

UFRRJ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

DISSERTAÇÃO

**Jogos Transversais:
problematizando temas contemporâneos nas aulas Educação Física
Escolar**

Denis Mendes Bastos

2024



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**JOGOS TRANSVERSAIS:
PROBLEMATIZANDO TEMAS CONTEMPORÂNEOS NAS AULAS
DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

DENIS MENDES BASTOS

Sob orientação da Professora

Amparo Villa Cupolillo

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Seropédica, RJ
Agosto de 2024

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B395j

Bastos, Denis, 1970.
Jogos Transversais: problematizando temas contemporâneos nas aulas de Educação Física Escolar / Denis Bastos. - Rio de Janeiro, 2024.
114 f.: il.

Orientadora: Amparo Cupolillo.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional , 2024.

1. Escola. 2. Ética. 3. Cidadania. 4. Educação Física. 5. Temas Contemporâneos. I. Cupolillo, Amparo, 1963-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF / Mestrado profissional em Educação Física III. Titulo.

Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRO-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos vinte e oito dias do mês de agosto do ano de dois mil e vinte e quatro, no horário de 13h às 16h, reuniu-se no auditório do Instituto de Educação da UFRRJ a banca examinadora composta pelos professores do ProEF da UFRRJ: Amparo Villa Cupolillo (orientadora), Rodrigo Lema Del Rio Martins (membro interno) e Marcelo Paraíso Alves do Instituto Federal do Rio de Janeiro (membro externo), para examinar a tese de dissertação concluída do curso de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF/UFRRJ) intitulada: "Jogos Transversais: problematizando temas contemporâneos nas aulas Educação Física Escolar", do discente Denisa Mendes Bastos, matrícula nº 20221004134. Após a apresentação da dissertação, procedeu-se à arguição, finda a qual, os membros da banca decidiram pela:

- Aprovação.
 Aprovação com ressalva.
 Reprovação.

Fontainebleau

Reestruturação da parte de resultados e discussão, identificando com mais precisão as diferenças entre a proposta inicial de Jogos Transversais com a proposta atualizada a partir da perspectiva de Paulo Freire, Modificação do Produto Educacional, ressaltando, no método, a inspiração na Pedagogia Freireana, Revisão dos conceitos de Paulo Freire mobilizados na fundamentação teórica. Criação técnica por profissional nas questões gramaticais e ortográficas, bem como a adequação às normas da ABNT e ao formato de dissertação estabelecido pelo ProFF.

Para constar foi lavrada a presente ata, que vai datada e assinada pelos examinadores.

Sergipólio-RJ, 28 de agosto de 2024.

■ INFORMATIVA INFORMATIVA INFORMATIVA
■ STAMPA SULLA COPPIALO
■ STAMPA SULLA COPPIALO

Dra. Amparo Villa Cundillo (co-orientadora) – ProFEI/IEES UNAM

 Documento assinado digitalmente
BEMERICA LIMA GOMES SOUZA
Data: 03/09/2019 14:02:37 -0300
Document ID: 10000000000000000000000000000000

Dr. Rodrigo Lema Del Rio Martínez (miembro Informativo – Proyecto UERRA)

 gov.br | Ministérios e órgãos digitais

Dr. Marcelo Paraiso Alves (membro externo – JFRJ)

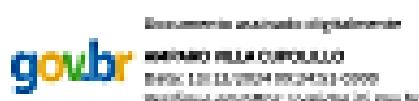


UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/UFRJ
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA DO MESTRADO
PROFISSIONAL EM REDE NACIONAL – ProEF/UFRJ

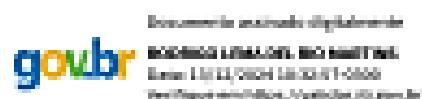
DENIS MENDES BASTOS

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Física, no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, área de concentração em Educação Física Escolar.

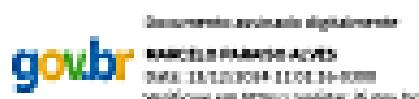
DISSERTAÇÃO APROVADA EM 28/08/2024



Amparo Villa Cupolillo, Dra. UFRJ
(Orientadora)



Rodrigo Lema Del Rio Martins, Dr. UFRJ



Marcelo Paraijo Alves, Dr. IFRJ

Dedico esta pesquisa à memória de minha mãe e meu pai, pois sempre me apoiaram e incentivaram a estudar. À minha esposa, Elis, que sempre está ao meu lado, me dando força, em todos os momentos. Aos meus filhos, Nicole e Nicolas, pois são os que me impulsionam a caminhar para frente, todos os dias. A todos os professores e professoras que me inspiram, diariamente, e me dão seu belo exemplo de resistência. Aos meus alunos e alunas, fonte de energia para a labuta cotidiana.

AGRADECIMENTOS

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

Para a concretização deste estudo, tivemos o apoio de várias pessoas e algumas instituições. Em primeiro lugar, agradeço à Capes/PROEB – Programa de Educação Básica, pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional – ProEF. Iniciativa que vem contribuindo para a melhoria da Educação em todo o país.

À Secretaria Municipal de Educação, da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, pela bolsa de estudos cedida para realização deste mestrado.

À 10ª Coordenadoria Regional de Educação/SME-RJ e à equipe gestora da Escola Municipal Professor Castilho, pois abriram as portas da unidade escolar e acolheram a nossa pesquisa.

À banca de qualificação, pelas suas contribuições, composta pelos professores Dr. Rodrigo Lema Del Rio Martins e Dra. Fabiane Frota da Rocha Morgado.

À banca da defesa, composta pelos professores Dr. Rodrigo Lema Del Rio Martins e Dr. Marcelo Paraíso Alves, pela atenção, paciência, dedicação, orientação e significativas contribuições para o desenvolvimento da pesquisa.

À Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, seus gestores e corpo docente, pois, além de dar todo o suporte necessário para a concretização deste mestrado, não mediram esforços para agregar destacados valores à nossa formação acadêmica e profissional.

Aos meus colegas de mestrado, Anderson Guerra, Everton Silva, Flávio Monteiro, Joni Nascimento, Leandro Miller, Luana Torquato, Mariana Braz, Marila Welsch, Marina Boechat, Priscilla Souza, Rodrigo Lima e Tiago Silva, pois, sem eles, não teria conseguido concluir este projeto. Nos momentos mais difíceis, estiveram ao meu lado me apoiando e incentivando. Foi uma convivência enriquecedora que me deixará marcas para o resto da vida.

Agradeço à minha família, por todo amor e suporte necessário à realização desta dissertação.

Ao grupo de pesquisa GEPEC, agradeço a oportunidade de fazer parte de uma comunidade comprometida com a excelência acadêmica, na qual tive a colaboração e o intercâmbio de conhecimentos, que foram cruciais para o enriquecimento da nossa pesquisa.

Dedico agradecimento especial ao meu primeiro orientador, Professor Ricardo de Almeida Pimenta, cuja paciência, dedicação e competente orientação foram fundamentais nesta caminhada.

Agradeço a todo o empenho e a dedicação da Professora Amparo Vila Cupolillo, minha segunda orientadora, que foi fundamental para a conclusão deste estudo. Sua competência, experiência e vasto conhecimento me proporcionaram a tranquilidade necessária para chegar ao final desta dissertação.

Meu muito obrigado a cada um de vocês.

BIOGRAFIA

Comecei minha trajetória, quando criança, de forma muito ativa e ligada aos esportes na escola. No Exército, fui oficial de treinamento físico da minha companhia. Na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), comecei cursando Economia, mas resolvi abandonar e fazer Educação Física na Universidade Castelo Branco (UCB). Nunca havia sonhado em ser professor, mas assim quis o destino. Tive uma atuação importante, na Universidade, frente à Empresa Júnior de Educação Física, onde fui o primeiro presidente. Organizei, junto ao grupo, vários eventos acadêmicos, esportivos e festivos, incluindo a organização da primeira reunião do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), que tinha como objetivo regulamentar o “Código de Ética” da profissão. Hoje, mais experiente, percebo as questões de ordem política que envolvem a rejeição da regulamentação da profissão e da cobrança de anuidade. Já formado, trabalhei como professor e, em seguida, como coordenador da Vila Olímpica Clara Nunes (VOCN), situada no bairro de Acarí/RJ. Na referida Vila, tive a oportunidade de trabalhar em um projeto que me inspirou a ideia dos Jogos Transversais. A partir de então, a dissertação mostrará melhor esse percurso.

Como, na VOCN, era um professor contratado, procurei fazer concursos para professor de EF e cheguei a trabalhar no Governo do Estado do Rio de Janeiro, na Prefeitura de Japeri, na Prefeitura de Nova Iguaçu e na Prefeitura do Rio de Janeiro. Nesta última, me encontro trabalhando até hoje, como servidor estatutário, em duas matrículas, ambas com carga horária de 16 horas.

O mestrado sempre foi um desejo, mas o trabalho não o possibilitava, devido a pouca disponibilidade de tempo. Até que surgiu o ProEF. Esse, sim, oferecia condições para quem trabalhasse na escola, pois era semipresencial. Fiz o concurso, e tive a honra de participar da primeira turma da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). A referida Universidade sempre foi admirada por mim, pela sua beleza e imponência. Já havia conseguido transferência *Ex Offício*, para a UFRRJ, quando transferido pelo Exército e cursando Economia, porém, como o curso era em tempo integral, não foi possível a concretização do sonho, naquele momento.

O ProEF foi uma grande oportunidade que surgiu e veio agregar muitos conhecimentos na minha profissão. Os professores Ricardo Pimenta, Rodrigo Lema, José Henrique, Francis Natally, Aldair Oliveira, Valéria Pires, Ricardo Ruffoni, e Amparo Cupolillo foram muito importantes em todo esse processo de formação. Agradeço por toda a experiência vivida e vou guardar todos e todas em meu coração. Mas, hoje, com este mestrado, o que mais agradeço é a oportunidade de ampliar e aprofundar os conhecimentos científicos voltados para a experiência com os Jogos Transversais, descritos nesta dissertação.

RESUMO

BASTOS, Denis Mendes. **Jogos Transversais: problematizando temas contemporâneos nas aulas de Educação Física Escolar: Rio de Janeiro, RJ. 2024.** 111 p Dissertação (Mestrado profissional em Educação Física em rede nacional). Instituto de Educação, Departamento de Educação Física, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2024.

Estudos, antigos e recentes, mostram que abordar temas contemporâneos nas aulas de Educação Física Escolar, ainda, continua sendo uma grande dificuldade para muitos professores, principalmente, para aqueles que trabalham com as perspectivas esportivista, biologicista e/ou recreacionista. A presente pesquisa problematiza uma experiência que vem sendo realizada em escolas do Município do Rio de Janeiro, denominada Jogos Transversais. Ela busca analisar, criticamente, as mudanças, nos campos prático e teórico dessa experiência, a partir de uma aproximação com os pressupostos da Pedagogia Freiriana. A referida experiência pode ser considerada uma das formas de abordagem ou de problematização dos temas contemporâneos. Como caminho metodológico, dois momentos importantes da pesquisa puderam ser descritos, apresentando suas conexões: o primeiro deu-se, por meio da análise dos pressupostos básicos da Pedagogia Freiriana. Esse momento ocorreu, ainda, quando estávamos cursando as disciplinas do mestrado e tivemos a oportunidade de aprofundar os conceitos que mais dialogavam com a experiência em questão. A partir desse aprofundamento, buscamos uma reflexão crítica, ressignificando elementos teóricos e práticos e oferecendo uma nova roupagem aos Jogos Transversais. A segunda etapa deu-se, por meio de 9 (nove) encontros com uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, visando a identificar como essa ressignificação se materializava na práxis pedagógica, identificando outros possíveis caminhos indicadores da multiplicidade das rotas cotidianas. Os registros das aulas aconteceram, por intermédio do diário de campo. Em seguida, inspirados pelos estudos com os cotidianos, voltamos ao diário de campo e aos registros sensíveis da memória do pesquisador, buscando apreender outros sentidos e significados despertados, a partir da vivência dos jogos ressignificados durante os nove encontros, tanto nos educandos, quanto no pesquisador. Esse mergulho sensível no cotidiano da experiência vivenciada nos possibilitou afirmar que os educandos tiveram uma participação diferenciada dos momentos anteriores, tendo mais poder decisório, mais encorajamento para fazerem valer suas vozes, o que nos remete à ideia de empoderamento e maior centralidade em seus processos de aprendizagem.

Palavras-chave: Escola. Ética. Cidadania. Educação Física. Temas Transversais. Temas Contemporâneos Transversais.

ABSTRAT

BASTOS, Denis Mendes. **Transversal Games: problematizing contemporary themes in School Physical Education classes: Rio de Janeiro, RJ. 2023.** 113 p Dissertation (Professional Master's Degree in Physical Education on national network). Institute of Education, Department of Physical Education, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2024.

Studies, old and recent, show that addressing contemporary issues in School Physical Education classes still remains a great difficulty for many teachers. Especially for those who work with the sportsman, biologist and/or recreationist perspectives. The present research problematizes an experience that has been carried out in schools in the city of Rio de Janeiro called Transversal Games. She seeks to critically analyze the changes in the practical and theoretical field of this experience, from an approximation with the assumptions of Freirean Pedagogy. This experience can be considered one of the ways of approaching or problematizing contemporary issues. As a methodological path, two important moments of the research could be described, presenting their connections: the first took place through an analysis of the basic assumptions of Freirean Pedagogy. This moment also occurred when we were taking the courses of the course.

Keywords: School; Ethics; Citizenship; Physical education; Cross-cutting Themes; Transversal Contemporary Themes.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BR	Brasil
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CONFEF	Conselho Federal de Educação Física
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
EF	Ensino Fundamental
EFE	Educação Física Escolar
EM	Escola Municipal
GEPEC	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Corporeidade
JT	Jogos Transversais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProEF	Programa de Mestrado Profissional em Educação Física
RJ	Rio de Janeiro
SME	Secretaria Municipal de Educação
SMEL	Secretaria Municipal de Esporte e Lazer
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UCB	Universidade Castelo Branco
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
VOCN	Vila Olímpica Clara Nunes

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Tensão entre Pedagogia Freiriana e educação bancária	20
Figura 2 – Ilustração do método JT	41
Figura 3 – Imagem dos primeiros JT	49
Figura 4 – Projeto para o tema “Meio Ambiente”	50
Figura 5 - JT para o tema Saúde	51
Figura 6 – JT para o projeto Educação no Trânsito	51
Figura 7 – JT para vários temas	52
Figura 8 – JT para o tema Orientação Sexual	52
Figura 9 – JT para o tema Bullying na escola	53
Figura 10 – Imagem do vídeo no canal do Youtube	53
Figura 11 – JT para a alfabetização	54
Figura 12 – Livros JT	54
Figura 13– Ebooks JT	55
Figura 14 – Livros Infantis	55
Figura 15 – Imagem do site (parte 1)	56
Figura 16 – Imagem do site (parte 2)	56
Figura 17– Imagem do site (parte 3)	57
Figura 18 – Imagem do grupo do Facebook	57
Figura 19 – Imagem da “Página – JT por um futuro sustentável”	58
Figura 20 – Imagem da página “jogostransversais”	58
Figura 21 – Imagem do Instagram	59
Figura 22 – Imagens de cursos (parte 1)	59
Figura 23 – Imagens de cursos (parte 2)	60
Figura 24 – Imagens de cursos (parte 3)	60
Figura 25 – Imagens de cursos (parte 4)	61
Figura 26 – Imagens de cursos (parte 5)	61
Figura 27 – Imagem dos professores de Ed. Física da 10 ^a CRE	62
Figura 28 – Logomarcas dos anos de 2010 e 2021	63
Figura 29 – <u>Imagen ilustrativa do canal Jogos Transversais</u>	63
Figura 30 – Método antigo e atual dos JT	72

Figura 31 – Foto da lousa com a tarefa proposta	74
Figura 32 – Aula na sala	85
Figura 33 – Foto do caderno com a atividade de transformação do jogo	86
Figura 34 – Queimado da Diversidade	86
Figura 35 – Fotos do 5º encontro	86
Figura 36 – Fotos do sexto encontro	89
Figura 37 – Fotos do sétimo encontro	91

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

1. INTRODUÇÃO	17
2. REVISÃO DE LITERATURA	19
2.1. A Pedagogia Freiriana	19
2.2. Educação Física Escolar e a Pedagogia Freiriana	32
2.3. O Jogo	35
2.3.1. Aspectos gerais	35
2.3.2. O jogo, como meio	37
2.4. Jogos Transversais	39
2.4.1. O conceito	39
2.4.2. O método Jogos Transversais	40
2.4.3. As três dimensões educativas dos JT	43
2.4.3.1. A construção de valores ético-morais	43
2.4.3.2. O desenvolvimento da consciência crítica	45
2.4.3.3. A formação cidadã	47
2.4.4. A experiência anterior	48
2.4.4.1. A origem dos Jogos Transversais	48
2.4.4.2. Os projetos escolares	49
2.4.4.3. Os livros	54
2.4.4.4. Os <i>e-books</i>	54
2.4.4.5. O <i>site</i>	56
2.4.4.6. As redes sociais	57
2.4.4.7. Os cursos e apresentações	59
2.4.4.8. A formação de professores da 10 ª CRE	62
2.4.4.9. Principais temas problematizados	62
2.4.4.10. Logomarcas	63
2.4.4.11. Canal do <i>Youtube</i>	63
3. MATERIAL E MÉTODOS	64
3.1. Natureza da pesquisa	64
3.2. Universo da Pesquisa	65
3.3. Participantes	66
3.4. Instrumento da pesquisa	66
3.5. Procedimentos para registro das experiências	67
3.6. Aspectos Éticos	67
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	68
4.1. Resultados e discussão da aproximação com a Pedagogia Freiriana	68
4.2. Resultados e discussão da intervenção pedagógica	74
5. CONCLUSÃO	95
6. REFERÊNCIAS	97
ANEXOS	104
A- Diagnose menos diretiva dos temas contemporâneos	104
B- Diagnose mais diretiva dos temas contemporâneos	105

C- Roteiro de aula 1	108
D- Roteiro de aula 2	109
E- Roteiro de aula 3	110
F- Roteiro de aula 4	111
G- Roteiro de aula 5	112
H- Roteiro de aula 6	113
I- Autorização do uso da imagem dos alunos	114

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, que tem como título “Jogos Transversais: problematizando temas contemporâneos nas aulas de Educação Física Escolar”, também poderia ter outros, como, por exemplo, “Jogos Transversais: uma atualização, a partir da Pedagogia Freiriana” ou “Jogos Contemporâneos: a transformação didático-pedagógica dos Jogos Transversais”, e, assim, poderíamos continuar escrevendo outras designações. Vale destacar que, pelas circunstâncias de tempo e questões burocráticas, o título que permaneceu foi o primeiro.

Na área de educação, problematizar temas contemporâneos significa abordar questões atuais e relevantes de forma reflexiva, crítica e integrada ao currículo escolar. Isso se dá, ao discutir sobre temas que fazem parte do contexto significativo do educando e que possa ter um impacto na sua vida social. Temas de relevância social, como meio ambiente, ética, diversidade, cidadania, tecnologia, cultura, podem desencadear discussões para elencar outros temas mais específicos e significativos para um grupo de uma cultura local. Ao se problematizar os referidos temas, os educadores criam condições favoráveis para o desenvolvimento da consciência crítica (conscientização), a análise e resolução de problemas, possibilitando, com isso, uma compreensão mais profunda e contextualizada dos conteúdos escolares. Essa perspectiva, também, procura formar cidadãos conscientes e ativos, capazes de enfrentar os grandes desafios do mundo contemporâneo.

A abordagem de temas contemporâneos está respaldada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2019), que define sua obrigatoriedade nos currículos nacionais. Lembrando que os temas contemporâneos, ou Temas Transversais, constam como orientação curricular desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997). Alguns autores, como Matos e Silva (2021); Oliveira *et. al.* (2016); Tomamasiello *et. al.* (2015); Corrêa *et. al.* (2006); Fernandes *et. al.* (2005); apontam que, trabalhar com esses temas, ainda, continua sendo uma grande dificuldade para os professores das diversas áreas educacionais, inclusive, os da área de Educação Física.

Matos e Silva (2021) apontam, por exemplo, várias dificuldades enfrentadas, por educadores, ao tentarem problematizar temas contemporâneos em suas aulas. Dentre os principais desafios, destacam-se: a falta de formação adequada, a resistência a mudanças, a sobrecarga de trabalho, a falta de recursos e ambiente escolar desfavorável. Nossa trabalho e pesquisa vão de encontro à tentativa de contribuir com uma formação mais adequada para educadores com dificuldades no assunto.

Nos últimos quinze anos, vem se desenvolvendo uma experiência¹ pedagógica, chamada Jogos Transversais (JT), principalmente, no âmbito escolar. A referida experiência, que inicialmente, estava voltada para a abordagem dos Temas Transversais (1997), por meio de jogos educativos específicos da área de Educação Física Escolar. Ela se propunha a articular três dimensões educacionais básicas: a construção, racional e autônoma, de valores ético-morais; o desenvolvimento da consciência crítica e a formação cidadã.

Os Temas Transversais, proposta curricular, reconhecidamente, de caráter neoliberal, que, antes, nos dava o suporte teórico principal, a partir, desta pesquisa, passou a não nos atender mais, à medida que nos identificamos com ideais progressistas. Por isso, foi substituído pela Pedagogia Freiriana. Uma nova fundamentação teórica que nos trouxe subsídios mais contundentes para um rompimento com a abordagem anterior.

¹ Experiência, segundo Bondía (2002), é a possibilidade de algo que nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

A Pedagogia Freiriana nos remete a uma educação humanizadora, transformadora e libertadora, promotora da autonomia, empoderamento e conscientização dos educandos. Fundamentos que fazem dessa pedagogia uma abordagem inovadora e que busca não só transmitir conhecimentos, mas também transformar a sociedade, por meio da educação.

Diante da dificuldade relatada anteriormente, surge a seguinte questão: como problematizar temas contemporâneos nas aulas de Educação Física, de acordo com a experiência pedagógica dos Jogos Transversais, a partir da aproximação com a Pedagogia Freiriana?

1.1. Justificativa

Esta pesquisa se justifica por muitas lacunas apresentadas na área de Educação Física Escolar, com destaque para: a) a dificuldade de se trabalhar com propostas inovadoras; b) a dificuldade de se abordar temas contemporâneos nas aulas de Educação Física Escolar; c) pela carência de experiências que visem a uma educação libertadora e emancipadora; d) pela carência de propostas que buscam trabalhar as dimensões educativas de construção de valores ético-morais, de desenvolvimento da consciência crítica e de formação cidadã; e) pela carência de experiências que se revelam, verdadeiramente, possíveis de aplicação no chão da escola; f) pela necessidade de propostas que possam contribuir para a legitimação da EFE no âmbito escolar.

1.2. Objetivos

1.2.1. Geral

Descrever e analisar, criticamente, uma experiência de problematização de temas contemporâneos, nas aulas de EFE, a partir da aproximação da Pedagogia dos Jogos Transversais com a Pedagogia Freiriana.

1.2.2. Objetivos específicos

- Propor e implementar modificações, nos campos teórico e prático, da Pedagogia dos Jogos Transversais, a partir da aproximação com a Pedagogia Freiriana.
- Descrever a problematização de temas contemporâneos eleitos por uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental.
- Analisar os impactos das mudanças teóricas, dos JT nas aulas práticas da turma 1401.
- Levantar as escolhas e as preferências, dos temas contemporâneos e práticas corporais, feitas pela supracitada turma.

1.3. Produto Educacional

Um *e-book* com a descrição da atual proposta de abordagem dos Jogos Transversais, por meio de roteiros de aulas, problematizando os temas sugeridos pelos alunos.

2. REVISÃO DE LITERATURA

Esta revisão de literatura buscou trazer subsídios teóricos para que os objetivos fossem atingidos. Inicialmente, a teorização da Pedagogia Freiriana e, em seguida, sobre os jogos de forma geral e, especificamente, sobre a Pedagogia dos Jogos Transversais.

2.1. A Pedagogia Freiriana

Nascido no Recife, Pernambuco, aos dezenove dias do mês de setembro de 1921, Paulo Reglus Neves Freire, mais conhecido como Paulo Freire, é considerado patrono da educação brasileira, por meio da Lei 12.612 (Brasil, 2012), ganhando esse título pelo seu reconhecimento como intelectual da educação, tornando-se um expoente nacional e mundial. Sua perspectiva de educação libertadora repercute no mundo todo. Sua obra *Pedagogia do oprimido* é a terceira obra mais citada em trabalhos de ciências humanas no mundo, traduzida e publicada em mais de vinte idiomas².

Um educador à frente do seu tempo, com uma vasta obra e que possibilitou um dos principais movimentos de renovação da educação brasileira, Freire propunha uma educação emancipatória e democrática, com marcas nítidas de crítica social e de caráter contra-hegemônico. Colocava-se contrário a uma educação de cunho autoritário e dominador. Propunha, como horizonte, uma perspectiva educacional transformadora e anticapitalista. Três correntes teóricas influenciam seus escritos: o Humanismo cristão, a Fenomenologia Hegeliana e o Marxismo (Cupolillo, 2007).

Segundo Neira e Duarte (2021),

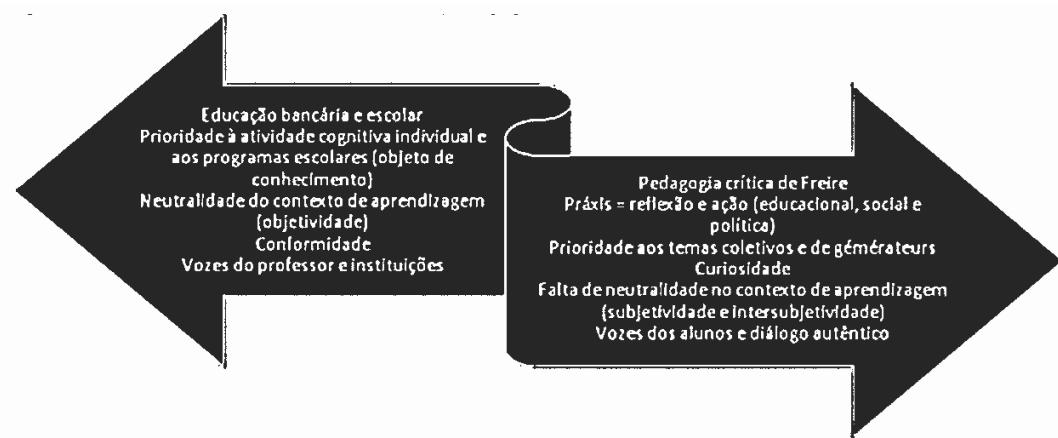
No período mais recente da história do nosso país, questionamentos ao legado freiriano eclodiram nos discursos de pessoas e instituições ligadas à direita e extrema direita no campo político e social. Isso pôde ser evidenciado, por exemplo, em meio às manifestações a favor do impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, em 2015, ou nas falas de líderes e/ou apoiadores de movimentos neoconservadores como o Movimento Brasil Livre e, principalmente, o Escola Sem Partido. As motivações para recusar ou refutar a importância do pensamento de Paulo Freire são basicamente político-ideológicas e, muitas vezes, carecem de argumentos consistentes para confrontar a obra e as ideias do autor. (p. 30)

A Pedagogia Freiriana é uma Pedagogia crítica que, para Giroux (1983), o próprio Freire é um dos principais fundadores, mas não é o único. Já para Franco (2017), a Pedagogia que não é crítica, não se constitui em uma Pedagogia e se torna tecnologia social com fins de dominação, doutrinação, regulação, massificação e alienação. De acordo com Akkari e Mesquida (2020), a Pedagogia crítica

Considera a educação e o ensino como ações intrinsecamente políticas e rejeita a neutralidade do conhecimento. Ela assevera que as questões de justiça social e de democracia não se distinguem da ação de ensino-aprendizagem. A pedagogia crítica objetiva a emancipação/libertação da opressão e do colonialismo pelo despertar da consciência crítica. (p. 3)

² Levantamento realizado por Eliot Green, da London School of Economics, disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/06/04/Paulo-Freire-%C3%A9-o-terceiro-pensador-mais-citado-em-trabalhos-pelo-mundo>. Acesso em 15 nov., 2023.

Figura 1 – Tensão entre Pedagogia Freiriana e educação bancária



Fonte: Akkari e Mesquida (2020).

Para Streck, Redin e Zitkoski (2015), a Pedagogia Freiriana deixou um legado que inspira diferentes abordagens de educação progressista e que atua na perspectiva da emancipação social dos oprimidos. Com isso, provoca reações e retaliações do *status quo* vigente, pois

O sistema não teme o pobre que tem fome. Teme o pobre que sabe pensar. O que mais favorece o neoliberalismo não é a miséria material das massas, mas sua ignorância. Esta ignorância as conduz a esperarem a solução do próprio sistema, consolidando sua condição de massa de manobra. A função central da educação de teor reconstrutivo político é desfazer a condição de massa de manobra, como bem queria Paulo Freire (Demo, 2001, p. 320).

A Pedagogia de Paulo Freire é uma Pedagogia do oprimido, da esperança, da libertação, do diálogo, da autonomia, da revolução, da transformação e, por que não, do amor. Na verdade, para o pensador, não existe uma única pedagogia e, sim, várias. Porém sua pedagogia é uma pedagogia humanista-libertadora que alavanca a organização de uma cultura da libertação.

A “revolução cultural” toma a sociedade em reconstrução em sua totalidade, nos múltiplos que fazeres dos homens, como campo de sua ação transformadora [...]. A reconstrução da sociedade, que não se pode fazer mecanicistamente, tem, na cultura que culturalmente se refaz, por meio desta revolução, o seu instrumento fundamental (Freire, 1987, p. 90).

Sendo assim, Freire faz uma crítica geral à ideologia dominante por esta ignorar os graves problemas sociais que afligem a humanidade.

A capacidade de penumbrar a realidade, de nos “miopizar”, de nos ensurdecer que tem a ideologia faz, por exemplo, a muitos de nós, aceitar docilmente o discurso cinicamente fatalista neo-liberal que proclama ser o desemprego no mundo uma desgraça do fim do século (Freire, 1997 a, p. 47).

Segundo Freire, portanto, jamais podemos nos curvar aos discursos fáceis e pragmáticos que apenas reforçam a lógica capitalista.

Para Streck, Redin e Zitkoski (2015), o pensamento pedagógico de Freire é provocativo e instigante, porque é sempre dinâmico, aberto às diferenças culturais e aos novos desafios diante da realidade social. Freire foi um pensador que não apenas propôs o diálogo como caminho para a educação, mas também estabeleceu uma ideia profunda de dialogicidade. Para todos aqueles que trabalham na educação, ele continua sendo um autor central para discussões teóricas e inspiração para práticas inovadoras relacionadas a formas alternativas e criativas de projetos de ensino que buscam a emancipação.

Durante a sua trajetória educacional, Paulo Freire, ao desenvolver a sua pedagogia crítica, estabeleceu vários conceitos-chave (opressão; conscientização; práxis; diálogo; emancipação; palavras geradoras; círculo de cultura; etc.). Alguns desses conceitos são fundamentais para adentrar no tema “consciência crítica”; práxis e emancipação/libertação são conceitos centrais. O referido autor define a práxis, como “reflexão e ação dirigidas para as estruturas a serem transformadas” (Freire, 1987). A práxis leva os oprimidos ao desenvolvimento da consciência crítica pela reflexão e ação constante e não linear, mediados pelo educador, para superar essa condição, lutando pela libertação/emancipação da opressão sofrida pelo oprimido.

Com isso, Freire organiza as ideias de uma Educação Libertadora em que:

A educação verdadeiramente libertadora só pode ser posta em prática fora do sistema comum, e mesmo assim com grande cautela, por aqueles que superam sua ingenuidade e se comprometem com a libertação autêntica (Freire, 1967, p. 125).

A educação libertadora é um processo pelo qual o educador convida os educandos a reconhecer e desvelar a realidade criticamente [...] não há sujeitos que libertam e objetos que são libertados, já que não há dicotomia entre sujeito e objeto”. O libertar é dialógico (Freire, 1967, p. 102).

Sendo assim, “a libertação ocorre em sua práxis histórica quando implica uma consciência crítica da relação implícita entre consciência e mundo” (Freire, 1987, p. 114). “Um mundo que, portanto, uma vez dialogado, refletivo e criticamente repensado e passado da consciência ingênua à consciência crítica, deveria ser social e politicamente transformado” (Brandão, 2015, p. 99).

Dessa forma, inspirados pela pedagogia freiriana, destacamos conceitos que, em nossa perspectiva, mais dialogam com a experiência dos Jogos Transversais, em uma perspectiva problematizadora e de possíveis mudanças. Assim, entendemos que a ética, a consciência, a cidadania, os temas geradores, os temas-dobradiça, o diálogo, a práxis, mudança/transformação social, a justiça social, a democracia, o ser mais, o inédito viável e a problematização são as noções freirianas que entendemos passíveis de aprofundamento e incorporação à experiência dos Jogos Transversais, aqui, discutida e analisada.

a. Ética

O pensamento Freiriano vai ao encontro dos princípios da ética democrática. A ética Freiriana corrobora com a dignidade da pessoa humana, com a igualdade de direitos, com a participação e a corresponsabilidade pela vida social. Contudo, seu pensamento é impregnado de um rigor ético em defesa da dignidade humana. Sua visão humanista de mundo manifesta-se na luta pela libertação do oprimido e da justiça global. Para Freire, é exatamente a partir de uma ética universal que devemos pensar todas as relações humanas e dos humanos com a natureza e a vida. Para ele, a finalidade principal do processo educativo é possibilitar a emancipação mediada pela reflexão crítica com base na ética universal. A educação jamais poderá renunciar à formação ética, pois, para ele, nunca foi possível separar em dois momentos, o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos (Freire, 1997 a, p. 106). Para o autor, a ética é essencial: “Meu corpo consciente, meu ser inacabado e histórico, precisa tanto, para estar no mundo, de alimento quanto de ética.”. (Freire, 2015)

Sendo assim, na Pedagogia Freiriana “....educar é formar sujeitos éticos tendo em vista a humanização do humano e das relações sociais. A educação é na sua essência um encontro ético entre o eu e o outro. Sem ética é impossível efetivar um projeto de educação libertador e humanizante” (Trombetta e Trombetta, 2015, p. 166).

Já a ética do mercado é bem diferente, Freire (2000) questiona “se a ética do mercado que prevalece, hoje, com ares de vencedora imbatível nos discursos e na prática político-econômica neoliberais se instalou para sempre contra a ética universal do ser humano”.

Segundo Trombetta e Trombetta (2015), a ética do mercado, que avança pela globalização e pela ideologia neoliberal, vai por outro caminho, pois prioriza o lucro, o crescimento material e econômico, acima da dignidade humana. Ratificando essa ideia,

O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas de ordem econômica, política, social, ideológica que nos estão condenando à desumanização (Freire, 1992, p. 99).

O discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões. O sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadez intrínseca (Freire, 1997 a, p. 248).

Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento é amesquinhado o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar (Freire, 1997 a, p. 37).

A referida educação, assim, contribuirá para a mudança social, pois “sem uma transformação ética das pessoas e da sociedade nenhuma revolução é capaz de realizar fins verdadeiramente humanos” (Trombetta e Trombetta, 2015, p. 168). “A eticização do mundo é uma consequência necessária da produção da existência humana, ou do alongamento da vida em existência” (Freire, 2000, p. 112).

Na Pedagogia Freiriana, defender a eticização humana requer primeiro defender a vida digna de todas as pessoas. Nessa perspectiva, é impossível viver eticamente sem lutar por mais justiça e igualdade social. A educação está comprometida com essa luta, para denunciar um mundo injusto e para declarar que outro mais bonito, solidário e equitativo é possível. O processo educativo envolve questionar realidades sociais opressivas com o objetivo de trazer à tona a emergência da liberdade responsável e do compromisso com os outros e com o mundo que nos rodeia na consciência dos alunos (Trombetta e Trombetta, 2015).

b. Consciência

“De acordo com a perspectiva Fenomenológica, a consciência se manifesta pela intencionalidade” (Kronbauer, 2015, p. 86). Uma “misteriosa e contraditória capacidade humana de distanciar-se das coisas para fazê-las presente,” ou de ser a “presença que tem o poder de presentificar” (Fiori, 1992, p. 14).

No livro Educação como Prática da Liberdade (p. 59-60), Freire (1967) analisa graus de compreensão da realidade e a sua relação com o condicionamento histórico-cultural e discorre sobre a consciência “intransitiva ou mágica”, “transitiva ingênua” e “transitiva crítica”. “Freire propõe

uma forma de educação que propicie a reflexão radical, a reflexão sobre o próprio poder de refletir e que leva à liberdade de decisão” (Kronbauer, 2015, p. 87).

De acordo com Freire (1967),

A consciência crítica é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais. A consciência ingênua (pelo contrário) se crê superior aos fatos, dominando-os de fora e, por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agradar. A consciência mágica, por outro lado, não chega a acreditar-se superior aos fatos, dominando-os de fora, nem se julga livre para entendê-los como melhor lhe agradar. Simplesmente os capta, emprestando-lhes um poder superior, que a domina de fora e a que tem, por isso mesmo, de submeter-se com docilidade. É próprio desta consciência o fatalismo, que leva ao cruzamento dos braços, à impossibilidade de fazer algo diante do poder dos fatos, sob os quais fica vencido o homem. Por isso é que é próprio da consciência crítica a sua integração com a realidade, enquanto que da ingênua o próprio é sua superposição à realidade. Poderíamos acrescentar dentro das análises que fizemos no primeiro capítulo, a propósito da consciência, finalmente que para a consciência fanática, cuja patologia da ingenuidade leva ao irracional, o próprio é a acomodação, o ajustamento, a adaptação (p. 112).

A consciência transitiva é, porém, num primeiro estado, preponderantemente ingênua. 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 do homem comum. Por uma forte inclinação ao gregarismo, característico da massificação. 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. Pelas explicações mágicas. Esta nota mágica, típica da intransitividade, perdura, em parte, na transitividade. Ampliam-se os horizontes. Responde-se mais abertamente aos estímulos. Mas se envolvem as respostas de teor ainda mágico. É a consciência do quase homem massa, em quem a dialogação mais amplamente iniciada do que na fase anterior se deturpa e se destorce (p. 66).

A transitividade crítica por outro lado, a que chegaríamos com uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os “achados” e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. Por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo e não da polêmica. Pela receptividade ao novo, não apenas porque novo e pela não-recusa ao velho, só porque velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos. Por se inclinar sempre a arguições. Esta posição transitivamente crítica implica num retorno à matriz verdadeira da democracia (p. 60).

A característica fundamental da consciência intransitiva é a concentração do interesse humano nas formas de vida rudimentar. O alcance da sua compreensão da realidade limita-se à dimensão biológica (Kronbauer, 2015).

A consciência ingênua transitiva é o segundo estágio da consciência humana, caracterizado pelo fato de o homem ter uma perspectiva mais ampla, pois percebeu que a sua realidade não é um mito, mas, sim, o resultado de acontecimentos sucessivos. No entanto, essa, ainda, é uma visão estreita da realidade, a qual a pessoa vê, mas não consegue mudá-la (Kronbauer, 2015).

c. Cidadania

Freire conceitua a cidadania, como “condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão” (Freire, 1987, p. 45). Segundo Herbert (2015), uma educação voltada para a formação cidadã sempre foi o objetivo de Freire, desde o início da sua carreira. O

exercício dessa cidadania é visto, como apropriação da realidade para, nela, agir conscientemente visando à emancipação. Emancipação que dá corpo a um humanismo progressista que vivencia a cidadania na realidade, na qual o sujeito está situado. Segundo o referido autor, a cidadania de Freire tem um caráter coletivo que se realiza nas relações sociais das vivências dos direitos e deveres, como indivíduos de grupos sociais. Vivências que se fazem de forma participativa e compartilhada. Cidadania que, também, se manifesta, por meio do desaparecimento da relação opressor/oprimido, caracterizando um rompimento do sistema repressivo. E se concretiza na ação transformadora da sociedade, que, inclusive, está ligada à pronúncia da realidade -“é a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens” (Freire, 1992, p. 91).

Para se formar o cidadão, é necessária uma escola cidadã. Em 19 de março de 1997, em uma entrevista à TV Educativa do Rio de Janeiro, Freire falou sobre o assunto:

A Escola Cidadã é aquela que se assume como um centro de direitos e de deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A Escola Cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com o seu discurso formador, libertador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos/educadores também sejam eles mesmos. E, como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia.

Adams (2015) faz um levantamento interessante sobre o tema:

Merce destaque a rara incidência dos termos “cidadão” e “cidadania” nos escritos de Paulo Freire. Em 15 obras que abrangem todo o período de sua produção, “cidadão” aparece 26 vezes, sendo que, destas, dez são citações de outros autores, como Ira Shor, Moacir Gadotti e Sérgio Guimarães, em obras dialogadas (p. 387).

Rios (2015) faz a associação do termo “felicidade” ao de “cidadania”. Felicidade que a educação deve colaborar para a sua construção. Diz que esses termos se aproximam, quando caminham de mãos dadas para as conquistas sociais. Complementa discorrendo que:

“Cidadania”, no sentido progressista em que é utilizado por Freire, entendida como exercício de todos os direitos – civis, políticos, sociais –, significa participação efetiva na vida social, possibilidade de vida digna. Vida boa para todos implica a inclusão dos excluídos, a superação dos preconceitos e discriminações, a criação do espaço para as diferenças e a negação das desigualdades. Pode-se compreender, então, a perspectiva de felicidade articulada à ideia da democracia, entendida por Freire como algo ser buscado efetivamente pelos indivíduos e grupos na sociedade (p. 189).

Sendo assim, para Freire, o exercício da cidadania plena é o caminho para a felicidade, que também pode ser entendido como o caminho para a Democracia.

d. Práxis

Para Rossato (2015), o conceito de práxis é básico em toda a obra de Paulo Freire. Os conceitos de educação libertadora, docência, dialogicidade, ação-reflexão e autonomia estão estreitamente ligados à práxis, pois não há como pensar na sua obra sem a íntima relação entre teoria e prática. E mais, a práxis pode ser entendida como a relação que se estabelece, também,

entre a interpretação da realidade e a sua consequente prática, conduzindo a uma ação transformadora. Sendo assim:

A práxis implica a teoria como um conjunto de ideias capazes de interpretar um dado fenômeno ou momento histórico, que, num segundo momento, leva um novo enunciado, em que o sujeito diz a sua palavra sobre o mundo e passa a agir para transformar esta mesma realidade. É uma síntese entre teoria-palavra e ação (Rossato, 2015, p. 325).

Nas palavras de Paulo Freire, vê-se o sentido de práxis, onde não há “.... nenhuma separação entre pensamento-linguagem e realidade objetiva. Daí que a leitura de um texto demanda a “leitura” do contexto social ao qual ela se refere” (Freire, 1978, p. 29). Com isso, “a práxis é uma aplicação do método dialético, ultrapassando a visão tradicional de Aristóteles que a designava como sendo o oposto à teoria, e a caracterizava como sendo uma atividade ou uma ação” (Rossato, 2015).

De acordo com Kronbauer (2015), ação-reflexão é um termo recorrente na obra de Freire, pois define o binômio da unidade dialética da práxis, designa que essa seja o fazer e o saber reflexivo da ação. O saber que, criticamente, realimenta o fazer e retorna para o saber, ambos se refazendo continuamente.

Pode-se dizer, então, que, de acordo com Freire (1987), a práxis é reflexão e ação voltadas para as estruturas que necessitam ser transformadas, em que a práxis leva os oprimidos ao desenvolvimento da consciência crítica, pela reflexão e ação, para superarem sua condição. Essa é a luta emancipatória que visa à libertação da opressão sofrida pelo oprimido. Que é “a libertação autêntica, que é humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 1989, p. 67).

e. Tema Gerador

De acordo com Passos (2015), Paulo Freire procurou, no grupo de cultura, o resgate do sentido entre vida e conhecimento. Esse último, desvirtuado pela cultura do capital, foi ressignificado pelo universo de palavras da comunidade local, por meio dos “temas geradores”, isto é, pelas palavras grávidas de mundo, um “universo mínimo temático”, concreto e vivido, repleto de significado para o grupo em questão. Essa nova proposta de educação libertadora reestabelece a conexão com as coisas mesmas, pois aponta para a confusão de uma verdade distorcida.

Sendo assim:

O tema gerador, por falar às experiências das pessoas, é generativo, criador, porque dialoga com oposições em um equilíbrio instável. Nele há valores significativos adquiridos pelas experiências de vida, os quais contaminam signos que se expressam e parturizam pessoas novas (Passos, 2015, p. 388).

Freire complementa, destacando que “é importante reenfatizar que o ‘tema gerador’ não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homens-mundo” (Freire, 1987, p. 56).

A alfabetização de Freire se desenvolve com base nos temas geradores:

A pesquisa do que chamava de universo vocabular nos dava assim as palavras do Povo, grávidas de mundo. Elas nos vinham através da leitura do mundo que os grupos populares faziam. Depois, voltavam a eles, inseridas no que chamava e chamo de codificações, que são representações da realidade (Freire, 1989, p. 13).

A palavra geradora não é um método, um meio neutro, uma metodologia. O universo temático não é uma estratégia mediadora inocente; é o núcleo mesmo cuja fissão nuclear imanta a direção política da libertação. Também não dissociar-se-ão signos escritos de sua leitura, dos seus leitores e dos sistemas de referência que os materializam num mundo econômico, político, social que precede nossa existência (Passos, 2015, 389).

As palavras geradoras representam um universo significativo temático, um tema gerador. E são as conversas informais e formais que dão origem a essas palavras. São nas referidas conversas que o educador se mostra empático e busca desenvolver a capacidade que, talvez, antes não tivesse, de ouvir. Distancia-se, assim, daquele professor da educação bancária, cheio de si e de conhecimentos para fazer o depósito em seus alunos (Freire, 1987).

Sendo assim, a definição do universo temático, também chamado de temática significativa, quando surgem os temas geradores, tem um caráter eminentemente ético e estético. Nesse processo de busca, achado e construção dos temas geradores, os educadores somente chegam, por meio da convivência e do diálogo, realizando, com isso, a vivência existencial e a reflexão crítica (Bombassaro, 2015).

No clássico, *Pedagogia do oprimido* (1987), no cap. 3, ao tratar dos temas geradores (p. 100), Freire escreveu: “Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política.”

Em oposição radical à Educação Bancária, o diálogo freiriano inicia já na “busca do conteúdo programático”, entre saberes diferentes, que não devem ser impostos por ninguém, mas podem surgir, em função da comunicação crítica e esperançosa sobre nossa condição no mundo. O desafio freiriano é construirmos novos saberes, a partir da dialogicidade provocada pela interação e comunhão de mundos diferentes, mas que partilham do sonho e da esperança de juntos construirmos nosso “ser mais” (Zitkoski, 2015).

Freire, quando secretário de educação da cidade de São Paulo, adotou, no projeto Escola Cidadã, os temas geradores na produção do conhecimento, como reforma curricular das escolas tradicionais, baseado na interdisciplinaridade e abordagem participativa, relacionando com situações reais da vida dos educandos (Schugurrensky, 2015).

f. Temas dobradiça

Os temas dobradiça são aqueles que:

[...] ora facilitam a compreensão entre dois temas no conjunto da unidade programática, preenchendo um possível vazio entre ambos, ora contém, em si, as relações a serem percebidas entre o conteúdo geral da programação e a visão do mundo que esteja tendo o povo (Freire, 1987, p. 66).

Freire (1987) entende por temas dobradiça, após o levantamento dos temas geradores, neste trabalho de “redução” ou limitação da “temática significativa”, a necessidade de incluir alguns “temas fundamentais” que não foram sugeridos pelos educandos, quando do referido levantamento. E Freire (1987), aprofunda:

A introdução desses temas, de necessidade comprovada, corresponde, inclusive, à dialogicidade da educação, de que tanto temos falado. Se a programação educativa é dialógica, isto significa o direito que também têm os educadores-educandos de participar dela, incluindo temas não sugeridos (p. 66).

O conceito antropológico de cultura é um destes “temas dobradiça”, que prendem a concepção geral do mundo que o povo esteja tendo ao resto do programa. Esclarece, através de sua compreensão, o papel dos homens no mundo e com o mundo, como seres da transformação e não da adaptação. (p. 67)

Por fim, destaca-se a importância, da explicação para os educandos, por parte dos educadores, dos temas dobradiça escolhidos (Freire, 1987).

g. Diálogo

De acordo com Zitkoski (2015), a proposta de uma educação humanista-libertadora, tem em Freire, no diálogo/dialogicidade, um dos eixos centrais de um projeto pedagógico crítico, pois constrói as condições do diálogo “verdadeiro” para uma educação libertadora e, ainda, a visão do diálogo como processo dialético-problematizador. Por meio do diálogo, é possível olhar o mundo e nossa inserção nele como algo a ser construído, ou seja, como realidade inacabada e em mudança frequente. E, também, é por meio do diálogo que se pode dizer o mundo, segundo nosso olhar.

Zitkoski (2015), completa:

Além disso, o diálogo implica uma práxis social, que é o compromisso entre a palavra dita e nossa ação humanizadora. Essa possibilidade abre caminhos para repensar a vida em sociedade, discutir sobre nosso ethos cultural, sobre nossa educação, a linguagem que praticamos e a possibilidade de agirmos de outro modo de ser, que transforme o mundo que nos cerca (p. 117).

Para Strek, Redin e Zitkoski (2015):

O pensamento pedagógico freiriano é provocativo e instigante porque está sempre em movimento, aberto às diferenças culturais e aos novos desafios diante das realidades sociais. Freire é um pensador que não apenas propõe o diálogo como caminho para a educação, mas constrói um pensamento profundamente dialógico. Para todos os que atuam em educação, ele continua a ser um autor central na discussão teórica e na inspiração de práticas inovadoras em relação às formas alternativas e criativas de cada projeto pedagógico que lute pela emancipação. A Pedagogia da esperança aponta para esse desafio concreto de jamais perdermos o sonho e o direito de alimentarmos a utopia em uma nova sociedade na qual seja menos difícil para cada pessoa ser feliz (p.19).

O diálogo “... tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro” (Freire, 1987, p. 118). Na Pedagogia Freiriana, “O diálogo é comunhão, é acolhimento ético do outro, é encontro amoroso dos homens e mulheres que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (Trombetta, 2015, p. 35). Segundo Escobar (2015), em Freire, o diálogo tem importância como ato de conhecimento, pois é mediante a relação dialógica, entre homens e mulheres, que se desenvolve a condição de sujeitos pensantes.

Por fim, Freire (1996) relaciona diálogo e autoritarismo, compreendendo que, em uma relação dialógica, não pode haver autoritarismo. Uma tensão permanente acontece entre liberdade e autoridade. Essa liberdade surge da permissão da autoridade e, por isso, ela continua sendo autoridade.

h. Justiça Social

Conforme Noël (2015), o conceito de “justiça” se insere, essencialmente, no conjunto do pensamento freiriano. O seu compromisso com justiça, reflete-se na sua humanidade radical e, consequentemente, repercute na busca por igualdade social. Freire usa muito mais o conceito de injustiça, caracterizando, com isso, um estado de denúncia. A busca incessante por um mundo mais justo é um dos pilares da sua luta, obra e vida. Sua utopia é “a permanente mudança do mundo e a superação das injustiças” (Freire, 2006, p. 84), cujas vítimas são os oprimidos. Transformar o mundo é tanto um dever como um direito dos injustiçados e dos injustos, esses últimos, também, chamados por Freire de “opressores”, ou seja, todos engajados na luta pela humanização. Em Freire, o conceito de “democracia” e “cidadania” estão, intimamente, ligados ao de justiça. Como alcançar a democracia e a cidadania plena em um cenário de injustiça social? Como afirma Giroux (2008, p. 126), “para Freire, a alfabetização como uma maneira de ler e mudar o mundo tinha que ser repensada dentro de uma compreensão mais ampla de cidadania, democracia e justiça que fosse global e transnacional”. Democracia que não pode ser confundida com a capitalista, pois a mesma segue uma ética diferente, a “ética do mercado”, na qual o lucro é o seu fim maior e a dignidade humana pouco importa, quanto mais a justiça social.

Assim como a liberdade, para que haja e se mantenha a justiça. deve ser uma conquista constante, e deve ser respaldada pela “ética universal. A responsabilidade, a autonomia, a esperança, o amor, a coerência, a tolerância, o respeito, a capacidade de indignar-se e a justa raiva são atributos humanos fundamentais à luta pela justiça social, no tocante à dignidade (Freire, 2000).

Uma relação interessante se faz entre paz e justiça:

A luta pela paz, que não significa luta pela abolição, sequer pela negação dos conflitos, mas pela confrontação justa, crítica dos mesmos e a procura de soluções corretas para eles é uma exigência imperiosa de nossa época. A paz, porém, não precede a justiça. Por isso a melhor maneira de lutar pela paz é fazer justiça (Freire, 2002, p. 239).

No âmbito escolar, a justiça faz do projeto político-pedagógico um forte instrumento de luta, na dimensão interpessoal e no “inter-nacional”, contra todas as formas de discriminação (dentre as mais evidentes: as de classe, de gênero e de raça), com o objetivo de transformação social. Para colocar, conforme Freire, a justiça consiste em devolver ao ser humano os meios da sua humanidade (Noël, 2015).

O humano que, em Freire, não é um ser egoísta, nem um ser egocêntrico que se afirma negando o outro, impossibilitando-o de ser o que verdadeiramente é; pessoa. É subjetividade, ética em comunhão, dialógico ao outro; é um eu com condições de amar o outro e, em acordo com este amor, lutar por justiça que representa o auge da consciência ética. (Trombetta, 2015).

Só é possível defender a dignidade humana, se permanecermos fiéis aos princípios ético-morais universais da humanidade, cujo cerne é a valorização incondicional da justiça, da solidariedade e da democracia (Adams, 2015). Para Freire, a fome e a miséria são decorrentes das injustiças produzidas pelo sistema capitalista em que, “O meu bom senso me diz que é imoral afirmar que a fome e a miséria a que se acham expostos milhões de brasileiras e de brasileiros são uma fatalidade...” (Freire, 1997 a, p. 63). Com isso, a justiça social se faz urgente.

i. Mudança/Transformação Social

Para Weyh (2015), a mudança e a transformação social, de acordo com a Pedagogia Freiriana, só podem ocorrer no comprometimento e no engajamento com as causas populares dos oprimidos. É mais do que um discurso é um direito a ser buscado sempre. “Mudar é difícil, mas necessário e possível” (Freire, 1987, p. 88). O conceito de mudança é entendido como rompimento do *status quo*, como dinâmica processual da sociedade e não acontece como um passe de mágica, mas de forma lenta e gradual. Situa-se em contraposição à estabilidade e meio para se atuar na

estrutura social, na direção da transformação. Compreendida como um ato criativo dos homens, buscando uma visão global para agir nas partes, adotando uma postura revolucionária.

Para Freire (2000), um progressista encontra campo na luta pela transformação social em diferentes momentos e lugares: “Tanto se verifica em casa, nas relações pais, mães, filhos, filhas, quanto na escola [...] ou nas relações de trabalho. O fundamental, se sou coerentemente progressista, é testemunhar [...] o meu respeito à dignidade do outro ou da outra” (p. 55).

Para Romão (2015), voltando sua atenção para o setor educacional, Paulo Freire deixou uma lição que, para os que têm compromisso com a transformação social, é quase impossível não a assumir como única alternativa:

É exatamente porque sei que mudar é difícil, mas é possível que eu me dou ao esforço crítico de trabalhar num projeto de formação de educadores, por exemplo, ou de operários de construção. De formação e não de puro treinamento técnico-profissional. Na formação não dicotomizo a capacitação técnico-científica do educando dos conhecimentos necessários ao exercício de sua cidadania. Na visão pragmático-tecnicista, contida em discursos reacionariamente pós-modernos, o que vale é a transferência de saberes técnicos, instrumentais, com que se assegure boa produtividade ao processo produtivo. Este tipo de pragmatismo neoliberal a que mulheres e homens, ontem de esquerda, aderiram com entusiasmo se funda no seguinte raciocínio, nem sempre explícito: se já não há classes sociais, portanto, seus conflitos também, se já não há ideologias, direita ou esquerda, se a globalização da economia não apenas fez o mundo menor mas o tornou quase igual, a educação de que se precisa hoje não tem nada que ver com sonhos, utopias, conscientização. Não tem nada que ver com ideologias, mas com saber técnico. A educação será tão mais eficaz quanto melhor treine os educandos para certas destrezas. Introduzir no ensino e no aprendizado da matemática, da física, ou no “treino” de operários qualificando-se o sonho da libertação, a utopia da justiça social é repetir erros funestos por causa dos quais pagamos caro. A educação para hoje é a que melhor adapte homens e mulheres ao mundo tal qual está sendo. Nunca talvez se tenha feito tanto pela despolitização da educação quanto hoje (Freire, 2000, p. 94 e 95).

Na verdade, a “despolitização” da educação é uma intenção que necessita de argumentos políticos para acontecer. Portanto, no pensamento Freiriano, mais do que nunca, é necessário politizar a prática pedagógica no campo educacional (Romão, 2015).

Para Gadotti (2015), com base em Freire (1987), a escola, como instituição social, tanto pode contribuir para a manutenção quanto para a transformação social. Em Paulo Freire, encontra-se otimismo, pois a escola pode mudar e precisa ser modificada, pois tem um papel importantíssimo na transformação social. Gadotti diz ainda que, o que impressiona em Freire é a sua crença profunda em revolucionar os conteúdos e a pedagogia da escola atual. Essa que é um lugar especial, um lócus de luta e de esperança, pois “mudar a cara da escola que, no nosso caso, é darmos ao esforço de fazer uma escola popular (Freire, 1999, p. 36). “Mudar significa democratizar, superar o clientelismo autoritário na escola” (p. 74), mas “não se muda a cara da escola por portaria” (p. 25).

j. Democracia

Segundo Giroux (2015), Freire passou a maior parte da sua vida acreditando que era válida a luta pelos pressupostos radicais da democracia, pois sua própria vida foi um exemplo de crença nela pautada, bem como da demonstração de que era necessária uma busca constante de aproximação entre teoria e prática.

A crença de Freire na democracia bem como sua profunda e permanente fé na capacidade das pessoas de resistir ao peso de instituições e ideologias opressoras foram forjadas em um espírito de luta temperado tanto pelas sombrias realidades de sua própria prisão e exílio,

mediadas por um ardente sentimento de indignação quanto pela crença de que a educação e a esperança são as condições da atuação e da política (Giroux, 2015, p. 112).

Para Viola (2015), a luta pela democracia passa pela educação para os direitos humanos e a participação cidadã. Por isso Freire (2002) acha que “não é possível atuar em favor da igualdade, do respeito aos demais, do direito à voz, à participação, à reinvenção do mundo, num regime que negue à liberdade de trabalhar, de comer, de falar, de criticar, de ler, de discordar, de ir e vir, a liberdade de ser” (p. 192). A educação para a democracia “não pode temer o debate, a análise da realidade, não pode fugir da discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (p. 97).

Para Nöel (2015):

A democracia conforme Paulo Freire não pode ser confundida com a democracia capitalista que abandonou o seu compromisso com a justiça social a favor da “ética do mercado”, de acordo com a qual o lucro é mais importante do que a dignidade humana. Ao contrário, a superação das injustiças sociais é para Freire a tarefa fundamental da democracia, tanto no contexto brasileiro quanto no contexto internacional, marcados pela globalização neoliberal cujas estruturas e ideologia erigem-se como obstáculos contra o desenvolvimento do ser mais. O ponto de partida dessa democracia socialista comprometida com a superação das injustiças é a genuína participação dos cidadãos convidados a dizer a sua palavra (p. 235).

A política visa à transformação do presente e conectada a democracia “demanda estruturas democratizantes e não estruturas inibidoras da presença participativa da sociedade civil no comando da res-pública” (Freire, 2001, p. 75). “A própria essência da democracia inclui uma nota fundamental, que lhe é intrínseca: a mudança” (Freire, 1967, p. 90).

k. Ser mais

De acordo com Zitkoski (2015), a humanização, para Freire, se caracteriza pela busca do ser mais, em que o ser humano se lança em uma permanente busca, aventurando-se no autoconhecimento e no conhecimento do mundo, além da luta pela conquista da libertação. Para o referido autor, “essa busca de ser mais, de humanização do mundo, revela que a natureza humana é programada para ser mais, mas não determinada por estruturas ou princípios inatos” (p. 36).

Complementando,

[...] é por estarmos sendo assim que vimos nos vocacionando para a humanização e que temos, na desumanização, fato concreto na história, a distorção da vocação. Jamais, porém, outra vocação humana. Nem uma nem outra [...] são destinos certos, dado dado, sinal ou fato. Por isso mesmo é que uma é vocação e outra, distorção da vocação (Freire, 1994, p. 99).

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. É distorção possível na história, mas não 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 (Freire, 1993, p. 30).

Para Kieling (2015), entre a desumanização e a possibilidade de ser mais gente, Freire transita suas iniciativas emancipatórias, na expectativa de que a tendência humanizante impregne, completamente, as escolas do Brasil e de outros países, principalmente, as situadas na periferia dos grandes centros e no meio rural.

Por fim, Zitkoski (2015) aponta para a direção da esperança no potencial dos seres humanos, em transformar a si e o mundo, pois, sem essa esperança, é impossível a conquista da liberdade.

I. Inédito Viável

Segundo Ana Freire (2015), foi no livro *Pedagogia do oprimido* que Paulo Freire (1987), pela primeira vez, não só usou, mas criou a palavra/categoría “inédito viável”:

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

De acordo com a supracitada autora, ele a criou, a partir das influências que teve das ideias desenvolvidas por André Nicolai com a categoria “soluções praticáveis despercebidas” e de Lucien Goldman com a de “consciência possível” (1987, p. 126), que propõe a aplicação desse conceito à comunicação e à transmissão de informações. A autora completa, ainda, dizendo que, para Freire:

O inédito-viável não é, pois, uma simples união de letras ou uma expressão idiomática sem sentido. É uma palavra na acepção freiriana mais rigorosa. Uma palavra-ação, portanto, práxis, pois não há palavra verdadeira que não seja práxis, daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo. Uma palavra epistemologicamente empregada por Freire para expressar, com enorme carga afetiva, cognitiva, política, epistemológica, ética e ontológica, os projetos e os atos das possibilidades humanas. Uma palavra que carrega no seu bojo, portanto, crenças, valores, sonhos, desejos, aspirações, medos, ansiedades, vontade e possibilidade de saber, fragilidade e grandeza humanas (2015, p. 223).

Para Redin (2015), o inédito viável, tão falado por Freire, é o sonho possível que não se realizará sem a denúncia da realidade injusta e o anúncio de um mundo melhor:

[...] uma das bonitezas do anúncio profético está em que não anuncia o que virá necessariamente, mas o que pode vir, ou não. Na real profecia, o futuro não é inexorável, é problemático. Há diferentes possibilidades de futuro [...] contra qualquer tipo de fatalismo, o discurso profético insiste no direito que tem o ser humano de comparecer à História não apenas como seu objeto, mas também como sujeito. O ser humano é, naturalmente, um ser da intervenção no mundo à razão de que faz a História. Nela, por isso mesmo, deve deixar suas marcas de sujeito e não pegadas de puro objeto (Freire, 2000, p. 119).

De acordo com Passos (2015), é a esperança no futuro que gera a categoria freiriana de “inédito viável”, a qual põe toda a realidade estática em movimento, “mas preciso de ter dele [o futuro] também um desenho enquanto luto para construí-lo como o operário precisa do desenho da mesa na cabeça antes de produzi-la” (FREIRE, 2000, p. 51). E conclui com nova citação, afirmindo ser, talvez, a grande síntese do pensamento freiriano, “o futuro não nos faz. Nós é que nos refazemos na luta para fazê-lo” (Freire, 2000, p. 27).

Ana Freire (2015) afirma, ainda, que “o inédito viável é, na realidade, pois, uma coisa que era inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas quando se torna um percebido destacado pelos que pensam utopicamente, o problema não é mais um sonho, ele pode se tornar realidade” (p. 226). E encerra, apontando que o inédito viável “é, pois, uma categoria que encerra nela mesma

toda uma crença no sonho e na possibilidade da utopia. Na transformação das pessoas e do mundo. É, portanto, tarefa de todos e todas” (p. 226).

m. Problematização

De acordo com o dicionário Houasis (2009), o termo problematizar significa pôr em dúvida, questionar. O referido termo aparece inúmeras vezes nas obras de Paulo Freire. Segundo Mühl (2015), no início da Pedagogia Freiriana, a problematização era mais empregada quando se referia à “educação problematizadora”, sinônimo de “educação libertadora”, em oposição à educação bancária. De acordo com Mühl (2015), na Pedagogia Freiriana,

A educação problematizadora destina-se a emancipar o ser humano e, por isso, deve ser revolucionária. Ela se volta para o oprimido que, para se libertar, precisa ser estimulado para perguntar. Tal exercício, porém, não pode se limitar a um “jogo intelectualista”; para que a revolução efetivamente aconteça, é preciso descobrir a relação dinâmica, forte, viva entre a teoria e a prática, entre o conhecimento e a realidade, entre a pergunta e a ação (p. 330).

Freire (1979), afirma que a sua pedagogia se caracteriza, como uma pedagogia da pergunta em contradição à pedagogia da resposta. Sendo assim,

A educação problematizadora está fundamentada sobre a criatividade e estimula uma ação e uma reflexão verdadeira sobre a realidade, respondendo assim à vocação dos homens que não são seres autênticos senão quando se comprometem na procura e na transformação criadora (p. 81).

A problematização deve atingir a vida concreta dos indivíduos, para que se tornem conscientes da realidade e se tornem motivados para lutar pela transformação do contexto que os opprime (Freire, 1979).

Na obra intitulada “Conscientização: teoria e prática da libertação”, a problematização se insere no terceiro passo do seu método de alfabetização/politização, após a “investigação temática” e “tematização”. De acordo com Freire (1979), a problematização dos temas em debate, após a sua investigação, tematização e identificação de situações-limites, visando à superação dessas, é fundamental no processo de desenvolvimento da consciência crítica.

Com isso, percebe-se que a problematização não tem um sentido único na Pedagogia Freiriana. Freire, às vezes, o determina como um método de conhecimento e aprendizagem e, outras vezes, como atitude essencial para a tomada de consciência e sua necessária evolução. “Ou seja, o termo “problematização” tem, pelo menos, dois sentidos importantes: um epistemológico e outro antropológico, ou ontológico” (Mühl, 2015, p. 328).

2.2. Educação Física Escolar e a Pedagogia Freiriana

Pensadores da Educação Física Escolar (EFE) vêm dialogando com a Pedagogia crítica freiriana, também, chamada de Pedagogia crítico-libertadora. Entretanto, é importante apontarmos que a EFE vem sofrendo algumas mudanças ao longo do tempo.

De acordo com Brasil (2018),

A Educação Física é o componente curricular que tematiza 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 (p. 213).

A EFE tornou-se um componente curricular, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996; e componente curricular obrigatório, em função da Lei nº 10.328 de 12 de dezembro de 2001. Antes dessas leis, a EFE era institucionalizada, no âmbito escolar, como uma mera “atividade física”. Isso se deu, devido à LDBEN, nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Percebe-se que, de forma legal, a EFE conquistou o seu lugar de direito, como componente curricular da educação básica, porém, a pergunta que se faz, abordada por alguns autores como Bracht (1997); Fensterseifer e González (2013); Furtado e Borges (2020); Kunz (2007); é se ela já alcançou o real reconhecimento, ou melhor, se pode ser considerada legítima no meio educacional.

De acordo com Brasil (2018), a EFE “tematiza” práticas corporais. Tematizar significa abordar as práticas corporais de diversas formas (Neira, 2018).

[...] tematizar significa abordar algumas das infinitas possibilidades que podem emergir das leituras e interpretações da prática social de dada manifestação. Tematizar implica procurar o maior compromisso possível do objeto de estudo em uma realidade de fato, social, cultural e política. O que se pretende com a tematização é uma compreensão profunda da realidade em foco e o desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos como sujeitos de conhecimento, desafiados pelo objeto a ser conhecido (Neira; Nunes, 2009, p. 261-262).

Para o supracitado autor, o professor de educação física não ensina mais e sim tematiza as diversas práticas corporais (esportes, jogos, danças, lutas e ginásticas).

Segundo Neira (2014),

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 (p. 33).

Por se constituírem de uma gestualidade carregada de sentidos, as práticas corporais são incluídas na área de linguagens e, com isso, são tidas como textos que veiculam formas de expressão, produzem e reproduzem significados culturais. Como textos, podem ser lidas (Neira, 2019).

Destaca-se que as práticas corporais, no âmbito escolar, devem ser reconstruídas com base em sua função social e suas condições materiais. Isso significa dizer que, as referidas práticas, podem ser transformadas no interior da escola. Por exemplo, as práticas corporais de aventura devem ser adaptadas às condições da escola, ocorrendo de maneira metafórica ou simulada, tomando-se como referência o cenário de cada contexto escolar (Brasil, 2018, p. 219).

Para Machado e Bracht (2016), no Movimento Renovador da EF, criou-se um consenso de que o componente deveria construir o seu próprio estatuto epistemológico para se estabelecer no meio educacional.

No contexto do Movimento Renovador, Bracht foi um dos intelectuais críticos que mais rapidamente entendeu que a histórica crise de identidade da área, identificada em diferentes

prismas, por Oliveira (1983), Medina (1983) e Cunha (1988), para além de uma questão de perfil profissional, consubstanciava-se em crise epistemológica, diretamente relacionada com a questão da legitimação da Educação Física no contexto escolar.

No interior desse recorte epistemológico, hoje, têm-se várias abordagens, concepções, tendências, ou perspectivas teórico-metodológicas da EFE. Todas procurando dialogar e influenciar a prática pedagógica dos professores da área escolar. Essa influência, é claro, busca não só atingir o professor, mas também colaborar, com seus pressupostos, para formar o educando que imagina ser o ideal. De acordo com Correa (2016), se podem citar: a abordagem construtivista, desenvolvimentista, cultural (antropológica), sistêmica, crítico-superadora, crítico-emancipatória, e outras que estão surgindo. Hoje, há uma nova abordagem, que merece destaque, referenciada nos estudos culturais pós-críticos, denominada de Educação Física Cultural (Neira, 2019). Um questionamento que pode ser feito é: uma única abordagem poderá dar conta de todas as demandas pedagógicas de desenvolvimento pleno do educando? Os documentos de orientação curricular nacionais demonstram influências de várias abordagens, porém, no momento, a abordagem que vem repercutindo mais, no campo da área, é a Educação Física Cultural, muito bem desenvolvida pelo professor Marcos Garcia Neira.

Mesmo com várias correntes pedagógicas influenciando a área, ou seja, uma polifonia e polissemia pré-existentes (Correia, 2016), a prática vem se demonstrando resistente em incorporar suas pedagogias. A maioria dos estudos tem apontado que a atuação docente, predominante na EFE, é o desinvestimento pedagógico. De acordo com González (2020), há três categorias de atuação docente: (a) práticas tradicionais, (b) o abandono do trabalho docente (ou desinvestimento pedagógico) e (c) práticas inovadoras. Outros autores, como Machado et. al. (2010); Da Silva e Bracht (2012); Souza, Nascimento e Fensterseifer (2018), também, abordaram o referido tema.

Para Machado et. al. (2010), o desinvestimento pedagógico fica claro nas práticas que, por motivos internos e externos à cultura escolar, o professor abandona as suas funções docentes, transformando-se em uma espécie de mediador do tempo livre dos estudantes e entregador de materiais (bolas, cones, arcos, fitas, etc.).

É importante ressaltar que muitos estudos enfatizam que práticas inovadoras, que tentam romper com práticas tradicionais, coexistem no mesmo espaço, porém, muitas vezes, seus professores, não são reconhecidos pela comunidade escolar, ou tem o mesmo nível de reconhecimento dos professores que praticam o desinvestimento pedagógico ou o denominado “rola bola”. Os estudos que datam, principalmente, de 2010 em diante, têm sugerido que os professores da área estão, cada vez mais, buscando formas de legitimar o componente curricular dentro do ambiente escolar. Com isso, pode-se observar que esse fenômeno contribui, sobremaneira, para dificultar o processo de legitimação da Educação Física Escolar, apesar de, no campo legal, isso já acontecer. Pode-se questionar sobre que outros fatores contribuem para essa não legitimação de fato: a formação acadêmica; as precárias condições de trabalho (salário, infraestrutura, materiais, pessoal de apoio etc.); experiência profissional; histórico de vida do professor; trajetória histórica da área. Com certeza, muitos desses fatores contribuem para a motivação ou desmotivação do professor de EFE.

Segundo Correia (2016), a legitimação de qualquer componente curricular está vinculada à relevância social dos seus conteúdos e na consistência desses no interior da dinâmica: saberes escolares, didática e currículo. A observância das questões didáticas na sua articulação com os currículos e programas para a EFE, podem, sobremaneira, desenvolver vulnerabilidades ou consistências para o referido componente curricular e seus atores.

O diálogo com Paulo Freire e sua pedagogia surge, também, como alternativa para a legitimação da Educação Física. Segundo Furtado (2023):

... Paulo Freire esteve presente em formulações que, entre os anos 1980 e 1990, denunciavam os usos instrumentais do corpo, do esporte e das demais práticas corporais na sociedade brasileira, tal como nos conhecidos trabalhos de Medina (1983) e Kunz (1991, 1994). Em Medina (1983), são os níveis de consciência – consciência intransitiva,

consciência transitiva ingênua e consciência transitiva crítica – elaborados por Freire (2003a) e toda uma elaboração sobre a natureza dialógica da prática educativa que sustentam a reflexão sobre a consciência da área e do professor de Educação Física em tempos de transformação. Kunz (1991, 1994) faz uso de ideias freireanas, como comunicação, diálogo, problematização, liberdade, transformação etc., para pensar possibilidades didático-pedagógicas de se movimentar e aprender no campo das práticas corporais que transcendam os modos instrumentais e racionalizados construídos historicamente pelo esporte de alto rendimento e todas as outras instituições modernas que influenciaram a Educação Física brasileira (p. 153).

Segundo Maldonado e Prosdócimo (2022), pesquisas atuais demonstram que os currículos escolares vêm sendo influenciados pelos pressupostos do pensamento freiriano, principalmente, em oposição a uma educação bancária. O referido pensamento, proporciona ao professor(a) entender-se como um intelectual e agente transformador, buscando uma prática pedagógica problematizadora, em prol de uma democracia participativa (Coelho; Maldonado; Bossle, 2021). Especificamente, o professor(a) busca ampliar os conhecimentos do educando, sobre as várias práticas corporais, por meio das experiências vividas nas aulas, a partir de princípios éticos e políticos relacionados ao pensamento crítico, dialógico, de escuta, participação, justiça curricular e descolonização (Farias, 2021).

Para Furtado (2023), as contribuições que o aporte teórico-conceitual da pedagogia freiriana indicam para o desenvolvimento de práticas pedagógicas emancipatórias na EFE são: nos âmbitos ontológico (concepção de homem e mulher, e educação), epistemológico (conhecimento a ser tematizado) e ético-político (finalidade e implicações ideológicas do ensino das práticas corporais). O supracitado autor conclui que, tais reflexões podem revitalizar a área de EFE quando, buscando por sua legitimidade, for pensada, por meio de uma educação libertadora, dialógica, reflexiva e ampliada.

2.3. O jogo

A palavra jogo vem do latim *jocu*, que significa gracejo, divertimento, distração. O jogo é uma criação humana, considerada por alguns autores de necessidade primária para a sobrevivência do homem, pois, segundo Huizinga (2008), esse homem é, essencialmente, lúdico. Para o referido autor, o jogo é essencial para se compreender as sociedades e “sem espírito lúdico a civilização é impossível” (2008, p. 114), pois o jogo está presente na história desde o início das civilizações e é por ele que elas surgem e se desenvolvem.

2.3.1. Aspectos gerais

Quanto à origem do jogo, podemos dizer que se confunde com a origem da humanidade, pois, como já foi dito, o lúdico é parte inerente e essencial ao homem, o que, invariavelmente, o leva a brincar e jogar (Huizinga, 2008).

Para muitos autores, o jogo está na essência do ser humano e, sem ele, a nossa integralidade e integridade ficam comprometidas.

Para Schiller (2013),

[...] o homem deve somente jogar com a beleza, e somente com a beleza deve jogar. Pois, para dizer tudo de vez, o homem joga somente quando é homem no pleno sentido da palavra, e somente é homem pleno quando joga (p. 76).

De acordo com o autor, para sermos plenos, como homens e mulheres, não podemos viver sem o jogo, pois este nos remete à diversão, à descontração, ao gracejo. Como poderíamos viver sem o prazer da diversão? Seria possível?

Destacam-se, abaixo, algumas das principais características do jogo, tendo em vista o seu potencial educacional; vamos a elas:

Para Maluf (2009),

O jogo carrega em si um significado muito abrangente. Ele tem uma carga psicológica, porque é revelador da personalidade do jogador (a pessoa vai se conhecendo enquanto joga). Ele tem também uma carga antropológica, porque faz parte da criação cultural de um povo (resgate e identificação com a cultura) (p. 82).

A interação, durante o brincar, no jogo, por exemplo, demonstra o dia a dia da infância, oportunizando muitas aprendizagens potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar os jogos e as brincadeiras entre as crianças e delas com os adultos, é possível notar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (Brasil, 2018).

Autores, como Adorno (1995), Dewey (1956) e Orlick (1989), relatam que, durante o jogo, formam-se minis sociedades em que se estabelecem as regras e normas para a sua execução. Nessas minis sociedades, as intervenções dos seus participantes acontecem no sentido de organização e reorganização. Sendo assim, transformam-se ou se reforçam valores e atitudes da sociedade maior, pois jogo no jogo, como jogo na vida, ou seja, o jogo revela a nossa personalidade ou caráter.

J. B. Freire (1987) observa que a vida social se reveste de formas suprabiológicas, que lhe conferem uma dignidade superior sob a forma de jogo, e, é por meio deste último, que a sociedade exprime sua interpretação da vida e do mundo. Afirma ainda que, aproveitando o caráter lúdico, todas as propostas pedagógicas poderiam ser realizadas dentro do jogo.

Mariotti (2007), também, defende o jogo como fundamental para uma educação integral. Mais do que benfeitor, o jogo é indispensável no meio educacional.

Destaca ainda que:

É a linha de educação para a vida que o mobiliza, cujas portas o jogo abre, pois o jogo não ensina, faz que os participantes aprendam e, sobretudo, tenham vontade de aprender. Não toma lições, é uma lição de vida em si mesmo. Não qualifica; os saberes que o jogo integra não podem quantificar-se. Abrange distintas áreas, toca muitas disciplinas e se converte em aglutinante do saber e do fazer, do conhecer e do compreender. Estende seu próprio horizonte em uma linha compartilhada da qual se pode observar a si mesmo e olhar o próximo no sentido real da palavra, e nessa proximidade se diluem as diferenças físicas, raciais, culturais, econômicas e políticas, e ainda se cria um espaço de contato com a espécie humana (Mariotti, 2007, p.12).

O jogo tem uma importância no desenvolvimento integral do ser humano, principalmente, devido à possibilidade de se trabalhar com várias dimensões humanas, como a cognitiva, a afetiva, a físico-motora, a moral, a comunicativa etc. Podem-se alcançar diversas aprendizagens de forma divertida e prazerosa, significando um trabalho sério e intencional. O jogo contribui para experienciar atividades essenciais da vida humana, como o conviver, fantasiar, induzir a novas experimentações, sentir-se livre e produzir normas, valores e atitudes. Muitas áreas do conhecimento, ainda, ignoram o jogo e o veem como algo menor, basicamente, a Educação Física e a recreação adotavam o jogo, como estratégia educativa, mesmo que de forma rudimentar. Atualmente, muitas áreas já fazem uso do grande potencial educativo do jogo e defendem a sua inclusão no processo ensino-aprendizagem (Soler, 2005).

Darido e Rangel (2005) levantam um questionamento relevante:

[...] que conteúdos os alunos deverão adquirir a respeito dos jogos, a fim de se tornarem preparados e aptos para enfrentar as exigências da vida social, o exercício da cidadania e as lutas pela melhoria das condições de vida, de trabalho e de lazer? (p. 160).

Segundo Brasil (1997), os jogos praticados no ambiente escolar, segundo o caráter, podem ser empregados de forma competitiva, cooperativa ou recreativa. Existem diversas classificações de jogos; destacam-se os principais jogos utilizados no ambiente escolar, que são: recreativos, competitivos, cooperativos, populares, desportivos, pré-desportivos.

Na BNCC (2018), o jogo está inserido como uma “prática corporal” e organizado, junto das brincadeiras, como uma “unidade temática”. Já os diversos tipos de jogos são tidos como “objetos do conhecimento”.

Para Brasil (2018):

A unidade temática Brincadeiras e jogos explora aquelas atividades voluntárias exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, caracterizadas pela criação e alteração de regras, pela obediência de cada participante ao que foi combinado coletivamente, bem como pela apreciação do ato de brincar em si. Essas práticas não possuem um conjunto estável de regras e, portanto, ainda que possam ser reconhecidos jogos similares em diferentes épocas e partes do mundo, esses são recriados, constantemente, pelos diversos grupos culturais. Mesmo assim, é possível reconhecer que um conjunto grande dessas brincadeiras e jogos é difundido por meio de redes de sociabilidade informais, o que permite denominá-los populares. (p. 214)

É importante destacar que, para Brasil (2018), todas as práticas corporais podem ser objetos do trabalho pedagógico do professor em qualquer modalidade ou etapa de ensino, porém deve haver alguns critérios para escolher essas práticas e que sejam sinalizadas tendências de organização das aprendizagens propostas.

No componente curricular Educação Física, as unidades temáticas da BNCC, “Brincadeiras e jogos”, “Danças” e “Lutas” estão organizadas em “objetos de conhecimento” de acordo com a ocorrência social dessas práticas corporais, conforme a familiaridade regional ou local e as menos familiares, no contexto nacional e mundial. Destaca-se, neste documento, a referência às práticas corporais expostas nas “competências específicas de Educação Física para o ensino fundamental”, que propõe “experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo” (BNCC, 2018, p. 223).

Muito se tem escrito, estudado e pesquisado acerca do jogo, e diversos autores renomados já abordaram o tema. Vários conceitos e definições foram estabelecidos. Abordagens diversificadas foram projetadas: sociológicas, educacionais, psicológicas, antropológicas, folclóricas e filosóficas. Discussões, debates, reflexões, divergências e distanciamentos foram estabelecidos. O que leva a concluir se tratar de um fenômeno cultural bastante complexo, sob diversos aspectos. A questão, aqui, porém, não é aumentar ainda mais as dissensões sobre o tema, mas levantar subsídios para a confirmação do poder educativo e da viabilidade de utilização do jogo como estratégia para problematizar os temas contemporâneos.

2.3.2. O jogo, como meio

Historicamente, há indícios de que os jogos educativos surgiram em Roma e na Grécia. Entre os romanos, há registros de jogos destinados ao preparo físico; na Grécia, Platão refere-se à importância do “aprender brincando”. Quando o educador tem a intenção de criar situações lúdicas para estimular certas aprendizagens e consegue manter as características naturais de um jogo, surge a dimensão educativa. Com isso, o professor potencializa as situações de aprendizagens, ao conseguir manter o desejo da criança no brincar. A escola tem objetivos a atingir, bem como ao aluno compete a tarefa de adquirir conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. Por isso, qualquer

tarefa realizada por ele, ali, tem sempre finalidades pedagógicas. Assim sendo, a utilização de jogos, em sala de aula ou em qualquer espaço, transforma-se em um meio para a realização dos objetivos propostos. Nesse sentido, não há lugar na escola para o jogo, entendido como ação livre, tendo um fim em si mesmo, iniciado e mantido pelo aluno, pelo simples prazer de jogar (Kishimoto, 1996).

O jogo é tido, como um meio para alcançar os fins pedagógicos. Este é o recorte de jogo que interessa à Pedagogia dos Jogos Transversais, o jogo educativo, aquele que buscará atingir um fim educacional, ou desenvolver conhecimentos, competências, habilidades, atitudes e valores.

Em 1911, Girard (*apud* Brougère, 1998), que foi uma das primeiras, se não a primeira autora a registrar a expressão “jogo educativo”, destaca que esse é o que se aproxima, mais exatamente, da ideia de que dele se pode fazer, por meio do agir, aprender, educar-se sem o saber, desenvolvendo atividades lúdicas e intencionais. A referida autora destaca que a forma de conciliar a educação da criança, com o desejo irresistível de jogar é, simplesmente, fazer do jogo um meio para educar a criança, ou seja, o jogo, para os alunos, é um fim em si mesmo, já para os educadores deve ser um meio.

Para Kishimoto (1996), o jogo educativo é visto, como um recurso pedagógico que desenvolve e ensina de forma prazerosa, pois, ao unir diversão e prazer, às situações lúdicas, intencionalmente, criadas pelo adulto, surge a dimensão educativa do jogo, que favorece o processo ensino-aprendizagem.

O jogo, para Callois (1990), é uma escola de aprendizagem ativa e árdua e um terreno fértil para se trabalhar certos costumes e valores sociais, e praticar atos de civilização, fazendo recuar a “mesquinhez, a cobiça e o ódio”.

A BNCC, Brasil (2018), faz a referência ao jogo, como meio:

É importante fazer uma distinção entre jogo como conteúdo específico e jogo como ferramenta auxiliar de ensino. Não é raro que, no campo educacional, jogos e brincadeiras sejam inventados com o objetivo de provocar interações sociais específicas entre seus participantes ou para fixar determinados conhecimentos. O jogo, nesse sentido, é entendido como meio para se aprender outra coisa [...] concepção não adotada na organização dos conhecimentos de Educação Física na BNCC. Neste documento, as brincadeiras e os jogos têm valor em si e precisam ser organizados para ser estudados (Brasil, 2018, p. 214).

Quais seriam os jogos, usados como meio para outras aprendizagens, que não são contemplados pela BNCC/Educação Física? Seriam os chamados jogos educativos, de modo geral, e, especificamente, os Jogos Cooperativos e Jogos Transversais? Todos esses citados anteriormente, são jogos para provocar interações sociais ou desenvolver aprendizagens específicas e gerais também. A Educação é um meio ou um fim? A alfabetização é um meio ou um fim? O movimento é um meio ou um fim? O esporte é um meio ou um fim? Por que o jogo não pode ser abordado como um meio? A BNCC diz que o jogo como meio não é a concepção adotada por eles. Sendo assim, fica a seguinte indagação: essa afirmação não induz o leitor-educador a adotar uma concepção específica de Educação Física Escolar que está bem clara, ao nosso olhar. Qual é? A perspectiva, a partir da qual se está falando, é a Educação Física Cultural ou Educação Física Culturalmente orientada. Essa perspectiva educacional, que tem como base principal os Estudos Culturais, já citada anteriormente, defende uma Educação Física não teleológica³, ou seja, não assume que existem finalidades a serem alcançadas, fato que, na prática, não acontece (Vieira, 2020).

O currículo pós-crítico não pode ser teleológico, para Vieira (2020):

³ Que diz respeito à teleologia, à ciência que tem a finalidade (causas finais), como essencial, na explicação das modificações que ocorrem na realidade.

A recusa em assumir uma proposta teleológica também retira do Currículo Cultural da Educação Física a clareza sobre o projeto de cidadão e de sociedade que se pretende formar. Desta maneira, causa a impressão de que somente compete ao processo educativo legitimar diferentes discursos contra hegemônicos, sem uma proposta do que se possa fazer com os mesmos (p. 83).

Em oposição à essa ideia, nossa pedagogia e a pedagogia freiriana são teleológicas, pois ambas buscam atingir algumas finalidades em comum. A principal delas, que se pode destacar, é a libertação/emancipação dos homens. Para se atingir esse fim, é necessário, por exemplo, desenvolver a consciência crítica.

Ao concluir esta parte, destacamos que apesar de a BNCC, voltada para o componente curricular Educação Física, deixar bem claro que o jogo como meio não é a concepção adotada por eles, nossa abordagem extrapola uma perspectiva multidisciplinar e se insere em uma perspectiva transdisciplinar e transversal, abordagem estabelecida nos Temas Contemporâneos Transversais (BNCC, 2019).

2.4. Jogos Transversais

Neste tópico, com relação ao “conceito” e “método” dos JT, abordaremos o que vinha sendo convencionado até o momento, o que antecedeu a esta pesquisa, ou seja, será mostrado o que escrevemos e era teorizado e praticado na Pedagogia dos Jogos Transversais. Já com relação às dimensões educativas, procuramos ampliar os estudos sobre as dimensões de “desenvolvimento da consciência crítica” e “cidadania”, pois havíamos escrito muito pouco ou quase nada, em nossas produções anteriores.

2.4.1. O conceito

O conceito geral de jogo, de Freire e Scaglia (2003), é o que mais se aproxima da ideia que contempla a abordagem dos Jogos Transversais:

Jogo é uma categoria maior, uma metáfora da vida, uma simulação lúdica da realidade, que se manifesta, que se concretiza quando as pessoas fazem esporte, quando lutam, quando fazem ginástica ou quando as crianças brincam (p. 33).

Esse conceito contempla a Pedagogia dos JT, devido ao fato de ser um conceito bem abrangente. Essa abrangência permite fazer uso dos elementos das práticas corporais (danças, lutas, esportes, ginásticas, etc.), como jogos, ou seja, quando se aborda um esporte, por exemplo, se aborda como uma simulação lúdica da realidade do esporte. O esporte tem seus padrões e regras rígidas, já o jogo não.

Ao longo dos últimos quinze anos, o conceito de JT sofreu algumas alterações, entretanto, se pode, no início da elaboração da proposta, que os Jogos Transversais são:

A construção de situações didático-metodológicas que buscam valorizar e potencializar a capacidade de questionar, debater e refletir sobre os temas sociais em questão, ou seja, situações de aprendizagem que buscam garantir aos alunos o desenvolvimento das capacidades necessárias à construção progressiva de conhecimentos para uma atuação pautada por princípios da ética democrática (Bastos, 2014).

Poderíamos indagar: mas que princípios são esses citados acima? Frente ao referido questionamento, se pode mencionar que, para Brasil (1998), os princípios éticos democráticos estão intrínsecos em nossa constituição: dignidade da pessoa humana, igualdade de direitos, participação e corresponsabilidade pela vida social.

Sobre os princípios da ética democrática, Bastos (2021) destaca que:

Resumindo, de forma simples, pode-se dizer que o princípio da dignidade da pessoa humana pode ser traduzido como o respeito em que todos nós merecemos ser tratados, independentemente de cor, raça, religião, classe social etc. Já o princípio da igualdade de direitos nos remete ao valor da justiça, em que devemos ter o mesmo tratamento perante a lei. O princípio da participação nos dá base para a construção de uma sociedade democrática, na medida em que nos envolvemos nas tomadas de decisões nos rumos do país, pautando essa participação pelo diálogo, pois a pluralidade de ideias, em uma nação de grande diversidade étnico-cultural, precisa de relações respeitosas e consensuais. E por fim, o princípio da corresponsabilidade pela vida social nos inspira a buscarmos relações com base na solidariedade, em que podemos dar a mão àquele indivíduo ou grupo social que passa por uma dificuldade ou problema pontual (p. 95).

Com relação ao exposto acima, pode-se chegar, então, ao conjunto central de valores da Ética, que, segundo Brasil (1998), são: o respeito, a justiça, o diálogo e a solidariedade.

Pode-se dizer, portanto, que os JT são atividades didático-pedagógicas, lúdicas e dinâmicas, que se articulam em torno de três eixos básicos: a construção racional e autônoma de valores ético-morais, o desenvolvimento da consciência crítica e a formação da cidadania (Bastos, 2021).

Sobre a construção racional e autônoma de valores ético-morais (Lepre, 2006), podemos mencionar que não se caracteriza como imposição de valores absolutos e nem a partir do relativismo moral, mas, por meio de processos racionais de reflexão e afetividade, visando a atingir a autonomia moral, descrita por Piaget (1994). O desenvolvimento da consciência crítica se processa na medida em que adotamos uma metodologia dialética e dialógica, de reflexão crítica dos graves problemas sociais existentes. Já a formação cidadã decorre da conscientização de que fazemos parte de um grupo social, possuímos direitos e deveres e, muitas vezes, precisaremos sacrificar nossos interesses pessoais em prol de uma coletividade. Formar o cidadão do século XXI, é proporcionar uma educação com base nos princípios estabelecidos em nossa constituição, pois nela estão inseridos os ideais nobres de uma nação. Se não estamos satisfeitos com esses princípios, precisamos modificá-los. O cidadão que pretendemos formar é aquele que dará conta das graves questões que a humanidade atravessa e, ainda, lutará para transformá-las, mas, para isso precisará dotar-se de conhecimentos, habilidade, atitudes e valores significativos.

Como destaca Freire (1981, p. 68), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Com isso, somos convidados para uma posição mais humilde, de interdependência e horizontalidade, mais saudável para todos os que participam do processo ensino-aprendizagem. Complementa-se, ainda, baseado no mesmo autor, destacando que sabemos algumas coisas e ignoramos muitas outras. Diante do exposto, este estudo apresenta uma metodologia em construção, ampliada, transformada, reconstruída, a partir do diálogo com alguns conceitos da pedagogia freiriana, valorizando a troca de conhecimento e a sua construção de forma solidária, dialógica, compartilhada e coletiva.

2.4.2. O método Jogos Transversais

Bastos (2014) esclarece que o método para abordagem de temas contemporâneos, por meio dos JT, não é pensado como um roteiro ou caminho fechado que deva ser seguido cegamente, pelo contrário, deve ser questionado, ampliado e/ou modificado. Diz ainda que, ele próprio, promove modificações e adaptações e que o método é apenas uma experiência pessoal que pode e deve ser

adaptada à realidade sociocultural de cada contexto. O método descrito abaixo é o que vem sendo usado, desde 2009, aproximadamente. O seu uso facilitou muito a implementação da proposta. Veremos, então, como era disposto:

Figura 2 – Ilustração do método JT



Fonte: Bastos (2021).

Vale destacar que não há divisão das aulas, e sim, de momentos distintos. As etapas do método foram adotadas para melhor compreensão didática. O desenvolvimento da aula se processa de forma contínua.

Destaca-se, ainda, a descrição completa do método:

Inicialmente, como parte primeira de cada aula, definimos como primeira etapa e de fundamental importância para o sucesso dos Jogos Transversais a contextualização do tema transversal a ser abordado. Contextualizar se refere a criar um ambiente favorável para o desenvolvimento da aula e dos jogos. Dividimo-la em três partes: a constatação, o enriquecimento e a estimulação. A constatação é a etapa que visa a detectar que grau de conhecimento os alunos possuem sobre o tema a ser abordado. Ela se dá por meio de perguntas básicas relacionadas ao tema (por exemplo: tema-ética; perguntas: quem sabe dizer o que é ética? Alguém poderia dar um exemplo?). A segunda parte é o enriquecimento mediante a utilização de um material de apoio. Essa parte pode se dar de diversas formas, ou seja, através da leitura de um pequeno texto, de uma reportagem, uma música, uma fábula, um caso, um velho ditado, um poema, um provérbio, ou até mesmo uma pequena frase que esteja relacionada ao tema ou à reflexão proposta pelo jogo. Pode se dar também com a exibição de um vídeo, uma imagem, uma foto ou um simples desenho. A terceira parte, a estimulação, ocorre exclusivamente pela prática dos Jogos Transversais, visando sempre à segurança e possibilitando a inclusão de todos. A prática dos jogos nada mais é do que a construção de situações didático-metodológicas que buscam valorizar e potencializar a capacidade de questionar, de debater, de refletir sobre os temas sociais em questão, ou seja, situações de aprendizagem que buscam garantir aos alunos o desenvolvimento das capacidades necessárias à construção progressiva de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para uma atuação pautada por princípios da ética democrática. Todos os jogos podem e devem ser adequados às condições sociocognitivas dos alunos. Variações poderão surgir. Esperamos também que, principalmente, possam

servir de inspiração para que novos jogos sejam criados por qualquer aluno, profissional ou pessoa que com eles simpatize e os adote (Bastos, 2014, p. 33).

A segunda e última etapa é a reflexão, que acontecerá após cada jogo e/ou ao final da aula, preferencialmente nos momentos de recuperação e descanso, buscando fazer uma ligação do tema do jogo com a realidade individual e social, ou seja, com a vida de seus praticantes, buscando, sempre que possível, propor mudanças para melhorar as condições existentes, tanto endógenas quanto exógenas. Neste momento, serão confrontados os valores definidos no texto constitucional e os valores que cada aluno traz consigo, para que a partir desse confronto, possam eleger seus próprios valores. (Bastos, 2014, p. 34)

Após a reflexão, a proposta é que se tenha como resultado as sugestões direcionadas para as resoluções dos problemas sociais apresentados ou apontamentos sobre qual a melhor conduta, comportamento e/ou atitude a serem adotados, ante a questão exposta no momento e no contexto histórico-cultural atual. E se deve buscar, principalmente, uma articulação com a vida real dos educandos. Essa articulação acontecerá, por meio das tarefas de casa e trabalhos individuais e/ou coletivos, buscando proporcionar uma atuação ou intervenção em suas realidades sociais⁴.

De acordo com os PCN (Brasil, 1997):

O fato de os alunos serem crianças e adolescentes não significa que sejam passivos e recebam sem resistência ou contestação tudo o que implícita ou explicitamente se lhes quer transmitir, e que mesmo nas séries iniciais é possível oferecer informações, vivências e reflexão sobre as causas e as nuances dos valores que orientam os comportamentos e tratá-los como produtos de relações sociais que podem ser transformados (p. 36).

Um importante destaque refere-se ao nível de consciência crítica dos educandos que, de início, conseguem um diálogo reflexivo, e, no decorrer do trabalho, vão se desenvolvendo. Assim, cada JT contém uma ou mais reflexões que devem ser adaptadas ao nível de consciência e desenvolvimento sociocognitivo dos envolvidos.

Vale destacar a seguinte citação:

Nossa abordagem defende basicamente a indissociação da construção dos processos de aprendizagem dos jogos do processo de construção da cidadania, ou seja, ao propormos algum jogo, que este tenha como objetivo principal a reflexão relacionada aos grandes problemas sociais regionais, nacionais, mundiais e suas possíveis soluções (Bastos, 2014, p. 35).

As reflexões também incidem no campo pessoal do educando, o levando a pensar em quais condutas e comportamentos precisam modificar para impactar a sua realidade social. Com isso, primeiro, o sujeito pensa na sua transformação interior para, logo em seguida, pensar nas resoluções dos problemas sociais.

A escola não muda a sociedade, mas pode, partilhando esse projeto com segmentos sociais que assumem os princípios democráticos, articulando-se a eles, constituir-se não apenas como espaço de reprodução, mas também como espaço de transformação (Brasil, 1998, p. 23).

⁴ <https://www.jogostransversais.com/2011/08/1901.html>

No primeiro momento, os JT foram criados para o trabalho pedagógico com alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, entretanto, já foram implementados em todos os níveis de ensino da Educação Básica. Já foram criados mais de mil (1000) jogos, lembrando que não há uma preocupação quantitativa e, sim, qualitativa, ou seja, que o importante é que os principais temas contemporâneos sejam abordados (Bastos, 2021).

2.4.3. As três dimensões educativas dos Jogos Transversais

Os três pilares educativos dos Jogos Transversais são: a construção racional e autônoma de valores éticos e morais, o desenvolvimento da consciência crítica e a formação cidadã.

2.4.3.1. A construção racional e autônoma de valores éticos e morais

Vamos considerar alguns conceitos sobre ética e moral, que para muitos têm o mesmo significado. De origens diferentes, uma grega e outra latina, respectivamente, com tradução semelhante, costumes, modo de ser, comportamento, conduta etc. Entretanto, Baptista (1998), baseando-se em Ricoeur, estabelece uma distinção entre ambas, indicando que a ética diz respeito ao que é “tido como bom” e a moral, o que “se impõe[m] como obrigatório”. A mesma autora identifica “a ética como a reflexão sobre os princípios que devem nortear a ação humana e a moral como a explicitação de regras consideradas adequadas” (Baptista, 2005, p.22).

Segundo Brasil (1998),

A reflexão ética traz à luz a discussão sobre a liberdade de escolha. A ética interroga sobre a legitimidade de práticas e valores consagrados pela tradição e pelo costume. Abrange tanto a crítica das relações entre os grupos, dos grupos nas instituições e perante elas, quanto à dimensão das ações pessoais. Trata-se, portanto, de discutir o sentido ético da convivência humana nas suas relações com várias dimensões da vida social: o ambiente, a cultura, o trabalho, o consumo, a sexualidade e a saúde (p.25).

Para Lepre (2006), existem modelos de educação moral baseados em valores absolutos, valores relativos e educação moral baseada na construção racional e autônoma de valores. Os primeiros correspondem à imposição de valores absolutos, indiscutíveis e imutáveis. O que não contribui para formação de cidadãos pensantes e críticos. O segundo modelo, opostamente ao primeiro, estabelece que tudo é relativo, pois valores e normas de conduta são vistos como critérios totalmente subjetivos. Já o terceiro modelo é baseado na proposição de situações que facilitem a construção racional e autônoma por parte do educando. A autora destaca, ainda, que, dentro dessa tendência, encontram-se autores como Piaget (1930/1932), Kolberg (1992), Puig (1994), Buxarrais (1997), especialmente. Vale destacar que, para Cabanas (1996), valores são as respostas dadas a seguinte questão: O que me obriga a ser bom? A ética é, portanto, o conceito que nos permite buscar critérios para resolver essa questão. Já para Lalande (1999), em seu Vocabulário técnico e crítico da Filosofia, valor é uma característica das coisas que consiste em serem elas, mais ou menos estimadas ou desejadas por um sujeito ou, mais comumente, por um grupo de sujeitos determinados. Esse é um significado subjetivo.

Aprender um valor representa ser capaz de regular escolhas e condutas, de acordo com o princípio estipulado por esse valor. Desenvolver um trabalho focado na dimensão atitudinal é um dos grandes desafios educacionais do milênio (Coll, 2000).

Para Darido e Rangel (2005):

Na dimensão atitudinal, podem ser vivenciadas e discutidas entre outras: a cooperação, a solidariedade, a inclusão, a relação de gênero, a ética, a pluralidade cultural e a resolução de conflitos. Ressaltam ainda que esta dimensão dos conteúdos, apesar de presentes nas aulas, acontece quase sempre sem a intervenção do professor e utilizá-la como objetivo de aula pode ser considerado um ponto importante do trabalho docente (p. 66).

A educação moral deve se apresentar como um espaço de reflexão individual e coletiva que possibilite a elaboração autônoma de valores. Que auxilie a identificar e criticar situações de injustiça da realidade cotidiana e de normas sociais em vigor; construir formas de vida mais justas e democráticas, tanto nas relações interpessoais, como nas relações coletivas; construir autônoma, racional e dialogicamente princípios de valor que ajudem a julgar criticamente a realidade; visando a desenvolver nos jovens comportamentos coerentes com os princípios e normas que, pessoalmente, elegeram para si; fazer com que eles, também, conheçam as normas que a sociedade, de modo democrático regulamentou (Puig, 1998).

O autor supracitado afirma, ainda, que cabe à educação moral a tarefa de ensinar cada um dos sujeitos e os diferentes grupos humanos a viver no seio de uma comunidade.

Especificamente em nosso país, o Brasil, e no exterior, tivemos algumas experiências educacionais com a intenção de dar conta da formação moral dos educandos. Essas experiências foram chamadas de tendências (tendência filosófica, cognitivista, afetivista, moralista e a da escola democrática). Destaca-se, nesse momento, a tendência da escola democrática, pois é a que vem sendo incentivada pelos documentos de orientação curricular. Essa tendência caracteriza-se pelo foco na qualidade das relações entre os atores da comunidade escolar. A busca pela vivência da democracia, no interior da escola, é o mais importante, já que as relações precisam ser horizontalizadas, baseadas no respeito, diálogo e cooperação (Brasil, 1998). A visão de educação moral democrática, referida acima, se caracteriza pela perspectiva neoliberal.

Na Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971, a Educação Moral e Cívica foi definida como componente curricular. Em 1996, quando da aprovação da nova LDB de nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, foi substituída por um princípio teórico, inspirado no sistema educacional espanhol, chamado de Temas Transversais, que passou a vigorar em 1997. A partir daquele momento, passamos a ter uma proposta para aqueles educadores que pretendessem desenvolver um trabalho em uma dimensão ética, visando a formar o cidadão do século XXI; com mais coerência com esses objetivos, pois a proposta anterior não vinha atendendo às novas exigências de uma educação integral.

Hoje, para Brasil (2018), a BNCC corrobora a importância da educação ética e moral, quando estabelece que a construção de valores é uma dimensão que fundamenta as habilidades do componente curricular Educação Física, configurando em aprendizagens essenciais para a formação do educando. Vejamos abaixo, como a construção de valores é vista:

Vincula-se aos conhecimentos originados em discussões e vivências no contexto da tematização das práticas corporais, que possibilitam a aprendizagem de valores e normas voltadas ao exercício da cidadania em prol de uma sociedade democrática. A produção e partilha de atitudes, normas e valores (positivos e negativos) são inerentes a qualquer processo de socialização. No entanto, essa dimensão está diretamente associada ao ato intencional de ensino e de aprendizagem e, portanto, demanda intervenção pedagógica orientada para tal fim. Por esse motivo, a BNCC se concentra mais especificamente na construção de valores relativos ao respeito às diferenças e no combate aos preconceitos de qualquer natureza. Ainda assim, não se pretende propor o tratamento apenas desses valores, ou fazê-lo só em determinadas etapas do componente, mas assegurar a superação de estereótipos e preconceitos expressos nas práticas corporais (BNCC, 2018, p. 221).

Essa dimensão continua sendo vista com tanta importância que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) concretizou o documento dos Temas Contemporâneos Transversais, no ano de 2019.

Hoje, temos um marco legal, no Brasil, com o lançamento dos Temas Contemporâneos Transversais, publicados no fim de 2019, compondo, assim, mais uma parte da BNCC de 2018. Essa publicação vem corroborar com a tendência de se estabelecer uma educação cidadã, fortemente, articulada à construção dos valores democráticos constitucionais. A partir dessa publicação, assim como a BNCC, os referidos temas se tornaram obrigatórios na organização dos currículos de estados, territórios e municípios de nosso país. Houve uma modificação organizacional nessa nova versão, pois os Temas Transversais, dos PCN de 1997, eram organizados em seis temas (Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Trabalho e Consumo e Orientação Sexual). Já os Temas Contemporâneos Transversais (Brasil, 2019) estão organizados em seis áreas e cada uma com seus respectivos temas (Saúde – Saúde e Educação Alimentar e Nutricional; Meio Ambiente – Educação Ambiental e Educação para o Consumo; Ciência e Tecnologia – Ciência e Tecnologia; Economia – Trabalho, Educação Financeira e Educação Fiscal; Multiculturalismo – Diversidade Cultural, Educação para a valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras; Cidadania e Civismo – Vida familiar e social, Educação para o Trânsito, Educação em Direitos Humanos, Direitos da Criança e do adolescente e Processo de envelhecimento , respeito e valorização do idoso).

2.4.3.2. O desenvolvimento da consciência crítica/conscientização

Para fins de esclarecimento, nesta pesquisa, tomar-se-á o termo “conscientização” como sinônimo de “desenvolvimento da consciência crítica”, pois, segundo Freire (1979), “a tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência” (p. 26).

Na Pedagogia Freiriana, a conscientização requer o desenvolvimento da criticidade. Conscientização que é compreendida como processo de criticidade das relações consciência-mundo (Freitas, 2015).

Para Freire (1987), a conscientização exige engajamento na luta pela transformação da realidade social, pois não é só tomada de consciência e, sim, ação na direção certa.

A conscientização, em Freire, apresenta-se em diversas dimensões. No primeiro momento, os oprimidos precisam tomar consciência das opressões sofridas. Em seguida, necessitam tomar consciência do poder que possuem para transformação da realidade. Transformação que pede uma ação coletiva dos oprimidos para a sua realização. Os opressores, também, necessitam se conscientizar da sua condição de opressor para que possam, voluntariamente, agir contra os interesses do seu próprio grupo social. Os educadores são outro componente importante, que deve tomar consciência do seu papel na perpetuação das injustiças sociais, para que possam trabalhar na direção contrária. Freire (1967) adverte sobre o discurso neoliberal, reacionário e pragmático; e sobre a necessidade da centralidade da conscientização nas políticas educacionais contemporâneas. Freire foi sempre um defensor da ideia de que existe uma dimensão política na educação, pois “educar é um ato político” (Freire, 1967). O autor identifica três tipos de consciência: consciência intransitiva ou mágica; consciência transitiva ingênua; e a consciência transitiva crítica.

Para Becker (2015), a superação da consciência ingênua apontando na direção da consciência crítica; capaz de mudar as relações sociais, mais do que um fim pedagógico, configura-se uma marca epistemológica de Freire. Para o autor, “... estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (Freire, 1979, p. 15).

Para Hooks (2020), o pensamento crítico é essencial na compreensão do mundo, pois “o cerne do pensamento crítico é o anseio por saber - por compreender o pensamento da vida” (p. 31). A referida autora destaca que pensar criticamente é uma forma de compreender a realidade de

maneira reflexiva. Para ela, o pensamento crítico nos conduz a refletir e a indagar sobre o mundo que vivemos e sobre o contexto em que estamos imersos, sendo assim:

Todo mundo se envolve com o pensar na vida diária. Há várias situações enfrentadas por pessoas comuns que exigem que elas examinem a realidade para além do que é superficial [...]. Estas situações podem levá-las a refletir sobre as questões relacionadas a quem, o quê, onde, quando, como e por que (p. 279-280).

O pensamento crítico é desenvolvido por um processo contínuo de reflexão, discussão e envolvimento com a realidade, que não é apenas racional, mas também emocional, já que diz respeito, também, às nossas subjetividades (Hooks, 2020).

O desenvolvimento da consciência crítica compreende necessariamente uma ação transformadora; a consciência crítica complementa-se no ato crítico e criativo do ser que afirma sua responsabilidade histórica. Por isso, a consciência crítica do indivíduo atua de forma autônoma em relação às “situações-limite”; sujeito que crê na possibilidade da transformação, mais do que isso, compromete-se com a luta pela concretização do inédito viável (Freitas, 2001, p. 98).

De acordo com Trombetta (2015), na Pedagogia Freiriana,

Educar é desenvolver o pensamento crítico; é ser capaz de escrever a sua própria vida; é aprender a dizer a sua palavra, enfim, é ser sujeito. Por isso, todo o processo de conscientização deve produzir a desmitologização da realidade opressora, pois a única maneira de ajudar o ser humano a realizar sua vocação ontológica de ser mais, a inserir-se na construção de sociedades livres, democráticas e na direção da mudança social, é substituir a visão mítico-mágica da realidade por uma concepção mais crítica. Não há processo de conscientização, de formação da consciência crítica sem superação da consciência mítico-mágica ou da leitura alienada da sociedade. A verdadeira libertação, o processo de humanização da sociedade exige a desconstrução dos mitos, das ideologias que legitimam a ordem opressora, injusta e a formação de uma consciência crítica que nos faz sujeitos da nossa própria vida e participantes ativos da sociedade (p. 269).

A Pedagogia Freiriana propõe que, por meio da educação, as pessoas possam refletir sobre si mesmas, sobre seu tempo, sobre suas próprias responsabilidades e sobre o seu papel em uma cultura em constante transição, pois a mudança está na essência da democracia. A ação educativa deve, ainda, produzir pessoas, criticamente, conscientes, capazes de viver em mudança permanente em instituições democráticas. Sendo assim, para um saudável e fraterno desenvolvimento humano é necessária mais democracia; para uma maior democracia, é necessária uma maior criticidade. A educação democrática não pode ter medo do debate, não pode ter medo da análise da realidade, não pode escapar à discussão criativa, caso contrário tornar-se-á uma farsa (Millán, 2015).

Do ponto de vista da Educação Física Escolar, identificamos alguns autores que estudam a Pedagogia Freiriana. De acordo com Françoso e Neira (2014), a conscientização é um dos temas centrais da Pedagogia Freiriana. Segundo os autores, a conscientização “[...] implica fundamentalmente no desenvolvimento da realidade com o propósito de transformá-la” (Françoso; Neira, 2014, p. 533), entendendo que o pensar crítico conduz à transformação, para a constante busca de humanização dos homens e mulheres inacabados. Sendo assim, para o desenvolvimento da consciência crítica, são necessárias práticas educativas coerentes à práxis Freiriana, o que acontece quando o educador organiza atividades didático-pedagógicas que conduzem à reflexão crítica da realidade. O fazer pelo fazer foge dessa indicação, mas a ação-reflexão, não. Voltando, agora, para a EFE e a sua práxis pedagógica, Françoso e Neira (2014, p. 533) destacam que “a práxis da Educação Física exige a vivência das manifestações corporais, o debate e o estudo dos diferentes

aspectos que a cercam e a proposição de novas vivências, sempre tematizadas e modificadas de acordo com as reflexões do grupo.” Os supracitados autores declaram, ainda, que:

Ingenuidade é acreditar que a prática de atividade física, por si só, resultará na melhoria da qualidade de vida do povo. Organizar atividades que estimulem os alunos a pensar criticamente implica fornecer elementos para lutar por melhores condições de vida, além de contestar discursos falaciosos (Françoso; Neira, 2014, p. 534).

Para os autores, o fundamental é substituir a educação bancária por uma educação problematizadora que caminhe na direção da conscientização.

2.4.3.3. A formação cidadã

A terceira grande dimensão educativa dos Jogos Transversais é a cidadania. A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, reconhece a educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade. Define que essa educação seja promovida e incentivada, pelas referidas instituições, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Para Brasil (1998), os fundamentos do Estado Democrático de Direito são: a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, o pluralismo político (art. 1º da Constituição Federal). Constituem objetivos fundamentais da República: construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º da Constituição Federal).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), art. 2º, uma das principais finalidades da educação é preparar “para o exercício da cidadania”.

A cidadania deve ser entendida como a resultante de histórias vivenciadas pelos grupos sociais, sendo, nesse processo, constituída por diferentes tipos de direitos e instituições. O debate sobre a cidadania está, nos dias de hoje, diretamente relacionado com a discussão sobre o significado e o conteúdo da democracia, sobre as perspectivas e possibilidades de construção de uma sociedade democrática (Brasil, 1998).

A cidadania é descrita nos principais documentos curriculares, como a principal função social da escola. Eis que surge outra questão não menos importante: como desenvolver uma educação para a cidadania?

De acordo com Brasil (1998), uma educação comprometida com a construção da cidadania

Pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva, e a afirmação do princípio da participação política. Nessa perspectiva é que foram incorporados como Temas Transversais as questões da ética, da pluralidade cultural, do meio ambiente, da saúde, da orientação sexual e do trabalho e consumo, temas amplos o bastante para traduzir preocupações da sociedade brasileira de hoje, correspondendo a questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas na vida cotidiana (p. 15).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Brasil (1998), indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de:

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade,

cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito (p. 6).

De acordo com Brasil (1998), ao propor uma educação comprometida com a cidadania, elegeram, baseados no texto constitucional, princípios segundo os quais orientam a educação escolar:

- a) Dignidade da pessoa humana - Implica respeito aos direitos humanos, repúdio à discriminação de qualquer tipo, acesso a condições de vida digna, respeito mútuo nas relações interpessoais, públicas e privadas;
- b) Igualdade de direitos - Refere-se à necessidade de garantir a todos a mesma dignidade e possibilidade de exercício de cidadania. Para tanto há que se considerar o princípio da equidade, isto é, que existem diferenças (étnicas, culturais, regionais, de gênero, etárias, religiosas, etc.) e desigualdades (socioeconômicas) que necessitam ser levadas em conta para que a igualdade seja efetivamente alcançada;
- c) Participação - Como princípio democrático, traz a noção de cidadania ativa, isto é, da complementariedade entre a representação política tradicional e a participação popular no espaço público, compreendendo que não se trata de uma sociedade homogênea e sim marcada por diferenças de classe, étnicas, religiosas, etc;
- d) Co-responsabilidade pela vida social - Implica partilhar com os poderes públicos e diferentes grupos sociais, organizados ou não, a responsabilidade pelos destinos da vida coletiva. É, nesse sentido, responsabilidade de todos a construção e a ampliação da democracia no Brasil (p. 20-21).

Sendo assim, uma educação comprometida com a cidadania, na perspectiva dos Jogos Transversais, é aquela pautada não só pelos princípios, ou pressupostos, democráticos-constitucionais referidos acima, mas também, pelos princípios da democracia radical Freiriana.

2.4.4. A experiência anterior

Nesses últimos quinze anos, ter tido a oportunidade de desenvolver essa experiência de trabalho, tem sido uma ocorrência profissional muito interessante, na medida em que tem me proporcionado vivências que não imaginava ter. Essa experiência será relatada, de forma sucinta, neste item da dissertação, como forma de anunciar o ponto de partida da pesquisa, aqui, apresentada.

2.4.4.1. A origem dos Jogos Transversais

No início de 2008, foi lançado o projeto “Futuro Sustentável” pela coordenação pedagógica da Secretaria Municipal de Esporte e Lazer, no âmbito das Vilas Olímpicas da cidade do Rio de Janeiro. O objetivo principal do projeto era buscar uma formação cidadã, por meio de Temas Transversais e Jogos Cooperativos. Naquela época, me encontrava na função de coordenador de área da Vila Olímpica Clara Nunes e professor de Ginástica da 3^a idade. O referido projeto, inicialmente, nos despertou um sentimento muito especial, principalmente, por ter em sua proposta a abordagem dos Jogos Cooperativos, pelos quais sempre tive grande apreço. Entretanto, esse projeto só veio a ter um sentido mais marcante, para mim, quando, na cidade do Rio de Janeiro, surgiu a epidemia da Dengue. Eu morava em frente à referida vila olímpica e senti um grande medo de que a Dengue atingisse minha família. Isso me fez pensar em uma forma de contribuir, de algum modo, para a diminuição dos riscos relacionados ao problema. Em virtude de estar sempre pensando em Jogos Cooperativos, surgiu a ideia de criar jogos para tratar do tema da Dengue. Com isso, reunimos os professores da vila e expusemos a ideia de criar jogos, cada um dentro da sua modalidade, para abordar o já citado tema. O sucesso das atividades foi tão grande, que foi lançada, na nossa vila, a primeira campanha da Prefeitura de combate à Dengue, no governo do prefeito

César Maia. Em seguida, fui convidado, algumas vezes, para apresentar os jogos criados na Secretaria Municipal de Esporte e Lazer (SMEL)/RJ.

Esse relato, inicial, marca o surgimento, do que seriam, no futuro, os primeiros Jogos Transversais.

2.4.4.2. Os projetos escolares

Abaixo, serão descritos alguns dos projetos desenvolvidos na escola:

Combate à Dengue – O primeiro projeto sobre Jogos Transversais, ocorreu em 2008, na Vila Olímpica Clara Nunes (Secretaria Municipal de Esporte e Lazer-SMEL/RJ). Esse projeto teve como objetivos: difundir conhecimentos sobre o assunto, desenvolver práticas educativas e praticar os JT relacionados ao tema.

Figura 3- Imagem dos primeiros JT



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2008).

Tabagismo – O segundo projeto, também, aconteceu na Vila Olímpica Clara Nunes (SMEL/RJ), no ano de 2008. Nos foi pedido, pela Coordenação Pedagógica das Vilas Olímpicas, para preparar algumas atividades relacionadas ao combate ao tabagismo. Assim, foi feito e foi apresentado, em dia pré-agendado, os JT, que ainda não tinham essa denominação. Foram feitas filmagens, porém, a esse material, não conseguimos ter acesso.

Escola da Natureza – O terceiro projeto aconteceu em setembro de 2008, na Escola Municipal Professora Etiene, em Japeri. Esse projeto teve como principal objetivo desenvolver atividades para refletir sobre as questões ambientais.

Figura 4 – Projeto para o tema “Meio Ambiente”.



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2008).

Gripe Suína (H1N1) – O quarto projeto aconteceu em agosto de 2009, no CIEP Major Manoel Gomes Archer, no município do Rio de Janeiro. O referido projeto teve como proposta abordar uma questão muito nova e que gerou transtornos para cidadãos do país inteiro. A Gripe Suína atrasou o retorno do recesso escolar e demandou das autoridades competentes ações, administrativas e pedagógicas, para controlar a doença. Esse projeto em específico gerou uma repercussão muito positiva na escola, pois, ao chegarmos ao CIEP, todos os professores e funcionários tiveram que assistir a uma transmissão da Secretaria de Educação junto ao Secretário de Saúde, ambos do município do Rio de Janeiro. Nessa transmissão televisiva, a Secretaria de Educação perguntou ao Secretário, se ele fosse professor, como abordaria o problema na escola. Sua resposta foi que abordaria de forma lúdica e descontraída, com as crianças. Após a referida transmissão, pedi ao diretor para expor as minhas ideias sobre o assunto. Disse a ele que já tinha um projeto pronto. Em seguida, ele me pediu para apresentá-lo na semana seguinte. E assim o fizemos. Por fim, o projeto foi para a secretaria de educação. Na figura 5, expomos alguns JT que realizamos com os alunos.

Figura 5: JT para o tema Saúde.



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2009).

Educação no Trânsito – O quinto projeto aconteceu em setembro de 2009, na EM Prof. Márcio Caulino, no município de Nova Iguaçu. Pudemos, com esse projeto, refletir e praticar vários JT relacionados à Educação no Trânsito.

Figura 6: JT para o projeto.



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2009).

Educação Cidadã – O sexto projeto aconteceu, durante todo o ano de 2010, no CIEP Major Manoel Gomes Archer, no município do Rio de Janeiro. Foi trabalhado com diversos temas contemporâneos e, podemos dizer que, foi uma experiência bem diversificada e marcante.

Figura 7: JT para vários temas.



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2010).

Orientação Sexual – O sétimo projeto aconteceu em novembro de 2011, na EM Eng. Gastão Rangel, no município do Rio de Janeiro. Teve como objetivo refletir, por meio de diversas ações e JT, sobre as questões de gênero e sexualidade. Seguimos toda a orientação dos PCN, que pedia para informar toda a comunidade escolar sobre o desenvolvimento do projeto.

Figura 8: JT para o tema.



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2011).

Bullying na Escola – O oitavo projeto aconteceu em agosto de 2011, na EM Eng. Gastão Rangel, no município do Rio de Janeiro. Teve como principal objetivo, refletir sobre as questões de violência, desrespeito e bullying na escola.

Figura 9: JT para o tema.



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2011).

Projeto Ambienta Rio 2016 - O nono projeto aconteceu em 2016, no CIEP Major Gomes Archer, Rio de Janeiro. O objetivo principal era desenvolver valores socioambientais.

Figura 10: Imagem do vídeo no canal do Youtube



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2016).

Semana da Alfabetização 2016 - O décimo projeto aconteceu, também, no CIEP Archer-RJ, e teve como objetivo brincar com os Jogos Transversais e as palavras ricas de valores ético-morais.

Figura 11: JT para a alfabetização.



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2016).

2.4.4.3. Os livros

Alguns livros foram escritos, pois havia, desde o início, esse desejo. Destaca-se a parceria realizada com a editora Loyola, que foi a primeira a se interessar em publicar o marco teórico inicial dos Jogos Transversais. Além da editora Loyola, que já publicou dois livros sobre os JT, a editora Biblioteca 24 horas, também, vem sendo nossa parceira nesse projeto.

Figura 12: Livros JT



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

2.4.4.4. Os *e-books*

Após os livros, procuramos colocar, de uma forma mais acessível e gratuita, uma boa parte de conteúdo dos Jogos Transversais, por meio dos *e-books*. Na verdade, percebeu-se que os livros, por terem um custo financeiro, poderiam não estar favorecendo muito a difusão do referido conteúdo. Eles foram criados, em sua maioria, durante o período da pandemia da Covid-19.

Figura 13: Ebooks JT.



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Figura 14: Livros Infantis.



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

2.4.4.5. O site

Outra importante iniciativa foi a criação do *site*, que foi ao ar, pela primeira vez, em janeiro de 2011, tendo, atualmente, mais de cinquenta (50) mil visualizações. Seu conteúdo envolve projetos, livros, vídeos, Educação Física Escolar, *audiobooks*, vídeoaulas, livros infantis, trabalhos escolares, etc.

Figura 15: Imagem do site (parte 1)



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Figura 16: Imagem do site (parte 2)

Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Figura 17: Imagem do site (parte 3).



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

2.4.4.6. As Redes Sociais

As redes sociais, também, foram uma forma de procurar divulgar a experiência pedagógica dos JT. O grupo dos JT no *Facebook* e suas páginas comerciais e o *Instagram* foram as principais redes de divulgação.

a) O Grupo do *Facebook*, hoje, conta com 5200 membros, mas já teve mais de 7000.

Figura 18: Imagem do grupo do Facebook.

Fonte: Arquivo pessoal do autor.

b) Páginas do *Facebook*:

1. Jogos Transversais por um mundo sustentável, uma página criada em 16 de janeiro de 2020, com 448 seguidores.

Figura 19: Imagem da “Página – JT por um futuro sustentável”.



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

2. Jogos Transversais, uma página criada em 29 de março de 2021, com 447 seguidores.

Figura 20: Imagem da página “jogostransversais”.

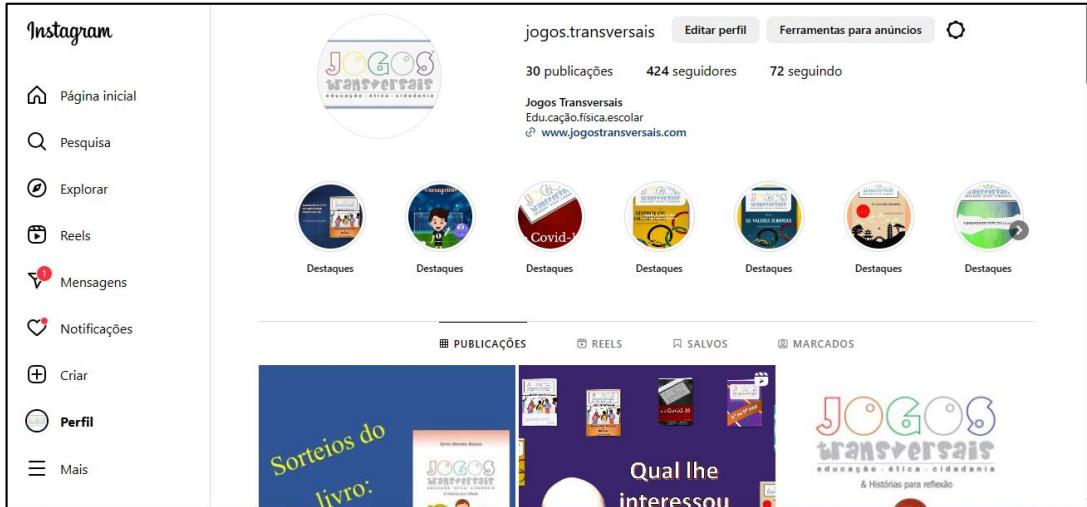


Fonte: Arquivo pessoal do autor.

c) *Instagram:*

Criado em abril de 2017 e conta com 424 seguidores.

Figura 21: Imagem do Instagram.



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

2.4.4.7. Os cursos e apresentações

A partir do momento que conseguimos organizar a proposta, alguns amigos e incentivadores foram nos convidando para apresentar, principalmente, nas universidades e escolas.

Figura 22: Imagens de cursos (parte 1).



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Figura 23: Imagens de cursos (parte 2).



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Figura 24: Imagens de cursos (parte 3).



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Figura 25: Imagens de cursos (parte 4).



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Figura 26: Imagens de cursos (parte 5).



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

2.4.4.8. A formação de professores na 10ª CRE/SME-RJ

Foram realizados dez encontros no ano de 2019, nos quais tivemos a oportunidade de problematizar diversos temas contemporâneos e demonstrá-los na prática.

Figura 27: Imagem dos professores de Ed. Física da 10ª CRE.



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

2.4.4.9. Principais temas problematizados

Ao longo dos anos de desenvolvimento da proposta, alguns temas foram problematizados:

- Ética (respeito mútuo, justiça, solidariedade e diálogo);
- Saúde (higiene pessoal, exercícios, nutrição, drogas, saúde mental, estética, higiene bucal, dengue, tabagismo, gripe suína, Covid-19 etc.);
- Pluralidade cultural (multiculturalismo, etnias, diversidade, etc.);
- Trabalho e consumo (consumismo, trabalho escravo, capitalismo, publicidade, mídia, classes sociais, robótica etc.);
- Orientação sexual (gênero, DST/AIDS, gravidez, prostituição, homossexualidade etc.);
- Meio ambiente (aquecimento global, queimadas, enchentes, poluição, extinção de animais, desmatamento, lixo, reciclagem, sustentabilidade etc.);
- Educação no trânsito (leis de trânsito, sinalização etc.);
- Competências Socioemocionais (Empatia, responsabilidade, autoestima, felicidade, cooperação, paciência, autonomia, autoconhecimento, criatividade e autoconfiança).

2.4.4.10. Logomarcas

A logomarca foi uma ideia que surgiu para poder facilitar, desde o início, a identificação com os profissionais da área de EFE e da educação de modo geral.

Figura 28: Logomarcas dos anos de 2010 e 2021.



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

2.4.4.11. Canal no *Youtube*

O canal no *Youtube*, também, foi mais um meio de divulgação da Pedagogia dos JT. Nunca conseguimos desenvolvê-lo muito bem. Ele conta com 351 inscritos, 52 vídeos.

Figura 29: Imagem ilustrativa do canal Jogos Transversais.



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Diante de tudo que foi exposto acima, e refletindo sobre o que ainda nos faltava para continuar progredindo, a resposta encontrada foi que precisávamos investir em pesquisa e mais conhecimento. Isso acabou nos levando ao mestrado profissional. Curso que nos deu a oportunidade de ampliar conhecimentos e nos aproximar da Pedagogia Freiriana. Outra grata oportunidade foi a de perceber que o “chão da escola” é um ambiente fértil para realizações de pesquisas, sendo um espaço-tempo disponível, diariamente, para poder observar as repercussões ou impactos dos JT desenvolvidos.

2. MATERIAL E MÉTODOS

Nesta parte da pesquisa, foram descritos a natureza, o universo, os participantes, os instrumentos e os procedimentos utilizados para o registro das experiências sensíveis.

3.1. Natureza da pesquisa

Esta é uma pesquisa inspirada nos estudos com os cotidianos. Segundo Pais (2003), as pesquisas com os cotidianos são essenciais para a sociologia, pois dialogam com ela, por meio de uma abordagem metodológica que valoriza a observação e acompanhamento das práticas singulares dos sujeitos ordinários, para compreender as dinâmicas sociais. O autor destaca que o cotidiano deve ser abordado como uma ferramenta metodológica que possibilita decifrar códigos sociais e revelar significados ocultos que, muitas vezes, passam despercebidos pela sociologia tradicional. A sociologia da vida cotidiana dá visibilidade a situações ocultas da vida social, que permanecem ao largo ou à margem das perspectivas teóricas que privilegiam as instituições e estruturas sociais. Muitas dessas estruturas macrossociais, frequentemente, aprisionam as pessoas, mas, quando focamos no cotidiano delas, é possível trazer à tona as suas práticas. O cotidiano que, para o autor, é uma área de produção imaginária e criativa, na qual as referidas práticas são tidas como fontes potentes de conhecimento.

As pesquisas com os cotidianos ou “estudos com os cotidianos” são uma perspectiva teórico-metodológica que visa a entender as práticas diárias e os modos como são criados os conhecimentos e significados dos sujeitos, nas suas vidas cotidianas. Essas pesquisas são vistas como um modo de valorização das dinâmicas de criação do conhecimento e da vida, adotando procedimentos metodológicos singulares e criando ou recriando conceitos para compreender e acompanhar essas práticas (Ferraço, Soares e Alves, 2018).

Nos dias de hoje, o cotidiano vem sendo estudado por diversos grupos de pesquisa no Brasil e fora do país. Mas, o que vem a ser o cotidiano?

Cotidiano — ou cotidianos como preferimos afirmar atualmente na tendência de pesquisa em educação que foi se configurando como nos/dos/com os cotidianos — é o termo que utilizamos para buscar dar conta da dimensão criadora da vida e, principalmente da vida em sociedade, e dos diferentes modos de existência humana produzidos nos e produtores dos múltiplos espaçostemplos em que ela se inventa e se realiza, dia após dia. Cotidianos, portanto, é a palavra que usamos para nos referirmos à vida de todo dia e aos seus criadores que são, ao mesmo tempo, suas criações, simultaneamente, singulares e coletivas: os sujeitos — que somos e que vamos nos tornando —, as nossas práticas e os sentidos que a elas vamos atribuindo, tecendo e articulando redes de conhecimentos, de significações e de relações que vão constituindo nossas subjetividades e orientando nossas ações. Cotidianos, então, lugar de produção de conhecimentos, incluindo-se, entre eles, os valores, e de produção da existência (Ferraço, Soares e Alves, 2018, p. 90).

As pesquisas com os cotidianos abordam análises de práticas culturais diárias, em que se consideram as dimensões inventivas e criadoras (Certeau, 1994). O supracitado autor se interessava pelas rotinas das pessoas e como se apropriavam dos espaços e objetos, transformando-os e lhes atribuindo novos significados, nos ajudando a pensar a importância do homem ordinário com suas maneiras e astúcias de estar e conceber o mundo (Alves, 2007). Ele via, também, como forma de resistência e subversão às normas institucionais, as práticas cotidianas, em que os sujeitos se utilizam de táticas para influenciar e navegar no ambiente cultural. Michel de Certeau e seus escritos foi o principal influenciador dos estudos com os cotidianos. A obra “A invenção do cotidiano”, de 1994, lançada no Brasil, do mesmo autor é uma das grandes referências desses estudos (Ferraço, Soares e Alves, 2018).

A partir das ideias de Certeau, somadas e dialogadas com as ideias de Lefebvre (1983), há mais de trinta anos, é que surgiram processos que desencadearam o surgimento da perspectiva de

pensamento, em pesquisa educacional, nomeadas de “Pesquisas nos/dos/com os cotidianos” ou, somente, “Pesquisas com os cotidianos”. Porém, segundo Oliveira (2012), as pesquisas “com os cotidianos” e “nos/dos/com os cotidianos” têm abordagens distintas: a primeira foca nos estudos de como as práticas cotidianas são experimentadas e vividas pelos sujeitos ordinários. Perspectiva que procura entender os significados e as dinâmicas das ações diárias, sem necessariamente modificá-las ou intervir nelas. Já as pesquisas “nos/dos/com os cotidianos!” é mais abrangente e circunscreve uma atitude teórica, metodológica e epistemológica que considera os cotidianos como território de criação e luta. Sendo assim, esse tipo de pesquisa não apenas observa, como também se envolve e interage com as práticas cotidianas, identificando e reconhecendo a pluralidade de modos de existir e de significar essas práticas. Isso reflete uma maior profundidade e envolvimento do pesquisador com o objeto de estudo, demonstrando, também, uma maior, mais ativa e reflexiva interação com os cotidianos.

Soares (2013) contextualiza o início desse processo ou movimento e seu atrelamento à obra de Michel de Certeau, destacando que:

As ideias de Certeau foram apropriadas e trabalhadas, inicialmente, no pensamento educacional brasileiro dentro dos grupos de pesquisa de Nilda Alves e Regina Leite Garcia. Desde então, vêm multiplicando-se os pesquisadores que se reconhecem, diversificam e expandem essa corrente fazendo-a fluir e fruir, com maior concentração na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, na Universidade Federal Fluminense e na Universidade Federal do Espírito Santo, mas disseminando-a também em outras instituições por todo o país. O foco desses pesquisadores está no exame das práticas cotidianas, das operações de praticantes (Certeau, 1994) que são engendradas em meio às redes de conhecimentos e significações, ou seja, às redes educativas dentrofora das escolas, ao mesmo tempo em que as engendram, tecendo permanentemente o social, o político, o econômico, o cultural, o tecnológico, e também, é claro, os processos educativos e curriculares (p. 733).

Dentre as contribuições de Michel de Certeau para o campo educacional, especialmente, destacamos a criação de uma epistemologia das práticas cotidianas, em que é importante entender o cotidiano como campo de luta, em que o poder é contestado e disputado rotineiramente (Astori e Vieira, 2019).

Os cotidianos nos deslocam para outros espaços-tempos em que existem criações de outras formas de ver o mundo. Sendo assim, deslocam as pesquisas, também, para outros espaços, em que a lógica da cientificidade racionalista pode ser subvertida, permitindo enxergar e se sensibilizar com produções e práticas sociais que a ciência dominante nunca havia se preocupado (Copolillo e Cupolillo, 2011).

3.2. Universo da pesquisa

O universo de intervenção prática da pesquisa foi a Escola Municipal Professor Castilho, uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro, que faz parte da 10ª Coordenadoria Regional de Educação, da Secretaria Municipal de Educação. No ano de 2003, a escola foi reinaugurada, após passar por reforma, originando o prédio atual, passando a atender, também, ao Projeto de Jovens e Adultos. Atualmente, atende, aproximadamente, mil e duzentos (1200) alunos. Em seu corpo de trabalho conta com, aproximadamente, sessenta (60) funcionários.

A região, na qual a escola está inserida, tem muitas carências, precisando de avanços estruturais que possam contribuir para um melhor desenvolvimento, como: boa qualidade de *internet*, asfalto em algumas das ruas próximas à escola, comércio local, praças de lazer. Próximo à escola possui igreja, mercados de bairro, mecânica, escolas municipais, padarias e Posto de Saúde. A comunidade regional busca como fonte de renda o comércio local e serviço autônomo, como: diaristas, serviços gerais, do lar, cuidadores, serviços temporários, entre outras atividades.

De acordo com o projeto político pedagógico (PPP) da escola, hoje, além de oferecer conhecimentos acadêmicos, tem como função social, expresso em seu currículo, aspectos da realidade vivenciada por seus alunos, para que possam exercer com consciência sua cidadania e, na melhoria da sua condição de vida social. As ideias fundamentais são baseadas nos princípios éticos da solidariedade, liberdade, participação, inclusão e justiça social, visando ao respeito às diversidades. Contribuir com uma formação educacional integral, proporcionando as bases iniciais para a caminhada escolar e de vida das crianças que são atendidas na instituição escolar, oferecendo uma educação de qualidade e promovendo a construção de um pensamento reflexivo, almejando ao pleno uso da cidadania. A missão da escola intenciona assegurar o acesso, o sucesso, o regresso e a permanência de todos os alunos e o compromisso com a formação integral - crítica, criativa, ecológica, ética, moral e intelectual.

3.3. Participantes

Os participantes desta pesquisa foram trinta e sete (37) alunos, do 4º ano do Ensino Fundamental, da Escola Municipal Professor Castilho, do turno da manhã. Esses estudantes estavam na faixa de idade entre 9 e 10 anos de idade. A turma não possuía aluno com deficiência incluído.

Aceitar, ou não aceitar, participar da pesquisa, não implicou em nenhum prejuízo para o aluno da turma, principalmente, em sua nota. Todos tiveram suas aulas normais de Educação Física, durante todo o ano letivo. Aqueles, cujos responsáveis não deram autorização, ou que não quiseram participar, apenas não tiveram registrada sua participação nesta pesquisa. Nenhuma distinção foi produzida, no trato com os alunos, em nenhum momento das intervenções.

3.4. Instrumento da pesquisa

O principal instrumento utilizado para a coleta de informações, da pesquisa, foi o diário de campo. O referido instrumento tem suas principais referências em abordagens metodológicas observacionais. Em que o pesquisador se utiliza da observação, como ponto de partida e como instrumento de coleta de dados, e as registra em um diário de campo.

O diário de campo "é um diário de bordo onde se anotam, dia após dia, com um estilo telegráfico, os eventos da observação e a progressão da pesquisa" (Beaud e Weber, 1998, p. 94). Com isso, o que for importante para a pesquisa, deverá ser observado e registrado. É, também, definido como "o registro diário de eventos e conversas ocorridas; das anotações em campo que podem incluir um diário, embora tendam a ser mais abrangentes, analíticas e interpretativas do que uma simples enumeração das ocorrências". Sendo assim, a interpretação dos fatos ocorridos é uma consideração, também, importante, a ser registrada.

Já para Lopes (1993), o diário de campo é um instrumento complexo, capaz de dar conta de amplos objetivos:

É uma técnica de pesquisa de campo muito utilizada em estudos antropológicos, mas não só nesse campo, que permite o registro do detalhamento das informações, observações e reflexões surgidas no decorrer da investigação ou no momento observado. Trata-se do detalhamento descritivo e pessoal sobre os interlocutores, grupos e ambientes estudados. Podemos considerá-lo um instrumento de interpretação-interrogação pelas suas características (p. 132).

O diário de campo, como instrumento da pesquisa dos/nos/com os cotidianos, deve ser usado de forma mais ampla, ou seja, não só para registro das observações, em que não só privilegia o sentido da visão, e sim todos os sentidos humanos possíveis. Deve-se, também, privilegiar as

narrativas e acontecimentos, buscando acompanhar os processos de significação da realidade existente.

3.5. Procedimentos para registro das experiências

Foram feitas duas coletas de informações. A primeira deu-se, por meio do estudo de quais pressupostos Freirianos poderiam dialogar e enriquecer, diretamente, a Pedagogia dos Jogos Transversais. A segunda coleta de informações foi realizada em nove (9) encontros, compostos, cada um, de duas (2) aulas de EFE. Cada aula tem tempo de 50 minutos. Aconteceram duas aulas semanais, todas às terças-feiras, no período da manhã, entre 10 h e 11h40 min, seguindo a Pedagogia dos Jogos Transversais, após a maior aproximação com a Pedagogia Freiriana. Desses nove (9) encontros, o primeiro foi de levantamento dos temas contemporâneos a ser problematizados; o segundo foi de apresentação de temas complementares e novo levantamento. O terceiro deu-se com o exercício de atividade de transformação/recriação de jogos. Nos seis (6) encontros finais, foram problematizados, de acordo com a abordagem atualizada dos Jogos Transversais, seis temas contemporâneos, tendo como referência o levantamento realizado.

Destaca-se que das duas aulas de EFE semanais, que acontecem no mesmo dia, devido ao fato de ter outro professor de EFE na escola, apenas o segundo tempo de aula aconteceu na quadra e o primeiro tempo foi realizado na sala de aula.

Lembrando que os fatos mais relevantes, dos nove (9) encontros, foram registrados em um diário de campo, de acordo com o objetivo da pesquisa e a visão do pesquisador, que, também, é o idealizador da Pedagogia dos JT.

3.6. Aspectos Éticos

Pesquisa submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e cadastrada na Plataforma Brasil sob o nº 71772123.1.0000.0311, cujo parecer de aprovação é de nº 6.215.428, datado de 02/08/2023.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta parte da dissertação foi organizada em dois tópicos: no primeiro destacamos o resultado, junto da discussão, da aproximação com a Pedagogia Freiriana, dialogando com Paulo Freire; no segundo tópico, discutimos o resultado da intervenção pedagógica prática, inspirado nos estudos com os cotidianos, principalmente, com Michel de Certeau, mas também dialogando com Freire. Para analisar e refletir criticamente sobre as experiências vivenciadas nos encontros de problematização dos temas contemporâneos, por meio dos Jogos Transversais, com base nos Estudos Cotidianos (Certeau, 1994).

4.1. Resultados e discussão da aproximação com a Pedagogia Freiriana

Após os estudos dos pressupostos da Pedagogia Freiriana e a definição dos conceitos (ética, consciência, cidadania, temas geradores, temas-dobradiça, diálogo, práxis, mudança/transformação social, justiça social, democracia, ser mais, inédito viável e problematização), que mais poderiam contribuir e dialogar com a Pedagogia dos Jogos Transversais, os resultados obtidos foram a reformulação da Pedagogia dos Jogos Transversais.

Os conceitos de “ética”, “consciência” e “cidadania” nos fizeram analisar, refletir e modificar os três pilares fundamentais da proposta. As modificações foram no sentido de buscar um maior alinhamento com a nova pedagogia escolhida. Alinhar-se com a Pedagogia Freiriana é romper com a proposta neoliberal que representa os documentos curriculares citados.

O conceito de “práxis” freiriana, intimamente relacionada à ação e à reflexão, propiciou, especificamente, ajustes no método dos JT e um olhar mais atento para os projetos escolares, ou seja, não é possível desassociar a reflexão da ação, sendo assim, os projetos escolares ganham importância ao proporcionar aos educandos uma participação ativa na busca por resoluções dos problemas sociais estudados.

O conceito de “tema gerador” nos fez perceber a importância da escuta e do diálogo, da necessidade de dar voz ao educando e, acima de tudo, por meio da contextualização, tornar o processo ensino-aprendizagem mais significativo. O referido conceito foi um dos principais conceitos implementados na Pedagogia dos Jogos Transversais, mesmo que não tenhamos conseguido, na íntegra, desenvolvê-lo, como estabelece a Pedagogia Freiriana, entretanto, foi o conceito que abriu caminho para ouvir mais o aluno, no sentido de contribuir para a escolha de temas significativos para o processo educativo.

O conceito de “tema-dobradiça”, aquele que complementa e pode integrar melhor os temas geradores, nos fez olhar para o educador como elemento, também, importante em todo o referido processo, especificamente, por trazer temas que complementam, conectam ou dão sentido aos temas geradores. Isso se deu, em nossa pesquisa, ao trazermos os temas contemporâneos que são semelhantes aos temas propostos pelos documentos curriculares oficiais, os chamados Temas Contemporâneos Transversais (2019).

O conceito de “diálogo” nos fez valorizar, ainda mais, as trocas de saberes e essas trocas passaram a se materializar, recorrentemente, em todo o processo de desenvolvimento dos JT, mas o diálogo que mais significativo, nesse contexto de mudança, foi o que aconteceu da escolha de temas contemporâneos para as aulas.

O conceito de “justiça social” nos fez refletir sobre o mesmo como uma premissa básica para se concretizar a luta pelas conquistas dos direitos sociais fundamentais para se ter uma vida digna. Assim, a justiça social, que, também, se estabelece como um tema-dobradiça importante a ser desenvolvido e implementado na práxis educativa, tornou-se elemento destacado no interior da Pedagogia dos Jogos Transversais.

As reflexões sobre o conceito de “transformação social” repercutiram diretamente no método dos JT, pois estão explicitadas nele, quando o educando tem a oportunidade de transformar

o JT e o educador tem a possibilidade de relacionar essa transformação, a possibilidade de modificação das regras sociais vigentes.

As reflexões sobre os conceitos de “democracia” e “inédito viável” andam, lado a lado, pois, também, nos remetem à possibilidade de conquistas de direitos sociais básicos. Uma democracia diferente da difundida pela ideologia dominante. Uma democracia plena que se conjuga com a justiça social. Um inédito viável que depende do “ser mais”, ou seja, do cidadão que ainda precisa olhar para a sua necessidade de transformação interior. Pensar como integrante de um corpo coletivo vivo, observando que suas ações interferem na sua estabilidade. Esses conceitos impactaram na Pedagogia dos Jogos Transversais em toda a sua reformulação, pois nos fez entender que a própria Pedagogia dos JT é uma construção coletiva, com a oportunidade de participação, principalmente, dos educandos. Para isso, precisaremos de uma educação problematizadora, ou seja, uma educação que se faça questionadora, humanista e dialógica.

Refletir sobre o conceito de “problematização” nos fez olhar, também, para a importância desse tipo de educação e reforçá-la, ainda mais, em nosso trabalho. A problematização e a dialogicidade se complementam, pois são elementos fundamentais contra uma educação bancária. Esse conceito não impactou uma transformação direta na Pedagogia dos JT, pois já problematizávamos os temas nas nossas aulas e os princípios de educação problematizadora já se encontravam inseridos, porém percebemos a necessidade de um aprofundamento teórico para conhecer melhor o posicionamento de Freire relacionado a esse assunto.

Todos os conceitos Freirianos inseridos em nossa pesquisa tiveram importante ação em nossa pedagogia, seja no campo prático ou teórico. Mesmo que não tenham tido uma ação direta de transformação do método de abordagem dos JT, vão passar a compor o campo teórico que sustenta a nossa pedagogia.

Vejamos, então, as mudanças principais, ocorridas na Pedagogia dos Jogos Transversais:

a) O nome

Estamos pensando na possibilidade de transformar o nome Jogos Transversais para Jogos Contemporâneos. A troca do nome de nossa pedagogia seria para marcar, melhor, o rompimento com referências anteriores que, hoje, concluiu-se que não dialogam mais com a Pedagogia dos Jogos Transversais, ou seja, seria para marcar a maior aproximação com a Pedagogia Freiriana.

Mas, por que Jogos Contemporâneos? Por problematizar temas contemporâneos, não só nas aulas de EFE, mas sim por todos os componentes curriculares que busquem uma abordagem com base nos pressupostos da proposta. Hoje, entende-se que os Jogos Transversais extrapolam os limites disciplinares, pode-se dizer que são transdisciplinares, entretanto nasceram no interior do componente curricular Educação Física Escolar (EFE). Pode-se dizer que os Jogos Contemporâneos seriam, então, uma versão mais crítica dos Jogos Transversais, em que se buscava maior aproximação com a Pedagogia Freiriana e seus pressupostos. Pode-se dizer, também, que os Jogos Contemporâneos seriam uma forma de tematizar as práticas corporais, as quais possibilitam atingir várias competências, gerais e específicas, do referido componente curricular.

Assim, a alternativa de mudança ou transformação, do nome atual para Jogos Contemporâneos, estaria vinculada à tentativa de um maior alinhamento com uma educação crítico-libertadora.

b) O Conceito

Especificamente, pode-se concluir que são uma experiência de problematização de temas contemporâneos, por meio de jogos educativos que se configuram como construção de situações didático-metodológicas, que buscam valorizar e potencializar a capacidade de questionar, debater e refletir sobre os referidos temas, ou seja, situações de ensino-aprendizagem que buscam garantir, aos educandos, a conscientização necessária para a transformação pessoal e social.

Pode-se complementar, afirmando que se caracteriza por uma pedagogia, por meio de atividades lúdicas e dinâmicas, que abordam as temáticas sociais relevantes, ou significativas, como se fossem os eixos principais do currículo. Com isso, a Pedagogia dos Jogos Transversais possui três dimensões básicas: a construção, racional e autônoma, dos valores ético-morais; o desenvolvimento da consciência crítica e a formação cidadã.

Sendo assim, o conceito de Jogos Transversais, conforme descrito acima, busca um maior alinhamento aos pressupostos básicos da Pedagogia Freiriana, pois reflete a busca em promover uma educação emancipatória, reflexiva, crítica, ética e democrática, que procura valorizar a realidade dos educandos, buscando transformá-la, por meio da práxis educativa.

c) As dimensões pedagógicas

As dimensões pedagógicas tiveram transformações significativas. A partir do diálogo com a perspectiva Freiriana, percebemos a necessidade de adotar novos fundamentos teóricos e outros termos. O termo “conscientização” no lugar de “desenvolvimento da consciência crítica”; “eticização”, no lugar da construção de valores ético-morais; “cidadania crítica”, no lugar de cidadania, pois consideramos que os termos escolhidos representam melhor os pressupostos Freirianos.

Faremos uma breve discussão, sobre alguns pontos, que consideramos importantes:

c.1) Eticização

A Eticização Freiriana, pautada nos princípios de Paulo Freire, registra a importância da ética na práxis educativa. Isso significa que a educação libertadora deve ser guiada por valores éticos, promovendo igualdade, respeito, justiça e solidariedade. Ela se dará pela dialogicidade (Freire, 1987) e problematização (Freire, 1979), de temas contemporâneos. Ao dialogarmos com o educando, segundo método atualizado JT, busca-se a eleição ou a legitimação de valores em acordo com os princípios da democracia radical Freiriana, ou seja, aquela que, realmente, está comprometida com a emancipação do sujeito e a justiça social.

Acreditava Freire que a educação era um ato político e ético, cujos educadores têm a responsabilidade de atuar de modo coerente com os referidos valores, buscando sempre a libertação e a conscientização dos indivíduos.

A eticização compreende o compromisso com a transformação pessoal e social, a promoção de um diálogo horizontal e respeitoso, visando à construção de uma sociedade mais justa e equitativa. É sobre exercer a sua profissão com um senso de responsabilidade moral, respeitando a dignidade e os direitos de cada indivíduo.

A reflexão crítica sobre nossas ações e atitudes em relação ao outro e ao mundo com base nos princípios referidos acima, faz com que tenhamos condições de perceber se nossos valores estão em acordo ou em conflito com os valores da ética democrática radical. Discutir o sentido ético da convivência humana, nas suas diversas relações com o mundo da cultura, do trabalho, do consumo, da saúde, da sexualidade, do meio ambiente etc. é o que se busca com a pedagogia dos JT.

c.2) Conscientização

Freire (1979) enfatiza a importância da “conscientização”, como um processo pelo qual os indivíduos percebem e questionam as injustiças sociais, econômicas e políticas do seu entorno. A educação tem um papel fundamental nisso, pois, ao promover o pensamento crítico e a capacidade de questionar a realidade, criam condições para transformações significativas, tanto no campo pessoal, quanto no coletivo.

A “conscientização” na Pedagogia Freiriana, difere em alguns pontos da “conscientização” da Pedagogia dos JT. Segundo nossa concepção, a conscientização dos JT se aproxima da conscientização Freiriana, quando o referido desenvolvimento é buscado, principalmente, por meio

das reflexões inseridas no método JT, ou seja, por meio de uma “pedagogia da pergunta” (Freire, 1985), na qual se pretende refletir sobre as mudanças/transformações necessárias a se fazer, tanto no campo social, como no campo pessoal. Os projetos pedagógicos são de extrema importância nesse processo visando a alcançar a ação da “práxis” Freiriana (1978), ou seja, para que não fiquemos só na reflexão e sem a atuação na realidade social do educando. Vemos que a “conscientização” utilizada pela proposta do JT se distancia da Freiriana, quando acreditamos que a libertação do oprimido acontecerá, principalmente, à medida que se eduque com vistas à eticização do referido oprimido, ou seja, em primeiro lugar deve-se focar na dimensão ética da aprendizagem. Freire (1982), diz que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Concordamos plenamente com ele, porém, no caso específico da Pedagogia dos Jogos Transversais, essa leitura de mundo nunca deverá ser realizada sem a forte presença das reflexões da dimensão ética individual e coletiva.

Resumindo, a “conscientização” na Pedagogia dos JT será buscada, por meio de uma pedagogia crítico-problematizadora-humanista e uma práxis que busca a transformação pessoal e da realidade social vigente.

c.3) Cidadania crítica

A cidadania crítica, em Freire, caracteriza-se pelo exercício ativo e consciente dessa cidadania, na qual os sujeitos não só conhecem seus direitos e deveres, como também se engajam na luta pela transformação da sociedade.

Um cidadão crítico deve participar ativamente da vida pública, não aceitando passivamente as estruturas de poder, mas desafiando-as e trabalhando pelas transformações necessárias. Uma sociedade mais justa e equitativa só será possível, por meio do diálogo entre cidadãos críticos que se organizam coletivamente e lutam por mudanças. Para Freire, a cidadania crítica é um processo contínuo de aprendizado e ação, e não um estado de ser.

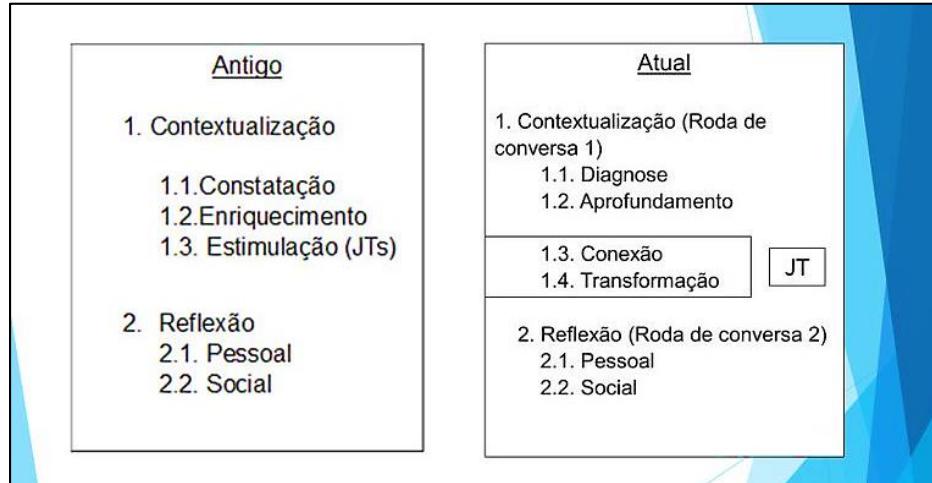
Vimos com os estudos de Freire, o quanto o autor valoriza a formação cidadã e estamos alinhados com o seu pensamento. Pensar enquanto coletividade pode nos proporcionar uma visão do todo e o quanto nossas ações interferem no mesmo. O sistema capitalista é apontado por alguns autores, inclusive Freire, como um sistema que nos isola, nos faz pensar muito, como indivíduos e pouco como um coletivo vivo que precisa ser cuidado. O individualismo aflora como uma chaga social a ser transformada. Pensar uma sociedade mais humanista, que tem a solidariedade como um princípio democrático, é fundamental para que o exercício pleno dessa visão de cidadania possa contribuir para vencermos essa tendência separatista. Uma cidadania participativa e consciente para superar esse obstáculo consistente e desafiador.

d) O método dos JT

Inicialmente, destaca-se que o método dos Jogos Transversais só é aplicado, após o levantamento dos temas contemporâneos.

O método antigo demostrava uma ligação/inspiração com uma educação humanística-problematizadora, porém, após as transformações advindas da aproximação com os conceitos freirianos, propiciados por esta pesquisa, percebemos a necessidade de promover uma maior aproximação com a pedagogia Freiriana. Algumas pequenas mudanças são viabilizadas, todavia são de grande importância para os novos ajustes da Pedagogia dos JT, o que será demonstrado na figura logo abaixo:

Figura 30: Método antigo e atual dos JT.



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

A partir desse estudo, concebemos pequenos ajustes e alterações no sentido de fazermos aproximações entre a metodologia original e os aportes conceituais da pedagogia freiriana. No primeiro momento, percebe-se que a estrutura básica do método (Contextualização e Reflexão) foi mantida. Elas representam dois momentos de “roda de conversa”. No interior da “contextualização”, as fases da “constatação”, “enriquecimento”, “estimulação”, foram substituídas por “diagnose”, “aprofundamento” e “conexão”, respectivamente. Essas mudanças representam uma busca por uma terminologia mais apropriada, segundo as concepções do autor. Abrir-se-ão parênteses para a troca do termo “estimulação” para “conexão”. O primeiro sempre pareceu distante do que representa o jogo. Já a conexão, referindo-se ao jogo, pode-se dizer que é a conexão do tema com o lúdico, com a nossa essência. Na verdade, a principal mudança foi a inclusão de uma nova fase chamada de “transformação”, na qual o educando terá a oportunidade, ou melhor, será estimulado a propor mudanças nas regras dos jogos, visando à recriação, segundo sua vontade. O jogo como metáfora da vida, simulação lúdica da realidade, nos faz relacionar o que ocorre no jogo à realidade vivida do participante.

Nessa relação, em que se percebe a possibilidade de transformação do jogo, pode-se perceber, também, principalmente com a ajuda do educador, que é possível transformar a referida realidade social. É importante ressaltar que o educador deverá estar atento às alterações sugeridas, para que essas não venham atentar contra a segurança dos participantes. Essa nova fase visa a aumentar a participação do educando no processo ensino-aprendizagem, tornando esse processo mais horizontal, empoderando esse aluno, buscando desenvolver sua autonomia, dando voz, caminhando na direção de uma educação libertadora (Freire, 1987), indo na direção contrária de uma educação bancária.

Na fase da “reflexão” (roda de conversa 2), anteriormente já era feita referência a uma reflexão endógena e outra exógena, porém, muitas vezes, nos JT propriamente ditos, só definíamos como exemplo uma reflexão geral. Com as mudanças provenientes da pesquisa, verificamos a importância de trazer as duas questões reflexivas bem delineadas: uma no campo pessoal e outra de caráter social. No pessoal, a pergunta é direcionada para que os educandos olhem para o seu interior e analisem suas condutas, atitudes, emoções, reações etc., buscando uma reflexão: se o seu comportamento está em concordância com os princípios eleitos (exemplo: Jogo lixo no chão? Por quê?). No social, as reflexões serão voltadas para a solução dos problemas que são nossos e repercutem no campo social (exemplo: Como podemos resolver o problema do lixo no planeta?). Uma questão está ligada a outra, porém nem sempre é percebida pelo educando.

e) Os temas das aulas

Os temas que, antes, se referenciavam nos Temas Transversais (1997,1998), agora, surgem do mundo real dos educandos, não que os anteriores não se relacionavam com o mundo real, mas os últimos fazem mais sentido, pois são sugeridos pelos educandos. Mais próximos dos Temas Geradores (Freire, 1987) e dos Temas-dobradiça (Freire, 1987), exibem uma possibilidade infinita, ao caminhar com a contemporaneidade, os tornando relevantes em todo momento que forem problematizados. Destacamos, também, que é possível fazer ajustes na eleição dos temas geradores para que possam representar melhor a voz dos educandos e corresponder, melhor, o que preconiza a Pedagogia Freiriana.

f) O roteiro de aula

O plano de aula (anexo: 3,4,5,6 etc.), adotado, segue, basicamente, o método dos JT. As mudanças, ocorridas no plano, foram para ajustar as atualizações feitas na proposta, ou seja, como o método foi atualizado, o plano seguiu a mesma direção.

g) Autoria dos jogos

Anteriormente, criávamos e/ou recriávamos todos os Jogos Transversais. A grande parte desses jogos se baseava em jogos já conhecidos dos alunos, ou em jogos da cultura local. A partir da reformulação promovida por esta pesquisa e, inspirado nas ideias de democracia e participação ativa de Freire, valorizando os conhecimentos prévios e as vivências dos educandos, declara-se que todos os Jogos Transversais serão recriados/transformados e, os novos JT, terão como autores ou coautores os educandos das diversas escolas, que atuamos como educador, buscando, com isso, torná-los protagonistas do processo ensino-aprendizagem.

h) Os projetos

Os projetos sempre foram parte integrante da Pedagogia dos Jogos Transversais, devido ao fato de possibilitar aos educandos se colocarem em ação direta com a realidade vivida (Freire, 1987), ou seja, lhes permitir atuar diretamente no contexto sociocultural nos quais estão inseridos. Apesar de muitos projetos acontecerem no interior da escola, seus muros podem e devem ser transpostos (Brasil, 1998), com todo o cuidado e segurança. Apostamos na transformação da realidade social, a partir de pequenas ações comunitárias que possibilitarão o conhecimento e a aprendizagem necessária para alcançar “voos” mais altos, no futuro. O entendimento é de que é possível transformar pequenas realidades sociais, para, depois, crescer em organização e responsabilidades maiores. No projeto de combate à dengue, que dialogava tanto com o tema “Saúde”, quanto com o tema do “Meio Ambiente”, permitiu aos alunos acompanhar algumas mudanças nas suas casas, ruas e comunidades, pois a limpeza desses espaços transformou suas realidades, que, antes, era de abandono e descaso com a ordem pública. Muito disso por motivo dos seus próprios moradores não terem o devido cuidado com espaços particulares e públicos. Sabe-se que existem órgãos competentes que precisam ser acionados para contribuir com essa ordem pública e isso também deve ser tematizado nas aulas da Pedagogia dos JT.

Uma prática “democrática” (Brasil, 1998) vivida na escola pelos educandos, também, pode ser proporcionada por esses projetos.

O que percebemos, com a Pedagogia Freiriana, é que os projetos nunca deverão estar desassociados das reflexões críticas proporcionadas pelos JT. A práxis Freiriana (1978) de ação e reflexão deve sempre estar presente em uma educação que se pretenda crítico-libertadora. A partir

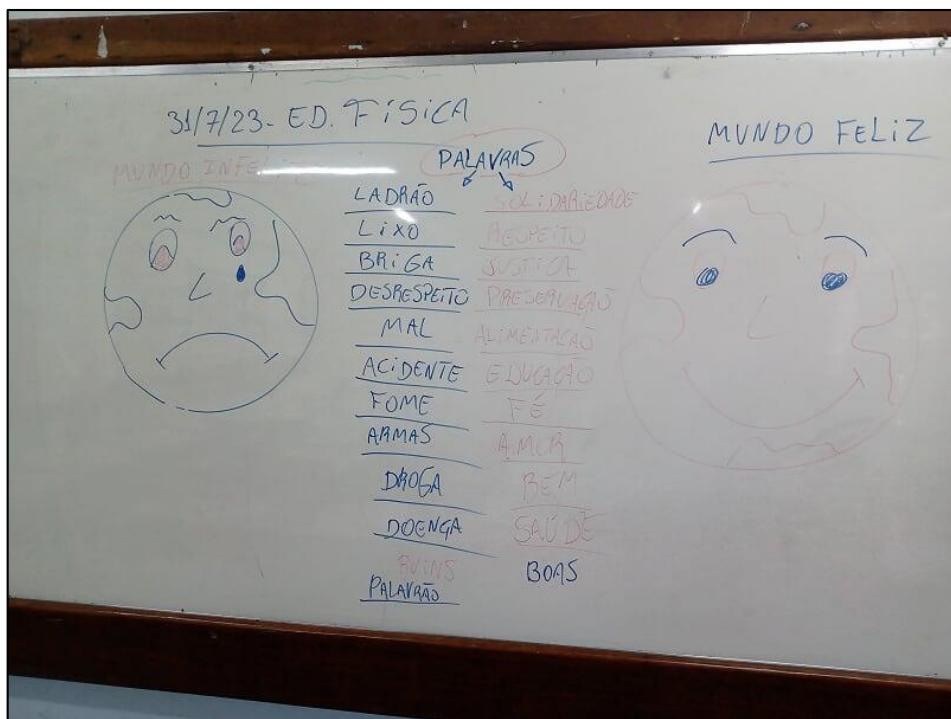
da aproximação com a Pedagogia Freiriana, novos temas surgiram e, consequentemente, novos projetos também surgirão.

4.2. Resultados e discussão da intervenção pedagógica

Os resultados obtidos com o segundo registro de informações, a partir dos nove (9) encontros com a turma do 4º do Ensino Fundamental, encontram-se descritos abaixo:

O primeiro encontro, junto aos alunos, deu-se na sala de aula, onde, inicialmente, foi explicado que iríamos participar de uma pesquisa, que a colaboração deles seria muito importante, que as aulas ficariam mais interessantes, pois teriam a oportunidade de fazer escolhas sobre os temas das aulas, e que ninguém seria prejudicado por não querer participar. Percebia-se, em seus olhares, que os alunos não estavam entendendo muito bem o que aconteceria e estavam mais preocupados em ir, o mais rápido possível, para a quadra. Após isso, foi feito o levantamento dos temas contemporâneos, ou seja, do universo temático que liga os alunos ao mundo da comunidade da qual fazem parte, de acordo com o anexo 1(menos diretiva) e ilustrada na figura 31.

Figura 31: Foto da lousa com a tarefa proposta.



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Inicialmente, foram escritas, na lousa, duas perguntas para que pudessem gerar as devidas reflexões esperadas. A primeira pergunta foi: “O que precisamos retirar do nosso mundo para que tenhamos um mundo melhor?”. As respostas foram: ladrão, lixo, briga, desrespeito, mal, acidentes, fome, armas, drogas e doenças. A segunda pergunta foi: “O que precisamos cultivar para ter um mundo melhor?”. As respostas foram: amor, respeito, justiça, solidariedade, saúde, educação, alimentação, preservação, bem e fé.

Após as palavras geradoras coletadas, visto que ainda havia espaço para muitas outras, pois a ideia era levantar um tema para cada semana do ano letivo, foi elaborado um questionário (anexo 2), para ser aplicado no segundo encontro, com questões de múltipla escolha, para que marcassem subtemas de suas preferências, ligados aos temas “Ética e Cidadania”, “Meio Ambiente”, “Saúde”,

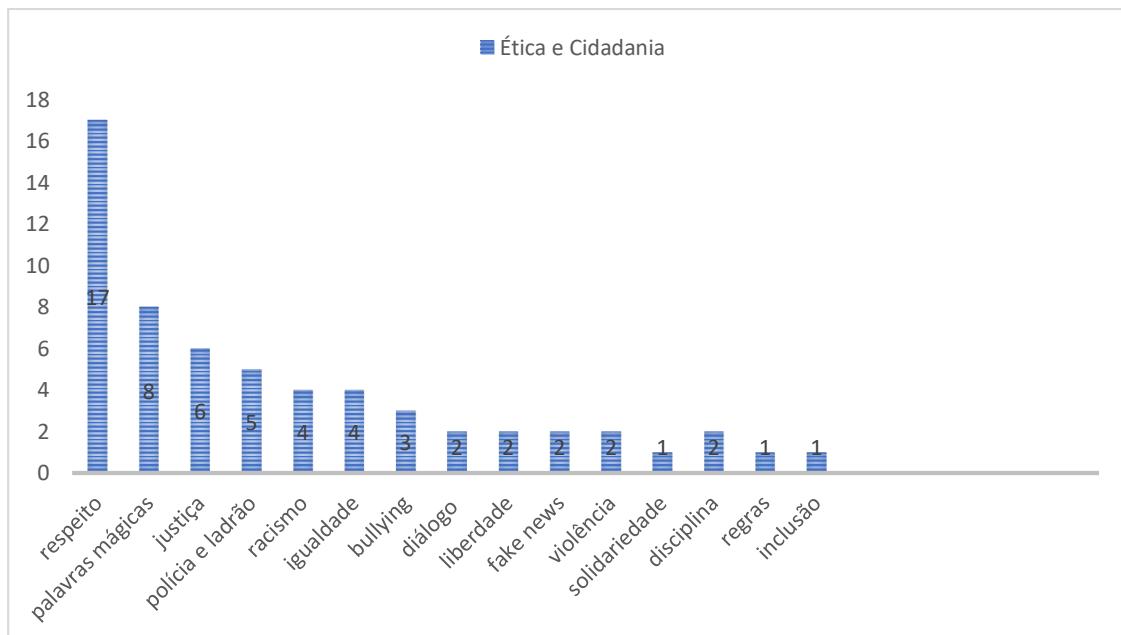
“Multiculturalismo”, “Economia e Trabalho” e “Ciência e Tecnologia”. Ainda foi aproveitado para levantar as preferências com relação às práticas corporais, e os alunos puderam escolher entre vários “Esportes”, “Jogos e Brincadeiras”, “Danças”, “Lutas”, “Ginástica” e “Práticas de Aventura”.

Esse levantamento dos temas contemporâneos estabelece relação com a investigação dos Temas Geradores de Paulo Freire (1987), porém com algumas diferenças e distanciamentos. Procuramos nos inspirar em Freire e não copiá-lo. Reconhecemos, também, que há possibilidade de maior aproximação, mas, nesta pesquisa, isso não foi possível. Enquanto Freire buscava palavras grávidas de mundo para realizar uma alfabetização política visando à libertação ou emancipação dos sujeitos, nós buscamos uma experiência de levantamento de temas, também, grávidos do mundo dos educandos, para atingir as dimensões principais da Pedagogia dos Jogos Transversais. Esse levantamento se dá, por meio do diálogo com os educandos. Diálogo que é muito valorizado na Pedagogia Freiriana e, também, por Michael de Certeau (1994). Freire propõe o diálogo como base para uma educação crítico-libertadora, enquanto Certeau destaca como as pessoas criam suas próprias táticas no cotidiano e se fazem representar em suas narrativas.

No segundo encontro, então, a atividade principal foi a aplicação do referido questionário destacado acima, tendo como objetivo maior a ampliação do universo temático. Os resultados desse modelo mais diretivo foram:

- a) Tema: Ética e Cidadania – Dos 31 alunos que votaram, os quais deveriam escolher dois subtemas para cada tema, foram contabilizados 60 votos de 62 possíveis, pois 5 alunos votaram erradamente e 26 alunos preencheram corretamente. Os subtemas votados foram: respeito (17 votos); palavras mágicas (8 votos); justiça (6 votos); polícia e ladrão⁵ (5 votos); racismo (4 votos); igualdade (4 votos); *bullying* (3 votos); diálogo (2 votos); liberdade (2 votos); *Fake News* (2 votos); disciplina (2 votos); violência (2 votos); solidariedade (1 voto); regras (1 voto); inclusão (1 voto); corrupção (0 votos); direitos humanos (0 votos); guerras (0 votos); política (0 votos); outros (0 votos). O subtema mais votado foi “respeito”.

Gráfico 1 – Distribuição das escolhas do tema Ética e Cidadania

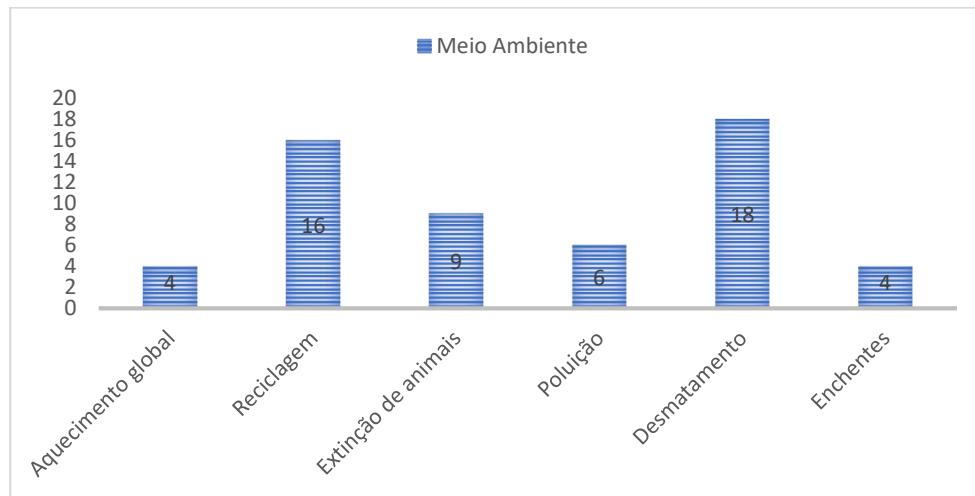


⁵ O subtema “polícia e ladrão” foi incluído erradamente, pois deveria entrar como prática corporal na unidade temática brincadeiras e jogos.

Fonte: O autor (2023)

- b) Tema Meio Ambiente – Dos 31 alunos que votaram, 27 votaram corretamente e 4 incorretamente. Os subtemas e seus votos foram: aquecimento global (4 votos); reciclagem (16 votos); extinção de animais (9 votos); poluição (6 votos); desmatamento (18 votos); lixo (0 votos); enchentes (4 votos); outros (0 votos). O subtema mais votado foi “desmatamento”.

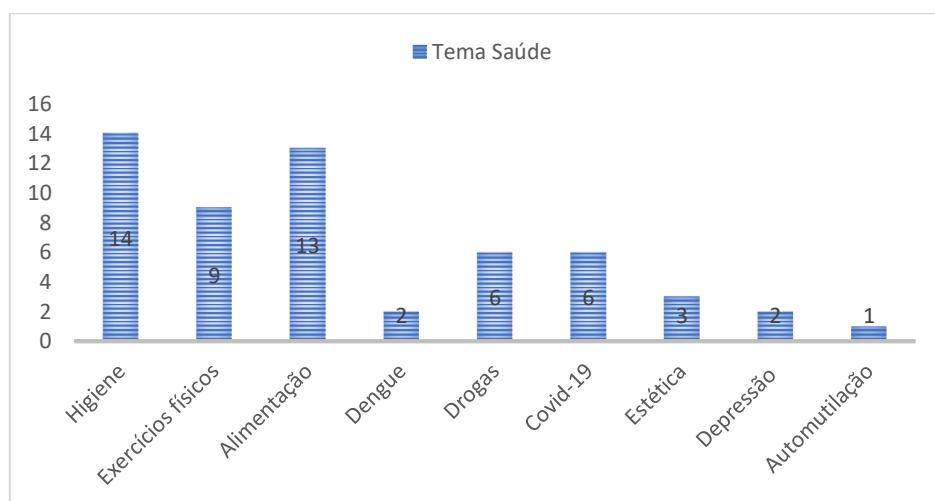
Gráfico 2 – Distribuição das escolhas do tema Meio Ambiente



Fonte: O autor (2023)

Saúde – 26 alunos escolheram corretamente e 5 não; Os subtemas e seus votos foram: (14 votos) higiene; (9 votos) exercícios físicos; (13 votos) alimentação; (2 votos) dengue; (6 votos) drogas; (0 voto) anabolizantes; (6 votos) Covid-19; (0 votos) anorexia e bulimia; (3 votos) estética; (2 votos) depressão; (1 voto) automutilação; (0 voto) outros. O subtema mais votado foi “higiene”.

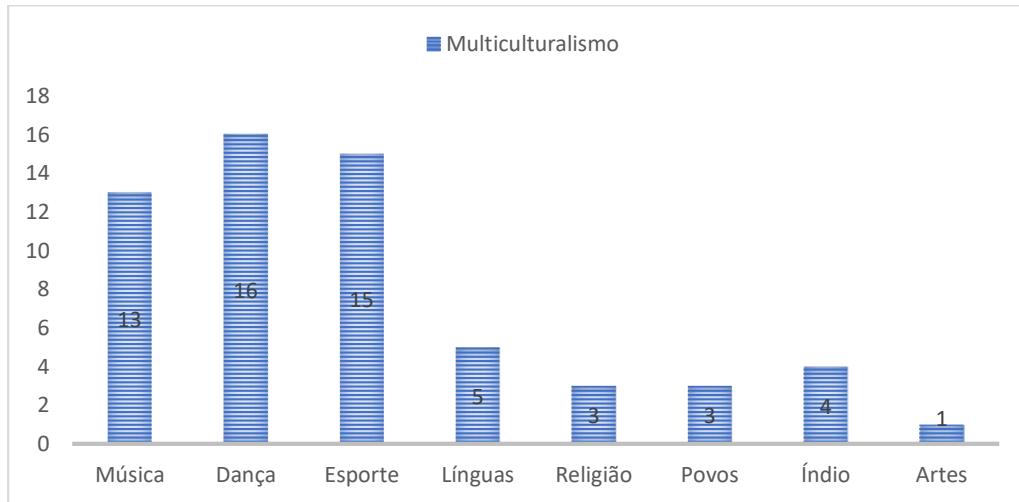
Gráfico 3 – Distribuição das escolhas do tema Saúde



Fonte: O autor (2023)

- c) Multiculturalismo/subtemas – 29 alunos escolheram corretamente e 2 não; os subtemas escolhidos e seus votos foram: (13 votos) música; (16 votos) dança; (15 votos) esporte; (5 votos) línguas ; (3 votos) religião; (3 votos) povos; (0 voto) imigração; (0 voto) negritude; (4 votos) índio; (0 voto) cibercultura; (1 voto) outros; uma aluno citou “artes” em outros. O subtema mais votado foi “música”.

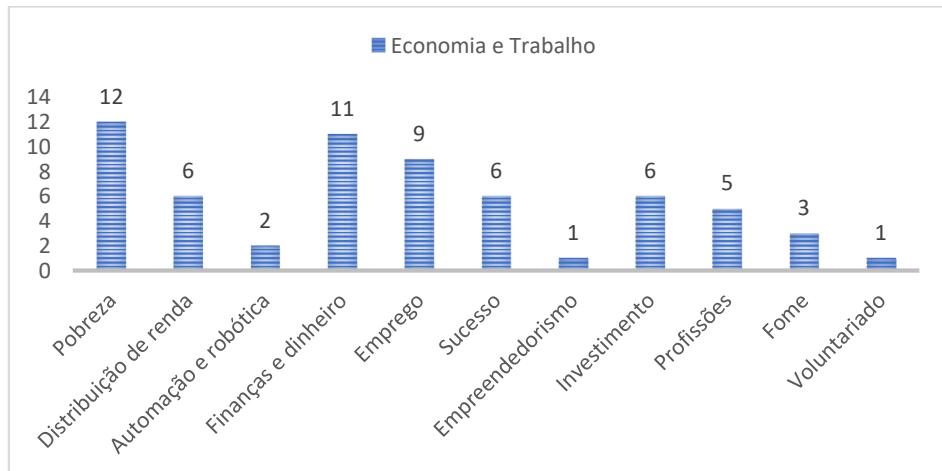
Gráfico 4 – Distribuição das escolhas do tema Multiculturalismo



Fonte: O autor (2023)

- d) Economia e Trabalho/subtemas – Os 31 alunos escolheram corretamente; os subtemas escolhidos foram: (12 votos) pobreza; (6 votos) distribuição de renda; (2 votos) automação e robótica; (11 votos) finanças e dinheiro; (0 voto) consumo; (9 votos) emprego; (6 votos) sucesso; (1 voto) empreendedorismo; (6 votos) investimento; (5 votos) profissões; (3 votos) fome; (1 voto) voluntariado; (0 voto) outros. O subtema mais votado foi “pobreza”.

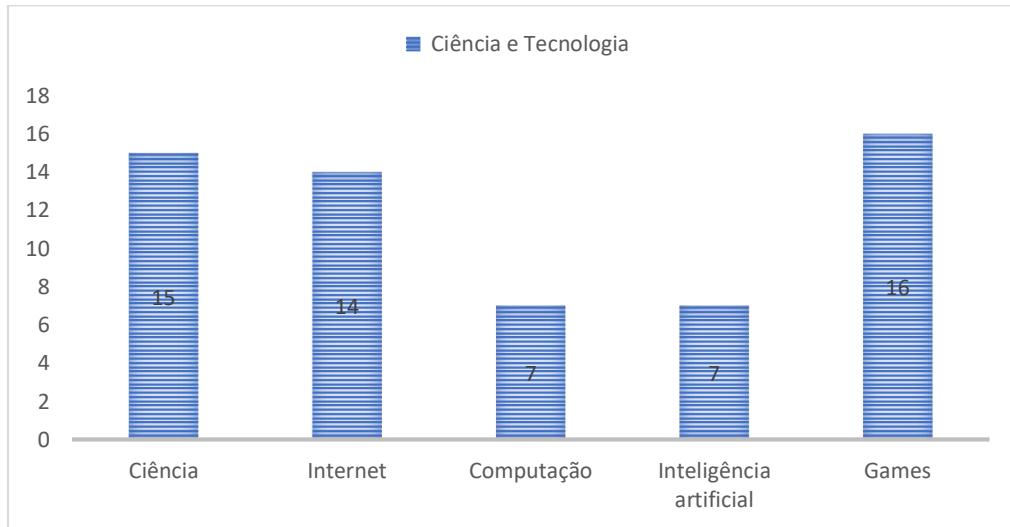
Gráfico 5 – Distribuição das escolhas do tema Economia e Trabalho



Fonte: O autor (2023)

- e) Ciência e Tecnologia – 30 alunos escolheram corretamente e 1 não; os subtemas escolhidos e seus votos foram: (15 votos) ciência; (14 votos) *internet*; (7 votos) computação; (7 votos) inteligência artificial; (16 votos) games; (0 voto) algoritmo; (0 voto) outros. O subtema mais votado foi “games”.

Gráfico 6 – Distribuição das escolhas do tema Ciência e Tecnologia



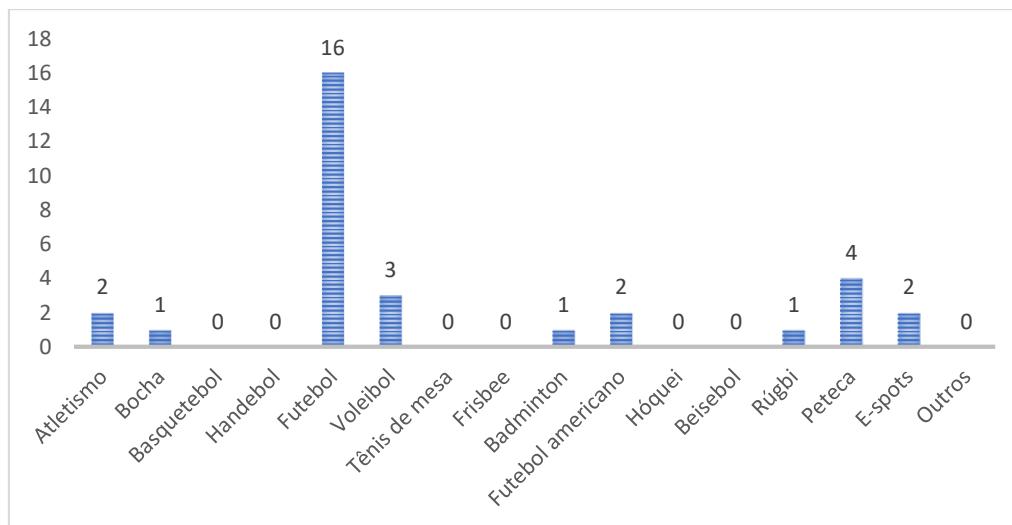
Fonte: O autor (2023)

As “práticas corporais” foram escolhidas da seguinte forma: cada aluno deveria marcar uma prática corporal de que gostasse e conhecesse, com a letra (A), e outra que gostaria de conhecer, com a letra (B). Abaixo as preferências dos alunos, conforme o levantamento realizado:

a) Esportes

a.1) Os votos nos esportes que conheciam e gostavam: (2) atletismo; (1) bocha; (0) basquetebol; (0) handebol; (16) futebol; (3) voleibol; (0) tênis de mesa (0) frisbee; (1) badminton; (2) futebol americano; (0) hóquei; (0) beisebol; (1) rúgbi; (4) peteca; (2) e-sports; (0) outros.

Gráfico 7 – Distribuição das escolhas sobre os Esportes que conheciam e gostavam

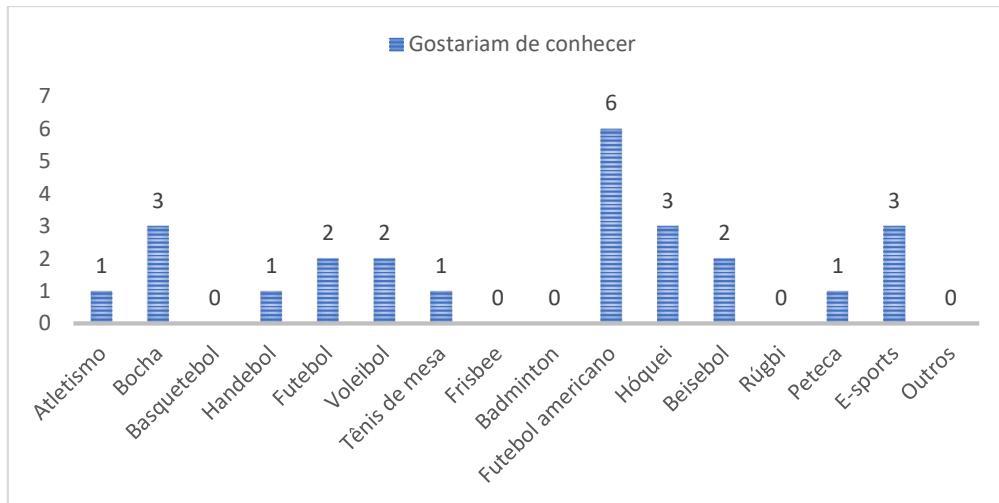


Fonte: O autor (2023)

a.2) Os votos dos esportes que gostariam de conhecer: (1) atletismo; (3) bocha; (0) basquetebol; (1) handebol; (0) futebol; (2) voleibol; (1) tênis de mesa; (0) frisbee; (0)

badminton; (6) futebol americano; (3) hóquei; (2) beisebol; (0) rúgbi; (1) peteca; (3) e-sports; (0) outros.

Gráfico 8 – Distribuição das escolhas sobre os Esportes que gostariam de conhecer

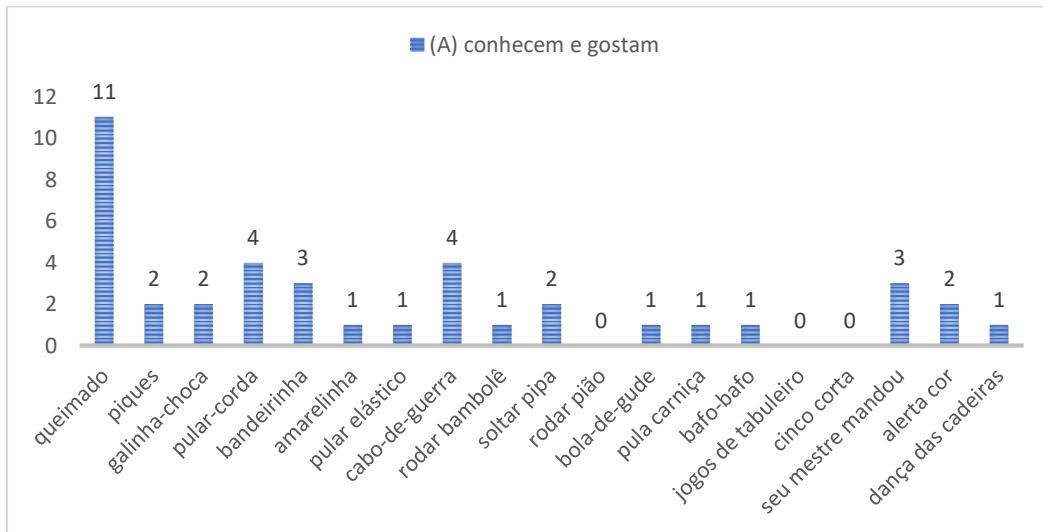


Fonte: O autor (2023)

b) Brincadeiras e jogos

b.1) Votos das brincadeiras e jogos que conheciam e gostavam: (11) queimado; (2) piques; (2) galinha choca; (4) pular-corda; (3) bandeirinha; (1) amarelinha; (1) pular elástico; (4) cabo-de-guerra; (1) rodar bumbolê; (2) soltar pipa; (0) rodar pião; (1) jogar bola de gude; (1) pular carniça; (1) bafo-bafo; (0) jogos de tabuleiro; (0) 5 corta; (3) seu mestre mandou; (2) alerta cor; (1) outros – Dança-da-cadeira.

Gráfico 9 – Distribuição das escolhas sobre os Jogos e Brincadeiras que conheciam e gostavam

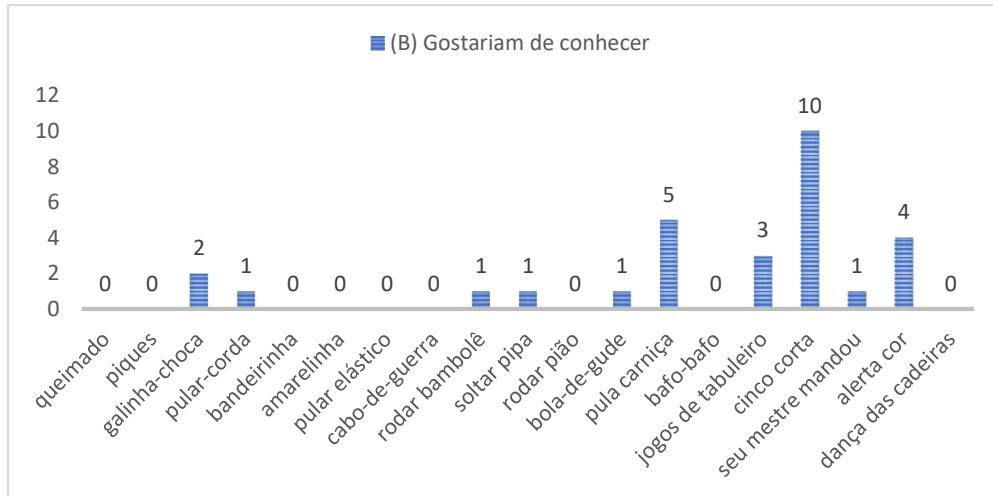


Fonte: O autor (2023)

b.2) Votos das brincadeiras e jogos que gostariam de conhecer: (0) queimado; (0) piques; (2) galinha choca; (1) pular-corda; (0) bandeirinha; (0) amarelinha; (0) pular elástico; (0) cabo-de-guerra; (1) rodar bumbolê; (1) soltar pipa; (0) rodar pião; (1) jogar bola de gude; (5)

pular carniça; (0) bafo-bafo; (3) jogos de tabuleiro; (10) 5 corta; (1) seu mestre mandou; (4) alerta cor; (0) outros.

Gráfico 10 – Distribuição das escolhas sobre Jogos e Brincadeiras que gostariam de conhecer

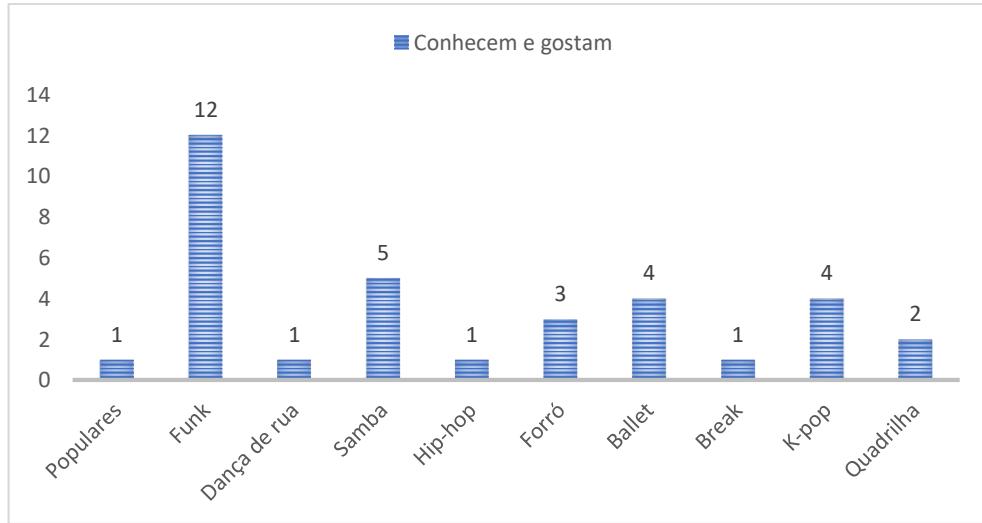


Fonte: O autor (2023)

c) Danças

c.1) Votos das danças que conhecem e gostam: (1) populares; (12) funk; (1) dança de rua; (5) samba; (1) hip hop; (3) forró; (0) frevo; (0) country; (4) ballet; (1) break dance; (4) K-pop; (2) quadrilha; (0) zumba; (0) xaxado; (0) xote; (0) maxixe; (0) maracatu; (0) outras.

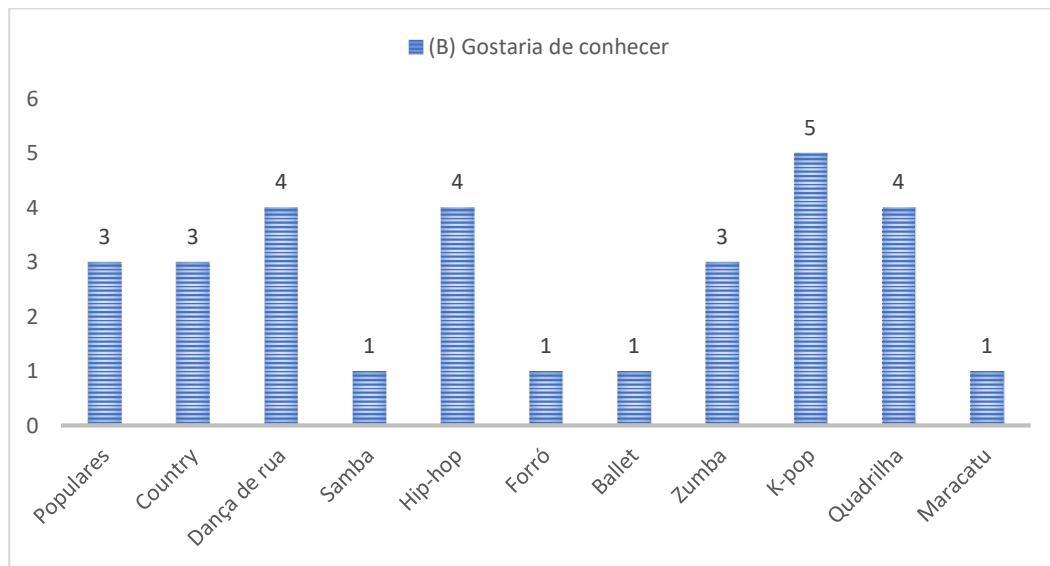
Gráfico 11 – Distribuição das escolhas sobre Danças que conhecem e gostam



Fonte: O autor (2023)

c.2) Votos das danças que gostariam de conhecer: (3) populares; (0) funk (4) dança de rua; (1) samba; (4) hip hop; (1) forró; (0) frevo; (3) country; (1) ballet ; (0) break dance; (5) K-pop; (4) quadrilha; (3) zumba; (0) xaxado; (0) xote; (0) maxixe; (1) maracatu; (0) outras.

Gráfico 12 – Distribuição das escolhas sobre Danças que gostariam de conhecer

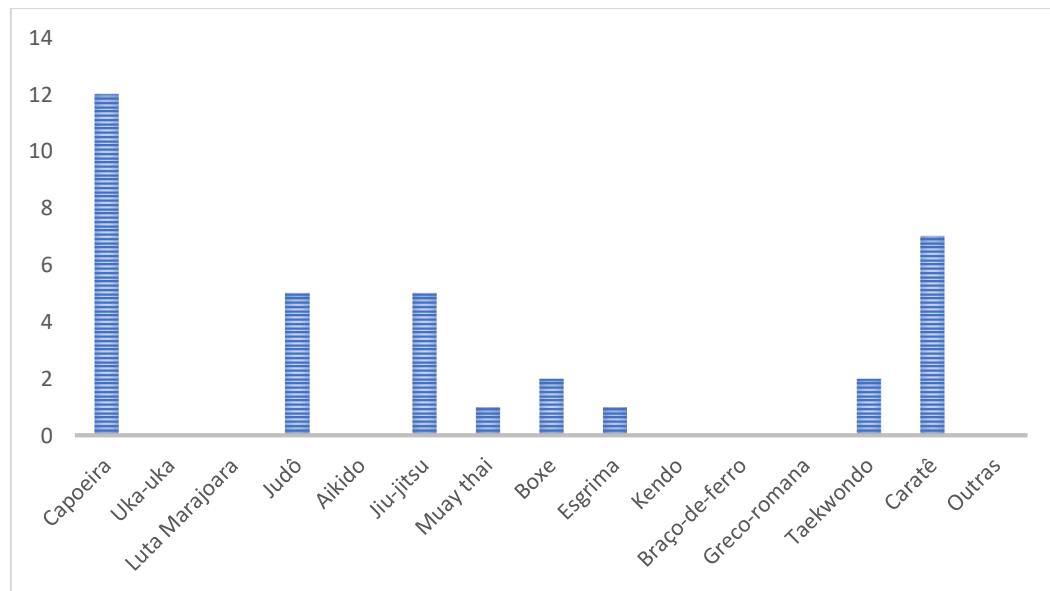


Fonte: O autor (2024)

d) Lutas

d.1) Votos das lutas de que gostavam e conheciam: (12) capoeira; (0) uka-uka; (0) luta marajoara; (5) judô; (0) aikido; (5) jiu-jitsu; (1) muay thai; (2) boxe; (1) esgrima; (0) kendo; (0) braço-de-ferro; (0) greco-romana; (2) taekwondo; (7) caratê; (0) outras.

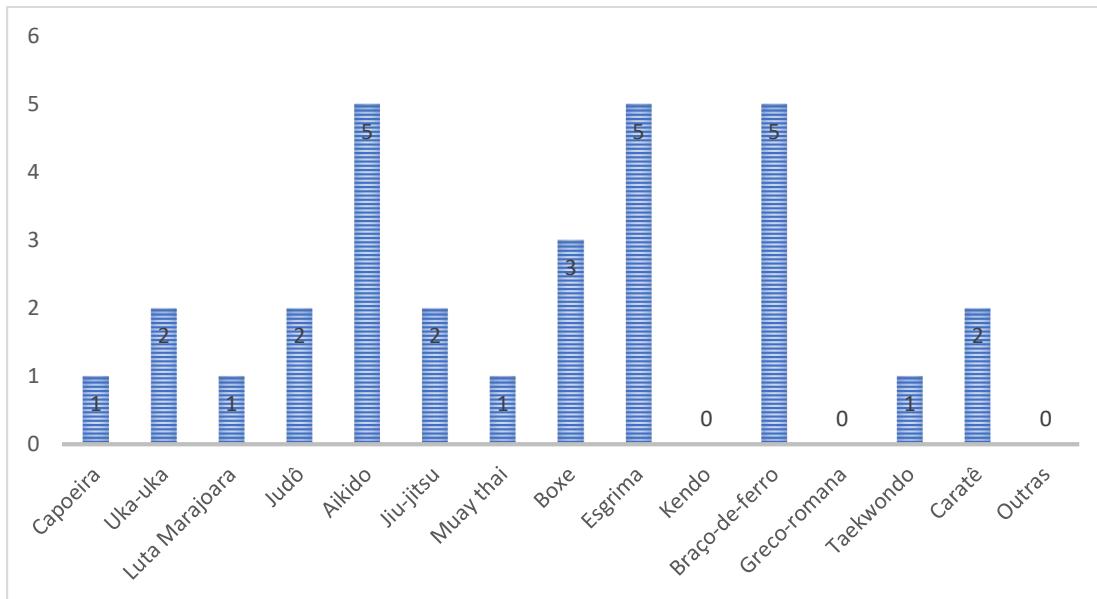
Gráfico 13 – Distribuição das escolhas sobre as Lutas que gostam e conhecem



Fonte: O autor (2023)

d.2) Votos das lutas que gostariam de conhecer: (1) capoeira; (2) uka-uka; (1) luta marajoara; (2) judô; (5) aikido; (2) jiu-jitsu; (1) muay thai; (3) boxe; (5) esgrima; (0) kendo; (5) braço-de-ferro; (0) greco-romana; (1) taekwondo; (2) caratê; (0) outras.

Gráfico 14 – Distribuição das escolhas sobre Lutas que gostariam de conhecer

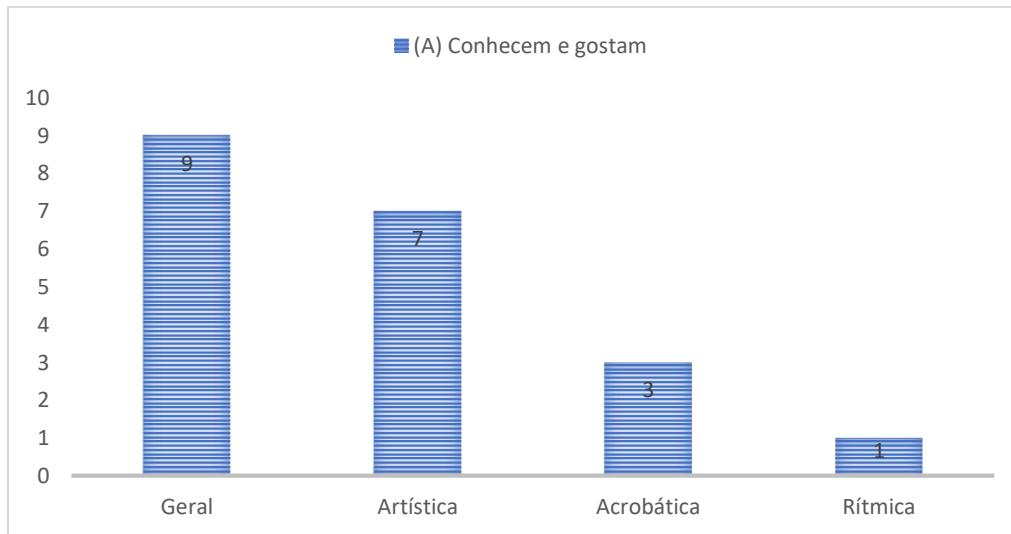


Fonte: O autor (2023)

e) Ginásticas

e.1) Votos das ginásticas que conheciam e gostavam: (9) geral; (1) rítmica; (7) artística; (3) acrobática; (0) outras.

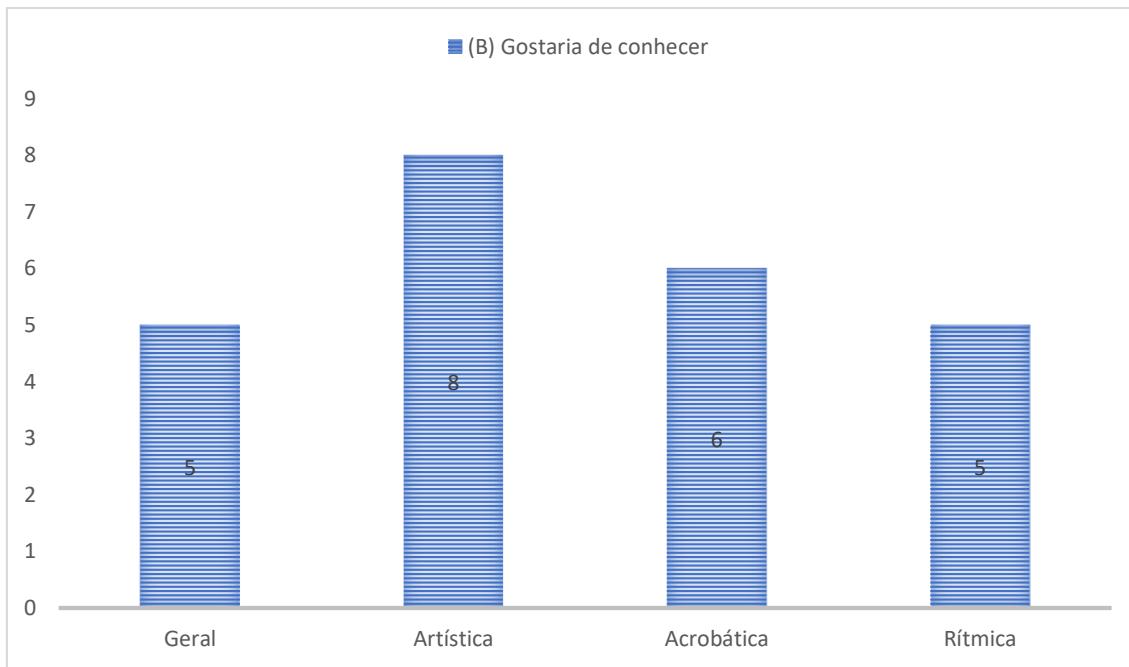
Gráfico 15 – Distribuição das escolhas sobre Ginásticas que conhecem e gostam



Fonte: O autor (2023)

e.2) Votos das ginásticas que gostariam de conhecer: (5) geral; (5) rítmica; (8) artística; (6) acrobática; (0) outras.

Gráfico 16 – Distribuição das escolhas sobre Ginásticas que gostariam de conhecer.

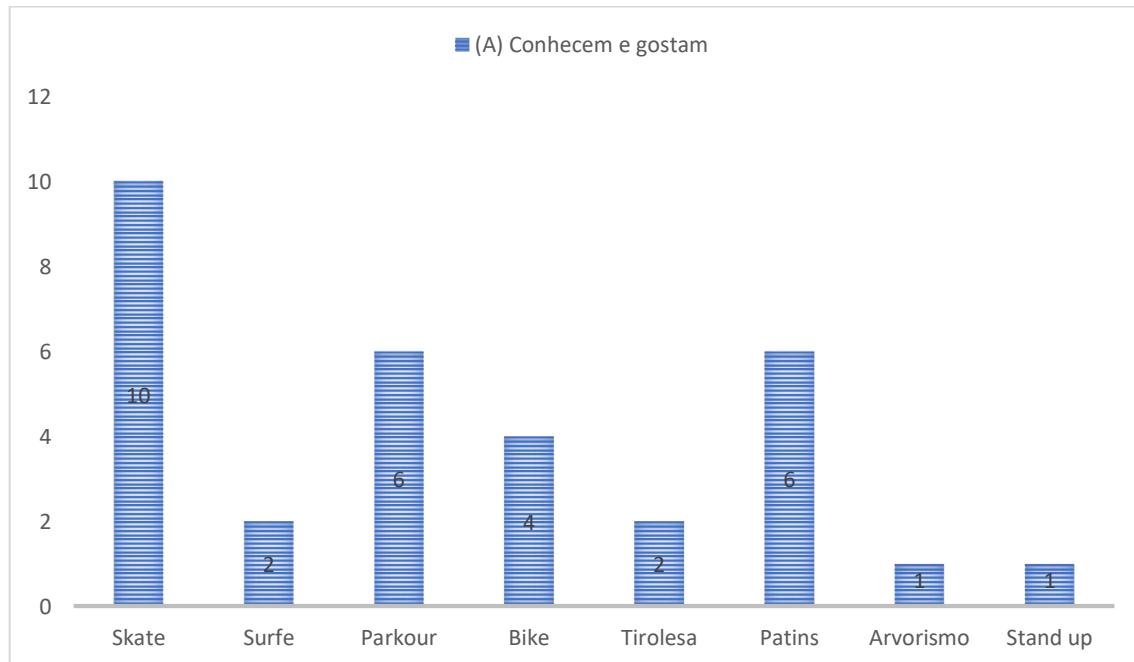


Fonte: O autor (2023)

f) Práticas de aventura

f.1) Votos das práticas de aventura que conheciam e gostavam: (10) skate; (2) surfe; (6) parkour; (0) corrida de aventura; (4) bike; (0) escalada; (2) tirolesa; (0) slackline; (6) patins; (1) arvorismo; (1) stand up; (0) outras.

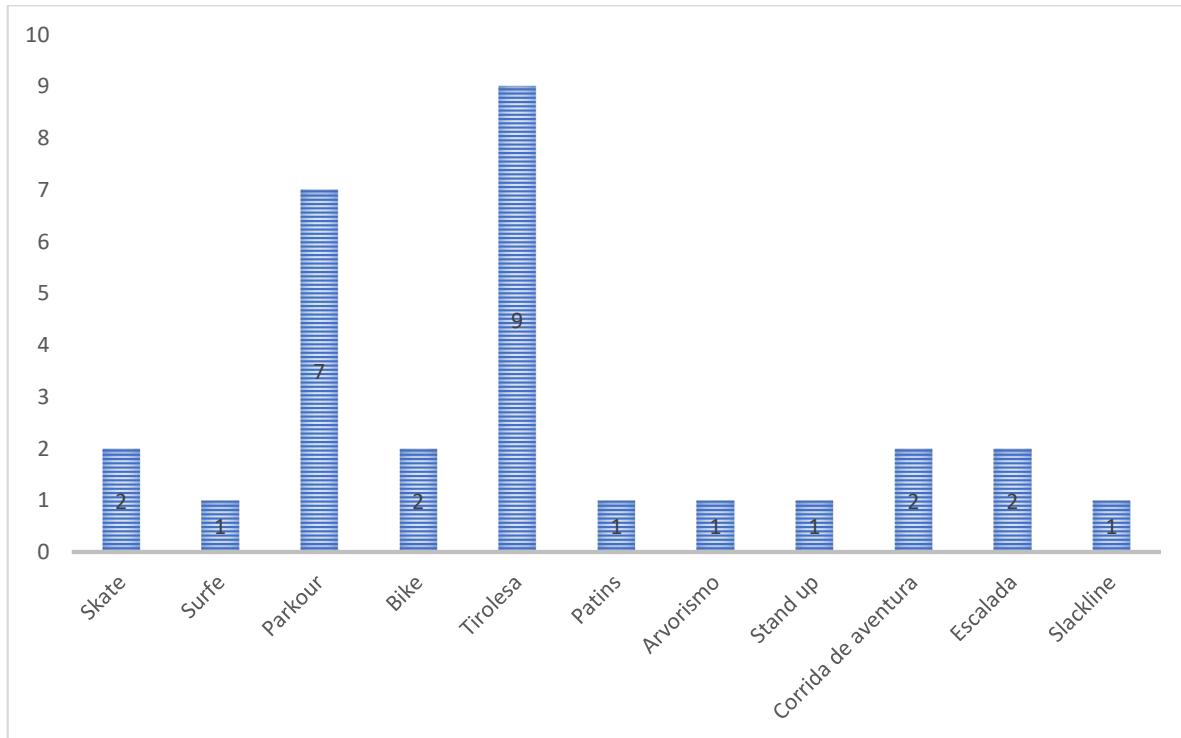
Gráfico 17 – Distribuição das escolhas sobre Prática de Aventura que conheciam e gostavam



Fonte: O autor (2023)

f.2) Votos das práticas de aventura que gostariam de conhecer: (2) skate; (1) surfe; (7) parkour; (2) corrida de aventura; (2) bike; (2) escalada; (2) tirolesa; (1) slackline; (1) patins; (1) arvorismo; (1) stand up; (0) outras.

Gráfico 18 – Distribuição das escolhas sobre Prática de Aventura que gostariam de conhecer



Fonte: O autor (2023)

No terceiro encontro, o primeiro tempo aconteceu na sala de aula e isso decorreu do fato de só termos a quadra, disponível para uso, no segundo tempo. Os alunos não ficaram muito satisfeitos com a notícia de só podermos usar a quadra no segundo tempo. Destaca-se a fala do aluno “x”: - Tio, por que não podemos ir direto para a quadra? Respondi a ele que, primeiro não deveria me chamar de tio, e sim de professor. Segundo, expliquei o uso da quadra por outro professor.

A tarefa a ser realizada, na sala (Figura 32), foi escrita na lousa para que os alunos copiassem e a desenvolvessem. Os alunos tiveram como principal tarefa recriar dois jogos: pique-cola e o queimado. O objetivo dessa tarefa foi introduzi-los na experiência da recriação/transformação. Naquele primeiro momento, dois alunos se destacaram e foi possível já colocar em prática as suas recriações, no segundo tempo de aula. Os jogos recriados levaram o nome dos alunos (Ex. Queimado do Diego e o Pique-cola da Luíza). Esta indicação de quem recriou o jogo fez bastante sucesso, vindo a incentivar-los consideravelmente.

Figura 32: Aula na sala.

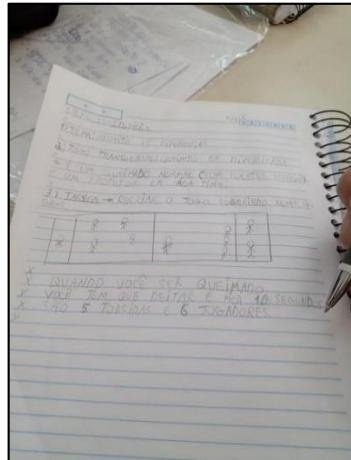


Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Do quarto ao nono encontro, a proposta foi de problematizar os seis (6) temas contemporâneos levantados entre os alunos, seguindo o método atualizado dos Jogos Transversais. Todos os primeiros tempos de aula aconteceram na sala. No referido espaço, o roteiro de aula era descrito na lousa para que os alunos copiassem no caderno e, à medida que iam terminando de recriar e responder, traziam o caderno para ser analisado por mim. Os segundos tempos de aula aconteciam na quadra, sendo posto em prática o jogo transversal e suas recriações. Por fim, acontecia a roda de conversa para realizar as devidas reflexões sobre o tema da aula. Quando necessário, outras proposições eram realizadas sobre o JT ou sobre algum acontecimento inesperado.

No quarto encontro, a primeira aula do dia, conforme já foi dito, foi iniciada na sala, com a escrita na lousa do método JT, seguindo o descrito no roteiro de aula 1 (anexo 3). O tema problematizado foi o “respeito”, que se articula com o tema “Ética e Cidadania”, seguindo o levantamento realizado com os alunos. A “contextualização” do tema seguiu com a “diagnose” que foi realizada, por meio da pergunta: “O que é o respeito?”. Todas as respostas foram de exemplos de respeito e não de proximidade do conceito ou de uma definição da palavra. Alguns dos exemplos dados foram: obedecer aos pais e professores; não xingar e bater; etc. O “aprofundamento” se deu, por meio do diálogo sobre como se demonstra respeito aos pais, professores, colegas e etc. A “conexão” ocorreu com a apresentação do JT o “Queimado da Diversidade”, resumidamente, um jogo de queimado, no qual vários alunos usam coletes com as seguintes palavras: protetor, negro, índio, deficiente, velho, mendigo, pobre e gordo. Esse queimado está descrito de forma completa no roteiro de aula (anexo 4). A recriação do referido JT foi feita no caderno (Figura 33), para, em seguida, serem selecionadas as melhores recriações. As principais recriações sugeridas, que se destacaram, foram: a) colocar dois protetores, em vez de um só; b) colocar mais um protetor a cada vitória; c) quem fosse queimado, deveria fazer um exercício físico, antes de ir para o “cemitério”; d) a cada 5 minutos, trocar o protetor.

Figura 33: Foto do caderno com a atividade de transformação do jogo.



Fonte: Arquivo pessoal do autor

Cabe ressaltar um fato ocorrido logo que entrei na sala de aula. Fui abordado pelo aluno “y” que me disse o seguinte: - “Professor, eu e minha irmã criamos o queimado “amoeba”, em casa, e jogamos com os colegas na rua”. Ele tentou me explicar, mas não entendi muito bem. Pedi que colocasse no papel, para me entregar, mas estou até hoje aguardando a sua criação.

No segundo tempo de aula, já na quadra, foi colocado em prática o JT (Figura 34). Como se tratou de um jogo com base no queimado, que é muito conhecido e, também, houve só um aluno com função especial, que foi a de protetor, o jogo fluiu muito bem. Em seguida, perguntamos o que poderíamos mudar no jogo. A sugestão foi a de colocar mais um protetor. Assim continuamos, com mais um protetor, até o fim do jogo. Antes do encerramento da aula, foi executada a roda de conversa. A reflexão, no campo pessoal, deu-se em torno do questionamento: “Eu respeito as pessoas?”. A maioria dos alunos disse que sim. No campo social, foi perguntado: “Como podemos melhorar o problema do desrespeito?”. As respostas foram: a) dando educação; b) punindo; c) dando bons exemplos; etc.

Figura 34: Queimado da Diversidade.



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Para o tema “ética e cidadania” e o subtema “respeito”, fizemos a análise crítica, segundo o conceito de “estratégias e táticas” de Michel de Certeau (1994).

Nos estudos com os cotidianos, a relação de táticas e estratégias são centrais, pois representam relações poder e resistência entre as partes envolvidas. Segundo Certeau (1994), a “estratégia” pode ser entendida como o poder e o controle exercido pelas instituições e seus atores sociais na organização do espaço-tempo. Sendo assim, no caso desta pesquisa, o poder e controle são exercidos pelo professor/educador durante as aulas de problematização dos temas contemporâneos, sendo realizado, quando elaborou o planejamento, roteiros de aula e executou as aulas, buscando direcionar ensino-aprendizagens e comportamentos. Um ótimo exemplo foi a problematização do tema “respeito”, pois, a forma como ele foi abordado refletiu a estratégia deliberada para conscientizar os educandos em um ponto importante sobre a “ética e cidadania”.

Já as “táticas” podem ser compreendidas, como a manipulação e a navegação, por parte dos indivíduos que atuam no espaço-tempo para construir suas redes de conhecimento-significações. As táticas são as ações dos alunos em reação à estratégia. Continuando com o exemplo da problematização do “respeito”, ligado ao tema “Ética e Cidadania”, as respostas dadas, pelos alunos à pergunta “O que é o respeito?”, expondo suas experiências e reflexões. As transformações dos JT, sugeridas pelo método, também, representam táticas, principalmente, quando usam da criatividade para modificar as regras e adaptá-las aos seus gostos, o que ilustra muito bem a ideia de Certeau, sobre o uso das táticas para reivindicar autonomia nos espaços-tempos dominados. Outro exemplo de tática deu-se, quando o aluno “y” se referiu ao “queimado Amoeba”, no quarto encontro, trazendo sua criação pessoal e da sua irmã para o ambiente escolar. Isso reflete a integração da sua experiência, da vida cotidiana, com o cotidiano escolar.

Em nosso quinto encontro (Figura 35), segunda aula de problematização de um tema contemporâneo, que, também, teve início na sala e com os principais pontos do roteiro de aula sendo descritos na lousa. O tema proposto foi o “desmatamento”, que se articula com o tema Meio Ambiente, seguindo o levantamento realizado junto aos alunos. A “contextualização” iniciou com a “diagnose” e a pergunta inicial foi: “O que é desmatamento?”. A maior parte dos alunos respondeu que é derrubar árvores. O “aprofundamento” se deu de forma dialógica sobre notícias do desmatamento na Amazônia. Notícias que revelaram um aumento do desmatamento no período entre 2018 e 2021. A “conexão” aconteceu com o JT, apresentado e recriado, chamado “reflorestamento”, descrito no roteiro de aula 2 (anexo 4). Os alunos, ao terminarem a tarefa de recriação do jogo do dia, apresentaram seus trabalhos para verificação e orientação da viabilidade de execução. As propostas que se destacaram foram fotografadas e arquivadas. As principais recriações sugeridas foram: a) Deslocamento com uma perna só; b) Pegar as sementes (tampinhas), só com uma das mãos; c) Dispor as sementes alinhadas; d) Os alunos se deslocarem de frente e retornar de costas (esta foi desaconselhada devido ao risco de queda); e) Deslocamento em duplas de mãos dadas; f) Em duplas, mas com revezamento, passando a tampinha para o outro colocar no vaso; g) Deslocamento, pulando com os dois pés juntos. Nem todas as recriações ficaram comprehensíveis, por isso só essas foram registradas. Em seguida, fomos para a quadra para colocar em prática o Jogo Transversal e suas variações propostas pelos alunos. Na prática, em decorrência do tempo disponível, foi possível colocar em execução apenas a recriação, sendo que o deslocamento deveria ser feito pulando com uma perna só. Por fim, realizamos a roda de conversa e reflexões sobre o tema/subtema. A reflexão, na dimensão pessoal, se deu em torno do questionamento “Por que algumas pessoas desmatam a floresta?” Alguns alunos disseram ser por dinheiro; outros, por ignorância e por maldade. Na dimensão social, foi perguntado: “Como poderíamos resolver esse problema?” A maioria respondeu: “prendendo”; alguns disseram: “educando”, e outros: “plantando mais”. Destaca-se a resposta do aluno “z”: -“Professor, para resolver esse problema só mesmo prendendo na cadeia!”

Figura 35: Fotos do 5º encontro.



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Para o tema “meio ambiente” e subtema “desmatamento” foi feita a análise crítica, segundo o conceito de “uso e consumo” de Michel de Certeau (1994):

Certeau (1994) conceitua “uso e consumo”, como a capacidade dos indivíduos de transformar o cotidiano, por meio de suas práticas criativas e singulares.

Analizando como os educandos se apropriaram do espaço-tempo e dos objetos, durante os Jogos Transversais propostos, se pode observar muita criatividade e singularidade, indicando uma transformação de seus cotidianos, a partir de usos e costumes em seus ambientes e práticas coletivas. Destacar-se-á, abaixo, como exemplo, a experiência vivida no quinto encontro: o conceito de uso pode ser observado, quando os alunos respondem à pergunta “O que é o desmatamento?”, e dizem que se trata de derrubar árvores. Com isso, percebe-se a compreensão do conteúdo tematizado relacionado à vida cotidiana. Outro ponto observado ocorreu quando o aprofundamento do tema “meio ambiente” foi feito pelo educador, ao trazer as últimas notícias informadas pela mídia sobre o desmatamento. Os educandos, ao incorporar informações sobre notícias do tema em questão, estão consumindo conhecimento. Outro ponto importante é quando os educandos recriam os Jogos Transversais, também, são exemplos de uso criativo do conhecimento. Outra análise, durante a roda de conversa na quadra, os educandos refletem sobre o tema/subtema que envolvem questões sociais e pessoais. As respostas dadas sobre por que as pessoas desmatam as florestas (maldade, ignorância, dinheiro) e como resolver esse problema (plantar mais, educar, prender), demonstram perspectivas diversas sobre o “uso e consumo”. Destacamos a resposta do aluno “Z”, que disse “só mesmo prendendo na cadeia!”. Essa resposta pode ser entendida como uma ação coercitiva radical, ou seja, o “uso” do poder, por parte do estado, para solucionar o problema do desmatamento. Assim, os educandos aplicaram os conhecimentos adquiridos sobre o meio ambiente e, especificamente, sobre o desmatamento, se apropriaram de informações externas e apresentaram soluções para um grave problema social. As reflexões realizadas enriqueceram a compreensão do tema e puderam estimular a conscientização (Freire, 1979).

No sexto encontro (Figura 36), que corresponde à terceira aula de problematização de um tema contemporâneo, seguindo o levantamento feito junto aos alunos, também, iniciada na sala com a escrita na lousa do método JT, seguindo o que foi escrito no roteiro de aula 3 (anexo 5). O tema problematizado foi o da Higiene, que se articula com o tema Saúde. A “contextualização” iniciou

com a “diagnose” concretizada, por meio da pergunta: “O que é higiene?”. A maioria dos alunos respondeu que tinha a ver com limpeza. O “aprofundamento” se deu com o diálogo sobre as formas de se higienizar o corpo (boca, unhas, cabelo, pé e corpo inteiro). Perguntamos se algum aluno não gostava de tomar banho, o aluno “w” teve coragem de levantar a mão e muitos alunos riram. Perguntei ao referido aluno por que não gostava de tomar banho. Ele disse que: - “É que sempre deixo para muito tarde e estou sempre cansado de tanto brincar.” A “conexão” se deu com a apresentação do JT denominado “Piolho”, descrito no roteiro de aula. A recriação do referido JT foi feita no caderno e foram selecionadas as melhores recriações. As principais recriações sugeridas, que se destacaram, foram: a) Colocar mais um piolho; b) Colocar mais um piolho a cada partida; c) Colocar um aluno para atrapalhar o piolho; d) protetores da cabeça de mãos dadas; etc. No segundo tempo de aula, já na quadra, foi colocado em prática o JT. Esse jogo teve uma peculiaridade a ressaltar: muitas vezes, precisei chamar atenção, principalmente dos meninos, pela força excessiva que usavam para repelir o piolho. Algumas vezes o piolho foi derrubado violentamente no chão. Os alunos foram orientados para terem cuidado e, assim, o jogo fluiu. Em seguida, perguntamos o que poderíamos mudar no jogo. A sugestão foi a de colocar mais um piolho. Assim, continuamos o JT com mais um piolho até o fim do jogo. Por fim, realizamos a roda de conversa para refletirmos sobre o tema principal. A reflexão, no campo pessoal, se deu em torno do questionamento se era importante ter uma boa higiene e como realizá-la. Todos concordaram e descreveram muito bem os procedimentos de higiene. Na dimensão social, a pergunta questionava se a nossa falta de higiene afetava o bem-estar dos outros. Todos responderam que sim e muitos queriam citar exemplos de pessoas que já os incomodaram, uns com “chulé”, outros com “bafo” e outros maus cheiros.

Figura 36: Fotos do sexto encontro.



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Para o tema “saúde” e subtema “higiene”, foi feita a análise crítica, segundo o conceito de “apropriação” de Michel de Certeau (1994):

No referido encontro, buscou-se observar como os educandos se apropriam de regras e objetos, durante a aula, para desenvolver vivências significativas que refletem suas identidades e culturas.

Pode-se analisar o sexto encontro, com base no destacado conceito de Certeau, sobre diversos olhares, mas destacamos alguns deles. Nesse caso, entendeu-se a “apropriação”, como o modo como os indivíduos tomam algo para si que já foi pré-estabelecido, modificando e ressignificando os sentidos dos termos e das ações. Como exemplo, podemos citar a reorganização do currículo da aula e do JT “piolho”, para satisfazer seus próprios propósitos. A apropriação do tema “higiene”, que traz um conceito já estabelecido, foi sendo apropriado pelos educandos, quando relacionaram as suas experiências e seus conhecimentos. Quando perguntados sobre o que é higiene, por exemplo, responderam com seus conceitos prévios, a partir dos seus entendimentos subjetivos, tornando seu o conceito efetivamente. Já a apropriação do JT “piolho” se deu, também, como uma atividade já definida, porém os educandos tiveram a oportunidade, por meio da nova configuração do método dos JT, de propor mudanças ao jogo e adaptá-los às suas necessidades e preferências. Como exemplo dessa apropriação pode-se citar as sugestões de colocar mais um piolho, os protetores de cabeça dar as mãos e colocar um aluno para atrapalhar o piolho. Na roda de conversa final, sobre as reflexões a serem realizadas sobre a importância da higiene e como ela afeta o bem-estar, observamos outra oportunidade de apropriação, pois os educandos compartilharam suas opiniões e experiências na resolução dos problemas colocados.

Dessa forma, a apropriação, como conceituada por Certeau (1994), é consequência da prática cotidiana dos indivíduos que demonstram a resistência às normas e regras pré-estabelecidas, adaptando e personalizando-as para ajustar às suas necessidades e preferências, o que, efetivamente pudemos observar no sexto encontro com a turma.

O sétimo encontro (Figura 37), deu-se, conforme os anteriores. O tema abordado foi a “música”, que se articula com o tema Multiculturalismo. Contextualizando o tema, a diagnose foi materializada com a pergunta: “O que é a música?” A maioria dos alunos respondeu que é um som com ritmo. Um dos alunos perguntou: “Quer que eu cante uma música?”, mas, por fim, não teve coragem de cantar. O aprofundamento se deu com a audição dos diversos estilos de música (funk, popular, rock, clássica etc.). Já a “conexão” aconteceu com a apresentação do JT, “dançando com a música”, descrito no roteiro de aula 4 (anexo 6). As transformações apresentadas foram: a) quando a música parar, todos imitam a estátua; b) quem dançar melhor dará os comandos; c) só vale funk; d) quando a música parar, imita um animal; e) quando a música parar, faz o passinho do romano. Em seguida, fomos para quadra realizar o JT e suas recriações. A música animou bastante a aula, apesar de alguns alunos ficarem acanhados. O colorido das bandanas ressaltou os movimentos no espaço. Destacamos um pedido do aluno “a”: - “Professor, coloca só funk, por favor!”

Por fim, na roda de conversa, refletimos sobre a música. No campo pessoal, a pergunta foi: “Como a música pode contribuir para nossa melhoria, como pessoa?”. As respostas foram: para acalmar; para se concentrar; para animar. No campo social, a pergunta foi: “Como a música pode contribuir para com a sociedade?”. As respostas foram: melhorando a educação; melhorando a cultura; contribuindo para o lazer.

Figura 37: Fotos do sétimo encontro.



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Para o tema “multiculturalismo” e subtema “música”, foi feita a análise crítica, segundo o conceito de “praticantes” de Michel de Certeau.

As mudanças ocorridas na Pedagogia dos Jogos Transversais caminham na direção principal, por parte do educando, de uma participação mais ativa no processo ensino-aprendizagem, proporcionando um empoderamento na tomada de decisão relacionada a esse processo. Uma educação libertadora (Freire, 1987) e, com base em princípios democráticos, deve proporcionar esse tipo de experiência. Consciente disso, é que se buscou avançar. O conceito de praticantes⁶, diferentemente do conceito de participante, de Certeau (1994), refere-se, também, a um sujeito ativo que, mesmo que não receba a oportunidade de tomar decisões prévias, com relação ao que vai acontecer nas aulas, acaba se tornando um produtor de cultura, à medida que busca alternativas para as práticas já pré-estabelecidas, ou seja, são fabricantes de formas alternativas de uso, manipulando regras como forma de resistência ao que foi imposto. Oliveira (2012) já nos traz o termo “praticantespensantes”⁷, pois ressalta que não se deve separar prática da reflexão, o que, em Freire (1978), é chamado de práxis. Sendo assim, se pode concluir, com base nos autores citados que os praticantespensantes são aqueles que associam ações práticas com a reflexão crítica.

No sétimo encontro, tematizou-se a música em relação ao multiculturalismo. Foi uma experiência muito rica e diversificada para os alunos. A música pode ser vista como uma forma de expressão universal que ultrapassa os limites culturais. No referido encontro, foi discutido, com os educandos, o que é a música e a maioria concordou que é “um som com ritmo”, mas essa percepção

⁶ Para Certeau (1994), participantes são aqueles que não fabricam o que usam. Os praticantes desenvolvem ações, fabricam formas alternativas de uso, tornando-se produtores, disseminando alternativas, manipulando, ao seu modo, os produtos e as regras.

⁷ Barbosa (2012), em seu livro “O currículo como criação cotidiana”, destaca que a alternativa de usar termos em pares unidos, como “praticantespensantes”, está na indissociabilidade entre alguns vocábulos. Segundo a autora, os neologismos construídos são adotados como necessidade epistemológica e política.

básica pode ser expandida ao se incluir a diversidade de estilos musicais, como o rock, popular, funk e a música clássica. O multiculturalismo se baseia na diversidade e coexistência das diferentes culturas. A música se insere em um papel fundamental, nesse contexto, como uma manifestação cultural integradora. No decorrer da aula, foram ouvidas diversas músicas que podem ter contribuído para uma expansão das perspectivas e sensibilidades com relação à diversidade cultural. O Jogo Transversal, praticado e transformado, foi o “dançando com a música” buscando uma maneira de conectar a música com a expressão corporal e cultural.

O conceito de praticantes de Certeau (1994), complementado por Oliveira (2012), ao se referir, especificamente, à noção de praticantespensantes, nos ajuda a entender o exemplo trazido do sétimo encontro. Entendemos que, referindo-se à capacidade de pensar criticamente as experiências do cotidiano, os educandos, ao considerarem como a música afeta suas emoções, o bem-estar geral e a concentração, se tornam praticantespensantes. Durante a roda de conversa sobre o tema, percebemos a capacidade de pensar autônoma e criticamente sobre as questões trazidas, já que conseguiram refletir como a música contribui para a melhoria pessoal e para a sociedade. Analisando as respostas dadas sobre as contribuições da música, no campo pessoal, os educandos destacaram que a música pode animar, acalmar e ajudar na concentração. Essas percepções refletem o quanto a música pode se tornar positiva em suas vidas. No campo social, os educandos responderam que a música pode contribuir com a educação, a cultura e o lazer. Destacando, com isso, a importância da música na sociedade como um todo.

Nesse sentido, analisou-se como o sétimo encontro fez com que os alunos se envolvessem com a música e como a experiência impactou na compreensão cultural e pessoal. Esse encontro pode ter proporcionado uma experiência muita rica em termos musicais, proporcionando aos educandos uma conexão com o multiculturalismo e, ainda, favorecendo as reflexões importantes sobre o papel da música em suas vidas e na sociedade.

O oitavo encontro aconteceu, conforme os descritos anteriormente, porém, devido a dificuldades na organização da aula, não houve a possibilidade de registro por meio de fotos. O tema abordado foi a “pobreza”, que se articula com o tema “Economia e Trabalho”. Contextualizando o tema, a “diagnose” se deu com a pergunta: “O que é pobreza?” As respostas dos alunos foram: é não ter condições; é não ter o que comer; é passar necessidade. Destaca-se a fala da aluna “b”: - “Pobreza é não ter um *Iphone!*”

O “aprofundamento” se deu com a apresentação de notícias veiculadas pela mídia sobre a pobreza no ano de 2023. A conexão aconteceu com a apresentação e transformação do JT “Pobres e Ricos”, descrito no roteiro de aula 5 (anexo 7). As transformações sugeridas foram: jogar o voleibol normal; só pode segurar a bola com uma das mãos; quem perder todo o seu dinheiro, sai do jogo. Após a análise dos cadernos, nos deslocamos para a quadra com o objetivo de colocar em prática o JT e suas transformações. Destaca-se a fala da aluna “c”: “- Professor, por que não jogamos o voleibol normal?”. Respondi a ela que esse jogo facilitava a aprendizagem do voleibol, por ser mais fácil de jogar.

Por fim, foram feitas as reflexões. No campo pessoal, a pergunta foi: “O que faz uma pessoa ser rica ou pobre?”. E as respostas foram: trabalhar muito; ter sorte ou se casar com alguém rico(a). Na dimensão social, a pergunta foi “Por que é tão difícil se tornar rico, para quem nasce pobre?” As respostas foram: trabalhar muito é difícil; faltam oportunidades; nem todo mundo tem sorte.

Para o tema “economia e trabalho” e subtema “pobreza”, identificamos que a noção de narrativa de Certeau (1994), nos ajudou muito a compreender a experiência.

Para o referido autor, narrativa é uma arte do dizer e não só uma descrição da realidade vivida. Ele aborda o conceito de forma muito peculiar. O seu interesse é pelas operações dos produtos culturais feitas pelos usuários, ou seja, “[...] pelas maneiras diferentes de marcar, socialmente, o desvio em um dado operado por uma prática” (Certeau, 1994, p. 13). Sugere, ainda, que as decisões que tomamos ao escolher informações que serão utilizadas em nossas narrativas, são sempre práticas parciais e arbitrárias. Diz ainda que narrativa é uma “arte do pensar” e que ela não produz objetos e sim efeitos. Sendo assim, para Certeau, a narrativa se caracteriza com um

processo ativo e criativo que vai além da mera representação da realidade. Ela é uma forma de se relacionar com o mundo dando-lhe sentido e significado.

As narrativas dos alunos frente aos nove (9) encontros foram diversas, mas iremos destacar, como exemplo, apenas as narrativas do encontro em que se tematizou a pobreza. Na primeira pergunta sobre a pobreza “o que é a pobreza”, as respostas dos educandos se referiram a não ter o que comer, passar necessidade e não ter condições para comprar. Respostas que denotam diferentes perspectivas sobre o significado da pobreza em seus cotidianos, mas, com certeza, desenvolvem “táticas” para superarem as dificuldades. Ao trazer para aula notícias sobre a pobreza, o educador, usa de narrativas que são desenvolvidas para comunicar informações, difundidas pela mídia, sobre situações que podem moldar nossa percepção da realidade. O desenvolvimento do Jogo Transversal “pobres e ricos” envolveu transformações nas regras do jogo de vôlei, pelos educandos. Essa experiência de transformação pode ser vista, como narrativa desenvolvida para modificar a relação com esse jogo, pois elas alteram a dinâmica original e organizam uma história nova dentro do contexto citado. Já as reflexões pessoais e sociais, também, geraram várias narrativas, que foram descritas anteriormente.

Assim, a análise crítica das experiências vividas pelos educandos, quando da abordagem do subtema pobreza, demonstrou que o conceito de “narrativa” de Certeau (1994), nos auxiliou a considerar como as histórias, individuais e coletivas, configuram nossa compreensão da pobreza, das dificuldades e oportunidades. As referidas narrativas são fundamentais para a construção de significados e reflexões sobre as questões sociais.

No nono encontro, o tema abordado foi “*games*” que se articula com o tema da Ciência e Tecnologia. A “contextualização” iniciou com a pergunta: “O que é um *game*?” A maioria das respostas dadas foram: “é um jogo no celular ou computador.” A contextualização prosseguiu com o “aprofundamento” sobre a história dos *games*. A “conexão” se deu de forma diferente. Foi pedido para que os alunos escolhessem um *game* conhecido e tentassem transformar em um jogo de quadra. Os *games* que tentaram transformar foram: *FIFA*, *Minecraft*, *Pokemon go*, *Justin Dance*. Desses *games*, o escolhido, para colocarmos em prática, foi o *FIFA*, descrito no roteiro de aula 6 (anexo 8). O jogo foi bem pensado, mas, na prática, não aconteceu como esperávamos. O aluno “d”, que comandava o time, falou: - professor, os jogadores não obedecem ao meu comando. E eu lhe disse: - Acho que precisam de mais treinamento.

Por fim, realizamos a roda de conversa para as devidas reflexões. No campo pessoal, a pergunta foi: “Uso os *games* de forma abusiva?”. As respostas de alguns foi que sim e a maioria não. A reflexão no campo social foi: “Por que pessoas se viciam nos *games*?”. As respostas foram: porque não têm limites; porque os pais não vigiam; porque é muito bom, etc. Com isso, destaca-se a fala do aluno “e”: “- Os pais deveriam vigiar, melhor, as crianças!

Para o tema contemporâneo “ciência e tecnologia” e subtema “*games*”, analisou-se como o conceito “invenção do cotidiano” se insere no contexto descrito.

A “invenção do cotidiano”, que também se relaciona ao título da principal obra de Michel de Certeau, publicada no Brasil, em 1994, refere-se ao modo como os indivíduos atuam no dia a dia. Certeau tinha particular e principal interesse em problematizar como as pessoas individualizavam a cultura de massa, modificando coisas, desde leis e linguagem, passando por planejamentos urbanos e rituais, e chegando até objetos utilitários, de forma apropriá-los. Os indivíduos inventam o cotidiano por meio de comportamentos que Certeau distingue entre “estratégicos” e “táticos” e que já foram abordados anteriormente.

Entendemos ser possível discutir os acontecimentos do nono encontro, a partir da noção de “invenção do cotidiano”. A pergunta de partida buscou trazer uma discussão sobre o que é um *game*, e a maioria das respostas, dos educandos, se referia a um jogo de celular ou computador. Essas respostas apontam para o conceito de “invenção do cotidiano”, quando demonstram que os *games* fazem parte de práticas cotidianas, criadas e reinventadas nas interações com a tecnologia por parte dos alunos, que, também, são jogadores. Ao trazer a história dos *games*, para aula, o educador mostra que eles são produtos de criações e recriações, em uma trajetória de inovação e evolução ao longo do tempo. Isso caracteriza uma invenção do cotidiano que acontece dia a dia.

Fazendo uma conexão com o que foi desenvolvido na quadra, os educandos foram desafiados a escolher um *game* conhecido para transformá-lo em um jogo de quadra. Essa tarefa reflete a invenção do cotidiano, por meio das mudanças sugeridas nas regras do jogo *FIFA* (um jogo eletrônico), pelos educandos, para adaptá-lo ao chão da quadra. Na prática surgiram desafios, pois embora o jogo tenha sido planejado e explicado para todos e todas, na hora do jogo acontecer, os jogadores não obedeceram aos comandos dados pelo técnico, fazendo com que novas rotas tivessem que ser traçadas para que as ações pudessem ocorrer. Assim, entendemos que visando a inventar o cotidiano, os alunos experenciaram situações de praticantes pensantes, atuando de forma criativa, adaptando o uso e consumo dos games tematizados na escola.

Pode-se observar, por meio da descrição acima, que se buscou implementar o que Freire (1987) chamou de uma educação dialógica-problematizadora, em oposição a uma educação bancária que produz a cultura do silêncio, ou seja, uma educação que favorece o diálogo e uma maior participação do educando no processo ensino-aprendizagem. Uma educação que dá voz e, consequentemente, empodera. Uma metodologia mais ativa, favorecendo um maior envolvimento e trazendo mais significado para o estudante, no referido processo.

Identificamos que as experiências proporcionaram participação, voz ativa e empoderamento (Freire, 1967) aos educandos, favorecendo a troca de informações sobre as temáticas relevantes para a turma foco desta pesquisa. Percebemos, por outro lado, o quanto os conceitos da pedagogia freiriana nos auxiliaram na atualização e ressignificação para a tematização dos JT.

Pode-se observar, também, que a “transformação” passou a compor um item no método de abordagem dos Jogos Transversais. Esse novo tópico, deixa claro a importância da participação ativa do educando como praticante pensante dos JT propostos. De acordo com Certeau (1994), os praticantes tornam-se produtores, criadores, cocriadores dos jogos em questão, disseminando alternativas, manipulando ao seu modo, os produtos e as regras pré-estabelecidas. Com essa possibilidade de participação ativa, abre-se uma nova janela para tornar o jogo mais significativo para o seu praticante, sem falar na oportunidade, não menos importante, que o educador tem de relacionar as regras do jogo com as regras da vida. Se as regras dos jogos podem ser modificadas, as regras da vida também podem. Essa é uma correlação interessante a ser feita com os educandos. Uma transformação, como acordo coletivo, na direção de uma sociedade mais justa e igualitária. Como Freire (1997 a) destaca, não há “determinismo” e sim um espaço-tempo de possibilidades. O determinismo neoliberal aprisiona o ser humano na história. É preciso contar uma nova história de liberdade, motivando e incentivando os alunos a cultivar novos sonhos.

5. CONCLUSÃO

Esta pesquisa, que teve como principal objetivo descrever, analisar e atualizar uma experiência de problematização de temas contemporâneos nas aulas de Educação Física Escolar, a partir da aproximação da Pedagogia dos Jogos Transversais com a Pedagogia Freiriana, nos proporcionou experiências e mudanças pedagógicas significativas. Destacamos, abaixo, as principais conclusões que chegamos.

Primeiro, que a Pedagogia Freiriana foi a referência maior deste estudo e que proporcionou importantes mudanças no campo teórico e prático da Pedagogia dos Jogos Transversais, pois a análise crítica dos conceitos Freirianos eleitos desencadeou uma ressignificação dos principais fundamentos da proposta de problematização dos temas contemporâneos.

Segundo, que os nove encontros realizados com uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental proporcionaram uma maior participação dos educandos, pois passaram a ser encorajados a expressar suas vozes em todas as fases do processo pedagógico e, consequentemente, isso representou empoderamento, se traduzindo em um maior poder decisório nesse processo. Isso pode ser observado, principalmente, quando tiveram a oportunidade de escolher os temas mais significativos para o desenvolvimento das aulas. Outro momento semelhante, não menos importante, foi quando tiveram a oportunidade de transformar o jogo, e, com isso, a possibilidade de recriar ou criar um jogo que estivesse mais de acordo com as suas realidades e contextos sociais específicos. Essa participação ativa do educando possibilitou o exercício dos princípios democráticos constitucionais e consequentes da cidadania. Uma forma de protagonismo que contribui para a autonomia e que os colocou no centro do processo educativo, possibilitando se verem como agentes de mudança.

Terceiro, que as dimensões educacionais de construção de valores ético-morais, de conscientização e de formação cidadã, da Pedagogia dos Jogos Transversais, foram, significativamente, impactadas pela Pedagogia Freiriana. A ética Freiriana, por exemplo, transformou a dimensão da construção de valores éticos-morais em eticização, a partir do momento que alinhamos os referidos valores com os princípios da democracia radical preconizada por Paulo Freire, ou seja, da democracia que não segue a lógica neoliberal de manutenção do *status quo* vigente. O desenvolvimento de consciência crítica se robusteceu, tendo em vista que se transformou em conscientização, pois a primeira não levava em conta a necessidade de libertação da opressão, mas a segunda, sim. As reflexões críticas sobre temas contemporâneos, contidas no método da Pedagogia dos Jogos Transversais, podem promover a conscientização, à medida que ajuda os educandos a compreender as estruturas de opressão que os cercam e a questioná-las. A dimensão da formação cidadã se transformou em cidadania crítica, pois fortaleceu o empoderamento e a autonomia, ao proporcionar o protagonismo dos educandos; a eticização, ao integrar temas contemporâneos que possibilitam a reflexão ética; a humanização e o respeito à dignidade humana, ao contribuir com a inclusão e o respeito à diversidade; a participação ativa e democrática do educando, quando teve a oportunidade de participar da construção do currículo escolar.

Quarto, que enxergar a problematização de temas contemporâneos, como uma pedagogia, só foi possível ao se aproximar da Pedagogia Freiriana, ou seja, enxergar os Jogos Transversais como uma pedagogia só se tornou possível pela interface com a Pedagogia Freiriana. A Pedagogia Freiriana que se desdobra em Pedagogia da Pergunta, Pedagogia da Libertação, Pedagogia da Transformação, Pedagogia da Conscientização, Pedagogia da Humanização, Pedagogia da Esperança, Pedagogia do Amor, Pedagogia do Oprimido etc.; pedagogias essas que impactaram diretamente na transformação dos Jogos Transversais.

Quinto, que o conceito de inacabamento, que tanto Freire destacou em suas obras, nos faz entender que a Pedagogia dos Jogos Transversais ainda precisa avançar em outras questões, como,

por exemplo, na abordagem da superação das “situações-limite”⁸, pois não adentramos nesse conceito. Mas, afirmamos que, em nenhum momento, tínhamos a pretensão de conseguir abordar todas as questões relevantes que Freire trouxe para a educação e sim de promover algumas mudanças para se aproximar da sua pedagogia.

Destacamos, também, algumas limitações detectadas em nossa pesquisa. Primeiro, que inicialmente, ao privilegiar o “como problematizar”, ou seja, um método de problematização dos temas contemporâneos, pensamos que não seria necessário entrevistar os alunos e seria o suficiente só trazer a visão do autor da proposta. Sendo assim, sugerimos, para futuras pesquisas, priorizar o retorno dos educandos com relação à Pedagogia dos Jogos Transversais. Segundo, que o levantamento de temas contemporâneos relevantes para os educandos ficou mais dentro de um formato que nos atendeu bem, do que o estabelecido no levantamento dos temas geradores de Paulo Freire, mas houve, sim, um avanço significativo, pois, anteriormente, nem isso fazíamos, pois a proposta dos Temas Transversais e Temas Contemporâneos Transversais já estabelecem os temas a serem abordados, ou tematizados, com os educandos, ou seja, não é levado em conta o posicionamento deles.

Por fim, esperamos que esta pesquisa, mesmo com suas limitações, possa contribuir positivamente, de alguma forma, para agregar novos conhecimentos ou, pelo menos, proporcionar reflexões relevantes para a trajetória acadêmica e profissional daqueles educadores que possam acessá-la.

Situações-limites são constituídas por contradições que envolvem os indivíduos, produzindo-lhes uma aderência aos fatos e, ao mesmo tempo, levando-os a perceberem como fatalismo aquilo que lhes está acontecendo (Osowski, 2015, p. 375).

6. REFERÊNCIAS

- ADAMS, T. **Sulear**. In: STRECK, Danilo R. *et al.* Dicionário Paulo Freire. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 385-387.
- ALVES, Marcelo Paraíso. **Gestão educacional e cultural: Freire e Certeau uma aproximação possível?** Práxis Educativa, Ponta Grossa, PR, v. 2, n. 1, p. 65-74, 2007.
- ARAÚJO, U. F. **Apresentação à edição brasileira**. In: BUSQUET, M. D. *et al.* Temas Transversais em educação: base para uma formação integral. 6. ed. Trad. Cláudia Shilling. São Paulo: Ática, 2003a, p. 9-17.
- _____. **Temas Transversais e estratégias de projetos**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003b.
- ASTORI, F. B. S.; VIEIRA, M. N. A. **Caminhando com Michel de Certeau: contribuições epistemológicas para a pesquisa em educação**. Pró-discente, v. 25, n. 1, p. 10-26, 2019.
- BAPTISTA, I. Ética e Educação: estatuto ético da relação educativa. Universidade Portucalense, 1998.
- BAPTISTA, I. Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético. Porto: Profedições, 2005.
- BARBOSA, Laura Monte Serrat. **Temas Transversais: como utilizá-los na prática educativa?** Curitiba: Ibepex, 2007.
- BASTOS, D. M. **Jogos transversais: uma proposta de abordagem dos temas transversais nas aulas de Educação Física**. Efdeportes-Revista Digital, Buenos Aires, v. 14, n. 142, 2010.
- _____. Denis Mendes. **Jogos Transversais: educação, ética e cidadania**. São Paulo: Loyola, 2014.
- _____. D. M. **Jogos Transversais por um Mundo Sustentável**. São Paulo: Biblioteca 24 horas, 2019.
- _____. D. M. **Jogos Transversais: histórias para a reflexão**. São Paulo: Loyola, 2022.
- BASTOS, D. M.; SANTOS, N. M.; TANIL, A. S. F. **Jogos Transversais on line: insurgências de possibilidades no ensino remoto**. In: Jogos Analógicos, digitais e híbridos [livro eletrônico]: experiências e reflexões. Org. Marcos Teodorico P. de Almeida. 1 ed. Fortaleza, Ceará: Instituto Nexos, 2021.
- BEAUD S, WEBER F. **Guide de l'enquête de terrain**. Paris: La Decouverte, 1998.
- BECKER, F. **Epistemologia**. In: STRECK, Danilo R. *et al.* Dicionário Paulo Freire. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 152-155.
- BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. 2. ed. Porto Alegre: Magister, 1997.
- BRACHT, Valter *et al.* **Pesquisa em ação: educação física na escola**. Ijuí: Unijuí, 2003, 128p.
- BRACHT, V. **A Educação Física Escolar no Brasil: o que ela vem sendo e o que pode ser**. Ijuí: Unijuí, 2019.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2015.

_____. **Método Paulo Freire.** In: STRECK, Danilo R. *et al.* Dicionário Paulo Freire. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 263-264.

BOMBASSARO, L.C. **Hermenêutica.** In: STRECK, Danilo R. *et al.* Dicionário Paulo Freire. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 204-206.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 15 jun. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais, primeiro e segundo ciclos.** Brasília: MEC/SEF, 1997b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 15 jun. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais, terceiro e quarto ciclos.** Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 15 jun. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 15 jun. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Temas Contemporâneos Transversais.** Brasília: MEC/SEB, 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 15 jun. 2023.

BROUGÉRE, G. **Jogo e educação.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

BUSQUETS, M. D. *et al.* **Temas Transversais em educação: base para uma formação integral.** Trad. Cláudia Shilling. 6. ed. São Paulo: Ática, 1999.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** Petrópolis: Vozes, 1994, v. 1.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

CORRÊA, Sandro Alves; ECHEVERRIA, Agustina Rosa; OLIVEIRA, Sandra de Fátima. **A inserção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) nas escolas da rede pública do Estado de Goiás-Brasil: a abordagem dos temas transversais-com ênfase no tema Meio Ambiente.** 2006.

CORREIA, Walter Roberto. **Educação Física Escolar: o currículo como oportunidade histórica.** Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, v. 30, p. 831-836, 2016.

CUPOLILLO, Amparo Villa. **Avaliação da aprendizagem escolar e o pensamento de Paulo Freire: algumas aproximações.** Revista Práxis Educativa, v. 2, n. 1, p. 51-64, 2016.

CUPOLILLO, A. V.; CUPOLILLO, M. L. Q. **A complexidade da pesquisa científica: pensando em processos metodológicos com os cotidianos.** In: BEREMBLUM, A.; OLIVEIRA, L. M. T. Educação: diálogos do cotidiano. Outras Letras: Rio de Janeiro, 2011. p. 79-95.

DA SILVA, M. S; BRACHT, V. **Na pista de práticas e professores inovadores na Educação Física escolar.** Kinesis, v.30, n.1, Jan./Jun. 2012.

DAÓLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo.** Campinas: Papirus, 1995.

DARIDO. S. C., IMPOLCETTO, F. M. **Ética como tema transversal: possibilidades de aplicação nas aulas de Educação Física Escolar.** Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista

Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências, 2005. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br>. Acesso em: 23 mai. 2022.

DARIDO, S. C., RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DARIDO. S. C. *et al.* **Educação Física e Temas Transversais: possibilidades de aplicação**. São Paulo: Mackenzie, 2006.

DUARTE, Leonardo de Carvalho; NEIRA, Marcos Garcia. **Paulo Freire e Educação Física: uma análise a partir de periódicos da área**. Pedagogía y Saberes, Bogotá, n. 55, p. 89-103, 2021.

ESCOBAR, M. **Ad-mirar**. In: STRECK, Danilo R. *et al.* Dicionário Paulo Freire. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 24-26.

ESTEBAN, M.P.S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: Artmed, 2010. 268 p.

FERNANDES, Marcos Henrique; ROCHA, Vera Maria; SOUZA, Djanira Brasilino de. **A concepção sobre saúde do escolar entre professores do ensino fundamental (1^a a 4^a séries)**. História, Ciências, Saúde-Manguinhos, v. 12, p. 283-291, 2005.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação**. EdUERJ, 2018.

FIORI, Ernani M. **Conscientização e educação**. In: Textos Escolhidos 2. Porto Alegre: L&PM, 1992.

FREITAS, A. L. S. **Conscientização**. In: STRECK, Danilo R. *et al.* Dicionário Paulo Freire. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 88-90.

FREIRE. A. M. A. **Inédito Viável**. In: STRECK, Danilo R. *et al.* Dicionário Paulo Freire. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 223-227.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 1987.

FREIRE, J. B., SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Cartas à guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo**. 2^a ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação; uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1982

_____. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação e mudança**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997 a.

_____. **Professora sim, Tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho d'Água, 1997 b.

_____. **Escola Cidadã.** Entrevista feita pela TV Educativa do Rio de Janeiro, 7 mar. 1997 c.

_____. **A educação na cidade.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Política e educação: ensaios / Paulo Freire.** 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001.

_____. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis.** 2. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

_____. **À sombra desta mangueira.** 11^a ed. São Paulo: Olho D'Água, 2015.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: cotidiano do professor.** 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996;

FURTADO, Renan Santos; BORGES, Carlos Nazareno Ferreira. **Educação física escolar, legitimidade e escolarização.** Humanidades & Inovação, v. 7, n. 10, p. 24-38, 2020.

GADOTTI, M. **Escola.** In: STRECK, Danilo R. *et al.* Dicionário Paulo Freire. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 156-158.

GHIRALDELLI, Paulo Jr. **Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira.** 5. ed. São Paulo: Loyola, 1988.

GIROUX, H. A. **Democracia.** In: STRECK, Danilo R. *et al.* Dicionário Paulo Freire. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 123-127.

HOUAISS. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2009.

HOOKS, B. Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática. São Paulo, SP: Elefante, 2020.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura.** Trad. João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2008.

JACOMELI, Mara Regina Martins. **PCNs e Temas Transversais: análise histórica das políticas educacionais brasileiras.** São Paulo: Alínea, 2007.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia.** Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: UNIMEP, 1996.

KIELING, J. E. **Alienação.** In: STRECK, Danilo R. *et al.* Dicionário Paulo Freire. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 33-34.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação.** Brasília: Cortez, 1996.

KROUNBAUER, L. G. **Consciência**. In: STRECK, Danilo R. *et al.* Dicionário Paulo Freire. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 86-88.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 4. ed. Ijuí (RS): Unijuí, 1994.

_____. **Ciências do esporte da Educação Física e do movimento humano: prioridades, privilégios e perspectivas**. In: CARVALHO, Yara M.; LINHALES, M. A. Política científica e produção do conhecimento em Educação Física. Goiânia: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2007. p. 87-106.

LARROSA BONDÍA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, Campinas, n. 19, 2002. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf. Acesso em 18 de mar. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. Prefácio. In: GHIRALDELLI, Paulo Jr. **Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1988, p. 9-14.

MACHADO, T. S; BRACHT, V. **O impacto do movimento renovador da Educação Física nas identidades docentes: uma leitura a partir da “teoria do reconhecimento” de Axel Honneth**. Movimento, Porto Alegre, v. 22, n. 3, 849-860, jul./set. de 2016.

MACHADO; T. S et. al. **As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar**. Movimento, Porto Alegre, v. 16, n. 02, p. 129-147, abril/junho de 2010.

MARIOTTI, Fábian. **Jogos e jogantes: uma pedagogia criativa do momento lúdico**. Rio de Janeiro: Shape, 2007.

MARTINS, R.L.D.R. **Desafios contemporâneos para a Educação Física Brasileira**. Curitiba: CRV, 2020.

MATTOS, M. G., ROSSETO JÚNIOR, A. J., BLECHER, S. **Teoria e prática da metodologia da pesquisa em Educação Física: construindo sua monografia, artigos e projetos**. São Paulo: Phorte, 2004.

MATOS, Philipe; DA SILVA, Carina Cechinel. **Os professores de educação física e as práticas pedagógicas dos temas transversais com os alunos do ensino básico de escolas públicas**. Pensar a Prática, v. 24, 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2009. 315 p.

MILLÁN, F. T. **Páscoa**. In: STRECK, Danilo R. *et al.* Dicionário Paulo Freire. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 305-307.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2010. 407 p.

MORIN, A. **Pesquisa-ação integral e sistêmica**: uma antropedagogia renovada. Tradução de Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MORAES, S. E. **Curriculum, transversalidade e pós-modernidade**. In: SANTOS FILHO, J. C. dos, MORAES, S. E. (org.). Escola e universidade na pós-modernidade. São Paulo: Fapesp, 2000.

- MORENO, Monserrat. **Temas Transversais: um ensino voltado para o futuro.** In: BUSQUET, M. D. *et al.* Temas Transversais em educação: base para uma formação integral. Trad. Cláudia Shilling. 6. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- MORIN, Edgar. **Articulando os saberes.** In: ALVES, N., GARCIA, R. (org.). O sentido da escola. Rio de Janeiro: DP & A, 1999.
- NEIRA, M. G. **Ensino de educação física.** São Paulo: Thomson Learning, 2007.
- NEIRA, M. G. **Educação física.** São Paulo: Blucher, 2011.
- NEIRA, M. G. **Práticas corporais: brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas.** São Paulo: Melhoramentos, 2014.
- NEIRA, M. G. **O multiculturalismo crítico e suas contribuições para o currículo da educação física.** Temas em Educação Física escolar, 1(1), 3-29, 2016.
- NEIRA, M. G. **Educação física cultural: inspiração e prática pedagógica.** Jundiaí: Paco, 2018.
- NÖEL, J. **Justiça/Justiça social.** In: STRECK, Danilo R. *et al.* Dicionário Paulo Freire. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 235-237.
- OLIVEIRA, E. S. *et al.* **Abordagem dos Temas Transversais: A Percepção dos Professores de duas Escolas Públicas de Ensino Médio.** Anais III CONEDU, v. 1, p. 1-6, 2016.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Curriculos e pesquisas com os co-tidianos: o caráter emancipatório dos currículos “pensadospraticados” pelos “praticantespensantes” dos cotidianos das escolas.** In FERRAÇO, Carlos Eduardo e CARVALHO, Janete Magalhães Carvalho (orgs.). Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades. Petrópolis: DP et Alli, 2012, pp. 47-70.
- OSOWSKI, C. I. **Situações-limite.** In: STRECK, Danilo R. *et al.* Dicionário Paulo Freire. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 375-377.
- PAIS, José Machado. **Vida Cotidiana: Enigmas e Revelações.** São Paulo: Cortez, 2003.
- PASSOS, L. A. **Tema Gerador.** In: STRECK, Danilo R. *et al.* Dicionário Paulo Freire. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 388-390.
- PIAGET, J. (1930). **Os procedimentos de educação moral.** In: MACEDO, L. (org.). Cinco estudos de educação moral. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- _____. **O juízo moral na criança.** São Paulo: Summus, 1994.
- PUIG, J. M. **Ética e valores: métodos para um ensino transversal.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- REDIN, E. **Boniteza.** In: STRECK, Danilo R. *et al.* Dicionário Paulo Freire. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 60-63.
- RIOS, T. A. **Felicidade.** In: STRECK, Danilo R. *et al.* Dicionário Paulo Freire. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p.180-182.
- ROMÃO, J. E. **Globalização.** In: STRECK, Danilo R. *et al.* Dicionário Paulo Freire. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 196-200.

ROSSATO, R. **Práxis**. In: STRECK, Danilo R. *et al.* Dicionário Paulo Freire. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 325-327.

RUY, Clarina R., RAMOS, Glauco N. S. **A prática pedagógica dos professores de Educação Física e suas relações com os Temas Transversais**. In: Anais do III Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana: o lazer em uma perspectiva latino-americana. São Carlos: SPQMH—DEFMH/UFSCar, 2007.

SANTOS, Ivan Luis dos; NEIRA, Marcos Garcia. **Tematização e problematização: pressupostos freirianos no currículo cultural da educação física**. Pro-Posições, v. 30, p. e20160168, 2019.

SCHUGURENSKY, D. **Escola Cidadã**. In: STRECK, Danilo R. *et al.* Dicionário Paulo Freire. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 156-159.

SOLER, Reinaldo. **Brincando e aprendendo com os Jogos Cooperativos**. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

SOUZA, S. P.; NASCIMENTO, P. R. B.; FENSTERSEIFER, P. E. **Atuação docente em Educação Física escolar: entre investimento e desinvestimento pedagógico**. Motrivivência, Florianópolis/SC, v. 30, n. 54, p. 143-159, julho/2018.

STRECK, Danilo R. *et al.* **Paulo Freire: uma breve cartografia**. In: STRECK, Danilo R. *et al.* Dicionário Paulo Freire. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p.15-22.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

TOMMASIELLO, Maria Guiomar Carneiro; DA ROCHA, Erilda Marques Pereira; BERGAMASHI, Elânia Maria Marques. **A educação ambiental como tema transversal no Ensino Médio na perspectiva de professores**. Comunicações, v. 22, n. 2, p. 35-64, 2015.

TROMBETTA, L. C.; TROMBETTA, S. **Ética**. In: STRECK, Danilo R. *et al.* Dicionário Paulo Freire. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 166-168.

VIOLA, Solon E. A. **Direitos Humanos**. In: STRECK, Danilo R. *et al.* Dicionário Paulo Freire. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 120-122.

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 (Dissertação de Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos—UFSCar. 158 p.

WEYH, C. **Mudança/Transformação social**. In: STRECK, Danilo R. *et al.* Dicionário Paulo Freire. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 276-279.

ZITKOSKI, J. J. **Diálogo/Dialogicidade**. In: STRECK, Danilo R. *et al.* Dicionário Paulo Freire. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 117-119.

ANEXOS

Anexo A – Diagnose menos diretiva dos temas contemporâneos

Diagnose de temas contemporâneos

1. Os alunos deverão responder, com palavras simples, as seguintes perguntas:
 - 1.1. O que precisamos eliminar do nosso mundo, para ter um mundo melhor?
(ex. violência)
 - 1.2. O que precisamos desenvolver ou cultivar para termos um mundo melhor?
(ex. amor)
2. Quais as práticas corporais de que gosta e as que gostaria de conhecer?

Obs.: As respostas deverão ser registradas para servirem de base para a escolha dos temas contemporâneos adotados nas aulas.

Anexo B – Diagnose mais diretiva dos temas contemporâneos

**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO RJ – 10^a COORDENADORIA
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR CASTILHO**

Nome: _____ Turma: 1401

Data: ____/____/2023

1. TEMAS CONTEMPORÂNEOS

Orientação – marque com (X) dois subtemas, de sua preferência, para cada tema destacado.

1.1.ÉTICA E CIDADANIA

- () respeito () justiça () solidariedade () igualdade () diálogo () liberdade
 () racismo () bullying () corrupção () *Fake News* () palavras mágicas
 () disciplina () regras () violência () direitos humanos () inclusão
 () guerras () política () polícia e ladrão () outros

Especifique outros: _____

1.2.MEIO AMBIENTE

- () aquecimento global () reciclagem () extinção de animais () poluição
 () desmatamento () lixo () enchentes () outros

Especifique outros: _____

1.3.SAÚDE

- () higiene () exercícios físicos () alimentação () dengue () drogas
 () anabolizantes () Covid-19 () anorexia e bulimia () estética
 () depressão () automutilação () outros

Especifique outros: _____

1.4.MULTICULTURALISMO

- () música () dança () esporte () línguas () religião () povos
 () imigração () negritude () índio () cibercultura () outros

Especifique outros: _____

1.5. ECONOMIA E TRABALHO

- () pobreza () distribuição de renda () automação e robótica
 () finanças e dinheiro () consumo () emprego () sucesso
 () empreendedorismo () investimento () profissões () fome
 () voluntariado () outros

Especifique outros: _____

1.6.CIÊNCIA E TECNOLOGIA

- () ciência () *internet* () computação () inteligência artificial
 () *games* () algoritmo () outros

Especifique outros: _____

2. PRÁTICAS CORPORAIS

Orientação - coloque (A) para a prática que conhece e gosta e coloque (B) para a prática que gostaria de conhecer.

2.1.ESPORTES

- () atletismo () bocha () basquetebol () handebol () futebol
 () voleibol () tênis de mesa () frisbee () badminton
 () futebol americano () hóquei () beisebol () rúgbi () peteca
 () *e-sports* () outros

Especifique outros: _____

2.2.BRINCADEIRAS E JOGOS

- () queimado () piques () galinha choca () pular-corda () bandeirinha
 () amarelinha () pular elástico () cabo-de-guerra () rodar bambolê
 () soltar pipa () rodar pião () jogar bola de gude () pular carniça
 () bafo-bafo () jogos de tabuleiro () 5 corta () seu mestre mandou
 () alerta cor () outros

Especifique outros: _____

2.3.DANÇAS

- () populares () funk () dança de rua () samba () hip hop () forró
 () frevo () country () ballet () break dance () K-pop
 () quadrilha () zumba () xaxado () xote () maxixe () maracatu
 () outras

Especifique outras:_____

2.4.LUTAS

- () capoeira () uka-uka () luta marajoara () judô () aikido (A-1) jiu-jitsu
 () muay thai () boxe () esgrima () kendo () braço-de-ferro
 () greco-romana () taekwondo () caratê () outras

Especifique outras:_____

2.5. GINÁSTICAS

- () geral () rítmica () artística () acrobática () outras

Especifique outras:_____

2.6. PRÁTICAS DE AVENTURA

- () *skate* () *surfe* () *parkour* () corrida de aventura () *bike*
 () escalada () tirolesa () *slackline* () patins () arvorismo () *stand up*
 () outras

Especifique outras:_____

Anexo C – Roteiro de aula 1

Roteiro de aula 1

TEMA: Ética e Cidadania/respeito

1. CONTEXTUALIZAÇÃO

1.1. DIAGNOSE

- O que é o respeito?

1.2. APROFUNDAMENTO

- Exemplos de respeito (aos pais, aos mais velhos, as regras e normas, a natureza, aos animais, etc..)

1.3. Jogo Transversal – Queimado da diversidade

- MATERIAL: uma bola e 8 coletes (cada um com as seguintes palavras: protetor, negro, índio, deficiente, velho, mendigo, pobre e gordo) .
- ESPAÇO: Quadra ou área ampla.
- ESQUEMA INICIAL: escolher os times e distribuir os coletes.
- DESENVOLVIMENTO: Como em um queimado tradicional, porém com um protetor em cada time. O protetor não pode ser queimado e nem queimar ninguém.

1.4. Transformação

- Sugeridas pelos educandos

2. REFLEXÃO

2.1. Pessoal - Sou uma pessoa que respeita as outras pessoas?

2.2. Social - Muitas pessoas, nos dias de hoje, reclamam do desrespeito. Como isso pode ser melhorado?

Anexo D – Roteiro de aula 2

Roteiro de aula 2

Tema: **Meio ambiente/Desmatamento**

1. CONTEXTUALIZAÇÃO

1.1. Diagnose

- O que é o desmatamento?

1.2. Aprofundamento

- Notícias, atuais, sobre o desmatamento na Amazônia.

1.3. Conexão

- Jogo Transversal – “reflorestamento”

- MATERIAL: muitas tampinhas de pet e copos de plástico.

- ESPAÇO: quadra ou área ampla.

- ESQUEMA INICIAL: espalhar várias tampinhas de pet (sementes) no centro do espaço, dispor os alunos numa extremidade e vários copos de queijão (plástico), na outra extremidade.

- DESENVOLVIMENTO: Ao sinal para iniciar, o tempo deverá ser cronometrado e a tarefa será pegar as sementes e colocar no vaso, no menor tempo possível; Em seguida, a turma deverá ser desafiada a diminuir o tempo de execução da tarefa.

1.4. Transformação

- Sugeridas pelos educandos

2. REFLEXÃO

2.1. Pessoal - Por que algumas pessoas desmatam a floresta?

2.2. Social - Como podemos resolver isto?

Anexo E – Roteiro de aula 3

Roteiro de aula 3

Tema: **Saúde/Higiene**

1. CONTEXTUALIZAÇÃO

1.1. Diagnose

- O que é higiene?

1.2. Aprofundamento

- Tipos de higiene: do corpo (banho), das unhas (cortar), do cabelo (lavar e pentear), da boca (escovar os dentes) etc.

1.3. Conexão

- Jogo Transversal – “piolho”
 - MATERIAL: Giz e colete com desenho de piolho.
 - ESPAÇO: Quadra ou área ampla.
 - ESQUEMA INICIAL: Um aluno será escolhido (piolho), e os demais alunos ficarão de pé, ao redor de um círculo (cabeça) desenhado no chão.
 - DESENVOLVIMENTO: O piolho deverá tentar entrar na “cabeça”; os demais alunos deverão defendê-la, impedindo que o piolho entre.

1.4. Transformação

- Sugeridas pelos educandos

2. REFLEXÃO

2.3. Pessoal – Como você cuida da sua higiene?

2.4. Social- A minha falta de higiene pode afetar outras pessoas (ex. piolho)?

Anexo F – Roteiro de aula 4

Roteiro de aula 4

Tema: **Multiculturalismo/Música**

1. CONTEXTUALIZAÇÃO

1.2. Diagnose

- O que é a música?

1.2. Aprofundamento

- Tipos de música: popular, samba, funk, pagode, rock, clássica, forró, sertaneja, tecno, romântica etc.

1.3. Conexão

- Jogo Transversal – “Dançando com a música”

- MATERIAL: equipamento de som e músicas regionais do Brasil e do mundo; bandanas coloridas.
- ESPAÇO: Quadra ou área ampla.
- ESQUEMA INICIAL: Educandos espalhados, livremente, pelo espaço.
- DESENVOLVIMENTO: Quando a música tocar, todos deverão dançar ou se expressar corporalmente. Quando a música parar, será falado para formar grupos, sentados, abraçados, deitados, ajoelhados, etc, de 2, 3,4,5,6,...10,.... .

1.4. Transformação

- Sugeridas pelos educandos

2. REFLEXÃO

- 2.1. Pessoal – Como a música pode contribuir para a nossa melhoria enquanto pessoa?
- 2.2. Social- Como a música pode contribuir para a sociedade?

Anexo G – Roteiro de aula 5

Roteiro de aula 5

Tema: **Economia e Trabalho/Pobreza**

1. CONTEXTUALIZAÇÃO

2.3. Diagnose

- O que é a pobreza?

1.2. Aprofundamento

- Notícias sobre a pobreza em 2023

1.3. Conexão

- Jogo Transversal – “Pobres e Ricos”

- MATERIAL: dinheiro de brinquedo e bola de voleibol.

- ESPAÇO: Quadra ou área ampla.

- ESQUEMA INICIAL: Preparar uma quadra ou similar para um jogo de voleibol.

Dividir a turma em equipes para o jogo. Distribuir o dinheiro de brinquedo para as primeiras duas equipes que irão jogar, de acordo com a disponibilidade.

- DESENVOLVIMENTO: O jogo que acontecerá será similar ao voleibol, porém segurando a bola e não tocando. Cada equipe, obrigatoriamente, deverá passar a bola para 3 jogadores diferentes, antes de passar a bola para o outro lado. Quem deixar a bola cair, ou não conseguir pegar a bola, além de dar o ponto para a outra equipe, deverá dar uma nota, do seu dinheiro, para um jogador da equipe adversária. Quem ficar sem dinheiro, deverá sair do jogo e “trabalhar” para ganhar mais dinheiro para poder retornar ao jogo. (Exemplo de trabalho: Cada exercício físico vale R\$ 1,00)

1.4. Transformação

- Sugerida pelos educandos.

2. REFLEXÃO

2.1. Pessoal – O que faz uma pessoa ser rica ou pobre?

2.2. Social- Por que é tão difícil ser rico para quem nasce pobre?

Anexo H – Roteiro de aula 6

Roteiro de aula 6

Tema: Ciéncia e Tecnologia/*Games*

1. CONTEXTUALIZAÇÃO

1.1. Diagnose

- O que é um *game*?

1.2. Aprofundamento

- Histórico do surgimento dos *games*

1.3. Conexão

- Jogo Transversal – “FIFA”

• MATERIAL: Uma bola, coletes e dois *joysticks*.

• ESPAÇO: Quadra ou área ampla.

• ESQUEMA INICIAL: Separar os times de futebol; escolher os técnicos e entregar um *joystick* para cada um; orientar o jogo.

• DESENVOLVIMENTO: Um jogo de futebol normal, porém os jogadores, de cada time, devem seguir o comando dos seus técnicos. Na verdade, são eles quem determinam tudo o que deve acontecer no jogo (ex. passar a bola para o fulano; chuta no gol; etc.)

1.4. Transformação – sugeridas pelos educandos

2. REFLEXÃO

2.1. Pessoal – Uso os games de forma abusiva?

2.2. Social - Por que pessoas se viciam nos *games*?

Anexo I – Autorização do uso de imagem dos alunos**UFRRJ**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO**AUTORIZAÇÃO DO USO DE IMAGEM**

Autorizo o professor Denis Mendes Bastos, matrícula 10/280.463-1, da escola Prof. Castilho, 10^a Coordenadoria Regional de Educação/SME-RJ, a utilizar a imagem do meu filho(a) _____, na participação das atividades desenvolvidas na pesquisa intitulada “Jogos Transversais: problematizando temas contemporâneos nas aulas de Educação Física Escolar, do programa de mestrado profissional em rede nacional (PROEF), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/UNESP, com a finalidade informativa-sócio-cultural-educacional, em mídia eletrônica e impressa, em caráter gratuito e por tempo indeterminado, sem qualquer tipo de restrição. A autorização compreende também toda e qualquer forma de publicidade escrita, falada, televisada, e por meios eletrônicos, inclusive internet, e sua utilização em folders, cartazes, seminários e eventos de qualquer espécie.

Rio de Janeiro, RJ, _____ de _____ de 2024.

Assinatura e identidade do responsável:

Identidade: _____