em ambos, buscando transformar a realidade de um povo.

Outro momento que merece uma análise mais aprofundada é a visitação às dependências da universidade particular (ver descrição da 11ª aula). Foi possível observar por meio dos rostos, das ações e das curiosidades dos educandos e das educandas a respeito da referida universidade. Logo na entrada da instituição educacional, a aluna Castro diz: “será que um dia vou estudar aqui? Acho que não, é muito caro, sou pobre, não tenho dinheiro para pagar”.

É possível observar no relato que o opressor ou a opressora se encontra instalado dentro do oprimido ou da oprimida (aluna) e que não haverá mudanças no decorrer dos anos, quem nasce pobre deve morrer pobre. Na fala, é nítida a retomada ao processo de adaptação de não ter dinheiro, e por isso, deve se conformar e se adaptar. Segundo Freire (2011, p. 23), as adaptações dos oprimidos:

Sofrem uma dualidade que se instala na “interioridade” do seu ser. Descobrem que, não sendo livres, não chegam a ser autenticamente. Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora. Sua luta se trava entre serem eles mesmos ou serem duplos. Entre expulsarem ou não ao opressor de “dentro” de si. Entre se desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão de que atuam, na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo.

O professor responsável pela visitação comenta sobre os benefícios e as possibilidades que apareceu no decorrer do seu processo de formação inicial dentro da instituição de Ensino Superior privada. Cita que é um estudante bolsista e que várias portas já foram abertas após a sua entrada na instituição.

Ele aconselha os educandos e as educandas a tentarem entrar futuramente e faz a seguinte afirmação: “a universidade tem disponibilizado uma grande quantidade de bolsas para alunos, seja bolsa-atleta, bolsa filantrópica, Financiamento Estudantil do Ensino Superior (FIES) etc. Devo todo o meu estudo a ela, vem sendo generosa comigo”. Freire (2011, p. 21) nos alerta sobre a generosidade dos opressores e das opressoras:

Falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua “generosidade” continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A “ordem” social injusta é a fonte geradora, permanente, desta “generosidade” que se nutre da morte, do desalento e da miséria”. Daí o desespero desta “generosidade” diante de qualquer ameaça, embora t nue,   sua fonte. Não pode jamais entender esta “generosidade” que a verdadeira generosidade está em lutar para que desapareçam as razões que alimentam o falso amor. A falsa caridade, da qual decorre a mão estendida do “demitido da vida”, medroso e inseguro, esmagado e vencido. Mão estendida e tr mula dos esfarrapados do mundo, dos “condenados da terra.

Diante disso, temos ciência que boa parte dos educandos e das educandas não terão a possibilidade de entrar na universidade privada, em decorrência de vários aspectos (econ micos, sociais, etc.). De acordo com IBGE (2018), dos estudantes que completaram o Ensino Médio na rede pública, somente 36% entraram numa faculdade. Esse instituto afirma que o perfil socioecon mico exerce influência, uma vez que o rendimento das famílias limita ainda mais o acesso de quem estudou na escola pública.

No decorrer da visitação, os alunos Joy e Victor param na cantina para comprar um salgado e ficam impressionados com os valores. Vitor diz: “compro dois perto l  de casa”. Já a aluna Clara, comenta: “tio, aqui tem muito homem e mulher bonita, tão bem arrumados, agora

deu vontade de estudar aqui”. Notamos duas situações que são muito diferentes do contexto social dos educandos e das educandas, uma é o valor muito elevado dos alimentos e a outra é considerar que pessoas da comunidade não são bonitas nem bem vestidas.

Essa ideia é propagada constantemente, como forma de preconceito e de discriminação com a população menos favorecida. A presença dos estudantes e das estudantes da escola pública numa universidade privada parece que estão num ambiente que não o pertence, deixando transparecer que existe uma invasão cultural. Essa invasão cultural apresenta duas faces. De um lado, é já dominação, e do outro, é tática de dominação. É notório observar que a invasão cultural ocorre do opressor ou da opressora para o oprimido ou oprimida.

Percebemos que alguns dos educandos e educandas, sentem-se inferiorizados por não ter dinheiro para pagar a mensalidade, o salgado ou comprar uma roupa para ficar bem vestido. Freire (2011) frisa que a cegueira dos invadidos e das invadidas culturalmente é otimizada a partir do momento que os oprimidos e as oprimidas se sentem inferiores. Sendo assim, vão fortalecendo a superioridade dos invasores e das invasoras culturais.

Neste sentido, Freire (2011, p. 95) comenta que a invasão cultural é:

Indiscutivelmente alienante, realizada maciamente ou não, é sempre uma violência ao ser da cultura invadida, que perde sua originalidade ou se vê ameaçado de perdê-la. Por isto é que, na invasão cultural, como de resto em todas as modalidades da ação antidialógica, os invasores são os autores e os atores do processo, seu sujeito; os invadidos, seus objetos. Os invasores modelam; os invadidos são modelados. Os invasores optam; os invadidos seguem sua opção. Pelo menos é esta a expectativa daqueles. Os invasores atuam; os invadidos têm a ilusão de que atuam, na atuação dos invasores.

Conhecer outros contextos sociais não nos tornam melhor ou pior que os outros, mas amplia nosso entendimento sobre o mundo e nos ajuda a se transformar, e conseqüentemente, transformar o mundo. A partir da síntese cultural, não haverá invasores ou invasoras, assim como modelos postos, os atores e as atrizes fazendo da sua realidade objeto de sua análise crítica, jamais dicotomizada da ação, vão se inserindo no processo histórico, com os sujeitos (Freire, 2011).

Observamos também que outras questões emergiram durante o projeto educativo, dentre elas: a criação dos Esportes; o racismo e o sexismo nas práticas esportivas; a estrutura da escola para praticar Esporte; a dificuldade de diálogo entre os educandos e as educandas durante os conflitos e, principalmente, a dificuldade de vivenciar práticas esportivas mais colaborativas e que necessitam de reflexão por parte do grupo aprendente. Essas questões podem ser problematizadas durante a práxis pedagógica de outros professores e professoras que

buscam utilizar os ensinamentos de Paulo Freire.

A Educação das classes populares nunca deve vestir a roupagem alienada e alienante pregada por opressores e opressoras, mas possibilitar a politização dos sujeitos. Nesta lógica, educadores e educadoras devem produzir práxis pedagógicas que promovam a leitura do mundo crítica sobre os acontecimentos do seu tempo, tratar os sujeitos como seres humanos da sua própria história e almejar a descolonização da sociedade (Maldonado, 2021).

O grupo aprendente (educadores e educandos) deve praticar uma Educação cointencional sobre a realidade, ambos são iguais sujeitos, não apenas para desvelá-la, mas para conhecê-la criticamente e transformá-la. Neste sentido, os envolvidos e as envolvidas no processo de transformação da realidade devem se considerar como seres humanos inconclusos, inacabados e em permanente processo educativo, por ser histórico e existencial.

Os homens e as mulheres humanizadas sempre estudam juntos em prol de fazer um mundo melhor, com a responsabilidade de guiar em direção a consciência crítica e em busca da liberdade dos sujeitos autores da sua própria história, em colaboração com os demais aprendentes.

É necessário (re)criar práxis pedagógica de Educação Física Escolar de maneira crítica, pois se admite que os estudantes e as estudantes devem ser questionados constantemente, com a intenção de compreender sua capacidade criativa, seu desenvolvimento, suas potencialidades e seu poder de interpretação da realidade da qual estão inseridos, buscando transformar e se tornar protagonista da sua própria história.

6.3 Desafios e possibilidades da tematização e problematização do Esporte nas aulas de Educação Física Escolar em uma perspectiva baseada em Freire.

Nesta seção, iremos tratar das questões relacionadas aos desafios e as possibilidades apresentadas de forma direta ou indireta no decorrer das aulas de Educação Física Escolar acerca do Esporte numa perspectiva pedagógica baseada em Freire. Algumas questões podem acontecer tanto no âmbito escolar como na especificidade do referido componente curricular ou até mesmo influenciar ou ser influenciado pelas adversidades da Educação Brasileira.

A partir disso, buscar caminhos que possam trazer contribuições que auxiliem na superação de algumas realidades das escolas. É preciso deixar claro que as ações são separadas para melhor compreensão do leitor e da leitora, mas que em determinados momentos elas estão interconectadas entre si.

Como exemplo, a qualificação do educador ou da educadora pode contribuir na

diminuição de carga horária excessiva de trabalho, no sentido de manutenção da remuneração com menor número de horas trabalhadas. Esse movimento foi realizado tanto nos desafios como nas possibilidades do Esporte nas aulas de Educação Física Escolar.

Para criar essas categorias (desafios e possibilidades), o professor/pesquisador utilizou dos diferentes instrumentos usados na pesquisa, desde o diário de campo até o Círculo Reflexivo Dialógico. A vivência na escola durante o processo educativo, também ajuda a identificar os desafios que podem ser superados e a abertura de novas possibilidades, seja específica da Educação Física Escolar e/ou no âmbito geral do contexto escolar.

6.3.1 Desafios do Esporte nas aulas de Educação Física Escolar numa perspectiva baseada em Freire

Os desafios encontrados durante o projeto educativo sobre os Esportes foram os seguintes: Aulas centradas na figura do educador (Educação Bancária); Os educandos e as educandas esperam uma aula pronta; Influência do Esporte de alto rendimento no Esporte Educacional; Rigidez no funcionamento e estruturação da escola; Carga horária excessiva do educador; Dinamismo do cotidiano escolar; Número elevado de educandos por sala de aula e de turmas na escola; a predominância das teorias hegemônicas durante o processo de formação inicial dos educadores e das educadoras. Logo em seguida, iremos aprofundar cada ponto destacado anteriormente, não no intuito de ter uma verdade absoluta, mas trazer algumas reflexões para o diálogo. Esses desafios foram extraídos da análise das autoavaliações, dos portfólios, dos diálogos das aulas e das observações do pesquisador no contexto escolar.

A maioria das escolas brasileiras ainda utilizam os métodos tradicionais de ensino, por diferentes motivos que impedem ou dificultam as ações progressistas, dentre eles: sistema de avaliação padronizado/homogêneo; supervalorização da meritocracia; desrespeito e/ou preconceito com as diferenças; hierarquização exacerbada no ambiente escolar; presença maciça das empresas educacionais; dentre outros.

As educandas e os educandos ainda estão familiarizados com esse tipo de metodologia, seja por desconhecimento de outras possibilidades e/ou adaptação a opressão sofrida pelas redes de ensino. Assim como boa parte dos educadores e das educadoras que não possuem condições mínimas de trabalho para diversificar as metodologias de ensino ou são adeptos ao referido método.

Segundo Amorim (2021, p. 91): “não há neutralidade ideológica possível no processo educacional”. Todos nós temos preferências – mesmo que escondidas. A Educação

não pode ser reduzida ao aprendizado unilateral de técnicas ou à transferência de conhecimentos do educador ou da educadora aos educandos e às educandas. Essa visão é denominada de “Educação bancária”, tanto criticada pelos discípulos da pedagogia libertadora.

A escola pesquisada não é tão diferente das outras espalhadas pelo Brasil, mesmo considerando que alguns educadores e algumas educadoras adotam metodologias progressistas neste contexto escolar, mas não o suficiente para transformar radicalmente o contexto social daquela comunidade.

Para Gadotti (2012, p. 17): “a Educação visa à libertação, à transformação social do sujeito, que é a Educação e que educa também, tornando-se “ser mais”, e de realidade, para melhorá-la, para torná-la mais humana, para permitir que seres humanos sejam reconhecidos como sujeitos”.

O grupo aprendente pesquisado teve uma docente da Educação Física Escolar, no ano passado, com características tradicionais de ensino. É possível notar nos achados da pesquisa que o Aluno Lian relata: “não éramos consultados naquilo que iríamos estudar no bimestre, chegava e dizia vamos estudar isso aqui e pronto”. Diferentemente do que ocorreu durante este ano letivo.

Grande parte dos educandos e das educandas ficam à espera do educador ou da educadora para dizer o que deve ser feito ou ficam imobilizados aguardando o docente depositar os conhecimentos sem nenhuma criticidade. Essa atitude pode ser influenciada pela propagação da ideia de que o mundo já vem pronto e que não podemos transformar, seja porque Deus não quer ou pela manutenção de um *status quo*.

De acordo com Freire (2011, p. 17): “A sectarização, porque mítica e irracional, transforma a realidade numa falsa realidade, que, assim, não pode ser mudada. Parta de quem parta, a sectarização é um obstáculo à emancipação dos seres humanos”. Neste sentido, o sectarismo pretende “domesticar” o presente para que o futuro, seja repetido o presente “domesticado” e sem transformação social.

Outra adversidade foi a influência do Esporte de alto rendimento no Esporte Educacional. Logo no início da tematização do Esporte perante o grupo aprendente da pesquisa, alguns e algumas estudantes, durante os diálogos, disseram que gostariam de praticar as modalidades esportivas de acordo com o que eles e elas observam na mídia e nos estádios, ou seja, uma reprodução do Esporte de alto rendimento dentro do contexto escolar. Eles até citaram a SOCCIJ (Semana Olímpica Cultural Científica Infante Juvenil) que faz parte do regimento interno da escola. É válido lembrar que este evento ocorre há 28 anos, desde a fundação da unidade escolar, se transformando em patrimônio cultural e presente no Currículo escolar.

O professor/pesquisador não é contra o Esporte, mas a forma como historicamente foi desenvolvido durante as duas últimas décadas na SOCCIJ. Este mesmo professor vem buscando refletir em comunhão com estudantes sobre a finalidade do Esporte no contexto educacional. Conforme Bracht (2005), a busca incansável pelos resultados, treinamentos intensivos, a forma como a competição em si é tratada, com o objetivo de produzir campeões e excluir a maioria dos discentes.

Por outro lado, o autor Sousa (2008) alerta que as práticas esportivas nos jogos internos podem transparecer como suporte ideal para o salvamento social e econômico, em que estudantes aceitem essas formas de submissão no mundo competitivo do Esporte, agarrados à esperança de mudança de vida.

Desta forma, é necessário se utilizar dos princípios do Esporte educacional com a participação e a interação dos sujeitos no planejamento, execução, registro e avaliação da competição para que os objetivos das diferentes modalidades esportivas sejam alcançados. A falta deste diálogo tem contribuído para o distanciamento do real motivo de participar de uma competição escolar e se aproximado para a replicação do Esporte de alto rendimento no contexto escolar. Segundo Reverdito *et al.* (2009, p. 43):

A coparticipação valoriza a participação ativa dos alunos em todo o processo do evento, garantindo sua interferência como agente construtor e responsável pela cogestão, corresponsabilidade e integração, de tal modo, que favoreça seu comprometimento, gerenciando situações de interesse individuais e coletivos. [...] A coparticipação deve se estender à comunidade em geral, para que ela também possa conhecer e se inteirar dos princípios que regem esses eventos. [...] O evento não pode deixar de ser proposto contextualizado ao programa pedagógico da escola, abordando assuntos emergentes em sua comunidade e datas ou períodos de festividades populares. Ou seja, o projeto deve fazer parte de um processo maior de ensino e aprendizagem, no qual o aluno possa abordar o tema proposto de forma crítica e reflexiva.

A escola deve tematizar e problematizar as questões presentes na sociedade, não se eximir das responsabilidades que esta instituição tem na formação do cidadão, independente de se tornar um atleta ou uma atleta profissional ou um praticante ou uma praticante de final de semana. Ter a consciência de que a responsabilidade é de toda a sociedade (poder público, pais, educadores, educandos, dentre outros).

Um dos grandes desafios é a rigidez no funcionamento e na estruturação da escola. A escola, em sua maioria, ainda é pensada para manter a estruturação do sistema capitalista vigente, pregando um falso discurso de gestão democrática e inclusiva. Nas últimas décadas observamos os avanços, em termos de criação (grêmio estudantil, conselho escolar, conselho

de classe, eleição para gestores e gestoras escolares etc.), mas a efetividade ainda está aquém do que esperamos para vivenciar uma escola democrática e inclusiva. De acordo com Paro (2017, p. 18), essas medidas “não conseguiram modificar substancialmente a estrutura da escola pública básica, que permanece praticamente idêntica à que existia há mais de um século”.

A escola ainda é pensada para ter: a semana de avaliações parciais e bimestrais; unidades temáticas por bimestre; unificação das unidades temáticas, por parte dos educadores, para cada série; dias para as avaliações externas (Sistema de Avaliação da Educação Básica, Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará, Avaliações Diagnóstica da Rede Municipal de Fortaleza, entre outras); o estabelecimento de 3 avaliações para compor a média dos estudantes (Av1, Av2 e Av3), dentre outros.

No início do desenvolvimento do projeto educativo, alguns e algumas estudantes indagaram: Como ficará as questões das avaliações bimestrais? Devido ao fato de ter uma semana específica para tal. Essas questões demonstram a expansão das empresas educacionais no Brasil.

Saviani (1997) alerta para os resultados das ações neoliberais sobre as políticas públicas, especialmente a respeito das políticas educacionais, submetendo-as às regras de mercado e transferindo a responsabilidade do estado para o setor privado, inclusive as empresas de “Educação S/A”, sendo transformada em um bem de consumo, destituindo-a do sentido de direito público inalienável.

A estrutura da escola é algo amplo, que corresponde a uma ordenação racional, deliberada pela União, Estados, Municípios ou Distrito Federal, que busca compreender não somente as questões ordenadas conscientemente mas, ainda, todas as que derivam da sua existência de um determinado grupo social.

Desta forma, a instituição escolar é dirigida por um dinamismo que extrapola sua ordenação intencional, oficialmente instituída. A forma como os indivíduos e os grupos se comportam na escola podem ser antagônicos, contraditórios, interativos, carregados de costumes, expectativas, entre outros. Todas essas maneiras de convivência, nem sempre podem ser previstas pelos documentos oficiais. Paro (2017, p. 27) nos alerta:

O investigador da realidade escolar, o importante é considerar que, muito embora essas práticas nem sempre sejam passíveis de antecipação no plano ideal, o fato de elas existirem torna possível examiná-las e procura descobrir seu vínculo com as ordenadas racionais, de modo a identificar, mais ou menos precisamente, que medidas as ocasionaram e quais são as possibilidades de iniciativas que produzem sua mudança ou sua afirmação.

O professor/pesquisador tem uma carga horária de 300 horas mensais, equivalente 27 turmas distribuídas nos três turnos, distribuídas em 4 escolas, sendo 200 horas mensais pertencente a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, no turno diurno e 100 horas mensais na Secretaria de Educação do Estado do Ceará durante o noturno e ainda a vinculação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação na modalidade Doutorado para o desenvolvimento desta pesquisa.

Este só conseguiu o afastamento para estudo a partir do 2º semestre, reduzindo para 200 horas mensais. No 4º semestre obteve o direito de reduzir mais 100 horas mensais, ficando com 100 horas mensais para desenvolver sua ação docente até o término deste estudo. O docente se sentiu, muitas das vezes, exausto da jornada pesada de trabalho e estudo, mas isso não foi e nem será o motivo para não continuar lutando por dias melhores de condições objetiva e subjetiva de trabalho.

Para González (2020), manifestar o trabalho docente ou desenvolvimento pedagógico é necessário que o docente ou a docente compreender sobre dois tipos de condições de trabalho (objetivo e subjetivo). O referido autor tem o entendimento que as condições objetivas são “os recursos oferecidos pelo sistema escolar para o professor desenvolver suas atividades específicas” (González, 2020).

Já as condições subjetivas são aquelas que partem da noção intrínseca do educador ou da educadora, acerca das questões da função social da escola; o papel reprodutor ou transformador da sua prática pedagógica.

As condições objetivas de trabalho docente estão vinculadas à remuneração salarial, ao tempo de planejamento e à reflexão sobre o seu fazer pedagógico; acesso a ótimas formações continuadas dentro da rede de ensino, na qual a educadora ou o educador está inserido; quantidade satisfatória de alunos e alunas por turma, de acordo com as metragens estabelecidas; números de escolas as quais está vinculado; o grau de estabilidade empregatícia com a rede de ensino; infraestrutura; e os materiais didáticos.

De modo geral, os descontentamentos dos professores e das professoras que atuam nas escolas públicas brasileiras são independentes dos componentes curriculares que lecionam são os mesmos, exceto os dois últimos, que afetam principalmente professores e professoras de Educação Física Escolar (González, 2020).

As práticas inovadoras na Educação Física Escolar têm o intuito de superar os desafios e transformar os obstáculos em possibilidades concretas. As educadoras e os educadores ou os adeptos ou as adeptas das pedagogias progressistas percebem as transformações na Educação como um espaço de rupturas para novas oportunidades que dão

sustentação as práticas pedagógicas.

Em contrapartida, os docentes e as docentes que estão acomodados e acomodadas buscam justificar suas ações pedagógicas por meio dos limites impostos pelas condições precárias de trabalho nas escolas públicas e/ou por se acharem incompetentes na busca de novos conhecimentos para enfrentar “novos” desafios do componente curricular na sociedade moderna (Silva, 2019).

O educador ou a educadora que possui uma carga horária excessiva fica mais propício a ter problemas de saúde, e conseqüentemente, o seu desempenho profissional pode ser comprometido. De acordo com Gadotti (2007), a qualidade do ensino se fomenta à medida que se desenvolve a qualidade dos profissionais que exercem essa ação laboral em toda sua multiplicidade de sentidos de modo que a “desprofissionalização” dos professores e professoras acaba por atingi-lo, sobretudo, como cidadão.

O número elevado de educandos e de educandas por sala de aula e de turmas na escola. De acordo com o parecer Nº 0495/2018, sob o processo nº 3150392/2018, na Secretaria Municipal de Fortaleza. O decreto determina o seguinte: a) 25 alunos, na pré-escola e nos dois anos iniciais do Ensino Fundamental; e b) 35 alunos, para os anos de escolarização seguintes no Ensino Fundamental e para todo o Ensino Médio (Fortaleza, 2018). Assim como, em observância ao respectivo sistema de ensino: está definido e permitido que as salas tenham uma criança por metro quadrado:

À vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetros para atendimento, assegurado que o número máximo de alunos por turma não exceda a: I – vinte e cinco, na pré-escola e nos dois anos iniciais do ensino fundamental; II – trinta e cinco, nos anos subsequentes dos ensinos fundamental e médio. III - Admite-se o acréscimo de até vinte por cento aos limites fixados nos I e II, se o ambiente de aula corresponder a: – um e meio metro quadrado por aluno, na educação infantil; – um metro quadrado por aluno, nos ensinos fundamental e médio (Fortaleza, 2018, p. 3).

Diante disso, deparamo-nos com salas de aulas superlotadas, com um metro de distância. Essa medição leva em consideração a distância entre as estudantes e os estudantes sentados na cadeira, desconsiderando o tamanho da mesa. Caso leve em consideração a distância entre as mesas, a separação diminui ainda mais, ficando em torno 50 centímetros de corredor, entre as filas, para a movimentação dos envolvidos e das envolvidas no processo de ensino e aprendizagem.

A mesa do educador ou da educadora fica quase encostada no quadro branco. Para organizar a sala em formato de círculo a situação piora ainda mais, pois temos que criar 2

círculos, um dentro do outro. Para ilustrar, uma sala de 30 metros quadrados pode suportar até 40 estudantes no Ensino Fundamental e mais o docente. É importante ressaltar que os 35% adicionais, por sala, acaba sendo uma regra e não a excesso. As salas de aulas não são climatizadas e geralmente temos 3 ventiladores funcionando e quando estão ligados fazem um barulho que dificulta o diálogo, consequentemente, o aumento da irritabilidade devido ao calor e a diminuição da concentração.

Para Correia, Marques e Miranda (2019), um dos maiores desafios para os educadores e as educadoras progressistas é resistir frente à intensa desmobilização e ao desmonte das pautas sociais impostas pela globalização hegemônica, pelo mercado capital, pela colonização da política em plano internacional e sobretudo, pelas pautas conservadoras que revelam o projeto de país. Mas nenhum poder, por mais estruturado que seja, é absoluto. Por isso, nossa maior defesa sempre será a resistência e a luta constante a favor dos oprimidos e das oprimidas.

Por fim, a predominância das teorias hegemônicas durante o processo de formação inicial dos futuros educadores e educadoras do Brasil. Essas teorias apresentadas nos cursos de graduação reverberam na ação docente na Educação Básica. Trazer para o diálogo as teorias contra-hegemônicas ajuda combater o racismo, o sexismo, a intolerância, o preconceito, a violência, o machismo, a discriminação, dentre outros.

Para Saul e Voltas (2017), a hegemonia dos grupos dominantes, dirigentes do sistema hegemônico, é exercida não somente pelo consenso, mas também pelo uso da força, da coerção, ou seja, pelo uso da sociedade política, nos casos em que o consenso espontâneo entre os dirigentes e dirigidos falha. Dore (2006, p. 338) nos alerta que: “A sociedade civil é o lugar no qual se dá a luta entre projetos sociais e políticos que são contraditórios entre si, no quadro da disputa pela hegemonia entre as classes sociais fundamentais”.

Freire (1985) aponta que a construção de uma teoria contra-hegemônica, pode atender aos interesses dos grupos subalternos. Isso só é viável por meio de uma formação da consciência crítica coletiva (consciência de classe), construída no âmbito das superestruturas, a partir da mobilização e da organização popular da luta. A conscientização implica não apenas na constatação da opressão, mas na busca pela compreensão de suas múltiplas causas e na luta pela superação.

6.3.2 Possibilidades do Esporte nas aulas de Educação Física Escolar numa perspectiva baseada em Freire

As possibilidades descobertas no decorrer da intervenção pedagógica a respeito dos Esportes foram as seguintes: O educador ou a educadora ser o mediador ou mediadora da prática docente e ter em mente que a aula não deve ser construída “para” os educandos e as educandas, mas “com” eles e elas; Aproximação dos conteúdos a serem tematizados com o contexto no qual os educandos e educandas estão inseridos, utilizando o planejamento participativo; Perceber que existem outras formas de tematizar o Esporte, seja na escola ou fora dela;

Tornar a escola mais democrática, republicana, autônomo, participativa e colaborativa; Melhorar o funcionamento da escola, diminuindo intempérie do cotidiano; Aumento na diversificação dos conteúdos tematizados; Criar equipes para desenvolver as temáticas escolhidas pelo coletivo dos educandos e educandas; Inserir as teorias contra-hegemônicas nos currículos de formação inicial dos educadores e das educadoras; Fazer a transposição didáticas para outras unidades temáticas.

Essas possibilidades emergiram como forma de superar os desafios encontrados durante o projeto educativo, fruto da análise e das reflexões dos materiais coletados na pesquisa, dentre elas: descrições das aulas; portfólios dos educandos e das educandas; observação da convivência na escola pesquisada; materiais produzidos pelo grupo aprendente.

A primeira questão a ser dialogada foi se o educador ou a educadora, ao ser mediador ou mediadora da prática docente e ter em mente que a aula não deve ser construída “para” os educandos e as educandas, mas “com” eles e elas. Em um determinado momento do projeto educativo a aluna Ana Sofia faz a seguinte afirmação: “tio, o senhor aceita a opinião dos alunos, deixa a gente participar da escolha das coisas”.

Neste sentido, cabe ao educador ou à educadora criar espaço de diálogo com os educandos e as educandas, para que, em comunhão, possam refletir sobre o processo histórico de existência da humanidade e os modos de pensar, agir, e ser dos homens e mulheres na e com a realidade (Prodócino; Spolaor e So, 2019).

A educadora ou o educador libertador progressista deve partir dos princípios da dialogicidade, contextualização, problematização, autonomia, conscientização, emancipação, dentre outros. Ser contra qualquer ato de autoritarismo, preconceito, detenção do conhecimento, relação vertical entre educandos e educadores, menosprezo pelo saber dos outros, silenciamento dos educandos e das educandas, entre outros.

O docente ou a docente que tem a função de mediar o processo de ensino e

aprendizagem, não pode chegar numa sala de aula com tudo pronto (conteúdos, metodologia e avaliação) deve construir em comunhão com os discentes e as discentes, pois o processo de construção é coletivo e não individual, sendo realizado por meio do diálogo autêntico entre os envolvidos e as envolvidas no processo, totalmente contrária a ideia da “Educação Bancária” tanto criticada por Paulo Freire.

Para Freire (1999, p. 110), toda prática educativa implica em: sujeitos, conteúdos (objeto cognoscível) e métodos. Freire (1999) afirma, em sua proposta, que a educadora ou o educador libertador progressista “não centra a prática educativa, por exemplo, nem no educando, nem no educador, nem no conteúdo, nem nos métodos, mas a compreende nas relações de seus vários componentes, no uso coerente por parte do educador ou dos materiais, métodos, das técnicas”.

Freire (2005, p. 28) ainda complementa: “o ser humano deve ser o sujeito de sua própria Educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso ninguém educa ninguém”.

Freire (2011, p. 87) afirma que:

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão de mundo, que se manifesta nas várias formas de ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto.

Outra oportunidade é fazer a aproximação dos conteúdos a serem tematizados com o contexto no qual os educandos e as educandas estão inseridos e inseridas, utilizando o planejamento participativo. Freire (1996, p. 15) alerta: “por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina”.

O autor ainda complementa na mesma página “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, e por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos e as educandas, sobretudo os das classes populares, chegam a ela” (*ibidem*). Não é possível ao educador ou à educadora desconhecer, subestimar e negar os “saberes das experiências feitas” com que os educandos e as educandas chegam à escola.

O planejamento participativo pode ser considerado uma estratégia metodológica que possibilita a convergência entre a reflexão e a ação no contexto escolar. Ele potencializa experiências educativas pautadas em princípios democráticos e inclusivos, já que todas e todos os sujeitos que participam do processo educativo se envolvem efetivamente com as escolhas

realizadas nos projetos que elaboram (Falkembach, 2008).

Bossle e Medina Neto (2009) apontam as reais necessidades dos educandos e das educandas participarem ativamente do processo de planejamento e de construção das aulas, de modo a romper com o modelo de Educação bancária, porque a ética discursiva é a luz na responsabilidade coletiva.

Já Neira (2018) corrobora e advoga em favor da existência de um projeto com a participação dos diferentes segmentos da escola (pais, mães, gestores e gestoras, funcionários e funcionárias, professores e professoras, estudantes, comunidades em torno da escola etc.). Para este autor, o projeto coletivo, na medida em que envolve a todos e todas em sua construção, seria uma forma de modificar o quadro atual de fragmentação e desarticulação, promovido, em parte, pelas condições de trabalho do magistério.

O professor ou a professora de Educação Física Escolar tem o dever de se comprometer na elaboração do PPP da escola e com a função de planejar, desenvolver e avaliar o seu trabalho docente, de maneira organizada e coerente com a transformação social, na busca de mediar o aprendizado dos educandos e das educandas, tornando-lhes sujeitos mais críticos, autônomos e ativos.

A partir do momento que se considera os conhecimentos prévios dos alunos e das alunas e a curiosidade sobre determinados conteúdos, poderemos pensar em elaborar um planejamento participativo, dando escuta aos mesmos, proporcionando um pertencimento na escolha e execução da unidade temáticas estudada durante as aulas (Silva, 2019).

Hildebrandt-Stramann (2001, p. 141) sublinha que as concepções de aulas fechadas são baseadas nas concepções do professor e da professora e estão centradas no produto, nas “[...] metas definidas e na intenção racionalista” do planejamento, dos conteúdos e da avaliação do processo de ensino e aprendizagem, enquanto a concepção de aulas abertas é orientada no processo, na problematização e na comunicação entre os sujeitos e o entorno.

A concepção de aulas abertas parte, basicamente, da premissa de que a experiência dos estudantes e das estudantes é significativa para a construção de uma aula de Educação Física Escolar, exigindo uma participação maior de todos e de todas e não centrada nos interesses e nas decisões dos educadores e das educadoras.

Sob o ponto de vista crítico de educação voltada para o desenvolvimento da capacidade de ação, a aula de Educação Física deve configurar-se como um sistema de ação aberto. Nesse tipo de aula é importante que os professores e os alunos se entendam sobre o sentido das ações e, ao mesmo tempo, sobre os objetivos, conteúdos e métodos de aula e do Esporte (Hildebrandt-Stramann, 2001, p. 142).

Outra possibilidade para avançar no trato pedagógico da tematização do Esporte é perceber que existem outras formas diferentes dos métodos tradicionais, seja na escola ou fora dela. Essas metodologias aceitam facilmente as condições exigidas pelas sociedades colaborando para a manutenção e reprodução do *status quo*, estudam a organização dos currículos e os aspectos técnicos que envolvem os conteúdos definidos pelo ensino (Monteiro; Nista-Piccolo, 2020).

Por outro lado, as teorias críticas da Educação, em especial da Educação Física Escolar, vêm questionando e problematizando a escola, o currículo e suas produções são ações fundamentais para propagação de ideais progressistas. Essas teorias se posicionam contrariamente às teorias tradicionais, pois afirmam que não existe teoria neutra ou desinteressada.

Para Fensterseifer (2009), as aulas de Educação Física Escolar precisam ultrapassar, definitivamente, a noção de mera atividade, reforçada pela histórica dicotomia entre a teoria e a prática que privilegia o fazer pela fazer, preocupada, essencialmente, com os aspectos técnicos e instrumentais das práticas, inclusive nos Esportes. Ao educador e/ou à educadora cabe o papel de mediar a ressignificação das práticas esportivas, por meio do diálogo com educandos e educandas e fazer de sua práxis pedagógica objeto de reflexão e pesquisa.

O ensino e a pesquisa caminham junto num processo de ação-reflexão-ação. Conforme Freire (1996, p. 29) esse processo é uma condição fundamental para a ação docente e carrega consigo implicações pedagógicas, éticas e políticas:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é a 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 de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.

Pensar a práxis da Educação Física Escolar, na perspectiva pedagógica baseada em Paulo Freire, vinculada desde sempre aos movimentos populares, requer a organização das práticas corporais no âmbito da Cultura Corporal de Movimento, mudando a direção do foco da performance para a tematização e problematização dos Esportes, Danças, Jogos e Brincadeiras, Ginásticas, Lutas e Práticas Corporais de Aventura, desenvolvendo um viés mais crítico, reflexivo e dialógico.

Temos a possibilidade de tornar a escola mais democrática, republicana, autônoma, participativa e colaborativa, utilizando os princípios freireanos nas aulas de Educação Física Escolar. Nos anos 80 do século passado, inicia-se um movimento de democratização das escolas públicas brasileiras, fruto embrionário da democratização da sociedade que ainda precisa galgar muito para chegar ao desejável, mas também, não podemos esquecer dos avanços conquistados com muito suor e luta.

Os avanços conquistados na referida escola, a saber: a participação como membro do conselho escolar na vaga de suplente; a indicação de ser representante da escola, perante o Sindicato União dos Trabalhadores em Educação de Fortaleza (Sindiute), não aceito o convite, pois no momento não teria tempo para liderar uma pauta tão importante e cara para a Educação; presença constante nos atos de mobilização e reivindicação das pautas da categoria; a participação efetiva nos encontros pedagógicos e no conselho de classe; incentivador da (re)criação e reivindicação do grêmio estudantil, dentre outros.

Segundo Paro (2017), os sistemas municipais de ensino dirigidos por governantes mais sensíveis aos interesses populares que têm investido na melhoria da qualidade do ensino e na maior participação da comunidade na escola pública. Essas iniciativas por si só não garantem a democratização e a inclusão dos envolvidos e das envolvidas no processo educativo, mas sem ele não haverá os avanços necessários para a transformação da sociedade.

Freire (2011) dialoga sobre como um modelo democrático pode ser revolucionário na medida em que considera o oprimido e a oprimida interlocutores e protagonistas das transformações radicais da nossa sociedade. Esses oprimidos devem ser sujeitos de sua própria libertação e que a luta pertence a eles e a elas e não esperar que os opressores os libertem. O mais importante é lutar como sujeitos e não como “coisas” (objetos). Para o autor, os oprimidos e as oprimidas não podem comparecer à luta quase como “coisas” para depois serem sujeitos.

O professor ou a professora de Educação Física Escolar deve ter em mente que sozinho ou sozinha não consegue fazer grandes transformações, mas construindo coletivamente com outros membros da comunidade escolar (educadores, educandos, pais, mães, gestão, funcionários, entre outros) poderemos lutar para fazer algumas mudanças, sejam elas: no PPP da escola; nas relações interpessoais por meio do diálogo autêntico; respeito as diferenças e repudiar qualquer ato de discriminação e preconceito, dentre outros.

O diálogo com os pares proporciona a ampliação dos conhecimentos acerca das problemáticas apresentadas no contexto educacional. Essa atitude pode levar aos sujeitos a encontrarem caminhos para amenizar ou sanar algumas dificuldades do cotidiano escolar, ajudando na melhoria do funcionamento.

Outro ponto que merece destaque dentro das possibilidades de superação dos desafios impostos pelos sistemas de ensino (federal, estadual e municipal) é a busca da qualificação para diminuir o tempo de trabalho e consequentemente, manter os valores da remuneração próxima das anteriores.

Para Prodócino; Spolaor e So (2019, p. 81): “é imperativo ser coerente entre o compromisso como ser humano e como profissional, o que exige aperfeiçoamento constante, não no âmbito das técnicas apenas, mas da visão crítica da realidade”. Em contrapartida, a falta de visão crítica da realidade, reflete a alienação, que gera o engessamento, o medo de ousar, a timidez, a insegurança e a busca por dias melhores.

A procura pela qualificação profissional não se resume às questões financeiras, mas não podemos negar esse incentivo. Uma educadora ou um educador, ambos qualificados têm a possibilidade de assumir a docência com mais conhecimentos e oportunizar aos educandos, às educandas e a si mesmo uma Educação mais contextualizada, científica, crítica e problematizadora.

De acordo com Freire (1999, p. 39): “nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência. O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”.

O aumento da diversificação dos conteúdos pode proporcionar o aumento do interesse dos alunos e das alunas em aderirem à participação nas aulas de Educação Física Escolar. Segundo Paes (2005), o Esporte é frequentemente o conteúdo quase que exclusivo das aulas desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio.

Isso pode provocar a desmotivação pela prática repetitiva de gestos técnicos em diferentes níveis de ensino, devido à falta de desafio presente na atividade, ou seja, fazer pelo simples fato de fazer, sem algo para superá-lo. É necessário destacar que o Esporte pode ser tematizado de diferentes formas e não se restringir aos aspectos técnicos e táticos das diversas modalidades esportivas. Neste trabalho, procuramos aumentar esse leque de possibilidades.

Corrobora com a ideia de Tenório e Silva (2013) de que a falta de diversidade de conteúdos, aparece como um dos motivos para a perda de interesse e consequente afastamento dos estudantes da Educação Física Escolar. Numa determinada aula do projeto educativo, a aluna Rebeca faz o seguinte comentário: “nunca tinha pensado que existisse um esporte sem um juiz apitando, o futebol *callejero* não tem. Fiquei até motivada para participar da aula”. Isso demonstra que as práticas esportivas podem ser tematizadas no viés contrária à hegemonia dos Esportes europeus.

Uma maneira de viabilizar a participação de educandos e educandas numa turma numerosa é a criação de pequenas equipes para desenvolver as temáticas escolhidas pelo coletivo dos educandos e das educandas, em seguida, retomar a discussão para o grande grupo, pois o engajamento do grupo aprendente é necessário para haver a transformação da realidade na qual estamos inseridos.

Aguiar (2014) afirma que Paulo Freire propôs o Círculo de Cultura para contextualizar as intervenções no processo educacional, mas também é possível vislumbrá-lo como instrumento metodológico de investigação científica sobre as práticas docentes. O Círculo de Cultura é uma proposta de intervenção e de investigação, implica que educar não é transferir conhecimento e que o processo educativo ocorre por meio de uma prática dialógica, na qual não há saberes superiores ou inferiores, e sim diferentes.

A inserção das teorias contra-hegemônicas nos currículos da formação inicial dos educadores e das educadoras podem possibilitar um novo processo de superação do senso comum e uma tomada de consciência, que implica no seu reconhecimento enquanto classe social e como parte integrante de um sistema hegemônico em disputa.

Freire, Gadotti e Guimarães (2008, p. 68) nos alerta sobre a ideologia dominante e hegemônica apresentada pelos burgueses intelectuais, assim como exibe possibilidades de resistência dos intelectuais revolucionários e que devem lutar contrapondo e contradizendo a concepção de mundo das classes dirigentes da educação. Os autores citam:

[...] a classe trabalhadora não teoriza a sua prática é porque a burguesia a impede de fazê-la. Não porque ela seja naturalmente incompetente para tal. Por outro lado, o papel do intelectual revolucionário não é o de depositar na classe trabalhadora, que também é intelectual, os conteúdos da teoria revolucionária, mas o de, aprendendo com ela, ensinar a ela. [...] Meu ponto de partida é que a classe trabalhadora tem dois direitos, entre muitos outros, fundamentais. Primeiro, conhecer melhor o que ela já conhece a partir da sua prática. Ninguém pode negar que a classe trabalhadora tem um saber. Pois bem, é para conhecer melhor este seu saber que o intelectual revolucionário pode colaborar. Uma das tarefas do intelectual revolucionário é exatamente esta: a de possibilitar, através do desafio, da colaboração, da não-posseção do método [dialético de superação do real], mas da comunhão do método, com a classe trabalhadora, possibilitar que ela reveja ou reconheça o que já conhece. E, ao reconhecer o que já conhecia, conheça melhor. O que significa esse “conheça melhor?” Significa ultrapassar esse conhecimento que se fixa ao nível da sensibilidade dos fatos conhecidos, para alcançar a razão de ser dos fatos. O segundo direito é o de conhecer o que ainda não conhece, portanto, de participar da produção do novo conhecimento (Freire; Gadotti; Guimarães, 2008, p. 68-69).

Neste sentido, enquanto vivermos políticas educativas neoliberais e hegemônicas,

nenhum projeto totalmente coletivo e democrático será mobilizado na escola. Podemos citar alguns exemplos de experiências contra-hegemônicas: A participação de Paulo Freire como secretário de educação em São Paulo; a escola cidadã em Porto Alegre; a escola plural de Miguel Arroyo em Belo Horizonte.

A ampliação dos diálogos a respeito dos Esportes numa perspectiva pedagógica freireana é capaz de possibilitar a reflexão, a ação e uma nova reflexão para aparar as arestas que ocorreram neste projeto educativo. Podendo também servir de inspiração ou referência para estudos posteriores não só a respeito da tematização dos Esportes, mas podemos pensar nas transposições didáticas para outras unidades temáticas (Luta, Ginástica, Jogo e Brincadeira, Dança e Prática Corporais de Aventura).

É possível aproximar os princípios freireanos na práxis pedagógica em Educação Física Escolar. Utilizamos, por exemplo, a tematização da Dança. O educador e/ou a educadora pode fazer a investigação sobre as diferentes formas de Dança (contexto comunitário e regional, urbana, indígena, africana, dentre outras).

O docente ou a docente pode iniciar demonstrando algumas imagens com diversos tipos de Danças e pedir que os educandos e as educandas escolham algumas e relatem qual a sua relação com as mesmas. Após o levantamento do universo vocabular acerca das Danças, o grupo aprendente irá dialogar e escolher quais os tipos de Danças devem ser desenvolvidos no decorrer do projeto educativo. É nesse momento que ocorrem a representação, a leitura crítica da realidade por meio da codificação e da decodificação temática.

Dando prosseguimento, o grupo aprendente irá fazer a leitura e a reflexão sobre as danças estudadas, no sentido de questionar a sua real existência no e para o mundo. Poderá problematizar a respeito da Dança e suas relações com questões políticas, econômicas, sociais, culturais e pedagógicas, seja para tratar (a Dança, Estigma e Sexualidade; Dança e Política; Dança e Religiosidade; Dança e Racismo; entre outras).

Esse movimento tem o intuito de transformação da visão ingênua para a visão crítica, visando a transformação da realidade vivida pelo educando e pela educanda por meio das aulas de Educação Física Escolar. É válido ressaltar que o nosso objetivo não é oferecer uma “receita de bolo pronta”, mas apontar possíveis caminhos que dialogando com princípios freireanos e que alguns elementos não podem ficar de fora, mesmo não seguindo esta ordem exemplificada.

Diante disso, concordamos com Bracht (2017, p. 11), o cotidiano da escola é marcado por contradições, particularidades, necessidades e interesses diversos e, quando educadores publicam na literatura científica projetos educativos que rompem com a tradição

físicoesportiva da área, esses e essas docentes se tornam “produtores de conhecimento e elaboradores de experiências e não meros aplicadores das ideias dos outros”.

Maldonado e Silva (2017) afirmam que ao investigar e ao relatar os projetos educativos que acontecem nas aulas de Educação Física Escolar, não estamos mostrando apenas situações exitosas que aconteceram nas experiências educativas, pois os profissionais e as profissionais que trabalham na escola vivenciam dificuldades diversas em âmbito social, cultural, institucional, organizacional e pedagógico que prejudicam a sua atuação profissional.

Mesmo diante deste cenário, os educadores e as educadoras buscam encontrar possibilidades para superar os obstáculos do cotidiano escolar e desenvolver da melhor forma possível a sua práxis pedagógica, compreendendo as “situações-limites” em busca do “Ser mais”. Logo abaixo, apresentamos uma síntese dos desafios e das possibilidades de tematização e problematização do Esporte nas aulas de Educação Física Escolar em uma perspectiva baseada em Freire.

Quadro 18 - Síntese dos desafios e das possibilidades de tematização e problematização do Esporte nas aulas de Educação Física Escolar em uma perspectiva baseada em Freire

Desafios	O que fazer para superar?	Possibilidades
Aulas centradas na figura do educador ou da educadora (Educação Bancária)	Compreender os motivos que levam a manter o <i>status quo</i> e buscar superar por meio da problematização, criticidade e diálogo entre os envolvidos e as envolvidas no processo educativo.	O educador e a educadora serem mediador ou mediadora da prática docente. A aula não deve ser construída “para” os educandos e educandas, mas “com” eles e elas.
O educando e a educanda esperam uma aula pronta.	Adotar metodologias de ensino que façam os educandos e as educandas participarem do processo ativamente, percebendo que a construção é coletiva.	Aproximação dos conteúdos a serem tematizados com o contexto no qual os educandos e as educandas estão inseridos e inseridas, utilizando o planejamento participativo.
Influência do Esporte de alto rendimento no Esporte Educacional.	Demonstrar outras possibilidades no tratado do Esporte com um viés mais crítico, reflexivo e dialógico.	Perceber que existem outras formas de tematizar o Esporte, seja na escola ou fora dela.
Rigidez no funcionamento e na estruturação da escola.	Aumentar o número de aptos da flexibilização escolar, consequentemente, alterar o PPP da escola.	Tornar a escola mais democrática, republicana, autônomo, participativa e colaborativa.
Dinamismo do cotidiano escolar.	Aumentar o diálogo entre a comunidade escolar (educandos, educandas, educadores, educadoras, pais, mães, gestão escolar, etc.) com o intuito de amenizar as problemáticas da Educação.	Melhorar o funcionamento da escola, diminuindo intempérie do cotidiano.
Carga horária excessiva do	Qualificar para diminuir o tempo de trabalho e manter a remuneração.	Aumento na diversificação dos conteúdos tematizados.

educador ou da educadora.		
Número elevado de educandos e educandas por sala de aula e de turmas na escola.	Condições objetivas de trabalho.	Criar equipes para desenvolver as temáticas escolhidas pelo coletivo dos educandos e das educandas.
Predominância das teorias hegemônicas durante o processo de formação inicial dos educadores e das educadoras.	Acrescentar as teorias contra-hegemônicas	Inserir as teorias contra-hegemônicas nos currículos da formação inicial e continuada dos educadores e das educadoras.
		Fazer a transposição didáticas para outras unidades temáticas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

6.4 Círculo Dialógico Reflexivo: uma forma de compreender o Esporte nas aulas de Educação Física Escolar numa perspectiva à luz de Paulo Freire

Nesta seção, iremos tratar sobre os encontros intersubjetivos entre os sujeitos que compartilharam e vivenciaram os Esportes numa perspectiva baseada em Freire. Caminharemos sempre buscando compreender o individual e o coletivo, no processo de idas e vindas do referido grupo aprendendo desta pesquisa.

Esse movimento procura identificar questões peculiares da escola, inclusive da Educação Física, e a cada instante, questionar e problematizar o Esporte por meio dos participantes e das participantes do Círculo Reflexivo Dialógico, com intuito de nos ajudar a entender o objeto desta pesquisa. É válido ressaltar que na descrição da 13ª aula, apresentamos as questões orientadoras que balizaram o diálogo.

O Círculo Reflexivo Dialógico contribuiu para o aprofundamento da compreensão de situações que foram discutidas pelo grupo aprendente ou como forma de ampliar os objetivos da pesquisa. Assim como cooperar na avaliação do projeto educativo acerca dos Esportes. É necessário destacar que a avaliação não tem o intuito de taxar o produto final, mas apontar as conquistas e os fatores que podem ser melhorados no processo de ensino e aprendizagem, e perceber que o movimento progressista é inacabado e inconcluso.

O primeiro ponto de destaque do Círculo Dialógico Reflexivo foi às questões relacionadas ao desenvolvimento das aulas acerca do Esporte numa perspectiva freireana. É possível notar o aparecimento desta categoria na fala de muitos educandos, demonstrando o alto grau de significância para o grupo aprendente. Logo a seguir, apresentaremos alguns relatos

dos educandos e das educandas. A aluna Archery diz:

É como lhe disse, eu também gostei e desgostei, não posso falar nem que eu não gostei, nem porque eu gostei completamente. Eu acho que a gente. A gente teve. A gente conseguia desenvolver bem, o tema. Mas eu acho que a gente teve muito pouca prática, entendeu? Foi muito mais teórico do que prática, como naquele dia do frisbee, que é bom citar, ele conseguiu colocar o teórico e o prático em um dia só. E a gente conseguiu de fato jogar, se movimentar e aprender ao mesmo tempo. E eu acho que a gente fosse colocar um só, o de invasão, mais o tipo rede e parede ou algum outro, a gente conseguisse envolver mais a turma, claro, mas envolver a teórica e a prática, porque leva mais assim interesse, entendeu.

No relato acima, é possível observar que a educanda considera satisfatório o desenvolvimento da aula, mesmo entendendo que a aula poderia ser mais prática. O campo da Educação Física Escolar ainda carrega resquícios de uma aula predominante procedimental. Segundo Bracht e González (2014) a Educação Física Escolar se encorou inicialmente em um projeto social de referências médicas, higienista, na promoção da saúde e no Esporte de rendimento. Já Ventorim (2000) propõe que o estudante e a estudante vá além da entrada em contato com os elementos da Cultura de Movimento, aprenda e decifre, além da realidade esportiva, o próprio contexto social mais amplo.

Da mesma forma, o aluno Cry Baby menciona:

Eu achei legal por causa que tipo todo mundo participou, tipo de alguma forma. Muita gente não colaborou com a ideia de Esporte no início. Tinha aquelas votações dos Esportes de rede de parede, aquela de campo e taco. Muita gente não colaborou com Esportes de invasão, mas tipo, também teve gente que quando começou a praticar gostou, aí acabou que já deu outra opinião sobre esse assunto e acabou que conseguiu elaborar direito os Esportes.

Percebemos a boa participação e colaboração do grupo aprendente durante o desenvolvimento das aulas. Também é possível notar o processo democrático na escolha do tema estudado. Aqueles e aquelas estudantes que não foram contemplados e contempladas com o seu tema no momento da escolha, inicialmente, opuseram-se a fazer parte do grupo, mas com o passar dos encontros, se incluíram no processo educativo e desenvolveram com êxito a tematização do Esporte.

Freire (1999) alerta que homens e mulheres progressistas não podem esperar que a sociedade se democratize, se transforme radicalmente, para começarmos a democratização da escolha e do ensino dos conteúdos. A escola que busca se democratizar deve ultrapassar alguns obstáculos colocados pela rede de ensino da qual faz parte, pois sabemos de uma certa

ingerência pela alternância de governo nas democracias, que faz parte da democratização da sociedade.

Freire (2011) cita que a colaboração é entoada pelo reconhecimento da relação como representação constituinte e alavancada a “Ser Mais”, evocando que o “tu-plural”, significa pelo eu-tu é o que nos constitui, em consciência da historicidade humana, que problematiza e desvela o momento presente, o passado e vislumbra o futuro, em atos de implicação colaborativa.

O aluno Kokushibon informa:

É assim, eu gostei ao mesmo tempo, não gostei. O primeiro eu gostei porque a gente trabalhou os Esportes de invasão, foi até que legal, só que eu não gostei porque eu queria fazer outros tipos de Esporte, não só invasão, como vôlei, rede e parede como os outros. Menos o *Ultimate Frisbee* queira que era aí mais agora eu soube invasão, gostei porque tinha o basquete, o futsal, o futebol. Sou ruim no futebol, mas não vou falar muito porque tem gente que gosta.

É possível notar que o estudante gostou de desenvolver os Esportes de invasão. Por outro lado, não queria se resumir a esses Esportes. Demonstra também o respeito por aqueles e aquelas que gostam de outra temática, sobre as quais não simpatiza ou pensa diferente. Nas palavras de Paulo Freire (2000, p. 58), mesmo convencido de seu acerto, há o permanente respeito ao outro: “respeita no outro o direito de também julgar certo”. Tenta convencer e converter, e não esmagar o oponente”.

Segundo Freire (1999, p. 41):

Defender com seriedade, rigorosamente, mas também apaixonadamente, uma tese, uma posição, uma preferência, estimulando e respeitando, ao mesmo tempo, o direito ao discurso contrário, é a melhor forma de ensinar, de um lado, o direito de termos o dever de “brigar” por nossas ideias, por nossos sonhos e não apenas de aprender a sintaxe do verbo haver, de outro, o respeito mútuo.

Com relação aos sentimentos e às expectativas de aprendizagem dos Esportes, a aluna Archery diz: “Acho que curiosidade. Eu nunca fui nem um pouco sobre os Esportes de invasão e eu nunca gostei de nenhuma. Mas eu acho que depois que a gente começou a falar esse tipo de curiosidade sobre eles. Não na forma, é de brincadeira, mas acho que mais teórica mesmo”.

Observamos que a curiosidade está latente no discurso. Conforme Freire (1996, p. 33) “A curiosidade que silencia a outra se nega a si mesma também”. Um clima harmonioso

pedagógico-democrático é o que o educando e a educanda vai aprendendo, à custa de sua prática mesmo, que sua curiosidade com sua liberdade deve estar sujeita a limites, mas em permanente exercício. Esse limite tem que ser determinado e assumido por sua ética, assim como a sua curiosidade não tem o direito de invadir a privacidade de outro e expô-la aos demais.

Freire (1996, p. 45) ainda completa: “Sou tão melhor professor, então, quanto mais eficazmente consiga provocar o educando no sentido de que prepare ou refine sua curiosidade, que deve trabalhar com minha ajuda, com vistas a que produza sua inteligência do objeto ou do conteúdo de que falo”. No mesmo sentido, a educanda Clara relatou:

O que primeiro eu falo bem sincero mesmo, primeiro um ódio aí que não sei o que eu não quero participar senão estou com preguiça. Aí que não sei o que eu também não faço mais. Aí depois o primeiro dia assim. Eu acho que eu não vou participar. Vou não. Eu não vou participar. E acho que estava só jogando um Esporte, mas não pratiquei um Esporte. Aí depois que eu comecei, aí eu me interessei mais, eu me soltei mais, aí senti mais vontade. Aí quando a gente foi na universidade foi bem mais assim, curioso. Aí pessoa sente mais vontade de praticar e entender mais.

Notamos que a mesma aluna, no início, estava desmotivada e sem curiosidade para aprender sobre os Esportes e com o passar do tempo foi se interessando e aumentando a sua sede pelo saber. Estes achados parecem convergir com que aponta Freire (1996, p. 33):

Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade. Com a curiosidade domesticada posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto. A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar.

Em outro momento, o aluno Cry Baby comentou:

Eu acho legal principalmente sobre o tipo a gente conseguir elaborar o nosso próprio Esporte de invasão, por mais que vocês não tenham entendido no dia do que se tratava, eles conseguiram planejar bem. É outra coisa que eu gostei foi justamente a colaboração que a gente teve nos projetos tipo, é no passeio na universidade, muita gente não foi, mas aqueles que puderam ir. Nas colaborações das equipes, quando teve aquelas aulas sobre... Esquece o nome [...] Futebol Callejero. Aí a gente ficou reunido em roda, também foi uma parte que todo mundo colaborou e deu certo. E dar algumas opiniões, tipo eu sei que é quase virado Twitter, ficado comentando alguma coisa lá, do mesmo jeito que foi colaborativo.

Diante do exposto, é possível perceber que ele considera que o grupo aprendente conseguiu dialogar a respeito da construção colaborativa do Esporte de invasão. Cita em especial o Futebol *Callejero*. Essa colaboração ocorreu tanto na formação das equipes como nos círculos dialógicos de forma democrática.

Na relação dialógica e problematizadora entre educador e educando, o conteúdo programático da Educação não é uma doação ou uma imposição de um conjunto de informes a ser depositado nos educandos e nas educandas, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma estruturada (Freire, 2011).

Para Figueiredo e Silva (2012), o grupo aprendente se funda em relações dialógicas e democráticas, favorecendo o processo de ensino e aprendizagem ao possibilitar a valorização do outro e do grupo de forma interligada. Nesse cenário, as singularidades individuais são aprimoradas em sintonia com o grupo e vice-versa. O sentimento de pertença a um grupo potencializa que se supere o individualismo no partilhar com os outros.

É na dimensão amorosa que encontramos a motivação e o estímulo para a ação e a comunicação, bem como para a potencialização da autoestima na práxis que favorece o reconhecimento da capacidade de transformar uma dada realidade. A dialógica freireana não é só um encontro de dois sujeitos que buscam o significado das coisas, o saber, mas uma relação que se consolida na práxis social transformadora.

Dialogar não é apenas trocar ideias por meio de palavras ocas. O diálogo que não encaminha para a transformação é mera verborragia. Da mesma forma que o diálogo autêntico não pode existir se os homens e as mulheres que dialogam, não se comprometem com o pensamento crítico.

De acordo com Grifoni e Sousa Júnior (2020), o Futebol *Callejero* como prática educativa que por, meio de peculiaridades de sua metodologia, estabelece as bases para processos de conscientização dos envolvidos de forma dialógica, sem imposições e respeitando-se mutuamente, pois dialogando e jogando, os estudantes e as estudantes se reinventam uns com os outros e as outras. É válido ressaltar que esse Esporte tem como princípios fundantes, em sua prática, o respeito, a cooperação e a solidariedade.

No relato do aluno Kokushibon: “Eu concordo. Na ideia dele foi divertido, porque a gente estava discutindo e nessa discussão, como o senhor disse, a gente estava até aprendendo com a discussão, porque aí melhora mais e etc., e até interage mais com a pessoa”. Para Zítkoski; Redin e Streck (2010), o diálogo é a força que impulsionou o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana, o que abre caminhos para o pensamento e a

ação sobre quem somos e onde estamos.

O diálogo entre aprendentes pode desencadear ampla imersões na criticidade dos estudantes, em busca, no futuro, de pessoas que optem e decidem sobre seus rumos da escolarização. Silva e Santos (2019) acrescentam que na relação educador e educandos não se faz apenas na comunicação verbal. O silêncio pode ser um elemento internalizado dos papéis passivos dos estudantes e das estudantes, diante da cultura disseminada pelo método tradicional de Educação, inclusive da Educação Física Escolar.

Na fala do aluno Pochaco:

Sobre os diálogos em aula, todos têm o direito de falar e criticar sobre alguns conteúdos específico, né? Porque a partir daí. Muito da nossa turma, a maioria, né? É cita mais aquele jogo específico, né? Como? Tanto o jogo quanto o Esporte. Como fosse o vôlei ou qualquer coisa. Mas o futebol também, né? E basquete também, mas da questão de discussão, todo mundo tem, certo, mas a pendente disso muitas pessoas não resolveram é aceitar, não muitas, mas a maioria, não gostaram das críticas, né? Por conta tipo da criação das regras, né? Daquele futebol, muitas pessoas. Não acharam tipo, não mesmo. Citaram muito, é as regras e não gostaram e acharam chato isso não é? E que a questão de ter participado daquele conteúdo, daquele Esporte. A pessoa que, tipo, não recebeu respeito, né? Ela acaba tipo achando isso sem graça, né? Como a questão também no trabalho não é que foi produzir um Esporte, muitos também não gostaram dos tipos de Esportes que as pessoas criaram na equipe. E é questão de comunicação, de entender. É questão de se opor e entender o lado do outro, né? Entender a parte um do outro. Entendeu? E acho. É por causa disso que a gente, nossa turma deveria ter mais comunicação com outro, ter esse equilíbrio, né? De respeito e de maturidade, essas coisas. De respeito mesmo.

Observamos no relato acima que o ele tem o direito de expressar e de criticar, mas não esquece de citar que o respeito deve prevalecer no diálogo. A comunicação é de suma importância para entender o posicionamento do outro, nem que seja contrário ao seu.

Segundo Freire (1996, p. 52): “toda comunicação é comunicação de algo, feita de certa maneira em favor ou na defesa, sutil ou explícita, de algum ideal contra algo e contra alguém, nem sempre claramente referido”. Freire (1996, p.10) complementa “Expressar-se, expressando o mundo, implica o comunicar-se. A partir da intersubjetividade originária. Poderíamos dizer que a palavra, mais que instrumento, é origem da comunicação – a palavra é essencialmente diálogo”.

Kunz (1994) defende a necessidade de um processo comunicacional para a formação mais crítica, ou seja, quando duas posições contrárias no diálogo se ligam, com amor, com esperança, com fé no próximo, se fazem críticos na busca de algo e se produz uma relação de empatia entre ambos. Essa relação tem como base o respeito mútuo e o torna o diálogo

autêntico.

A Educação Física, enquanto componente curricular na escola, pode abordar as manifestações da Cultura Corporal do Movimento, objetivando dialogar com educandos e educandas, estimulando a conscientização, potencializando a formação de cidadãos mais ligados às injustiças sociais, às questões políticas e econômicas que a cada dia tem se restringido, ainda mais, uma parcela expressiva da população, com relação aos seus direitos e a sua liberdade intelectual. Acreditamos que por meio do diálogo poderemos libertar os seres humanos, dando-lhe condições de refletir sobre a realidade, e a partir daí, possa fazer suas escolhas conscientes (Farias, Moreira e Rodrigues, 2019).

É necessário tematizar e problematizar os Esportes com os educandos e as educandas, a respeito dos conhecimentos e levá-los a contestar a realidade na qual estão inseridos, até mesmo nas atividades físicas, pois o fato de ser fisicamente ativo não garante a melhoria da qualidade de vida social. Isso também acontece com as práticas esportivas que não são sinônimo de saúde. É imprescindível o diálogo e a construção com educandos e educandas sobre os conhecimentos e saberes essenciais para formar seu entendimento crítico sobre o mundo.

A teoria de ação dialógica tem como característica a colaboração, a união, a organização e a síntese cultural, contrariamente a teoria antidialógica, a conquista, dividir para manter a opressão, a manipulação e a invasão cultural. Mas afinal, porque trazer essa discussão nesta parte do estudo? Por considera que os achados das pesquisas estão em teia, e não podem ser tratados isoladamente no texto, mas aproximar para facilitar a compreensão do leitor e/ou da leitora.

Freire (2011) aprofunda a teoria dialógica da ação, na qual ele mencionou que os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em colaboração. A colaboração, enquanto uma das características da ação dialógica, não pode se dar ao luxo de não ser entre os sujeitos, mesmo que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação. O diálogo, que é sempre comunicação, funda a colaboração. Nessa teoria não há espaço para a conquista das massas aos ideais revolucionários, mas para a sua adesão. O diálogo não impõe, não maneja, não doméstica, não sloganiza.

Neste sentido, apresentamos 4 relatos dos educandos e das educandas que dialogando a respeito da coletividade/colaboração, da união; da organização e da síntese cultural. Os educandos (Kokushibon, Cabeça e Cry Baby) e a educanda Clara dizem, respectivamente:

1-Eu acho que é legal, porque o senhor dava algumas opiniões e todo mundo ia ver qual iria ser. E a outra é mais fácil? Sim, porque, pô. Tá todo mundo vendo junto e vai ter uma opinião só.

2-É melhor você escolher coletivamente por causa que tipo muitas pessoas podem concordar com sua opinião. Diferente uma pessoa ir lá e determinar o assunto, pesquisar mesmo sem tipo, sem nem questionar o que ela quer estudar.

3-Eu acho que sim. Porque já não? Não é só uma pessoa que participou de um determinado assunto. Aí com a decisão em comunhão da sala. É muito melhor desta forma. Ah, claro, como eu falei, há discussões, mas é muito melhor.

4-Eu acho que esse negócio de coletividade, né? Todo mundo participar, dá mais direito para os alunos, porque quando o professor ele joga um tema, vocês vão fazer isso. A gente não tem direito a nada de escolher, nem isso e nem aquilo. Então o meu, que ajudou muito a gente se sentir entre tipo assim em casa, de ter mais direito de escolher as coisas, tipo, a gente tem o direito também.

É possível observar nas falas dos estudantes e das estudantes que o coletivo escolhia e contava com a participação de todas e de todos os envolvidos no projeto educativo, ou seja, “todo mundo vendo junto”. Os mesmos comentam que tinham direito de escolhas e se sentiam “em casa” para direcionar o rumo da tematização do Esporte no viés Freireano.

De acordo com Figueiredo e Silva (2012, p. 201): “[...] grupos-aprendentes, compostos por ‘autor@s epistêmico@s’, ensinantes e aprendentes simultaneamente. Não há hierarquização, nem quem sabe mais ou menos. Há valorização de todos os saberes, no reconhecimento de suas diferenças intrínsecas como riqueza”. Sendo assim, todos podem se sentir incluídos, respeitados, valorizados e parceiros de aprendizagem dentro de uma dinâmica dialogal e interativa.

Com relação aos direitos do diálogo, Freire (1996, p. 44) nos alerta “quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo. É preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer”.

Logo abaixo, apresentamos três relatos de estudantes que se aproximam com relação à metodologia didático-pedagógica das aulas de Educação Física Escolar do ano anterior ministrada por outro ou outra docente que não utilizava alguns princípios freireanos na tematização do Esporte.

O aluno Cabeça e as alunas Clara e Archery citam, respectivamente:

1-Todos os anos a gente fala dos Esportes. Só que eu acho que nesse bimestre em si, foi mais pela questão do que a gente queria praticar assim. Por isso teve muita discussão do que fazer a respeito dos Esportes. Foi diferente, né? Aí não foi de forma que a gente está acostumada a praticar. Foi algo novo e querendo

ou não é. Tem mais discussões do que como eu falei. Portanto, as pessoas querem praticar uma coisa ou outras, que querem outras.

2-Ano passado, antes que a gente sabe por quê? porque, tipo a gente discutia o Esporte, mas não era como a que a gente não faz uma roda, senta para praticar o Esporte, depois discute sobre o Esporte antes de praticar o Esporte, fala sobre ele, a gente decide se vai fazer. Ano passado não, tinha um tema, não era tipo um tema em si que a gente ai estudar, era tipo uma semana assim tal, a gente vai estudar essa coisa, na outra semana, a gente vai estudar outra e ia passando assim, tinha gente que não gostava não, mas não era tão assim o foco.

3-Plenamente, eu acho que é a melhor decisão a ser tomada sobre isso. Porque como os meninos falaram, eu não estava aqui ano passado, né? Mas quando a decisão se torna só do Professor e a gente não tem essa conversa só entre os alunos. Acaba sendo que grande maioria dos alunos às vezes nem se conectam com o que tem no sim, entendeu? Tipo assim, quando o Jansen coloca o tema pra gente olhar e estudar. Sobre e você tem, você tem as opções, você conversa em conjunto e chegar a uma conclusão que pode dar mais. Agora, se ele pega o tema, joga. Na sala e fala. Gente vai falar sobre isso? Tem pessoas que não viram. Tem pessoas que já abram demais. Tem pessoas que não, não interessam, viram de menos. Então eu acho que ter essa, essa coisa dos alunos escolherem que essa conversa que faz até a união mesmo de nós é melhor do que sei lá, o Jansen chegar e botar um tema e falar, isso vai ser do bimestre e pronto, entendeu?

Constatamos nas falas acima, que o Esporte era desenvolvido de outra forma, sem diálogo entre o grupo aprendente e escolhido autoritariamente pela educadora. Já a tematização do Esporte baseado em Freire, leva em consideração a dialogicidade, a contextualização, a autonomia, a criticidade, a problematização, a relação horizontal entre educadores e educandos, dentre outros princípios freireanos.

Neste sentido, o Esporte, enquanto conteúdo da Educação Física Escolar, deve contribuir para a formação de educandos críticos e críticas, conscientes, problematizadores e autônomos, dando condições para que os estudantes e as estudantes construam uma experiência corporal significativa que os permitam dialogar com suas práticas corporais dentro ou fora do contexto escolar (Santos Júnior, 2008).

O dialogar gera o diálogo que garante e estimula a fala do outro, motiva as pessoas a se sentirem importantes e envolvidas nas decisões e na corresponsabilidade das escolhas e das consequências dessas. A dialogicidade é compartilhar palavra plena de sentido, de vida, de experiência derivada da práxis social. Isto implica em diálogo sobre atividades criadoras, contextualizadas, em novas leituras, saberes construídos em parceria, pretendendo a utopia (Figueiredo e Silva, 2012).

Para Silva e Santos (2019), o professor ou a professora de Educação Física Escolar

libertadora tem por objetivo não transmitir o conhecimento, mas mediar e procurar a construção coletiva do saber, concreto e prático para colaborar com a autoformação do educando e da educanda em sua integralidade, sendo contrário a Educação Bancária.

No decorrer das aulas, tivemos alguns conflitos gerados que não foram discutidos a fundo, devido aos ânimos estarem acirrados naquele momento entre alguns educandos. Diante desta situação, propositalmente o professor/pesquisador retomou a discussão no Círculo Dialógico Reflexivo, buscando compreender melhor a motivação e as atitudes dos mesmos. O docente questiona: Durante as aulas, tivemos em algum momento divergências de opiniões? O aluno Cabeça e a aluna Clara comentam, respectivamente:

1-Todas as discussões foram conflitos de ideias, tá, porque é, não, não foi algo pessoal assim, mais pessoal, tanto que quando estava com a Clarinha porque eu já sabia que não era algo pessoal. Não, não queríamos falar sobre isso, mas enfim, é, era um conflito de ideias. Teve um antes que foi do Esporte de invasão, depois sobre os Esportes de rede e parede, e por último sobre o futebol *callejero*, foram esses três conflitos.

2-Teve aquela troca de ideias que acho que a gente passou uma meia horas falando sobre aquela ideia que foi sobre rede e parede e o Esporte de invasão que fez outra equipe mudar de ideia naquilo que a gente começou a falar, livre das ideias. Muitas pessoas tinham escolhido coisa. Mudaram de ideia sobre essa coisa que uma pessoa só conseguiu mudar a mente de todo o mundo falando bastante coisa mais. Foi uma forma de mostrar opinião e, querendo ou não, criar as pessoas seguirem a opinião dele, é porque estava certo, então?

Constatamos que tivemos três momentos que geraram debates acalorados entre os estudantes e as estudantes (ver na descrição da 4ª, 6ª e 12ª aula). Assim como algumas falas fizeram outros e outras estudantes mudarem de ideia sobre determinado Esporte. O professor/pesquisador observou que durante vários momentos do Círculo Dialógico Reflexivo, os educandos e as educandas ficavam lembrando, uns aos outros, em silenciar as questões que geraram conflitos durante o processo.

O docente, percebendo tal situação, traz para o diálogo as cenas de forma bem sutil. O processo dialógico não estar isento de conflitos de ideias, mas respeitar o posicionamento contrário ao seu é uma das premissas da comunicação. Freire (1999, p. 44) afirma que:

Há momentos históricos em que a sobrevivência do todo social coloca às classes a necessidade de se entenderem, o que não significa, repitamos, estar-se vivendo um novo tempo histórico vazio de classes sociais e de seus conflitos. Um novo tempo histórico sim, mas em que as classes sociais continuam existindo e lutando por interesses próprios.

Um das incumbências da Educação Física Escolar libertadora, tanto ontem como

hoje, é buscar, por meio da compreensão crítica de como acontece os conflitos sociais, ajudar o processo no qual a fraqueza dos oprimidos e das oprimidas vai se tornando força capaz de transformar a força dos opressores e das opressoras em fraqueza. Esta é uma esperança que nos move cotidianamente. Que os conflitos possam nos tornar seres humanos mais críticos, reflexivos e corajoso para enfrentar os desafios da Educação Física Escolar.

Com relação aos ensinamentos que a tematização e a problematização do Esporte deixam de legado para a vida dos integrantes do grupo aprendente. O educando Senhor Farofa diz: “Levo para minha vida a cooperação, seguir as regras, o respeito. O trabalho coletivo, do jeito que foi falado lá. Coletividade do jeito que o Ezequiel falou”.

Foi possível perceber que durante toda esta seção, as palavras (cooperação, coletivo, respeito, comunicação, discussões, trabalho em equipes, entre outras) tiveram marcadas nos relatos dos envolvidos e das envolvidas. Isso vem (re)afirmar a presença da pedagogia freireana no projeto educativo desenvolvido nesta pesquisa.

O termo “cooperação” tão presente na fala de alguns e de algumas estudantes nos leva à necessidade de problematizá-lo, não no intuito de considerá-lo bom ou ruim, mas entender a sua relação com a competição. Para Barcelos (2016, p. 10): “a cooperação só pode se dar como uma atividade espontânea através da aceitação mútua, isto é, através do amor”.

Segundo Maturana (1998), o desenvolvimento do cérebro humano está relacionado principalmente com a linguagem, no seu entrelaçamento com o emocional e não com a utilização de instrumentos. Essa afirmativa nos leva a compreender o motivo pelo qual a competição é um fenômeno que se dá no âmbito cultural humano, com base nas racionalidades de instrumento. Diferentemente da cooperação, que seria um fenômeno que se ocorre no âmbito biológico, com base na emoção e em suas possíveis ações: “[...] quando falamos de emoções, fazemos referência ao domínio de ações em que um animal se move” (Maturana, 1998, p. 22).

Maturana (1998, p. 20): “a evolução dos seres vivos não se dá através da competição e sim da preservação de um determinado modo de vida. No qual o linguajar pode surgir como uma variação circunstancial à sua realização cotidiana, que não requer nada especial”.

Neste sentido, é tão difícil ver um lutador de qualquer arte marcial interessado em ter uma disputa com o adversário que tenha uma relação que prevalece o amor, pois a rejeição constitui o espaço de condutas que negam ao outro ou à outra como legítimo na convivência. Então, é mais fácil lutar com quem você não tem vínculos emocionais, como o amor.

Ao falarmos de amor, cuidado, solidariedade, cooperação, estamos falando de algo que pode ser vivenciado. A escola é um dos territórios privilegiados para a vivência prática e simbólica de valores humanos (Maturana e Rezepeka, 2002).

Diante do exposto, nos resultados da pesquisa, encaminhamo-nos ao capítulo das considerações transitórias deste estudo, tendo a convicção de que não esgotamos os achados da pesquisa, pois alguns desdobramentos da práxis pedagógica acerca do Esporte só será possível conhecer futuramente.

7 CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Chegamos às últimas reflexões deste estudo, que teve como objetivo geral analisar o processo de tematização e problematização de um projeto educativo do Esporte nas aulas de Educação Física Escolar em uma perspectiva dialógica freireana. Esta pesquisa surgiu de várias inquietações adquiridas no decorrer dos anos de prática docente do pesquisador e que efervesceu ainda mais após a conclusão do mestrado, formulando a seguinte tese de pesquisa no doutorado: a pedagogia freireana pode contribuir para o ensino do Esporte nas aulas de Educação Física Escolar, favorecendo o trabalho colaborativo, dialógico, contextualizado, problematizador, esperançoso, ético, crítico e autônomo por parte dos envolvidos e das envolvidas na ação educativa, que contrapõe a Educação bancária desenvolvida nos Esportes no viés tecnicista e reprodutivista (excludente; seletivo; autoritário; acrítico; relação vertical entre educadores e educandos; sectário; dentre outros), podendo proporcionar uma sociedade mais justa, igualitária, democrática e tolerante às diferenças.

Neste sentido, foi necessário formular fases do percurso metodológico com o intuito de atingir os objetivos propostos da pesquisa, procurando facilitar a compreensão da totalidade, partindo da especificidade. Nunca se teve o propósito de fragmentar o processo, mas conectar as partes da pesquisa e entendê-lo como o todo.

O objetivo geral foi desmembrado em três objetivos específicos, a saber: 1. Descrever o processo dialógico realizado pelo professor para a tematização e a problematização do Esporte nas aulas de Educação Física Escolar, em uma perspectiva fundamentada em Freire; 2. Verificar o processo de contextualização promovido pelo professor para a tematização e a problematização do Esporte nas aulas de Educação Física Escolar, em uma perspectiva freireana; e 3. Identificar os desafios e as possibilidades da tematização e da problematização do Esporte nas aulas de Educação Física Escolar, em uma perspectiva baseada em Freire.

Foi identificado no primeiro objetivo específico que a descrição das aulas da pesquisa nos ajudou a perceber como ocorre o processo dialógico à luz da pedagogia de Paulo Freire. Esse relato pode auxiliar outros professores e outras professoras a mergulharem na práxis pedagógica a respeito da tematização e problematização do Esporte nas aulas de Educação Física Escolar.

Além disso, proporciona ao professor/pesquisador dialogar com autoras e autores renomados na área da Educação, em especial da Educação Física Escolar e perceber que algumas ações pedagógicas poderiam ter sido executadas de outra forma, seja pelo tratamento que diverge do pensamento freireano e/ou a sua ausência, mas que pode ser refletido, em

seguida, transformado numa nova ação, tanto pelo professor/pesquisador como pelos leitores e pelas leitoras desta pesquisa, independentemente de serem educadores, educadoras ou simpatizantes dos estudos do patrono da Educação Brasileira.

Sobre o segundo objetivo específico, que trata sobre o processo de contextualização, foi possível inferir que o desenvolvimento do Esporte de maneira autêntica e contextualizada pode auxiliar na desconstrução do Esporte tradicional instalado no contexto escolar, ou seja, a reprodução do alto rendimento, pois essa concepção considera que os sujeitos são imutáveis e que a história já foi dada e os mesmos não podem fazer mais nada para transformar a realidade. Diante disso, os sujeitos progressistas precisam conhecer os seus limites e, portanto, desafiá-los em busca da emancipação social, cultural, política, econômica, entre outras.

É notório o poder que os meios de comunicação têm sobre os Esportes, principalmente na categoria performance, constatado no decorrer da pesquisa. As aulas de Educação Física Escolar podem questionar essa afirmativa e fazer com o grupo aprendente problematize, a partir do processo de contextualização. Esse processo demonstra na pesquisa, que alguns educandos e algumas educandas se encontram na transitividade ingênua e que outros e outras caminham para a transitividade crítica, mesmo que de forma tímida.

É possível concluir que a contextualização também esteve presente na visitação às dependências da divisão de atividades desportivas de uma universidade particular, em que os educandos e as educandas puderam confrontar a sua realidade com a realidade vivida naquela instituição escolar. Eles mesmos se sentiram inferiorizados por não terem condições financeiras para estudarem, no futuro, naquela universidade, ou seja, oprimidos pelos opressores.

A invasão cultural é fortalecida quando os oprimidos e as oprimidas se sentem inferiores. Problematicar essas questões por meio do Esporte, pode ajudar o grupo aprendente a se indignar com essa realidade e procurar caminhos possíveis para a transformação social. As ponderações dos desafios e das possibilidades da tematização e da problematização do Esporte nas aulas de Educação Física Escolar, numa perspectiva freireana foi o terceiro objetivo específico deste estudo.

É perceptível notar que os desafios, foram a mola propulsora para alcançar novas possibilidades, proporcionando a transformação da práxis pedagógica do professor/pesquisador. Assim como, o entendimento dos alunos e das alunas a respeito dos Esportes, num viés mais crítico, dialógico, autônomo, contextualizado, dentre outros.

Acreditamos que não podemos transpor, de imediato, todos os obstáculos que aparecem na Educação, inclusive na Educação Física Escolar, principalmente as questões

objetivas de trabalho (infraestrutura, melhores salários, quantitativo de estudantes por turma, etc.), já que em relação a outras limitações podem ser contornadas pela ação progressista da educadora ou do educador libertador, que se utiliza de ações docentes críticas, problematizadoras, emancipadoras, revolucionárias e que busca a justiça social.

Neste sentido, foram encontrados os seguintes desafios do projeto educativo, acerca dos Esportes nas aulas de Educação Física Escolar: 1- Aulas centradas na figura do educador; 2- Os educandos e as educandas aguardam uma aula pronta; 3- Influência do Esporte de alto rendimento no Esporte Educacional; 4- Rigidez no funcionamento e estruturação da escola; 5- Carga horária excessiva do educador; 6- Dinamismo do cotidiano escolar; 7- Número elevado de educandos por sala de aula e de turmas na escola; 8- Predominância das teorias hegemônicas durante o processo de formação inicial dos educadores e das educadoras.

Em contrapartida, surgem novas possibilidades para superar os desafios da tematização e problematização dos Esportes nas aulas de Educação Física Escolar à luz da pedagogia freireana, tais como: 1- O educador ou educadora ser o mediador ou a mediadora da prática docente e ter em mente que a aula não deve ser construída “para” os educandos e as educandas, mas “com” eles e elas; 2- Aproximação dos conteúdos a serem tematizados com o contexto no qual os educandos estão inseridos e inseridas, utilizando o planejamento participativo;

3- Perceber que existem outras formas de tematizar o Esporte, seja na escola ou fora dela; 4- Tornar a escola mais democrática, republicana, autônomo, participativa e colaborativa; 5- Melhorar o funcionamento da escola, diminuindo intempérie do cotidiano; 6- Aumento na diversificação dos conteúdos tematizados; 7- Criar equipes para desenvolver as temáticas escolhidas pelo coletivo dos educandos; 8- Inserir as teorias contra-hegemônicas nos currículos da formação inicial dos educadores e das educadoras; 9- Fazer a transposição didática para outras unidades temáticas (Ginástica; Lutas; Jogos e Brincadeiras; Dança; Práticas Corporais de Aventura).

Constatamos que o Círculo Reflexivo Dialógico auxiliou e contribuiu no entendimento do objeto desta pesquisa. Esse aporte teórico e didático-metodológico nos ajudou a mergulhar em determinadas situações vividas pelo grupo aprendente no decorrer do projeto educativo ou como forma de alargar os conhecimentos advindos desta intervenção pedagógica. Assim como, colaborou com o processo avaliativo da proposta.

Por meio deste Círculo Reflexivo Dialógico, foi possível revisitar algumas falas e/ou momentos que marcaram o grupo aprendente, seja positivamente ou negativamente. Como por exemplo, os conflitos de ideias que ocorreram em 3 aulas e que os mesmos não queiram

tocar no assunto novamente. Isso só foi viável devido ao Círculo Reflexivo Dialógico.

Foi possível notar no decorrer da tese, que o capítulo 2 trouxe as diferentes metodologias para o ensino dos Esportes num viés tradicional e hegemônico. Já o capítulo 3, apresentou as propostas do Esporte nas aulas de Educação Física Escolar num olhar crítico. No contexto geral, este trabalho demonstra uma possibilidade de implementação dos Esportes nas aulas de Educação Física Escolar baseada na pedagogia freireana, ou seja, um projeto educativo contra hegemônico.

Trazer para o texto as metodologias tradicionais do Esporte tem o intuito de compreender as ideias do opressor e da opressora, e a partir daí, descobrir criticamente as concepções desses opressores pelos oprimidos e pelas oprimidas e também destes últimos por si mesmos, buscando migrar da desumanização para a humanização.

Diante do exposto, reafirmamos a defesa da tese de que a pedagogia freireana tem muito a contribuir com o desenvolvimento dos Esportes nas aulas de Educação Física Escolar, principalmente pelo seu viés crítico, reflexivo, dialógico, problematizador, autônomo, libertário, emancipador, dentre outros, favorecendo uma sociedade menos injusta, excludente e intolerante às diferenças.

Percebemos ainda que o manuscrito não deu conta de todas as características da pedagogia freireana. O professor/pesquisador, na sua autorreflexão, considerou que as questões dialógicas, contextualizadas, reflexivas e colaborativas foram os pontos fortes do seu trabalho. Em contrapartida, os aspectos da problematização, a partir das práticas esportivas, poderiam ser melhor abordadas, principalmente durante a produção de informações da pesquisa.

Estamos convictos dos avanços, mesmo compreendendo os limites deste estudo. A reflexão própria é um processo que vai se (re)descobrimdo, manifestando-se e se configurando. Essas lacunas podem ser preenchidas por outras pesquisas, seja pelo mesmo autor ou por outro pesquisador ou pesquisadora.

Consideramos que essa pesquisa já vem ajudando o professor/pesquisador a rever, a refletir, a intervir e a avaliar a sua ação docente, pois já se passaram mais de 6 meses do término da produção de informações e algumas atuações pedagógicas já podem ser observadas, dentre elas: a utilização de fotos e de imagens no momento da construção dos temas geradores; o aumento da autonomia dada aos estudantes e às estudantes, entre outras.

Com relação aos educandos e às educandas da turma pesquisada, é possível notar a maior participação nas aulas; o aumento das reivindicações perante a escola; o maior respeito à opinião de outros e de outras estudantes; o aumento do diálogo nas aulas de Educação Física Escolar; a consolidação do basquete e do voleibol durante o recreio, refletindo positivamente

no número de equipes participantes da XXVIII SOCCIJ; a conquista da modalidade do basquete e o vice-campeonato no voleibol na XXVIII SOCCIJ ocorrida em dezembro de 2024.

Outro desdobramento que merece destaque, nesta parte do texto, foram os agradecimentos de dois educandos no último dia de aula de 2024, que se dirigiram ao professor/pesquisador com os rostos lacrimejando e disseram que as aulas lhes fizeram refletir sobre algumas questões com a sua família, no que tange ao diálogo para resolver conflitos. Isso tem uma parcela das discussões nas aulas de Educação Física Escolar.

Não poderia deixar de ratificar que essa proposta de tematização e problematização do Esporte nas aulas de Educação Física Escolar baseada na pedagogia freireana, não tem o intuito de oferecer uma “receita de bolo” para aqueles ou aquelas que têm a intenção de desenvolver suas aulas na abordagem crítico-libertadora.

Caso estivesse com esse propósito, estaria sendo contraditório, pois os princípios de Paulo Freire não convergem com a repetição de métodos. Até porque o referido autor não criou um método, mas uma proposta que segue alguns princípios epistemológicos e didático-metodológicos.

Observamos que a tematização dos Esportes nas aulas de Educação física Escolar oportuniza uma outra lógica de sociedade. Contrária a aquela que busca explorar, oprimir, excluir, homogeneizar e fortalecer a meritocracia perante os seres humanos. Essa proposta considera que o coletivo deve prevalecer sobre o indivíduo.

Por esse motivo, utilizamos o termo grupo aprendente, pois as decisões não podem partir de uma única pessoa, seja ela o educador ou a educadora ou o educando ou a educanda que exerce a função de liderança. Foi preciso entender que as contribuições de Freire se direcionam neste sentido e vão na contramão da Educação bancária.

Pensar numa Educação libertadora é compreender a intencionalidade de romper com a estrutura dominante e opressora propagada por aqueles e aquelas que possuem o capital. Procurar viver numa sociedade humanizada e que se faça por meio da coletividade. A esperança é socialmente viável, que o inédito viável é tão concreto quanto a própria opressão. Então, a Educação Física Escolar é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate, a análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.

Neste sentido, parafraseamos Paulo Freire: “Eu não me conscientizo para o Esporte, mas com o Esporte eu me conscientizo”. Sendo assim, também não existe crítica autenticamente freireana, somente visualizando e teorizando o Esporte. É necessário experimentar e vivenciar as diferentes facetas para poder unir argumentos para problematizar e promover os inéditos-viáveis.

Notamos que a descrição dessa experiência pode possibilitar a difusão dos conhecimentos adquiridos pelo professor/pesquisador durante todo esse tempo de construção desta tese e poderá servir de referência para aqueles e aquelas que buscam aprofundar seus saberes acerca da temática e/ou desenvolver pesquisas futuras que tenha conexões com os Esportes e/ou a Pedagogia Freireana.

Sugerimos que outras pesquisas possam ser elaboradas para aprimorar os diálogos a respeito de uma temática importantíssima para a Educação Brasileira, em especial a Educação Física Escolar. No decorrer desta pesquisa, foi comentado que tivemos avanços no tema, mas não da maneira como desejávamos, não podemos desistir, e sim, lutar por dias melhores e ter a esperança do verbo esperar, tanto defendido por Paulo Freire.

Chegamos aos últimos parágrafos desta tese, mas peço licença aos leitores e às leitoras para pronunciar que não estou nas considerações finais da pesquisa, e sim, nas considerações transitórias. É com muita alegria e com uma sensação positiva de que o trabalho foi árduo, desafiador, com algumas renúncias, mas acima de tudo, gratificante.

Um pensamento de querer mais ou até ter realizado de outra forma, em determinados momentos, mas tenho a plena convicção que vários pensamentos foram maturando no decorrer do processo educativo, não sou o mesmo professor/pesquisador de quando iniciei este manuscrito. E novas inquietações vêm surgindo.

Neste momento, o professor/pesquisador e os leitores vão estar diante de uma nova oportunidade de reescrever novos capítulos, e que possivelmente terão o apoio, se assim desejarem, do manuscrito que ficará disponível na biblioteca ou no repositório virtual da UFC e/ou na mente daqueles e daquelas que compartilharam indiretamente ou diretamente da pesquisa.

Não poderia iniciar uma nova jornada sem lembrar que os seres humanos são seres inacabados, inconclusos e incompletos. Por esse motivo, concluímos que estamos diante do ‘final’ de um novo início.

REFERÊNCIAS

- ABURACHID, L. M. C.; SILVA, S. R.; ARAÚJO, N. D.; GRECO, P. J. Badminton: possibilidades de ensino aplicadas ao contexto da Educação Física Escolar. **Revista de Educação Física**, Maringá, 30, n. 1, e-3055, 2019.
- AGUIAR, A. D. Círculo de Cultura: intervenção pedagógica na Educação Física. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICAS E PRÁTICAS DE ENSINO, 22., 2014, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: UFCG, 2014. p. 10-22.
- AMORIM, C. Freire, o revolucionário. *In*: FREIRE, A. M. A. (org.). **Testamento da presença de Paulo Freire, o educador do Brasil**: testemunhos e depoimentos. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021. p. 85-94.
- ANDREOLA, B. A. Freire esquecido. *In*: FREIRE, A. M. A. **Testamento da presença de Paulo Freire, o educador do Brasil**: testemunhos e depoimentos. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021. p. 71-83.
- ARAUJO, S. N. de; ROCHA, L. O.; COELHO, M. C.; BOSSLE, F. A pedagogia crítica da Educação Física Escolar: relatos de uma experiência docente com o badminton. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 18, n. 2, p. 93-99, 2020. DOI: 10.36453/2318-5104.2020.v18.n2.p93. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/24360>. Acesso em: 5 out. 2023.
- BAGNARA, I. C.; FENSTERSEIFER, P. E. **Educação Física Escolar**: política, currículo e didática. Ijuí: Ed. Unijuí, 2019.
- BALDO, A. M.; GARCIA, E. E. B. Intransitividade, transitividade ingênua e transitividade crítica da consciência em Paulo Freire. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 2, p. 57-68, 26 jul. 2021.
- BARCELOS, V. Por uma ecologia da aprendizagem humana – o amor como princípio epistemológico em Humberto Romesín Maturana. **Educação**, Porto Alegre, v. 29, n. 3, p. 289-309, 2006.
- BARROSO, A. L. R. **Inquietações no tratamento do esporte na Educação Física Escolar**. 2018. Disponível em: https://edutec.unesp.br/moodle/pluginfile.php/138422/mod_resource/content/1/texto_para_impressao.pdf. Acesso em: 13 jul. 2023.
- BENTO, J. O. Da pedagogia do desporto. *In*: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. S. **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p. 26-44.
- BETTI, M. **Educação Física e sociedade**: a Educação Física na escola brasileira. 3. ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2020.
- BETTI, M. A versão final da Base Nacional Comum Curricular da Educação Física (Ensino Fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, Santa Maria, v. 1, n. 4, p. 155-175, 2018.

BOSSLE, F.; MOLINA NETO, V. Leituras para (re)pensar o trabalho coletivo dos professores de Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v.15, n. 3, p. 89-107, jul./set. 2009.

BOSSLE, F. Planejamento de ensino na Educação Física: uma contribuição ao coletivo docente. **Movimento**, Porto Alegre, v. 8, n.1, p. 31-39, 2002.

BOSSLE, F. Nosso “Inédito Viável”: professor de Educação Física intelectual transformador. *In*: Maldonado, D. T.; Nogueira, V. A.; Farias, U. S. **Os professores como Intelectuais**: novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física Escolar brasileira. Curitiba: CRV, 2018. p. 19-34.

BOSSLE, F. Carta-utopia: palavras para uma teoria pedagógica da Educação Física Crítico-Libertadora. *In*: MEIRELES, B. F.; MALDONADO, D. T.; PRODÓCIMO, E.; FREIRE, E. dos S.; BOSSLE, F.; FARIAS, U. de S.; NOGUEIRA, V. A. (org.). **Freireando 100 anos**: o encontro com a Educação Física Escolar. Curitiba: CRV, 2021. p. 139-149.

BOLDORI, G. Z. “E que a história que me ensinaram, eu posso viver ela de outra forma”: uma pesquisa sobre a Educação Física Escolar e a mediação pedagógica na perspectiva da educação libertadora de Paulo Freire. 2022. 204 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

BOURDIER, P. O campo científico. *In*: ORTIZ, R. (org.). **Pierre Bourdieu**: sociologia. São Paulo: Ática, 1983a. p. 114-125.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRACH, V. **Sociologia crítica do Esporte**: Uma introdução. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2005.

BRACHT, V. Prefácio. *In*: NOGUEIRA, V. A.; FARIAS, U. de S.; MALDONADO, D. T. **Práticas Pedagógicas inovadoras nas aulas de Educação Física Escolar**: indícios de mudanças 2. Curitiba: CRV, 2017. p. 11-13.

BRACHT, V.; PAIVA, F.; CAPARROZ, F. E.; FRADE, J. C.; PIRES, R.; FONTE, S. S. D. **Pesquisa em ação**: Educação Física na escola. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

BRACHT, V. **Educação Física & ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Unijuí, 2003.

BRACHT, V.; GONZÁLEZ, F. J. Educação Física Escolar. *In*: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSAIFER, P. E. **Dicionário Crítico da Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2014. p. 36-51.

BRACHT, V.; FARIA, B. A.; MORAES, C. E. A.; ALMEIDA, F. Q.; GHIDETTI, F. F.; GOMES, I. M.; ROCHA, M. C.; MACHADO, T. S.; ALMEIDA, U. R. Educação Física Escolar como tema da produção de conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte I. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 11-34, abr./jun. 2011.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRANDÃO, C. R. Esperançar com Paulo Freire: humanismo e vocação ao diálogo como princípios da educação popular. In: MEIRELES, B. F.; MALDONADO, D. T.; PRODÓCIMO, E.; FREIRE, E. dos S.; BOSSLE, F.; FARIAS, U. de S.; NOGUEIRA, V. A. (org.). **Freireando 100 anos: o encontro com a Educação Física Escolar**. Curitiba: CRV, 2021. p. 29-40.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>. Acesso em: 24 maio 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 14.597, de 14 de junho de 2023. Lei Geral do Esporte. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 jun. 2023.

BRASIL. Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 dez. 2020.

BUNKER, D.; THORPE, R. The curriculum model. In: **THORPE, R.; BUNKER, D.; ALMOND, L** (ed.). **RETHINKING games teaching**. [S. l.]: Department of Physical Education and Sports Science, University of Technology, 1986. p. 7-10.

CAPARROZ, F. E. **Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

CARLAN, P. **O esporte como conteúdo da Educação Física Escolar: um estudo de caso de uma prática pedagógica**. 2012. 355 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

CARVALHO, A. M. S. de. Portfólio na educação. **Revista de Letras**, Fortaleza, v. 23, n. 1/2, p. 97-101, jan./dez. 2001.

CASTRO, L. E.; FERREIRA, L. A. Prática educativa assentada no respeito, solidariedade e cooperação: mediações do futebol callejero em aulas de Educação Física na escola. In: SILVA, M. E. H.; MARTINS, R. M. (org.). **Pressupostos freireanos na educação física escolar: Ação e movimento para a transformação**. 1. ed. Editora CRV, 2020. p. 137-152.

CEARÁ. Secretária da Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental**. Fortaleza: SEDUC, 2019.

CLEMENTE, F.; MENDES, R. Aprender o jogo jogando: uma abordagem transdisciplinar. **Revista Científica Exedra**, Coimbra, v. 5, n. 1, p. 27-36, 2011.

COSTA, E. A. da S.; PIMENTA, S. G. Desafios e aprendizagens do diálogo e da profissão: com a fala os professores da educação básica. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 43, 2021.

COSTA, L. C. **O ensino do Esporte na Educação Física Escolar**: saberes e experiências que emergem em uma prática de ensino libertadora/emancipatória. 2024. 141 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2024.

CORREIA, M. S.; MARQUES, B. G.; MIRANDA, M. L. de J. Educação Física Escolar ancorada na gênese ideológica da Educação Popular: um caminho para conscientização dos esfarrapados e esfarrapadas do mundo. *In*: SOUSA, C. A. de; NOGUEIRA, V. A.; MALDONADO, D. T (org.). **Educação física e Paulo Freire**: ações e reflexões em tempos de chumbo. Curitiba: CRV, 2019. p. 33-49.

CRUZ, O. N. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

DARIDO, S. C. A avaliação da Educação Física na escola. Universidade Estadual Paulista. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: **Cultura Acadêmica**, São Paulo, v. 16, p. 127-140, 2012.

DARIDO, S. C. Relação entre ensinar a fazer e ensinar sobre o fazer na Educação Física Escolar. **Caderno de artigos do mestrado profissional em Educação Física em Rede Nacional**, [s. l.], p. 29-45, 2018.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola**. 2009. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

DORE, R. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 26, n. 70, p. 329-352, set./dez. 2006.

DUARTE, O. **História dos esportes**. São Paulo: Senac, 2019.

DUARTE, L. C.; NEIRA, M. G. Paulo Freire e Educação Física: uma análise a partir de periódicos da área. **Pedagogía y Saberes**, [s. l.], n. 55, p. 89-103, 2021.

ERUNDINA, L. 100 anos de Paulo Freire. *In*: FREIRE, A. M. A. **Testamento da presença de Paulo Freire, o educador do Brasil**: testemunhos e depoimentos. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021. p. 281-294.

ESCOBAR, M. O. Cultura corporal na escola: taferas da Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 8, p. 91-102, 1995.

FAGUNDES, T. B. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, p. 281–298, abr. 2016.

- FALKEMBACH, E. M. F. Planejamento participativo: uma maneira de pensá-lo e encaminhá-lo com base na escola. *In*: VEIGA, I. P. A. **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. 24. ed. Campinas: Papirus, 2008. p. 131-142.
- FAMOSE, P. **Aprendizaje motor y dificultad de la tarea**. Barcelona: Paidotribo, 1992.
- FARIAS, U. de S.; MOREIRA, V. dos S.; RODRIGUES, G. M. Cenas do cotidiano da Educação Física Escolar: aproximações com o pensamento de Paulo Freire. *In*: SOUSA, C. A. de; NOGUEIRA, V. A.; MALDONADO, D. T (org.). **Educação física e Paulo Freire: ações e reflexões em tempos de chumbo**. Curitiba: CRV, 2019. p. 227-240.
- FENSTERSEIFER, P. E. Epistemologia e prática pedagógica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 30, n. 3, p. 203-214, 2009.
- FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Revista Educação & sociedade**, Campinas, ano 23, n. 79. 2002.
- FERREIRA, H. B.; GALATTI, R. L.; PAES, R. R. *In*: PAES, R. R.; BALBINO, H. F. (org.). **Pedagogia do Esporte: contextos e perspectivas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 76-94.
- FIGUEIREDO, J. B. A.; SILVA, M. E. H. da. Pedagogia Eco-Relacional e Formação Docente: Possibilidade para superação de Processos Educativos Subalternizantes. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 19., 2009, João Pessoa. **Anais [...]**, João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, v. 1, 2009. p. 1-14.
- FIGUEIREDO, D. A. de. História da educação popular: uma leitura crítica. *In*: ASSUMPÇÃO, R. (org.). **Educação popular na perspectiva freiriana**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. p. 55-74.
- FINK, J. S.; PARKER, H.; BRETT, M.; HIGGINS, J. Off-field behavior of athletes and team identification: using uocial identity theory and balance theory to explain fan reactions. **Journal of Sport Management**, Champaign, v. 23, p. 142-55, 2009.
- FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. **Parecer nº 0495, de 08 de maio de 2018**. Relator: Sebastião Teoberto Mourão Landim. FORTALEZA, Secretaria Municipal de Educação, 2018. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2018/06/495.2018.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2024.
- FRANCO, M. A. R. S.; GHEDIN, E. **Pesquisa em educação: questões de método**. São Paulo: Cortez, 2005.
- FRANCO, M. A. R. S. Pedagogia da Pesquisa-ação. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, 2005.
- FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (org.). **Pesquisa em educação: a pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas**. São Paulo: Edições Loyola, 2018.
- FRANÇOSO, S.; NEIRA, M. G. Contribuições do legado freireano para o currículo da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 531-546, 2014. DOI: 10.1590/S0101-32892014000200017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbce/a/fhBMgZf9Nb78DCfVQNts37q/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 26 nov. 2024.

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

FREIRE, P. **Conscientização**. Tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. Ana Maria Araújo Freire (org.). São Paulo: UNESP, 2005.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia e Pedagogos Para Quê?** São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Ação cultural para liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Edunesp, 2000.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'água, 1995.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 28. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P.; GADOTTI, M.; GUIMARÃES, S. **Pedagogia**: diálogo e conflito. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREYRE, G. **Casa-grande e senzala**. São Paulo: Global Editora e Distribuidora, 2019.

GADOTTI, M. Educação Popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos/UCB**, Brasília, DF, v. 18, n. 2, p. 10-32, 2012.

GADOTTI, M. **Pensamento pedagógico brasileiro**. 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 1995.

GALATTI, L. R.; REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J.; PAES, R. R.; SEOANE, A. M. Pedagogia do esporte: tensão na ciência e o ensino dos jogos esportivos coletivos. **Revista da Educação Física/UEM**, [s. l.], v. 25, p. 153-162, 2014.

GALATTI, L. R.; SANTANA, W. C.; YLANE, P. S.; HENRIQUE, B. F.; HERMES, F. B.; SEOANE, A. M.; PAES, R. R. *In*: NAVARRO, A. C.; ALMEIDA, R. de; SANTANA, W. C. **Pedagogia do Esporte**: jogos esportivos coletivos. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2015. p. 32-45.

GALATTI, L. R. **Esporte e clube socioesportivo**: percurso, contextos e perspectivas a partir de estudo de caso em clube esportivo espanhol. 2010. 305 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

GALIAN, C. V. A.; SAMPAIO, M. M. F. The critical and the post-critical approaches in preparing curriculum propositions in Brazil. **European Journal of Curriculum Studies**, [s. l.], v. 3, n. 2, p. 475-491, 2016.

GAMBOA, S.; GERBASI, L. B. Paulo Freire: impacto e apropriação da sua obra na produção do pós-graduação no Brasil (1987-2010). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 53, p. 305-317, out. 2013.

GARGANTA, J. Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos. *In*: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (org.). **O ensino dos jogos desportivos**. 2. ed. Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física. Universidade do Porto: Porto, 1995. p. 11-25.

GOLDENBERG, P., MARSIGLIA, R. M. G.; GOMES, M. H. A. (org.). **O Clássico e o Novo**: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2003.

GONZÁLEZ, F. J. Sistema de classificação dos esportes com base nos critérios: cooperação, interação com o adversário, ambiente, desempenho comparado e objetivos táticos de ação. **Revista Digital efdeportes**, Buenos Aires, ano 10, n. 71, abr. 2004.

GONZÁLEZ, F. J.; Educação Física Escolar: entre o “rola bola” e a renovação pedagógica. *In*: ALBUQUERQUE, D. I. de P.; DEL-MASSO, M. C. D. (org.). **Desafios da Educação Física Escolar**: temáticas da formação em serviço no ProEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 130-148.

GONZÁLEZ, F. J.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos**. Vitória: UFES, 2012.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de formação RBCE**, [s. l.], v. 1, n. 1, 2009.

GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B.; AMAURI, A. B. **Esportes de invasão**: basquetebol, futebol, futsal, handebol, ultimate frisbee (org.). Maringá: Eduem, 2014. v. 1.

GONZÁLEZ, F. J.; FRAGA, A. B. Educação Física: ensino fundamental: livro do professor. *In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico (org.). Lições do Rio Grande: livro do professor. Porto Alegre: SE/DP, 2009a. v. 2, p. 115-129.*

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E.; LEMOS, L. M. Formação do corpo e o caráter: representações sociais dos gestores educacionais das escolas das redes públicas do município de Ijuí sobre o papel da educação física na educação formal. *In: JORNADA DE PESQUISA, 12., 2007, Ijuí. Anais [...]. Ijuí: editora da Unijuí, 2007, p. 1-3.*

GRAMORELLI, L.C. **A cultura corporal nas propostas curriculares estaduais de Educação Física: novas paisagens para um novo tempo.** São Paulo: Feusp, 2014.

GRIFONI, T.; SOUZA JÚNIOR, O. M. de. Relações de gênero na Educação Física Escolar: diálogos com o Futebol Callejero por uma Educação Libertadora. *In: SILVA, M. E. H; MARTINS, R. M. (org.). Pressupostos Freireanos na educação física escolar: Ação e movimento para a transformação. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2020.*

GRILLO, M. C.; FREITAS, A. L. S. Autoavaliação: por que e como realizá-la. *In: GRILLO, M. C.; FREITAS, A. L. S. et al. (org.). Por que falar ainda em avaliação? Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 45-49.*

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação:** para além das teorias da reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.

GUTIERREZ, C. A. S.; DOTTO, A.; ALLET, A. Futebol Callejero, juventude e cidadania. **Lúdica Pedagógica**, Bogotá, v. 1, n. 23, 2016.

HERNÁNDEZ, J. (org.). **Fundamentos del deporte:** análisis de las estructuras de los juegos deportivos. Barcelona: Inde, 1994.

HERNÁNDEZ, J. (org.). La diversidad de prácticas análisis de la estructura de los deportes para su aplicación a la iniciación deportiva. *In: BLÁZQUEZ, D. La iniciación deportiva y el deporte escolar.* Barcelona: Inde, 1995. p. 38-52.

HERNÁNDEZ, J. (org.). **La iniciación a los deportes desde su estructura y dinámica.** Barcelona: Inde, 2000.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R.; LAGING, R. **Concepções abertas no ensino da Educação Física.** Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R. **Textos pedagógicos sobre o ensino da Educação Física.** Ijuí: ed. Unijuí, 2001.

HILDEBRANDT-STRAMANN. **Concepções abertas no ensino da Educação Física.** Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2011.

IBGE. **Censo Brasileiro sobre os indicadores sociais.** Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

IMPOLCETTO, F. M.; MOREIRA, E. C. A Educação Física Escolar na BNCC: avanços e desafios. **Corpoconsciência**, [s. l.], v. 27, 2023. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/15228>. Acesso em: 26 nov. 2024.

JASPERS, K. **Razão e anti-razão do nosso tempo**. Rio de Janeiro: ISEB, 1958.

KRONBAUER, L. G. Consciência: intransitiva, transitiva ingênua e transitiva crítica. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

KUNZ, E. **Educação Física: ensino & mudanças**. Ijuí: Unijuí, 1991.

KUNZ, E. O esporte enquanto fator determinante da Educação Física. **Contexto & Educação**. Ijuí: Unijuí, 1986.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do Esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

KUNZ, E. Esporte: uma abordagem com a fenomenologia. **Revista Movimento**, Porto Alegre, ano 6, n. 12. p. 1-13, 2006.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem na educação infantil. **Revista Interacções**, [s. l.], v. 10, n. 32, 2015. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6361>. Acesso em: 10 out. 2023.

LUQUIN, A. C.; HASTIE, P. A.; DE OJEDA PÉREZ, D. M. El modelo de educación deportiva sport (education model). ¿Metodología de enseñanza del nuevo milenio? **Revista Española de Educación Física y Deportes**, [s. l.], n. 395, p. 63-63, 2011. Disponível em: <https://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/213>. Acesso em: 13 jul. 2023.

MACHADO, M. A. de O.; SOUZA, R. R. de; SILVA, S. A. da. Esportes de raquete, motivação, divulgação e infraestrutura: influências sobre a prática. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 17, n. 2, p. 177-183, 2019.

MALDONADO, D. T.; SILVA, S. A. P. DOS S.; MIRANDA, L. DE J. Pesquisas sobre a escola e pesquisas no cotidiano da escola. **Movimento**, [s. l.], v. 20, n. 4, p. 1373-1395, 2014.

MALDONADO, D. T.; SILVA, S. A. P. dos S. **Do "Rola bola" à Inovação Pedagógica nas Aulas de Educação Física: Uma análise dos bastidores do cotidiano escolar público**. Curitiba: CRV, 2017.

MALDONADO, D. T. Educação Física Escolar e o pensamento freireano: inéditos-viáveis revolucionários em tempos neoliberais e neoconservadores. In: MEIRELES, B. F.; MALDONADO, D. T.; PRODÓCIMO, E.; FREIRE, E. dos S.; BOSSLE, F.; FARIAS, U. de S.; NOGUEIRA, V. A. (org.). **Freireando 100 anos: o encontro com a Educação Física Escolar**. Curitiba: CRV, 2021.

MALDONADO, D. T.; PRODÓCIMO, E. Por uma epistemologia crítico-libertadora da Educação Física Escolar. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, São Paulo, ano 7, v. 3, p. 6-23, 2022.

MALDONADO, D. T. Educação Física Escolar, pensamento freireano e pedagogia crítico-libertadora. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 23, n. 1, p. 38–59, 2024. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/71968>. Acesso em: 26 nov. 2024.

MARTINS, R. M.; SILVA, M. E. H. Educação Física Escolar Territorial: a distância entre a sala de aula e a quadra no Ensino Médio nas escolas estaduais no município de Caucaia-CE. **The FIEP Bulletin**, [s. l.], v. 85, p. 461-464, 2015.

MARTINS, R. M.; MOURA, D. L. Diversificação de conteúdo para a Educação Física Escolar: o ultimate frisbee como possibilidade pedagógica para o ensino dos esportes. In: COSTA, F. R. da; CADAVID, M. A. A.; CARNEIRO, F. F. B. (org.). **Ultimate Frisbee: organização, conhecimento e prática de ensino**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2019. p. 58-70.

MARTINS, R. M.; NOGUEIRA, P. H. S. A tematização sobre o corpo consciente na educação física escolar: um diálogo à luz da pedagogia de Paulo Freire. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, p. 259-276, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/61769>. Acesso em: 11 dez. 2024.

MARTINS, R. M. O ensino dos futebóis no Ensino Médio Integrado. In: MALDONADO, D. T.; MARTINS, R. M (org.) **Educação Física no Ensino Médio: resistências e transgressões na prática político-pedagógica nos institutos federais**. 1. ed. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2023.

MARTINS, R. M.; TAIOLI, L. F.; MAGALHAES, J. R. O.; SILVA, L. C. E. F. A tematização do Ultimate Frisbee e seus rebatimentos no acolhimento de temas contemporâneos. In: MALDONADO, D. T.; SILVA, M. E. H.; MARTINS, R. M. (org.). **Educação Física Escolar e justiça social: experiências curriculares na educação básica**. 1. Curitiba: CRV, 2022. v. 47, p. 147-166.

MATOS, Z. Contributos para a compreensão da pedagogia do desporto. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. S. **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p. 40-52.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na Educação e na Política**. 4. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

MATURANA, H. **Da biologia à psicologia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MATURANA, H.; REZEPEKA, N. S. **Formação humana e capacitação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo e... “mente”**: base para a renovação e transformação da Educação Física. Campinas: Papirus, 1990.

MELO, L. B. S. **Formação e escolarização de jogadores de futebol no Estado do Rio de Janeiro**. 2010. 72 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2010.

MELO, L. F.; FERRAZ, O. L.; NISTA-PICCOLO, V. L. O portfólio como possibilidade de avaliação na Educação Física Escolar. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 21, n. 1, p. 87-97, jan./mar. 2010.

MESQUITA, I. M. R.; PEREIRA, F. R. M.; GRAÇA, A. B. S. Modelos de ensino dos jogos desportivos: investigação e ilações para a prática. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 4, p. 944-954, 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/download/2562/2687>. Acesso em: 6 jul. 2023.

MESQUITA, I.; GRAÇA, A. A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos esportivos. *In: Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, Porto, v. 7, n. 3, p. 401- 421, 2007. Disponível em: www.fade.up.pt/rpcd/_arquivo/artigos_soltos/vol.7_nr.3/4-01.pdf. Acesso em: 5 ago. 2022.

MINAYO, M. C. S; DESLANDES, S. F; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016.

MITCHELL, S.; OSLIN, J.; GRIFFIN, L. **Teaching sport concepts and skills: a tactical games approach**. Kent Ohio: Human Kinetics, 2003.

MONTEIRO, A. A.; NISTA-PICCOLO, V. L. **Diálogos com Paulo Freire no cotidiano da Educação Física Escolar**. Curitiba: CRV, 2020.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Revisada e Ampliada. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

MOREIRA, V. dos S. **Conscientização e Avaliação da Aprendizagem na Educação Física Escolar: um Autoestudo**. 2023. 155 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2023.

MUCCHIELLI, A. (org.). **Dictionnaire des méthodes qualitatives em sciences humaines**. Paris: Armand Colin, 1996.

MUNIZ, N. L.; REZENDE, H. G. de; SOARES, A. J. G. Influência do pensamento pedagógico renovador da educação física: sonho ou realidade. **Artus - Revista Educação Física e Desporto**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p.11-26, 1998.

NASCIMENTO, A. M. **O estágio curricular supervisionado no curso de Pedagogia: diálogo entre universidade e escola à luz de Paulo Freire**. 2012. 183 f. Dissertação. Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

NEIRA, M. G. Análise dos currículos estaduais de Educação Física: inconsistências e incoerências percebidas. **Cadernos Cenpec.**, São Paulo, v. 5, n. 2. p. 233-54, jul./dez. 2015a.

NEIRA, M. G. O currículo cultural da Educação Física: uma resposta aos dilemas da contemporaneidade. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 6, n. 31, p. 276-304, maio/ago. 2015b. Disponível em: https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723816312015276/pdf_7. Acesso em: 27 nov. 2024.

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

NEIRA, M. G. **Educação física cultural**: inspiração e prática pedagógica. Jundiaí: Paco, 2018.

NEIRA, M. G. **Práticas corporais**: brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas. São Paulo: Melhoramentos, 2014.

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

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. As dimensões política, epistemológica e pedagógica do currículo cultural da Educação Física. *In*: BOSSLE, F.; ATHAYDE, P.; LARA, L. (org.). **Educação Física Escolar**, Natal: EDUFRN, 2020. p. 25-43. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/neira_nunes_01.pdf. Acesso em: 27 nov. 2024.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Currículo cultural, linguagem, códigos e representação: uma proposta para a produção de outras formas de fazer, ver e dizer a respeito de si, das práticas corporais e seus praticantes. *In*: MALDONADO, D. T.; FARIAS, U. S.; NOGUEIRA, V. A. (org.). **Linguagens na Educação Física Escolar**: diferentes formas de ler o mundo. Curitiba: CRV, 2021. p. 21-40. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/neira_nunes_01.pdf. Acesso em: 27 nov. 2024.

NOGUEIRA, V. A.; MALDONADO, D. T.; SILVA, S. A. P. S.; FREIRA, E. S.; MIRANDA, M. L. J. Práticas corporais e Paulo Freire: uma análise sobre a produção do Conhecimento. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 4, p. 1265-1280, out./dez. 2018.

NOGUEIRA, V. A. **A construção coletiva de inéditos viáveis**: em busca de princípios epistemológicos, políticos e pedagógicos da Educação Física Escolar libertadora. 2021. 291 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade São Judas, São Paulo, 2021.

NUNES, M. L. F.; RÚBIO, K. O. currículo (s) da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem fronteiras**, [s. l.], v. 8, n. 2, p. 55-77, 2008.

OLIVEIRA, E. R. **A Construção e a Implementação de uma Unidade Didática de Esportes de rede/parede**. 2022. 104 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

OLIVEIRA, I. A. de. **Leituras freireanas sobre educação**. São Paulo: Unesp, 2003.

PAES, R. R. **Pedagogia do esporte**: contextos e perspectivas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

PARLEBAS, P. **Elementos de sociología del deporte**. Andalucía: Junta de Andalucía, 1988.
 PARLEBAS, P. **Juego deporte y sociedad: léxico de praxiología motriz**. Barcelona: Paidotribo, 2001.

PARO, V. H. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2017.

PEREIRA, D. de A.; TODARO, M. de Á. Paulo Freire e o Corpo Consciente. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37. 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2015. p. 1-7

PONTES JUNIOR, J. A de F.; SOARES, E. S.; TROMPIERI FILHO, N. Utilização das escalas de medidas na avaliação da aprendizagem na Educação Física Escolar. *In*: LEITE, Raimundo Hélio (org.). **Diálogos em avaliação educacional**. Fortaleza: Edições UFC, 2014. p. 135-147.

PRODÓCIMO, E.; SPOLAOR, G. da COSTA.; SO, M. R. O pensamento de Paulo Freire e ações pedagógicas no cotidiano da Educação Física Escolar no Brasil: apropriações reflexivas. *In*: SOUSA, C. A. de; NOGUEIRA, V. A.; MALDONADO, D. T (org.). **Educação física e Paulo Freire: ações e reflexões em tempos de chumbo**. Curitiba: CRV, 2019. p. 67-83.

QUEIROZ, D. T.; JANAINA, V.; SOUZA, A. M. A.; VIERA, N. F. C. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. **Rev. Enferm. UERJ**, Rio de Janeiro, p. 276-283, 2007.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J.; MONTAGNER, P. C. (org.). **Pedagogia do esporte: aspectos conceituais da competição e estudos aplicados**. São Paulo: Phorte, 2013.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J. **Pedagogia do esporte: jogos coletivos de invasão**. São Paulo: Phorte, 2009.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J.; PAES, R. R. Pedagogia do esporte: panorama e análise conceitual das principais abordagens. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 3, p. 600-610, 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/download/2478/2477>. Acesso em: 6 jul. 2023.

REVERDITO, R.; SCAGLIA, A.; SILVA, S.; GOMES, T.; PESUTO, C. e BACCARELLI, W. Competições escolares: reflexão e ação em pedagogia do esporte para fazer a diferença na escola. **Pensar a Prática**, [s. l.], v. 11, n. 1, retrieved January 16, 2009. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fe/article/view/1207/3279>. Acesso: 11 jul. 2024.

RIBAS, J. F. M. Praxiologia Motriz: construção de um novo olhar dos jogos e esportes na escola. **Motriz. Journal of Physical Education**. São Paulo, p. 103-110, 2005.

ROCHA, L. L.; SILVA, M. E. H. da. Por uma Educação Física Libertadora: o que é preciso saber sobre uma educação como prática de liberdade. *In*: SILVA, M. E. H.; MARTINS, M. M. (org.). **Pressupostos freirianos na Educação Física Escolar: ação e movimento para a transformação**. Curitiba: CRV, 2020. p. 49-63.

ROCHA, F. L. S. **Educação Física no Ensino Médio noturno**: a unidade didática Esporte a partir da perspectiva dos estudantes. 2022. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

ROSAS, A. de S. Educação Física Escolar em diálogo com a Educação Libertadora. *In*: BOSSLE, F.; PRODÓCIMO, E.; MALDONADO, D. T. (org.). **Diálogos da Educação Libertadora de Paulo Freire com a Educação Física Escolar**. 1. ed. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2023. p. 26-36.

ROTHEN, J. C. Uma pequena história da avaliação da educação a partir do caso brasileiro e francês. *In*: ROTHEN, J. C.; SANTANA, A. C. M. **Avaliação da educação**: referências para uma primeira conversa. São Carlos: EdUFSCar, 2018. p. 17-35.

SACRISTÁN, J. I. O que são conteúdos de ensino? *In*: SACRISTÁN, J. I.; GÓMEZ, Á. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 149-196.

SACRISTÁN, J. I. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SADI, R. S. **Pedagogia do Esporte**: descobrindo novos caminhos. 1. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

SAMPAIO, J. M. F.; SURDI, A. C. A transitividade formativa do “eu para o nós”: o círculo de cultura de Paulo Freire como estratégia de formação para o ensino dos esportes na Licenciatura em Educação Física. **Dialogia**, São Paulo, v. 42, dez. 2022.

SANTANA, A. da C. M. A constituição do Estado Avaliativo e o aumento das avaliações externas: propagando um ensino desigual para todos. **Avaliação da educação**: referências para uma primeira conversa. São Carlos: EdUFSCar, 2018. p. 37-50.

SANTANA, A. da C. M.; ROTHEN, J. C. A avaliação externa das escolas e a formação continuada de professores: o caso paulista. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 15, n. 44, p. 89-110, 2015.

SANTOS JÚNIOR, N. J. Reflexões sobre a cultura midiática na Educação Física Escolar: o que temos e o tememos? **Revista Digital EFDeportes**, Buenos Aires, ano 12, n. 116, jan. 2008.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: LDB, trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAUL, A.; VOLTAS, F. Paulo Freire e Antonio Gramsci: aportes para pensar a formação de professores como contexto de construção de práxis docentes contrahegemônicas. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 2, p. 134-151, 2017.

SCAGLIA, A. J.; SOUZA, A. J. *In*: BRASIL. Ministério do Esporte. Comissão de Especialista de Educação Física. **Dimensões pedagógicas do esporte**. Brasília, DF: Universidade de Brasília: CEAD, 2004. p. 18-33.

SCHMIND, R.; WRISBERG, C. **Aprendizagem e performance motora**. São Paulo: Artmed, 2001.

SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 79-91.

SEABRA, A. L. dos S. **Bases teóricas e conceituais da pedagogia do esporte**. 2016. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.

SIEDENTOP, D. **Sport Education: Quality PE Through Positive Sport Experience**. Champaign: Human Kinetics, 1994.

SILVA, A. J. F. da. **Classificação dos esportes e o uso das mídias**: desenvolvendo uma unidade didática nas aulas de Educação Física no Ensino Médio noturno. 2019. 130 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

SILVA, A. J. F.; FERREIRA, D. A.; SILVA, M. E. H. da. **Saberes em Ação na Educação Física Escolar**: Possibilidades Pedagógicas a partir da BNCC. 1. ed. Curitiba: CRV, 2021.

SILVA, A. J. F.; SANTOS, A. P. dos. Desenvolvendo o Esporte nas aulas de Educação Física no Ensino Médio Noturno e suas relações com os pressupostos freirianos. *In*: SILVA, M. E. H.; MARTINS, R. M. (org.). **Pressupostos Freireanos na Educação Física Escolar**: Ação e movimento para a transformação. 1. ed. Curitiba: CRV, 2020. p. 181-194.

SILVA, P. A.; SOUSA, C. A. de; FREIRE, E. dos S. Planejamento participativo e a tematização do tiro com arco na Educação Física Escolar. *In*: SOUSA, C. A. de; NOGUEIRA, V. A.; MALDONADO, D. T. (org.). **Educação física e Paulo Freire**: ações e reflexões em tempos de chumbo. Curitiba: CRV, 2019. p. 241-254.

SILVA, A. J. F.; FERREIRA, D. A.; SILVA, M. E. H. Pressupostos de Paulo Freire nas abordagens críticas da Educação Física. *In*: RIBEIRO, L. T. F.; OLIVEIRA, D. N. S.; SOARES FILHO, S.; GABRIEL NETO, J. A. **Educação brasileira**: dilemas históricos e contemporâneos. São Paulo: Alexa Cultural, 2023. p. 197-212.

SILVA, S. A. P. S. **Portas abertas para a Educação Física**: falando sobre abordagens pedagógicas. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, A. de S.; PEREIRA, A. S. Diálogo entre o Ultimate Frisbee e Pedagogia Freireana: reflexões para uma Educação Física Escolar emancipatória. *In*: PEREIRA, A. S. **Educação física e práticas corporais**: discussões emergentes. Itapiranga: Schreiben, 2024. p. 21-36.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

SOUSA, E. M. **O significado do basquetebol para um grupo de adolescentes da cidade de Salvador-BA: um estudo a partir da teoria de Paulo Freire**. 2016. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2016.

SOUSA, C. A.; FREIRE, E. S.; MIRANDA, M. L. J. Paulo Freire e a pesquisa *Stricto Sensu* em Educação Física Escolar: reflexões e possibilidades. **EccoS–Revista Científica**, [s. l.], v. 63, 22956, 2022.

SOUSA, C. P. de. Dimensões da avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 22, p. 101-118, 2000.

SOUZA, E. P. M. de. **Ginástica geral**: uma área do conhecimento da Educação Física. 1997. 163 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

SPAAIJA, R.; JEANES, R. Education for social change? A freirean critique of sport development and Peace. **Physical Education and Sport Pedagogy**, [s. l.], v. 18, n. 4, p. 442-457, 2013.

TAMBOER, J. Sichbewegen – ein Dialog zwischen Mensch und Welt. **Sportpaedagogik**, [s. l.], v. 2, p. 8-13, 1979.

TENÓRIO, J. G.; SILVA, C. L. Educação Física Escolar e a não participação dos alunos nas aulas. **Ciência em Movimento**, [s. l.], v. 15, p. 71-80, 2013.

TERRET, T. **Histoire du Sport**. Paris: Presses Universitaires de France, 2007.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1998.

TREBELS, A. H. Sport begreifen, erfahren und veraendern. *In*: BRODTMANN, D.; TREBELS, A. H. **Sport Sport begreifen, erfahren und veraendern**. [S. l.]: Reinbeck bei Hamburg, 1983. p. 9-22.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, [s. l.], v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27989>. Acesso em: 9 out. 2023.

VAGO, T. M. O "esporte na escola" e o "esporte da escola": da negação radical para uma relação de tensão permanente - um diálogo com Valter Bracht. **Movimento**, [s. l.], v. 3, n. 5, p. 4-17, 1996. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2228>. Acesso em: 29 jun. 2023.

VASCONCELLOS, C. S. Competência docente na perspectiva de Paulo Freire. **Revista de Educação AEC**, Brasília, DF, n. 143, abr./jun. 2007.

VENTORIM, S. Caracterização do esporte segundo a orientação didático-pedagógico da teoria de Paulo Freire. **Motrivivência**, Florianópolis, ano 9, n. 14, p. 187-198, nov. 2000.

ZITKOSKI, J. J.; REDIN, E.; STRECK, D. R. **Dicionário Paulo Freire**. São Paulo: Autêntica, 2010.

ANEXO A - ROTEIRO DO DIÁRIO DE CAMPO

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

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

Você está sendo convidado por Antonio Jansen Fernandes da Silva como participante da pesquisa intitulada: “O Esporte nas aulas de Educação Física Escolar: possibilidades da prática pedagógica à luz da pedagogia freireana”. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Esta pesquisa pretende analisar as possibilidades de elaboração e de implementação de uma proposta pelo professor ou pela professora de Educação Física Escolar, visando o ensino do Esporte em uma perspectiva pedagógica baseada em Paulo Freire.

O motivo que nos levou a fazer este estudo foi quando o pesquisador começou a ensinar o componente curricular Educação Física, principalmente os Esportes, no Ensino Fundamental, percebeu que os alunos e as alunas querem reproduzir, na maioria das vezes, a forma como os Esportes são praticados fora do ambiente escolar.

Caso decida participar da pesquisa, informamos que sua participação trará alguns riscos, tais como: os riscos físicos, psicológicos, constrangimento, vergonha, stress ao responder questionários, cansaço, quebra de sigilo, quebra de anonimato, dentre outros. Iremos minimizar os riscos mencionados aos participantes da pesquisa, como também, deixar estes à vontade para responder aos questionários, se caso necessário, poderão desistir a qualquer momento da pesquisa. Ademais, poderá vir a beneficiá-lo, deixando-o ciente do seu papel diante de tal situação, sendo garantida a privacidade das informações coletadas, que serão utilizadas cientificamente, como também a garantia da realização da pesquisa em ambiente adequado e reservado para garantir a privacidade do participante.

Como benefícios da pesquisa, você estará ajudando na criação de uma proposta metodológica para o desenvolvimento dos Esportes nas aulas de Educação Física Escolar. Em caso de algum problema que você possa ter relacionado à pesquisa, você terá direito à assistência gratuita, que será custeada pelo pesquisador responsável. Se você sofrer qualquer dano decorrente desta pesquisa, sendo ele imediato ou tardio, previsto ou não, você será indenizado.

Cabe destacar ainda, no convite, que a qualquer momento o participante ou a participante poderá recusar a continuar participando da pesquisa e que também poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo. Garantir que as informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pela pesquisa e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos e estudiosas do assunto.

Endereço do responsável pela pesquisa:

Nome: Antonio Jansen Fernandes da Silva
Instituição: Programa de Pós-Graduação em Educação
Endereço: Rua Waldery Uchoa, 1- Benfica- CEP 60020-110 Fortaleza- CE
Telefones para contato: (85) 988261795

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 seres humanos.

O abaixo assinado _____, ____ anos, RG: _____, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante de uma pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa e recebi explicações que responderam por completo as minhas dúvidas. Assim, declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, ____/____/____

Nome do(a) participante da pesquisa

Data

Assinatura

Nome do pesquisador

Data

Assinatura

Nome da testemunha

Data

Assinatura

(se o voluntário não souber ler)

Nome do profissional

Data

Assinatura

que aplicou o TCLE

ANEXO C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado e convidada como participante da pesquisa: “O Esporte nas aulas de Educação Física Escolar: possibilidades da prática pedagógica à luz da pedagogia freireana”.

Neste estudo, pretendemos analisar as possibilidades de elaboração e de implementação de uma proposta pelo/a professor/a de Educação Física Escolar, visando o ensino do Esporte, em uma perspectiva pedagógica baseada em Paulo Freire.

O motivo que nos levou a fazer este estudo foi quando o pesquisador começou a ensinar o componente curricular Educação Física, principalmente os Esportes, no Ensino Fundamental, percebeu que os alunos e as alunas querem reproduzir, na maioria das vezes, a forma como os Esportes são praticados fora do ambiente escolar.

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: Iremos utilizar a observação do participante das aulas de Educação Física Escolar, por meio do diário de campo; um círculo reflexivo dialógico; e o registro das aulas de Educação Física Escolar.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido ou atendida pelo pesquisador, que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, dentre eles: os riscos físicos, psicológicos, constrangimento, vergonha, stress ao responder questionários, cansaço, quebra de sigilo, quebra de anonimato, entre outros. Iremos minimizar os riscos mencionados aos participantes da pesquisa, como também, deixar estes à vontade para responder os questionários, caso seja necessário, poderão desistir a qualquer momento da pesquisa. Apesar disso, você tem assegurado o direito ao ressarcimento ou à indenização, no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e os instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, após esse tempo, serão destruídos. Este termo de consentimento se encontra impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

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.

Fortaleza, ____ de _____ de ____.

Assinatura do(a) menor

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Endereço do responsável pela pesquisa:

Nome: Antonio Jansen Fernandes da Silva

Instituição: Programa de Pós-Graduação em Educação

Endereço: Rua Waldery Uchoa, 1- Benfica- CEP 60020-110 Fortaleza- CE

Telefones para contato: (85) 988261795

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 seres humanos.

ANEXO D – PLANO DE AULA

Logo abaixo, temos dois exemplos de plano de aula. Um previsto e o outro real. Esse formato foi utilizado durante todo o processo educativo.

3ª PLANO DE AULA (PREVISTA)

1- IDENTIFICAÇÃO	
NOME	Antonio Jansen Fernandes da Silva
ANO/SÉRIE	9º Ano do Ensino Fundamental
NÚMERO DE ALUNOS	39
DATA/TEMPO DE AULA	03/05/24 - 110 minutos
TEMA DA AULA: Desenvolvendo o esporte de (campo e taco, combate, rede/parede ou invasão)	
2- OBJETIVO DA AULA	
Identificar a multiplicidade dos Esportes de (campo e taco, combate, rede/parede ou invasão), procurando refletir, criticamente, sobre as relações entre as práticas corporais e o contexto social.	
3- RECURSOS DIDÁTICOS	
Sala de aula; Datashow; Imagens sobre os Esportes (campo e taco, combate, rede/parede ou invasão)	
4- AVALIAÇÃO	
Avaliação processual	
5- DETALHAMENTO DA AULA	
<p><i>Conversa inicial</i></p> <p>Iniciarei a aula revistando alguns pontos discutidos na aula anterior. O que vocês lembram da aula passada? O que mais te chamou atenção? O que vocês não gostariam mais de vivenciar? O que poderíamos retornar, em termos de discussão da aula passada? Irei apresentar as diferentes possibilidades de classificação dos Esportes de acordo com a DCRC e demonstrar que existem outras formas de classifica-las.</p> <p>Irei comentar que neste bimestre podemos desenvolver os seguintes grupos: Esporte de rede/parede; Esporte de invasão; Esporte de combate; Esporte de campo e taco, pois são temas do 9º ano.</p> <p>Dividirei a turma em 4 ou 5 equipes, será distribuído imagens com os referidos Esportes para cada grupo. Os mesmos deverão colocar as imagens de acordo com os grupos dos Esportes. Essas equipes irão dialogar internamente para escolher qual grupo de Esporte iremos trabalhar neste bimestre, em seguida, cada equipe irá defender a sua escolha diante dos demais grupos. Partindo do que conhecem sobre a classificação dos Esportes. Quais os nomes dos grupos da classificação dos Esportes? Qual o grupo escolhido para ser aprofundado neste bimestre? Quais os Esportes que pertencem a esse grupo? O que vocês sabem sobre algum Esporte desse grupo? Vocês já praticaram ou viram alguém praticar na sua comunidade? Qual Esporte tem sido muito praticado no seu contexto social? Qual Esporte você nunca tinha ouvido falar? Alguém tem alguma curiosidade sobre alguma modalidade esportiva?</p> <p><i>Vivência e Discussão</i></p> <p>Irei apresentar as principais características desse grupo de Esporte. Logo em seguida, dividirei a turma em duas equipes e pedirei que os estudantes e as estudantes solucionem</p>	

o seguinte problema do Esporte escolhido: vocês foram designados para modificar as regras desse Esporte (campo e taco, combate, rede/parede ou invasão) e jogo deve ter: números iguais de participantes; todos e todas devem jogar ao mesmo tempo; o tempo de jogo deve ser preestabelecido pela equipe; o jogo não pode ter um vencedor/a; e assim sucessivamente. As regras serão colocadas em uma cartulina de cada grupo, para em seguida, as equipes demonstrarão como foi a criação do seu Esporte. Depois iremos vivenciar os jogos de cada equipe.

Reflexão

Faremos um círculo de cultura para dialogar sobre as duas maneiras do jogo. Será que poderíamos praticar esses jogos fora da escola? O que poderíamos acrescentar nesses jogos? Será que temos aspectos que aproximam ou distanciam os jogos escolhidos? Como são criados os Esportes? Será que devemos apenas reproduzir a forma como o Esporte é desenvolvido fora da escola? Será que não somos capazes de criar nosso próprio Esporte? Por que reproduzimos os Esportes sem pensar em novas possibilidades de experimentação?

3ª PLANO DE AULA (REAL)

1- IDENTIFICAÇÃO	
NOME	Antonio Jansen Fernandes da Silva
ANO/SÉRIE	9º Ano do Ensino Fundamental
NÚMERO DE ALUNOS	39/35
DATA/TEMPO DE AULA	03/05/24 - 110 minutos
TEMA DA AULA: Desenvolvendo o Esporte de (marca, combate, rede/parede ou invasão)	
2- OBJETIVO DA AULA	
Identificar a multiplicidade dos Esportes de (campo e taco; combate; rede/parede ou invasão), procurando refletir, criticamente, sobre as relações entre as práticas corporais e o contexto social.	
3- RECURSOS DIDÁTICOS	
Sala de aula; Cartulina; Imagens sobre diversos Esportes (campo e taco; combate; rede/parede ou invasão); Cola; Canetinha colorida.	
4- AVALIAÇÃO	
Avaliação processual	
5- DETALHAMENTO DA AULA	
<p><i>Conversa inicial</i></p> <p>Iniciamos a aula revistando alguns pontos discutidos na aula anterior. O que vocês lembram da aula passada? O que mais te chamou atenção? O que poderíamos retornar em termo de discussão da aula passada? O que o Esporte representa para você?</p> <p>Irei fazer a retomada das diferentes formas de classificar os Esportes, em seguida, demonstrar a classificação dos Esportes de acordo com a DCRC.</p> <p><i>Vivência e Discussão</i></p> <p>Comentar que neste bimestre podemos desenvolver os seguintes grupos: Esporte de rede/parede; Esporte de invasão; Esporte de combate; Esporte de campo e taco, pois são</p>	

temas do 9º ano.

Dividirei a turma em 4 ou 5 equipes. Será distribuído imagens com os referidos Esportes para cada grupo. Os mesmos deverão colocar as imagens de acordo com os grupos dos Esportes. Cada equipe irá dialogar no seu grupo para escolher qual grupo de Esporte iremos trabalhar neste bimestre.

ANEXO E – FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO

Escola Terezinha Ferreira Parente

Aluno/a:

9º Ano “A” manhã

ASPECTOS/NÍVEIS	Excelente (entre 10 e 8)	Bom (entre 8 e 7)	Regular (entre 7 e 6)	Ruim (entre 6 e 4)	Fraco (entre 4 e 0)	Sua nota
1. Realizar com interesse as atividades propostas nas aulas de Educação Física Escolar						
2. Pontualidade (refere-se a chegada sempre no horário marcado das aulas)						
3. Assiduidade (refere-se a alguém que não falta as aulas)						
4. Participa ativamente na construção das atividades em grupo nas aulas						
5. Possui um comportamento adequada durante as aulas de acordo com as regras de convivência (respeita ao próximo; não atrapalha o andamento das aulas; realiza o uso inapropriado do celular; briga com os colegas; etc)						
6. Posiciona-se criticamente e emite sugestões diante das temáticas trabalhadas nas aulas de Educação Física Escolar						
7. Realiza as atividades encaminhadas para fazer em casa						
8. Demonstra capacidade de pensar e compreender aos temas desenvolvidos nas aulas de Educação Física Escolar						
9. Apresenta um bom convívio com a turma do 9ºAM						
10. Qual o nível de aprendizado sobre a temática estudada neste bimestre nas aulas de Educação Física Escolar						

TOTAL NOTA:

QUESTÕES DE AUTOAVALIAÇÃO

1. Qual a temática deste bimestre nas aulas de Educação Física Escolar?

2. O que você aprendeu de conteúdo nas aulas de Educação Física Escolar?

3. Em quais aspectos você poderia melhorar para os próximos bimestre?

4. Considerando a sua dedicação as aulas, o que você poderia citar que explicasse o seu empenho durante as aulas?
