



UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO  
Escola Superior de Educação Física  
Recife – Pernambuco

RAPHAEL ROSENDO DA SILVA

# EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: desafios do Método da Prática Social na realidade de uma escola pública

RECIFE – PERNAMBUCO  
2020



RAPHAEL ROSENDO DA SILVA

# EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: desafios do Método da Prática Social na realidade de uma escola pública

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF da Universidade de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Física – Área de Concentração em Educação Física Escolar.

Orientadora: Dr<sup>a</sup> Kadja Michele Ramos Tenório.

RECIFE – PERNAMBUCO  
2020



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Núcleo de Gestão de Bibliotecas e Documentação - NBID  
Universidade de Pernambuco

S586e Silva, Raphael Rosendo da  
Educação física escolar: desafios do Método da Prática Social na realidade de uma escola pública/ Raphael Rosendo da Silva; orientadora: Kadja Michele Ramos Tenório.-- Recife, 2020.  
165 f.

Dissertação (Educação Física - Área de Concentração em Educação Física Escolar) - Universidade de Pernambuco, Campus Santo Amaro, 2020.

1. Educação Física escolar 2. Método da Prática Social 3. Ensino-aprendizagem I. Tenório, Kadja Michele Ramos. II. Universidade de Pernambuco - Campus Santo Amaro - mestrado. III. Título.

CDD: Ed. 22 -- 796.407  
Acervo 224305  
Claudia Henriques CRB4 1600

RAPHAEL ROSENDO DA SILVA

# EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: desafios do Método da Prática Social na realidade de uma escola pública

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF da Universidade de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Física – Área de Concentração em Educação Física Escolar.

Orientadora: Dr<sup>a</sup> Kadja Michele Ramos Tenório.

Data da defesa: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

---

**Dr<sup>a</sup> Kadja Michele Ramos Tenório**  
Universidade de Pernambuco

---

**Dr<sup>a</sup> Andréa Carla de Paiva**  
Universidade Federal Rural de Pernambuco

---

**Dr<sup>a</sup> Livia Tenorio Brasileiro**  
Universidade de Pernambuco

**Universidade de Pernambuco**  
Escola Superior de Educação Física  
ESEF/UPE – Recife



## DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa a todos os professores e a todas as professoras que atuam na educação pública brasileira. Profissionais que trabalham diuturnamente em prol da construção de uma educação atrelada aos interesses da classe trabalhadora.



## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Rozeilda e Adalberto, à minha irmã, Jullyana, e à minha sobrinha, Malu, familiares que me ensinam cotidianamente a amar. Baluarte.

À minha esposa, Camila, por todo amor, compreensão e companheirismo que tem por mim. Terceira lei de Newton.

À minha orientadora, Kadja, por ter me conduzido nesse processo com muita dedicação, compreensão, paciência e sabedoria. Robert Langdon.

Aos meus e às minhas colegas do PROEF, Danilo, Layz, Túlio, Chrys, Jaime, Leylane, Fábio, Prycila e José, por caminharmos juntos de forma tão intensa, fraternal e inspiradora. Espartanos.

Aos demais professores e às demais professoras do programa, Ana Rita, Lívia, Rodrigo, Marcelo, Marcílio e Nádia, por todo o conhecimento dividido conosco. Heptápodes de *Arrival*.

À banca examinadora, Andréa e Lívia, pela pertinente apreciação crítica à pesquisa. *Shark Tank*.

À Capes e ao PROEF, por concederem a oportunidade de cursar o mestrado e, conseqüentemente, de evoluir profissionalmente. Vale do Silício.

À rede de Jaboatão, por permitir a realização da pesquisa. Guarida.

À instituição de educação básica a que pertenço, por buscar desenvolver uma educação crítica e transformadora. Nó sinusal.

Ao LEPEL, por me conduzir à descoberta do papel do indivíduo na história. Genitura.

Ao ETHNOS, pelo engajamento no programa e pela inteligência a nos auxiliar rumo aos objetivos. Mitose.

Aos amigos, por me apoiarem e por fazerem tudo dar certo sempre. *Hakuna matata*.



*“[...] a passagem do momento meramente econômico (ou egoístico-passional) ao momento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isto significa, também, a passagem do ‘objetivo ao subjetivo’ e da ‘necessidade à liberdade’. A estrutura, de força exterior que esmaga o homem, assimilando-o e o tornando passivo, transforma-se em meio de liberdade, em instrumento para criar uma nova forma ético-política, em origem de novas iniciativas. A fixação do momento ‘catártico’ torna-se assim, parece-me, o ponto de partida de toda a filosofia da práxis; o processo catártico coincide com a cadeia de sínteses que resultam do desenvolvimento dialético”*  
(GRAMSCI, 1999, p. 314-315).

SILVA, Raphael Rosendo da. **Educação Física escolar: desafios do Método da Prática Social na realidade de uma escola pública.** 2020. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Escola Superior de Educação Física, Universidade de Pernambuco, Recife, 2020.

## RESUMO

Nesta pesquisa, buscamos analisar o Método da Prática Social em aulas de Educação Física na rede pública municipal de Jaboatão dos Guararapes, como também reconhecer suas características, desvelar orientações contidas nas propostas curriculares de Jaboatão dos Guararapes e do estado de Pernambuco e identificar seus limites e possibilidades para o processo de ensino-aprendizagem na Educação Física escolar. Para tanto, fizemos uso da pesquisa-ação em um processo investigativo que envolveu estudantes, professor/pesquisador e outros sujeitos educacionais de uma Escola Municipal de Tempo Integral, à procura de indicativos que trouxessem luz ao seguinte problema de pesquisa: quais as possibilidades teórico-metodológicas de materialização do Método da Prática Social na Educação Física escolar em uma escola da rede municipal de Jaboatão dos Guararapes? Após a apreciação de dezessete aulas planejadas e executadas com base no Método da Prática Social, fizemos uma análise descritiva para sistematizar e analisar os dados com foco nas categorias problematização, instrumentalização e catarse. Os resultados da pesquisa nos indicaram que houve um salto qualitativo no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Educação Física, potencializado pela dialeticidade dos momentos do método (a problematização, a instrumentalização e a catarse); o uso do Método da Prática Social, alinhado teoricamente às teorias de fundo da Pedagogia Histórico-Crítica e da Metodologia Crítico-Superadora da Educação Física, possibilitou ricas experiências de ensino-aprendizagem, por se tratar de um processo dialético que promove a inter-relação entre seus momentos à medida que proporciona sucessivas aproximações dos estudantes com o conhecimento científico; a avaliação escolar tornou-se mais processual, detalhada e contínua, devido ao alto e variado número de procedimentos, instrumentos e critérios avaliativos; a materialização do Método da Prática Social na escola exige do professor domínio da teoria e do conteúdo a ser trabalhado, organização e tempo hábil para planejar e para executar todas as ações necessárias. Defendemos, portanto, o uso do Método da Prática Social como forma de qualificar o processo de ensino-aprendizagem sob uma perspectiva crítica de Educação e de Educação Física.

**Palavras-chave:** Educação Física escolar. Método da Prática Social. Ensino-aprendizagem.



SILVA, Raphael Rosendo da. **Educação Física escolar: desafios do Método da Prática Social na realidade de uma escola pública.** 2020. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Escola Superior de Educação Física, Universidade de Pernambuco, Recife, 2020.

## ABSTRACT

In this research, we analyzed the Method of Social Practice in Physical Education classes in the municipal public network of Jaboatão dos Guararapes, as well as recognizing its characteristics, unveiling guidelines contained in the curricular proposals of Jaboatão dos Guararapes and the state of Pernambuco, identifying its limits and possibilities for the teaching-learning process in school Physical Education. For that, we used action research in an investigative process that involved students, teacher / researcher and other educational subjects from the Municipal Integral School, looking for indications that would bring light to the following research problem: what are the theoretical and methodological possibilities of materialization of the Social Practice Method in school Physical Education at a school in the municipal network of Jaboatão dos Guararapes? After the assessment of seventeen classes planned and executed based on the Social Practice Method, we performed a descriptive analysis to systematize and analyze the data focusing on the categories problematization, instrumentalization and catharsis. The results of the research indicated that there was a qualitative leap in the teaching-learning process in Physical Education classes, enhanced by the dialecticity of the method moments (problematization, instrumentalization and catharsis); the use of the Social Practice Method, in line with the background theories of Historical-Critical Pedagogy and the Critical-Overcoming Methodology of Physical Education, enabled rich teaching-learning experiences, as it is a dialectical process that promotes the inter-relationship between its moments as it provides successive approximations between students and scientific knowledge; school evaluation has become more procedural, detailed and continuous, due to the high and varied number of procedures, instruments and evaluation criteria; the materialization of the Social Practice Method at school requires the teacher to master the theory and content to be worked on, organization and time to plan and execute all necessary actions. We therefore defend the use of the Social Practice Method as a way to qualify the teaching-learning process from a critical perspective of education and Physical Education.

**Keywords:** School Physical Education. Social-Practice Method. Teaching-learning.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> - Conjuntos de teoria pedagógica, metodologia e métodos de ensino .....	41
<b>Figura 2</b> - Método da Prática Social .....	50
<b>Figura 3</b> - Regionais de Jaboatão dos Guararapes .....	56
<b>Figura 4</b> - Quadro de competências e saberes de jogo .....	60
<b>Figura 5</b> - Quadro de expectativas de aprendizagem de jogo.....	65
<b>Figura 6</b> - Tempestade de ideias .....	77
<b>Figura 7</b> - Quadro comparativo entre jogo e esporte .....	86
<b>Figura 8</b> - Classificação dos jogos.....	92



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2 METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	23
<b>2.1 Pesquisa de campo</b> .....	24
<b>2.2 Campo de pesquisa</b> .....	26
<b>2.3 Delimitação dos participantes</b> .....	28
<b>2.4 Procedimentos da pesquisa</b> .....	29
<b>2.5 Instrumentos de coleta de dados</b> .....	32
<b>2.6 Análise de dados</b> .....	33
<b>3 EDUCAÇÃO ESCOLAR: UMA ATIVIDADE METÓDICA</b> .....	35
<b>3.1 O papel da educação na formação humana em uma perspectiva omnilateral</b> .....	35
<b>3.2 O Método da Prática Social</b> .....	40
<b>4 CURRÍCULO E PROPOSTAS CURRICULARES</b> .....	54
<b>5 DESAFIOS DO MÉTODO DA PRÁTICA SOCIAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA</b>	68
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	111
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	118
<b>APÊNDICE A – Termo de assentimento livre e esclarecido</b> .....	125
<b>APÊNDICE B – Plano da IV unidade didática</b> .....	126
<b>APÊNDICE C – Plano de aula 1</b> .....	127
<b>APÊNDICE D – Plano de aula 2</b> .....	128
<b>APÊNDICE E – Plano de aula 3</b> .....	130
<b>APÊNDICE F – Plano de aula 4</b> .....	132

<b>APÊNDICE G – Plano de aula 5</b> .....	134
<b>APÊNDICE H – Plano de aula 6</b> .....	137
<b>APÊNDICE I – Plano de aula 7</b> .....	138
<b>APÊNDICE J – Plano de aula 8</b> .....	139
<b>APÊNDICE K – Roteiro de diário de campo</b> .....	140
<b>APÊNDICE L – Tabela de avaliação</b> .....	141
<b>ANEXO A – Carta de anuência</b> .....	142
<b>ANEXO B – Termo de autorização do setor</b> .....	143
<b>ANEXO C – Sistematizações sobre jogo</b> .....	144
<b>ANEXO D – Textos didáticos sobre jogo</b> .....	149



educação e às questões particulares da Educação Física, como a desvalorização do componente curricular no ambiente da escola. O grande prejuízo é que estas categorias acabam por contribuir com as dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem.

A forma desorganizada e/ou não intencional com a qual são usados os métodos de ensino, por exemplo, é uma dificuldade potencializada nas atuações docentes tradicionais e desinvestidoras.

Ao me deparar com vários tipos de atuação docente, observei e trabalhei ao lado de perfis distintos de professores(as), quer como estagiário, quer como professor. A maioria deles se enquadrava na categoria de abandono do trabalho docente. Vendo isso, associava os baixos índices de aprendizagem também à desorganização e/ou ao desinvestimento do(a) professor(a) em relação ao seu próprio componente curricular. Afinal, como os(as) estudantes vão aprender algo que não está sendo ensinado de forma sistematizada?

Nesse contexto, várias inquietações surgiram e perduram até hoje em minha mente: como os(as) professores(as) de Educação Física estão organizando o ensino? Como eles(as) dão aula? Por que os(as) estudantes têm dificuldade em aprender? Por que na Educação Física isso é tão comum? Será que os(as) estudantes tiveram pouco acesso a conhecimentos sistematizados desta área? O que fazer para minimizar as dificuldades do processo de ensino-aprendizagem?

É sabida a recente história da Educação Física como disciplina escolar e dos papéis que desenvolveu ao longo do tempo no cenário educacional brasileiro. De acordo com Castellani Filho (2011), a Educação Física surge na escola brasileira com o caráter eugenista e higienista, sendo influenciada pelas ciências médicas e biológicas. Mais a frente, sofre forte influência dos militares e passa a objetivar a preparação física, a condicionar fisicamente os(as) jovens brasileiros(as). A partir da década de 1960, com o período de Ditadura Militar, o esporte ganha destaque no país e passa a ser usado como ferramenta política. Com efeito, a Educação Física

escolar passa a ter como objetivo nuclear o desenvolvimento do esporte na sua dimensão do rendimento, buscando a formação de atletas.

A partir da década de 1980, após o fim da Ditadura e com abertura política no Brasil, surge o Movimento Renovador, que faz crítica ao modelo de Educação Física escolar vigente e propõe diferentes formas de planejar e de implementar a Educação Física dentro da escola. Desse período até o fim da segunda década do século XXI, foram desenvolvidas diferentes concepções de ensino para a área, à medida que vários professores(as) e estudiosos(as) propuseram distintos pontos de vista para pensar a Educação Física escolar. Desse modo, a representação multifacetada que esta área manifesta no ambiente escolar é reflexo de seu processo histórico.

Como já dito, foi apenas a partir da década de 1980 que novas proposições metodológicas foram desenvolvidas e vêm sendo implementadas nas escolas (CASTELLANI FILHO, 2011). Desde então, professores(as), pesquisadores(as) e outros(as) profissionais vêm tentando materializar metodologias de ensino da Educação Física que busquem superar o modelo tradicional, tão criticado à época, sobretudo.

Frente a isso, González (2018), ao apresentar a categoria de atuação docente do abandono do trabalho pedagógico, alega que este perfil de professores(as), que não investe em métodos de ensino para o componente curricular, vem contribuindo significativamente para o baixo nível qualitativo de aprendizagem de estudantes na Educação Física.

Conforme Gasparin e Petenucci (2014), a metodologia utilizada nas escolas repercute diretamente no processo de ensino-aprendizagem. Os autores dizem que os(as) professores(as), em geral, não conseguem desenvolver um ensino pautado em pressupostos críticos. Eles(as) podem até discursar a favor de um ensino crítico, mas suas práticas estão fincadas em um ecletismo de tendências que diminui a qualidade do ensino. Os(as) professores(as) sabem que é preciso qualificar suas práticas, mas têm dificuldades para se desvencilhar de atuações que estão arraigadas no seu cotidiano.

Diante desse panorama, a compreensão que defendemos aqui é que a escolha do método e a sua materialização consciente e teoricamente alinhada são fatores que, juntos, aumentam os limites e as possibilidades do processo de ensino-aprendizagem na prática pedagógica da Educação Física.

Para Lakatos (2003), o método é o conjunto de operações e de estratégias racionais empregadas para se alcançar um objetivo com o menor esforço possível, delimitando, assim, um caminho que pode ser reavaliado no sentido de detectar erros e auxiliando o sujeito na (re)formulação das ações.

No que concerne ao campo da Educação, podemos inferir que método de ensino é um caminho a ser seguido buscando a conquista de objetivos educacionais. Em outros termos, é o percurso que o(a) docente fará ambicionando a melhor aprendizagem possível para os(as) estudantes. São ações organizadas que expressam o como o processo de ensino se dará.

Freitas (1994) afirma que o método é um dos elementos da organização do trabalho pedagógico. O método funda junto com o conteúdo um par dialético. Interagem de modo recíproco e se influenciam permanentemente. O autor declara que não existe uma forma que não organize e expresse um conteúdo, assim como não existe conteúdo que não se apresente em uma determinada forma.

Piletti (2004, p. 134) explica que o método de ensino sinaliza as linhas de ação, é o indicador do caminho que leva ao ponto desejado. Nas suas palavras, o “[...] método é o modo sistemático e organizado pelo qual o professor desenvolve suas atividades visando à aprendizagem do aluno”.

Dentre as atribuições de um(a) professor(a), a escolha do método de ensino aparece como importante decisão que influencia diretamente nas ações pedagógicas na escola. Apesar das forças que possuem a Proposta Curricular da Rede de Ensino e do Projeto Político-Pedagógico da escola, a opção metodológica final sempre cabe ao(a) professor(a). A preferência por determinado método vem acompanhada de pressupostos educacionais, gnosiológicos e políticos.

A escolha e a implementação de um método está fundamentada em uma teoria educacional — que traz consigo uma concepção de educação, uma forma de conceber a função social da educação, uma concepção de aprendizagem (que é representada por uma visão de ser humano e de como ele aprende) —, que aponta para algum caminho, que vislumbra um futuro para cada estudante específico(a) e para o conjunto geral dos(as) cidadãos(ãs). Este caminho pode ser de reprodução da sociedade ou de transformação. Ou seja, por ser uma modalidade da prática social e por se desenvolver em espaços que vão além da escola, a prática educativa (e, dentro dela, a escolha de métodos de ensino) carrega consigo ideais de ser humano, de aprendizagem, de educação, de escola e de sociedade.

Dessa maneira, é preciso pensar nos objetivos delimitados, selecionar conteúdos e atentar para que a escolha do método de ensino seja condizente com o que se deseja. Afirmar a neutralidade ou a espontaneidade na escolha de métodos de ensino é minimizar sua importância e esvaziá-los de seu caráter teleológico. Toda escolha de método está imbricada numa teoria pedagógica que fundamenta o trabalho docente.

Em minha prática pedagógica, reconheço limites com relação à escolha e ao desenvolvimento de métodos de ensino. Busco me aproximar de teorias críticas para fundamentar minhas aulas. No entanto, identifico fragilidades que desqualificam o processo de ensino-aprendizagem. Essas dificuldades são problemáticas dentro da Educação Física escolar e só confirmam a necessidade de aprimoramento das aulas para contribuir com maior efetividade a uma formação baseada em fundamentos críticos.

Gasparin e Petenucci (2014, p. 3) asseguram que, quando o(a) professor(a) conhece a teoria que sustenta sua prática em fundamentos críticos, o processo de ensino-aprendizagem torna-se “[...] significativo em prol de uma educação transformadora, que supere os déficits educacionais e sociais atuais”.



No que se refere à Educação Física, corroborando com a Pedagogia Histórico-Crítica, temos a Metodologia Crítico-Superadora, proposta pelo Coletivo de Autores (1992), que

Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 26).

Essa abordagem da Educação Física considera a Cultura Corporal como objeto de estudo da área, que é o universo de manifestações corporais construídas pela humanidade no seu percurso histórico. A Cultura Corporal, como afirma Escobar (1995), é um amplo e rico campo da cultura humana que abarca a produção de atividades expressivo-comunicativas externalizadas pelo corpo. A autora afirma ainda que “[...] a construção, na escola, de uma Cultura Corporal, demanda privilegiar valores que coloquem o coletivo sobre o individual, que defendam o compromisso com a solidariedade e respeito humanos” (ESCOBAR, 1995, p. 98).

Tomando como base esse referencial crítico, a Rede Municipal de Jabotão dos Guararapes, rede em que atuo como professor desde 2016, sinaliza, na sua proposta curricular, que a Educação Física escolar tem como função assegurar aos(as) estudantes “[...] o acesso às diferentes manifestações culturais que se expressam corporalmente através da dança, do jogo, dos esportes, das lutas e da ginástica, podendo ser ampliadas de acordo com a cultura do lugar em que a escola está situada” (JABOATÃO DOS GUARARAPES, 2010, p. 49).

Nesse curso, a **Proposta Curricular de Jabotão dos Guararapes** (2010, p. 85-86) designa a Cultura Corporal como objeto de estudo da Educação Física. O documento pontua, ainda, que “a Educação Física se insere na área do conhecimento linguagens<sup>2</sup>, enfatizando a cultura corporal com constituinte da

<sup>2</sup> A inserção da Educação Física no campo das linguagens é uma temática discutida recentemente na área. Não pretendemos adentrar nessa esfera, uma vez que isso não se relaciona, diretamente, com

formação humana [...] quanto aos conteúdos dos saberes que correspondem à área da Educação Física, [...] eles são conhecidos e de domínio público, ou seja, presentes na cultura, aqui denominada de Cultura Corporal”.

Por meio das ideias contidas no documento, podemos inferir que a concepção de Educação Física presente na proposta curricular desse município se fundamenta na metodologia Crítico-Superadora. Essa metodologia da Educação Física defende que os(as) estudantes(as) devem estar em contato com os conhecimentos construídos historicamente pela humanidade de forma organizada e metódica. Através de um ensino pautado nesta ótica, será possível compreender a realidade e o ser humano dentro de uma visão de totalidade.

O documento também traz em seu texto a importância de conceber a Educação Física como área do conhecimento que pretende desenvolver reflexões sobre as diversas manifestações corporais produzidas historicamente pela humanidade, sendo elas o jogo, o esporte, a dança, a luta e a ginástica.

De acordo, ainda, com a proposta, essas expressões da Cultura Corporal contribuirão com a formação de pessoas capazes de ler criticamente a sociedade e de atuar no sentido de transformá-la coletivamente. Esta Educação Física, segundo o documento curricular, está interessada em “[...] contribuir com uma educação compreendida como um processo de formação humana, que valoriza não só o domínio de conhecimentos, mas a formação política e ética dos sujeitos escolares” (JABOATÃO DOS GUARARAPES, 2010, p. 49-51).

Desse modo, compreendemos que, em Jabotão dos Guararapes, há um direcionamento para que a Educação Física escolar seja fundamentada em teorias críticas que colaborem na formação de pessoas capazes de ler, de criticar e de transformar a realidade social de forma coletiva. Para tanto, é preciso que o currículo oficial saia do papel e torne-se currículo real<sup>3</sup>. É preciso que esse desejo supere o

---

o nosso objeto de estudo. Contudo, para compreender melhor a discussão, indicamos a dissertação de mestrado de Barros (2017).

<sup>3</sup> Entendemos o currículo oficial como aquele prescrito de modo formal, instituído por órgãos externos à escola. As diretrizes curriculares nacionais e propostas curriculares são expressões desse currículo. Já o currículo real, na nossa visão, é o que de fato acontece na escola, todas as ações realizadas no

documento prescrito e adentre no ambiente escolar orientando as ações pedagógicas.

Considerando as limitações identificadas na prática pedagógica da Educação Física nos vários ambientes em que trabalhei e as dificuldades oriundas da minha prática pedagógica, delimitamos, como problema de pesquisa, a seguinte questão: quais são as possibilidades teórico-metodológicas de materialização do Método da Prática Social na Educação Física escolar em uma escola da rede municipal de Jaboatão dos Guararapes?

Nessa perspectiva, aproveitamos para definir como objetivo geral desta investigação analisar o Método da Prática Social em aulas de Educação Física na rede municipal de Jaboatão dos Guararapes. Para alcançá-lo, nossos objetivos específicos são: 1- reconhecer as características/orientações do Método da Prática Social; 2- desvelar as orientações referentes ao método de ensino contidas na proposta curricular da rede de Jaboatão dos Guararapes e do estado de Pernambuco, 3- identificar limites e possibilidades do Método da Prática Social para o processo de ensino-aprendizagem na Educação Física escolar.

Fizemos uso da pesquisa-ação por a considerarmos, conforme Thiollent (1986), uma pesquisa de base empírica que visa a encontrar indicativos de solução de um problema coletivo no qual as pessoas envolvidas atuam de modo colaborativo no processo investigativo. Como nosso problema de pesquisa habita na prática pedagógica da Educação Física, a opção pela pesquisa-ação reside no ensejo de colocar professor(a)/pesquisador(a) e estudantes agindo em conjunto, no ambiente escolar, para superar esse problema.

É importante destacar que a intenção de analisar um método de ensino na realidade das aulas de Educação Física em uma escola da rede pública de ensino ratifica o papel social do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), que é um curso de Pós-Graduação *stricto sensu* que objetiva aperfeiçoar a prática pedagógica de professores(as) de Educação Física para a

---

percurso do estudante em seu processo de escolarização, aquilo que é materializado no ambiente escolar.

melhoria da qualidade da Educação Básica brasileira. De acordo com o Regimento Geral do PROEF (2018), o programa está profundamente interessado em qualificar o ensino-aprendizagem das escolas públicas brasileiras. Em suma, caminharemos, aqui, no mesmo sentido dos objetivos do PROEF.

Pesquisas sobre a escola certamente enriquecem a discussão da área de Educação e, conseqüentemente, a formação inicial e continuada de professores(as), assim como a qualidade do ensino ofertado às crianças, aos(as) jovens e aos(as) adultos(as) brasileiros(as). Dessa maneira, chegando à ponta da lança, é possível vislumbrar possibilidades mais reais de superação das problemáticas escolares. Investigações dessa natureza demonstram, portanto, grande relevância social.



## 2 METODOLOGIA DA PESQUISA

O presente trabalho se configura como uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa, pois trabalha com uma realidade que, segundo Minayo (2009), não pode ser quantificada. Trata-se de uma investigação que habita o campo dos significados presentes numa determinada realidade social. Gil (2010) afirma que as pesquisas qualitativas consideram uma relação dinâmica entre pesquisador e objeto que não pode ser traduzida em números.

A investigação englobou três fases: a exploratória, a de campo e de análise e a interpretação dos dados.

Na fase exploratória, nossa meta foi obter uma visão geral do tema, buscando em autores de referência o esclarecimento de ideias e de conceitos de modo a nos situar no assunto para delimitarmos o problema de pesquisa. Essa fase, segundo Gil (1999), é muitas vezes a primeira etapa de uma investigação maior. Nesse âmbito, ela foi necessária para nos colocar dentro do debate sobre o Método da Prática Social, a Educação de forma geral e a Educação Física escolar.

Nesse sentido, fizemos uma revisão de literatura sobre a temática do estudo. A revisão de literatura, conforme Severino (2007, p. 131), deve

[...] expor os referenciais teórico-metodológicos, ou seja, os instrumentos lógico-categoriais nos quais se apoia para conduzir o trabalho investigativo e o raciocínio. Trata-se de esclarecer as várias categorias que são utilizadas para dar conta dos fenômenos a serem abordados e explicados.

Para tanto, dialogamos, então, com estudiosos(as) de referência do nosso tema, dos quais destacamos: Coletivo de Autores (1992); Saviani (1999; 2008); Marsiglia (2011); Cardoso (2013); Gama (2015); Martins e Cardoso (2015); Taffarel (2016); Duarte (2019); e Marsiglia, Martins e Lavoura (2019).

Ademais, lançamos mão da pesquisa documental que, segundo Severino (2007), é aquela que tem como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, tanto documentos impressos, quanto documentos que ainda não receberam nenhum tratamento analítico, como fotos, jornais, gravações, etc. Nesse caso, temos a

**Proposta Curricular de Jaboatão dos Guararapes** (JABOATÃO DOS GUARARAPES, 2010), livro oficial e único de orientações curriculares para o município em que atuo; e os Parâmetros Curriculares de Pernambuco na área de Educação Física (PERNAMBUCO, 2013), conjunto de livros que compõem a política curricular do estado, sendo livros gerais para todas as áreas do conhecimento e específicos para cada componente curricular. Evidentemente, reporteime aos Parâmetros Curriculares da área de Educação Física.

Estes foram os documentos fundamentais no processo de pesquisa, por se tratarem da orientação curricular oficial da cidade na qual ministro minhas aulas, onde foi realizada a pesquisa, e da rede pública estadual<sup>4</sup>, que serve de apoio para o meu trabalho pedagógico.

## 2.1 Pesquisa de campo

Para responder o problema instigador desta pesquisa, executamos uma investigação que vai além da literatura existente, que procura detectar, no *lócus* do problema, indicativos de compreensão daquela realidade. Elegemos a pesquisa de campo, pois

[...] o trabalho de campo permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os 'atores' que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social (MINAYO, 2009, p. 61).

---

<sup>4</sup> É importante ressaltarmos que, atualmente, este documento não é o vigente, para todas as etapas da Educação Básica, da rede estadual de ensino. O atual encontra-se finalizado e publicado no site da Secretaria de Educação de Pernambuco para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, faltando a proposta para o Ensino Médio. Na ocasião do início da pesquisa, o PCPE era o documento que vigorava. Destacamos, na política curricular, o movimento que expressa a dinâmica da mudança de orientações curriculares. O documento vigente está disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/17691/CADERNO%20DE%20ORIENTA%C3%87%C3%95ES%20METODOL%C3%93GICAS%20-%20ENSINO%20FUNDAMENTAL%20-%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20FIS%C3%8DCA.pdf>>

Para dar conta dos objetivos propostos, utilizamos a pesquisa-ação. De acordo com Thiollent (1986), a pesquisa-ação é uma pesquisa social de base empírica que almeja superar um problema coletivo no qual os sujeitos envolvidos na pesquisa colaboram entre si na busca da resolução. É uma pesquisa que associa a ação dos sujeitos ao resultado esperado.

Severino (2007, p. 120) afirma que

[...] a pesquisa ação é aquela que, além de compreender, visa [a] intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levam a um aprimoramento das práticas analisadas.

Nesse contexto, a pesquisa-ação se mostra como o tipo de pesquisa mais adequado os objetivos deste trabalho, ratificando o compromisso do PROEF. Uma vez que existe uma problemática oriunda da prática pedagógica, relativa aos limites e as possibilidades de um método de ensino, é prudente investigar o ambiente escolar e compreendê-lo, propor mudanças e intervir concretamente com vistas a aprimorar a realidade na qual o sujeito pesquisador está inserido.

Tripp (2005) caracteriza a pesquisa-ação como um tipo de investigação-ação que desenvolve estratégias científicas e indica ações para melhorar praticamente uma realidade. O autor relata que, no contexto educacional, a pesquisa-ação é uma estratégia que desenvolve professores(as) e pesquisadores(as) aprimorando o processo de ensino-aprendizagem.

A escolha pela pesquisa-ação se deu pelo caráter da problemática. Dado que nosso problema de pesquisa é oriundo da prática pedagógica em Educação Física escolar, do chão da escola, e considerando meu papel particular de professor desse componente curricular, nada mais coerente do que desenvolver uma pesquisa-ação que se dedique a examinar coletivamente uma realidade adversa que necessita de indicativos de soluções da área científica. Portanto, a natureza do problema de pesquisa traduz a pertinência da opção pela pesquisa-ação.



organizacional e de ensino. A tudo isso se soma a crise financeira que vem atingindo o nosso país, fazendo com que muitas famílias precisem matricular seus(suas) filhos(as) em escolas públicas, o que resulta numa mudança gradual do público escolar. Ainda assim, o perfil estudantil mais comum é o do(a) aluno(a) carente que reside nas áreas vulneráveis do entorno da escola.

A escola faz parte do programa de Educação Integral da rede de Jabotão dos Guararapes e funciona de segunda a sexta, em turno integral, com um currículo composto por componentes curriculares e atividades complementares. O programa de Educação Integral de Jabotão dos Guararapes foi instituído em 2013, visando a promoção do desenvolvimento integral dos(as) estudantes, com a ampliação de tempos e espaços de aprendizagens.

De acordo com a Lei nº 849/2013 (JABOATÃO DOS GUARARAPES, 2013), que cria o Programa de Escolas de Tempo Integral no município, estão presentes, dentre outros, os seguintes objetivos: ampliar o tempo de permanência dos(as) estudantes nas escolas; ampliar o currículo com atividades diversificadas de artes, esporte, meio ambiente, cidadania, tecnologia, saúde, *etc.*; prover as escolas com estrutura e materiais necessários ao desenvolvimento do programa; e ampliar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do município.

Os(as) professores(as), a equipe gestora e os(as) estudantes frequentam a instituição no período integral, sendo oito horas diárias distribuídas, igualmente, nos turnos da manhã e da tarde. Além dos componentes curriculares obrigatórios do currículo básico do Ensino Fundamental, as escolas integrais ofertam oficinas curriculares que compõem a parte diversificada do currículo. São elas: atividades esportivo-motoras; nivelamento em língua portuguesa; língua estrangeira; nivelamento em matemática; educação ambiental; protagonismo juvenil, ética e cidadania; culturas religiosas; e pesquisa orientada.

Essas atividades complementares são componentes curriculares da parte diversificada do currículo das escolas integrais da rede de Jabotão dos Guararapes. São componentes fixados na grade curricular que foram determinados





do trabalho docente, citado anteriormente na introdução (GONZÁLEZ, 2018). Isso se deu não por descaso das professoras, mas sim por falta de subsídios teórico-metodológicos, haja vista que elas não tiveram acesso a conhecimentos da área de Educação Física em suas formações de pedagogia e/ou magistério.

De modo geral, verificamos através de avaliações diagnósticas desenvolvidas por meio do diálogo com os(as) estudantes, que eles(as) não passaram por um trabalho sistemático com a Educação Física durante todos os anos de Ensino Fundamental I. Destarte, esses(as) alunos(as) possuem um nível de compreensão mais elementar sobre a Educação Física que aqueles que estão nas outras turmas do Ensino Fundamental II. Conseqüentemente, a escolha desse grupo foi feita por acreditarmos que os resultados do trabalho desta pesquisa fossem qualitativamente maiores nesse público, uma vez que lidamos com uma maioria de estudantes no primeiro ciclo de organização do pensamento, uma maioria que manifesta uma visão sincrética da Cultura Corporal.

A turma escolhida, o 6º ano B, tinha quarenta estudantes matriculados(as), e frequentando regularmente, dos(as) quais dezenove eram do gênero masculino e vinte e uma eram do gênero feminino, com idades entre dez e catorze anos.

## 2.4 Procedimentos da pesquisa

A referida EMTI foi convidada e aceitou contribuir com esta investigação. A autorização para realizar a pesquisa veio da Secretaria de Educação da Jaboatão dos Guararapes (mais especificamente da Gerência de Gestão Educacional do Município), através da Carta de Anuência (**ANEXO A**).

Após a permissão da rede, acionamos a gestora da escola para conseguir a autorização da unidade de ensino. Alcançamos essa liberação por meio do Termo de Autorização de Setor (**ANEXO B**), que nos assegurou a liberdade de coletarmos os dados necessários à investigação.



Após aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade de Pernambuco<sup>5</sup>, entramos em contato com os(as) responsáveis pelos(as) estudantes para solicitar a autorização para participação desses(as) alunos(as) nesta pesquisa através do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (**APÊNDICE A**).

Inicialmente, realizamos dois seminários com a comunidade escolar: um Seminário de Entrada no Campo e outro de Saída do Campo<sup>6</sup>. Picheth, Cassandre e Thiollent (2016) definem o seminário como uma importante técnica que coloca o grupo envolvido na pesquisa para examinar, discutir e deliberar sobre o processo de investigação.

O primeiro seminário aconteceu antes do início das intervenções e tinha o intuito de apresentar publicamente o projeto de pesquisa e colocá-lo para a apreciação da comunidade escolar. Foi dividido em dois momentos: o primeiro deles destinou-se aos professores(as), à equipe gestora e aos demais funcionários da escola; enquanto o segundo voltou-se aos(as) estudantes do 6º ano B e aos(as) seus(suas) responsáveis. Em resumo, queríamos situar os(as) envolvidos(as) no processo e firmar um pacto de colaboração, durante a pesquisa, entre todos(as).

Nesse último momento, explicamos e entregamos o documento necessário para a participação dos(as) estudantes no processo: o TALE. Na ocasião, estavam presentes trinta e três estudantes e seis responsáveis. Essa autorização, então, foi assinada pelos(as) responsáveis dos(as) alunos(as) e entregue posteriormente.

A nossa investigação tomou como orientação o próprio método de ensino escolhido para a materialização nas aulas de Educação Física. Dessa forma, adotamos instrumentos e estratégias de coleta de dados distintos para os diferentes momentos requeridos pelo Método da Prática Social.

As intervenções aconteceram durante a IV unidade de ensino da escola, ocorrida entre os dias 8 de outubro e 10 de dezembro de 2019. A escolha por esse período se deu por ele ser a unidade do ano letivo habitualmente planejada para

<sup>5</sup> Aprovação do comitê de ética com o CAEE nº: 5192 – Complexo Hospitalar HUOC/PROCAPE.

<sup>6</sup> Os vocábulos Entrada no Campo e Saída do Campo foram escolhidos por serem denominações comuns aos procedimentos de pesquisa-ação e servem de marcos para indicar o início e o fim das intervenções na instituição escolar.



período da experiência de pesquisa. O público-alvo foi a turma do 6º ano B e os(as) seus(suas) responsáveis. Na ocasião, participaram, apenas, dezessete estudantes e nenhum(a) responsável. Nesse dia, apresentei a eles(as) os resultados preliminares da pesquisa.

Terminado o curso de Mestrado Profissional, levarei os resultados obtidos na pesquisa à escola. Essa apresentação será feita, em formato de banner, em dois momentos: um durante a reunião semanal de professores(as) e outro em uma aula da turma participante. O nosso propósito, com isso, é prestar contas à instituição do processo em que foi coparticipante. Ademais, apresentarei o mesmo banner na formação continuada de professores(as), com o intuito de compartilhar a experiência com outros(as) docentes de Educação Física da Rede Municipal de Jaboatão dos Guararapes e de disponibilizar o produto - o plano de unidade construído para intervenção.

## 2.5 Instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos foram diversificados na busca de relação com as diferentes etapas do Método da Prática Social. Diante do caráter dialético do método, é difícil precisar qual instrumento foi empregado em cada momento do processo, visto que eles se inter-relacionam reciprocamente na dinâmica do ensino. Ademais, podemos assegurar que os instrumentos de coleta de dados serviram de apoio para todos os momentos do processo de ensino-aprendizagem.

Utilizamos, durante a pesquisa, alguns instrumentos de diferentes naturezas para coletarmos os dados. Vejamos abaixo.

- De organização das aulas: um plano de ensino da unidade didática (**APÊNDICE B**) e oito planos de aula (**APÊNDICES C a J**) elaborados pelo professor.
- De produção dos(as) estudantes: uma nuvem de ideias para identificar o nível de compreensão e de prática dos(as) alunos(as) (**figura 6**) sobre os conteúdos; um



quadro comparativo entre jogo e esporte (**figura 7**); uma categorização de jogos (**figura 8**); e textos didáticos (**ANEXO D**) produzidos em duplas.

– De registros do pesquisador: roteiro de diário de campo (**APÊNDICE K**), registros de áudio utilizando gravador de celular/*tablet* e tabelas de avaliação (**APÊNDICE L**).

## 2.6 Análise de dados

Outra etapa fundamental da pesquisa é a análise de dados. De acordo com Souza Júnior, Melo e Santiago (2010), essa fase busca compreender o que foi coletado, verificar a validade dos pressupostos da pesquisa e ampliar a compreensão para além da superficialidade do fenômeno. É a etapa que aprofunda a relação entre sujeito e objeto, que ultrapassa a aparência e pretende revelar a essência do objeto de estudo.

Segundo Minayo (2009), a análise dos dados nos permite realizar uma decomposição das informações e relacioná-las entre si, de modo a nos lançar para além daquilo que nos foi apresentado numa primeira vista. Gil (1999) explana que essa etapa, na pesquisa qualitativa, é menos formal do que na pesquisa quantitativa, pois pode ser feita de maneira mais simples (nos oferecendo, assim, inúmeras possibilidades), o que não deve ser confundido com uma forma menos criteriosa. A depender da natureza dos dados, dos instrumentos, dos sujeitos e dos fundamentos teóricos, é possível fazer a análise de formas distintas.

Minayo (2009) nos chama a atenção para a diferença entre análise e descrição. Esta última consiste numa apresentação dos dados buscando a maior fidedignidade possível, como se eles falassem por si só. Já na análise, a ideia é ir além do exposto. Entretanto, essas duas instâncias não se excluem mutuamente. Ao contrário, elas podem trabalhar em conjunto de modo a qualificar esta etapa da pesquisa, sobretudo em estudos que se valem da pesquisa-ação.

Sendo assim, lançamos mão de uma análise descritiva, que se encarregou de apresentar os dados coletados em suas formas mais puras, ao mesmo tempo

em que decomposemos parte dos dados focando em categorias de análise que nos fizeram compreender o movimento real do processo de ensino-aprendizagem a partir do trabalho com o Método da Prática Social.

Gil (1999) fala da importância relativa à categorização dos dados para que possamos tirar conclusões a partir deles. Para tanto, o autor destaca que é preciso estudar bem o conteúdo para definir as categorias descritivas fundamentadas no referencial da pesquisa.

Uma categoria é definida, nas palavras de Minayo (2008), como um conceito relevante construído historicamente que expressa fundamentos de relações objetivas e subjetivas essenciais para uma abordagem de pesquisa. As categorias devem ser estabelecidas, nos dados coletados na pesquisa, em consonância com o referencial teórico estudado, tornando-se, portanto, elementos essenciais para a compreensão do fenômeno. No caso da presente investigação, delimitamos, como categorias, os três momentos principais do Método da Prática Social, que dão vida a ele: problematização, instrumentalização e catarse.

### 3 EDUCAÇÃO ESCOLAR: UMA ATIVIDADE METÓDICA

Neste capítulo abordaremos questões centrais na pesquisa. Inicialmente discutiremos o papel da educação na formação humana em uma perspectiva omnilateral explicitando nossa compreensão de ser humano, educação e escola; e, posteriormente, apresentaremos uma discussão sobre o Método da Prática social buscando revelar os fundamentos de seus momentos evidenciando seu caráter dialético.

#### 3.1 O papel da educação na formação humana em uma perspectiva omnilateral

O homem é um ser histórico, situado, construído nas relações com o mundo natural e social. Diferencia-se dos outros animais devido a uma complexa estrutura cognitiva que o permite intervir na natureza para atender as suas necessidades. De acordo com Leontiev (1978), o trabalho é esta ação deliberada e intencional de transformar a natureza em prol da sobrevivência. É pelo trabalho que a humanidade constrói o mundo das coisas e das ideias. Os sujeitos, portanto, edificam um universo de produções materiais e não-materiais<sup>7</sup>. Criam e recriam, constante e inesgotavelmente, a cultura.

Para que o desenvolvimento humano continue progredindo, para que o processo de evolução humana permaneça em ascensão, foi e é necessário que as desígnios humanos fossem e sejam apropriados pelas gerações sucessoras.

Ainda segundo Leontiev (1978), é preciso que a criança e o(a) adulto(a) entrem em relação com os fenômenos do mundo pelo intermédio de outras pessoas, em um processo de educação. Nesse caminho, a educação

[...] deve sempre ocorrer para que seja garantida a transmissão dos resultados do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade às gerações

<sup>7</sup> Saviani (2008) explica que as produções materiais são os bens materiais produzidos pela humanidade, são produtos palpáveis; e as produções não materiais são ideias, conceitos, valores símbolos, habilidades.

seguintes, [sem as quais] não seria possível a continuidade do processo histórico (SILVA, 2011, p. 32).

Os homens se tornam seres humanos, acreditamos, ao passo que vão se apropriando da cultura, construída pela comunidade que lhe precedeu, por meio da educação.

A educação acontece em vários ambientes e de diferentes maneiras. As pessoas ensinam e aprendem em casa, na rua, na igreja, no clube... No entanto, o espaço consolidado, historicamente, para o desenvolvimento de uma educação formal é a escola.

Saviani (1999) ressalta que as teorias críticas concebem a escola como determinada e determinante da sociedade. Em outras palavras, ela sofre influências das estruturas sociais, uma vez que se encontra inserida nesse contexto, e também influencia a sociedade, à medida que contribui no processo de formação de pessoas que integrarão essa mesma sociedade. Em resumo, a escola produz e reproduz a sociedade.

No contexto das teorias críticas, a Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2008) é apontada por Silva (2011) como a teoria mais avançada no que concerne à especificidade da educação, à função social da escola e ao método de ensino. Essa perspectiva assevera que a função social da escola é assegurar o acesso aos conhecimentos elaborados e sistematizados. O ato de conhecer significa não só ter informações, mas compreender também as relações e as determinações sociais de determinado objeto. Portanto, cabe à escola transmitir os conhecimentos de modo que os(as) estudantes compreendam os nexos e determinações ali presentes. Tudo isso com vistas a contribuir com a consciência crítica perante a sociedade de classes, dado que essa pedagogia está interessada em articular, através do trabalho pedagógico, a escola com as necessidades da classe trabalhadora.

É a mediação do trabalho pedagógico que permitirá, aos sujeitos, a produção de instrumentos necessários para uma mudança da sociedade. Mas, para isso, a construção de conhecimento é necessária. Dito de outro modo, precisamos entender

as mediações teóricas, os problemas, as contradições, *etc.*, para superar o atual modelo de sociedade, pois,

[...] já não é mais passível aos homens [...] o acesso a totalidade dos bens da cultura material e intelectual, a perspectiva que o desenvolvimento do homem assume a partir desse momento da história é a perspectiva de formação unilateral (SILVA, 2011, p. 35).

Considerando a sociedade de classes em que vivemos (estabelecida sob o modelo capitalista, no qual as pessoas acessam de forma diferente os bens materiais e não-materiais), constatamos, também, a existência de uma divisão do saber, como alega Saviani (1999). Isso implica dizer que a formação assume a perspectiva unilateral, dado que as pessoas estão limitadas a acessar determinados conhecimentos e tal restrição lhes impede o processo de formação plena, de desenvolvimento completo de suas potencialidades.

Em contraposição a essa formação unilateral, temos a formação omnilateral. Nos termos de Frigotto (1996, p. 92), a

[...] formação, qualificação e profissionalização humana do educador e do educando, numa perspectiva contra-hegemônica, centra-se em uma concepção omnilateral, dimensões a serem desenvolvidas que envolvem o plano do conhecimento histórico científico e, igualmente, os planos bio-psíquico, cultural, ético-político, lúdico e estético.

Nessa perspectiva, a educação pretende promover o homem desenvolvendo as potencialidades humanas que abarcam os planos filosóficos, científicos e artísticos. Isso encontra consonância em Paiva (2017), quando defende que o(a) professor(a) deve se posicionar contrariamente ao sistema vigente de ensino, o qual esvazia a escola de conteúdo e desqualifica a formação humana.

Acreditamos, enfim, na importância da transmissão do patrimônio cultural historicamente desenvolvido como condição básica para a superação do problema da formação. Desse modo, concordamos com Saviani (2008, p. 6) quando ele define o trabalho educativo como “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Diante desse quadro, entendemos que a escola exerce um papel fundamental no processo de humanização dos homens, dando-lhes acesso a conhecimentos elaborados em suas formas mais avançadas. Cabe à escola promover experiências que conduzam os(as) estudantes à apropriação de instrumentos teóricos e práticos capazes de revelar a essência de variados fenômenos. Com isso, esperamos que os(as) alunos(as) consigam realizar uma leitura radical da realidade, no sentido de criticar aquilo que deve ser criticado, e atuar de forma transformadora na sociedade em que estão inseridos.

Segundo Saviani (2008), é tarefa da educação, para construir a humanidade no indivíduo, identificar os elementos culturais necessários a serem assimilados e descobrir os meios pelos quais estes conhecimentos serão transmitidos.

Dois aspectos são imprescindíveis para essa visão pedagógica (isto é, para a Pedagogia Histórico-Crítica). O primeiro deles consiste em classificar os conteúdos como principal ou secundário, essencial ou acidental, fundamental ou acessório. Ou seja, precisamos, inicialmente, identificar os clássicos, aqueles conhecimentos que são apontados como indispensáveis, que resistem ao tempo. Já o segundo aspecto trata-se de organizar conteúdos, tempo, espaço e outros procedimentos necessários à assimilação dos conhecimentos na forma de segunda natureza.

Atrelada a esta discussão e apoiada no Coletivo de Autores (1992), Gama (2015) amplia o debate sobre princípios curriculares no trato com o conhecimento, destacando os princípios para a seleção dos conteúdos (aqueles vinculados à organização e sistematização dos conhecimentos), como também os princípios metodológicos, referentes à forma como os conteúdos serão tratados na escola.

Conforme Gama (2015), os princípios para a seleção dos conteúdos de ensino são: objetividade e enfoque científico do conhecimento; contemporaneidade do conteúdo; adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno e relevância social do conteúdo. A autora também elenca os princípios metodológicos para o trato com o conhecimento, a saber: simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade; da síntese à síntese ou da aparência à essência; provisoriedade e

historicidade dos conhecimentos e ampliação da complexidade do conhecimento. Esses princípios são substanciais para o cumprimento da tarefa da educação, pois subsidiam o processo de ensino-aprendizagem.

A tudo isso devemos acrescentar o planejamento. Planejar é uma capacidade humana oriunda de uma complexa estrutura cognitiva, que nos desvela o elevado grau de desenvolvimento da espécie. De acordo com Vasconcelos (2000) *apud* Silva e Moreira (2018), apenas homens e mulheres conseguem pensar antecipadamente nas ações que necessitam realizar para conquistar os objetivos imaginados.

Planejar significa, também, uma ação deliberada, pela qual determinamos o caminho que iremos seguir em busca daquilo que desejamos. O primeiro passo para o cumprimento de metas em curto ou longo prazo é o planejamento. Quanto mais realista, palpável e detalhado ele for, maior será a chance dele ser executado de forma plena. Em várias esferas da vida humana (profissional, financeira, afetiva, familiar, de lazer e saúde, *etc.*), é prudente planejar.

No que se refere à educação, segundo Silva e Moreira (2018), o planejamento educacional define as intenções e as finalidades da educação em níveis gerais e específicos. É um instrumento teleológico, isto é, um artefato que orienta as ações educacionais vislumbrando a reprodução ou a transformação social. Esses autores chamam atenção, ainda, para a elaboração do planejamento, ao frisar que ele não pode ser feito de modo apressado ou descontextualizado. Em suma, o planejamento educacional deve ser um processo permanentemente preocupado com o para onde ir e com os meios adequados para chegarmos no destino esperado.

Para tanto, o planejamento deve considerar a situação presente e vislumbrar possibilidades futuras para que o processo de ensino-aprendizagem atenda as necessidades individuais e coletivas.

Todo planejamento de ensino deve conter os seguintes elementos: objetivo, avaliação, conteúdo e método. Juntos, eles compõem o que Freitas (1994) chama de categorias do trabalho pedagógico. Objetivo e avaliação formam um par dialético, pois um é contrapartida do outro e ambos possuem uma autonomia relativa e

dependência recíproca. Destarte, o objetivo demarca o fim, enquanto a avaliação é o acompanhamento do processo. O objetivo só pode ser verificado mediante uma avaliação, assim como a avaliação só se realizará mediante um norte determinado, uma meta. Conteúdo e método formam outro par dialético. Como dito anteriormente, o método é a forma pela qual se expressa o conteúdo, enquanto este último só se organiza e só se apresenta diante de determinada forma. Objetivo-avaliação e conteúdo-método figuram como elementos que, simultaneamente com a definição dos tempos e dos espaços escolares, são *sine qua non* em todo e qualquer planejamento escolar.

Freitas (1994) ressalta a importância dessas categorias do trabalho pedagógico funcionarem como partes integradas para atender às necessidades educacionais das camadas populares, auxiliando o processo de entendimento da consciência de classe. Logo, entendemos como imprescindível, para a atuação de professores(as), uma organização do trabalho pedagógico alinhada aos ideais educacionais maiores e aos objetivos de ensino de cada componente curricular, ou melhor, um planejamento condizente com os objetivos imediatos e históricos da classe trabalhadora.

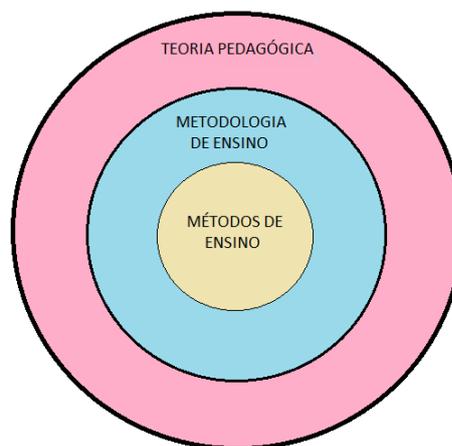
### 3.2 O Método da Prática Social

Apoiada na perspectiva da teoria Histórico-Dialética da Educação, Manfredi (1993) esclarece que não existe nenhuma metodologia do ensino que não esteja vinculada direta ou indiretamente a uma concepção epistemológica e a uma visão de mundo, pois as práticas pedagógicas são aspectos de uma totalidade maior: a prática social. Toda prática pedagógica é teleológica, ou seja, vislumbra a construção de um tipo de cidadã(o) que se comportará de uma determinada forma no ambiente social. Toda pedagogia possui uma visão de mundo, de ser humano, de sociedade e de educação.

A autora ainda pontua que, para esta concepção, a metodologia do ensino consiste num conjunto de princípios ligados a estratégias técnico-operacionais, uma espécie de matriz geral através da qual os(as) professores(as) criam ordenações diferenciadas, que são os métodos de ensino. Nas suas palavras, “o método de ensino-aprendizagem (menos abrangente) seria a adaptação e a reelaboração da concepção de metodologia (mais abrangente) em contextos e práticas educativas particulares e específica” (MANFREDI, 1993, p. 5).

Nesse sentido, podemos sinalizar que os métodos de ensino estão fundamentados numa metodologia de ensino. Esta última deve ser tomada como algo maior, mais amplo, que se pauta, por sua vez, numa determinada teoria pedagógica que pressupõe um ideal de educação, de escola e de sociedade. Os métodos de ensino, portanto, representam teorias de fundo que embasam o trato pedagógico de professores(as). Para ilustrar essa ideia, ver **figura 1**.

**Figura 1** - Conjuntos de teoria pedagógica, metodologia e métodos de ensino



Fonte: O autor (2020).

De acordo com Saviani (2008), os métodos revelam sua importância por converterem saberes elaborados em saberes escolares e por organizar esses saberes em uma forma, em processos que viabilizem a sua transmissão e a sua assimilação. Esse autor também declara que a questão central da pedagogia é,

justamente, o método: “o método é essencial ao processo pedagógico” (SAVIANI, 2008, p. 65).

Discutindo essa mesma temática, Gasparin *et al.* (2007, p. 2) compreendem os métodos de ensino-aprendizagem como respostas pedagógicas “[...] às necessidades de apropriação sistematizada do conhecimento científico em um dado momento histórico representando um processo dialético de produção”. Os teóricos ainda ressaltam que o método de ensino-aprendizagem consiste no caminho para chegarmos ao objetivo definido. No caso da educação escolar, o destino esperado é a aprendizagem do estudante. Assim,

[...] os métodos de ensino e de aprendizagem não devem ser lidos e compreendidos de maneira superficial, a partir de leituras descontextualizadas e aligeiradas, pois cada método procurou dar conta de promover aos educandos a apropriação do conhecimento necessário a cada momento histórico (GASPARIN *et al.*, 2007, p. 2).

Ante o exposto, reconhecemos que Saviani (1999) já apresentava um método de ensino, denominado Método da Prática Social, que se contrapunha aos métodos tradicionais e escolanovistas empregados no âmbito da educação. Esse método é composto por cinco momentos, a saber: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final.

Gasparin (2003), em sua obra **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**, discute sobre o Método da Prática Social e apresenta uma forma, dentre outras possíveis, de organizar o trabalho pedagógico fundamentado nesse método. Em sua proposta, encontramos reducionismos e simplificações que eximem o teor dialético da proposta original. Esse autor demonstra uma visão etapista e linear na compreensão e na descrição das etapas do método.

O Método da Prática Social compreende a aprendizagem do(a) estudante, a superação da síncrese à síntese, como um processo de prática-teoria-prática. Ou seja, um processo que parte da prática social, teoriza sobre ela e a ela retorna, de maneira diferente, para transformá-la. Gasparin (2003) relaciona a prática social inicial à síncrese, a teoria à análise e a prática social final à síntese, passando a

ideia de que essas etapas são paralelas e sequenciais. A sua interpretação resulta num conjunto de esquematismos e de simplificações que limitam o método a procedimentos de ensino, deixando de lado um elemento tão caro: a dialeticidade.

Corroboramos, então, com a crítica tecida por Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 120), quando resumem a obra de Gasparin (2003) a

[...] um equívoco em termos de compreensão do método dialético no que se refere ao movimento de superação da síncrese à síntese pela análise, reduzindo o fundamento do método a procedimentos de ensino, o que tem gerado um conjunto de simplificações, esquematismos e formalização inadequada do método pedagógico e da didática histórico-crítica em passos estanques e mecanizados.

A leitura efetuada por Gasparin (2003) acaba por descaracterizar o Método da Prática Social, uma vez que não o compreende como

Um conjunto articulado de fundamentos lógicos, os quais alicerçam toda a organização e o desenvolvimento do trabalho educativo com vistas a orientar o agir de professores na apreensão das múltiplas determinações constitutivas da dinâmica, da processualidade e das contradições da relação entre o ensino e aprendizagem, em procedimento de ensino (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 122).

Assim sendo, buscamos subsídio em outras obras mais recentes sobre a didatização da Pedagogia Histórico-Crítica: Saviani (1999; 2008); Marsiglia (2011); Cardoso (2013); Gama (2015); Martins e Cardoso (2015); Taffarel (2016); Duarte (2019); e Marsiglia, Martins e Lavoura (2019). A partir delas, notamos que, em primeiro lugar, é importante conceber a educação como mediação no seio da prática social global. Em outras palavras, queremos dizer que a educação não pode ser isolada da prática social, ou seja, não é possível que a educação examine essa prática pelo lado de fora e, após o fim da averiguação, retorne a ela.

Desse modo, entendemos que a os(as) estudantes são educados na prática social através da mediação pela educação, que busca alterar qualitativamente esta mesma prática, tornando-a mais consistente e mais eficaz para o objetivo de transformação social. Nesse sentido, Saviani (2015) defende que o ponto de partida e de chegada da educação seja a própria prática social.

Sabendo disso, podemos definir o Método da Prática Social como um processo dialético orientador do trabalho educativo, que se manifesta de maneira não-linear e não-etapista, com momentos determinados que se inter-relacionam no processo de ensino-aprendizagem que compõe a prática social global.

Conforme advogam Galvão, Lavoura e Martins (2019), a prática social inicial e a final não são consideradas etapas do método. A prática social é onde se inserem o(a) professor(a) e os(as) estudantes, que não podem sair dela e depois regressar. Esta prática é e não é a mesma ao final do processo educativo. É a mesma porque não somos capazes de nos distanciar dela, não conseguimos transcendê-la para a analisarmos de fora. Entretanto, ela não é a mesma porque as subjetividades foram alteradas qualitativamente, a compreensão da realidade, por parte dos agentes envolvidos no ato educativo, está em patamares mais elevados.

Sobre essa questão, Saviani (1999, p. 82), nos primeiros escritos acerca do que fora posteriormente denominado de Pedagogia Histórico-Crítica, sinaliza que a prática social

[...] é e não é a mesma. É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente.

Logo, a prática social inicial não pode ser compreendida como o primeiro momento do Método da Prática Social, já que esta é a prática universal humana, é prática historicamente produzida e acumulada socialmente pela humanidade. Desse modo, é equivocado considerar a prática social inicial como primeiro passo, no qual devemos verificar os conhecimentos prévios dos(as) estudantes e consultá-los sobre seus interesses.

Essa compreensão nos leva a considerar o aluno empírico, o sujeito aparente e imediato que possui motivações e interesses individuais provenientes de sua percepção particular de mundo. Saviani (2008, 2015) também destaca a importância

de distinguir o(a) aluno(a) empírico(a) do(a) concreto(a), com vistas a alinhar o ensino aos interesses e necessidades do(a) aluno(a) concreto(a). Este(a), afinal, é a síntese das múltiplas relações sociais, um ser situado, que não escolheu as condições em que vive.

Nesse âmbito, pontuamos que o conhecimento sistematizado pode não ser do interesse do aluno empírico, do aluno em termos imediatos, mas é uma necessidade latente do aluno concreto, visto que este se encontra numa sociedade desigual que lhe exige o domínio do conhecimento para atuar de modo transformador no seio social.

Daí reside a crítica a teorias pós-modernas, que encaram como o motor da aprendizagem as preocupações e interesses dos(as) estudantes e, com isso, desqualificam a qualidade da escola, esvaziando-a de conteúdo científico. Conforme ressalta Duarte (2001), a real intenção das escolas é formar indivíduos competentes a se adaptarem à sociedade, com capacidade de acompanhar a dinâmica das mudanças aligeiradas que a sociedade está exigindo.

Decerto, devemos guiar o planejamento pedagógico considerando o aluno concreto, sujeito síntese das múltiplas e das determinadas relações sociais. Sujeito situado que sintetiza essas relações e que precisa acessar e incorporar conhecimentos necessários para a compreensão da realidade e do seu papel histórico enquanto posição de classe.

Considerando a prática social inicial como parte da prática social global, a escola deve problematizar essa prática em busca da identificação dos problemas sociais e dos conhecimentos necessários para a sua transformação. Portanto, a problematização pode, sim, ser considerada como um primeiro passo do Método da Prática Social.

Segundo Saviani (1999), a problematização possibilita a identificação dos principais problemas sociais que necessitam de respostas no âmbito da prática social mediante o domínio dos conhecimentos. Esse processo é peça chave também

na pesquisa-ação, visto que é do levantamento de problemas reais que nasce a necessidade de desenvolvimento de uma pesquisa-ação.

No que se refere ao ensino, de acordo com Galvão, Lavoura e Martins (2019), é através da problematização que determinamos os conteúdos relevantes que precisarão ser assimilados pelos(as) estudantes. A problematização, portanto, não consiste, necessariamente, num momento didático, haja vista que se coloca muito mais para o(a) docente, ou seja, ela surge na esfera cognitiva do(a) professor(a) quando este se questiona sobre o que deve ser abordado nas aulas. O(a) professor(a), como ser mais experiente na relação educativa, deve problematizar a realidade de modo a identificar conteúdos importantes para os(as) estudantes apreenderem e incorporarem, para que, assim, eles(as) possam agir na sociedade de modo transformador.

Nessa leitura, a problematização não significa perguntar aos(às) estudantes o que eles sabem disso e daquilo, o que eles pensam, o que desejam aprender, *etc.* O(a) professor(a), com sua leitura mais profunda da realidade, deve identificar o que é necessário para os sujeitos apreenderem, na medida em que consideremos o aluno concreto, fruto das relações sociais.

Vale ressaltar, ainda, que problematizar não significa, apenas, perguntar, tirar uma dúvida ou questionar aquilo que desconhecemos. De acordo com Saviani (2007), problematizar é identificar problemas sociais que exigem uma resposta. É revelar questões que são necessárias à reflexão, à discussão, à compreensão e à intervenção por parte dos sujeitos. Uma vez que o(a) professor(a) garante a problematicidade do problema, a problematização, como procedimento de ensino, é enriquecedora e frutífera.

A problematização, enfim, aparece no Método da Prática Social “[...] como atendimento às necessidades postas pela prática social que, em anuência ao método materialista histórico-dialético, não se identifica com o entorno social imediato e particular” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 131).

Outro momento do Método da Prática Social é a instrumentalização, tomado como o núcleo da Pedagogia Histórico-Crítica. Instrumentalizar implica oferecer aos(às) estudantes os instrumentos teórico-práticos mais desenvolvidos para a compreensão da realidade. Saviani (1999) afirma que, como esses instrumentos são produções sociais que permanecem ao longo da história, a instrumentalização só se efetivará através de um processo de transmissão realizado pela escola. Assim, esse processo poderá ser direto, mediante a transmissão do(a) professor(a), ou indireto, quando se criam meios em que a transmissão aconteça.

Galvão, Lavoura e Martins (2019) frisam que a instrumentalização garante a função da escola como transmissora de conhecimentos elaborados/sistematizados, que serão incorporados por cada indivíduo, de modo a integrá-lo ao gênero humano. Nesse sentido, Saviani (2008) reconhece que cabe ao trabalho educativo encontrar os meios necessários para a transmissão-assimilação dos conteúdos relevantes. Em outros termos, na organização do processo de ensino-aprendizagem, variadas abordagens pedagógicas podem ser escolhidas para cumprir a instrumentalização.

Nessa perspectiva, as formas adequadas são aquelas que contribuem para a efetivação do ensino-aprendizagem. Marsiglia, Martins e Lavoura (2019) declaram que isso se refere a procedimentos, recursos e técnicas de ensino. Esses autores reforçam a importância da avaliação constante, do replanejamento das ações pedagógicas e de novos planejamentos quando necessários.

Ademais, Marsiglia e Saccomani (2019) chamam a atenção para o papel do desenvolvimento da criatividade por meio da transmissão de conhecimentos científicos. As autoras demarcam o processo de instrumentalização como condição da apropriação de conhecimentos por parte dos(as) estudantes e, em consequência disso, o desenvolvimento da criatividade irá aflorar. Ninguém nasce criativo. As pessoas não expressam um alto nível de criatividade devido a uma característica inata. Em suma, a incorporação de instrumentos teórico-práticos se faz necessária para a construção do ser criativo.

Nesse processo, a instrumentalização se configura como a ação que vai garantir a transmissão e a assimilação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos necessários para que o sujeito se desenvolva criativo. Afinal, esses conhecimentos não estão pairando no ar esperando alguém pegá-los. É preciso que hajam processos intencionais, deliberados e diretivos para que a educação se consolide e gere homens e mulheres conscientes da realidade ao seu redor e dos seus papéis históricos enquanto posição de classe.

Saviani (1999), há décadas, já defendia a relevância da instrumentalização na aquisição dos instrumentos necessários para as camadas populares lutarem contra a situação de exploração em que vivem. Daí se justifica, então, a centralidade da instrumentalização no Método da Prática Social.

O momento subsequente é o da catarse Nele, o(a) estudante incorpora efetivamente o conteúdo trabalhado. Segundo Saviani (1999), a catarse é a expressão da nova e da mais elaborada compreensão da prática social que se ascendeu. É a efetiva incorporação dos instrumentos teórico-práticos necessários para captar a essência dos fenômenos.

Duarte (2019, p. 2) ratifica esse viés, ao explicar que “[...] o processo catártico é um salto qualitativo na ampliação e no enriquecimento das relações entre a subjetividade individual e a objetividade sociocultural”. Dito de outro modo, a catarse é uma ampliação da compreensão da realidade objetiva promovida pelo processo educativo nos sujeitos individuais. É a alteração qualitativa da compreensão da prática social.

É importante ressaltar que não haverá, necessariamente, uma catarse por aula (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019). Nem tampouco a catarse deve ser entendida como sinônimo de uma avaliação pontual do conteúdo. O processo catártico é algo lento e gradual que vai se constituindo no sujeito e alterando sua forma de compreender o mundo e de agir sobre ele. Nas palavras de Duarte (2019, p. 4), “[...] o aluno passa, então, a ser capaz de compreender o mundo de forma

relativamente mais elaborada, superando, ainda que parcialmente, o nível do pensamento cotidiano”.

Em resumo, a catarse expressa o momento em que os(as) estudantes incorporam permanentemente os conhecimentos disponibilizados no processo educativo, saberes estes que alteram qualitativamente o modo de pensar dos(as) alunos(as) e os(as) levam agir no mundo orientados(as) por uma leitura mais aprofundada da realidade, diferente de outrora. Martins e Cardoso (2015) relacionam o conceito de catarse com o de segunda natureza. Eles explicam que a catarse se manifesta no momento em que o conhecimento é interiorizado, que se torna próprio do(a) aluno(a).

Por esse ângulo, Duarte (2019, p. 14) atenta, ainda, para necessidade de não olharmos a catarse como algo estanque e que decreta o fim do trabalho educativo:

É necessário, porém, evitar uma visão estática da catarse que seria a de um momento no qual o movimento se encerra. Se, por um lado, a catarse é um salto qualitativo como resultado de um processo, por outro lado, isso marca o início de novos desenvolvimentos que ocorrerão numa condição distinta da anterior. Aquilo que o indivíduo incorporou à sua ‘segunda natureza’ põe em movimento novos processos objetivos e subjetivos.

O autor também se questiona se o ato de ensinar produziria catarse também no(a) professor(a) e, em seguida, lança uma resposta positiva à pergunta. Contudo, para que isso aconteça, não pode ser feito qualquer tipo de ensino. Se lecionarmos o conteúdo de qualquer maneira não acontecerá catarse. Nessa lógica, ele defende que, quando estudamos para preparar aulas e quando ministramos as atividades, nossa relação entre sujeito individual e a objetividade sociocultural é alavancada a um patamar mais elevado. Em outros termos, nossa visão sobre o conteúdo e o seu significado para a prática social são modificados qualitativamente.

Todo esse processo revela o caráter dialético do Método da Prática Social, conforme elucidam Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 135)

Atente-se, pois, para a dialeticidade do método pedagógico. Como já destacado, uma problematização advém da prática social. No entanto, ao problematizar podemos nos deparar com a necessidade de outras problematizações. Essas problematizações, iniciais, ou derivadas, terão

como imperativo novas instrumentalizações. Mas, ao mesmo tempo, se surge a necessidade de uma nova problematização, isso significa que a instrumentalização em pauta produziu avanço no domínio dos alunos em relação ao conteúdo, o que já expressa catarse.

Por fim, temos a prática social final que, como dito anteriormente, não se configura como um momento do Método da Prática Social, pois não há uma suspensão da prática social para posteriormente retornarmos a ela. Dessa maneira, ela é uma modalidade da prática social global. É o ponto de partida e o de chegada do método pedagógico. No entanto, espera-se que essa prática social final se altere qualitativamente devido ao trabalho pedagógico desenvolvido.

Com efeito, o Método da Prática Social (**figura 2**), segundo Galvão, Lavoura e Martins (2019), apresenta-se como um conjunto articulado de fundamentos lógicos que estrutura o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, de modo a orientar os(as) professores(as) quanto às múltiplas determinações presentes nesse processo.

**Figura 2 - Método da Prática Social**



Fonte: O autor (2020).

Estes mesmos autores, em outro texto, afirmam que o método pedagógico “[...] alicerça a capacidade humana para idear um projeto e agir sob sua orientação, elegendo nas condições objetivas dadas as melhores e mais adequadas formas para fazê-lo” (MARSIGLIA, MARTINS; LAVOURA, 2019, p. 22).

Apesar das críticas que fizemos à abordagem de Gasparin (2014), conforme discutimos anteriormente, esse autor expressa uma ideia que coaduna com o nosso ponto de vista, quando afirma que o método de ensino adotado nesta pesquisa está preocupado em: estimular a iniciativa de docentes; promover interações de estudantes entre si e com o(a) professor(a), de forma a sempre valorizar os saberes construídos historicamente; levar em conta os interesses, as motivações e o ritmo de aprendizagem dos(as) estudantes, sem perder de vista a sistematização dos conhecimentos, a estruturação e a organização do processo de transmissão e de assimilação dos conteúdos.

Através desse método, podemos identificar os conhecimentos prévios dos(as) estudantes, o real aparente, empírico e caminhar em um processo de abstrações e de análises, de transmissão de conceitos científicos, atingindo uma compreensão sintética, organizada: o concreto pensado. Logo, reconhecemos que esse método rompe com práticas ultrapassadas, revê processos de ensino-aprendizagem, estabelece novos ordenamentos e torna a prática mais significativa e mais comprometida com uma aprendizagem que promova o desenvolvimento das funções psíquicas superiores<sup>8</sup>.

No tocante à Educação Física, a abordagem metodológica que se alinha teoricamente com a Pedagogia Histórico-Crítica é a Crítico-Superadora, proposta pelo Coletivo de Autores (1992). Taffarel (2016) assinala que esta metodologia está fundamentada na teoria Pedagógica Histórico-Crítica, no que concerne à concepção de educação escolar, e na teoria Histórico-Cultural, no que se refere à compreensão

<sup>8</sup>As funções psíquicas superiores representam uma mudança qualitativa no desenvolvimento psíquico promovida pela superação das funções psíquicas elementares, determinadas biologicamente. Uma vez que se passa por um processo qualificado de educação, que impulsiona a formação de conceitos, e boas condições de vida, superamos o curso natural do psiquismo humano em direção a um nível superior de psiquismo. Para um aprofundamento maior na temática, consultar Martins (2011).

do desenvolvimento do psiquismo humano. Ademais, ela guarda anuência com o Materialismo Histórico-Dialético, enquanto teoria do conhecimento que teoriza sobre o ser humano e o modo como se produz a vida. A autora ainda explica que essas teorias não estão sistematizadas no livro **Metodologia do Ensino da Educação Física**, do Coletivo de Autores (1992), pois este não era seu objetivo, ou seja, essa sistematização só aparecerá com mais clareza em outros estudos futuros.

Essa metodologia compreende a escola como a instituição social responsável por dar acesso, de forma sistematizada, aos conhecimentos científicos construídos pela humanidade ao longo da história, sendo parte desses conhecimentos uma área denominada Cultura Corporal. Esta consiste no conjunto de manifestações corporais desenvolvidas historicamente pela civilização.

A Cultura Corporal constitui-se como uma particularidade do complexo cultural produzido pela atividade criadora (o trabalho) para atender a determinadas necessidades humanas de conteúdo sócio-histórico – tais como os agonísticos, os lúdicos, os sagrados, os produtivos, éticos, estéticos, performativos, artísticos, educativos e de saúde (TAFFAREL, 2016, p. 14).

Portanto, é papel da Educação Física socializar os conhecimentos relativos à Cultura Corporal de forma metódica e organizada. Afinal, “[...] como compreender a realidade natural e social, complexa e contraditória, sem uma reflexão sobre a cultura corporal humana?” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 29).

Nessa direção, Escobar (1997) elucida que, ao delimitar a Cultura Corporal como objeto de estudo da Educação Física, não perdemos a formação corporal e/ou física dos(as) estudantes nem trazemos para o componente curricular os objetivos de aperfeiçoar as habilidades motoras, os hábitos higiênicos e o rendimento físico, pois assim estaríamos realizando uma prática eugenista, que não se adequa aos preceitos educacionais. Sob essa perspectiva, a Cultura Corporal se encarrega de privilegiar os valores da solidariedade e do respeito, favorecendo, então, o coletivo em detrimento do individual.

Uma forma coerente, pautada na Metodologia Crítica-Superadora, de trabalharmos com a Educação Física escolar é empregar o Método da Prática Social

proposto por Saviani (1999), uma vez que a Pedagogia Histórico-Crítica dá sustentação teórica à Metodologia Crítico-Superadora da Educação Física.

Ao lançar mão desse método na Educação Física escolar, conseguiremos romper com outras estratégias que estejam ultrapassadas e, ademais, desenvolver uma prática pedagógica que estabeleça novas orientações e que corrobore com uma aprendizagem mais profunda e mais relevante.

Por fim, ao sistematizar essa experiência nesta pesquisa, endossamos, sim, a necessidade de contribuir com a produção científica que versa sobre a Educação Física escolar fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica. Silva (2013), em sua dissertação, constatou que a produção acadêmica na área da Educação Física relacionada à Pedagogia Histórico-Crítica ainda é muito incipiente. O número de artigos, de dissertações e de teses com esse conteúdo é ínfimo com relação ao universo de produções científicas da área. Não obstante, dentre esses poucos estudos encontrados, alguns ainda expressaram inconsistências e distanciamentos dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, sendo a maioria deles baseada na obra de Gasparin (2003) aqui confrontada.



A conformação do currículo é decorrente de uma concepção de mundo e de educação que orienta as decisões em torno da pertinência dos conhecimentos, formas de tratá-los e também da organização do próprio processo de ensino, os tempos e espaços pedagógicos são definidos de forma a priorizar ou limitar diferentes formas de aprendizagem. O currículo corporifica-se, portanto, mediante diferentes modelos e formas de organização, as quais são sistematicamente examinadas por diferentes autores.

Um importante mecanismo de corporificação de um currículo é a proposta curricular, que se trata de um instrumento de orientações teórico-metodológicas que visa a apontar subsídios norteadores para a prática pedagógica de professores(as) de uma instituição ou de uma rede de ensino. Santiago e Batista Neto (2012) acreditam que as propostas curriculares promovem o diálogo entre as políticas educacionais voltadas para as realidades locais e as políticas globais, orientadas por diretrizes reguladoras nacionais e que adentram em diferentes contextos sociais.

Uma proposta curricular deve sempre contar com os seguintes elementos: objetivos, avaliação, conteúdos, métodos, tempos e espaços pedagógicos, de modo a articulá-los às discussões sobre sociedade, educação, cidadania *etc.* Souza Júnior, Santiago e Melo (2011, p. 193) declaram que “uma proposta pedagógica de rede ou de escola deve ser objeto de referência da teoria e da prática pedagógica, oferecendo os fundamentos à ação docente diante da constituição dos saberes escolares”.

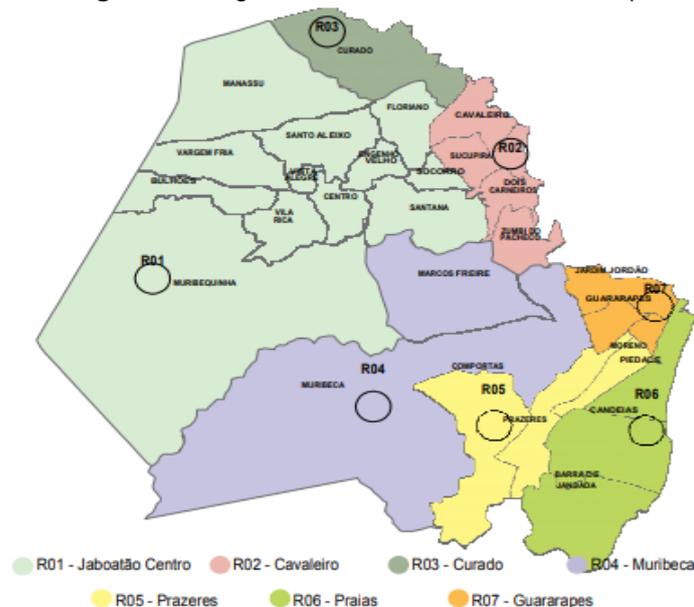
Devido à importância de uma proposta curricular, o município de Jaboatão dos Guararapes, *locus* deste estudo, apresentou a sua para nortear a rede pública de ensino da cidade. Antes de nos debruçarmos sobre ela, é importante situar o município do qual falamos, para que se possa compreender, em linhas gerais, o debate sobre o currículo nessa rede.

Jaboatão dos Guararapes é um município que integra a Região Metropolitana do Recife, notabilizando-se como a segunda cidade mais populosa de Pernambuco. Segundo dados do censo do IBGE (2020), esse município tem cerca de 702.298 habitantes. A sua relevância no estado advém tanto da rica história de conquistas e de lutas que ali aconteceram, quanto do ponto de vista econômico, pois, conforme

consta no site oficial da prefeitura de Jaboatão dos Guararapes (2020), essa cidade figura como a mais próspera da Região Metropolitana do Recife, sendo, por isso, um importante marco regulador da economia estadual.

Este município possui uma rede pública de ensino que se subdivide em sete regionais<sup>9</sup>, conforme a **figura 3**. São aproximadamente cento e cinquenta instituições escolares voltadas à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental (I e II).

**Figura 3 - Regionais de Jaboatão dos Guararapes**



**Regional 01 – JABOATÃO CENTRO** (os bairros de Jaboatão Centro, Engenho Velho, Floriano, Manassu, Muribequinha, Santana, Santo Aleixo, Socorro, Vargem Fria, Bulhões, Vila Rica e Vista Alegre)

**Regional 02 – CAVALEIRO** (os bairros de Cavaleiro, Dois Carneiros, Sucupira e Zumbi do Pacheco)

**Regional 03 – CURADO** (os bairros de Curado I, II, III, IV e V)

**Regional 04 – MURIBECA DOS GUARARAPES** (os bairros de Marcos Freire e Muribeca dos Guararapes)

**Regional 05 – PRAZERES** (os bairros de Cajueiro Seco, Comportas, Guararapes, Jardim Jordão e Prazeres)

**Regional 06 – PRAIAS** (os bairros de Barra de Jangada, Candeias e Piedade)

**Regional 07 – GUARARAPES** (Jardim Jordão, Massaranduba, Rio das Velhas e Prazeres).

**Fonte:** Jaboatão dos Guararapes (2010).

<sup>9</sup> Regionais são subdivisões administrativas do município que agrupam bairros vizinhos, com vistas a favorecer a eficiência dos serviços públicos através da descentralização da estrutura organizacional.

Como já mencionado anteriormente, esse município elaborou uma proposta curricular própria, que foi publicada em 2008. Desde a divulgação desse documento, os(as) profissionais de ensino têm tentado implantar as orientações que constam nele. As formações continuadas dos(as) professores(as), que ocorrem mensalmente, os projetos promovidos pela Secretaria de Educação e os eventos organizados pelas/nas escolas são algumas ações que contribuem para a materialização dessa proposta curricular.

O documento se estrutura da seguinte forma: primeiro, temos uma parte geral que se encarrega dos dados históricos e administrativos do município; depois, há uma fundamentação teórica que descreve a concepção de educação e de currículo adotadas; deparamos, em terceiro lugar, com a organização da escolarização da rede de ensino; e, por fim, são elencados os tópicos específicos destinados às áreas do conhecimento presentes na escola sob a forma de componentes curriculares, com cada tópico sendo muito breve e sucinto.

Após esse panorama, atestamos que a **Proposta Curricular de Jaboaão dos Guararapes** (2010) manifesta uma concepção de educação emancipatória, a qual advoga por uma escola que perceba as pessoas como seres integrais mediante uma formação dialógica, dinâmica e coletiva, que supere a lógica tecnicista.

O seu texto inicial declara que as contradições sociais que se expressam na escola evidenciam a necessidade de uma educação que vá além da interpretação da realidade, passando, portanto, a colaborar com ações de transformação social. Nessa perspectiva, Saviani (1999) concebe a escola como uma instituição social que é influenciada pela sociedade, ao passo que ela não se encontra isolada do contexto social global, e que, ao mesmo tempo, é também influenciadora, à medida que contribui com a formação de pessoas que vão atuar no meio social. Logo, é papel da escola concentrar esforços para que os(as) estudantes diagnostiquem a realidade, interpretem-na e nela intervenham buscando transformá-la.

Seguindo o curso do documento, pudemos constatar que a proposta adota o uso de competências escolares. Tal abordagem se apoia na crítica à fragmentação



do ensino e ao distanciamento existente entre a escola e o mundo do trabalho, que nos denuncia a relação apartada entre o que é aprendido na escola e o que é vivido fora dela.

Ante o exposto, recorremos a Senhorinho (2011), que também promove uma análise da **Proposta Curricular de Jabotão dos Guararapes** (2010). Essa autora conclui que a opção por trabalhar com competências, dentro de uma proposta de caráter emancipatório, pretende ressignificar a ideia de competência (geralmente vinculada à aquisição de habilidades voltadas para o mercado), ao deixar de lado a forma pragmática e reduzida desse ideal e ao propor a “construção de saberes, atitudes e habilidades para lidar com os problemas da vida [...] que se defina como um projeto socio-histórico emancipatório” (JABOATÃO DOS GUARARAPES, 2010, p. 6).

Voltando ao documento, salientamos que ele define como norte um currículo que valorize as experiências pessoais e que articule o conhecimento escolar com o do cotidiano em busca de aprendizagens significativas (JABOATÃO DOS GUARARAPES, 2010). Essas aprendizagens, entendidas aqui como a incorporação de conhecimentos de forma profunda e relevante, são objetivos que estabelecemos com o processo de ensino-aprendizagem organizado a partir do Método da Prática Social. Ou seja, isso consiste em transmitir aos(às) estudantes os conhecimentos necessários para sua formação cidadã plena.

É importante explicar que a educação escolar de Jabotão se organiza em ciclos de aprendizagem e estes se baseiam na percepção de que as pessoas possuem tempos e ritmos diferentes de aprendizagem. Dessa maneira, devemos superar o agrupamento linear e etapista de estudantes em séries. Essa forma de organização da escolarização favorece o desenvolvimento de ações pedagógicas necessárias à aquisição dos objetivos educacionais.

Além disso, a organização por ciclos encontra concordância na compreensão de educação e de aprendizagem presente na Metodologia Crítico-Superadora da Educação Física, que já apresentava, décadas atrás, uma proposta de ciclos de

aprendizagem por compreender como insuficiente a forma seriada de escolarização.

Vejam os:

Nos ciclos, os conteúdos de ensino são tratados simultaneamente, constituindo-se referências que vão se ampliando no pensamento do aluno de forma espiralada, desde o momento da constatação de um ou vários dados da realidade, até interpretá-los, compreendê-los e explicá-los. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 23)

Isso considerado, agora podemos admitir que a concepção de organização por ciclos de aprendizagem, adotada em Jabotão dos Guararapes, assemelha-se às concepções de educação, de escola, de aprendizagem e de Educação Física defendidas nesta pesquisa.

Ainda conforme a proposta, notamos que a Educação Infantil do município é dividida em duas etapas: na primeira, temos as creches, que se voltam aos bebês (de zero a três anos); e, na segunda, temos as escolas, que agregam as crianças de quatro anos e de cinco (1º e 2º ano, respectivamente). Já o Ensino Fundamental possui quatro etapas ou ciclos. O primeiro ciclo reúne o 1º, o 2º e o 3º ano; o segundo ciclo, o 4º e o 5º ano; o terceiro ciclo, o 6º e o 7º ano; e o quarto ciclo, o 8º e o 9º ano.

Passando para o tópico específico destinado à Educação Física, encontramos apenas onze páginas: quatro delas são dedicadas a uma discussão sobre a área, enquanto as outras sete abarcam quadros de competências e de saberes para cada conteúdo. Ou seja, deparamos com pouco espaço para aprofundarmos a discussão sobre elementos importantes para a área.

Nesta parte do texto, a Educação Física é abordada como um componente curricular obrigatório e não como uma atividade curricular, possuindo valor igual a todas as outras áreas do conhecimento presentes na escola. O documento ainda acrescenta que a participação dos(as) professores(as) da rede foi fundamental no processo de construção da proposta curricular de Educação Física do município. Por essa razão, a proposta optou por indicar competências gerais para este componente curricular sem especificar o ano/série de ensino, deixando a cargo do(a) professor(a) organizar as competências de acordo com o público com que estiver trabalhando.

Como exemplo, trazemos o quadro de competências e de saberes relacionados ao conteúdo Jogo.

**Figura 4 - Quadro de competências e saberes de jogo**

**JOGO**

**Competências**

- Identificação, reconhecimento e respeito à prática corporal, enquanto memória e preservação de uma cultura;
- Identificação, descrição e vivência das variadas manifestações da cultura corporal;
- Reconhecimento e compreensão da relação estabelecida entre a sociedade e a questão de gênero, dos preconceitos ou discriminações por razões sociais e sexuais presentes na cultura corporal;
- Conhecimento, organização e intervenção no espaço, de forma coletiva, por locais adequados para as práticas corporais e de lazer como direito do cidadão;
- Diferenciação das dimensões recreativas, amadoras, escolares e profissionais das práticas corporais;
- Conhecimento e compreensão das implicações sociais e sua relação com a mídia na cultura corporal;

- Conhecimento e compreensão das implicações sobre as questões de segurança, riscos, lesões e noções de primeiros socorros;
- Reconhecimento e diferenciação dos aspectos relacionados à saúde (força, resistência muscular, flexibilidade, composição corporal) e às habilidades motoras (agilidade, equilíbrio, coordenação motora, potência muscular, velocidade e tempo de reação) para a melhoria da qualidade de vida;
- Compreensão das manifestações da cultura corporal que estão presentes nas relações individuais e coletivas da sociedade em sua realidade dinâmica e concreta.

**Saberes**

- Histórico e Conceitos - A origem dos jogos e a influência étnica, o ludismo e a regionalidade;
- Classificação - Populares, esportivos e de salão;
- Fundamentos Gestuais e de Organização - Técnicas, táticas, organização de festivais e torneio;
- Regras - Regras básicas e construção de novas regras.

**Fonte:** Jaboatão dos Guararapes (2010).

Para contextualizar, comunicamos que a proposta analisada nos informa que os conteúdos da Educação Física foram delimitados a partir da Base Curricular Comum do Estado de Pernambuco e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, dado que ambos os documentos figuram como marcos básicos necessários à consulta

pelas Secretarias de Educação que constroem a própria proposta curricular. Estes conteúdos “são conhecidos e de domínio público, ou seja, presentes na cultura, aqui denominada de Cultura Corporal” (JABOATÃO DOS GUARARAPES, 2010, p 86).

No que diz respeito ao objeto de estudo da Educação Física apresentado pela **Proposta Curricular de Jaboaão dos Guararapes (2010)**, encontramos a Cultura Corporal como parte constituinte da cultura humana que se revela em manifestações como a dança, o esporte, o jogo, a luta e a ginástica. Assim, a Educação Física das escolas de Jaboaão dos Guararapes precisa assegurar,

[...] aos escolares, o acesso às diferentes manifestações culturais que se expressam corporalmente através da dança, do jogo, dos esportes, das lutas e da ginástica, podendo ser ampliadas de acordo com a cultura do lugar em que a escola está situada (JABOATÃO DOS GUARARAPES, 2010, p 86).

Essa concepção, como já mencionamos anteriormente, está pautada na obra do Coletivo de Autores (1992), a qual aponta a Cultura Corporal como objeto de estudo da Educação Física e a conceitua como o acervo de manifestações corporais criado e desenvolvido historicamente pela humanidade.

Em acréscimo, cabe destacarmos que a **Proposta Curricular de Jaboaão dos Guararapes (2010, p. 88)** assume a Educação Física como uma área que pertence ao universo das linguagens. Mais à frente, o documento afirma que,

A partir dessas considerações, os temas da cultura corporal poderão colaborar na formação das pessoas para que elas possam ler criticamente a sociedade, atuando para transformá-la de forma compartilhada com as outras áreas do saber.

Desse modo, entendemos que, ao tomar a Cultura Corporal como objeto de estudo da Educação Física, essa proposta curricular se vincula à Metodologia Crítico-Superadora e, por isso, também mostra, implicitamente, um alinhamento teórico com a Pedagogia Histórico-Crítica, uma vez que esta teoria serve de base para a Metodologia Crítico-Superadora. Portanto, podemos estabelecer cenários frutíferos de aproximações entre o Método da Prática Social e a Educação Física proposta no documento curricular de Jaboaão dos Guararapes.

Apesar de consistir num texto breve e sem muita profundidade, a **Proposta Curricular de Jaboatão dos Guararapes** (2010) traz orientações que indicam, ainda que minimamente, o trabalho pedagógico com as teorias críticas citadas anteriormente. Nesse sentido, ela aponta concepções de Educação Física e de educação alinhadas à transformação da escola e da sociedade através de ações subsidiadas por uma crítica realizada ao sistema vigente.

Por ser uma proposta sucinta, que não desenvolve profundamente elementos necessários à prática de professores(as) da rede municipal, somos obrigados a recorrer a outro documento curricular: os Parâmetros Curriculares de Pernambuco - PCPE (PERNAMBUCO, 2013) da área de Educação Física. Esta proposta curricular figurou como objeto de estudo nas minhas monografias de graduação e de pós-graduação *lato sensu*. Nelas, analisei o PCPE de uma forma geral, trabalhando com as categorias currículo e política curricular (na graduação); e de forma específica, atuando com as categorias objetivo e avaliação (na especialização).

O PCPE, na área de Educação Física, configura-se como um importante instrumento orientador do trabalho dos profissionais nas escolas. O próprio texto se assume como “[...] um documento curricular precioso para orientar o processo de ensino e aprendizagem e as práticas pedagógicas em sala de aula” (PERNAMBUCO, 2013, p. 13).

De acordo com o próprio documento, o PCPE visa a

[...] contribuir para a qualidade da educação de Pernambuco, proporcionando a todos os pernambucanos uma formação de qualidade, pautada na Educação em Direitos Humanos, que garanta a sistematização dos conhecimentos desenvolvidos na sociedade e o desenvolvimento integral do ser humano (PERNAMBUCO, 2013, p. 16).

Vale, ainda, salientarmos que o PCPE é formado por um conjunto de livros, dos quais um deles é tido como o principal, os **Parâmetros – concepções de ensino**, enquanto os demais são direcionados para cada componente curricular. De acordo com cada área de estudo, teremos livros voltados à Educação de Jovens e

Adultos (EJA) e/ou ao Ensino Fundamental e/ou ao Ensino Médio regulares. Há, ainda, os **Parâmetros na sala de aula** e os **Parâmetros de formação docente**.

A julgar pela quantidade e pela diversidade de materiais que compõem o PCPE, podemos inferir que ele se trata de uma política curricular mais sólida e mais robusta que a **Proposta Curricular de Jaboatão dos Guararapes** (2010). O PCPE, de fato, oferta subsídios suficientes para a organização do trabalho pedagógico e os seus livros apresentam discussões relevantes no tocante à educação, desde os temas mais gerais aos mais específicos.

Os livros dedicados à Educação Física, evidentemente, abordam com mais profundidade os elementos referentes a este componente curricular. Eles se dividem em quatro: um para o Ensino Fundamental e médio; um para a EJA; e dois específicos para o trabalho pedagógico, com um deles sendo denominado de **Parâmetros na sala de aula – Ensino Fundamental e Médio** e o outro de **Parâmetros na sala de aula – EJA**. Além destes, há, ainda, um documento à parte que consiste num quadro de conteúdos da Educação Física. Ante o exposto, declaramos que abordaremos aqui apenas o livro que se relaciona diretamente com o meu trabalho pedagógico: o do Ensino Fundamental e Médio.

Nessa perspectiva, corroboramos com Silva (2015, p. 62), ao destacar a articulação e a profundidade dos livros que integram a política curricular estadual:

Um ponto que merece destaque é conjunto de livros que compõem os Parâmetros Curriculares Estaduais. Os livros trazem discussões gerais e específicas que se encontram articuladas ao trabalho pedagógico dos professores. Várias questões são trabalhadas de modo a **oferecer, ainda mais** subsídios para o trabalho docente. A articulação entre os Parâmetros – Concepções, Parâmetros Curriculares (o que ensinar), Parâmetros na Sala de Aula (como ensinar) e Parâmetros de Formação Docente mostram **a amplitude e profundidade** com que foram pensados e elaborados esses materiais.

Essa proposta curricular define a metodologia Crítico-Superadora como a metodologia de ensino que deve ser adotada na área de Educação Física da rede pública estadual, dado que “o presente documento é fundamentado na concepção Crítico-Superadora” (PERNAMBUCO, 2013, p. 24). Por essa razão, este documento

foi tomado como base nesta pesquisa. Além de ser mais denso que a proposta de Jabotão dos Guararapes, ele corrobora com as noções de ensino e de Educação Física aqui anunciadas. E, na introdução do PCPE, é dito que o documento também servirá de suporte para as redes municipais de ensino.

Apesar de reconhecer os avanços promovidos pelo PCPE, caminhamos com Tenório (2017) quando critica o distanciamento existente entre a teoria e a prática curricular naquilo que se refere à organização dos saberes escolares da Educação Física. A autora alega que os sujeitos educacionais envolvidos com este documento demonstram dificuldades de materializar, em suas práticas, o projeto de formação pretendido pela proposta curricular, devido ao conhecimento incipiente que possuem sobre os alicerces teóricos que subsidiam o PCPE de Educação Física. Destarte, devemos admitir a existência de uma dificuldade relativa a compreender e a colocar em prática, de forma organizada, os saberes escolares da Educação Física por parte dos(as) professores(as). No entanto, cumpre a nós, ainda, exaltar o esforço contínuo de muitos(as) docentes para dominar tais alicerces teóricos, com vistas a qualificar, cada vez mais, a prática pedagógica no ambiente escolar.

Mais adiante, o PCPE veicula a organização curricular pautada em ciclos de aprendizagem, ou seja, o texto explica a ideia dos ciclos e situa a Educação Física nesse contexto. Tal percepção vai além do que apresenta a proposta de Jabotão dos Guararapes, pois indica a organização dos ciclos de aprendizagem como uma forma de organizarmos o pensamento através da formação de representações, de generalizações e de regularidades (PERNAMBUCO, 2013)<sup>10</sup>.

Por fim, o PCPE de Educação Física exhibe e discute os eixos da Cultura Corporal (ginástica, dança, luta, jogo e esporte), indicando os objetivos para cada ano/ciclo escolar. Essa é uma parte necessária e extremamente relevante do documento. A proposta demonstra, nesse sentido, coerência entre a delimitação de

---

<sup>10</sup> Tenório (2017) elabora uma crítica à organização dos ciclos de aprendizagem apresentadas pelo Coletivo de Autores (1992), obra que sustenta a discussão do PCPE, sinalizando a carência de aprofundamento sobre os ciclos como organização do pensamento, ponto de vista subsidiado por autores soviéticos. Para um maior aprofundamento nessa questão, consultar a tese de doutorado de Tenório (2017).

objetivos e os conteúdos para cada ciclo de escolarização. São esses subsídios que se encarregam de orientar o planejamento dos(as) professores(as). Além disso, o PCPE apresenta quadros com as expectativas de aprendizagem ao longo dos anos, como mostra a **figura 5**.

**Figura 5 - Quadro de expectativas de aprendizagem de jogo**  
3.4.1 Apresentação das Expectativas de Aprendizagem

JOGO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3			
	Representações			Generalizações						Regularidades					
Desenvolvimento:	Identificação			Sistematização						Ampliação			Aprofundamento		
Ciclos:	Identificação			Sistematização						Ampliação			Aprofundamento		
EA1 – Identificar as experiências e o conhecimento sobre o que é jogo, inerentes à sua realidade de ação corporal.															
EA2 – Sistematizar as experiências e o conhecimento sobre o que é jogo (popular, de salão e esportivo), a partir da prática dos mesmos															
EA43 - Ampliar o conhecimento sobre o que é jogo (popular, esportivo e de salão), a partir da prática dos mesmos.															
EA4- Aprofundar o conhecimento sobre o que é jogo (popular, esportivo e de salão), a partir da prática dos mesmos.															
EA5 – Identificar as modificações corporais das funções vitais, que ocorrem durante as experiências práticas com os jogos (populares de salão e esportivos).															
A cor branca indica que a expectativa não precisa ser objeto de intervenção pedagógica naquela etapa de escolarização, pois será trabalhada posteriormente.															
A cor azul claro indica o(s) ano(s) no(s) qual(is) uma expectativa deve começar a ser abordada nas intervenções pedagógicas, mas sem preocupação com a formalização do conceito envolvido.															
A cor azul celeste indica o(s) ano(s) no(s) qual(is) uma expectativa deve ser abordada sistematicamente nas intervenções pedagógicas, iniciando-se o processo de formalização do conceito envolvido.															
A cor azul escuro indica o(s) ano(s) no(s) qual(is) se espera que uma expectativa seja consolidada como condição para o prosseguimento, com sucesso, em etapas posteriores de escolarização.															

Fonte: Pernambuco (2013).

Essa forma de delimitar as expectativas de aprendizagem (objetivos) revela um esforço em aprofundar os conhecimentos da Cultura Corporal, ao longo dos anos de escolarização, mediante uma lógica espiralada, que considera os princípios metodológicos e de seleção dos conhecimentos. Portanto, notamos no PCPE, assim como na **Proposta Curricular de Jaboatão dos Guararapes (2010)**, um alinhamento teórico coerente com as teorias críticas defendidas no presente trabalho.

Em minha pesquisa de monografia de graduação, cheguei à conclusão que a opção pela metodologia Crítico-Superadora e pela organização curricular em ciclos, promovida pelo PCPE, indica um alinhamento com a Pedagogia Histórico-Crítica e com a Psicologia Histórico-Cultural, teorias que funcionam como alicerces teóricos da metodologia Crítico-Superadora (SILVA, 2015).

Por mais que os **Parâmetros Curriculares - Concepções** apresentem uma visão de educação baseada na construção de competências e de habilidades escolares, traduzidas nas expectativas de aprendizagem indicadas nos livros de todos os componentes curriculares, o livro específico de Educação Física aponta para um horizonte que destoa dessa concepção, conforme Silva (2015). Ele traz, em seu interior, uma perspectiva de transformação social.

Retomando o documento geral, percebemos que há nele uma ligação com a chamada por Duarte (2001) de “pedagogia das competências”, as quais defendem que o foco do processo educacional seja o(a) estudante, que deverá elencar os seus interesses de estudo. Nessa lógica, a aprendizagem individual é mais significativa do que àquela voltada a todos e a função da educação está fincada na preparação de jovens que se adaptem à sociedade dinâmica.

Independente disso, o livro específico da área de Educação Física comporta uma proposta avançada e suficiente para orientar os(as) professores(as) do estado de Pernambuco. Por isso, este documento é muito mais consultado no meu trabalho de planejamento e de execução de aulas do que a **Proposta Curricular de Jaboatão dos Guararapes** (2010).

Finalmente, concluímos que as duas propostas curriculares abordadas neste tópico lançam mão de teorias críticas sobre Educação Física (a metodologia Crítico-Superadora) e, implicitamente, sobre educação (a Pedagogia Histórico-Crítica). Desse modo, cabe reiterarmos que encontramos um alinhamento teórico de ambas as propostas no Método da Prática Social, o qual corrobora com a concepção de sociedade, de ser humano e de educação que temos defendido e o qual se projeta,

seguramente, como possibilidade teórico-metodológica de organização do processo de ensino-aprendizagem na Educação Física escolar.



## 5 DESAFIOS DO MÉTODO DA PRÁTICA SOCIAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA

Neste capítulo, fornecemos a descrição e a análise do trabalho realizado a partir da pesquisa-ação, segundo o ciclo básico da investigação-ação proposto por Tripp (2005), abordando desde o planejamento das nossas ações, passando pelas nossas intervenções e desaguando na nossa avaliação final da unidade didática.

Como já exposto anteriormente, nós nos baseamos na Pedagogia Histórico-Crítica, proposta por Saviani (2008), enquanto teoria pedagógica, e na Metodologia Crítico-Superadora, proposta pelo Coletivo de Autores (1992), enquanto metodologia do ensino da Educação Física. Fizemos essa opção metodológica em razão do alinhamento teórico existente entre essas duas teorias, já que ambas se aproveitam do Materialismo Histórico-Dialético como teoria do conhecimento, bebendo seus pressupostos ontológicos, políticos e gnosiológicos.

Lembramos, aqui, que o primeiro passo dado antes do início das intervenções foi o planejamento, conforme nos exige o ciclo da investigação-ação (TRIPP, 2005). Numa uma pesquisa-ação, de acordo com Thiollent (1986), o planejamento é flexível e a pesquisa deve se valer de um vaivém entre as etapas do processo. Por se tratar de uma pesquisa-ação, o planejamento precisa observar a problemática oriunda da forma como a realidade se configura e vislumbrar potenciais de ação sobre essa mesma realidade. Nesse sentido, cabe frisarmos que o planejamento das ações ocorreu durante todo o processo de pesquisa, à medida que sempre revisitávamos os planos de ensino e de aulas, subsidiados pela literatura da área e pelos dados da realidade. Dito de outra maneira, o planejamento serviu como ponto de partida, mas também como um ponto constante de retorno em todo o percurso investigatório.

Por entender a Educação Física sob a perspectiva da Metodologia Crítico-Superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992), tomamos como objeto de ensino a Cultura Corporal. Dessa maneira, durante o ano letivo, abordamos os seguintes conteúdos referentes a esse objeto: a ginástica, a luta, o jogo, a dança e o esporte. Para tanto, precisamos distribuir esses conteúdos, em nosso trabalho pedagógico,

ao longo das quatro unidades de ensino e, em 2019, o conteúdo jogo foi reservado à IV unidade escolar.

É importante esclarecermos que a proposta curricular do município não oferta uma ordem de divisão desses conteúdos ao longo do ano letivo, tampouco existe alguma orientação da instituição escolar. Como sou o único professor de Educação Física dessa escola, e considerando as realidades estrutural, material, de calendário escolar e do perfil dos(as) estudantes, escolhi promover, desde que entrei nessa instituição, a seguinte organização: esporte para a I unidade, dança e luta para a II, ginástica para a III e jogo para a IV.

Embora reconheçamos a existência de amplas possibilidades do jogo ser usado como ferramenta pedagógica no ensino de outros conteúdos e de outros componentes curriculares, o nosso trabalho com o jogo parte de uma visão que o compreende como um conhecimento oriundo da Cultura Corporal; sendo assim, é responsabilidade da Educação Física trabalhá-lo na escola. Nesse sentido, tratamos o jogo como um fenômeno cultural que possui um conhecimento próprio, em si mesmo.

O jogo, segundo Huizinga (2000), é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana. É uma prática corporal que objetiva a diversão e o prazer.

Elkonin (1998) explica que o jogo surgiu a partir do trabalho, no momento em que as crianças deixaram de integrar o processo produtivo, por questões físicas e psicológicas, daí passaram a copiar as ações dos adultos de uma maneira lúdica e fantasiosa. Seguindo essa lógica, por meio da ficção/imaginação, a criança começa a se apropriar da realidade social que lhe cerca, haja vista que nos jogos existe uma adoção dos papéis que os adultos realizam.

Nesse contexto, afirmamos que o ato de jogar, para a criança, é dominar seu mundo e, conseqüentemente, propor soluções para os principais problemas que visualizam em sua realidade:

[...] o jogo é uma invenção do homem, um ato em que as suas intencionalidades e curiosidades resultam num processo criativo para modificar, imaginariamente, a realidade e o presente [...] ele deve ser entendido como fator de desenvolvimento por estimular a criança no exercício do pensamento, que pode desvincular-se das situações reais e levá-la a agir independentemente do que ela vê (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 43).

Portanto, de acordo com a metodologia Crítico-Superadora da Educação Física, o jogo é entendido como um conhecimento produzido historicamente pelo coletivo dos homens, tornando-se um conteúdo específico da Educação Física que deve ser transmitido, apropriado e produzido pelos(as) estudantes de forma metódica e sistematizada, de modo a elevar o nível de compreensão dos(as) envolvidos(as) a um patamar mais elevado.

Através da reflexão pedagógica com a Cultura Corporal na escola, o conhecimento do jogo contribuirá com a formação omnilateral de estudantes. Conforme Coletivo de Autores (1992), toda reflexão pedagógica é diagnóstica, judicativa e teleológica, isto é, exige uma diagnose da realidade, um julgamento de valor diante dessa realidade e um plano de ação que aponte um determinado horizonte. Dito isso, asseguramos que o nosso planejamento das intervenções pedagógicas se amparam nesses pressupostos.

Nesse planejamento, primeiramente, levamos em conta a realidade em que estamos inseridos: o ciclo de escolarização<sup>11</sup> do qual os(as) estudantes fazem parte

<sup>11</sup> Segundo o Coletivo de Autores (1992) os ciclos de escolarização são organizados da seguinte forma: a) 1º CICLO: vai da pré-escola ao 4º ano; nele, o(a) estudante manifesta uma visão sincrética da realidade; ciclo destinado à organização da identidade dos dados da realidade; b) 2º CICLO: vai do 5º ao 7º ano; nele, o(a) estudante vai adquirindo a consciência de sua atividade mental, das suas possibilidades de abstração e as confronta com as suas representações da realidade; ciclo destinado à iniciação da sistematização do conhecimento; c) 3º CICLO: vai do 8º e ao 9º ano; nele, o(a) estudante amplia as referências conceituais do seu pensamento; ciclo destinado à ampliação da sistematização do conhecimento; e d) 4º CICLO: vai do 1º ao 3º ano do Ensino Médio; nele, o(a) estudante adquire uma relação especial com o objeto e isso lhe permite refletir sobre ele; ciclo destinado ao aprofundamento da sistematização do conhecimento. Isso considerado, não é demais

(no caso do 6º ano, a turma se enquadra no ciclo de iniciação à sistematização do conhecimento); os espaços e os recursos que dispomos (sala de aula, quadra, pátio, pracinha e diversos materiais para a Educação Física); a forma como a escola está organizada (são duas aulas semanais de Educação Física); e a relação entre escola e comunidade (que é amistosa e receptiva, sobretudo no que concerne à Educação Física).

Isso feito, pudemos, então, elaborar os objetivos, os conteúdos, as estratégias metodológicas, as avaliações, os tempos e os espaços necessários à materialização do processo de ensino-aprendizagem por meio do Método da Prática Social.

Não podemos esquecer que os(as) estudantes do 6º ano costumam chegar dos anos iniciais do Ensino Fundamental com uma defasagem grande no que se refere ao conhecimento sobre a Educação Física, devido à ausência de um trabalho conduzido por um(a) professor(a) da área na primeira parte do Ensino Fundamental. Portanto, sempre que ministro aulas para um grupo desse mesmo grau, realizo um trabalho de resgate do primeiro ciclo de escolarização que envolva as habilidades de identificação e de organização dos dados da realidade (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Nesse caminho, procuro, inicialmente, defender a importância da Educação Física na escola, estabelecer o lugar da Cultura Corporal dentro do universo de conhecimento humano e situar as práticas referentes a ela. Só depois esboço uma introdução (ou primeiras aproximações) aos conceitos, à história e aos fundamentos dos conteúdos. Seguindo a mesma lógica, costumo lembrar, nos anos posteriores, essa parte para que os(as) alunos(as) possam progredir rumo ao ciclo de ampliação da sistematização do conhecimento. Por esse motivo, nesta investigação, precisei retroceder ao 1º ciclo, a fim de possibilitar o acesso a conhecimentos elementares e de contribuir, mais efetivamente, no desenvolvimento dos(as) estudantes.

Recapitulamos, ainda, que a rede pública municipal em que atuo desenvolveu uma proposta curricular própria, conforme demonstrado no capítulo III. Mesmo que

---

ressaltarmos que o movimento de progressão não se dá de modo estanque e etapista, o que significa dizer que os ciclos se comunicam internamente, não estando presos a uma única série/ano.



Por esse ângulo, procuramos atuar na zona de desenvolvimento iminente<sup>12</sup>, construindo uma ponte que conduzisse o indivíduo do nível de desenvolvimento efetivo para a área de desenvolvimento potencial. Planejamos o máximo de situações propícias para o encontro entre estudantes e conhecimento científico, considerando que “[...] ensinar é colocar o[a] aluno[a] numa atividade de aprendizagem [...] assentada no conhecimento teórico-científico” (LIBÂNEO, 2011, p. 7).

Após várias análises e várias reescritas, conseguimos, enfim, finalizar o plano de ensino da IV unidade (**APÊNDICE B**). Para ela, construímos: dois planejamentos de seminário, um para o início e outro para o fim das intervenções; oito planos de aula (**APÊNDICES C a J**), sendo cada um deles voltado a duas aulas geminadas, salvo exceção do plano 7 que englobou três aulas; um instrumento de roteiro para o diário de campo (**APÊNDICE K**); uma tabela de avaliação diária (**APÊNDICE L**); e outros materiais de suporte (conceitos escritos, bandeiras, bolas, baralho, pião, papel, piloto, peças de dama e de xadrez). Tudo isso, decerto, foi articulado ao Método da Prática Social, considerando que ações relacionadas a ele

[...] estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor, favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 1999, p. 79).

Passando ao seminário do início das intervenções, precisamos lembrar que ele foi desmembrado em duas partes: uma com os(as) estudantes e com os(as) seus(suas) responsáveis; e outra apenas com a equipe escolar. O objetivo deste

<sup>12</sup> A zona de desenvolvimento iminente, segundo Leontiev (2005) sinaliza as tarefas que a criança consegue desempenhar com ajuda de alguém mais experiente, geralmente um adulto. Essa zona se encarrega, também, de apontar a área de desenvolvimento potencial da criança, uma vez que vislumbra as atividades que serão realizadas mais à frente de forma independente, sem o auxílio de ninguém. Uma boa atividade de ensino opera na zona de desenvolvimento iminente, de modo a conduzir a criança do nível de desenvolvimento efetivo à área de desenvolvimento potencial, haja vista que aquilo que a criança faz com ajuda hoje, poderá fazer sozinha amanhã.

seminário era apresentar o projeto de pesquisa, informar as ações que faríamos na escola, ouvir as sugestões e as críticas, explicar os documentos necessários para o início da investigação e solicitar a participação e a colaboração de todos.

No primeiro desses momentos, o que destinei aos(às) estudantes e aos(às) seus(suas) responsáveis, empreguei uma linguagem mais próxima do grupo como um todo, isto é, simplifiquei a explicação teórica sobre a pesquisa e dei uma maior ênfase na colaboração dos participantes e no preenchimento do documento necessário, o TALE (**APÊNDICE A**). Devido a pouca disponibilidade de horário dos(das) responsáveis, a reunião foi breve, acontecendo na primeira aula do dia 2 de outubro de 2019. Nesta ocasião, tive que pedir um espaço na aula de outra professora para realizar a ação.

Os(as) trinta e três estudantes e os(as) seis responsáveis presentes foram bem receptivos e muito colaboradores, conseguindo compreender, rapidamente, a importância da pesquisa para a melhoria do ensino de Educação Física na escola. Para obtermos o respaldo legal e a legitimidade para a pesquisa, como mencionado anteriormente, precisávamos que os pais assinassem o TALE (**APÊNDICE A**) e os que estavam presentes na ocasião assinaram o documento na mesma hora. Ademais, esse(as) responsáveis serviram de agentes multiplicadores da informação. Para os(as) outros(as), encaminhei os documentos pelos(as) estudantes para que os pais lessem e assinassem em casa. A maioria dos(das) responsáveis não me procurou, mas três vieram ao meu encontro, em outras oportunidades, para tirarem dúvidas a respeito da investigação. Ao todo, obtive trinta e duas autorizações.

No mesmo dia, à tarde, reuni-me com os seguintes membros da equipe escolar: uma supervisora, vinte e três professores(as), uma psicopedagoga e cinco estagiários de apoios às crianças com deficiência. Nessa ocasião, pude penetrar melhor na explicação teórica sobre o projeto (ou seja, nos seus objetivos, na sua metodologia e na sua fundamentação teórica). Em outras palavras, diante desse público, consegui aprofundar algumas questões, o que resultou numa apresentação mais completa. Alguns(mas) professores(as) me fizeram perguntas sobre o Método

da Prática Social e sobre a Pedagogia Histórico-Crítica. Coloquei o projeto à disposição da equipe para críticas e para sugestões. A maioria elogiou a iniciativa e ninguém apontou qualquer crítica ou sugeriu algo diferente. Requisitei a participação e a colaboração de todos(as) e os que estavam presentes se prontificaram a ajudar no que fosse preciso.

É importante destacarmos que a gestora da escola já estava ciente de tudo que foi exposto, dado que, antes de projetar a pesquisa, precisei conversar com ela para analisarmos a viabilidade desta investigação, como também para pedir a autorização da escola e da Secretaria de Educação de Jaboatão dos Guararapes.

Realizado o seminário de entrada em campo, passamos às intervenções nas aulas sob a luz daquilo que planejamos para a pesquisa-ação. Para a primeira aula, estipulamos o seguinte objetivo: reconhecer o jogo como prática social histórica. Este propósito estava diretamente relacionado ao objetivo geral da unidade, que era compreender o jogo como prática social humana que se debruça nas dimensões do lazer, da educação, do trabalho e da saúde de forma individual e coletiva.

Sobre objetivos, Freitas (1994) ressalta que eles formam um par dialético com a avaliação. Para o autor, o(s) objetivo(s) demarca(m) o fim, o destino aonde nós queremos chegar, enquanto a avaliação é o processo, o meio pelo qual averiguamos o grau de proximidade e de distanciamento do(s) objetivo(s). Em outras palavras, os objetivos delimitam um estágio de desenvolvimento que deve ser concretizado por meio do processo de ensino-aprendizagem.

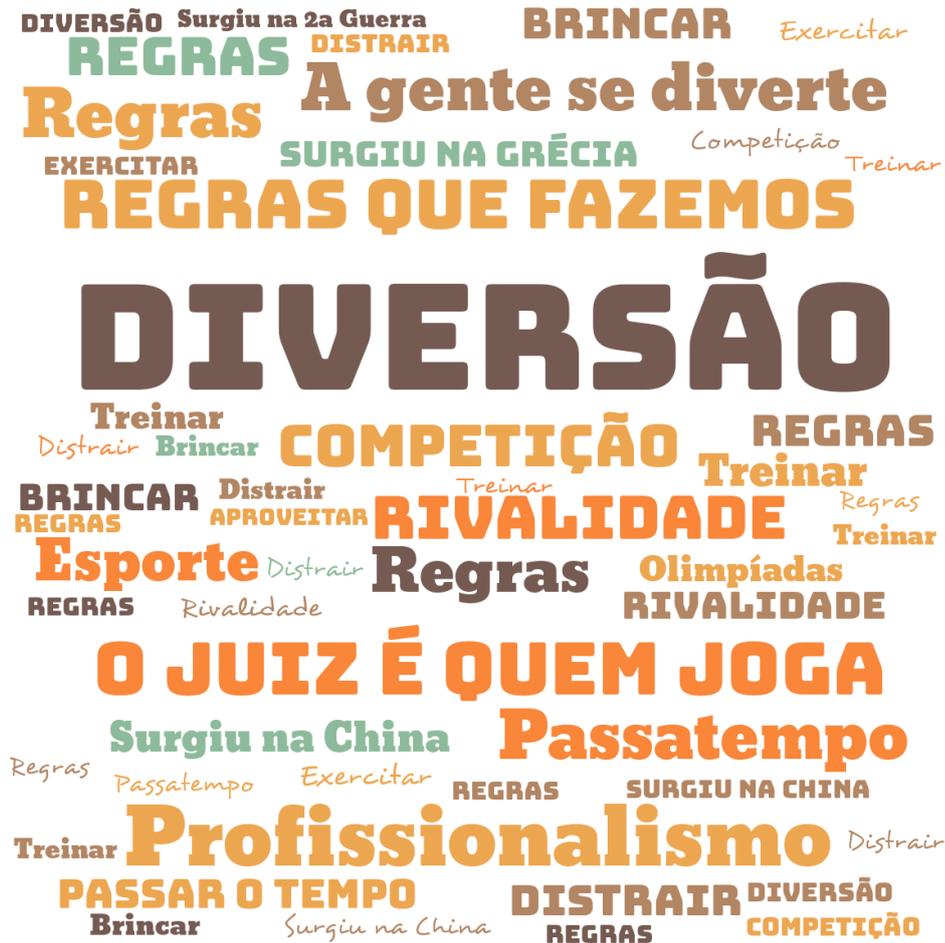
Libâneo (2008) chama a atenção para a necessidade de criticidade dos(as) professores(as) frente aos objetivos de ensino. É imprescindível que os(as) docentes considerem o papel da escola de formar cidadãos(ãs) críticos(as) e atuantes na sociedade. Nesse sentido, é importante que os(as) professores(as) não reproduzam a lista de objetivos dos programas oficiais de ensino sem a devida reflexão e (re)orientação para o estabelecimento de planos que correspondam às demandas sociais da classe trabalhadora.

Delimitados, então, os nossos objetivos, adotamos uma estrutura que veio a se repetir diversas vezes na unidade e que, de acordo com o Coletivo de Autores (1992), é composta por três momentos: o primeiro deles consiste no diálogo inicial, ou seja, na verificação dos conhecimentos prévios, no resgate das aulas anteriores, na exposição dos objetivos da aula atual e na introdução do conteúdo; o segundo se centra nas atividades mais longas da aula, que são, em geral, as experimentações corporais e/ou a vivência prática do conteúdo abordado; e o terceiro se trata do fechamento da aula, voltando-se a uma síntese do conteúdo trabalhado, à conclusão das atividades do dia e ao anúncio dos próximos passos.

Essa estrutura basilar teve que ser modificada, em determinadas ocasiões, devido a outras circunstâncias, como a necessidade de adoção de outras estratégias de ensino e a indisponibilidade de uso da quadra. Mesmo assim, asseguramos que os momentos do método foram aplicados em todas as aulas.

A primeira aula aconteceu no espaço físico da sala de aula. Primeiramente, promovi uma verificação dos conhecimentos prévios dos(as) estudantes por meio de uma tempestade de ideias. Lancei questões problematizadoras oralmente para que eles(as) fossem refletindo e respondendo também de forma oral. Eram questões como: o que é jogo? Quais são as suas características? Por que/para que jogamos? Quem joga? Por quê? Qual o propósito do jogo? Quando surgiu o jogo? Por quê? O jogo é importante para o ser humano? E à medida que falavam, eu registrava as respostas deles(as) no quadro da sala, conforme a **figura 6**.

Figura 6 - Tempestade de ideias



Fonte: O autor (2020).

Assim, fomos discutindo sobre o que é jogo, sobre as suas características, sobre o seu surgimento, sobre os seus objetivos e sobre a sua importância para a vida humana. Ao passo que lançava problematizações, também resgatava conceitos da Cultura Corporal já vistos anteriormente em outras unidades didáticas, como a possibilidade de modificações das regras, dos espaços e dos materiais de jogos e de esportes; a função de fiscalizar o cumprimento dessas regras; o caráter amador e o profissional; e a competitividade. Tudo isso instrumentalizava os(as) estudantes, que prontamente exprimiam depoimentos mais avançados e passavam a levantar outras questões sobre o assunto. Alguns(mas) deles(as) foram mais rápidos(as) e já

manifestaram a catarse. Muitos(as) alunos(as) declararam que, no jogo, o principal objetivo é se divertir. Ao falar sobre regras, uma estudante, por exemplo, comentou o seguinte: “nos jogos, podemos alterar as regras, enquanto, no esporte, as regras são mais rígidas” (E1). Já outro estudante afirmou isto: “no jogo, os juízes são os jogadores” (E2). Essas falas iam empurrando os(as) colegas para uma compreensão mais elaborada sobre jogo. Notamos aí, portanto, a dialeticidade do método já tanto citada neste trabalho. Conforme afirmam Martins e Cardoso (2015, p.190)

[...] não se trata de uma relação mecânica entre os passos do método que determina que primeiro se realizaria o passo da problematização, depois o da instrumentalização e no momento seguinte o da catarse. Na verdade, esses momentos se imbricam [...] Então, os momentos do método encontram-se imbricados. A catarse não é uma coisa que vai ocorrer só lá, depois, no final do ano, em novembro quando a disciplina está terminando.

Em suma, a conjuntura acima só nos fez confirmar que o processo educativo envolve momentos que se inter-relacionam constantemente, pois a problematização, a instrumentalização e a catarse sempre se retroalimentam.

Passado esse momento, lancei mão de uma atividade mais diretiva, ao trazer três conceitos científicos sobre o conteúdo. Copiei-os no quadro e os(as) estudantes registraram em seus cadernos. Em seguida, realizamos uma leitura coletiva e, logo depois, refiz a leitura explicando cada conceito.

Ante esse contexto, cabe valorizarmos o papel da transmissão de conteúdos clássicos no processo escolar. Saviani (2008) é um dos autores que defende a necessidade de abordarmos os saberes primordiais, os quais, independentemente da data de formulação, permanecem contemporâneos, dado que resistem ao tempo. Marsiglia (2011) também ratifica a importância da transmissão e da assimilação dos conhecimentos em suas formas mais elaboradas. Sendo assim, salientamos que os conceitos de jogo utilizados em sala vieram de autores(as) clássicos(as) da temática, sendo eles: Huizinga (2000), Elkonin (1998) e Coletivo de Autores (1992).

Além disso, cumpre frisarmos que o conteúdo assume papel *sine qua non* no processo de desenvolvimento psíquico da criança. Martins (2011, 2013) assevera

que as funções complexas do psiquismo humano só se desenvolvem através de processos de ensino-aprendizagem que se debrucem sobre conhecimentos clássicos. Para essa autora, somente os conceitos científicos, e não os do senso comum, operam cognitivamente de modo a promover, no indivíduo, o avanço das funções psíquicas elementares em direção às funções psíquicas superiores. Libâneo (2011, p. 5) segue por uma linha de pensamento semelhante, ao afirmar que “[...] os conteúdos escolares e o desenvolvimento mental se relacionam reciprocamente [...] ensino e aprendizagem (estudo) se movem em torno do conteúdo”.

Dando continuidade à discussão, cabe destacarmos, também, a validade de momentos diretivos para a efetivação do ensino-aprendizagem. Algumas correntes teóricas se colocam contra esse tipo de atividade do(a) professor(a), por acreditar que essas ações limitam o papel ativo e criativo dos(as) estudantes. Colocamo-nos contra essa concepção, ao entrarmos em concordância com Marsiglia e Saccomani (2019), que defendem o papel diretivo do(a) professor(a) por ele(a) figurar como um sujeito mais experiente e, nesse fluxo, apresentar maior capacidade de organização do ensino e, assim, oferecer aos(às) estudantes o acesso aos conhecimentos mais complexos, possibilitando a sua incorporação por parte dos(as) alunos(as), para que estes(as), de posse desses recursos, consigam ser autônomos(as) e criativos(as):

Defender que o professor transmita de modo direto e intencional, ou melhor, defender o papel diretivo do professor como profissional que tem autonomia intelectual para pensar sua prática pedagógica não é uma contradição à afirmação que a criança deve ser ativa no processo de aprendizagem. Dirigir o processo de ensino e aprendizagem não é sinônimo de tornar a criança passiva. Muito pelo contrário, significa permitir a ampliação de sua visão se mundo, da realidade da qual ainda desconhece, mas que o professor deve conhecer em sua essência, de modo a apresentá-la ao aluno (MARSIGLIA; SACCOMANI, 2019, p. 308).

Após lançar mão dos conceitos científicos, clássicos do conhecimento sobre o jogo, lê-los e explicá-los, perguntei se havia alguma dúvida e a turma indicou que todos(as) tinham entendido bem até ali. Logo em seguida, partimos para o segundo grande momento da aula. Pedi, então, aos(às) estudantes que elessem dois jogos para praticarmos na quadra. Essa escolha deveria considerar a realidade material e

estrutural da escola e obedecer aos critérios de predileção e de frequência com que jogavam. Os jogos escolhidos pela turma foram queimado e futebol, ambos muito praticados pelos(as) estudantes.

Organizamos a turma, os espaços e os materiais para a prática. Tentei não intervir na realização dos jogos no que tange à definição de regras, à divisão das equipes, à resolução de discordância de ideias relativas ao jogo, *etc.* É certo que me mantive atento em todo o momento, visando ao bom funcionamento das práticas, a postos para resolver qualquer eventual conflito. Entretanto, a ideia era que eles(as) jogassem na escola da mesma forma que jogam sozinhos(as) em outros espaços, sem receber a interferência de um(a) professor(a) e/ou de algum(a) adulto(a), agora dotados(as) de uma nova compreensão sobre o fenômeno.

Durante a prática de um dos jogos, surgiu uma dúvida entre os(as) estudantes sobre uma regra específica da atividade. Nesse momento, um aluno se dirigiu a mim e me perguntou como era essa regra. Antes que eu falasse qualquer coisa, outro estudante respondeu ao colega dizendo que **eles que inventavam as regras, pois, no jogo, são os jogadores que criam as regras**. Logo notei que essa fala indicava uma incorporação ativa do conteúdo discutido em sala. No mesmo dia, o aluno teve acesso ao conceito, refletiu, discutiu, interiorizou e colocou em prática o conteúdo aprendido. Isso significa dizer que o Método da Prática Social agiu sobre ele ao transformar o conhecimento em questão numa segunda natureza, encaminhando o estudante a um outro patamar de compreensão sobre aquele fenômeno. Portanto, houve uma mudança qualitativa na sua prática social. Além desses momentos, pude observar, de forma geral, uma maior autonomia e uma maior concordância em relação à delimitação de regras. A turma estipulou as normas, em conjunto, com uma maior clareza, cumprindo-as e as fiscalizando regularmente, tornando, assim, a atividade mais prazerosa.

Ao fim dessa prática, seguimos para o terceiro momento da aula. Ainda na quadra, formamos uma roda de conversa. Discutimos sobre os jogos com base nos conceitos vistos em sala. Relacionamos as problematizações do início da aula com a

experiência prática vivenciada por eles(as). Refletimos sobre o conceito de jogo, sobre as suas características, sobre as semelhanças existentes em relação a outras práticas corporais, sobre os seus objetivos, sobre o seu surgimento e sobre a sua importância para a formação humana.

A turma disse que os jogos tiveram regras que eles(as) mesmos(as) definiram e fiscalizaram. Um estudante falou: “eu chutei e pegou na mão de Fulano e foi falta, dois toques” (E1). Sobre a importância do jogo para a humanidade, um aluno comentou que “ensina a perder e ganhar” (E2), outro respondeu que “é importante para se divertir” (E3) e outro afirmou que era “um lazer” (E4). Um grupo ressaltou que, no jogo, eles se comunicaram muito para conseguir vencer. Ao questionar se os animais têm a capacidade de jogar igual aos seres humanos, a turma respondeu que não. Uma estudante falou que “eles não pensam” (E5) e outro colega a ajudou dizendo que “são animais irracionais” (E6) e, por isso, não conseguem jogar igual às pessoas.

Finalizada a discussão, elenquei as atividades que faríamos nos próximos encontros e dei a aula por encerrada. Logo depois, ao preencher o diário, senti, mais uma vez, dificuldade em mensurar os momentos específicos do Método da Prática Social (problematização, instrumentalização e catarse), pois ele se configura, como mencionado anteriormente, através de um processo dialético complexo que supera a linearidade e o etapismo. É verdade que planejamos momentos específicos para problematizar e para instrumentalizar e, por conseguinte, esperamos a expressão da catarse. Entretanto, quando o método está sendo praticado, esses momentos se entrelaçam de uma forma inevitável. É a problematização seguida da catarse, a instrumentalização antes de novas problematizações, a catarse que necessita de outro momento de instrumentalização e assim por diante. Fica difícil mensurarmos quando houve uma coisa só, isolada.

Ao se aproveitar, em sala, do Método da Prática Social, os(as) docentes devem compreender, de uma forma geral, a dinâmica do ensino-aprendizagem,

atentando para o processo dialético inerente a esse método, deixando de lado a visão linear e sequencial.

Nessa perspectiva, o princípio curricular no trato com o conhecimento de espiralidade da incorporação das referências do pensamento, desenvolvido pelo Coletivo de Autores (1992) e aprofundado por Gama (2015) como princípio metodológico para o trato com o conhecimento e também renomeado por ela como ampliação da complexidade do conhecimento, sustenta que a apropriação do conhecimento acontece através de sucessivas aproximações e não de uma vez só, de modo linear. Nessas aproximações, as referências do pensamento vão se ampliando, possibilitando a captação de suas múltiplas determinações, tornando a compreensão dos sujeitos mais fiel à realidade.

Em se tratando de uma turma com quarenta estudantes, esse processo se torna ainda mais dinâmico. Devido aos distintos níveis de desenvolvimento psíquico e às diferentes compreensões da prática social global, alguns(mas) estudantes incorporam e expressam mais rapidamente certos conhecimentos, levando outros a refletirem sobre questões anteriormente desconhecidas e estes levantam também novos problemas sociais diante desse novo raciocínio. Ou seja, o fato de lidarmos com um grupo tão heterogêneo potencializa o processo de ensino-aprendizagem e torna os momentos do Método da Prática Social mais dinâmicos e espiralados.

Passando, então, ao segundo encontro, o referente às aulas três e quatro, estabelecemos como objetivo confrontar o jogo com o esporte, contextualizando-os e relacionando-os à realidade social. Como conteúdos, trabalhamos com o conceito de jogo e com o de esporte e observamos as suas relações com a sociedade.

No primeiro momento, tivemos um diálogo buscando resgatar as atividades e o conteúdo das aulas anteriores. Depois disso, apresentei o objetivo da aula e os momentos em que ela seria dividida.

Já no segundo momento da aula, conduzi os(as) estudantes à quadra para realizarem duas atividades. Selecionei o jogo do queimado para eles(as) praticarem. Organizei o grupo minimamente e o coloquei para jogar. Mais uma vez, tentei não

interferir muito nas regras e na resolução das dúvidas relativas ao funcionamento do jogo. Esses(as) estudantes possuíam um bom nível de auto-organização para fazer a atividade. Novamente, a turma vivenciou corporalmente o conteúdo jogo.

Sabendo que a Educação Física versa sobre a Cultura Corporal, a experimentação prática é uma das formas, se não a principal, de instrumentalização dos(as) alunos(as). Ao vivenciar corporalmente o conteúdo, esses(as) jovens estão, simultaneamente, produzindo e consumindo conhecimento. Darido (2018) salienta que, na Educação Física escolar, além do ensinar a fazer, tão historicamente contemplado em determinadas épocas, devemos ensinar sobre o fazer. Ou seja, precisamos trabalhar o conteúdo de forma ampla, abordando as suas múltiplas dimensões, de modo a dar sentido à prática corporal.

Depois do queimado, reuni o grupo numa roda de conversa e apresentei o *Dodgeball*, um esporte americano semelhante a esse jogo. Expliquei as regras dele e nós organizamos um minitorneio. Como estratégia metodológica, promovemos uma experiência na qual definimos os(as) atletas das equipes, os(as) árbitros(as), os(as) treinadores(as), os(as) torcedores(as) e os(as) auxiliares de arbitragem. Durante a prática, os(as) estudantes encontraram características que eram mais comuns ao universo do esporte, tais como: a arbitragem utilizando regras mais próximas das oficiais — exerci o papel de árbitro com auxílio de alguns(mas) estudantes —, os materiais e os espaços específicos, uma maior competitividade, as regras mais rígidas, a presença de espectadores e de comando técnico. Finalizada a experiência do *Dodgeball*, retornamos à sala de aula.

Para este encontro, estava programada uma discussão teórica mais densa no terceiro momento da aula e, por isso, preferi usar o espaço físico da sala. Com todos acomodados, lancei problematizações sobre as semelhanças e as diferenças entre jogo e esporte à luz das atividades praticadas por eles. A conversa girou em torno de temas como competição, seriedade, ludicidade, origem, regras e duração. As perguntas que fiz eram estas: jogo é igual a esporte? Quais as diferenças? Quais as semelhanças? Qual está mais presente na comunidade? Qual é melhor? Por quê?

Qual tem mais valor na sociedade? Por quê? Qual é mais competitivo? Qual é a nossa relação com o esporte? Praticante? Espectador? Consumidor? Trabalhador? Estudioso? Onde e quando se joga e se pratica esporte? O que poderia ser melhor no jogo e no esporte? Por qual necessidade o esporte foi criado?

Em resumo, a turma ressaltou a diferença entre as regras dos jogos e dos esportes, o caráter competitivo de ambos, a profissionalização dos atletas e dos árbitros e a adaptação de espaços e de materiais que são possíveis no jogo e mais difícil de acontecer no esporte. Uma estudante afirmou: “jogo não é igual a esporte [...] jogo é para divertir e esporte para competir” (E1). Nesse instante, alguns(mas) concordaram e outros(as) discordaram dela. Um aluno falou: “esporte e jogo podem ser de lazer. Tem uns que fazem para competir, outros que fazem pra exercitar o corpo...” (E2). Seguindo o depoimento do estudante, ambos podem ser divertidos e competitivos, a depender da intencionalidade de cada praticante. Porém, o esporte tem como essência a comparação de desempenhos, enquanto o jogo tem como essência a ludicidade, uma vez que consiste numa ocupação voluntária.

Sobre o impacto dessas duas práticas corporais em nossas vidas, os(as) estudantes responderam que o esporte é mais forte na sociedade, principalmente o futebol. No entanto, apontaram o jogo como uma prática mais prazerosa para eles. Vejamos:

- O esporte é mais forte na sociedade porque tem mais competições valendo. (E3)
- Futebol é mais forte na sociedade. (E4)
- Prefiro jogo porque se diverte mais. (E5)
- No esporte pode se machucar. (E6)
- No jogo a gente que escolhe as regras. (E7)
- Esporte é mais competitivo. Esporte é mais sério. É praticado no mundo todo. (E8)
- O esporte é conhecido por todos com as mesmas regras. (E9)
- O esporte podia ser menos competitivo porque pode rolar briga. (E10)
- Como o jogo não vale prêmio, ele é mais tranquilo. (E11)
- O povo criou o esporte pq queria competir, se comparar com os outros. (E12)

À medida que a turma raciocinava e, assim, demonstrava a elevação de suas compreensões sobre jogo, novas problematizações, instrumentalizações e catarses

apareciam. Ainda nessa discussão, por exemplo, instiguei o grupo para refletir sobre a grande popularidade dos esportes. Alguns(mas) estudantes disseram que era porque os esportes aparecem na TV. Eu repliquei: por que o esporte passa na TV e o jogo não? O quanto de dinheiro circula no meio esportivo? As empresas têm participação nisso? O que isso oferece de bom para uma sociedade baseada no consumo, por parte das pessoas, e no lucro, por parte das empresas?

Enquanto o grupo imergia nessas problematizações, aproveitei o ensejo para também discutirmos, de maneira rápida e superficial, sobre a lógica de produção na sociedade capitalista e sobre como o esporte se apresenta como mercadoria nesse contexto. Optei por não alongar nem aprofundar esta conversa por precisar de mais tempo para fazê-la, algo que não possuía na ocasião.

Após esse diálogo, propus a construção de um quadro comparativo entre jogo e esporte (**figura 7**). Sob a minha mediação, os(as) estudantes alimentaram o quadro mediante a exposição de suas análises, sistematizando o aprendizado. Por engano, escrevi, em certo momento, uma característica do jogo na coluna do esporte. Nesse instante, muitos(as) estudantes me corrigiram dizendo que essa característica era do jogo e não do esporte. Esse fato demonstrou que eles(as) estavam atentos e que apresentavam um bom domínio do conteúdo.

**Figura 7 - Quadro comparativo entre jogo e esporte**

JOGO	ESPORTE
Regras flexíveis	Regras fixas
Os jogadores são juizes	Pessoa de fora do jog
DIVERSÃO	COMPETIÇÃO
Pode ser em qualquer canto	Espacos e materiais específicos
Pode inventar materiais	
AMADOR	PROFISSIONAIS

Fonte: O autor (2020).

Ante o exposto, cumpre salientarmos que essa tarefa se mostrou adequada para a sistematização do conteúdo abordado. Ao colocarmos os(as) estudantes frente à necessidade de identificar, de interpretar, de compreender e de explicar o conhecimento vivenciado, conforme propõe o Coletivo de Autores (1992), notamos que a atividade realizada incidiu sobre o pensamento deles(as), provocando, assim, um rearranjo, uma reorganização em suas funções psíquicas. Nessa perspectiva, caminhamos ao lado de Libâneo (2011, p. 7), quando afirma que

O papel da escola é ajudar os alunos a desenvolver suas capacidades mentais, ao mesmo tempo em que se apropriam dos conteúdos [...] trata-se, assim, de fazer a junção entre o conteúdo e o desenvolvimento das capacidades de pensar [...] ensinar é colocar o aluno numa atividade de aprendizagem.

Em outros termos, tarefas desse tipo lançam os(as) alunos(as) numa situação de aprendizagem. Durante toda a atividade, os(as) estudantes vão expressando suas percepções sobre o conteúdo, de modo que aqueles(as) que se mostrem



No primeiro momento da aula, reunidos numa roda de conversa na quadra da escola, fizemos um resgate da aula anterior. Apresentei, então, os objetivos do dia e, juntos, fizemos uma discussão sobre a necessidade de regras nos jogos. Nesse fluxo, debatemos sobre o motivo de existir as regras e a possibilidade de alterá-las em função do propósito maior da atividade. Durante o diálogo, conduzido por mim mediante problematizações, muitos(as) estudantes externaram compreensões mais aprofundadas sobre o fenômeno jogo. Eles(as) pontuaram que as regras existem para organizar e para deixar justo o jogo, que os jogadores são quem determinam as regras, que estes podem mudá-las de acordo com a vontade coletiva e que as regras devem servir ao maior divertimento de todos, sendo este o maior propósito de se jogar. Ante o contexto, dois alunos (E1 e E2) explicaram para a turma a noção de flexibilidade das regras nos jogos citando a experiência da aula anterior:

No jogo, os jogadores fazem as regras. (E1)

No jogo, são os jogadores que fazem as regras. Depende de quem joga. No pé repete, tem gente que joga com e tem gente que joga sem. (E2)

Como é fácil notarmos, a catarse aparece em vários momentos da aula e da unidade didática. São falas, gestos e atitudes que demonstram a incorporação do conhecimento trabalhado num nível acima daquele de outrora. Quando questionei o porquê dos jogadores trocarem as regras dos jogos, um estudante respondeu: “para ficar mais divertido” (E3), e outro completou: “para nos satisfazer” (E4).

De acordo com Saviani (1999), a catarse é o ponto culminante do processo educativo, é a real incorporação dos instrumentos teórico-práticos que se tornaram uma segunda natureza. Este momento não pode ser situado de forma independente e sequencial, pois os momentos do método estão sempre imbricados.

Martins e Cardoso (2015, p. 190) seguem pela mesma trilha quando destacam que a catarse não vai aparecer só no final do ano, no final das aulas. O processo de problematização e de instrumentalização cria as condições necessárias para que possa “emergir o momento catártico”.



catarse necessita da qualidade do conteúdo e de formas adequadas (quantidade) para se realizar. Conforme Galvão, Lavoura e Martins (2019, p.136),

[...] a catarse expressa o movimento contraditório de ensino e aprendizagem, que na unidade entre a qualidade do conteúdo e a quantidade de suas formas assimiladas permitem saltos qualitativos no desenvolvimento do aluno. Portanto, ela só se realiza no sentido pensado por Saviani quando o conteúdo é selecionado segundo o critério clássico (qualidade) e dosado didaticamente (quantidade), somando-se a isso que os conteúdos de ensino devam ser explorados de diferentes formas, em diferentes tempos e com diferentes graus de profundidade ao longo da escolarização do aluno.

Ao término dessa última atividade, encerramos a aula. No encontro seguinte, o das aulas sete e oito, estipulei como objetivo compreender e categorizar os jogos quanto as suas características particulares. A aula começou como sempre: pelo resgate da aula anterior através de um relato do professor e do anúncio do objetivo do dia. Além disso, solicitei a entrega das entrevistas que passei, como atividade extraclasse, nas aulas três e quatro. Pouquíssimos(as) estudantes fizeram a tarefa. Diante disso, refleti com eles(as) sobre a importância de realizarem as atividades extraclasse e expliquei que o processo de ensino-aprendizagem é potencializado quando nos debruçamos sobre o conhecimento em diferentes momentos e espaços. Ademais, como já mencionado, o questionário era importante para o planejamento do próximo encontro, visto que este último se centraria nas respostas coletadas por eles(as) nas entrevistas. Em seguida, recolhi o material daqueles(as) que fizeram e garanti a pontuação pelo cumprimento da tarefa.

Dando continuidade à aula, lancei mão de alguns questionamentos para o grupo refletir, como, por exemplo: todos os jogos são iguais? Quais tipos de jogos vocês conhecem? Quais são as suas diferenças? Essas perguntas fomentaram um breve diálogo. Depois, ao notar a falta de compreensão da maioria da turma sobre o que significa classificar, precisei esclarecer o sentido da palavra. Utilizei o conceito presente no dicionário e o illustrei mediante exemplos simples da nossa realidade. Precisei desse momento de transmissão para continuar a aula, visto que a aquisição

de nosso objetivo dependia da compreensão desse conceito. Eram necessárias as ferramentas para criar algo novo.

Frente ao contexto, reforçamos a importância da transmissão do conteúdo. Segundo Marsiglia e Saccomani (2019, p. 308), a transmissão permite que a criança amplie a sua visão do mundo através da apresentação, por parte do(a) professor(a), de uma realidade que ela ainda desconhece, de forma que “a apropriação daquilo que já existe no mundo da cultura é condição para a criação de algo novo”.

Isso feito, solicitei, então, aos(às) estudantes que classificassem os jogos com base em suas características comuns. Seguimos a discussão, sempre sob minha mediação, analisando os vários tipos de jogos. Alguns(mas) alunos(as) efetuaram excelentes associações entre jogos de um mesmo tipo. Por exemplo, conseguiram relacionar rapidamente os jogos esportivos (futebol, vôlei, basquete, handebol, *etc.*), devido às suas características esportivas mais sérias e competitivas, segundo eles.

Um estudante vinculou handebol ao futebol e os colocou nessa categoria. Nas palavras dele: “[...] futebol e handebol são competitivos e usam bola. Futebol é com os pés e handebol com a mão. Quando a bola bate na mão no futebol é falta, e no handebol é falta quando bate no pé” (E1). Outra estudante acrescentou: “basquete também é parecido porque tem que fazer a cesta” (E2). Em seguida, outro estudante completou: “futebol americano também” (E3). Para a mesma categoria acima, os(as) alunos(as) ainda citaram o vôlei e o hóquei.

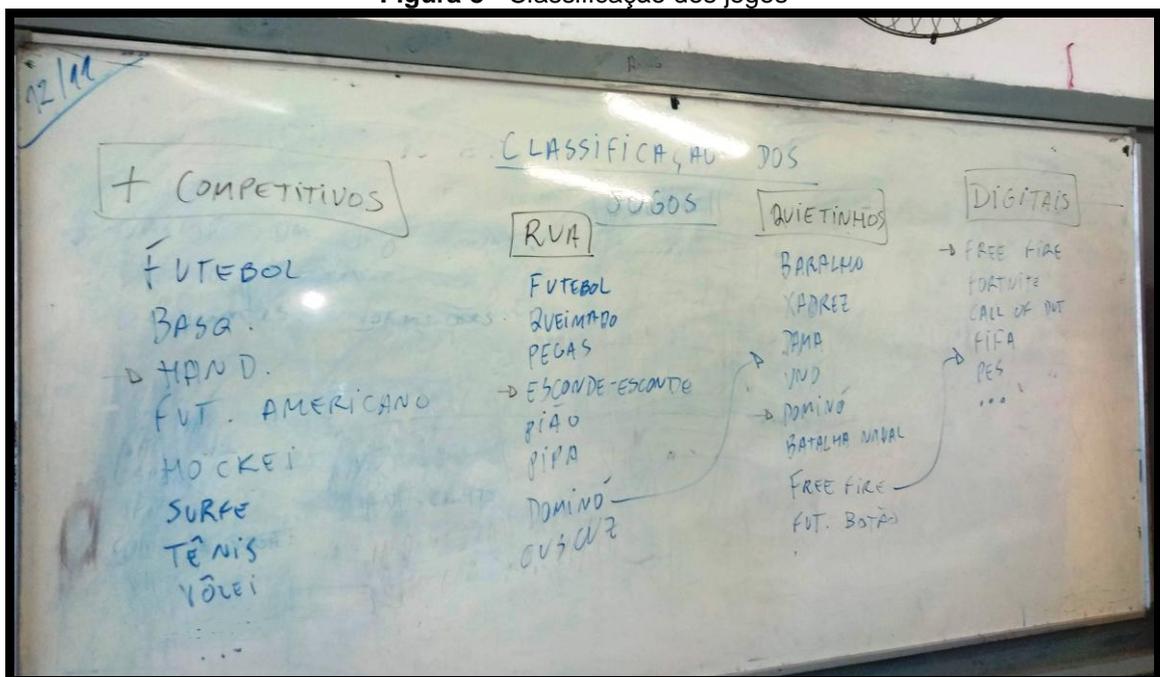
Sobre os jogos de rua, os(as) alunos(as) prontamente apontaram o queimado. Quando os(as) inquiri sobre as práticas que se aproximam desse jogo, alguns(mas) o associaram rapidamente ao handebol, em razão do movimento do arremesso que existe em ambos. Tentei ampliar a discussão pensando em outros aspectos, como os espaços em que se joga o queimado. Uma estudante confessou: “a gente brinca bastante na rua” (E4) e complementou dizendo que também brinca de “pega pegou, pega se esconder, pula corda” (E4). Na sequência da conversa, a turma continuou a indicar outros jogos para essa categoria.

Um estudante citou o dominó como um jogo de rua. Aproveitei essa menção e os(as) provoqueei perguntando quais eram as características do dominó. Recebi como resposta que o dominó se joga “na tábua” (E1) e “sentado” (E5). Provoqueei a turma para que ela pensasse em jogos semelhantes ao dominó sob esse aspecto. E os(as) alunos(as) elencaram: baralho, xadrez, Uno, dama, batalha naval e *Free Fire*.

Assim como anteriormente, aproveitei a citação do *Free Fire* para incentivá-los a analisar esse tipo de jogo. Sem demora, dois estudantes falaram que o *Free Fire* é diferente dos outros jogos de antes “porque usa o celular” (E1; E6). A partir disso, começamos a pensar em jogos que se valem das plataformas digitais. O grupo citou vários, a exemplo do *Fortnite*, do FIFA e do *Pro Evolution Soccer* (PES).

Prosseguimos a discussão apontando que um único jogo pode fazer parte de mais de um grupo, não se limitando a uma única categoria. Após classificarem os jogos em quatro tipos, pedi para que eles(as) nomeassem os grupos de jogos. A classificação realizada pela turma está detalhada a seguir:

**Figura 8 - Classificação dos jogos**



Fonte: O autor (2020).

- a) Jogos mais competitivos: futebol, handebol, futebol americano, vôlei, basquete, *etc.* São aqueles esportivos.
- b) Jogos de rua: queimado, pião, bola de gude, pegas, esconde-esconde, *etc.* São jogados comumente na rua.
- c) Jogos quietinhos: dama, xadrez, baralho, dominó, Uno, *etc.* São jogos que não exigem grandes esforços físicos.
- d) Jogos digitais: *Free Fire*, FIFA, PES, *Fortnite*, *Call of Duty*, *etc.* São jogos quietinhos que fazem uso do celular, do *tablet*, *etc.*

É interessante frisarmos que a sistematização criada pela turma se aproxima da classificação proposta por Melo e Souza Júnior (1996), que subdivide os jogos em três categorias: jogos de salão, jogos populares e jogos esportivos. Os jogos de salão são os jogos quietinhos apontados pela turma; os jogos populares são iguais aos jogos de rua; e os jogos esportivos são os jogos mais competitivos. Fora esses, os(as) estudantes ainda acrescentaram os jogos digitais por eles serem muito utilizados atualmente e por guardarem características particulares, de modo a comporem um grupo específico de jogo.

Mesmo sem conhecerem essa classificação científica, os(as) estudantes se aproximaram bastante dela por já estarem manifestando uma compreensão mais aprofundada sobre o jogo, proveniente de um processo de ensino-aprendizagem, e por serem estimulados a refletir, a analisar e a (re)criar conhecimentos sobre este fenômeno.

Cabe destacarmos, ainda, que essa classificação está presente, timidamente, no tópico sobre a Educação Física da **Proposta Curricular de Jaboatão dos Guararapes** (2010, p. 89), quando ela cita como um saber sobre o conteúdo jogo a “Classificação – Populares, esportivos e de salão” e, de forma mais profunda, no PCPE, quando este explicita as características de cada tipo de jogo (PERNAMBUCO, 2013).



e uma estudante disse que, devido à falta de segurança, as crianças ficam mais em casa e “quando dá nove horas lá na rua já tá tudo fechado” (E7). E outro colega complementou: “professor, antes de lançar *Free Fire* eu jogava bola todo dia na rua, depois de *Free Fire* eu fico muito mais em casa jogando *Free Fire*” (E8).

Mantivemos o diálogo ponderando sobre o quanto os jogos digitais estão sendo utilizados pelos(as) jovens e sobre o quanto isso pode ser positivo ou negativo para as pessoas. Essa grande adesão aos jogos eletrônicos acompanha as transformações tecnológicas que o mundo vivencia. Nesse fluxo, problematizamos: como esse tipo de jogo simula os jogos esportivos, os de rua e os de salão; quais outros motivos levam os(as) jovens a praticarem, cada vez mais, os jogos digitais; como a falta de segurança nos espaços públicos contribui para isso; e quais os limites e as possibilidades dos jogos digitais.

Sabemos que os jogos digitais demonstram grande potencial para qualificar a aprendizagem, para desenvolver habilidades e para satisfazer a necessidade de lazer das pessoas. No entanto, também podem ser nocivos ao ser humano que se dedica, excessivamente, a eles, como asseveram Abreu *et al.* (2008, p. 10) após fazerem uma revisão sistemática sobre o tema e concluir que os estudos indicam que o “uso excessivo de jogos eletrônicos pode ser um transtorno psiquiátrico da linha das dependências”.

Novas problematizações foram surgindo conforme o conhecimento ia sendo incorporado pelas crianças. De acordo com Galvão, Lavoura e Marsiglia (2019, p. 17),

A passagem do não-domínio ao domínio de determinado conhecimento, em certo grau de complexidade, permite que novas problematizações sejam colocadas em pauta. Desse modo, é a própria aprendizagem – e não as problematizações iniciais – que possibilita ou requer o aparecimento de novas problematizações e isso nos ressalta uma vez mais a dialeticidade do método pedagógico de Saviani, que não segue uma sequência linear de passos.

Finalizada a discussão, e apesar do baixo número de entrega das entrevistas, o que nos levaria a alterar o planejamento do encontro seguinte, concluí que a aula



*cheetah*” (da Índia); *Ver ver aras lama* (de Papua Nova Guiné), *Coelhinho sai da toca* (do Brasil) e *Shisima* (do Quênia). Seguimos para a quadra para praticá-los.

Vivenciamos, na quadra, os jogos na sequência apresentada, com exceção do último, que experimentamos em sala. Antes e depois de cada jogo, reunimo-nos, numa roda de conversa, para debater a atividade. Questões sobre regras, pontos positivos e negativos, semelhanças e diferenças com outros jogos, cultura, clima e geografia foram discutidas. Em cada diálogo entre a prática de um jogo e outro, a turma participou atentamente da discussão fazendo comparações e análises. Os(as) alunos(as) conseguiram realizar apreciações sobre semelhanças e diferenças entre os jogos de outros países e os que costumavam praticar. Essa discussão, mediada por mim, alternava-se em momentos de problematizações, de instrumentalizações e de catarses, imbricados num movimento dialético. Nesses instantes, sentíamos o Método da Prática Social tomando corpo, respirando. Tais momentos foram cabais para potencializar o processo de ensino-aprendizagem, visto que era nas discussões que os(as) estudantes refletiam sobre o que estavam fazendo e o porquê daquilo. Desse modo, havia, ali, uma verdadeira práxis educativa.

Após reorganizar o grupo, consegui desenvolver algumas reflexões sobre os conteúdos trabalhados. Fiz isso de forma expositiva e diretiva. Assim sendo, vale endossar a importância da transmissão de conteúdo como atividade nuclear da escola. Marsiglia, Martins e Lavoura (2019), bem como Martins (2011, 2013) declaram que o ensino escolar gira em torno do conteúdo, que toda forma adequada e coerente de transmitir os conhecimentos é válida para fins educativos, já que cabe à escola a função de transmissão dos conhecimentos científicos.

Discorri, então, sobre aspectos de transmissão oral dos jogos, a diversidade cultural e geográfica, as potencialidades que o jogo apresenta e as semelhanças e as diferenças entre os jogos praticados. Os(as) alunos(as), assim, ponderaram sobre o caráter lúdico universal do jogo, a conservação da transmissão oral e a mudança com relação às questões culturais. Lancei mão de Pontes e Magalhães (2003, p. 213), que proclamam a “existência de certos padrões lúdicos universais, mesmo com

diferenças regionais, variações na designação ou na existência ou supressão de certas regras”.

Expliquei, ainda, para a turma, três palavras-chave citadas por esse autor e por essa autora para a compreensão dos jogos populares. São elas: conservação, mudança e universalidade. Universalidade devido ao caráter lúdico, mudança por apresentarem variações de acordo com a cultura local e conservação por manterem características no que diz respeito à transmissão desta cultura ao longo da história. Feito isso, identificamos e analisamos essas características nos jogos praticados na aula, relacionando-os com os jogos locais praticados pelos(as) alunos(as).

Após a explanação, encerrei a aula ressaltando a importância da participação comprometida dos(as) estudantes, do cumprimento das atividades e do respeito em todos os momentos da aula. Apesar de certa desconcentração no terceiro momento da aula, os(as) estudantes avaliaram muito positivamente o encontro. Estavam muito entusiasmados e fazendo muitos elogios. Disseram que foi a melhor aula do ano. Aproveitei esse sentimento deles(as) para demonstrar o meu contentamento em vê-los(as) alegres e para reafirmar que a real função da Educação Física é ampliar as suas compreensões sobre a Cultura Corporal e não agradá-los(as).

Frente ao cenário, reconhecemos que todo professor(a) planeja suas ações aspirando às duas coisas: ensinar bem e proporcionar momentos felizes para os(as) estudantes. Entretanto, só agradar a turma não resulta em fazer cumprir o papel da educação. Destarte, nosso intento consistiu em conduzi-los à apropriação da cultura acumulada historicamente, condição de existência dos seres humanos, de forma consciente, responsável e divertida.

O encontro seguinte figurou como um dos mais importantes da unidade. Nele, estabelecemos o objetivo de sistematizar as experiências e o conhecimento sobre jogo. A turma deveria sintetizar, por escrito e em forma de texto didático, tudo o que foi aprendido sobre jogo até ali. Essa tarefa foi projetada para este momento levando em conta o conjunto de experiências e de conhecimentos acumulados pelo grupo.

Começamos o encontro recuperando as aulas anteriores e sinalizando o objetivo das aulas do dia. Em seguida, expus brevemente o que é um texto didático. Apresentei o formato, os objetivos, o público-alvo e o conteúdo. Mostrei um exemplo do gênero sobre o atletismo, conteúdo já trabalhado anteriormente, para servir de parâmetro para a atividade que eles(as) deveriam executar.

Ao trabalhar com o Método da Prática Social no Ensino Fundamental, Marsiglia (2011) revela que os seus estudantes elaboraram fichas técnicas e textos informativos sobre animais. Para realizar essas atividades, a turma dela precisou dominar a forma (o domínio da escrita específica do gênero textual eleito) e o conteúdo (o conhecimento sobre os animais em questão).

Em nosso caso, vivenciamos uma situação semelhante: o grupo conhecia o conteúdo (o conhecimento sobre jogo), mas não tanto a forma (as características de um texto didático). Dessa maneira, necessitei fazer uma intervenção no sentido de instrumentalizá-los no que diz respeito à produção de um texto didático. Para tanto, tive que discutir, enfaticamente, cada ponto do texto didático, mudando a linguagem e trazendo mais elementos que facilitassem a compreensão. Em algumas ocasiões, simulei o início da redação para que eles pudessem se espelhar. Gastamos nisso um tempo considerável, não previsto no plano de aula.

Durante a explicação, alguns(mas) estudantes já demonstraram ter entendido o exercício, expressando, logo de cara, as suas considerações, enquanto outros(as) exteriorizaram dificuldades para entender o que é um texto didático. Estes foram aumentando as suas compreensões durante o processo, ao passo que faziam perguntas e esclareciam as suas dúvidas.

Em seguida, selecionei alguns pontos para serem abordados no texto, a saber: conceito de jogo, surgimento do jogo, classificação e descrição de algum jogo praticado e questões sobre o conteúdo. Após esse momento, separei a turma em duplas, distribuí os textos modelos para servirem de inspiração e os(as) estudantes, enfim, começaram a produzir o texto didático. É válido lembrarmos que a escolha das duplas se deu de forma estratégica, visando a potencializar a aprendizagem

através da troca de conhecimentos entre estudantes mais experientes e menos experientes em relação ao conteúdo.

Leontiev (2005) declara que a criança apresenta um nível de desenvolvimento efetivo, que nos revela o nível atual de desenvolvimento das funções psíquicas, conseguido por meio de processos já finalizados, e que opera como um indicador do desenvolvimento psicointelectual das pessoas. Outro indicador existente, segundo ele, consiste na área de desenvolvimento potencial, uma região que a criança só consegue alcançar com a ajuda de um(a) adulto(a), de alguém mais experiente. Tal índice é também importante para que possamos compreender o desenvolvimento psicointelectual, uma vez que sinaliza o progresso futuro da criança.

Ainda aproveitando as contribuições desse autor, salientamos que as funções psíquicas superiores surgem, primeiramente, nas atividades coletivas e/ou sociais, na posição de funções intersíquicas. Só depois, as funções psíquicas superiores aparecem como propriedades internas do pensamento, como funções intrapsíquicas através de tarefas individuais.

Assim, o ato de colocarmos em contato crianças com níveis de experiências diferentes para sistematizar um conteúdo na aula estimula o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, ao passo que promove uma ação coletiva que incidirá sobre a área de desenvolvimento potencial dos(as) estudantes.

Com mais ou com menos dificuldades e com o auxílio do professor, todas as duplas finalizaram a tarefa e entregaram os seus textos (**ANEXO D**). Algumas delas entenderam mais rápido, foram mais ágeis e demonstraram maior qualidade. Outras penaram para concluir a atividade. O nível do conhecimento envolvido foi alto e eu procurei aprofundar as discussões já realizadas anteriormente. Para tanto, solicitei aos(as) estudantes que consultassem as anotações feitas na unidade.

Muitas duplas realizaram a tarefa com excelência. A qualidade dos textos me surpreendeu positivamente, uma vez que obtive produções que revelaram um alto nível de compreensão. Nesse sentido, posso assegurar que alguns desses textos produzidos pelos(as) estudantes poderiam ser utilizados em outras turmas como

instrumentos didáticos. É interessante perceber que algumas crianças, mesmo sem falarem quase nada nas aulas, compreendem muito bem o conteúdo. Algumas das melhores produções que recebi foram feitas pelos(as) estudantes mais discretos(as) e mais tímidos(as) da sala. Abaixo, seguem alguns trechos dos textos produzidos:

O jogo é uma forma de se exercitar e de se divertir e também outras ocupações. O jogo pode ser praticado em ruas, praças, escolas ou até mesmo em casa. As regras podem ser alteradas, mas, é obrigatória segui-las, ao jogar algum jogo você vai sentir alegria e prazer. Também pode inventar os próprios materiais para jogar. (D1)

O jogo é uma ocupação voluntária. Tipo queimado e futebol só se joga com voluntários e além disso é divertido e também exercita o corpo. (D2)

É uma maneira de se divertir, e que também tem regras e os jogadores que escolhem. (D3)

O jogo surgiu quando as crianças pararam de trabalhar com os adultos, então copiaram as ações dos trabalhos de forma divertida e prazerosa, não tem uma data certa e nem uma pessoa certa que criou. (D4)

Antigamente, bem antigamente as crianças trabalhavam, e assim como não tinham muita força porque eram pequenos, os adultos mandaram as crianças pararem de trabalhar, e assim as crianças pegaram os trabalhos dos adultos e os fizeram de uma forma prazerosa, boa de se brincar e passar seu tempo. (D5)

Classificação é por exemplo, um agrupamento de jogos. Pode ser dividido em vários grupos, mas eu vou dar um exemplo. (D6)

Jogos competitivos - é para competir, uma profissão que você compete com outro oponente. Como judô, futebol são todos competitivos. Jogos quietinhos são jogos sem muito esforço. Geralmente sentado sem agitação. Como xadrez e dominó. (D7)

Jogos de rua são jogos que brinca na rua. Jogos digitais são jogos que precisa de uma plataforma digital. (D8)

As regras do jogo é 1 pega tem que correr atrás das pessoas e quando essa pessoa pega a outra ela é o pega, mas caso queira mudar um pouco as regras você pode ir pegando as pessoas e elas ajudarem. (D9)

Notamos, então, a importância da diversidade de procedimentos, de recursos e de técnicas de ensino que levem à efetivação da aprendizagem. Corroboramos com Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 18), quando sustentam que “as formas pedagógicas adequadas são todas aquelas que contribuam para a transmissão do

saber escolar”. Essas atividades, se bem dosadas e bem organizadas, incidem no desenvolvimento do psiquismo humano. De acordo com Martins (2011, 2013), os conceitos científicos se assentam por meio de atividades de ensino bem estruturadas que comovem várias funções psíquicas.

Nossos três encontros seguintes sucederam como uma grande aula de tempo estendido. Tivemos a aula treze em um dia e as aulas quatorze e quinze no dia seguinte. Devido a uma festividade de encerramento dos Jogos Estudantis de Jabotão dos Guararapes, da qual participaríamos, negociamos com outra docente as aulas dessa turma. As três aulas foram destinadas ao planejamento (aula treze), à execução e à avaliação do Festival de Jogos (aulas catorze e quinze). Assim sendo, relataremos as três como um processo único.

O objetivo delimitado para esses dias consistiu em planejar, conhecer, organizar e intervir no espaço público, de forma coletiva, de modo a conceber a existência de locais adequados para as práticas corporais e de lazer como um direito de todos(as). O conteúdo trabalhado foi o festival de jogo. Inicialmente, eu relembrei as atividades realizadas nas aulas anteriores e apresentei os objetivos do encontro. Nesse percurso, fiz um breve apanhado das produções dos textos didáticos que eles(as) elaboraram. Parabenizei a turma pela boa qualidade dos textos e manifestei a minha felicidade por isso.

Posteriormente, apresentei aos(às) estudantes a proposta de produzirmos um festival de jogos como momento de culminância da unidade. Expliquei para a turma o que é um festival e qual o propósito dele. De acordo com Pernambuco (2008), o festival é uma possibilidade de aula que possui um tempo ampliado. Novas vivências e a socialização de conhecimentos são potencializadas no espaço-tempo do festival. Nesse contexto, o nosso evento serviria como esse tempo ampliado no qual os(as) alunos(as) organizariam, praticariam e socializariam os conhecimentos adquiridos junto à comunidade local. Desse modo, segundo Pernambuco (2008), o princípio da simultaneidade dos conteúdos escolares seria posto em prática nessa maneira de planejar e de implementar a Educação Física escolar.

À primeira vista, os(as) estudantes se mostraram bem animados com a ideia. Aproveitamos a empolgação para iniciarmos o planejamento do evento. Escolhemos fazê-lo na pracinha da comunidade, que se localiza ao lado da escola. Essa praça é um espaço público de lazer muito utilizado pelos moradores. Trata-se de um local onde as crianças costumam brincar, conversar e lanchar. Debates, então, sobre os espaços públicos de esporte e lazer. Depois, refletimos sobre a necessidade de termos acesso a esses locais para desenvolvermos nossa humanidade plenamente. Analisamos a realidade local e constatamos que a comunidade só possui dois espaços desse tipo: a pracinha e o Campo do Oito. Assim, concluímos que deveriam existir mais espaços como esses para atender a grande quantidade de pessoas que moram ali.

Sob essa ótica, a escolha da pracinha se deu pela importância de ocuparmos os espaços públicos de lazer e de intervirmos neles fazendo um bom uso. Marsiglia (2011, p. 138) assinala que

[...] se a prática social é a razão de ser da prática educativa, então é inerente à pedagogia histórico-crítica que os procedimentos didático-pedagógicos se desenvolvam tendo em vista a intencional transformação da prática social.

Em outros termos, a nossa ideia era justamente vislumbrar e materializar uma outra prática social, ou seja, percebermos espaços como a pracinha como parte de uma condição básica de sociabilidade, de humanização. Em suma, queríamos que os(as) alunos(as) usufríssem dos seus direitos como cidadãos(ãs) e soubessem usar adequadamente os espaços.

Seguindo o planejamento do festival, esbocei a planta da pracinha no quadro para pensarmos nos espaços de realização para cada jogo. Propus a realização de um circuito de jogos. Discutimos e elegemos seis deles para o festival, a saber: 1) barrinha; 2) corridas e pegadas; 3) queimado, barra-bandeira e “*Cheetal, cheetah*”; 4) jogos de salão; 5) pião; e 6) bola de gude. Depois disso, definimos o espaço de realização de cada jogo na pracinha e a equipe que ficaria responsável pela condução de cada atividade. Optamos por fazer um rodízio nas atividades, para que



todos jogassem tudo, porém mantendo sempre alguém do grupo responsável por cada jogo. Em seguida, registramos esse planejamento no quadro da sala e por escrito. Os participantes das atividades seriam os(as) próprios(as) estudantes da turma e as pessoas que estivessem no local no momento do festival. Com isso acertado, nós encerramos a aula.

No dia da realização do festival, relembramos o planejamento e as equipes responsáveis por cada uma das atividades. Organizamos os materiais e os grupos e fomos à pracinha. Chegando lá, cada equipe organizou o seu espaço. Confeccionei bandeiras para sinalizar as estações. Com tudo pronto, iniciamos o evento. Quase 100% dos(as) estudantes participaram ativamente. Só havia duas pessoas na praça fazendo caminhada. Ambas foram convidadas a participar, mas preferiram continuar nas suas atividades. Receberam bem os(as) alunos(s) e elogiaram a iniciativa.

O jogo do queimado acabou com pouco tempo devido a pouca quantidade de jogadores. Então, de forma independente, os(as) estudantes mudaram para o jogo barra-bandeira. O pião e a bolinha de gude também não renderam muito, ficando sem ninguém para jogar rapidamente. As outras atividades ocorreram dentro do esperado. A turma tinha autonomia suficiente para gerir as suas atividades.

Os(as) estudantes foram experimentando as diferentes brincadeiras. Introduzi um jogo chamado vôlei tênis com o grupo que jogava barra-bandeira, uma vez que este jogo já não estava divertido. Em um momento próximo do final, também de forma autônoma, quase todos os(as) estudantes se reuniram e jogaram um jogo de perseguição chamado meninos(as) pegam meninas(os). Cerca de uma hora e vinte minutos após a abertura do evento, retornamos à escola.

Esse tipo de atitude demonstra a incorporação efetiva dos conhecimentos aplicados na prática social. Por essa razão, compreendemos a prática social como o ponto de partida e de chegada do Método da Prática Social, visto que ela é a mesma (partida) por não haver suspensão da vida concreta enquanto se realiza o processo educativo, ou seja, nós não conseguimos sair da prática social; e não é a mesma (chegada) porque o processo de ensino-aprendizagem promoveu a compreensão

dos sujeitos acerca do real concreto provocando mudanças. Esses(as) estudantes não veem mais a pracinha da mesma forma que antes. Pudemos perceber que a atitude deles(as) ao usar o espaço foi mais consciente, pois: exploraram melhor cada canto da praça, não sujaram o ambiente, respeitaram os espaços dos(as) outros(as) colegas e zelaram pela estrutura física (brinquedos, mesas e cadeiras) e pela parte natural (árvores, plantas e gramado). Portanto, atribuíram maior valor a este ambiente coletivo e público.

Na sala de aula, apreciamos, brevemente, o nosso evento. A turma o avaliou como positivo. Destaquei o festival como um momento de culminância do processo de ensino-aprendizagem da unidade e como uma intervenção consciente do espaço público. Questionei o grupo sobre o uso dos espaços públicos na comunidade e, juntos, refletimos sobre o público e o privado, sobre a ocupação do tempo livre deles(as) e dos(as) adultos(as) e sobre a importância do trabalho com o jogo.

A discussão relativa à utilização consciente dos espaços públicos de lazer foi bem proveitosa e esclarecedora. Passei o maior tempo explicando para a turma o público e o privado em nossa sociedade. Foi um momento maior de exposição. O assunto chamou a atenção dos(as) alunos(as), que ficaram bem concentrados nesse momento. Muitos(as) não entendiam o que são bens públicos nem os seus papéis sociais. Lançaram perguntas como: “o metrô é público?” (E1), “o ônibus é público?” (E2), “por que o *shopping* não é público?” (E3). De forma simples, expliquei que o público é de acesso de todos, gerido pelo Estado para o bem-estar da população. Hospitais, escolas, transporte, espaços de lazer e eventos diversos podem ser públicos ou privados. Chegamos a identificar, como espaços públicos, a pracinha, o Campo do Oito e o teatro de Santa Isabel; e, como privados, o *shopping* e o serviço do *Uber*.

Ao final desse encontro, constatei que os(as) alunos(as) compreenderam o acesso ao lazer como um direito dos(as) cidadãos(ãs). Alguns(mas) mencionaram que é importante estudar o jogo para conhecer esta prática corporal e fazer um bom uso dela para o lazer e para a saúde. Encerrei a aula com o aviso de que, no

próximo encontro, haveria a entrega das produções e das notas, assim como a realização de uma autoavaliação pelos(as) estudantes.

Nesse caminho, cumpre marcarmos a importância da tomada de consciência sobre a sua existência histórica na realidade e a possibilidade de intervir no mundo. Ao discorrer sobre a alienação do(a) professor(a) na escola capitalista, Marsiglia (2011, p. 10) descreve como a maior implicação desse processo a condução dos(as) alunos(as) “à reprodução da sociedade sem consciência de sua inserção nela e dos resultados dessa reprodução para a melhoria de suas próprias vidas”. Obviamente, essa consciência não surge do nada. Através de ações como a que empreendemos, conseguimos contribuir com os(as) estudantes em seus processos de tomada de consciência e de compreensão da realidade, de modo a se situarem nesta a partir de uma posição de classe.

No penúltimo último encontro com a turma inteira na última unidade, aulas 16 e 17, nós estabelecemos como objetivo refletir, avaliar e sintetizar a experiência e o conhecimento sobre o jogo. Planejamos propor uma autoavaliação oral por parte dos(as) alunos(as), enquanto a revisão do processo avaliativo e a divulgação dos resultados individuais dos(as) estudantes seria mediada pelo professor.

Inicialmente, expus o objetivo da aula e dei início a um diálogo sobre todo o processo vivenciado nos últimos meses. Estimulei os(as) estudantes a resgatarem as atividades realizadas em cada uma das aulas desde o começo da unidade. Cada momento dessas aulas estava vivo na memória deles(as), dado que conseguiram rememorar até os detalhes. Logo depois, questionei os(as) alunos(as) sobre toda a experiência, querendo saber as suas avaliações desse processo e a turma, no geral, atribuiu um valor positivo. Seguem algumas falas deles(as):

- Foi bom aprender como jogar esses jogos. (E3)
- Foi importante aprender pra melhorar a saúde. (E4)
- É bom pra ensinar para os outros. (E5)
- É importante para se distrair. (E6)
- É uma forma de lazer. (E7)
- A pessoa pode ser idosa e jogar um jogo quietinho porque não se cansa muito. (E8)
- Foi bom o senhor explicar conversando com a gente. (E2)

A gente aprendeu mais praticando do que estudando. (E1)

Em suma, os destaques foram: a importância de aprender os jogos para a formação humana; o papel do jogo para a saúde, o lazer e a educação; o caráter lúdico do jogo; o propósito de divertimento e de distração existente no jogo; a boa relação entre teoria e prática nas aulas; o fato de que aprenderam brincando; e a relevância dos momentos em que parávamos e conversávamos sobre as atividades de aprendizagem. Assim sendo, concluímos que os conceitos trabalhados foram vivenciados na realização das nossas atividades, numa relação de práxis educativa. Nesse fluxo, houve, então, o que Martins e Cardoso (2015, p. 191) chamam de “unidade entre teoria e prática” e de “atividade humana prática fundamentada teoricamente”.

Ademais, os(as) alunos(as) comentaram que foi legal estudar o conteúdo jogo porque: eles(as) aprenderam a jogar alguns jogos; é bom para a saúde e para se divertir; é uma ótima forma de lazer e você pode ensinar os outros. Quando os(as) questionei sobre o surgimento dos jogos, muitos(as) falaram corretamente sobre isso sem nem pestanejar. Reforçamos, em seguida, a necessidade humana de se divertir como a razão de existência do jogo. Refletimos, também, sobre a quantidade de momentos de lazer que as pessoas têm hoje em dia, sobre os passatempos das crianças e dos(as) adulto(as), sobre o uso excessivo de celular, *etc.*

Os(as) alunos(as) ainda destacaram a possibilidade de diferentes tipos de jogos como atividades de lazer, conforme aprendemos na aula sobre classificação dos jogos. Ou seja, para cada momento diferente, existirá um jogo adequado. Logo depois, eles(as) afirmaram que compreenderam bem o assunto e que não tinham dúvidas.

Dando continuidade, a turma declarou que as aulas cumpriram os objetivos propostos. Dessa maneira, ao avaliarmos as nossas aulas, todos concordaram que aquelas em que começamos na quadra e terminamos na sala foram prejudicadas devido à dispersão e à dificuldade de concentração dos(as) alunos(as). Além disso,

eles(as) sugeriram que praticássemos mais e diferentes jogos e esportes no próximo ano.

Em seguida, pedi que cada um(a) fizesse uma breve autoavaliação sobre o seu desempenho na unidade e atribuísse uma nota para si. Exigi que eles fossem sinceros e frisei que essa nota não seria a que eu daria. Cada um cumpriu a tarefa. Constatei que os(as) estudantes que mais se destacam são os mais críticos consigo mesmos e, portanto, costumam designar notas menores do que merecem. Por outro lado, os(as) estudantes menos comprometidos tendem a estabelecer notas maiores do que aquelas que lhe fazem jus.

Feito isso, eu resgatei os procedimentos, os instrumentos e os critérios de avaliação e comecei a chamar estudante por estudante no meu birô para mostrar as suas produções e as notas, que foram divididas da seguinte forma: 1ª nota – texto didático (0-10); 2ª nota – todas as tabelas de avaliação diária (0-10); e 3ª nota – sistematização sobre os queimados (0-4), entrevistas sobre jogos (0-3), primeiro texto sobre jogo (0-1), registro escrito do quadro comparativo entre jogo e esporte (0-1) e registro escrito da classificação de jogos (0-1). Aqueles que não atingiram a média da unidade e, ademais, não somaram os 24 pontos requeridos pela média anual ficaram em recuperação. Cabe marcar, ainda, que a organização, a execução e a avaliação do festival foram consideradas no processo de avaliação da unidade mediante a ficha avaliativa referente às três aulas destinadas ao festival.

Na sequência, encerrei o encontro parabenizando aqueles que cumpriram as atividades e que, assim, atingiram os objetivos da unidade e indiquei as atividades a serem realizadas pelos(as) estudantes que ainda não alcançaram os objetivos propostos. Realizei, brevemente, um agradecimento pela colaboração com a minha pesquisa e sinalizei que haveria uma reunião com os pais, o seminário de término das intervenções, no próximo dia de aula.

No dia 17 de dezembro, a escola já caminhava num ritmo bem diferente, muito característico dessa época do ano: poucos(as) alunos(as) presentes, muitas

atividades de avaliação e trabalhos de recuperação, horários alternativos em virtude da proximidade do fim do calendário letivo.

Diante disso, o seminário de término das intervenções se deu com, apenas, dezessete estudantes e sem a presença de nenhum(a) responsável. Desse modo, lancei uma breve exposição sobre cada passo realizado no processo, indo desde a primeira conversa com a gestão da escola sobre o assunto, passando pelo período de intervenções, pelas análises e pelos planejamentos realizados antes e/ou durante as aulas, que obedeceram o ciclo da investigação-ação proposto por Tripp (2005), até chegar no atual seminário.

Também comentei os resultados preliminares da pesquisa, apontando os limites e as possibilidades do método trabalhado em nossas aulas, agradecendo à participação comprometida dos(as) estudantes. Assegurei que esta pesquisa não teria acontecido sem a colaboração deles(as), uma vez que as suas participações nas atividades, o cumprimento das tarefas e os *feedbacks* constantes foram cruciais para o andamento da investigação. Ressaltei que a escola iria receber, ainda, um retorno científico dessa experiência após a conclusão do meu curso de Mestrado e que eu buscava divulgar os resultados finais na rede pública de Jabotão dos Guararapes e no meio científico.

Até o presente instante, não executei a parte do seminário destinada à equipe escolar, pois, devido às grandes demandas de final de ano, não tivemos tempo de nos reunir para que eu cumprisse a tarefa. Durante o início do ano de 2020, nos meses de fevereiro e de março, a escola teve pautas advindas da Secretaria de Educação que ocuparam todos os poucos momentos de reunião que tivemos. E, no atual período de suspensão das aulas em razão da pandemia gerada pela COVID-19, estamos sem qualquer atividade pedagógica. Frente ao contexto, pretendemos realizar o seminário, portanto, na primeira oportunidade que houver assim que retornamos às atividades escolares.

Encerramos, por enquanto, o processo de planejamento, de intervenção, de descrição e de análise dos dados desta pesquisa, trazendo inferências viabilizadas

por meio de diálogos com a literatura específica da área para, assim, tecermos algumas considerações sobre todo o processo investigativo.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente ao objetivo geral que delimitamos para a pesquisa, analisar o Método da Prática Social em aulas de Educação Física na rede municipal de Jabotão dos Guararapes, concluímos que ele foi atingido. Desse modo, após um processo de planejamento e de intervenção de aulas de Educação Física fundamentadas na Metodologia Crítico-Superadora e na Pedagogia Histórico-Crítica, lançando mão, assim, do Método da Prática Social, no IV bimestre letivo na EMTI e de sua posterior análise de dados, chegamos a algumas importantes considerações.

Os resultados apontam para um avanço qualitativo no processo de ensino-aprendizagem da Educação Física na EMTI. Através da análise descritiva realizada, pudemos verificar alguns indicativos de melhoria no ensino da Cultura Corporal oriundos do Método da Prática Social. Por este trabalhar com momentos dialéticos que conduzem a dinâmica da aula (a problematização, a instrumentalização e a catarse), nos foi possível alcançar avanços na compreensão dos(as) estudantes sobre os fenômenos abordados.

Essa experiência nos fez vivenciar a dialeticidade do Método da Prática Social no chão da escola, nos fez perceber a não linearidade e o não etapismo do processo de ensino-aprendizagem. A problematização exige a instrumentalização e ambas não terão desdobramentos se não houver catarse. Portanto, por mais que tenhamos planejado as ações exatas para cada momento, vimos que elas se imbricam em um todo único e indivisível.

Subsidiada pelo estudo e pela apropriação da teoria, a experiência superou a visão etapista e fragmentada que possuíamos antes, ao acharmos que saíamos da prática social para teorizarmos sobre ela e depois retornarmos. Antes da pesquisa, tentávamos nos aproximar deste método através de uma visão sequencial e linear. Buscávamos, então, desenvolver controladamente ações para um diagnóstico inicial da turma, que se referia ao passo da prática social inicial; depois, fazíamos perguntas para alcançar o passo da problematização; promovíamos experiências teórico-práticas para a instrumentalização; passávamos trabalhos e provas para

visualizar as catarses; e, por fim, encerrávamos o processo concluindo que os(as) estudantes voltariam para a prática social mais inteligentes.

Uma vez superada essa visão, pudemos perceber a riqueza dos momentos do método e dos ritmos de aprendizagem distintos dentro de um grupo heterogêneo. A dinâmica das aulas possibilitou a constante troca entre professor e estudantes e entre a própria turma e isso potencializou as aprendizagens. O Método da Prática Social promoveu a inter-relação entre os momentos, ao passo que alavancou as sucessivas aproximações dos(as) alunos(as) ao conhecimento científico. Em cada nova problematização, instrumentalização e catarse, o conhecimento ganhava uma compreensão diferente por parte dos(as) estudantes.

Nessa perspectiva, essa experiência nos fez: ampliar a compreensão sobre o processo de ensino-aprendizagem; compreender a educação como uma mediação na prática social global; compreender que cada momento do método é prática social, e que esta, ao final de tudo, se altera, qualitativamente, devido à intervenção educacional.

O conhecimento está no mundo, as coisas existem objetivamente, bem como as pessoas que as desconhecem. No entanto, o encontro entre sujeito e objeto não acontecerá magicamente, do nada. Assim, a educação media essa prática social promovendo o encontro interessado e organizado entre sujeito e conhecimento científico, logrando alterações qualitativas no psiquismo humano.

No que concerne ao trabalho pedagógico prático, algumas mudanças foram constatadas. O processo de ensino-aprendizagem se deu de modo mais organizado e mais bem estruturado, sendo detalhado do início ao fim. A adoção desse método como subsídio teórico se mostrou mais sólida e mais eficaz quando comparada ao processo de ensino-aprendizagem menos rigoroso e menos detalhado realizado anteriormente com o mesmo grupo e com outras turmas que se debruçaram sobre os mesmos conteúdos.

A elaboração dos planos de ensino da unidade e de aula foram instrumentos de grande valia para a condução das ações no período da pesquisa. A feita





entretanto, ao nos concentrarmos nos indicadores de aprendizagem, revelados por procedimentos, critérios e instrumentos bem organizados e estruturados, notamos níveis de aprendizagem mais avançados que os anteriores. Os(as) próprios(as) estudantes endossaram isso na autoavaliação que fizeram ao final do processo, sendo muito críticos em suas análises.

Outro aspecto importante para destacarmos é o papel do(a) professor(a) no desenvolvimento do Método da Prática Social. Para o aplicarmos, devemos: dominar e ter radicalidade nas formas e nos conteúdos a serem trabalhados; captar os nexos e as determinações que permeiam o conhecimento. Trata-se, então, de uma tarefa árdua e trabalhosa, mas imprescindível para que possamos contribuir com a apropriação/produção dos conhecimentos acerca da Cultura Corporal pelos(as) estudantes, isto é, para o alcance de aprendizagens significativas.

Sabemos que a realidade de um(a) professor(a) de rede pública neste país castiga e sobrecarrega esse(a) profissional, devido às altas demandas e à pouca recompensa. A falta de reconhecimento social, de estímulo à formação continuada, de condições de trabalho e de salário satisfatórios são elementos que desestimulam os(as) professores(as) e desvaloriza a profissão. No que tange à Educação Física, somamos a esses fatores a pouca legitimidade da área dentro da escola, a escassez de materiais de trabalho e a inadequada estrutura escolar para as aulas.

Não posso esquecer que são muitos os profissionais de Educação Física, e de outros componentes curriculares, que precisam trabalhar em mais de uma instituição para sobreviver dignamente. Neste caso, ainda que eu goze do privilégio de atuar em uma única instituição, a rotina de uma escola integral me faz ministrar trinta e seis aulas por semana. As quatro aulas vagas das quais disponho devem ser destinadas ao planejamento, à correção de atividades, ao preenchimento de cadernetas, à execução de projetos paralelos e à organização de equipes esportivas. Ante esse quadro, expressei que esse período não é suficiente para dar conta de todas as demandas escolares a mim exigidas. Por outro lado, tenho

consciência que, em muitas outras instituições, existem situações piores, haja vista que esses momentos sequer saem do papel.

Frente a essa situação, é um desafio lançarmos os esforços necessários para trabalharmos da forma que gostaríamos em todas as aulas de todas as turmas com as quais trabalhamos. Sendo assim, para empregarmos esse método, precisamos de tempo suficiente para planejarmos e para executarmos todo o processo de ensino-aprendizagem. Tal fator dificulta a sua implementação no ambiente escolar. Assim sendo, é um grande pelega iniciarmos, acompanharmos sistematicamente e finalizarmos com qualidade o processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, cabe ressaltarmos que esse método abriu possibilidades variadas para organizarmos o ensino. Ao nos valermos da problematização, o olhar sobre a nossa área de conhecimento se transformou, pois os princípios curriculares para a seleção do conhecimento ganharam materialidade. Passamos a considerar aquilo que era relevante, significativo e problemático na prática social global. Ao fazermos isso, planejamos e implementamos inúmeras maneiras de mediação do processo de aprendizagem, buscando despertar a catarse nos(as) estudantes. Desse modo, a forma de ordenarmos e de efetuarmos o ensino foi transformada, tornando possível e necessária a materialização do método, por mais que existissem elementos que imprimissem dificuldade.

A dinâmica da pesquisa-ação corroborou com essa transformação do nosso ato de ensino, ao possibilitar, para todos os sujeitos envolvidos, a procura de meios para respondermos um problema da prática e ao congregar, simultaneamente, ação e discurso, pensar e agir, analisar e propor, fazer pesquisando e pesquisar fazendo, ir e vir. Em resumo, a pesquisa-ação nos possibilitou enxergar a prática de forma rotineira e ininterrupta.

A partir dos resultados obtidos neste processo de pesquisa, constatamos um avanço qualitativo considerável no processo de ensino-aprendizagem. Com efeito, a obrigatoriedade do PROEF em fazer o(a) investigador(a) ter a pesquisa diretamente relacionada ao seu campo do trabalho, seja qual for a realidade educacional na qual

ele(a) está inserido, expressa um potencial de transformação qualitativa da prática pedagógica e de contribuição ao avanço do conhecimento científico da área.

Destarte, o Método da Prática Social, como forma de didatizar a Pedagogia Histórico-Crítica, coloca-se diante de uma questão apontada por Dermeval Saviani, em entrevista para Martins e Cardoso (2015, p. 179) baseada em Karl Marx: “para se ter uma sociedade transformada é preciso uma educação transformada, para se ter uma educação transformada é preciso uma sociedade transformada”. Essa reflexão pode ser considerada paradoxal, porém o autor aponta que Marx a concluiu afirmando que “[...] deve-se partir da situação atual”. Ou seja, não podemos ficar esperando o mundo mudar para a educação também mudar nem tampouco postular a educação como a única responsável pela transformação da sociedade.

Logo, precisamos partir do que temos hoje, das condições de existência atuais. Isso implica dizer que, na Educação Física escolar, devemos desenvolver um trabalho pedagógico fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica e na Metodologia Crítico-Superadora, mediante o estudo, a reflexão, a discussão e a sistematização de experiências realizadas à luz dessa teoria.

Os esforços empregados na presente pesquisa expressam esse desejo. Esperamos, com ela, contribuir, minimamente, para o avanço da área no ambiente escolar, visando à formação de pessoas virtuosas e atuantes, que marcharão a favor da superação da sociedade de classes.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Cristiano Nabuco de; KARAM, Rafael Gomes; GOES, Dora Sampaio; SPRITZER, Daniel Tornaim. Dependência de internet e jogos eletrônicos: uma revisão. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 30, p. 156-167, 2008.

BARROS, Allan Delmiro. **Aproximações conceituais sobre linguagem na área de Educação Física**. 2017. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal da Paraíba / Universidade de Pernambuco, Recife, 2017.

BORBOREMA, Carolina Duarte Lopes de. **Política de ciclos na perspectiva do ciclo de políticas**: interpretações e recontextualizações curriculares na rede municipal de educação de Niterói / RJ. 2008. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

CARDOSO, Mario Mariano Ruiz. A catarse na educação: contribuições de Gramsci e seu significado na Pedagogia Histórico-Crítica. *In*: ENCONTRO DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, 7, 2013, Uberaba. **Anais [...]**. Uberaba: UNIUBE, 2013.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. 19. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

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

DARIDO, Suraya Cristina. **Relação entre ensinar e fazer e ensinar sobre o fazer na Educação Física Escolar**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física – PROEF) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2018.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 18, p. 22-34, 2001.

DUARTE, Newton. A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. **Pró-posições**, Campinas, v. 30, p. 1-23, 2019.

ELKONIN, Daniil Borisovich. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ESCOBAR, Micheli Ortega. Cultura corporal na escola: tarefas da Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, ano 7, n. 8, p. 91-102, 1995.

ESCOBAR, Micheli Ortega. **Transformação da didática: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica**. 1997. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 1994. 305 f. Tese (Livre-docência) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1994.

FRIGOTTO, Gaudencio. Trabalho e educação: um olhar multireferencial. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 4, n. 26, p. 7-12, 1996.

GAMA, Carolina Nozella. **Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani**. 2015. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. 1. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2019.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

GASPARIN, João Luiz; PETENUCCI, Maria Crista. **A pedagogia histórico-crítica: da teoria à prática no contexto escolar**. 2014. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

GASPARIN, João Luiz *et al.* Métodos de ensino e de aprendizagem: uma análise histórica e educacional do trabalho didático. *In: JORNADA DO HISTEDBR*, 7, 2007, Campo Grande. **Anais [...]**. Campo Grande: UNIDERP, 2007. p. 1-20.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. **Educação Física Escolar: entre o “rola bola” e a renovação pedagógica.** 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física – PROEF) – Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2018.

GÜNTHER, Maria Cecília Camargo. **A prática pedagógica dos professores de educação física e o currículo organizado por ciclos: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre.** 2006. 341 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens.** São Paulo: Perspectiva, 2000.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (Brasil). **Cidades e Estados: Jaboatão dos Guararapes,** 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pe/jaboatao-dos-guararapes.html>. Acesso em: 14 maio 2020.

JABOATÃO DOS GUARARAPES. Prefeitura Municipal. **Conheça a nossa rica história,** 2020. Disponível em: <https://jaboatao.pe.gov.br/jaboatao-dos-guararapes/>. Acesso em: 3 mar. 2020.

JABOATÃO DOS GUARARAPES. Prefeitura Municipal. **Lei Municipal nº 849/2013,** de 07 de maio de 2013. Cria o programa de escolas de tempo integral no âmbito do município do Jaboatão dos Guararapes e dá outras providências. Jaboatão dos Guararapes: Diário Oficial de Jaboatão dos Guararapes. Poder legislativo, 2013. Disponível em: <http://legis.jaboatao.pe.gov.br/lei/2013/00849/?keyword=849>. Acesso em: 10 mar. 2020.

JABOATÃO DOS GUARARAPES. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. Escola Municipal de Tempo Integral José Rodovalho. **Projeto político-pedagógico.** Jaboatão dos Guararapes: Secretaria Municipal de Educação, 2018.

JABOATÃO DOS GUARARAPES. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino.** Jaboatão dos Guararapes: Secretaria Municipal de Educação, 2010. Mimeografado.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas. 2003.

LEONTIEV, Alexis. O homem e a cultura. *In: \_\_\_\_\_*. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Horizonte, 1978. p. 261-284.

LEONTIEV, Alexis; LURIA, Alexander; VYGOTSKY, Lev. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Centauro, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 28. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas. In: \_\_\_\_\_.; SUANNO, Marilda Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria (Orgs.). **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança: diferentes olhares para a didática**. 1. ed. Goiânia: CEPED/Editora da PUC Goiás, 2011. p. 85-100.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Metodologia do ensino: diferentes concepções**, 1993. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1974332/mod\\_resource/content/1/METODOLOGIA-DO-ENSINO-diferentes-concep%C3%A7%C3%B5es.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1974332/mod_resource/content/1/METODOLOGIA-DO-ENSINO-diferentes-concep%C3%A7%C3%B5es.pdf) . Acesso em: 3 ago. 2019. Versão preliminar.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e no ensino fundamental**. 1. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; SACCOMANI, Maria Claudia da Silva. A transmissão de conhecimentos como condição para a criatividade: o papel diretivo do professor e a criança feliz. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 37, n. 1, p. 296-315, 2019.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Revista HISTEDBR**, Campinas, v. 19, n. p. 1-28, 2019.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 2011. 250 f. Tese (Livre-Docente em Psicologia da Educação) - Faculdade de Ciências, Universidade de São Paulo, Bauru, 2011.

MARTINS, Lígia Márcia. Fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e fundamentos pedagógicos da psicologia histórico cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 5, n. 2, 2013.

MARTINS, Marcos Francisco; CARDOSO, Mario Mariano Ruiz. Catarse na pedagogia histórico-crítica: a concepção de Saviani - Entrevistado Dermeval Saviani. **Crítica Educativa**, v. 1, p. 163-217, 2015.

MATIAS, Virgínia Coeli Bueno de Queiroz. A transversalidade e a construção de novas subjetividades pelo currículo escolar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 1, p. 62-75, jan./jun. 2008.

MELO, Marcelo Soares Tavares de; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. O jogo como conteúdo de ensino para prática pedagógica da Educação Física na escola. **Revista Corporis Brasil**, v. 1, n. 1, p. 49-53, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método criatividade. 28. ed. Petrópoles, RJ: Vozes, 2009.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional. **Regimento Geral do PROEF**. São Paulo: UNESP, 2018. Disponível em: [https://www.fct.unesp.br/Home/Pos\\_Graduacao/-educacaofisica/regimento-geral-proef.pdf](https://www.fct.unesp.br/Home/Pos_Graduacao/-educacaofisica/regimento-geral-proef.pdf). Acesso em: 10 jan. 2020.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 7-31.

PAIVA, Andrea Carla de. **Pedagogia histórico-crítica e currículo escolar**: contribuições para a prática pedagógica da Educação Física. 2017. 297 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal da Paraíba / Universidade de Pernambuco, Recife, 2017.

PERNAMBUCO. Governo do Estado. Secretaria de Educação. **Orientações Teórico-metodológicas – Ensino Fundamental e Médio**: Educação Física. Recife: SEDE-PE, 2008. 64p.

PERNAMBUCO. Governo do Estado. Secretaria de Educação. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco – Parâmetros Curriculares**. Recife: SEDE-PE, 2012.

PERNAMBUCO. Governo do Estado. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares de Educação Física – Ensino Fundamental e Médio**. Recife: SEDE-PE, 2013.

PILETTI, Claudino. **Didática Geral**. 23. ed. São Paulo: Ática, 2004.



PICHETH, Sara Fernandes; CASSANDRE, Marcio Pascoal; THIOLENT, Michel Jean Marie. Analizando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo. **Revista Educação**, v. 39, n. esp. (supl.), p. 3-13, 2016.

PONTES, Fernando Augusto Ramos; MAGALHÃES, Celina Maria Colino. A transmissão da cultura da brincadeira: algumas possibilidades de investigação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 117-124, 2003.

SANTIAGO, Maria Eliete; BATISTA NETO, José. Política, proposta e práticas curriculares municipais: campos de tensão entre o esvaziamento político e a resistência cultural. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 125-142, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 17. ed. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. São Paulo, Cortez, 2008.

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 7, n. 1, p. 26-43, 2015.

SENHORINHO, Anacarla Cursino. Emancipação e competência: estudo da proposta curricular de Jaboatão dos Guararapes – PE. **Espaço do currículo**, v. 4, n. 2, p. 349-357, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Elaine Cristina; MOREIRA, Evando Carlos. **Planejando o trabalho docente**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física – PROEF) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2018.

SILVA, Raphael Rosendo da. **Educação Física e Política Curricular: uma análise dos Parâmetros Curriculares de Pernambuco**. 2015. 80 f. Monografia (Graduação), Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2015.

SILVA, Efrain Maciel e. **A pedagogia histórico-crítica no cenário da Educação Física brasileira**. 2013. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SILVA, William José Lordelo. **Crítica à teoria pedagógica da Educação Física:** para além da formação unilateral. 2011. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio Barbosa Mendonça de. **A constituição dos saberes escolares na educação básica.** 2007. 354 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio Barbosa Mendonça de; MELO, Marcelo Soares Tavares de; SANTIAGO, Maria Eliete. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 29-47, 2010.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio Barbosa Mendonça de; SANTIAGO, Maria Eliete; MELO, Marcelo Soares Tavares de. Currículo e saberes escolares: ambiguidades, dúvidas e conflitos. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 183-196, 2011.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Pedagogia Histórico-Crítica e metodologia de ensino Crítico-Superadora da Educação Física: nexos e determinações. **Nuances:** estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 27, n. 1, p. 5-23, jan./abr. 2016.

TENORIO, Kadja Michele Ramos. **Organização curricular dos saberes escolares da educação física:** nexos e relações com a perspectiva crítico-superadora. 2017. 322 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - UFPB; UPE, Escola Superior de Educação Física, Recife, 2017.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1986.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

## APÊNDICE A – Termo de assentimento livre e esclarecido

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa UM MÉTODO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA: ENSINANDO DE FORMA SIGNIFICATIVA, sob responsabilidade do pesquisador RAPHAEL ROSENDO DA SILVA, orientado pela Professora KADJA MICHELE RAMOS TENORIO tendo por objetivo principal materializar o Método da Prática Social em aulas de Educação Física na rede municipal de Jaboatão dos Guararapes apontando desdobramentos para o processo de ensino e aprendizagem deste componente curricular.

Caso você deseje participar desta pesquisa, os seguintes procedimentos deverão ser realizados: questionário, memória escrita de aula, plano de ensino e planos de aula como instrumentos para coleta de dados.

Caso não deseje participar, não haverá nenhum prejuízo para você nem para sua participação nesta pesquisa.

Esclarecemos que manteremos em anonimato, sob sigilo absoluto, durante e após o término do estudo, todos os dados que identifiquem o participante da pesquisa usando apenas, para divulgação, os dados inerentes ao desenvolvimento do estudo. Informamos também que após o término da pesquisa, serão destruídos de todo e qualquer tipo de mídia que possa vir a identificá-lo tais como filmagens, fotos, gravações, etc., não restando nada que venha a comprometer o anonimato de sua participação agora ou futuramente.

Quanto aos riscos e desconfortos, a metodologia utilizada para a coleta de dados possui baixo potencial de risco. Como **medida protetiva** os questionários serão aplicados com os estudantes nos dias e horários que eles já estão na escola, não sendo necessário assim mudança de suas rotinas. Caso você venha a sentir algo dentro desses padrões, comunique ao pesquisador para que sejam tomadas as devidas providências até que sua queixa seja resolvida.

Os benefícios esperados com o resultado desta pesquisa é a materialização de um método de ensino para a Educação Física e a consequente melhoria na qualidade do processo e ensino-aprendizagem deste componente curricular.

Você terá os seguintes direitos: a garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; a liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento sem prejuízo para si; a garantia de que em caso haja algum dano a sua pessoa, os prejuízos serão assumidos pelos pesquisadores. Caso haja gastos adicionais, os mesmos serão absorvidos pelo pesquisador. Nos casos de dúvidas e esclarecimentos você deve procurar o pesquisador por meio dos seguintes contatos: Raphael Rosendo da Silva, rua José Maia Bezerra, s/n, Candeias, Jaboatão dos Guararapes, telefone (81) 98821-8675.

Caso as dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos CEP - Complexo Hospitalar HUOC/PROCAPE, localizado no Pavilhão Ovídio Montenegro-1º andar-Rua Arnóbio Marques, 310- Santo Amaro-50100-130- Recife-PE. Fone/Fax: (81)31841271- Email: cep\_huoc.procape@upe.br.

#### Consentimento Livre e Esclarecido

Eu \_\_\_\_\_, responsável pelo menor \_\_\_\_\_, após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente dos seus direitos, concordo em que ele participe desta pesquisa, bem como autorizo a divulgação e a publicação de toda informação por ele transmitida, exceto dados pessoais, em publicações e eventos de caráter científico. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do(s) pesquisador(es).

Local: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Assinatura do responsável pelo menor



*Raphael Rosendo da Silva*  
Assinatura do pesquisador principal

Espaço para impressão digital (a depender da população participante)

### APÊNDICE B – Plano da IV unidade didática

PLANO DA IV UNIDADE			TURMA: 6º ano B.	
OBJETIVOS	CONTEÚDOS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	INSTALAÇÕES E RECURSOS	AVALIAÇÃO
<p><b>GERAL:</b> Compreender o jogo como prática social humana, considerando as dimensões do lazer, da educação, do trabalho e da saúde de forma individual e coletiva.</p> <p><b>ESPECÍFICOS:</b> Confrontar o jogo com o esporte, identificando suas semelhanças e suas diferenças, contextualizando-os e os relacionando à realidade social. Sistematizar as experiências e o conhecimento sobre o que é jogo a partir da prática dos mesmos. Compreender e categorizar os jogos quanto às suas características particulares. Vivenciar os jogos criando e adaptando regras, visando à inclusão, ao respeito e à equidade de oportunidades dentro das práticas corporais. Realizar pesquisa sobre a historicidade dos jogos populares como reflexão dos aspectos socioculturais. Compreender os conceitos de vitória e de derrota como parte integrante dos jogos. Planejar, conhecer, organizar e intervir no espaço público, de forma coletiva, de modo a conceber a existência de locais adequados para as práticas corporais e de lazer como um direito de todos(as).</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conceito de jogo.</li> <li>2. Conceitos de jogo e de esporte.</li> <li>3. Relação do esporte e do jogo com a realidade social.</li> <li>4. Regras e estratégias de jogo.</li> <li>5. Classificação dos jogos.</li> <li>6. O jogo em diferentes épocas e lugares.</li> <li>7. Festival de jogos.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Problematizações e instrumentalizações.</li> <li>2. Momentos de expositiva-dialogadas.</li> <li>2. Momentos de atividades práticas.</li> <li>3. Prática de jogos.</li> <li>4. Rodas de conversa.</li> <li>5. Pesquisas/entrevistas.</li> <li>6. Produções coletivas no quadro.</li> <li>7. Sistematizações escritas.</li> <li>8. Produção e leitura de texto.</li> <li>9. Organização e execução de festival de jogos.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sala de aula, pátio, praça e quadra.</li> <li>2. <i>Datashow</i>, bolas, arcos, cordas, cones, giz, tacos, garrafas PET, piloto, computador, celular, bola de gude, elástico, pedrinhas, pipas, peteca, pião e bastões.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Critérios: domínio do conteúdo, cumprimento das atividades nos prazos, participação e interesse nas atividades propostas.</li> <li>2. Procedimentos: registro escrito, fotográfico e de áudio, observação, problematizações.</li> <li>3. Instrumentos: tabela avaliativa, síntese oral, produções escritas, planejamento de evento e propostas de atividades práticas.</li> </ol>

## APÊNDICE C – Plano de aula 1

PLANO DE AULA			
Disciplina: Educação Física.		Professor: Raphael Rosendo.	
Unidade IV	Série: 6º ano.	Turma: B.	Turno: Manhã.
Tema	JOGOS.		
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer o jogo como prática social histórica.</li> </ul>		
Conteúdo	Conceito de jogo.		
Procedimentos metodológicos	<p>A aula será dividida em alguns momentos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>1º momento (na sala): iniciarei a aula com um diálogo sobre o conteúdo. Farei uma tempestade de idéias no quadro com os conhecimentos prévios dos(as) estudantes. Conduzirei o diálogo com questões problematizadoras, como estas: o que é jogo? Quais são as suas características? Por que/para que se joga? Quem joga? Por quê? Qual o propósito do jogo? O jogo é importante para o ser humano? O que o jogo pode trazer de positivo e de negativo para as pessoas? Quando foi criado o jogo? Onde? Por qual motivo ele foi criado? Podemos jogar por diferentes razões? Quais?</li> </ul> <p>Observação: é importante destacar que discussões científicas sobre jogo e esporte serão trazidas para o debate durante as problematizações.</p> <p>Depois disso, apresentarei possibilidades de conceituações científicas de jogo visando a instrumentalização dos(as) alunos(as), a saber: ELKONIN, VIGOTSKI e COLETIVO DE AUTORES. Faremos, juntos, uma breve análise comparando o que trazem os autores com o entendimento da turma acerca do jogo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>2º momento: conversarei com eles(as), rapidamente, sobre os jogos que praticam. Elegeremos dois deles para vivenciarmos na aula com base na realidade da escola, na frequência e na predileção por estes jogos. Praticaremos os jogos eleitos. Pretendo não intervir muito nas atividades, tentando deixá-las o mais próximo possível da realidade deles.</li> <li>3º momento: após a prática dos jogos, nós nos reuniremos numa roda de conversa para discutirmos sobre a experiência vivenciada e para relacioná-la às problematizações feitas no início da aula. Destacarei os seguintes pontos: objetivo da prática, características do jogo e importância para a formação humana. Fecharei o diálogo questionando os(as) estudantes quanto às suas compreensões acerca do jogo.</li> </ul>		
Instalações	Sala de aula e quadra.	Recursos	Quadro, piloto, papel, bolas, cones e cordas.
Avaliação	<p>a) Procedimentos: observação, registros escritos, de áudio e problematizações.</p> <p>b) Instrumentos: celular, tempestade de ideias, conceitos expostos, questões orais e propostas práticas.</p> <p>c) Critérios: domínio do conteúdo, participação nas atividades e nas discussões.</p>		

## APÊNDICE D – Plano de aula 2

PLANO DE AULA			
Disciplina: Educação Física.		Professor: Raphael Rosendo.	
Unidade IV	Série: 6º ano.	Turma: B.	Turno: Manhã.
Tema	JOGOS.		
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Confrontar jogo com esporte, contextualizando-os e os relacionando à realidade social.</li> </ul>		
Conteúdos	Conceitos de jogo e de esporte. Relação do esporte e do jogo com a realidade social.		
Procedimentos metodológicos	<p>A aula será dividida em alguns momentos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>1º momento (na quadra): iniciarei a aula fazendo um resgate do encontro anterior. Depois disso, apresentarei os objetivos das aulas do dia. Daremos início a duas atividades práticas. Praticaremos o queimado da forma como eles conhecem. Não definirei, explicitamente, as regras, deixarei ao encargo dos(as) estudantes. Eles(as) organizarão as equipes e começarão a jogar. Pretendo intervir apenas em momentos extremamente necessários. Após essa vivência do queimado tradicional, irei propor a prática do <i>Dodgeball</i>, um esporte norte-americano que se assemelha ao queimado. Farei uma rápida explicação das regras básicas, dividiremos, juntos, as equipes e iniciaremos um minitorneio eliminatório. Definiremos, ainda, outros papéis além dos(as) jogadores(as): árbitros(as), torcedores(as), narradores(as), técnicos(as) e jornalistas. Durante a prática, exercerei o papel de árbitro principal e de organizador do torneio ao mesmo tempo. Buscarei coordenar e fiscalizar a execução de todas as outras funções. Será uma rápida experiência inspirada no Método Desportivo Educacional – MED.</li> <li>2º momento: após a prática das atividades, iremos para a sala de aula. Lá dialogaremos sobre as experiências vivenciadas e sobre os conceitos de jogo e de esporte. Alguns questionamentos serão feitos para conduzir a discussão: jogo é igual a esporte? Quais são as diferenças? Quais são as semelhanças? Qual está mais presente na comunidade? Qual é melhor? Por quê? Qual tem mais valor na sociedade? Por quê? Qual é mais competitivo? Qual é a nossa relação com o esporte? Praticante? Espectador? Consumidor? Trabalhador? Estudioso? Onde e quando se joga e se pratica esporte? O que poderia ser melhor no jogo e no esporte? Por qual necessidade o esporte foi criado?</li> </ul> <p>Observação: é importante destacar que discussões científicas sobre jogo e esporte serão trazidas para o debate durante as problematizações.</p> <p>A partir desse diálogo, montaremos um quadro comparativo entre jogo e esporte, destacando as principais características de ambos os fenômenos. Este quadro será analisado e registrado por todos nos cadernos.</p> <p>Antes de terminar a aula, montarei um breve roteiro de entrevista que os(as) alunos(as) farão como atividade de casa. As entrevistas deverão ser feitas com três pessoas de idades</p>		

	diferentes (uma criança, um(a) adulto(a) e um(a) idoso(a)) e entregues na semana seguinte. Fecharei a aula indicando os próximos conteúdos a serem abordados.
<b>Instalações</b>	Sala de aula e quadra.
<b>Recursos</b>	Quadro, piloto e bolas.
<b>Avaliação</b>	<p>a) Procedimentos: observação, registros escritos, fotográficos, de áudio e problematizações.</p> <p>b) Instrumentos: quadro comparativo, celular, questões orais e propostas práticas.</p> <p>c) Critérios: compreensão do conteúdo, participação nas atividades e nas discussões.</p>

## APÊNDICE E – Plano de aula 3

PLANO DE AULA			
Disciplina: Educação Física.		Professor: Raphael Rosendo.	
Unidade IV	Série: 6º ano.	Turma: B.	Turno: Manhã.
Tema	JOGOS.		
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercitar a definição de estratégias e de alteração/adaptação de regras.</li> <li>• Reconhecer as potencialidades/os benefícios do jogo para a formação humana.</li> <li>• Sistematizar as experiências e o conhecimento sobre o que é jogo.</li> </ul>		
Conteúdos	<p>O fenômeno jogo.</p> <p>Regras e estratégias de jogo.</p>		
Procedimentos metodológicos	<p>A aula será dividida em alguns momentos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1º momento (na quadra): iniciarei a aula fazendo um resgate da aula anterior. Depois disso, apresentarei os objetivos das aulas do dia. Daremos início a algumas atividades práticas.</li> </ul> <p>Para tanto, discutiremos, rapidamente, sobre as regras do queimado e as possibilidades de alteração/adaptação delas. Lançarei mão das seguintes problematizações: podemos alterar as regras de um jogo? Por quê? Para quê? Vocês já mudaram regras de jogo? Por quê? O jogo em questão ficou melhor? Usarei como base as vivências anteriores no sentido de identificar problemas existentes nos jogos e tentar minimizá-los com as mudanças nas regras. Definiremos, juntos, as regras do jogo e partiremos para a execução.</p> <p>Observação: é importante destacar que discussões científicas sobre jogo e esporte serão trazidas para o debate durante as problematizações.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 2º momento: após a prática deste primeiro queimado, irei propor a execução de outros quatro tipos: queimado xadrez, queimado metralhadora, queimado semi-cooperativo e queimado lateral. Explicarei as regras e, depois, dividiremos, juntos, as equipes e vivenciaremos as quatro possibilidades de queimado. Durante a realização dos jogos, cada grupo será estimulado a se reunir e a definir estratégias para a equipe.</li> <li>• 3º momento: retornaremos à sala de aula para conversar sobre as atividades realizadas. Conduzirei o diálogo com algumas questões sobre as semelhanças e as diferenças entre os queimados. Analisaremos os jogos com base no divertimento, na participação, na duração, nas potencialidades e nas dificuldades. Destacaremos, também, os benefícios promovidos pela prática dos jogos. Após a análise, dividiremos a turma em cinco grupos e solicitarei que cada grupo sistematize em papel as cinco possibilidades de realização do queimado. Os grupos deverão descrever: nome do jogo, duração, materiais, número de participantes, espaço, objetivo, regras/como se joga, benefícios para o desenvolvimento humano, comentários (qualidades e defeitos). No quesito “comentários”, os(as) alunos(as) destacarão a opinião da turma sobre o jogo. Exemplo: “o queimado lateral é bom porque</li> </ul>		

	<p>todos participam mais” (qualidade) ou “o queimado metralhadora é ruim porque você leva mais boladas” (defeito).</p> <p>Feito isso, ele(as) entregarão as produções para análise e para possíveis correções. Estas produções serão devolvidas aos(às) estudantes para que façam, em casa, cartazes com estas informações para serem fixados na escola depois. Um grupo fará também um cartaz com o conceito de jogo apresentado nas primeiras aulas. Finalizarei a aula repassando essa tarefa e sinalizando os objetivos e os conteúdos das próximas aulas.</p>
<b>Instalações</b>	Sala de aula e quadra.
<b>Recursos</b>	Quadro, piloto, papéis, canetas e bolas.
<b>Avaliação</b>	<p>a) Procedimentos: observação, registros escritos, fotográficos, de áudio e problematizações.</p> <p>b) Instrumentos: celular, sistematização escrita, questões orais e propostas práticas.</p> <p>c) Critérios: domínio do conteúdo, entrega das sistematizações, participação nas atividades práticas e nas discussões em grupos.</p>

## APÊNDICE F – Plano de aula 4

PLANO DE AULA			
Disciplina: Educação Física.		Professor: Raphael Rosendo.	
Unidade IV	Série: 6º ano.	Turma: B.	Turno: Manhã.
Tema	JOGOS.		
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender e categorizar os jogos quanto às suas características particulares.</li> </ul>		
Conteúdos	Classificação dos jogos.		
Procedimentos metodológicos	<p>A aula será dividida em alguns momentos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>1º momento (na sala): iniciarei a aula fazendo um resgate da aula anterior. Depois disso, apresentarei os objetivos das aulas do dia. Em seguida, discutiremos sobre os diferentes tipos de jogos e as suas características. Conduzirei o diálogo lançando algumas problematizações, tais como: todos os jogos são iguais? Quais são os tipos de jogos que conhecem? Quais são as suas características? Quais são as suas semelhanças e as diferenças? É importante conhecer diferentes tipos de jogos? Por quê? Podemos fazer usos específicos de diferentes tipos de jogos? Como podemos classificar os jogos quanto às suas características?</li> </ul> <p>Observação: é importante destacar que discussões científicas sobre jogo e esporte serão trazidas para o debate durante as problematizações.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Na sequência deste diálogo inicial, irei montar, com os(as) estudantes, uma classificação dos jogos. Eles serão agrupados mediante as suas características comuns. Criaremos uma definição para cada tipo e elegeremos exemplos de jogos. Conduzirei esta construção como mediador, sempre questionando e fazendo as reflexões necessárias. Após esta elaboração, escolheremos, juntos, um jogo de cada tipo para praticarmos na aula, considerando a realidade estrutural e material da escola.</li> <li>2º momento (na sala e na quadra ou no pátio): iniciaremos a prática das atividades eleitas pelos estudantes. Tentaremos estabelecer regras básicas para cada jogo. Como sempre, buscaremos intervir o mínimo possível na organização dos jogos, estimulando a autonomia e auto-organização dos(as) estudantes.</li> <li>3º momento (na quadra ou no pátio): após a prática dos jogos, nós nos reuniremos numa roda de conversa para discutir e avaliar as atividades realizadas. Lançaremos algumas questões disparadoras para fomentar a discussão. Exemplo: quais tipos de jogos praticamos? Nossa classificação atende às características dos jogos praticados? Quais são as diferenças e as semelhanças entre esses jogos? Sobre as regras, em quais jogos tivemos mais necessidade de discuti-las e/ou alterá-las? Por quê? Em quais momentos e locais vocês praticariam estes jogos?</li> </ul> <p>Após este diálogo, fecharei a aula fazendo uma breve síntese do conteúdo estudado e indicando os assuntos que trabalharemos nas próximas aulas.</p>		

<b>Instalações</b>	Sala de aula e quadra.
<b>Recursos</b>	Quadro, piloto, papéis, canetas, bolas, cordas, cones, cartas, <i>etc.</i>
<b>Avaliação</b>	<p>a) Procedimentos: observação, registro escritos, fotográficos, de áudio e problematizações.</p> <p>b) Instrumentos: sistematização escrita, celular, questões orais e propostas práticas.</p> <p>c) Critérios: domínio do conteúdo, construção e registro das sistematizações, participação nas atividades práticas e nas discussões em grupos.</p>

## APÊNDICE G – Plano de aula 5

PLANO DE AULA			
Disciplina: Educação Física.		Professor: Raphael Rosendo.	
Unidade IV	Série: 6º ano.	Turma: B.	Turno: Manhã.
Tema	JOGOS.		
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar os resultados das entrevistas realizadas.</li> <li>• Compreender questões sociais relacionadas a diferentes épocas/lugares e suas relações com os jogos.</li> </ul>		
Conteúdos	O jogo em diferentes épocas e lugares.		
Procedimentos metodológicos	<p>A aula será dividida em alguns momentos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1º momento (na sala): iniciarei a aula fazendo um resgate da aula anterior. Depois disso, apresentarei os objetivos das aulas do dia. Em seguida, demonstrarei os dados gerais da pesquisa que a turma realizou. Faremos uma discussão em cima dos dados coletados. O diálogo versará sobre a relação dos(as) entrevistados(as) com: o jogo, os tipos de jogos citados por eles(as), as suas predileções e as regras. Ademais, discutiremos sobre as relações entre a idade dos(as) entrevistados(as) e as suas respostas, a época relatada, os lugares que apareceram e a experiência dos(as) estudantes em fazerem esta pesquisa.</li> <li>• 2º momento (na quadra ou pátio): após o diálogo inicial, praticaremos alguns jogos coletados por eles(as) nas pesquisas. Seleccionarei, inicialmente, os jogos, buscando trazer o máximo de elementos que fomentem o debate sobre os jogos e as suas relações com a sociedade. Explicarei as regras e os(as) alunos(as) vivenciarão as atividades.</li> </ul> <p>*Plano B: caso não encontre jogos potencialmente bons para serem vivenciados e para fomentarem boas discussões, irei propor a prática de jogos oriundos de outros locais e de outras épocas: <i>VER VER ARAS LAMA</i> – Papua Nova Guiné; <i>“CHEETAL, CHEETAH”</i> – Índia; <i>FITA</i> – Espanha; <i>SHISIMA</i> – Quênia; e <i>COELHINHO SAI DA TOCA</i> – Brasil. Essas atividades estão descritas no fim do plano.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 3º momento: formaremos uma roda de conversa para refletirmos e dialogarmos sobre as atividades realizadas. Conduzirei o diálogo com outras problematizações, a exemplo: qual era a época de infância dos(as) idosos(as) que vocês entrevistaram? Como era a realidade deles(as)? Quais tipos de relações sociais e de valores que vigoravam? Sobre os(as) adultos(as) e as crianças, faremos o mesmo. Problematicaremos também: existem diferenças entre as respostas dos(as) entrevistados(as)? Quais? Por quê? Qual a relação disso com a realidade social? Sobre os jogos, quais tipos de jogos mais apareceram? Podemos relacioná-los com a classificação que fizemos? Quais as relações entre jogos e locais? A cultura influencia os jogos? Reflitam e expliquem.</li> <li>• Encerrarei a aula fazendo uma breve revisão do assunto e elaborando uma síntese oral sobre o conteúdo. Indicarei os próximos passos da unidade.</li> </ul>		

<b>Instalações</b>	Sala de aula e quadra.
<b>Recursos</b>	Quadro, piloto, papéis, canetas, <i>datashow</i> , <i>pen-drive</i> , bolas, corda, cones, <i>etc.</i>
<b>Avaliação</b>	<p>a) Procedimentos: observação, registros escritos, fotográficos, de áudio e problematizações.</p> <p>b) Instrumentos: questões orais, celular, propostas práticas e tabela de avaliação.</p> <p>c) Critérios: domínio do conteúdo, participação nas atividades práticas e nas discussões em grupos.</p>

– *VER VER ARAS LAMA* (PAPUA NOVA GUINÉ)

Duração: até alguém atingir o objetivo três vezes.

Organização: quatro arcos a 4m de distância entre si formando um quadrado e um no centro.

Material: cinco arcos e cinco a seis bolas pequenas.

Descrição: quatro arcos estão localizados no piso separados a uma distância de 4m de modo a formar um quadrado. No centro do quadrado, está posicionado outro arco com cinco ou seis bolinhas. Dentro de cada um dos arcos, fica um(a) jogador(a). Os(as) jogadores(as), em número de quatro, tem que tentar deixar três bolinhas em seu arco, roubando-as do centro ou dos(as) outros(as) jogadores(as). Em cada jogada, você só pode roubar uma bolinha, devendo depositá-la em seu arco. Ganhará o(a) jogador(a) que acumular mais rapidamente três bolinhas dentro do seu arco. Originalmente, a atividade é jogada na areia na praia, usando cocos como objetos.

– “*CHEETAL, CHEETAH*” (ÍNDIA)

Duração: 10 minutos.

Organização: em duas fileiras paralelas.

Material: nenhum.

Descrição: duas equipes de igual número de jogadores(as) são formadas. A um grupo será atribuído o nome *cheetal* (cervos) e ao outro, o de *cheetah* (leopardos). Dentro de um terreno retangular, de aproximadamente, 20m x 10m, são dispostos os grupos, transversalmente, no centro do espaço, distribuídos em duas filas, separadas uma da outra por 1m. Quem coordena o jogo deve falar em voz alta qualquer nome de um dos grupos, tentando enganar os participantes. Quando os(as) componentes do grupo chamado ouvirem o seu nome, eles(as) têm que correr para a linha de fundo do seu lado, sendo perseguidos(as) em sua fuga pelos(as) jogadores(as) da outra equipe. Os(as) jogadores(as) que são apanhados(as) passam a fazer parte do time na próxima jogada. O jogo termina depois de um determinado número de movimentos ou quando uma equipe ficar sem jogadores.

– *FITA* (ESPANHA)

Duração: até uma equipe capturar todos os cones.

Organização: duas fileiras nas linhas extremas da quadra.

Material: vinte cones.

Descrição: duas equipes de igual número de jogadores(as) são formadas e divididas, em duas metades

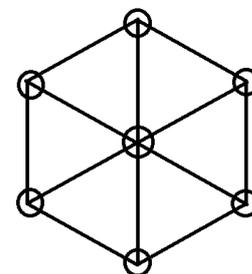
iguais, numa área de 40m x 20m. Acima de cada uma das linhas finais, colocam-se dez cones equidistantes. Os(as) jogadores(as) de cada equipe têm que tentar roubar os objetos a partir da extremidade oposta e colocá-los na deles. Cada jogador(a) só pode roubar um cone por vez. A partir do momento em que o(a) jogador(a) entrar no lado adversário, ele(a) corre o risco de ser tocado pelos(as) componentes do outro grupo. Se isso acontecer, ele(a) terá que ficar parado nesse local até que um(a) jogador(a) da mesma equipe o(a) toque para liberá-lo(la). O jogo termina quando um time rouba todos os cones do time adversário ou quando imobilizar todos(as) os(as) jogadores(as) do outro grupo.

#### – SHISIMA (QUÊNIA)

Duração: 5-10 minutos.

Organização: um contra um, sentados, jogando intercaladamente.

Material: tabuleiro caseiro feito de papel (conforme imagem ao lado) e seis peças (três de uma cor e três de outra cor; pode ser de dama, de xadrez, tampinhas de garrafa, etc.).



Descrição: inicialmente, os(as) jogadores(as) posicionam as suas peças em quaisquer casas do tabuleiro intercaladamente. O(a) primeiro(a) jogador(a) move uma de suas peças para alguma casa vizinha que esteja livre. Em seguida, o(a) adversário(a) move uma das suas peças. Ambos(as) vão fazendo isso até alguém atingir o objetivo do jogo, que é formar uma reta com suas três peças em casas interligadas. Caso em algum momento do jogo um(a) jogador(a) fique preso, sem ter para onde mover as peças, o(a) outro(a) jogador(a) joga mais uma vez. Quando o jogo terminar, devemos jogá-lo novamente, invertendo a ordem de jogada.

#### – COELHINHO SAI DA TOCA (BRASIL)

Duração: 10-15 minutos.

Organização: um grande círculo formado por vários trios e um jogador no centro. Cada trio é formado por dois(duas) jogadores(as) que ficam um(a) de frente para o(a) outro(a) com as mãos dadas formando a “toca” e um(a) que fica dentro da toca fazendo o papel do “coelhinho”.

Material: nenhum.

Descrição: ao sinal do(a) professor(a) (apito, grito, palavra de ordem, etc.) todos os coelhinhos devem sair da toca que estão e entrar em outra. Os(as) jogadores(as) que formam as tocas permanecem parados no mesmo local. O(a) jogador(a) que iniciou a brincadeira no centro do círculo também vai a procura de uma toca, pois estava desamparado(a). Dessa forma, a cada rodada, sempre vai sobrar um coelhinho que ficará sem toca. Este deve ficar no centro do círculo esperando o sinal do(a) professor(a) para a próxima rodada. Pouco a pouco, o(a) professor(a) vai substituindo os(as) jogadores(as) que são coelhinhos para que todos possam desempenhar os dois papéis da brincadeira. Uma variação possível é inverter a lógica, indicando que as tocas devem sair de seus coelhinhos e procurar outros coelhinhos para amparar. Nesse caso, os coelhinhos devem ficar imóveis e as tocas é que vão se movimentar.

## APÊNDICE H – Plano de aula 6

PLANO DE AULA			
Disciplina: Educação Física.		Professor: Raphael Rosendo.	
Unidade IV	Série: 6º ano.	Turma: B.	Turno: Manhã.
Tema	JOGOS.		
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sistematizar as experiências e o conhecimento sobre jogo.</li> <li>Planejar intervenção em espaço público.</li> </ul>		
Conteúdos	Jogo: conceitos, classificação e exemplos. Festival de jogos.		
Procedimentos metodológicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Iniciarei a aula fazendo um resgate da aula anterior. Depois disso, apresentarei os objetivos das aulas do dia. A turma será dividida em duplas, que deverão sistematizar as experiências e os conhecimentos sobre jogo em textos didáticos. Mostrarei um texto didático, de outro assunto já trabalhado anteriormente com a turma, para servir de inspiração. Através de um diálogo, elegeremos, juntos, alguns pontos a serem abordados no texto. Lançarei algumas questões, tais como: quais pontos o texto deve contemplar? Quais conteúdos já vivenciamos? Algo merece destaque no texto?</li> <li>Fecharei a aula indicando os próximos passos da unidade.</li> </ul>		
Instalações	Sala de aula.		
Recursos	Quadro, piloto, papéis, canetas.		
Avaliação	a) Procedimentos: observação, registros escritos, fotográficos, de áudio e problematizações. b) Instrumentos: questões orais, textos didáticos, tabela de avaliação e celular. c) Critérios: domínio do conteúdo, participação nas atividades e na execução do texto didático.		

## APÊNDICE I – Plano de aula 7

PLANO DE AULA			
Disciplina: Educação Física.		Professor: Raphael Rosendo.	
Unidade IV	Série: 6º ano.	Turma: B.	Turno: Manhã.
Tema	JOGOS.		
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Planejar, conhecer, organizar e intervir no espaço público, de forma coletiva, de modo a conceber a existência de locais adequados para as práticas corporais e de lazer como um direito de todos(as).</li> </ul>		
Conteúdos	Festival de jogos.		
Procedimentos metodológicos	<p>A aula será dividida em alguns momentos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>1º momento (na sala): farei uma reunião para planejar o festival de jogos que realizaremos e a conduzirei como um coordenador geral do evento. Montaremos, então, comissões, identificaremos tudo que precisaremos ter/fazer e delegaremos tarefas. A ideia a ser lançada será organizar um festival de jogos na praça da comunidade, voltado para eles(as) mesmos(as) e quem mais estiver no local utilizando o espaço. Elegeremos os jogos pensando no potencial do espaço. Estimularei os(as) participantes a praticarem mais de uma brincadeira, a fim de enriquecerem a experiência. Anotaremos o planejamento em papel e colocaremos em prática os encaminhamentos da reunião.</li> <li>2º momento (na praça da comunidade): iniciaremos o festival de jogos. Convidaremos as pessoas que estiverem no local para participar. Ficaremos cerca de 1h30min no evento e depois retornaremos para a sala.</li> <li>3º momento (na sala): ao final, faremos, coletivamente, uma avaliação do festival de jogos, relacionando-o com todo o conteúdo trabalhado nas aulas da unidade. A avaliação será feita numa roda de conversa. Feito isso, encerrarei a aula indicando as próximas atividades a serem desenvolvidas.</li> </ul>		
Instalações	Sala de aula e praça.		
Recursos	Quadro, piloto, bolas, cones, petecas, pião, bola de gude, elástico, giz, dama, etc.		
Avaliação	<p>a) Procedimentos: observação, registros escritos, fotográficos, de áudio e problematizações.</p> <p>b) Instrumentos: questões orais, tabela de avaliação, <i>checklist</i> de tarefas do festival e celular.</p> <p>c) Critérios: domínio do conteúdo, participação nas atividades e na execução das tarefas no festival.</p>		

## APÊNDICE J – Plano de aula 8

PLANO DE AULA			
Disciplina: Educação Física.		Professor: Raphael Rosendo.	
Unidade IV	Série: 6º ano.	Turma: B.	Turno: Manhã.
Tema	JOGOS.		
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Refletir e sintetizar a experiência e o conhecimento sobre jogo.</li> </ul>		
Conteúdos	Jogo.		
Procedimentos metodológicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Inicialmente, resgatarei todo o processo de ensino-aprendizagem ocorrido na unidade. Farei um breve relato oral. Em seguida, questionarei os(as) estudantes sobre os seus aprendizados. Lançarei questões como estas: o que você aprendeu? Considera isso importante? Foi uma aprendizagem significativa? Por quê? O processo de ensino se concretizou efetivamente? As aulas atingiram seus objetivos? E como você se avalia?</li> <li>Logo após, lembrarei, mais uma vez, como se deu o processo de avaliação. Mostrarei as pontuações obtidas nas atividades e a média final da unidade. Chamarei cada estudante individualmente para apresentar os seus resultados.</li> <li>Por fim, encerrarei o processo de pesquisa, a unidade e o ano letivo com a turma, já que, na próxima semana, apenas os(as) alunos(as) em provas finais virão.</li> </ul>		
Instalações	Sala de aula.		
Recursos	Quadro, piloto, papéis, canetas.		
Avaliação	<p>a) Procedimentos: observação, problematizações, registros escritos, fotográficos e de áudio.</p> <p>b) Instrumentos: celular, tabela de avaliação e depoimentos orais.</p> <p>c) Critérios: participação na roda de conversa.</p>		

## APÊNDICE K – Roteiro de diário de campo

### DIÁRIO DE CAMPO

Escola: EMTI...

Professor: Raphael Rosendo da Silva.

Ano/série: 6º ano B.

Tempo da aula:

Local onde ocorreu a (s) aula (s): quadra e sala de aula.

Data da aula:

1.- **RELAÇÃO PROFESSOR-ESTUDANTE:** como ocorreu a condução da aula? A aula foi diretiva ou não-diretiva? Em quais momentos? O professor permitiu o diálogo entre as partes? Houve interferência dos estudantes na construção/desenvolvimento da aula? Como se deu a disciplina e participação dos estudantes na aula? A relação é democrática ou autoritária?

2- **CONTEÚDO E MÉTODO:** qual a abordagem metodológica utilizada? O que foi ensinado? Qual método de ensino foi utilizado? Quais procedimentos de ensino foram adotados? De que forma o conhecimento foi dosado/sequenciado durante a aula? Houve transmissão do conhecimento? O professor seguiu o seu planejamento? O tempo pedagógico da aula foi respeitado e suficiente? Os estudantes conseguiram sistematizar o conhecimento? Houve algum problema durante a aula que impediu ou prejudicou o processo de ensino e da aprendizagem? Caso sim, explique o que houve.

3- **OBJETIVO E AVALIAÇÃO:** os objetivos da aula foram expostos e/ou discutidos? Os objetivos da aula foram alcançados? Os estudantes foram avaliados? Caso sim, de que forma (critérios, procedimentos, instrumentos)? O que foi avaliado (conceitos, valores, comportamentos, técnicas, táticas)?

4- **ESPAÇO E MATERIAIS PEDAGÓGICOS:** descreva e caracterize o (s) espaço (s) onde ocorreu o processo de ensino e aprendizagem? Os espaço e os materiais influenciaram na aula? Quais materiais foram utilizados? Algo poderia ser melhor aproveitado ou suprimido da aula?

5- **OBSERVAÇÕES/EPISÓDIOS:** acontecimentos que merecem registro.

### APÊNDICE L – Tabela de avaliação

6B	ORGANIZOU A INTERVENÇÃO DO ESPAÇO PÚBLICO	PARTICIPOU DAS PROPOSTAS DE ATIVIDADES	DEMONSTROU INTERESSE E DISPOSIÇÃO NAS ATIVIDADES	INTERVIU VISANDO A QUALIFICAR A AULA	OBS.
<b>CATEGORIAS/CÓDIGOS</b>	O: colaborou de forma oral. E: escrita.	P: práticas. D: discussões. E: escritas.	+: muito. +/-: parcialmente. -: pouco.	(sugeriu mudança, auxiliou o prof., fez análise, etc.)	(faltou, saiu mais cedo, chegou na 2ª aula, etc.)
ESTUDANTE 1					
ESTUDANTE 2					
ESTUDANTE 3					
ESTUDANTE 4					
ESTUDANTE...					

## ANEXO A – Carta de anuência

### CARTA DE ANUÊNCIA

Aceito o estudante Raphael Rosendo da Silva do curso Mestrado Profissional em Educação Física – PROEF, da Universidade de Pernambuco, a desenvolver sua pesquisa intitulada “Um método para a Educação Física: como ensinar de forma significativa”, sob orientação da Professora Dr<sup>a</sup>. Kadja Michele Ramos Tenório.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão usados nesta pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que, seja assegurado o que segue abaixo:

- O cumprimento das determinações éticas da Resolução 196/96 CNS/MS,
- A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa,
- Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação dessa pesquisa,
- No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

*Igor Cadena*

Igor Cadena

Gerente de Gestão Educacional da Secretaria Municipal de Educação do Jaboatão dos Guararapes

Igor Fontes Cadena  
Gerente de Gestão Educacional  
Mat. 59.214-3  
CE - PMIG/PE

Jaboatão dos Guararapes

17 de junho de 2019

## ANEXO B – Termo de autorização do setor



PREFEITURA DO JABOATÃO DOS GUARARAPES  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
SECRETARIA EXECUTIVA DE GESTÃO PEDAGÓGICA

E

Formulário SMOE nº 100/2013  
Diário Oficial nº 101 de 01/06/2013  
Modalidade de Ensino: Educação infantil  
(2º etapa)  
Ensino Fundamental 9 anos  
Cadastro SME JG / M. 034-CE

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO SETOR

Ao **Raphael Rosendo da Silva**, pesquisador responsável do projeto “**Um método para a Educação Física: como ensinar de forma significativa**”, e sua equipe de pesquisa, **Kadja Michele Ramos Tenório** (orientadora), concedo autorização para realização do referido projeto ciente dos objetivos, métodos, técnicas e materiais que serão usados nesta pesquisa. Concordo em fornecer toda a infraestrutura necessária e subsídios para seu desenvolvimento desde que resguardadas as normas da Resolução CNS/MS 466/12.

Jaboatão dos Guararapes, 22 de julho de 2019

Atenciosamente,

**Anna Paula Espindola da Fonte**  
Gestor (a)  
13.968-8

Escola em Tempo Integral José Rodolfo

Gestora Escolar

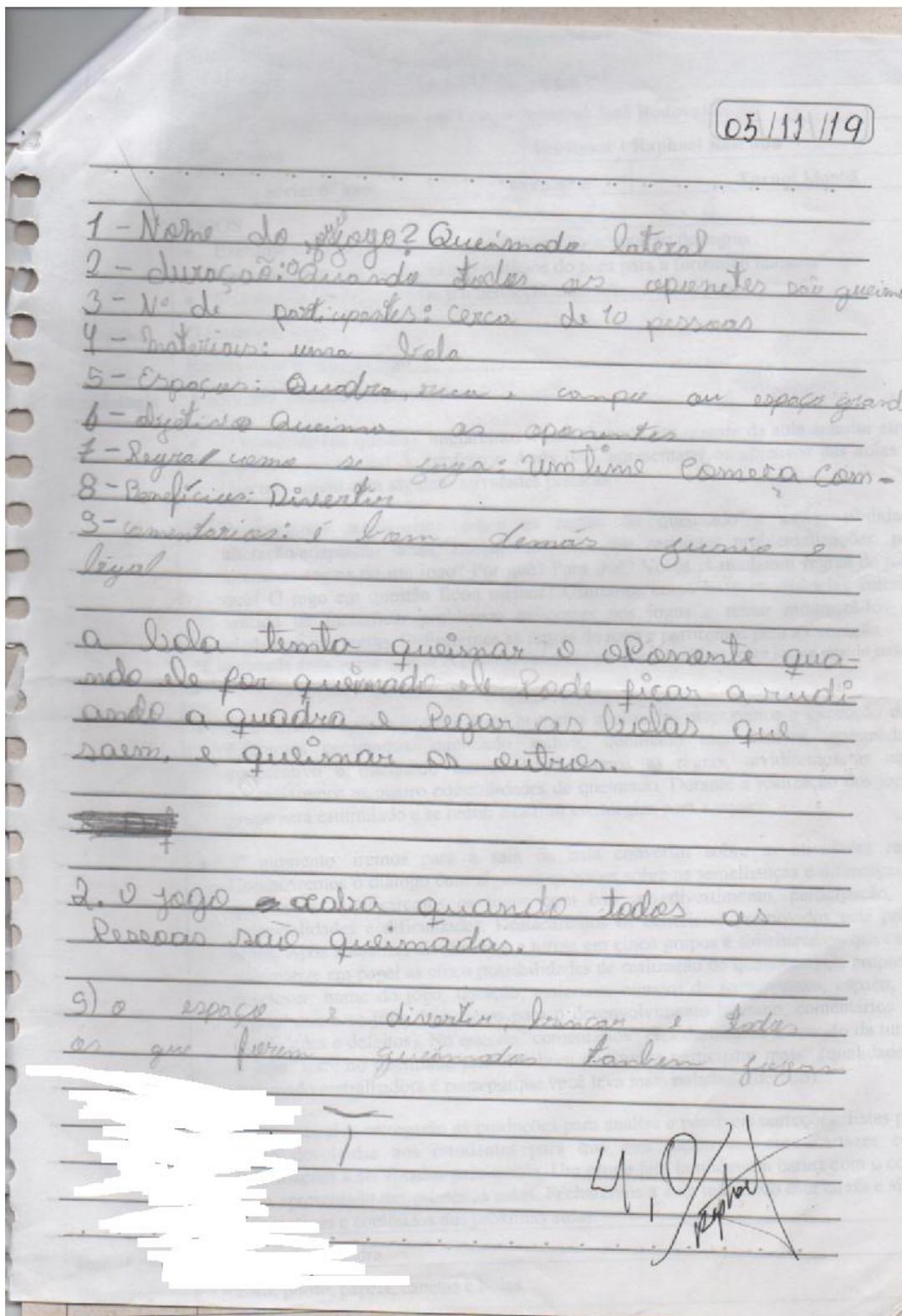
Rua José Maia Bezerra, S/N - Piedade – Jaboatão dos Guararapes – PE CEP: 54.430-282 Telefone: 99975-2652

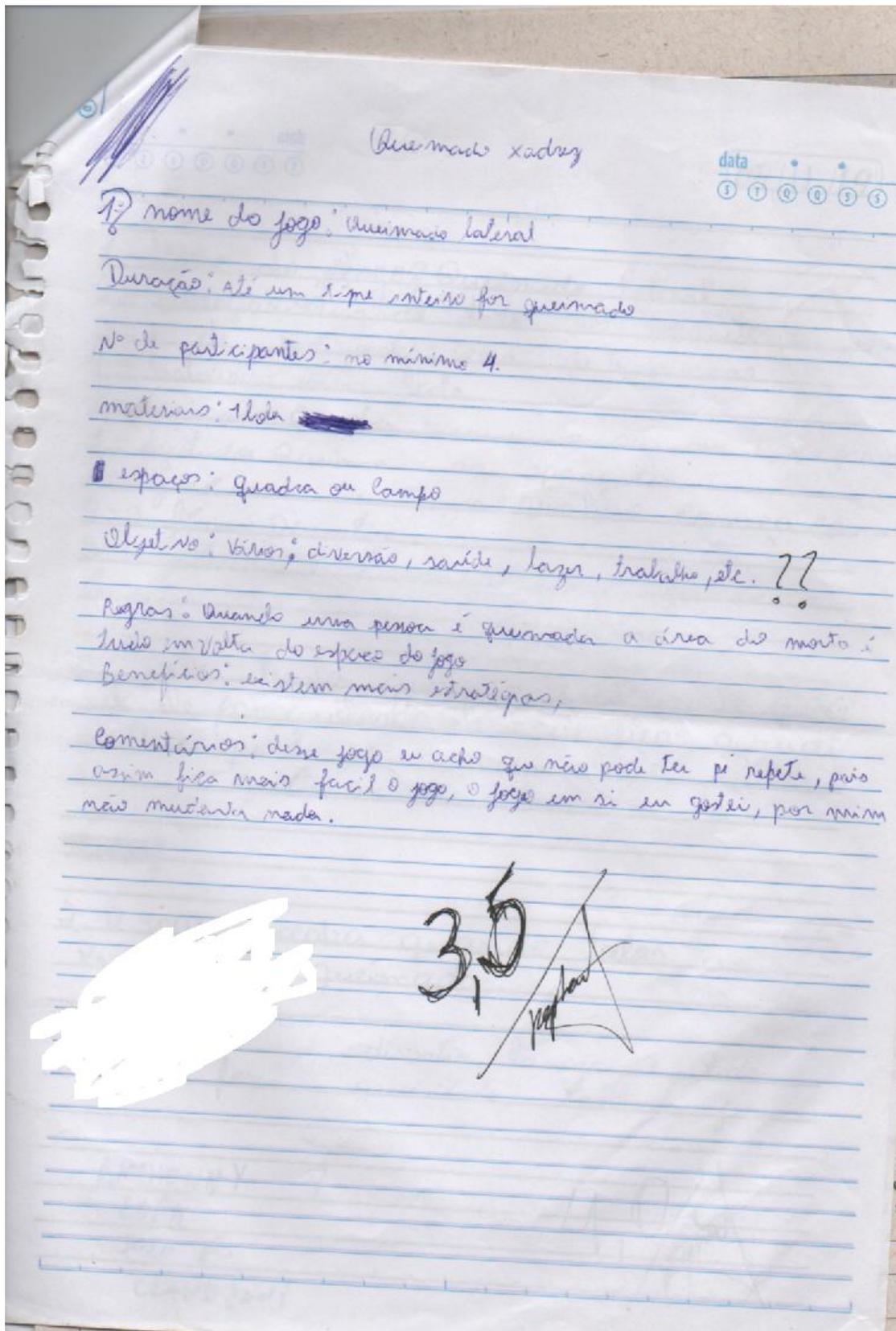


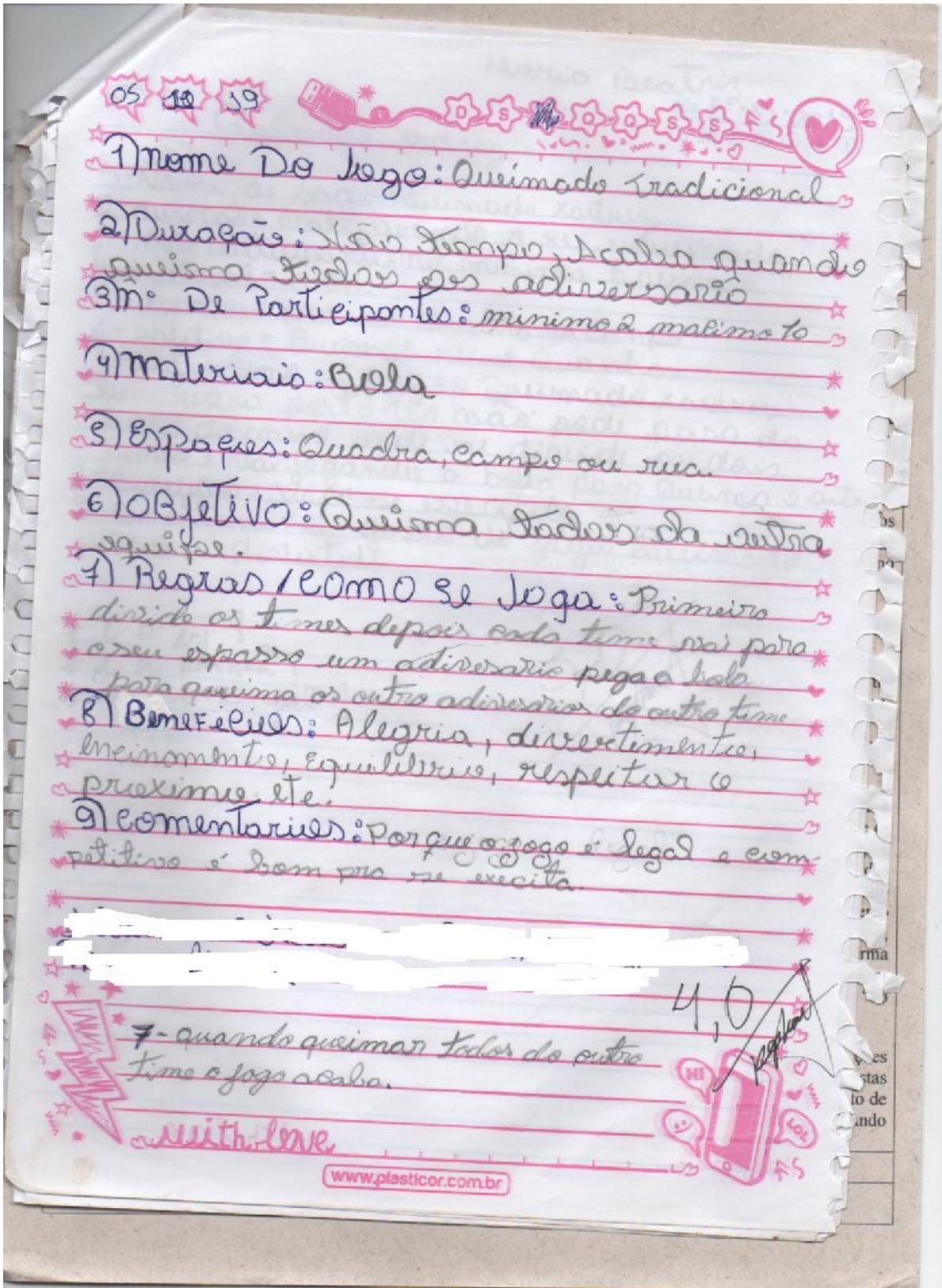
UFMG



## ANEXO C – Sistematizações sobre jogo







05.11.19

1- Nome do jogo: Daageball

2- Duração: 5 minutos

3- Nº de participantes: 6 titulares e 4 reservas mas ao todo são 10.

4- Materiais: 6 bolas

5- Espaço: Quadra

6- Objetivos: Queimar e defender.

7- Regras / como se joga:

A. De uma pessoa joga a bola e se a pessoa da linha adversária agarra o time que jogou jogou sai. e é o que agarrou que pode chamar um reserva.

8- Benefícios: Se exercitar, pensa melhor por conta das estratégias

9- Comentários: É pra se divertir nos gostamos muito.

GB

4,0  
Rafael

tilibra

05/11/99

# Jogo

O que é jogo? O jogo é uma forma de se divertir, onde várias pessoas participam e inventam suas próprias regras. Pra que? Para se divertir, passar tempo, lazer, exercitar e etc... Quando <sup>crianças</sup> crianças sabem, mas, as crianças imitam os divites do pais

Como surgiu? Elas imitam os trabalhos dos pais

Qual tipo? todos os tipos.

Regras? As regras que envolvem as regras

Benefício? saúde, estética e lazer.

Esporte	Jogo
Regras fixas	Regras flexíveis
passado de fora do jogo	os jogadores não saem do jogo
competição	Dimensão
capacidades e materiais específicos	pode ser em qualquer lugar
	capacidades e materiais específicos

4,0

*[Handwritten signature]*

## ANEXO D – Textos didáticos sobre jogo

PARABÉNS!! 10,0

tema: jogo      texto didático      dupla: vitor e Sarah

O jogo é uma forma de se divertir e de se divertir também outras ocupações. O jogo pode ser praticado em ruas, praças, escolas ou até mesmo em casa. Os regras podem ser alteradas, mas, é obrigatório segui-las, se jogar algum jogo, mas não sentir alegria e praz. Também pode inventar os próprios materiais para jogar.

O jogo surgiu quando as crianças não participavam dos trabalhos, então, ficaram com tempo livre, as crianças passaram a "copiar" os trabalhos diversos dos adultos, assim sendo divertidos e prazerosos, depois que começaram a imitar as ações dos adultos, as crianças se apropriaram da realidade social. Assim, o jogo surgiu tendo relação com os diversos dos adultos.

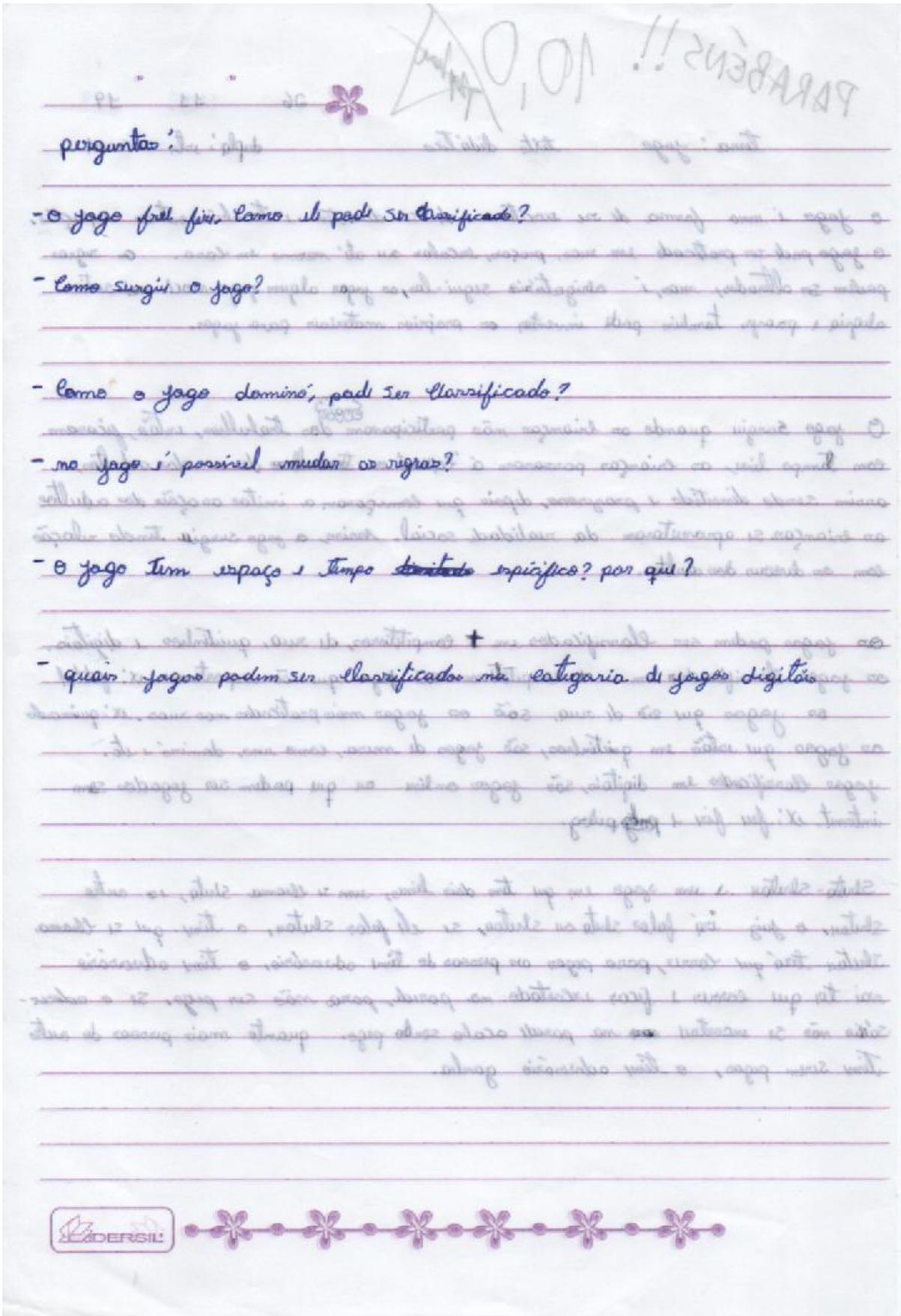
Os jogos podem ser classificados em + competitivos, de rua, quânticos e digitais. Os jogos classificados em + competitivos são jogos que são esportivos. ex: futebol

Os jogos que são de rua, são os jogos mais praticados nas ruas. ex: queimado

Os jogos que estão em quânticos, são jogos de mesa, como uno, damas e etc.

Jogos classificados em digitais, são jogos online ou que podem ser jogados sem internet. ex: free fire e pubg.

Shito-shitau é um jogo em que tem dois times, um se chama shito, e o outro shitau, o juiz irá falar shito ou shitau, se ele falar shito, o time que se chama shitau terá que correr, para pegar as peças do time adversário, e o time adversário não ter que correr e ficar escondido na parede, para não ser pego, se o adversário não se escondeu na parede acaba sendo pego. quanto mais peças do outro time serem pegos, o time adversário ganha.



## Texto didático

x

O jogo é uma forma de lazer e recreação tem certos limites de tempo, espaço, regras, instrumentos, lances, etc., além das regras obrigatórias.

Como surgiu o jogo?

Não tem uma data nem uma pessoa quem criou o jogo. Ele foi criado pelas pessoas antigas. As crianças trabalhavam as mais velhas, com quem elas não podiam trabalhar e as crianças ficaram sem nada para fazer. Elas começaram a imitar o que as adultas faziam, mas de modo diferente. Brincando.

Classificação dos jogos

Jogos competitivos não jogos mas esportivos

Jogos quietos, são jogos mais quietos

geralmente fica sentado

Jogos de rua são jogos que brincam na rua

Jogos digitais são que precisa de uma data/forma digital

Fita é um jogo legal em cada lado tem dez

lances e uma equipe vermelha tem 6 pessoas e a azul

tem 4 a mais porque tem 4 um da equipe azul correm

para pegar um lance e a outra da equipe vermelha

a corralha ele se joga e igual Barra

Bandeira

Regras:

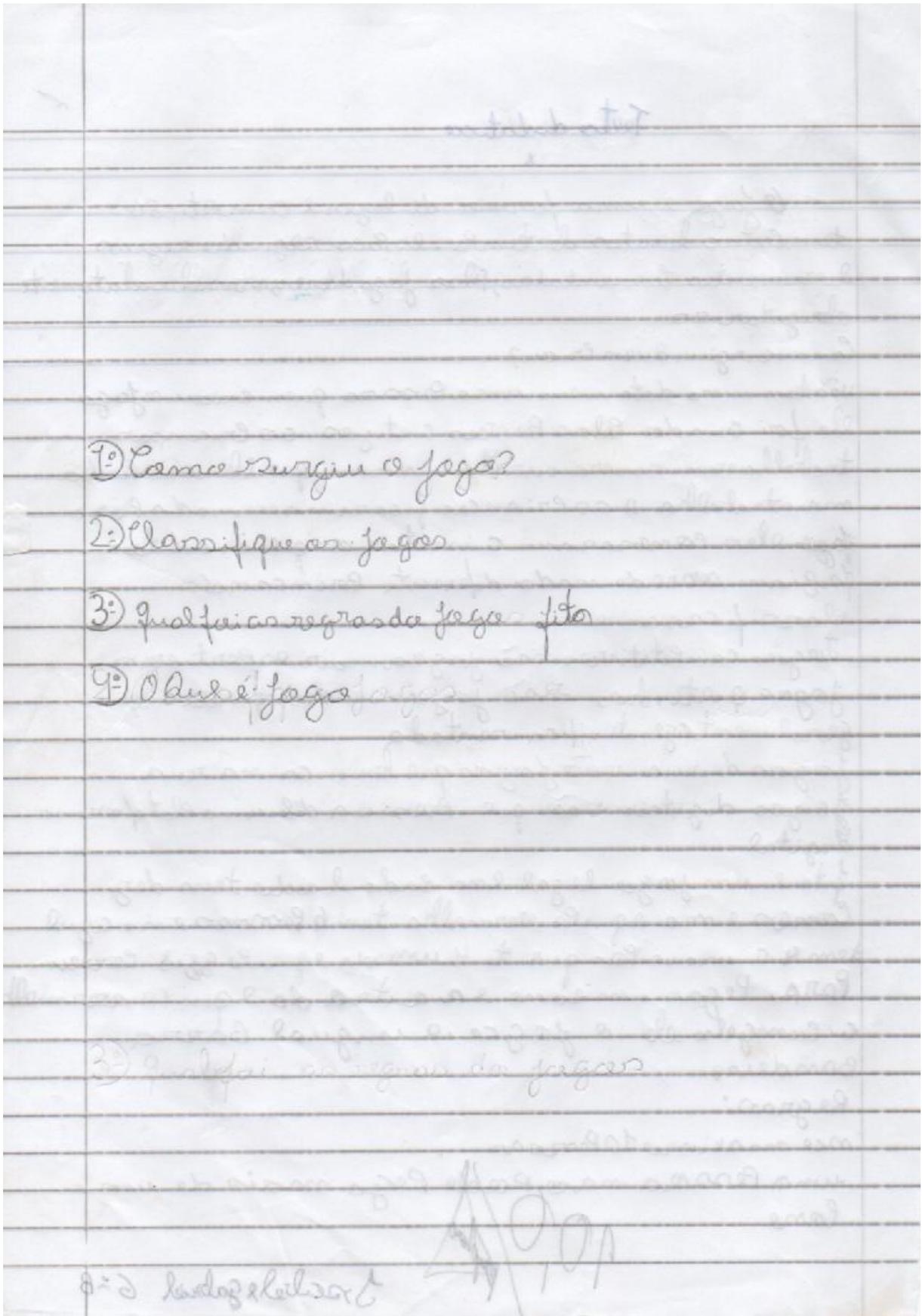
no máximo 10 pessoas

uma pessoa não pode pegar mais de um lance

10/0

[Redacted]

G=B



- jogo mais abstrato

## JOGO

texto didático

data . . .

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

**O que é?**

Jogo é uma ocupação voluntária, exercitada dentro de certos limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas mas absolutamente obrigatórias.

O jogo é uma invenção do homem, um ato em que sua intensidade e curiosidade resultam num processo criativo para modificar, imaginariamente, a realidade e o presente. O jogo tem regras maliciosas

Como surgiu? Quem criou?

O jogo surgiu quando ~~as~~ as crianças paravam de trabalhar com os adultos, então espionavam as ações dos trabalhadores de forma disfarçada e prazerosa, não tem uma data e nem uma pessoa certa que criou.

**Classificação.**

↓ jogos competitivos são os jogos mais disputados.

+ competitivos futebol Basquete Handebol futebol americano Hóquei Surf tênis vôlei judô ...	Rua futebol queimado pique pega-pega pega-pega escondido pique pique dominó xadrez ...
---	--

↓ são jogos de rua, não são mais jogados por ninguém.

classificados em jogos

jogos de mesa		digitais
Queimados		FREE Fire
Baralho		Fant mite
Xadrez		Call of duty
dama		fifa
Unie		Pes
Domino		log of legends
Batalha de mandragora		
Trufo Botão		
...		

Queimado →

O queimado é um jogo de estratégia, são no máximo 4 jogadores, 2 pra cada lado, se um é queimado vai pra área do morto que é atrás da área do outro time, o objetivo desse jogo é queimar, o espaço de 2 áreas e 2 áreas do morto.

Perguntas -

- 1) Quando o jogo foi criado?
- 2) Quem criou o jogo?
- 3) Qual o juiz do jogo?
- 4) Quem escolhe as regras do jogo?
- 5) Qual a diferença de jogo e esporte?

69

## O que é jogo

O jogo é uma forma de se exercitar e uma forma de passar o tempo sem ficar sem fazer nada, ~~mas~~ no jogo nós sentimos um sentimento de tensão e alegria, porque apesar de tudo... ninguém quer perder né!

## Como surgiu?

Antigamente, Bem antigamente as "crianças" trabalhavam, e assim como não tinham muita força porque eram pequenas, os "adultos" mandaram as "crianças" pararem de trabalhar, e assim as crianças pegaram os trabalhos dos "adultos" e os fizeram de uma forma prazerosa, Boa de se Brincar e passar seu tempo.

## Classificação

Nos jogos existem diferentes tipos de classificação, classificação é por exemplo, ~~uma~~ Um agrupamento de jogos, pode ser divididos em vários grupos, mas eu vou dar um exemplo;

+ Competitivos	- Rua	Quintinhas	Digitais
Futebol	Futebol	Baralho	Free Fire
Basquete	Clasimado	Dama	Fortnite
handebol	Escacimado	Xadrez	Call of Duty
FBf Americano	Piã	Fut. Betão	Fifa
Hóquei	Dominó	Batalha Naval	PeS
Tênis	Carucuy	Uno	PUBG



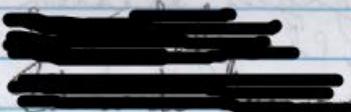
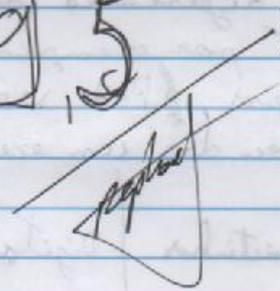
### Perguntas!

- 1- Qual seu jogo favorito?
- 2- Qual o objetivo da fita?
- 3- Quantos jogadores tem que haver para jogar futebol?
- 4- Quais são os materiais para jogar fita?

## FITA

Fita é um jogo combativo que dois times, é parecido com Barba Branca mais no campo da Bandeira, há uma fita ou canch, há 10 canch em cada lado o objetivo do jogo é pegar todas as canch do lado adversário, a equipe que conseguir pegar todas as canch primeiro ganha, lembrando que um jogador não pode pegar duas canch, cada um jogador só pode pegar um canch.

9,5



G=B

G=B



6B     9,0

Texto Detalhado

O que é jogo?

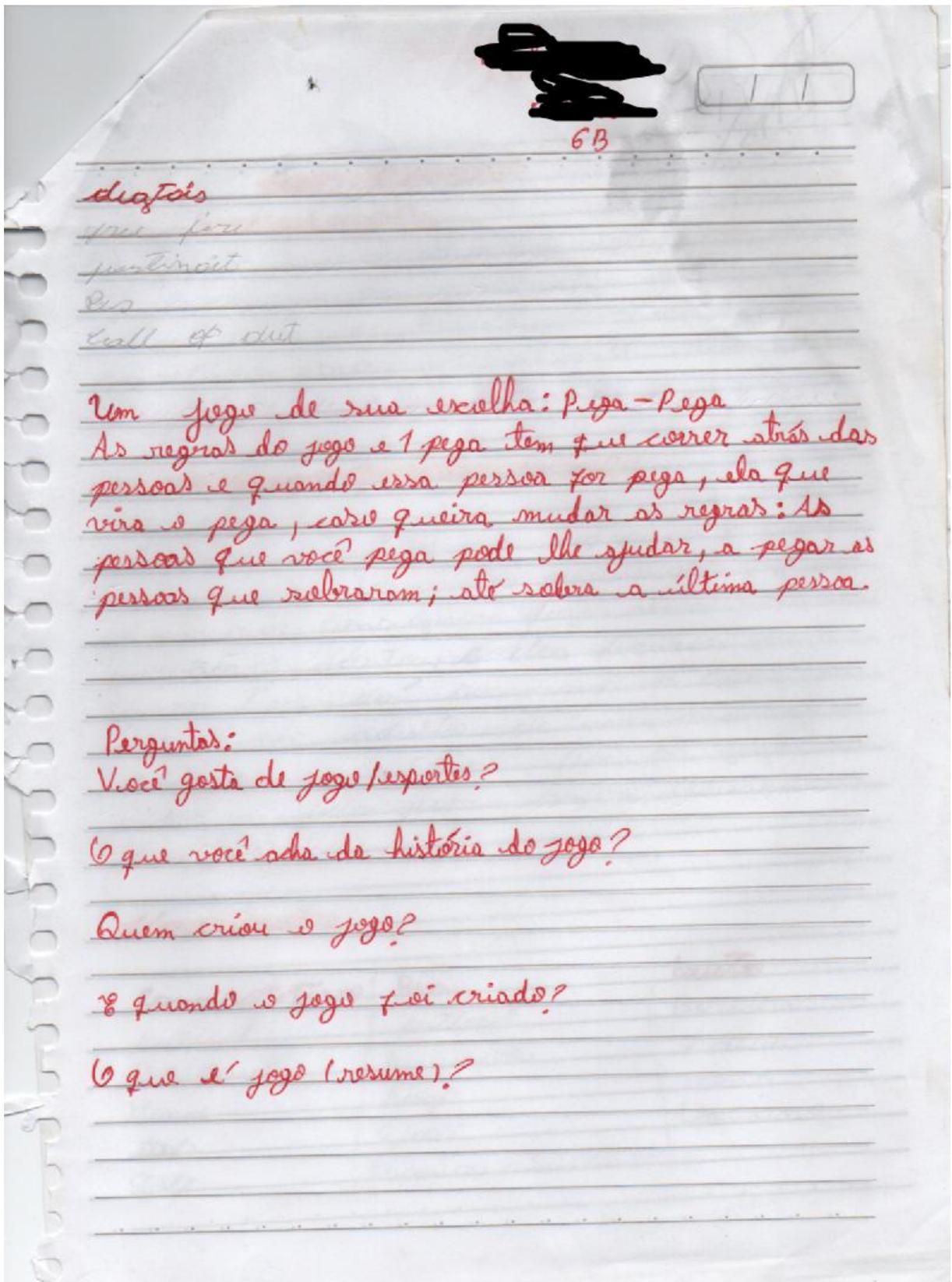
O jogo é uma atividade voluntária, estruturada dentro de certas limitações de tempo e espaço, que se realiza basicamente com consistência, mas voluntariamente arbitrária.

Como surgiu? Quem criou?

Surgiu no século XVIII quando os príncipes franceses perceberam que os filhos não conseguiam fazer certos jogos enquanto os adultos, e eles ficaram sem tempo livre, daí passaram a "copiar" os jogos dos adultos de uma maneira lúdica e divertida, pois os jogos de adaptação dos jogos que os adultos jogavam.

Classificação

Competitivo	Amo	Amo
futebol	futebol	Basquete
Basquete	tenis	Atletismo
Hóquei	pingue-pong	dança
tênis	o/joo	Desporto
Golf	Esportes - Esportes	



26/11/19

## Texto Didático

### O que é jogo?

Jogo é uma forma de se divertir, também é uma ocupação de exercitar a quem participa de alegria e tensão, exige regras e limites, espaços e jogo também é bom pra competir e distrair.

### Como surgiu? Quem criou?

O jogo surgiu a partir do trabalho quando as crianças passaram a não pertencer mais aos processos produtivos, por questões físicas e psicológicas, pois passaram a copiar as ações dos adultos, sendo a uma maneira lúdica e divertida quem criou foi as crianças.

### Classificação?

O jogo quer dizer e sentido alguns silêncios.

Jogo de rua são mais divertidos por agente zoga na rua.

Jogos competitivos é pra competir com adversários.

Jogos digitais é com celular e computador.

23/11/19

Atividade

Perguntas

Quem é o jogo?

1- Você gosta do jogo por que?

2- Qual jogo?

Como surgiu? Quem criou?

3- Quais são as Regras?

4- Quantos jogadores tem no jogo?

EXPLIQUE UM JOGO DA SUA ESCOLHA?

Queimado é um jogo de dois times onde o objetivo é vencer e também se a bola bater em você e cair no chão você é queimado e vai para aris de morto do outro time.

[Redacted]

6:13

90

Dupla: [Redacted]

26 19 19

**90** Raphael

**Que é jogo?**

Um jogo é uma ocupação voluntária exercida dentro de certos limites de tempo e espaços.

**Como Surgiu e Quem criou?**

As crianças como não podiam trabalhar copiavam o trabalho dos adultos de uma forma divertida e quem criou foi as crianças.

**Classificações!**

Rua	+ Competitivos	Quintinhos	Digitais
Futebol	Futebol	Baralho	Free Fire
Ursoquadrado	Basquete	Domino	Puqle
Piões	Vôlei	Jogo da Velha	Fortnite
Pipa	Judo	Jogo da Forca	The Sims

**Um jogo de sua escolha!**

**Esconde - Esconde**

Basicamente vai ser uma pessoa contando, certo número, enquanto outras se escondem, a pessoa que está contando tem que achar as outras pessoas que estão escondidas e os que estão escondidos tem que chegar bem rápido antes que a pessoa que está contando ganhe.

**Perguntas:**

- Qual classificação de jogos é a sua favorita?
- Qual desses jogos você mais gosta?
- Qual jogo você menos gosta?

with love

www.plasticor.com.br

O jogo é uma forma voluntária, que se vence dentro de um espaço  
 tem várias tipos de praticas jogo é diversão, distração, estetica, e uma  
 pouca de competição e as regras não livremente concebidas e todo o mun-  
 do pratica jogo como o SHISIMA de Kenesí da África e da a-  
 menia Colchinho naí da tala e Nôtes Maliam qui o homean inventou  
 o jogo e é uma pratica humana pois estes planejam antecipadamente  
 suas ações diferentes dos animais, que seguem por instintos, e a regra  
 quem decide são os jogadores a regra é muito importante para os jogos.  
 Como o jogo surgiu?

O jogo surgiu através do trabalho quando os ~~homens~~ criancas  
 pararam de trabalhar por causa das questões físicas e psicológicas  
 as crianças pararam a imitar os trabalhadores mas que de um  
 jeito diferente usaram como diversão depois foram gostando dessas bri-  
 nadeiras de modos diferentes e assim surgiu o jogo.

Classificação

Competitivos	Puro	Quilíbrio	Digital
Futsal	Futebol	Xadrez	Ever Ever
Basquete	Queimado	Dama	Fortnite
Handebol	liga-liga	Jogo de Damas	Call of dut
fut. americano	escande-escandi	Batalha naval	luta
Hockey	Rua	Ever Ever	Res...
Surfe	Pilo	lut. Bola	...
Tênis	domino		
Vôlei	coque		
Judo			

jogos competitivos são jogos mais esportivos que ~~relembra~~ a maioria das vezes quem ganha recebe um prêmio.

jogos de rua → o jogo de rua é um jogo que a pessoa se diverte quando não tem nada para fazer.

jogos quietinhos → são jogos que os jogadores não se esforçam.

jogos digitais → o jogo digital precisa de plataformas digitais, celulares, tablets, etc...

Explique um jogo de sua escolha

### Handebol

O Handebol é um jogo que se começa com quatro jogadores e se pode ocorrer três passes e se for ocorrer mais de três passes tem que se quebrar a bola e não pode entrar dentro da área do goleiro se entrar na área do goleiro vai ser falta e o goleiro pode ficar na área e pode sair da área dele.

- 1) O futebol é um jogo de que tabela?
- 2) Como se joga o Handebol?
- 3) Como o jogo surgiu?
- 4) O futebol é um jogo para adultos?

95  
6:13

