



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL DE
MINAS GERAIS - CAMPUS MUZAMBINHO**
**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM
REDE NACIONAL (PROEF)**

ANA PAULA PEREIRA

**ENFRENTANDO RELAÇÕES OPRESSORAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
uma experiência pedagógica centrada na escuta de estudantes**

Muzambinho - MG

2024



ANA PAULA PEREIRA

**ENFRENTANDO RELAÇÕES OPRESSORAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
uma experiência pedagógica centrada na escuta de estudantes**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais - Campus Muzambinho, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Área de concentração: Educação Física Escolar.

Orientadora: Heidi Jancer Ferreira.

Muzambinho - MG

2024



**Sistema de Geração de Ficha Catalográfica do Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A55e

Pereira, Ana Paula.

Enfrentando relações opressoras na educação física escolar: uma experiência pedagógica centrada na escuta de estudantes [recurso eletrônico] / Ana Paula Pereira, 2024.

1 arquivo pdf, 145 f.

Acesso: <https://admin-pergamum.ifsuldeminas.edu.br/pergamumweb/vinculos/000075/00007544.pdf>

Orientador(a): Dr.(a) Heidi Jancer Ferreira

Bibliografia: p. 89-91

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física - PROEF) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais - Campus Muzambinho, 2024.

1. Educação Física. 2. Pedagogia Crítica. 3. Opressão. I. Título.

CDD 372.86

Elaborada por: CLARISSA BENASSI GONÇALVES DA COSTA - CRB 2423/6

Bibliotecário(a) IFSULDEMINAS - Campus Muzambinho



ANA PAULA PEREIRA

**ENFRENTANDO RELAÇÕES OPRESSORAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR: uma experiência pedagógica centrada na escuta de estudantes**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais - Campus Muzambinho, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Orientadora: Heidi Jancer Ferreira.

Aprovada em 13 de setembro de 2024

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientadora: Prof. Dr^a. Heidi Jancer Ferreira
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais
Campus Poços de Caldas

Documento assinado digitalmente
gov.br HEIDI JANCER FERREIRA
Data: 04/11/2024 12:01:57-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Examinador Interno: Prof. Dr. Mateus Camargo Pereira
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais
Campus Muzambinho

Documento assinado digitalmente
gov.br MATEUS CAMARGO PEREIRA
Data: 04/11/2024 21:14:01-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Examinadora externa: Prof. Dr^a Valdilene Aline Nogueira Vilas Boas
Universidade São Judas Tadeu

Documento assinado digitalmente
gov.br VALDILENE ALINE NOGUEIRA
Data: 05/11/2024 10:56:05-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>



AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Educação Básica, da Coordenação de Aperfeiçoamento e Pessoal de Nível Superior – Brasil (Proeb/Capes), pelo oferecimento do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF).

Ao ProEF do IFSULDEMINAS – Campus Muzambinho, por possibilitar uma formação crítica, humana e que busca uma transformação da sociedade para além dos muros da escola.

Agradeço a Deus, pelo dom da vida e por ser minha força sempre e especialmente durante o processo de desenvolvimento da pesquisa.

À minha família, pais, irmãos, sobrinhos, companheira, por serem meu porto seguro, por acreditarem nos meus sonhos junto comigo, por entenderem minhas ausências e vibrarem com essa conquista.

À minha orientadora, professora Heidi, por sua generosidade, humildade e paciência.

À banca de defesa, composta pela professora Valdilene e pelo professor Mateus, por suas contribuições, que enriqueceram muito a pesquisa.

Aos professores do campus Muzambinho, professor Mateus, Arnaldo e, especialmente, professora Samara e Daniel, por nos apresentarem Paulo Freire, com tanta boniteza e humanidade, me fazendo esperar.

Às minhas colegas de turma, Fernanda, Simone e Stephane, e aos colegas Emerson e Marcos, por compartilharmos saberes e angústias, mas, sobretudo, celebrarmos cada encontro e cada conquista.

Um agradecimento especial aos meus alunos e alunas da primeira série B, por aceitarem meu convite, por serem o motivo que me impulsionou a buscar uma aula mais democrática, humana e inclusiva, por compartilharem conosco suas experiências e anseios.

A todos e todas, que direta ou indiretamente contribuíram para tornar esse sonho realidade, meu muito obrigada!

PEREIRA, Ana Paula. **Enfrentando relações opressoras na Educação Física escolar: uma experiência pedagógica centrada na escuta de estudantes.** 2024. 147p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Instituto Federal do Sul de Minas Gerais – Campus Muzambinho, 2024.

RESUMO

Apesar do constante esforço da área da Educação Física Escolar em buscar estratégias pedagógicas que possam tornar as aulas no Ensino Médio mais significativas e inclusivas, ainda percebemos no cotidiano escolar situações de afastamento de estudantes nas atividades propostas pelos professores. Em busca de uma Educação Física mais justa e inclusiva, nos inspiramos nos pressupostos político-pedagógicos de Paulo Freire para o desenvolvimento deste estudo, que teve como objetivo compreender as experiências de estudantes do Ensino Médio com as aulas de Educação Física e desenvolver uma situação de aprendizagem voltada para o enfrentamento da opressão. Com uma abordagem qualitativa, o estudo foi realizado em uma escola pública em Indaiatuba/SP a partir dos pressupostos da pesquisa participante com 31 estudantes de uma turma da 1ª série do Ensino Médio e a professora-pesquisadora. Foi realizada uma intervenção pedagógica com duração de 13 semanas, sendo os dados produzidos por meio dos seguintes instrumentos: (a) aplicação de questionário inicial com os(as) estudantes; (b) registros de aulas (incluindo materiais produzidos pelos(as) estudantes, como cartas, mural e fotografias); (c) diário de campo da professora; (d) grupo focal com os(as) estudantes. Os dados foram analisados através da análise temática e os resultados foram organizados em dois temas: (a) exclusão, vergonha e medo de errar: relações opressoras de gênero e habilidade; (b) co-construção de um senso de coletividade. Os dados evidenciaram que o afastamento de estudantes esteve relacionado às relações opressoras baseadas em gênero e habilidade, com destaque para a exclusão das meninas e de meninos “menos habilidosos”. Os(as) estudantes relataram situações em que, mesmo participando, não se sentiam incluídos nas aulas. Outra barreira percebida foi que as práticas pedagógicas se limitavam ao predomínio da competição e do conteúdo esportivo. Notamos que a intervenção possibilitou aos estudantes uma inserção crítica na realidade das aulas e uma aproximação a situações que antes passavam despercebidas, tanto por eles(as) quanto pela professora-pesquisadora. Os resultados indicam uma mudança nas relações pessoais entre a turma, melhorando a convivência entre eles(as) e criando um senso de coletividade. Observamos indícios de uma maior participação nas aulas, mas percebemos que o processo construído com eles(as) se mostrou mais relevante ao se ampliar a escuta e valorizar o diálogo, pois foi possível uma atuação mais democrática. Reconhecemos a necessidade de seguir criando espaços de luta por uma educação que seja verdadeiramente libertadora.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Opressão. Paulo Freire. Planejamento participativo. Pedagogia crítico-libertadora.

PEREIRA, Ana Paula. **Enfrentando relações opressoras na Educação Física escolar: uma experiência pedagógica centrada na escuta de estudantes.** 2024. 147p. Master's thesis (Professional Master's in Physical Education in the National Network – ProEF) – Instituto Federal do Sul de Minas Gerais – Campus Muzambinho, 2024.

ABSTRACT

Despite the constant efforts of the School Physical Education field to seek pedagogical strategies that can make classes in High School more meaningful and inclusive, we still notice situations of student disengagement from the activities proposed by teachers in the school routine. In pursuit of a more fair and inclusive Physical Education, we were inspired by the political-pedagogical assumptions of Paulo Freire for the development of this study, whose purpose was to understand the experiences of High School students with Physical Education classes and to develop a learning situation aimed at fighting oppression. With a qualitative approach, the study was conducted in a public school in Indaiatuba/SP based on the assumptions of participatory research with 31 students from a 1st year of High School class and the teacher-researcher. A pedagogical intervention lasting 13 weeks was carried out, and the data were produced through the following instruments: (a) administration of an initial questionnaire with the students; (b) class records (including materials produced by the students, such as letters, murals, and pictures); (c) the teacher's field diary; (d) focus group with the students. The data were analyzed through thematic analysis, and the results were organized into two themes: (a) exclusion, shame, and fear of making mistakes: oppressive relations of gender and skills; (b) co-construction of a sense of collectivity. The data demonstrated that student disengagement was related to oppressive relations based on gender and skills, highlighting the exclusion of girls and "less skilled" boys. The students reported situations where, even when participating, they did not feel included in the classes. Another perceived barrier was that pedagogical practices were limited to a predominance of competition and sports content. We noticed that the intervention allowed students to engage critically with the reality of the classes and to approach situations that previously went unnoticed, both by them and by the teacher-researcher. The results indicate a change in personal relationships within the class, improving their interactions and creating a sense of collectivity. We observed signs of greater participation in the classes, but we realized that the process built with them was shown to be more relevant when expanding listening and valuing dialogue, as it enabled a more democratic activity. We recognize the need to continue creating spaces for fighting for a truly liberating education.

Keywords: School Physical Education. Oppression. Paulo Freire. Participatory planning. Critical-liberating pedagogy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Marco para promover a inclusão e abordar a marginalização.....	38
Figura 2 – Mapa conceitual analítico da Etapa I.....	46
Figura 3 – Mapa conceitual analítico da Etapa II.....	46
Figura 4 – Cartão - Ambiente ideal para as aulas.....	49
Figura 5 – Periferia da quadra	51
Figura 6 – Carta	52
Figura 7 – Análise de imagem.....	53
Figura 8 – Bocha I.....	57
Figura 9 – <i>Frissbee</i> I.....	58
Figura 10 – Volençol.....	59
Figura 11 – Badminton I.....	60
Figura 12 – Corfebol I.....	62
Figura 13 – Badminton II.....	63
Figura 14 – Bocha II.....	63
Figura 15 – Mural photovoice	64
Figura 16 – <i>Frissbee</i> II.....	65
Figura 17 – Badminton III.....	65
Figura 18 – <i>Frissbee</i> III.....	66
Figura 19 – <i>Frissbee</i> IV.....	66
Figura 20 – Carta II.....	70
Figura 21 – Carta III.....	73
Figura 22 – Carta IV.....	73



LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sequência de aulas.....	43
Quadro 2 – Dados grupos focais	44
Quadro 3 – Organização dos dados para análise	45
Quadro 4 – Temas e subtemas finais	47
Quadro 5 – Organização dos conteúdos	55



LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento e Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNS	Conselho Nacional de Saúde
EF	Educação Física
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFSULDEMINAS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais
PROEB	Programa de Educação Básica
ProEF	Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional
Saresp	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SP	São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	Palavras iniciais: desvelamento da professora-pesquisadora	13
1.2	Delineamento do objeto de pesquisa	16
1.3	Objetivos	17
2	REVISÃO DA LITERATURA	19
2.1	A exclusão de estudantes nas aulas de Educação Física	19
2.2	A construção histórica da exclusão na Educação Física	21
2.2.1	<i>Gênero e sexualidade</i>	22
2.2.2	<i>Raça</i>	24
2.2.3	<i>Saúde</i>	25
3	REFERENCIAL TEÓRICO	28
3.1	Marginalização e opressão na perspectiva freiriana	28
3.2	Pressupostos pedagógicos para uma educação libertadora	30
3.3	Práticas pedagógicas libertadoras na Educação Física Escolar	33
3.4	Abordagem para o enfrentamento da marginalização	37
4	MÉTODOS	39
4.1	A pesquisa participante	39
4.2	Contexto da pesquisa	40
4.3	Participantes	41
4.4	Produção dos dados	42
4.5	Análise dos dados	45
4.6	Considerações éticas	47
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO	48
5.1	O processo de construção da pesquisa com os(as) estudantes	48
5.2	Exclusão, vergonha e medo de errar: relações opressoras de gênero e habilidade	67
5.2.1	<i>Relações opressoras de gênero</i>	67
5.2.2	<i>Relações opressoras baseadas na percepção de habilidades motoras</i>	71
5.2.3	<i>Práticas pedagógicas limitantes</i>	75
5.3	Co-construção de um senso de coletividade	77
5.3.1	<i>Um novo olhar sobre as aulas</i>	79
5.3.2	<i>Um novo olhar sobre o outro e o “nós”</i>	84
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	89



REFERÊNCIAS	91
APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO INICIAL PARA ESTUDANTES	101
APÊNDICE 2 – ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL	103
APÊNDICE 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	104
APÊNDICE 4 – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	106
APÊNDICE 5 – DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA DA ESCOLA	107
APÊNDICE 6 – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA QUEIMADA	108
APÊNDICE 7 – ESCALTE.....	109
APÊNDICE 8 – QUADRO REFLEXIVO.....	110
APÊNDICE 9 – DIÁRIO DE CAMPO.....	113
APÊNDICE 10 – RECURSO EDUCACIONAL	123

1 INTRODUÇÃO

1.1 Palavras iniciais: desvelamento da professora-pesquisadora

A humanização muitas vezes não é percebida dentro de alguns espaços escolares. A educação bancária (Freire, 2021), que toma conta desses locais, não respeita a diversidade de culturas e reproduz situações de opressão relacionadas a classe social, gênero, raça, padrões estéticos e deficiência, negando a alguns(as) estudantes a liberdade de ser quem são.

Esse olhar humanizado para o cotidiano escolar foi aguçado ao longo do curso de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) e pelo incômodo que eu tinha com alunos(as) que por vezes não participavam das atividades de experimentação das minhas aulas. Diante desse contexto, surgiu meu objeto de pesquisa – a marginalização dos corpos nas aulas de Educação Física (EF).

O estudo começa com um mergulho em minha própria história para entender quais momentos de opressão vivenciei durante minha trajetória que me colocaram a pensar nesses(as) alunos(as) muitas vezes silenciados(as) e afastados(as) da aprendizagem em Educação Física. Nós, docentes e estudantes, somos seres inacabados e humanos, logo cada um traz consigo uma história, traumas, alegrias e tristezas que devem ser ouvidas e respeitadas.

O convite à narrativa autobiográfica já se colocou como um desafio, ao me fazer relembrar detalhes de uma infância e de um convívio familiar que foram tão felizes e, ao mesmo tempo, cheios de descobertas e sentimentos encobertos por um turbilhão de dúvidas, muitas vezes não compartilhadas. Por muito tempo, o medo do preconceito, as incertezas e inseguranças, bem como o “peso” de não estar nos padrões de uma família fervorosamente católica fizeram com que tudo isso muitas vezes fosse sentido somente, no silêncio do quarto.

Entre as brincadeiras de rua, aquelas com mais movimentos sempre foram minhas prediletas: andar de bicicleta, mãe da rua, jogar bola, “bets”¹ e tantas outras. Elas revelavam que ali as bonecas não fariam tanto sucesso. Era o início do interesse pela cultura do movimento, cultura essa que se fez presente nas aulas de Educação Física da educação básica, no clube de natação e basquete, nas horas de lazer, na faculdade de Educação Física e perduram até hoje.

Me formei em 2008 na Escola Superior de Educação Física de Muzambinho, onde cursei licenciatura e bacharelado. Minha primeira experiência profissional foi como professora de natação, mas sempre desejei realizar concurso na área da educação e me tornar funcionária pública.

¹ <https://www.propagandashistoricas.com.br/2014/01/brincadeiras-do-passado-taco-bets.html>

Minha experiência na área da Educação Física Escolar foi, inicialmente, como estagiária. Posteriormente, após ser aprovada no concurso do estado de São Paulo, iniciei minha atuação em uma escola na cidade de Mogi Guaçu, em 2013, onde fiquei até 2016, quando consegui a remoção do meu cargo para Indaiatuba. Após um período de acomodação, surgiu, em 2020, a oportunidade de fazer parte do Programa de Ensino Integral, com dedicação exclusiva.

Em suma, o programa favorece experiências significativas, pois nós, professores, passamos o dia todo na escola em contato com os alunos, possibilitando um maior vínculo e o desenvolvimento de diversos projetos, o que enriquece muito a prática pedagógica. Ao longo das inúmeras possibilidades e experiências vivenciadas no dia a dia, trazia uma inquietação quanto aos(as) alunos(as) que por vezes não querem participar das aulas, especialmente no Ensino Médio. Nesse sentido, surgem reflexões importantes sobre os motivos pelos quais os(as) estudantes se afastavam das atividades ou, ainda, sobre situações opressoras que pudessem estar presentes naquele contexto e contribuindo para esse fenômeno.

Ao buscar um aprofundamento da minha trajetória como ferramenta reflexiva para o delineamento do objeto de estudo, surgiu a seguinte questão: quais foram as situações em que tive o meu corpo marginalizado e oprimido? A partir dessa questão latente e de novas imersões em estudos sobre as diversas opressões que ocorrem na sociedade, se reproduzem na escola e na Educação Física Escolar, desvelo as opressões que vivi e influenciaram a minha identidade docente, o meu olhar para os(as) alunos(as), o meu incômodo por aqueles que estão à margem, que se escondem com o medo dos julgamentos, sejam eles por sua raça, orientação sexual, condição econômica, nível de habilidade motora, deficiência ou até mesmo por não corresponderem aos padrões corporais ditos como ideais.

Quando, na minha infância, nos mudamos para uma rua pacata de um bairro de Poços de Caldas-MG, mal sabia que ali viveria, talvez, os momentos mais felizes e, ao mesmo tempo, mais desafiadores da minha vida. Nossa família, sempre muito simples, vivia dos ganhos do meu pai como motorista e dos de minha mãe como costureira, mesmo que este último fosse um emprego informal.

Nessa referida rua, havia muita liberdade para brincarmos, mesmo na rua, visto que tinha um grupo de crianças que sempre se reunia. Eu sempre gostei muito das brincadeiras que envolviam mais movimento. Em meio aos momentos prazerosos, os preconceitos e estereótipos muitas vezes se fizeram presentes nos discursos, mas só agora vou tomando consciência disso. Essas situações constrangedoras começaram assim que nos mudamos. Certa vez, o vizinho, que não nos conhecia, estava na calçada lavando sua moto com o filho e, quando me aproximei, fez

com que eu ouvisse: “chama o alemão para brincar filho” (eu usava roupas largas – elas eram minhas preferidas – e com o cabelo bem loiro e solto).

Nesta mesma rua, eu me destacava em brincadeiras que envolviam mais habilidades motoras, sendo os apelidos cada vez mais inevitáveis. Por exemplo, me chamavam de “Ana machadão” (personagem de novela da época que trabalhava em uma oficina). O fato é que a proximidade que eu tinha com brincadeiras e brinquedos considerados como “de meninos”, sempre foram motivo de apelidos e piadas sobre mim.

Ao entrar na adolescência, um outro incômodo aparecia com uma mudança corporal significativa. Os olhares e as piadas voltam a aparecer, agora enfatizando bustos volumosos e quadris largos. Incomodou muitas vezes o fato de atrair os olhares e piadas dos meninos, que sempre traziam mensagens sexualizadas ou pejorativas. Não por acaso, na fase adulta, decidi realizar uma cirurgia plástica de mamoplastia, para redução da mama.

Ao escolher as modalidades esportivas para praticar fora da escola, eu desejava participar do futebol, mas as escolhia o handebol, basquetebol e natação, talvez na tentativa de minimizar os olhares preconceituosos uma vez que, no Brasil, o futebol sempre esteve relacionado ao universo masculino, chegando a ter um histórico de proibição² da prática por mulheres.

As práticas corporais foram para mim uma forma de resistência aos estereótipos e preconceitos vivenciados em muitos momentos. De certa forma, foi uma maneira em que eu pudesse dizer: não importa que eu tenha um corpo de menina, eu consigo realizar as mesmas coisas que os meninos. Como eu não ficava fora das práticas e conseguia me igualar aos meninos na participação, não me percebia como um corpo marginalizado. Contudo, no campo de futebol, muitas vezes, eu não tinha a liberdade para ser quem eu era, não demonstrava de fato os meus gostos e desejos e, ainda, me escondia em roupas largas. Refletindo sobre isso e apoiando nos pensamentos de Paulo Freire (2021), questiono se os corpos que aparentemente estão “dentro de algo” sofrem opressão e são oprimidos.

Hoje, eu tenho consciência de que era um corpo oprimido. Em muitos momentos eu tive que me privar de ser mais, de ser livre, de demonstrar o quanto gostava e era capaz de jogar futebol, pois não podia avançar tanto, visto ser “coisa de menino”. Não suficiente, meu corpo foi privado de demonstrar o sentimento por outra garota, por ser pecado ou vergonhoso para minha família, e foi exposto a ouvir insinuações sexualizadas de homens.

² Decreto lei 3.199 de 14 de abril de 1941. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del3199.htm, Acesso em 25 jul. 2023.

As práticas corporais podem se configurar como um espaço de reprodução de opressões, afastando jovens das experiências corporais ou os aproximando de práticas que, na verdade, não são aquelas as quais eles(as) gostariam de participar, com medo dos julgamentos do tipo “essa prática é para as meninas” ou “essa prática é para os meninos”.

Sendo assim, com todas as experiências vividas de um corpo feliz, porém marcado por situações que não o permitiram ser totalmente livre, me coloco como uma professora-corpo-oprimido que busca, por meio dessa pesquisa, compreender as experiências de jovens estudantes nas aulas de Educação Física com vistas a construir juntos um ambiente em que eles(as) possam ser livres e vivenciar as práticas corporais sem medo de julgamentos e/ou preconceitos.

Nas palavras de Freire (2021),

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, as pessoas se libertam em comunhão (p. 21).

No esperar por um ambiente de aulas em que não se permita a reprodução de situações de opressão e em que se estimule nos(as) estudantes a busca e não o medo pela liberdade tenho pautado meus esforços, meus estudos e minhas ações-reflexões.

1.2 Delineamento do objeto de pesquisa

O afastamento de estudantes nas aulas de Educação Física tem sido amplamente abordado na literatura como uma problemática da área, uma vez que compromete a aprendizagem (Araújo, 2020; Aniszewski, 2018). Contudo, apesar da importante evolução nas investigações da área da Educação Física Escolar e do esforço de professores em tornar as aulas mais diversificadas e significativas, observamos que o fenômeno do afastamento dos estudantes, especialmente meninas, das aulas de experimentação no Ensino Médio ainda se configura como um desafio a ser vencido (Uchoga; Altmann, 2016; Silva, 2020).

Em geral, as investigações sobre o afastamento de estudantes nas aulas de Educação Física têm se dedicado a identificar e descrever os motivos que levam os estudantes a não se engajarem com as atividades (Godoi, 2020; Cavalcanti, 2020; Moura, 2020; Mezzeti, 2020). Estudos anteriores identificaram um conjunto de fatores que limitam a participação nas aulas de Educação Física, incluindo aspectos de caráter estrutural, como quadra descoberta (Moura,

2020), pedagógico, como conteúdos repetitivos (Godoi, 2020) e comportamental, como questões de gênero (Cavalcanti, 2020).

Embora os motivos relacionados com o afastamento de estudantes nas aulas de Educação Física tenham sido extensivamente reportados pela literatura, ainda há um número limitado de estudos (Aquilino, 2020; Nascimento, 2020) que abordam a problemática a partir de uma perspectiva crítica, qual seja: a exploração do fenômeno enquanto exclusão e marginalização existentes no contexto das aulas de EF.

Assim, faz-se necessário ampliar a escuta sobre as experiências de estudantes no âmbito do espaço escolar e pensar a Educação Física a partir de um olhar mais focado nas pessoas (Oliveira; Mezzaroba, 2021) e nas situações de opressão que as desumanizam e marginalizam nas aulas (Freire, 2021). Para Aniszewski (2018), são necessárias novas pesquisas que investiguem a percepção dos(as) alunos(as) sobre as necessidades deles(as) na e com a Educação Física, bem como ações que possibilitem a plena integração deles(las) nas atividades. Nesse mesmo sentido, Bungenstab e Almeida (2016) destacam a importância de ouvir os estudantes e realizar estudos que possam se aprofundar no pensamento dos jovens.

Neste contexto, este trabalho parte do entendimento de que se fazem necessárias práticas pedagógicas que valorizem a experiência e o protagonismo dos estudantes. Com essa perspectiva, esta pesquisa busca promover mudanças na prática pedagógica a partir da escuta dos estudantes não somente para compreender as experiências com as aulas de Educação Física, mas para construir com eles(as) possibilidades de enfrentamento da problemática aqui apresentada, valorizando os seus modos de pensar, sentir e agir. Diante disso, a presente pesquisa busca responder às seguintes questões: a) Quais são as percepções e experiências de estudantes do Ensino Médio com as aulas de Educação Física? b) Como as aulas poderiam ser modificadas e construídas com os(as) estudantes para enfrentamento de situações de opressão?

1.3 Objetivos

Este estudo teve como objetivo geral compreender as experiências de estudantes do Ensino Médio com as aulas de Educação Física e desenvolver uma situação de aprendizagem voltada para o enfrentamento da opressão.

Como objetivos específicos, o estudo buscou:

- a) identificar, através da escuta dos(as) estudantes, as barreiras percebidas por eles(as) para participação nas aulas de Educação Física;



- b) construir com os(as) estudantes uma situação de aprendizagem voltada para o enfrentamento das barreiras identificadas pela turma;
- c) analisar a percepção dos estudantes sobre as experiências e aprendizagens alcançadas ao longo do processo de construção e desenvolvimento da situação de aprendizagem.



2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 A exclusão de estudantes nas aulas de Educação Física

A exclusão dos estudantes nas aulas de Educação Física se caracteriza como uma problemática no contexto escolar, motivo pelo qual diversos estudos têm sido realizados com a finalidade de compreender esse fenômeno utilizando-se de termos diversos, como: a não participação (Godoi, 2020), não adesão (Cavalcanti, 2020), aderência (Moura, 2020), afastamento (Nascimento, 2020), invisibilidade (Aquilino, 2020) e exclusão (Silva, 2021).

Em geral, esses estudos têm apontado um conjunto de fatores que acabam por afastar os estudantes das aulas. Dentre esses fatores, Godoi (2020) observou que os principais motivos que afastavam estudantes das aulas de Educação Física foram o uso do celular dentro e fora da escola, a percepção da inabilidade, os sentimentos de vergonha, a exposição e o desconforto experimentados principalmente pelas meninas e, por último, as práticas pedagógicas envolvendo conteúdos repetitivos, aulas livres e falta de planejamento do professor. Quando analisados os conteúdos culturalmente desenvolvidos durante as aulas de Educação Física, esses surgem como um fator que influencia no afastamento dos estudantes quando, por exemplo, são trabalhados de maneira repetitiva (Godoi, 2020), como o predomínio do conteúdo esporte (Mezzetti, 2020; Araújo; Rocha; Bossle, 2018).

No estudo realizado por Silva, Rodrigues e Freire (2017) com estudantes do Ensino Médio, os resultados apontaram um maior afastamento entre as meninas e estudantes menos habilidosos que lamentavam a agressividade sofrida ou a utilização por seus colegas de comentários com finalidade de ridicularizá-los. Em geral, o estudo apontou o relacionamento entre os estudantes como um ponto negativo das aulas.

No que se refere à análise especificamente da participação das meninas, estudos recentes apontam que os principais motivos que contribuem para o afastamento das meninas das aulas de experimentação de Educação Física são o esporte como conteúdo predominante das aulas, a vergonha, a percepção de falta de habilidade, a impossibilidade de higienização após as aulas, e a infraestrutura, como quadra descoberta (Moura, 2020; Mezzetti, 2020; Silva, 2020).

Ao buscar entender a problemática da exclusão relacionada à gênero, Silva (2021) evidenciou a existência de preconceito atribuído à condição biológica, à dificuldade dos meninos de realizar atividades físicas coletivas com as meninas e a não intervenção dos professores nas situações de discriminação para inclusão e integração das estudantes nas aulas. As questões culturais relacionadas a gênero surgem na abordagem de muitos professores que

ainda consideram os meninos como os mais fortes e habilidosos (Rosa, 2020) ou, ainda, nos próprios estudantes que relacionam a figura masculina à força e virilidade e a figura feminina à sutileza e delicadeza (Aquilino, 2020).

Tendo como foco questões relacionadas à sexualidade, Aquilino (2020) constatou que muitos alunos já presenciaram situações de homofobia durante as aulas de Educação Física. Os resultados do estudo indicaram que grande parte dos alunos se posicionava contra esse tipo de preconceito e relataram possibilidades para combater essas situações, como a preparação de professores para lidar com a temática, o envolvimento da gestão da escola nas discussões e a presença da família em debates.

Diante desse cenário, algumas pesquisas têm sido voltadas para o desenvolvimento de estratégias para combater a exclusão de estudantes e tornar as aulas mais inclusivas. Sobrinho e Rivera (2021) se basearam na utilização de um *vlog* para introduzir conteúdos conceituais, o que resultou em um maior interesse nas aulas de Educação Física e em uma melhora significativa das médias dos estudantes no que se refere aos resultados bimestrais. Outra prática identificada na literatura foi a diversificação dos conteúdos. Por exemplo, os resultados encontrados por Araújo (2020) sugeriram possibilidades para combater a monocultura do esporte (Araújo; Rocha; Bossle, 2018) e tornar as aulas espaços inclusivos e participativos.

Entretanto, para além da diversificação dos conteúdos como um aspecto que influencia a percepção de alunos sobre as aulas de Educação Física, Kuhn, Silva e Molina Neto (2020, p. 18) destacam a importância das práticas pedagógicas adotadas pelos professores: “[m]ais importante do que os conteúdos que o professor ensina é o caminho pelo qual escolhe ensinar. Esse caminho [...] precisa levar na direção da valorização do estudante, da contextualização e da humanização das práticas pedagógicas no ambiente escolar”.

Em consonância, Nascimento (2020) verificou que a implementação de um planejamento participativo ao longo de todas as etapas do processo de ensino-aprendizagem, desde a seleção de conteúdos, elaboração de atividades e definição de critérios avaliativos contribuiu para a melhoria do engajamento de estudantes.

Estudos que buscaram um rompimento com a cultura da superioridade intelectual do professor, abrindo a possibilidade para a autonomia e protagonismo dos alunos, encontraram resultados positivos, como uma maior valorização do componente curricular na escola (Moura, 2020), sensação de pertencimento, maior envolvimento e motivação dos estudantes (Nascimento, 2020). Neste sentido, valorizar e criar oportunidades para escuta dos estudantes torna-se um aspecto relevante para uma prática pedagógica voltada para a melhoria do envolvimento e aprendizagem dos estudantes nas aulas de Educação Física.



Partindo dessa perspectiva, o presente estudo considera a escuta e o protagonismo dos estudantes como elemento fundamental para a construção de práticas pedagógicas que sejam significativas e inclusivas para eles(as).

2.2 A construção histórica da exclusão na Educação Física

No contexto social e histórico do Brasil, diversas formas de exclusão incidiram (e ainda incidem) sobre grupos sociais que não correspondem e/ou que se contrapõem a noções hegemônicas como as de masculinidade, branquitude e heterossexualidade. Exemplos de grupos que vem historicamente sofrendo situações opressoras são os povos indígenas, os negros, homossexuais, mulheres e a classe trabalhadora.

Historicamente, os objetivos da Educação Física Escolar no Brasil se voltaram para a preparação de homens para o trabalho, para o treinamento militar, para o desenvolvimento de habilidades motoras e formação de talentos esportivos e para promoção de saúde, limitando-se a um caráter de atividade instrumental a serviço de projetos políticos hegemônicos (Maldonado, 2020). Para Frizzo e Corrêa (2021), as abordagens higienistas, militarizadas, técnico-instrumentais, esportivizadas e biomédicas da Educação Física se relacionam diretamente com o contexto histórico de desenvolvimento do capitalismo, servindo para o fortalecimento e hegemonia de grupos dominantes.

Em diferentes momentos históricos, as práticas corporais, particularmente os esportes, constituíram um espaço social de discriminação de determinados grupos. Por exemplo, nos Jogos Olímpicos da Antiguidade, somente homens e aristocratas e/ou soldados podiam participar, enquanto mulheres, pobres ou escravizados eram proibidos de participar ou mesmo de entrar no local das competições; outro exemplo foram os Jogos Olímpicos de 1936, quando Hitler recusou-se a cumprimentar atletas medalhistas negros (Frizzo; Corrêa, 2021); na história do futebol brasileiro, jogadores negros ou brancos pobres eram impedidos de disputar torneios, uma vez que as ligas organizadoras cobravam altas taxas de filiação (Lemos; Guedes, 2008).

Considerando as influências sofridas pela Educação Física nos diversos momentos históricos, Castellani Filho (1991) destaca o movimento higienista, que, com o intuito de preparar forças produtivas para o trabalho, buscava a aptidão física e a domesticação do corpo; o militarista, que almejava a preparação de homens fortes e disciplinados para defesa da pátria; e o esportivista, que reproduzia o esporte de alto rendimento nos espaços escolares com objetivo de selecionar ou formar atletas. Com a influência das tendências higienista, militarista e esportivista, a Educação Física valorizou o corpo masculino, branco, saudável e habilidoso,

afastando de suas práticas as mulheres, os negros, as pessoas com deficiência, os menos habilidosos e aquelas pessoas fora dos padrões estabelecidos de aptidão física e saúde. Nas palavras de Filippini e Frizzo (2021):

São diversas e recorrentes as formas de segregar e oprimir na EF, tanto na escola como no alto rendimento, as expressões retrógradas e conservadoras do senso comum ilustram isso: “homem que faz Ballet é gay”, “mulher que joga futebol é lésbica”, “negros se dão bem na corrida porque estão acostumados fugir da polícia. (p. 29).

Relacionar uma prática corporal à homossexualidade mostra o quanto a sociedade ainda é preconceituosa e o quanto reproduz os padrões criados historicamente (Frizzo; Corrêa, 2021). No campo da educação, os espaços escolares – incluindo as aulas de Educação Física – podem acabar reforçando as exclusões existentes na sociedade ao adotarem práticas pedagógicas que não valorizem a diversidade de culturas e os saberes dos estudantes. Quanto à exclusão nas aulas de Educação Física, serão detalhados adiante os marcadores socioculturais de gênero, sexualidade, raça e saúde que atravessam o contexto escolar.

2.2.1 Gênero e sexualidade

Segundo Frizzo e Corrêa (2021), desde sua origem militarista, com intuito de formar homens fortes e saudáveis para realizar a segurança nacional, a Educação Física vem contribuindo para situações de opressão em relação às mulheres.

Um exemplo de como mulheres brasileiras foram cerceadas e oprimidas no direito à prática esportiva foi a proibição da participação em determinadas modalidades, com a justificativa de que poderiam prejudicar a saúde e a feminilidade. Proibições como essa se concretizaram até mesmo em âmbito legal, como foi o caso do Decreto-Lei 3.199 de 1941,³ que perdurou até 1979 e considerava o futebol incompatível com a natureza da mulher, proibindo-as de praticá-lo em todo território nacional. Silva (2015) alerta que, neste período, a imprensa teve um papel como porta voz de discursos hegemônicos que reforçavam a ideia das mulheres como submissas, dependentes e, de alguma maneira, inferiores aos homens.

Maldonado (2020) salienta que a Educação Física, ainda valorizando o corpo esteticamente perfeito e o aperfeiçoamento físico de corpos saudáveis, acaba reproduzindo as desigualdades de gênero, estabelecendo muitas vezes práticas como “adequadas” ou não para

³ Art. 54. Às mulheres não se permitirá a prática de desportos incompatíveis com as condições de sua natureza, devendo, para este efeito, o Conselho Nacional de Desportos baixar as necessárias instruções às entidades desportivas do país.

homens e mulheres. Como enfatizado por Silva e Martins (2020), “espera-se dos meninos desempenho maior em práticas corporais esportivas que exigem força, agilidade e contato físico; e das meninas espera-se delicadeza e feminilidade” (p. 153). Somando-se aos discursos sociais de gênero, Cruz e Palmeira (2009) destacam que o tratamento do esporte nas aulas em sua forma de jogo tradicional e como conteúdo principal somado à falta de preparo dos docentes em encaminhar propostas de atividades que integram meninos e meninas acabam contribuindo para a exclusão das meninas.

Para Uchoga e Altmann (2016), os meninos parecem confiar mais em suas habilidades e arriscar-se em novas aprendizagens corporais quando comparado com as meninas, o que influencia diretamente a participação nas atividades. Estas até permanecem na aula, mas desenvolvendo papéis secundários. Em uma pesquisa realizada pelas autoras, onde foram analisadas as relações de gênero em diferentes vivências corporais em aulas de Educação Física, ao descreverem um jogo de queimada onde havia quatro meninos e 11 meninas em cada equipe, foi observado que os meninos sempre estavam na frente, defendendo e recebendo a bola; após a recepção, passavam para as meninas para realizarem o número exigido de passes, mas estas devolviam aos meninos para o arremesso contra a equipe adversária. Durante a observação, os meninos arremessaram 60 vezes a bola, enquanto as meninas 28 vezes, o que levou à conclusão de que tanto os meninos quanto as meninas acreditavam que eles teriam maior êxito ao arremessar a bola nos adversários.

Assim como ocorre a exclusão de meninas, muitas vezes os meninos que não se encaixam em padrões como viril e heterossexual se tornam alvos de situações depreciativas. Para Marimom e Romão (2009), é a noção de “masculinidade” que ainda predomina nas aulas de Educação Física, onde a monocultura do esporte e atividades competitivas acabam por minimizar a participação das meninas e de meninos que não são “portadores” da masculinidade tida como necessária para determinadas práticas.

Silva e Nicolino (2020) apontam uma ausência de discussões sobre gênero e sexualidade nas aulas e a presença de práticas pedagógicas generificadas que naturalizavam e inscreviam um conhecimento nos corpos, o tratando como diferente.

Terminada essa preliminar, era hora do abate: para os meninos, obrigatoriamente, futebol; já para as meninas, vôlei, queimada ou dança. Não havia concessões: meninos brasileiros jogam e gostam de futebol. É masculino, viril e macho querer ser um novo Fenômeno ou um Cafu. Como sempre fui gordo e avesso aos exercícios físicos, dois caminhos se abriam para mim: para o meu alívio, o banco de reservas, pois era sempre o último a ser escolhido; ou, quando jogava a contragosto, o time visivelmente insatisfeito e a professora sempre tácita, como cúmplices, me atiravam ao gol para levar sucessivas e pesadas boladas contra meu corpo. (Silva; Nicolino, 2020, p. 4).

No que se refere às questões de gênero e sexualidade, Aquilino (2020) alerta sobre a falta de uma discussão sistematizada e aprofundada nas escolas. Esse silêncio contribui para o não entendimento desses conceitos, perdurando-se o senso comum e diversas formas de preconceitos e discriminações.

2.2.2 Raça

As discussões relacionadas à raça sofreram (e ainda sofrem) um processo de silenciamento ao longo do tempo. A Educação Física brasileira se constituiu enquanto um espaço que produz e reproduz formas de discriminação de pessoas negras. No século XIX, o projeto de nação brasileira buscava a purificação da raça “branca” e o embranquecimento do povo por meio do aparato do “racismo científico” importado da Europa (Góis Júnior, 2012), condicionando os exercícios físicos e o esporte à promoção de um corpo branco, limpo e puro (Silva, 2021).

Em um estudo de revisão, Monteiro e Anjos (2020) encontraram somente 17 artigos publicados entre 2013 e 2018 que tratavam do tema, mostrando a necessidade de ampliação de estudos e maior discussão teórica referente às questões étnico-raciais. Rangel (2006) salienta que se não houvesse racismo no Brasil não haveria sentido a abordagem do tema. O autor corrobora com a importância de se promover as pesquisas relacionadas à cultura africana e à formação da cultura brasileira, para aprofundar as discussões sobre discriminação e preconceito.

A construção de uma educação para as questões étnico-raciais vai sendo cerceada até mesmo pelos docentes quando, por exemplo, priorizam conteúdos relacionados à Europa e suas noções de branquitude, deixando de lado as temáticas referentes a África, escravidão e racismo (Costa; Sousa, 2012). Historicamente, as manifestações da cultura corporal de matriz afro-brasileira foram marginalizadas, por não fazerem parte da cultura europeia. Para Freire (2021), a invasão cultural se configura como um dos mecanismos de opressão, onde há uma imposição da cultura e visão de mundo dos invasores sobre os invadidos. Nesta relação, “os invasores são sujeitos, os invadidos objetos; os invasores modelam, os invadidos são modelados” (Freire, 2021, p. 86). Como exemplo do silenciamento da cultura afro-brasileira, cita-se a proibição da prática da capoeira, que foi criminalizada por meio do antigo Código Penal da República de 1890⁴, com pena de dois a seis meses de prisão caso fosse praticada pelos vadios e capoeiras

⁴ Art. 402. Fazer nas ruas e praças públicas exercício de agilidade e destreza corporal conhecida pela denominação Capoeiragem: andar em carreiras, com armas ou instrumentos capazes de produzir lesão corporal, provocando

(forma como o capítulo se referia aos praticantes). Apesar de não ser mais uma prática proibida e ser reconhecida como parte importante das manifestações culturais brasileiras, a capoeira ainda encontra barreiras para aceitação no espaço escolar (Melo, 2011).

No que se refere à Educação Física Escolar, Souza *et al.* (2021) consideram a abordagem dos temas relacionados às práticas corporais que se relacionam com a cultura afro-brasileira como um caminho potente e necessário para enfrentar problemas como o preconceito. Nesse sentido, Nóbrega (2020) aponta a escolarização como “uma bandeira de luta para população preta/negra” (p. 59) e, ainda, reforça a necessidade de mais estudos que relatem as experiências vivenciadas no contexto escolar para ampliar a discussão sobre novas possibilidades no trato com questões étnico-raciais.

Nos espaços escolares, estudantes negros são alvo de comentários discriminatórios e apresentam dificuldades para reconhecer sua identidade. Em um estudo realizado por Oliveira (2005), professores de Educação Física afirmam que as crianças negras são as primeiras a serem escolhidas em jogos porque os colegas acham que elas são mais habilidosas. Entretanto, quando o fato não é confirmado, há uma desvalorização destas crianças negras, surgindo frases do tipo: “Tinha que ser o neguinho” (Oliveira, 2005, p. 39). Em outro estudo, Rangel (2006) constatou a utilização de apelidos até mesmo por parte de uma professora que chamava uma aluna de “meu coquinho queimado”, sendo a menina uma negra, filha de lavadeira cujas roupas cheiravam à sabão de coco.

Assim, percebemos que as relações de opressão baseadas em raça na Educação Física Escolar se concretizam tanto com falas discriminatórias de estudantes e professores, como as citadas acima, como com o silenciamento da cultura afro-brasileira nas aulas.

2.2.3 Saúde

Na Educação Física Escolar, ainda é predominante uma visão do corpo em sua dimensão física e biológica, com a ideia de corpo-máquina, o que influencia professores a buscarem com os estudantes a melhoria da aptidão física, desconsiderando os aspectos mentais, espirituais e emocionais das crianças e jovens (Medina, 2013 apud Maldonado, 2020). Nesse sentido, o modelo biomédico com uma visão reducionista e biologicista de saúde tem sido o paradigma

tumulto ou desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou incutindo temor de algum mal.

dominante nas concepções de professores e professoras de Educação Física (Ferreira; Oliveira; Sampaio, 2013; Guimarães; Neira; Velardi, 2015).

Fraga (2013 apud Maldonado, 2020) salienta como o método de Cooper influenciou o fanatismo pela “boa forma” no Brasil, tendo como discurso posteriormente a ideia de que a atividade física é produtora de saúde e condenando como sedentária a pessoa que não se movimenta. Filippini e Frizzo (2021) ressaltam que a Educação Física ainda perpetua o discurso da promoção da saúde, fortemente ligado às demandas do trabalho, cobrando dos trabalhadores e trabalhadoras que estejam sempre saudáveis para cumprir sua jornada de trabalho. Esse discurso reitera que cada indivíduo é responsável por suas condições de saúde e atribui à atividade física o caráter de prescrição “obrigatória” para garantia dessas condições.

Na sociedade contemporânea, verificamos o crescimento de tais discursos voltados para a promoção de estilos de vida saudáveis e de uma preocupação exacerbada com a obesidade. A elevação discursiva da inatividade física e obesidade a um status de crise justificam a necessidade de uma “cruzada saudável” em um movimento de busca pela cura dos corpos obesos. Embora revestido de um discurso saudável, esse movimento de combate à obesidade se constitui em uma nova forma de exclusão social da atualidade. (Gomes, 2006).

No âmbito da escola, Costa, Souza e Oliveira (2012) realizaram um estudo com professores que relataram o principal problema enfrentado por seus alunos obesos, qual seja: o preconceito, gerando exclusão, timidez e baixa autoestima. Neste estudo, foi observado um fato muito preocupante quando os professores se referiam a esses estudantes com rótulos como apáticos, desanimados, cansados, lentos, distraídos, preguiçosos, indispostos. Em uma outra pesquisa, os resultados apontaram que 66% dos alunos obesos sofrem bullying e não conseguem explicar o porquê; muitos deles relatam sofrer constantes situações de humilhação, que além das exclusões e dos apelidos pejorativos (baleia, barril, fofinho, free wily, mamute), ainda sentem medo da violência física (Matos; Zoboli; Mezzaroba, 2012). Nesse mesmo sentido, em um estudo realizado por Lôbo e Santos (2015), alunos relataram que há uma interferência significativa de outros(as) estudantes, quando há situações de preconceito ligados à sobrepeso/obesidade durante as atividades de Educação Física, e não somente relacionadas à aparência física, mas também acompanhadas de ameaças.

Em suma, as evidências reportadas indicam que as concepções de saúde de estudantes e professores dentro de uma perspectiva biomédica restringem e desumanizam as relações com estudantes obesos nas aulas de Educação Física, gerando experiências de medo, humilhação e exclusão. Ao refletir sobre as situações de marginalização de determinados grupos na sociedade, Freire (2021) nos alerta sobre essas situações não sendo uma opção individual, mas



sim consequência de diversos fatores de opressão de um determinado grupo sobre outros. Assim, no que se refere às aulas de Educação Física, entendemos como necessária uma compreensão ampliada para além da dimensão comportamental e motivacional sobre os estudantes, voltando-se o olhar para as situações vivenciadas por eles(as) que os(as) oprimem e afastam das aulas, impedindo-os(as) da condição de ser mais (Freire, 2021).

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, buscaremos, através do referencial de Paulo Freire, compreender o conceito de marginalização e opressão e quais seriam os pressupostos para uma educação libertadora. Além disso, conheceremos as práticas pedagógicas que estão sendo desenvolvidas por professores e professoras que buscam o enfrentamento das situações opressoras no ambiente escolar, especialmente nas aulas de educação física. Ademais, detalharemos o modelo proposto por Messiou (2013) para o enfrentamento de situações de marginalização no ambiente escolar.

3.1 Marginalização e opressão na perspectiva freiriana

As relações de opressão são entendidas aqui a partir do pensamento de Paulo Freire (2021). Segundo o autor, a opressão se constitui nas relações entre opressores e oprimidos, nas quais há uma dominação pelas relações de poder. Essa relação se concretiza por meio de mecanismos que levam à falta de consciência do oprimido, sua dependência e a distorção de sua vocação de ser mais.

Ampliando essa ideia, Toledo (2008 apud Filippini; Frizzo, 2021) esclarece que a opressão é: “[...] a atitude de aproveitar das diferenças que existem entre os seres humanos para colocar uns em desvantagem em relação aos outros, gera uma situação de desigualdade de direitos, de discriminação social, cultural e econômica” (p. 26). Nessa relação, os opressores são aqueles que, em razão de condições de privilégio e poder, exploram e violentam os oprimidos e utilizam-se de uma falsa generosidade, ancorada no desalento e na miséria dos “esfarrapados da terra”, reforçando as injustiças sociais (Freire, 2021).

Já os oprimidos são aqueles(as) que, imersos em uma realidade opressiva, diante de uma visão individualista e por sua identificação com o opressor, não têm uma percepção clara de si mesmos, nem consciência de serem membros de uma classe oprimida. É aquele grupo social em que os membros são impedidos de se realizar como pessoas, de concretizarem a sua vocação humana. Segundo Freire (2021), trata-se de uma “[...] vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores” (p. 40). Portanto, os oprimidos são impedidos da sua condição de ser mais e são aquelas pessoas que, presas às estruturas de dominação, não conseguem desvelar o mundo e, por isso, “introjetam a sombra dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade” (Freire, 2021, p. 46).



Para Freire (1979), o oprimido em um momento de sua existência, adota uma atitude de adesão em relação ao opressor. O autor ainda nos convida a refletir sobre a necessidade da conscientização para que haja nos oprimidos o desejo por libertação. Porém, os primeiros movimentos em busca da liberdade dos oprimidos acaba sendo a percepção de que, para se libertar, ele deve se tornar também um opressor.

Nas aulas de Educação Física Escolar, são frequentes situações em que o estudante é oprimido em sua aprendizagem por meio de piadas, xingamentos ou comentários feitos por colegas acerca da sua identidade ou falta de habilidade em algum esporte, por exemplo. Esse mesmo estudante que fora oprimido, quando diante de uma oportunidade, faz o mesmo com um outro estudante que ele perceba como “diferente” ou menos habilidoso, reproduzindo a situação.

Outra característica do oprimido é o desprezo por si mesmo (Freire, 1979). Frequentemente, os oprimidos são alvos de comentários pejorativos e depreciativos, como: você não aprende, é preguiçoso, não serve para nada. Essas opiniões podem ser internalizadas pelo indivíduo e acabam o convencendo de sua própria incapacidade, afetando a confiança em si mesmo e limitando-o para novas experiências.

Nas relações entre opressores e oprimidos, Freire (1979) alerta para a existência de uma “cultura do silêncio”, em que “ser silencioso não é não ter uma palavra autêntica, mas seguir as prescrições daqueles que falam e impõem sua voz” (p. 33). Neste sentido, Silva e Terrien (2022) reforçam que a cultura do silêncio vai além da falta de comunicação, refletindo condições sócio-históricas de indivíduos que vivem silenciados, excluídos, proibidos de ser e de se expressar.

Silva e Nicolino (2020) salientam que, nas aulas de Educação Física, durante a experimentação das diversas práticas corporais, existem manifestações ditas e não-ditas que expressam a violência de diferentes tipos, como: deboches, piadas, xingamentos, apelidos, gestos, ridicularização e exclusão do grupo. Assim, questionamos se experiências como essas poderiam estar relacionadas com o afastamento e marginalização de corpos nas aulas de Educação Física, o que Oliveira e Daólio (2014) chamaram de “periferia da quadra”. Estariam esses corpos se deslocando para a margem das aulas e preferindo não participar das atividades a ouvir essas palavras? Estariam esses corpos desprezando-se a si mesmos? Ou, mesmo incluídos nas atividades, estariam sendo de alguma forma oprimidos?

Corroborando com nossas inquietações, Freire (1979) nos apresenta como hipóteses o homem marginalizado não sendo aquele “fora de” algo ou “à margem de”, mas aquele que está dentro de uma estrutura e é oprimido pelo sistema, um “ser no interior de” que se encontra em

uma relação de dependência para com os outros. Para Freire (2021), os chamados marginalizados são os oprimidos que nunca estiveram “fora de”, sempre estiveram “dentro de” uma estrutura que os transforma em “seres para outro” em uma relação que desumaniza e impede a vocação de ser mais.

Com essas reflexões, problematizamos se, ao utilizarmos o conceito de marginalização, não estaríamos amenizando situações mais profundas de opressão. Nas palavras de Freire (1992):

O conceito de marginalização é, como muitos outros, um conceito que adocica, ameniza e esconde, oculta uma verdade. Por isso eu falo de desocultação da verdade ou de verdades. Este conceito, marginalização, parece que faz isso. Eu, em lugar de marginalizado, falo de oprimidos, eu falo de ofendidos, eu falo de roubados. (n.p.).

Nesse sentido, o conceito de opressão se apresenta como chave teórica para desvelar as experiências de estudantes com as aulas de Educação Física, possibilitando uma melhor compreensão sobre realidades que muitas vezes são ocultadas pelo silenciamento ou sobre situações que possam impedir a plena participação e o desenvolvimento de todos e todas em sua humanidade.

3.2 Pressupostos pedagógicos para uma educação libertadora

Após as reflexões sobre o conceito de opressão, buscaremos situar nossas discussões acerca das possibilidades para transformação das práticas pedagógicas a fim de, não somente vislumbrar aulas em que todos e todas os/as estudantes estão efetivamente participando das atividades propostas, mas uma Educação Física em que todos e todas possam tomar consciência de sua humanidade e potencial libertador.

Utilizamos como base teórica o pensamento de Paulo Freire acerca dos pressupostos pedagógicos para uma educação libertadora. Segundo o autor, os oprimidos são movidos para a “periferia da sociedade” para que continuem sendo dominados pela classe dominante. Para Freire, eles se tornariam sujeitos históricos, ou seja, sujeitos para si por meio da educação libertadora que lhes integrasse à sociedade e, especialmente, lhes proporcionasse condições para transformá-la, a partir do momento em que o oprimido perceba sua situação, entenda, critique e mude.

Para Freire (1979), é necessária, inicialmente, uma tomada de consciência – estágio bem anterior a uma total conscientização –, um processo em que há uma aproximação crítica da realidade. Tal momento é chamado pelo autor de “leitura de mundo”, onde o indivíduo passa

de uma consciência ingênua para uma consciência crítica, sendo um processo permanente e não linear.

Para o autor, a conscientização se dá quando o homem, ao chegar a uma esfera crítica, assume uma posição epistemológica, um compromisso histórico de transformação da realidade, através de sua práxis, ação e reflexão permanente. Quando o sujeito passa a ter essa consciência crítica, reconhecendo seu papel transformador, é que se torna possível uma busca por um mundo menos desigual, mais justo, em que as situações de opressão possam ser superadas (Maldonado; Prodócimo, 2022).

O ponto de partida para ação deve estar sempre nos homens, na situação em que se encontram, na percepção que eles(as) têm da realidade, reconhecendo que não se trata de uma situação imutável, mas uma situação limite que, os impedindo de “ser mais”, deve os desafiar a ressignificar e reconstruir o mundo (Freire, 1979).

Para o autor, as situações limite são barreiras possíveis de serem transpassadas, por meio de ações, as quais ele chama de atos limite. Possibilitando uma mudança na realidade, essa mudança ou essa nova forma de ação/reflexão é o que ele chama de inéditos viáveis, ou seja, possibilidades de novas formas de pensar, sentir e agir diante das realidades vividas. (Freire, 1979).

Todos os indivíduos são capazes de agir no mundo e refletir sobre a sua ação, mas para isso é necessário um pensamento crítico, que não é possível através de uma educação bancária, onde há uma relação que supõe um sujeito narrador – o professor – e sujeitos pacientes que escutam – os alunos (Freire, 1979). O corpo consciente se materializa na prática problematizadora, em oposição a um corpo mecanizado da educação bancária, que o torna como objeto de depósito de conteúdo (Freire, 2021).

Contrapondo uma educação libertadora a uma educação bancária, Freire (1979) nos leva a refletir sobre o diálogo como “[...] o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo” (p. 42). Assim, homens e mulheres não devem ser expectadores ou meros reprodutores da realidade, mas devem sim, através do diálogo, desenvolver a consciência de si para transformação constante de sua realidade.

Na educação dialógica, não há um espaço para superioridade do professor, logo os saberes de educandos e educadores são igualmente importantes – um ato de humildade entre as partes. O sujeito, ao reconstruir seu conhecimento, percebendo-se como criador e não receptor de saberes, passa a humanizar-se em uma constante ação e não passividade, ampliando sua leitura de mundo e tendo uma visão global da realidade (Maldonado; Prodócimo, 2022). Para professores e professoras que buscam uma educação problematizadora, o diálogo é

imprescindível. Como destacam Françaço e Neira (2014), “o diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo” (p. 534).

Nogueira *et al.* (2019) salientam que a Educação Física Escolar, pautada nas ideias de Paulo Freire, devem “abordar as práticas corporais pela vivência, experimentação, diálogo e reflexão” (p. 1273), para que os(as) estudantes possam situar essas práticas em seu contexto cultural. O trabalho pedagógico deve desencadear discussões acerca de temas como violência, gênero, racismo, desigualdade social, preconceito e a cultura de determinado lugar (Nogueira *et al.*, 2019).

Segundo Bossle (2021), ao pensar a Educação Física Escolar na perspectiva libertadora de Paulo Freire, é necessário o conhecimento da realidade dos(as) estudantes, repensar as práticas hegemônicas e excludentes que muitas vezes ainda fazem parte das aulas e, ainda, conhecer e valorizar as experiências corporais dos(as) estudantes através do diálogo.

Em uma análise sobre a influência da teoria de Paulo Freire na construção do currículo de Educação Física de uma comunidade de aprendizagem, Nogueira *et al.* (2019) observaram alguns pontos, como: a sugestão de que o professor(a) realize ações que enfatizem e valorizem a cultura/conhecimentos dos estudantes; a proposta que educador e educandos(as) devem juntos se tornarem protagonistas do processo; a autonomia estimulada na construção de projetos, onde todos tem a oportunidade de debater o que será realizado e que não é o professor o único a trazer o conhecimento; a liberdade para jogar, brincar, organizar eventos dentro da escola; ao enfatizar a educação como um ato político, que deve servir para emancipação do ser humano, que busque o indivíduo crítico, que não se acomode com situações de opressão.

Neste mesmo sentido, Maldonado e Prodócimo (2022) apresentam como elementos iniciais para uma prática libertadora: levantamento do universo temático, valorização dos saberes dos educandos(as), busca de situações-limite, problematização e diálogo. Para os autores, é necessária uma compreensão em profundidade das experiências existenciais dos estudantes e da expressão das diversas manifestações culturais e corporais produzidas nas aulas de Educação Física. Ademais, uma educação libertadora deve trazer como elementos essenciais uma ampliação da leitura de mundo e levar os estudantes a uma constante conscientização para uma concreta ação e reflexão da/na sua realidade.

Portanto, os pressupostos pedagógicos propostos por Paulo Freire são adotados neste estudo como um referencial teórico para ampliar o olhar para os estudantes, compreender as suas experiências e construir com eles(as) possibilidades de enfrentamento das relações opressoras existentes no contexto escolar.

3.3 Práticas pedagógicas libertadoras na Educação Física Escolar

Neste tópico, destacaremos, por meio de um levantamento bibliográfico, o movimento que pesquisadores(as) e professores(as) têm feito para a discussão e construção de práticas pedagógicas libertadoras na Educação Física Escolar. Pautados na pedagogia freiriana, esses(as) professores e professoras têm buscado constantemente incluir práticas pedagógicas no contexto escolar que possam contribuir para uma escola democrática e possibilitar aos(as) estudantes a tomada de consciência sobre suas realidades e posterior transformação destas.

Para esse levantamento, buscou-se relatos de experiência com uma abordagem da Educação Física Escolar pautada nos pressupostos pedagógicos de Paulo Freire, que têm como objetivo uma educação libertadora, emancipatória, crítica, progressista, popular, dialógica e participativa.

Nogueira *et al.* (2019) realizaram um estudo para identificar como a teoria freiriana estava sendo estudada pela comunidade acadêmica da Educação Física. Os autores destacaram categorias relevantes, como consciência, cultura corporal e empoderamento, além de reforçarem a importância das teorias de Paulo Freire serem utilizadas por professores(as) de Educação Física que desejam uma sociedade mais justa e, como tal, buscam combater as opressões.

Nesse mesmo sentido, Nogueira *et al.* (2019), ao analisarem as influências de Paulo Freire na construção do currículo de uma comunidade de aprendizagem, salientam a importância do diálogo constante entre estudantes e professores sobre as diversas situações que perpassam o contexto da Educação Física Escolar. Para os autores:

A adoção de referenciais teóricos de forma acrítica pode desenvolver pensamentos e comportamentos que desqualifiquem determinadas etnias na realização de algumas práticas corporais, desvalorizem a mulher em determinados esportes, enfatizem a divisão das práticas corporais fundamentadas em diferenças biológicas entre homens e mulheres, e dediquem maior atenção para aqueles esportes praticados pelos homens. Um currículo de base freiriana implica que docentes de EF discutam com os/as discentes sobre os “bastidores” dessas situações e de tantas outras de extremo significado social que ocorrem diariamente envolvendo as manifestações da cultura corporal de movimento. (Nogueira *et al.*, 2019, p. 13).

Vieira (2021) nos apresenta características que devem perpassar o currículo crítico-freiriano da Educação Física, o qual constitua uma identidade docente de educador crítico-libertador. São elas: pensar a partir do diálogo visando uma práxis transformadora e problematizar, em torno das relações homens-mundo, para que os conteúdos colaborem com a conscientização da realidade dos sujeitos em direção às transformações.

Dentre os estudos selecionados para este levantamento bibliográfico, buscou-se por práticas que contemplassem uma diversificação dos conteúdos, que fossem desenvolvidas nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio e, ainda, que buscassem uma forma crítica de pensamento. Dessa maneira, nos deparamos com o desenvolvimento de temas como: ginásticas (Maldonado *et al.*, 2019), esporte e megaeventos (Miguel; Prodócimo, 2021), esporte *badminton* (Araújo *et al.*, 2020), lazer e cultura (Nogueira *et al.*, 2020), lutas (So; Prodócimo, 2020), luta marajoara (Lima *et al.*, 2023), congadas (Casagrande; Maldonado, 2024), jogos e brincadeiras (Sousa; Silva; Maldonado, 2017), saúde (Maldonado, 2021) e corpo consciente (Martins; Nogueira, 2021).

Em geral, buscamos compreender como os conteúdos foram desenvolvidos, ou seja, quais estratégias os(as) educadores(as) utilizaram, além de destacar os resultados alcançados, bem como os desafios enfrentados. Desse modo, passamos a refletir sobre as potencialidades presentes nas práticas pedagógicas relatadas e, por conseguinte, reconhecer nessas experiências o movimento que vem se consolidando entre professores(as) que buscam uma Educação Física Escolar crítica, inclusiva, democrática e libertadora. Destacaremos, a seguir, o que consideramos como estratégias e resultados significativos alcançados por esses trabalhos.

A dialogicidade foi ponto crucial nas experiências relatadas. De diversas formas a busca pela escuta e pelo lugar de fala dos(as) estudantes foi valorizada, desde conversas iniciais, debates, rodas de conversa, círculos de cultura e artefatos escritos. Enquanto a prática bancária implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a *imersão*; a segunda, pelo contrário, busca a *emersão* das consciências (Freire, 2021).

Maldonado *et al.* (2019) tematizaram a ginástica no Ensino Fundamental e no Ensino Médio e realizaram conversas iniciais sobre as experiências prévias, debates sobre a participação feminina e masculina, preconceito nas diversas modalidades da ginástica, alto rendimento e relação entre o esporte e a mídia. Nesta experiência, os conteúdos abordados estavam relacionados à ginástica artística, rítmica, acrobática e à ginástica para todos. Os(as) estudantes foram convidados(as) a montar uma coreografia que contemplasse movimentos das diversas modalidades desenvolvidas e, ainda, a tematizar algum marcador social. As coreografias trouxeram temas como: machismo, racismo, homofobia e ditadura militar; após a finalização das apresentações, foi discutido com eles(as) os marcadores sociais que foram enfatizados.

Na experiência que desenvolveu o tema do esporte relacionado à Copa do Mundo de Futebol, as rodas de conversa foram utilizadas para iniciar o tema, após as atividades de experimentação dos jogos. Ademais, perguntas respondidas por escrito estimularam a troca de experiências dialógicas entre professora e estudantes (Miguel; Prodócimo, 2021).

O debate também foi utilizado por Lima *et al.* (2023) para reflexão sobre o processo de esportivização das lutas e a influência da mídia nesse processo. Para os autores, “[...] amplia-se a criticidade dos(as) alunos(as), problematizando a influência da mídia enquanto elemento catalisador de determinadas lutas em detrimento de outras [...]” (p. 5). Desenvolver a luta marajoara como temática das aulas de EF no Ensino Médio possibilitou descolonizar o currículo, valorizar uma luta brasileira, construir coletivamente o planejamento das variações das regras e potencializar o desenvolvimento crítico e reflexivo dos(as) estudantes, tornando-os(as) protagonistas do projeto educativo e problematizando aspectos históricos, sociais, políticos e midiáticos, (Lima *et al.*, 2023).

Os círculos de cultura, com o objetivo de aproximar a educadora das vivências e experiências dos(as) estudantes e debater com eles(as) as relações entre trabalho, capital e lazer, estiveram presentes na experiência relatada por Nogueira *et al.* (2020) e na construção de temas geradores para organização de salas para culminância das atividades desenvolvidas.

Já em uma experiência com jogos e brincadeiras, os círculos de cultura foram realizados no início de uma intervenção pedagógica para saber quais as brincadeiras os(as) estudantes conheciam; durante para debater com eles(as) as situações emergentes ao longo das práticas e como as regras poderiam ser modificadas; e ao final da intervenção para avaliação do processo e dos aprendizados mais significativos (Sousa; Silva; Maldonado, 2017).

A construção de temas geradores também aconteceu através do diálogo na experiência relatada por Maldonado (2021), onde a saúde era compreendida pelos alunos de uma maneira exclusivamente biomédica. Nessa construção dialógica, os debates buscaram a desconstrução da ideia reducionista de saúde.

A partir de uma experiência pedagógica, Casagrande e Maldonado (2024) destacam o diálogo como instrumento para problematizar com os(as) estudantes o surgimento das congadas e para debater sobre as questões de raça, gênero e socioeconômicas que influenciaram e ainda influenciam essa manifestação cultural. A tematização da congada nas aulas de EF foram potentes para que os(as) estudantes refletissem sobre as temáticas advindas da cultura africana e afro-brasileira, buscando uma compreensão e superação do racismo. Isso possibilitou aos(as) estudantes uma compreensão sobre as explorações presentes na sociedade capitalista. Houve, inclusive, indignação demonstrada por eles(as) quanto às desigualdades promovidas pelos

detentores de poder da cidade onde a temática foi desenvolvida (Casagrande; Maldonado, 2024).

Araújo e colaboradores (2020) realizaram uma experiência tematizando o *badminton* com estudantes do Ensino Fundamental e estabeleceram um diálogo constante sobre hegemonia de determinados esportes, relação entre mercado e consumo relativos a algumas modalidades, relações de gênero, machismo, racismo, entre outros temas. Para os autores do relato, as rodas de conversa se mostraram potentes para reflexão sobre temas que muitas vezes passam despercebidos:

[...] nos permitiu refletir sobre a nossa vida, nosso cotidiano a partir da experiência pedagógica com a modalidade esportiva ‘badminton’, assim como encaminhou para a reflexão de temas que muitas vezes passam despercebidos nos contextos escolares, sobretudo quanto à reflexão sobre contextos sociais, que integra uma pedagogia crítica de perspectiva freiriana, pela qual, entendemos, condiciona as bases teóricas que potencializam a transformação social. (Araújo *et al.*, 2020, p. 99).

De maneira geral, podemos perceber nos relatos apresentados a busca por romper com uma “educação bancária” (Freire, 2021), colocando os(as) estudantes como protagonistas do processo de construção dos saberes, respeitando suas experiências e vivências, valorizando suas expectativas, estimulando a participação na construção de regras e proporcionando espaços para debates de questões importantes que, em muitos momentos, os oprimem e os silenciam nos espaços escolares e, por vezes, mais fortemente, nas aulas de Educação Física.

Outro fator importante presente nos relatos foi a preocupação em conduzir as práticas para uma participação de todos(as) estudantes, buscando estratégias como: prática de jogos ao invés do esporte, com adaptações e regras menos endurecidas (Miguel; Prodócimo, 2021); rompimento com o rendimento esportivo, ao permitir que os(as) estudantes criassem suas próprias ações, sem serem avaliados pelo gesto técnico (Lima *et al.*, 2023); troca de duplas nas atividades de experimentação dos gestos das lutas, buscando alteridade, reconhecimento das diferenças de gênero, de sexo, composição corporal e habilidades (So; Prodócimo, 2020); utilização de times mistos nas atividades de experimentação da brincadeira pique-bandeira e participação dos(as) estudantes na construção das variações e construção de regras (Sousa; Silva; Maldonado, 2017).

Nogueira *et al.* (2020) buscaram problematizar os espaços de lazer na periferia, debatendo com os(as) estudantes sobre a importância de se utilizarem desses espaços e reconhecerem neles as possibilidades para o desenvolvimento de práticas corporais. Os autores salientaram como as atividades desenvolvidas foram potentes para incentivar uma maior

apropriação de espaços públicos pelos(as) estudantes. Para os autores, os(as) estudantes desconstruíram a ideia que tinham de que na periferia não existe arte, cultura e lazer.

Ao tematizar uma sequência didática voltada para o corpo consciente a partir dos pressupostos freirianos, Martins e Nogueira (2021) desenvolveram, no contexto da pandemia, temas como patologias ligadas à coluna vertebral, distúrbios da imagem corporal, como anorexia, bulimia e vigorexia, automutilação (sugerido pelo grupo de estudantes) e como o corpo vem sendo explorado nas redes sociais. Os resultados apontam que a tematização possibilitou uma desconstrução de um modelo de corpo midiaticado e performático (Martins; Nogueira, 2021). Reconhecemos que, apesar dos inúmeros avanços e da incansável luta pela transformação das aulas de Educação Física em espaços que verdadeiramente contribuam para uma formação crítica e reflexiva dos(as) estudantes, os desafios ainda são presentes nos diversos contextos escolares. Como citado por Freire (2021), “[...] vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo” (p. 100).

Miguel e Prodócimo (2021) ao tematizarem a copa do mundo, tendo como conteúdo o esporte, mais especificamente o futebol, observaram ainda um afastamento das atividades propostas, principalmente das meninas, onde os(as) estudantes queriam atividades fora de sala, mas, preferiam atividades mais livres (Miguel; Prodócimo, 2021).

So e Prodócimo (2020) reconhecem que na constante ação e reflexão sobre a prática pedagógica com o conteúdo das lutas jiu-jitsu e judô, encontraram alguns pontos desfavoráveis que exigiu do professor novos planejamentos e ações, como: a restrição de espaços, insegurança dos(as) participantes, número de aulas, organização das apresentações e avaliação.

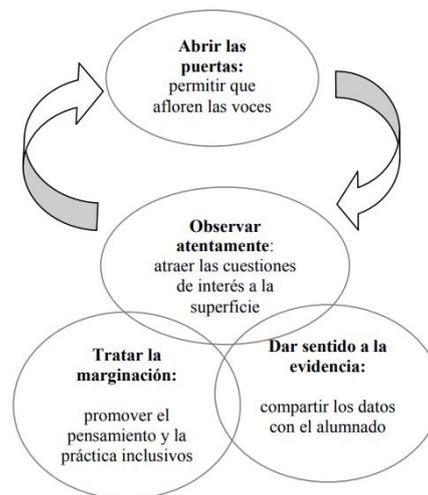
Reconhecemos nos relatos as potencialidades e alguns desafios, demonstrando a característica mais humana em cada prática, onde o professor necessita constantemente agir e refletir para que construa novas ações, buscando, em diálogo com os estudantes, novos caminhos para uma aula cada vez mais inclusiva, democrática e libertadora.

3.4 Abordagem para o enfrentamento da marginalização

Diante de situações de marginalização identificadas em ambiente escolar, Messiou (2013) desenvolveu uma abordagem teórico-metodológica especificamente para combater as diversas formas de marginalização que ocorrem em escolas. A abordagem é baseada em uma

perspectiva centrada na voz do estudante e está organizada em quatro fases, conforme representado na Figura 1 e detalhado a seguir:

Figura 1 – Marco para promover a inclusão e abordar a marginalização



Fonte: Messiou, 2013.

- Fase 1 “Abrir as portas”: são utilizadas técnicas para ouvir os estudantes sobre os temas que podem estar relacionados com a marginalização na escola;
- Fase 2 “Observar atentamente”: envolve uma reflexão detalhada sobre as informações obtidas na etapa anterior para compreender quem são as pessoas que vivenciam situações de marginalização e quais são os fatores envolvidos;
- Fase 3 “Entender as evidências”: trata-se de um momento de diálogo para debater com os estudantes os temas que levam à marginalização, com vistas a uma compreensão mais profunda;
- Fase 4 “Tratar a marginalização”: refere-se ao momento de pensar colaborativamente como combater os casos de marginalização, ouvir os estudantes e criar ações e práticas pedagógicas mais inclusivas.

A abordagem metodológica proposta por Messiou (2013) enfatiza a necessidade de criar oportunidades para escuta dos alunos para entender as questões relacionadas à marginalização no ambiente escolar e buscar novas experiências educativas que possam ser mais significativas e inclusivas.

4 MÉTODOS

O estudo utilizou uma abordagem de pesquisa qualitativa em busca de uma compreensão mais profunda das experiências dos(as) estudantes com as aulas de Educação Física, com um enfoque sobre os(as) estudantes e suas vivências enquanto sujeitos, buscando uma pedagogia mais humanista. Nesse sentido, Zanette (2017) destaca:

O uso do método qualitativo gerou diversas contribuições ao avanço do saber na dinâmica do processo educacional e na sua estrutura como um todo: reconfigura a compreensão da aprendizagem, das relações internas e externas nas instâncias institucionais, da compreensão histórico-cultural das exigências de uma educação mais digna para todos e da compreensão da importância da instituição escolar no processo de humanização. (Zanette, 2017, p. 159).

A pesquisa qualitativa permite uma atuação compromissada do pesquisador frente às pessoas e aos temas desenvolvidos, bem como possibilita uma maior aproximação aos objetivos e promessas de uma sociedade mais democrática (Minayo; Guerreiro, 2014).

4.1 A pesquisa participante

Diante do objetivo de compreender as experiências dos(as) estudantes com as aulas e construir com eles(as) estratégias de enfrentamento às situações opressoras que os(as) afastam das aulas, bem como pelo desejo de valorização e participação efetiva dos(as) estudantes e suas reivindicações em busca de uma maior justiça social, utilizamo-nos dos pressupostos metodológicos da pesquisa participante. Segundo Velloso *et al.* (2022), a pesquisa participante possibilita:

[...] uma íntima relação entre pesquisador e sujeitos do estudo, sendo que ambos participam da pesquisa de forma horizontal. Em muitos contextos, o(a) investigador(a) que conduz a pesquisa faz o papel de professor(a)-pesquisador(a), tornando-se responsável tanto pelas intervenções pedagógicas propostas como pela produção das informações, desenvolvendo uma produção científica da realidade investigada e concomitantemente uma intervenção crítica e promotora de transformações no ambiente escolar. (p. 5).

O método da pesquisa participante tem como principais referências os autores Carlos Rodrigues Brandão e Paulo Freire e busca a transformação da realidade. Essa transformação só é possível através da interação com a experiência e da convivência com o outro, ou seja, no

conhecimento histórico que os homens vivem é que podemos buscar essa transformação da realidade (Silva; Souza, 2014).

Assim, partindo da realidade social e tendo como objetivo um trabalho popular mais amplo e de maior continuidade do que a própria pesquisa, a pesquisa participante surge em um contexto de crítica a um sistema de dominação econômica e defende a ideia de que é necessário ouvir as vozes dos marginalizados, em busca da transformação (Brandão, 2006).

Buscamos através de uma aproximação com as experiências dos(as) estudantes iniciar um processo de conscientização e libertação dos corpos oprimidos nas aulas de Educação Física. Isso porque entendemos que o processo de conscientização e libertação não se esgota com a pesquisa. Contudo, quando coletivamente um grupo se torna consciente dos desafios do seu tempo, ele se engaja na luta pela transformação da realidade (Velloso *et al.*, 2022).

Para esse processo, inspiramo-nos nas fases sugeridas por Brandão (1984): 1) organização da pesquisa, procurando entender o contexto, o espaço e o tempo em que a pesquisa será feita; 2) estudo preliminar e provisório do objeto de estudo, principalmente na identificação da estrutura social da região estudada; 3) análise crítica dos problemas da população, através da formação de grupos de estudos, com constantes feedbacks e; 4) construção e aplicação de um plano de ação para solucionar os problemas identificados.

Na pesquisa participante, pesquisar e educar caminham juntos, transformando os sujeitos em cognoscentes, ou seja, seres que “vão aprofundando, como sujeitos, o ato do conhecimento de si em suas relações com a realidade, tanto mais vão podendo superar ou vão superando o conhecimento anterior de seus aspectos mais ingênuos” (Freire, 1984, p. 36). Assim, a partir da pesquisa participante, buscamos construir com os(as) estudantes reflexões e estratégias para o conhecimento e transformação da nossa própria realidade educativa. Para isso, no percurso investigativo, priorizamos a criação de oportunidades para a escuta sistemática dos(as) participantes, refletindo constantemente com eles(as) e valorizando a participação ativa em todo o processo da pesquisa.

4.2 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Prof^o. Dr^o. Camilo Marques Paula, diretoria de ensino de Capivari, localizada em Indaiatuba-SP. A região em que a escola se situa se caracteriza por um alto nível de vulnerabilidade social. Em seu entorno, há empresas variadas, como postos de gasolina, supermercados, farmácias, conjunto habitacional, rodoviária, sorveteria, bares, coleta de reciclados, entre outros.

A estrutura física da instituição contém 13 salas de aulas, salas de professores, sala de leitura, laboratório de informática e de Ciências da Natureza, secretaria, sala para direção/vice direção e coordenação pedagógica, sala multimídia, quadra esportiva, pátio coberto e cozinha.

A escola faz parte do Programa de Ensino Integral desde o ano de 2020, atendendo 370 alunos, do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. O principal foco da escola dentro das premissas do programa é desenvolver o projeto de vida dos alunos e o protagonismo juvenil. Segundo suas diretrizes, o programa de Ensino Integral: “[é] uma alternativa para adolescentes e jovens ingressarem numa escola que, ao lado da formação necessária ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades, amplia as perspectivas de autorrealização e exercício de uma cidadania autônoma, solidária e competente.” (São Paulo, 2014, p. 6).

O componente curricular da Educação Física é desenvolvido de acordo com as habilidades definidas pelo currículo paulista (São Paulo, 2010), tendo como material de apoio o currículo em ação nas versões para alunos e professores. O planejamento de ensino considera também o plano de ação da escola, que visa o desenvolvimento integral dos estudantes e a melhoria dos resultados avaliados pelo Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) e pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

4.3 Participantes

Participaram da pesquisa 31 estudantes regularmente matriculados em uma turma da 1ª série do Ensino Médio, com idade média de 15 anos. Quanto ao gênero, 11 estudantes se identificaram como masculino, 17 como feminino, dois como outro e um preferiu não se identificar.

Para efetivação do convite para participação na pesquisa, foi realizada uma reunião com os responsáveis pelos estudantes, momento no qual se fez a apresentação da pesquisa, os esclarecimentos dos objetivos, riscos e benefícios da participação. Aos responsáveis que concordaram com a participação do(a) menor(a) sob sua responsabilidade, foi encaminhado para assinatura o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 3), constando os esclarecimentos e a solicitação do consentimento de forma livre para a participação na pesquisa, bem como a autorização para publicar os conteúdos coletados no estudo. Aos estudantes que concordaram em participar da pesquisa e que foram autorizados pelos responsáveis, foi encaminhado para assinatura o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 4).

4.4 Produção dos dados

A produção dos dados foi realizada ao longo de 15 semanas (de junho a novembro de 2023), abrangendo uma sequência de 13 aulas/semanas e a realização de sessões de grupo focal durante duas semanas após as aulas. Os dados foram produzidos ao longo das aulas através de múltiplas fontes, tendo como referencial a estrutura metodológica proposta por Messiou (2013) para o enfrentamento da marginalização em contexto escolar, abrangendo uma sistematização pedagógica em quatro fases principais: (1) abrir as portas, (2) observar atentamente, (3) entender as evidências e (4) tratar a marginalização.

Na primeira fase, utilizamos um jogo de queimada com um roteiro para observação dos(as) estudantes (apêndice 6) sobre situações de opressão que pudessem surgir e um questionário (apêndice 1) para a escuta de suas experiências nas aulas de Educação Física Escolar. No questionário, as perguntas estavam relacionadas às percepções dos(as) estudantes sobre o próprio corpo, o que mais e o que menos gostavam nas aulas, o grau de interesse e percepção de habilidades e, ainda, suas formas de participação, interesse e sentimentos relacionados às aulas. Nesta fase inicial, os(as) estudantes também produziram um cartão com suas percepções sobre o que seria um ambiente ideal para as aulas.

Na segunda fase, foi realizada com os(as) estudantes uma análise das respostas obtidas através do questionário, das observações do jogo de queimada e das respostas presentes no cartão, como forma de ampliação das discussões e reflexões sobre as situações que levavam à marginalização. Além da análise conjunta, nesta fase, os(as) estudantes enviaram uma carta para a professora-pesquisadora contando mais sobre as experiências deles(as) com a Educação Física e construíram um mural a partir dos registros próprios sobre os interesses e objetivos que tinham para as aulas.

Na terceira fase, utilizamos o planejamento participativo para pensar de maneira colaborativa em práticas mais inclusivas a fim de combater as relações opressoras nas aulas. Farias *et al.* 2019, ao relatarem duas experiências que utilizaram o planejamento participativo, enfatizam como o processo possibilita uma maior interação dos(as) estudantes com os saberes da cultura corporal e, ainda, como que democraticamente, com uma participação ativa, foram sendo construídos novos olhares sobre a Educação Física Escolar.

Na quarta fase, implementamos a ação planejada com os(as) estudantes e realizamos a sequência de aulas (detalhada adiante). Posteriormente, utilizamos o grupo focal para buscar compreender as percepções dos(as) estudantes quanto à ação desenvolvida, para que eles(as)

pu dessem descrever com suas próprias palavras, as experiências vivenciadas ao longo do processo de intervenção (Damico, 2006).

Em articulação com as fases propostas por Messiou (2013), cada aula partiu dos temas gerados durante o processo e do plano de ação construído coletivamente com os(as) estudantes (Quadro 1).

Quadro 1 – Sequência de aulas

Sequência de aulas	Foco principal da aula	Fases (Messiou, 2013)
1	Jogo de queimada como dispositivo para observação dos(as) estudantes sobre participação e situações nas aulas.	1 – Abrir as portas
2	Questionário: identificação inicial acerca das percepções dos estudantes sobre a participação e experiências deles(as) nas aulas.	
3	Discussão em grupo e elaboração de um cartão: qual seria o ambiente ideal para as aulas?	
4	Elaboração de carta para a professora: O que facilita e dificulta o interesse e participação nas aulas? Identificação aprofundada de experiências positivas e negativas nas aulas.	2- Observar atentamente
5	Construção coletiva de um mural: mapeamento de interesses e objetivos: o que gostaríamos de saber mais em Educação Física?	
6	Análise de imagem e discussão: sensibilização sobre a marginalização e retomando juntos os dados e ideias apresentadas nas aulas.	
7	Conscientização e ampliação de perspectivas: discussão aprofundada dos temas levantados pelos estudantes enquanto barreiras para a participação nas aulas.	
8	Elaboração de um plano de ação: o que podemos fazer em nossa turma para enfrentar a marginalização nas aulas?	3 – Entender as evidências
9	Implementação da ação planejada com os(as) estudantes.	
10	Implementação da ação planejada com os(as) estudantes.	
11	Implementação da ação planejada com os(as) estudantes.	
12	Implementação da ação planejada com os(as) estudantes.	
13	Construção de mural de fotografias: culminância com a reflexão sobre a ação desenvolvida.	
		4 – Tratar a marginalização

Fonte: Elaborado pela autora.

Durante todo o desenvolvimento das aulas, o diário de campo (apêndice 9) foi utilizado para aprofundar as reflexões da professora-pesquisadora, buscando sintetizar as percepções sobre as diversas situações observadas durante as atividades, tentando uma aproximação com a realidade presente na turma. Para capturar a perspectiva dos(as) estudantes ao longo do processo da pesquisa, a técnica do *photovoice* foi utilizada com imagens produzidas pelos(as) próprios(as) estudantes durante as aulas – método que permite utilizar narrativas e fotografias para conhecer as experiências acerca de acontecimentos cotidianos. (Leal *et al.*, 2018). As fotografias produzidas por eles(as) foram compartilhadas e expostas na culminância das atividades desenvolvidas em aula e retomadas nas sessões dos grupos focais, como forma de elicitación das respostas.

Ao final da realização das aulas, a técnica de grupo focal (Apêndice 2) foi empregada com o objetivo de conhecer a percepção dos(as) estudantes sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas. O grupo focal foi realizado de acordo com os pressupostos de Damico (2006), que utiliza de discussões onde os participantes, organizados em grupos, podem expressar as suas experiências, nos seus próprios termos. Foram realizadas três sessões, conforme detalhado no quadro 2, e a escolha dos participantes de cada grupo considerou igualar a participação de números de meninos e meninas, embora tenha ocorrido algumas ausências durante o desenvolvimento.

Quadro 2 – Dados grupos focais

Sessão de grupo focal (GF)	Número de participantes	Duração
GF 1	3 (3 meninas)	17 minutos
GF 2	7 (4 meninos, 3 meninas)	25 minutos
GF 3	5(3 meninos, 2 meninas)	43 minutos
Total	15 (7 meninos, 8 meninas)	1 hora e 25 minutos

Fonte: Elaborado pela autora.

As sessões de grupo focal foram realizadas em um laboratório da escola, por ser um local sem movimentação de pessoas nos horários agendados, o que garantiu maior silêncio e privacidade.

4.5 Análise dos dados

Segundo Minayo e Guerriero (2014), a análise qualitativa considera as singularidades dos indivíduos e requer a compreensão de que as experiências de uma pessoa ocorrem de forma contextualizada, de acordo com a cultura do grupo do qual ela faz parte.

Os dados foram analisados de forma manual por meio da análise temática (Braun; Clarke, 2006; Souza, 2019). A análise temática envolve seis etapas fundamentais, porém flexíveis. São elas: a) familiarização inicial com os dados; b) produção de códigos iniciais; c) construção de temas; d) revisão de temas iniciais; e) definição e nomeação dos temas; f) produção de relatório de resultados.

A análise de dados foi organizada (Quadro 3) considerando duas etapas principais: a primeira, que antecedeu a situação de aprendizagem construída com os estudantes (fase 1, 2 e 3); e a segunda, posteriormente à aplicação da situação de aprendizagem desenvolvida (fase 4) e realização das sessões de grupo focal.

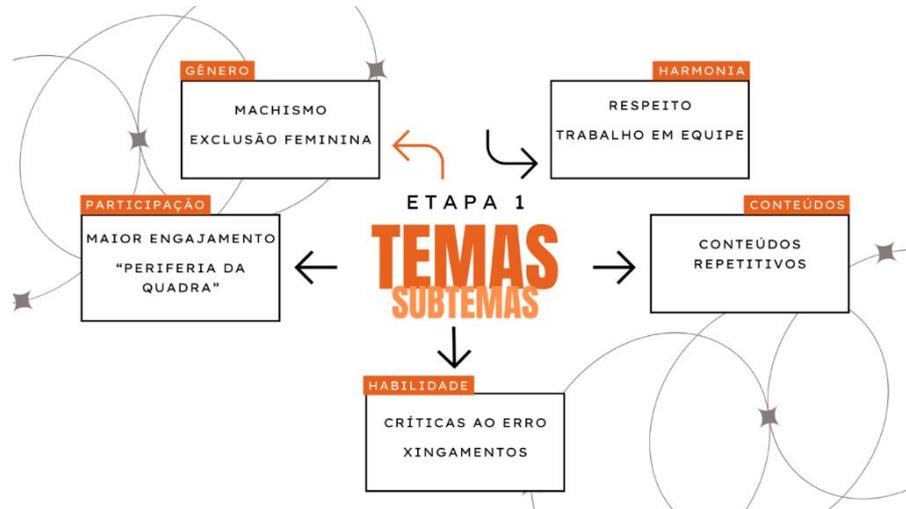
Quadro 3 – Organização dos dados para análise

Etapa 1	Etapa 2
Fase 1, 2 e 3 Abrir as portas, observar atentamente, entender as evidências (Messiou, 2013).	Fase 4 Tratar a marginalização (Messiou, 2013).
Roteiro de observação da queimada, questionário inicial, cartão, carta, registros do mural, análise de imagem, debate, registro da lousa.	Escalte, quadro reflexivo, <i>photovoice</i> , transcrições dos grupos focais.
Diário de campo da professora-pesquisadora	

Fonte: Elaborado pela autora.

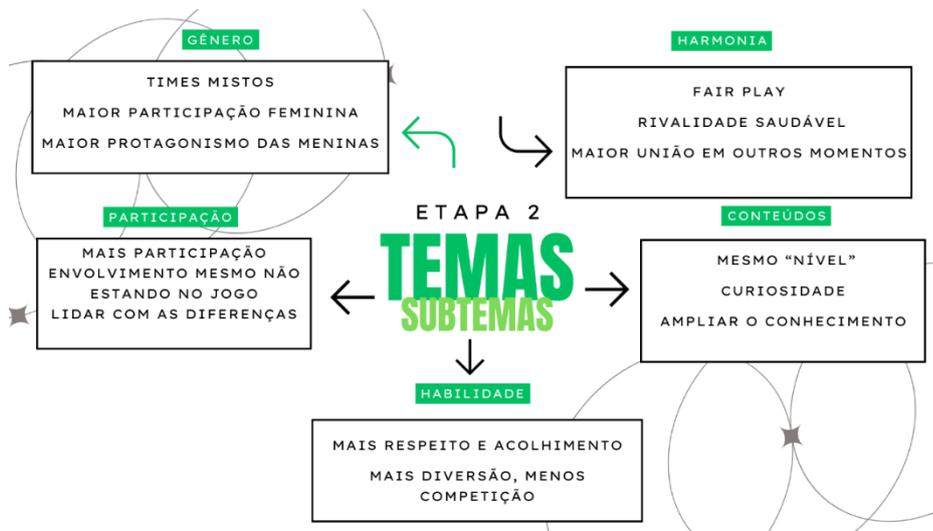
Para análise temática, primeiramente foi realizada uma leitura geral de todos os dados coletados, buscando os códigos representativos das experiências dos(as) estudantes em cada atividade desenvolvida. Posteriormente, os códigos foram desenvolvidos em temas e subtemas intermediários. Os temas intermediários são apresentados por etapa em mapas conceituais (Figura 2 e Figura 3).

Figura 2 – Mapa conceitual analítico da Etapa I



Fonte: elaborado pela autora.

Figura 3 – Mapa conceitual analítico da Etapa II



Fonte: elaborado pela autora.

Para definição e nomeação dos temas finais, buscou-se ampliar o olhar para a totalidade do processo desenvolvido através de um refinamento dos dados pela correlação com as questões de pesquisa. Ou seja, observou-se quais eram as barreiras para a participação nas atividades de aula e como construir coletivamente práticas pedagógicas que pudessem ser espaço para, através do diálogo, problematizar essas barreiras. Após refinamento da análise dos dados, foram gerados dois temas principais, conforme apresentado no Quadro 4.

Quadro 4 – Temas e subtemas finais

Temas	Subtemas
➤ Tema 1: Exclusão, vergonha e medo de errar: relações opressoras de gênero e habilidade	➤ Relações opressoras de gênero ➤ Relações opressoras baseadas em habilidades ➤ Práticas pedagógicas limitantes
➤ Tema 2: Co-construção de um senso de coletividade	➤ Um novo olhar sobre as aulas ➤ Um novo olhar sobre o outro e o “nós”

Fonte: elaborado pela autora.

4.6 Considerações éticas

Todos os procedimentos utilizados na presente pesquisa foram submetidos e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS), através da Plataforma Brasil, CAAE: 65886122.1.0000.8158, parecer: 5969701, obedecendo os critérios estabelecidos pela Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Foi realizada uma apresentação do projeto para os estudantes e responsáveis legais e, em seguida, os estudantes foram convidados a participar da pesquisa. Nesta apresentação, a professora-pesquisadora esclareceu todas as fases do processo, bem como os riscos e benefícios da participação. Por oportuno, foi esclarecido que, sendo a pesquisadora também professora dos(as) possíveis participantes do estudo, a não autorização dos pais e/ou responsáveis para a participação dos alunos na pesquisa não acarretaria qualquer prejuízo na avaliação e atribuição de notas da disciplina. Foi assegurada a possibilidade de recusa em participar a qualquer tempo, sem prejuízo ou penalidade ao estudante ou responsáveis.

Com estudantes e responsáveis legais que concordaram em participar da pesquisa, se procedeu com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 3) e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 4).

Os encontros para realização dos grupos focais aconteceram na própria escola, em uma sala reservada, para manter a privacidade dos participantes. No que se refere à transcrição das falas, os nomes dos alunos foram substituídos por pseudônimos.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A apresentação e discussão dos resultados será detalhada em três subcapítulos. No primeiro, trazemos um relato sobre a experiência de construção da pesquisa com os(as) estudantes; no segundo, apresentamos as barreiras e as situações opressoras identificadas que oprimiam os(as) estudantes nas aulas; e, por fim, no terceiro, discutimos como coletivamente foi sendo construído um ambiente que permitisse problematizar e refletir sobre as diferentes situações.

5.1 O processo de construção da pesquisa com os(as) estudantes

A experiência de construção da pesquisa com os(as) estudantes será detalhado considerando as quatro fases propostas por Messiou (2013).

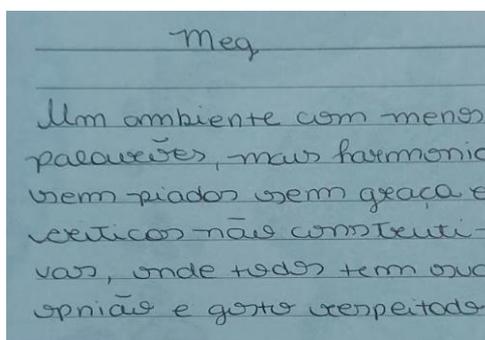
A fase 1, de “abrir as portas”, teve duração de três aulas, com o objetivo iniciar a escuta com os(as) estudantes e buscar uma aproximação com as diversas situações que pudessem se revelar enquanto experiências vivenciadas nas aulas. Na primeira aula, utilizamos um jogo de queimada para tentar identificar situações de opressão que pudessem acontecer na turma. Os(as) estudantes fizeram a escolha do papel a ser desempenhado como jogador(as) ou observador(a). Participaram do jogo sete pessoas em cada equipe, sendo quatro meninos e três meninas, pois logo no início da partida uma equipe estava com oito pessoas e uma menina se prontificou a sair para que equilibrasse o número de participantes. Com um roteiro de observação (Apêndice 6), quatro meninos e quatro meninas acompanharam o jogo, observaram e descreveram suas percepções referentes à organização das equipes, protagonismo nas jogadas e situações conflituosas. Seis meninas preferiram não participar e assistiram ao jogo somente como espectadoras.

Na segunda aula, um questionário (Apêndice 1) foi empregado com o objetivo de identificar as percepções dos(as) estudantes sobre a participação e experiências deles(as) nas aulas de Educação Física. O questionário foi respondido por 31 estudantes com idade média de 15 anos, sendo 11 meninos, 17 meninas e três estudantes que identificaram gênero como “outro” ou que preferiram não identificar. Em relação à satisfação com o próprio corpo, 17 estudantes apontaram para insatisfeito ou muito insatisfeito. Quando questionados(as) sobre as habilidades motoras, cinco estudantes do gênero feminino e um que declarou gênero “outro”, responderam ter um nível de habilidade motora baixo durante as aulas. Cinco estudantes do gênero masculino

e uma do gênero feminino disseram ter nível alto e 19 estudantes responderam ter um nível satisfatório de habilidade motora.

Para finalizar essa fase inicial, na terceira aula, realizamos um debate como forma de ampliar a escuta dos(as) estudantes. Apresentei os resultados da observação da queimada e do questionário e, posteriormente, diante das reflexões e situações encontradas, os(as) estudantes foram convidados a produzirem um cartão (Figura 4) descrevendo qual seria o ambiente ideal para as aulas de Educação Física. O cartão foi produzido por 30⁵ estudantes. Para Nonato *et al.* (2016), devemos reconhecer as experiências dos jovens, organizando os processos de produção de conhecimento a partir delas, afinal devemos considerá-los sujeitos de direitos e desejos.

Figura 4 – Cartão - Ambiente ideal para as aulas



Fonte: Dados da pesquisa.

Os resultados dessa fase apontaram para o reconhecimento de situações como: desinteresse e falta de participação, exclusão ou falta de protagonismo das meninas, situações conflituosas (xingamentos, críticas) e repetição ou predominância dos esportes como conteúdos das aulas. Os estudantes trouxeram o anseio por uma mudança. Queriam que houvesse um maior envolvimento de todos com as atividades propostas, um ambiente harmônico e aulas diversificadas que favorecessem a aprendizagem.

Essas percepções puderam ser notadas também nas minhas reflexões durante os registros no diário de campo.

Observei questões importantes, por exemplo alunos e alunas que estavam participando da atividade, mas desempenhavam papéis secundários, não estavam verdadeiramente incluídos, me levando a pensar que a exclusão não se dava somente com aqueles que se recusavam a participar. Havia alunas, como a Ellory, Fernanda, Yoongina, Thais, que estavam sempre no fundo da quadra, sem nenhum protagonismo, mas quando de posse da bola, passavam para meninos que estavam

⁵ Na escola há uma movimentação grande de alunos, por ser ensino integral ao chegarem ao Ensino Médio, acabam por se transferir para escolas de tempo parcial, para trabalharem ou realizarem cursos técnicos.

sempre a frente para que eles atacassem para o lado adversário. (Professora-pesquisadora).

A fase 2, de “observar atentamente”, teve duração de três aulas, com o objetivo de observar mais atentamente as situações que aconteciam nas aulas, considerando já as reflexões ocorridas na fase anterior e buscando uma ampliação do olhar para os aspectos identificados.

Na aula 4, os(as) alunos(as) foram convidados(as) a enviar uma carta para a professora-pesquisadora, contando mais sobre suas experiências com as aulas de Educação Física ao longo da vida e destacando quais fatores facilitavam e/ou dificultavam sua participação. Ao todo, recebi 23 cartas. Instrumento muito utilizado por Paulo Freire, as cartas pedagógicas possibilitam a criação de vínculos de compromisso, ao criar um diálogo que exercita a amorosidade, afinal, enviamos cartas a quem nos toca (Vieira, 2018).

Na aula 5, foi realizada a construção de um mural para mapear o que eles(as) gostariam de saber mais nas aulas de Educação Física. O mural foi uma experiência importante na qual todos puderam visualizar, de maneira geral, como a sala percebia e quais as expectativas a turma tinha para o componente de Educação Física. Por mais que, desde o início da pesquisa, estivéssemos debatendo essas questões, isso se concretizou de forma mais visual para todos(as), uma vez que as outras produções anteriores foram mais direcionadas e entregues para a professora-pesquisadora.

Como forma de retomada dos dados até então produzidos e para finalizar a segunda fase, na aula 6, realizamos a análise de uma imagem (Figura 5) para reflexão e sensibilização sobre o conceito de marginalização. Denominamos esta atividade de “periferia da quadra”, em referência ao estudo de Oliveira e Daólio (2014), onde os autores relacionaram esse fenômeno de deslocamento dos alunos para fora da aula como a “periferia”, se referindo aos alunos que ficam à margem da atividade proposta. Para os autores, a observação desse fenômeno conduz a uma reflexão sobre as práticas pedagógicas. Assim, na aula 6, debatemos sobre o que os(as) estudantes entendiam como periferia, a fim de que refletissem sobre a realidade da própria turma. Após o debate em aula, os(as) estudantes registraram as percepções deles(as) sobre os motivos que acreditavam estar afastando algumas pessoas ou a si próprios da turma.

Esta atividade de análise da “periferia da quadra” possibilitou a reflexão sobre si mesmo, sobre os outros colegas e sobre as situações que poderiam estar oprimindo-os e excluindo-os das aulas. *“Após a leitura desses relatos, penso que a turma começou a observar mais atentamente, essas pessoas que não se sentem confortáveis em participar, como a Marina e o Roberto, por exemplo”* (Professora-pesquisadora, diário de campo).

Figura 5 – Periferia da quadra⁶



Fonte: Arquivos da professora-pesquisadora.

Em suma, os dados gerados na segunda fase, de “observar atentamente”, confirmaram situações como a exclusão feminina, o desinteresse e um ambiente agressivo caracterizado por xingamentos e críticas exageradas de uns com os outros.

A turma e eu também começamos a pensar um pouco mais sobre a preocupação exagerada com a competição em alguns momentos e a busca por sempre ganhar de alguns alunos que se consideram “mais habilidosos”, afasta aqueles que preferem uma atividade mais informada para não serem criticados por algum erro. (Professora-pesquisadora, diário de campo).

No trecho de uma carta (Figura 6), um estudante relata a percepção de mudança de foco das aulas para o conteúdo dos esportes ao longo das etapas de ensino e, portanto, das suas experiências com as aulas. Destaca, ainda, a falta de interesse da turma em conhecer coisas novas.

⁶ A imagem foi produzida anteriormente em uma de nossas aulas do ano de 2022, onde estávamos desenvolvendo o conteúdo de esportes adaptados para pessoas com deficiência. Ao refletir sobre o problema da pesquisa, me recordei e retomei essa imagem.

Figura 6 – Carta

CARA, ANA

Nessa carta, vou contar sobre a minha experiência com educação física ao longo da minha vida.

Quando criança sempre gostei de educação física mas nunca fui aquela destaque de pessoa mas sempre me diverti e socializei.

Na minha época eu não gostava de ir muito de esportes, mas como a aulas eram mais focadas em brincadeiras, então tinha mais afinidade nisso. Com a mudança das aulas e mais foco em esportes, fiquei mais no futebol jogava de goleiro, mas nunca cantei ou fui apaixonado nisso. Com o tempo me aproximei de esportes como basquete e vôlei.

Algo que dificulta a minha participação é a própria sala, que quase nem sempre está aberta para experimentar ou tentar coisas novas.

Atenciosamente

Fonte: Dados da pesquisa.

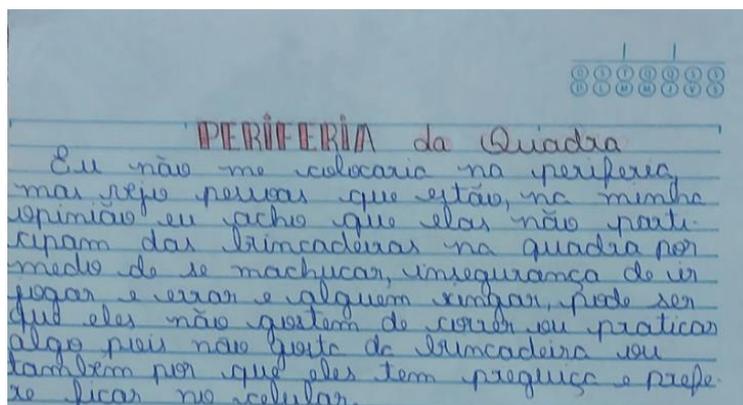
Nos registros da atividade, podemos identificar uma estudante que se reconhece na “periferia” e aponta como motivos a competição: *Eu faço parte da periferia, não tenho tanto interesse nas práticas e não gosto de competir* (Marina).

Podemos observar, ainda, o olhar em relação ao outro, como nos relatos abaixo e na figura 7, em que a percepção do medo de errar, volta a surgir:

Sim, existe muito mais porque elas talvez não se sintam confortáveis em fazer as práticas. Tenho como exemplo meu amigo Roberto, ele em grande maioria não faz as práticas porque não gosta mesmo. (Thomas).

Acho que algumas pessoas durante as aulas ficam e se sentem excluídas, às vezes por não gostarem ou por não saberem praticar as atividades ou por medo de errar e se machucar durante a prática. (Pablo).

Figura 7 – Análise de imagem



Fonte: Dados da pesquisa.

Ao longo das aulas, a turma incorporou em seu vocabulário a expressão “periferia da quadra”, fazendo-os pensar sobre o conceito de periferia: será que eram só os que estavam fora da atividade que estavam na periferia? Houve também uma ampliação para os aspectos relacionados com aqueles(as) que estavam participando da atividade proposta. Como relatado por uma estudante: *“também a periferia no próprio jogo, a gente ficava parada no canto, os meninos não passavam a bola, não passavam nada, evitavam até escolher a gente, preferiam escolher os meninos”* (Ellory, grupo focal 3). O relato desta aluna foi essencial para mudarmos o olhar sobre a participação, pois nos fez pensar sobre aqueles(as) estudantes que mesmo dentro da atividade não se sentiam incluídos(as). Jaco e Altmann (2016), ao analisarem as diferentes formas de participação nas aulas, tratam como “figurantes” àqueles(as) que, mesmo teoricamente estando na atividade proposta, têm uma participação “mascarada”. Nesse mesmo sentido, Freire (2021) relata que o homem marginalizado não é aquele fora de algo ou à margem de, mas aquele que está dentro de uma estrutura e é oprimido pelo sistema.

A fase 3, de “entender as evidências”, ocorreu durante duas aulas, as quais tinham como objetivo compreender os principais motivos que dificultavam a participação dos(as) estudantes nas propostas desenvolvidas nas aulas e construirmos juntos uma situação de aprendizagem para o enfrentamento das situações observadas. Para tanto, na aula 7, realizamos uma discussão em que fomos retomando e refletindo sobre as principais percepções da turma e da professora-pesquisadora. Ao analisarmos os dados, identificamos três situações que estavam limitando a participação nas aulas: a relação entre meninos e meninas, os conteúdos repetitivos das aulas, as críticas e xingamentos presentes na turma. Percebemos, ainda, que havia um anseio geral por mudança e melhoria do ambiente das aulas. Reconhecemos que se tratava de um interesse coletivo ter uma maior participação de todos e todas nas atividades propostas, ter oportunidades diversificadas de aprendizagens e uma melhor harmonia e respeito entre os(as) estudantes.

Na aula 8, para o que chamamos de construir coletivamente um plano para enfrentar as situações observadas, buscamos estratégias para uma sequência de aulas que pudessem problematizar essas situações e provocar mudanças naquela realidade. Assim, após reconhecermos as opressões existentes em nossas aulas, buscamos construir juntos um processo de enfrentamento. Como citado por Freire (1979, p. 41), somente a percepção da realidade levará à busca por sua transformação:

Podem descobrir, por sua experiência existencial, que seu atual modo de vida é impossível de ser conciliado com sua vocação de serem plenamente homens. Podem perceber, através de suas relações com a realidade, que ela está verdadeiramente em evolução, em constante transformação. Se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é a humanização, cedo ou tarde poderão perceber a contradição na qual a educação escolar procura mantê-los e se comprometerão então na luta por sua libertação. (Freire, 1979, p. 41).

Inspirada pela proposta de planejamento participativo (Nascimento, 2020), a construção das aulas se deu a partir de estratégias debatidas entre professora-pesquisadora e estudantes:

Elenquei na lousa os temas que surgiram nas atividades anteriores (relações de gênero, harmonia e conteúdos repetitivos), tentando levá-los a seguinte reflexão “será que a participação necessariamente garante a inclusão?” Nesse momento, a Marina contribuiu, dizendo “não professora, na queimada por exemplo, muitas meninas estão lá, mas nem sempre os meninos passam a bola para elas. (Professora-pesquisadora, diário de campo).

O planejamento participativo tem sido utilizado em sua maioria para a seleção dos conteúdos a serem abordados em aulas (Farias *et al.*, 2019; Silva, 2021; Flor, 2020; Silva, 2019; Baptista, 2020; Farias *et al.*, 2018), para a seleção de atividades (Silva, 2021) e para definição de critérios de avaliação (Baptista, 2020). Dentre os resultados apontados na literatura, o uso do planejamento participativo foi positivo e envolveu uma maior valorização dos conhecimentos relacionados à Educação Física, maior interesse e participação dos(as) alunos(as), desenvolvimento integral deles(as), valorização de uma formação pautada no diálogo, humanização e democracia (Farias *et al.*, 2019; Silva, 2021; Flor *et al.*, 2020; Silva *et al.*, 2019).

Além do uso pedagógico, o planejamento participativo tem sido utilizado como uma ferramenta política que contribui para uma educação pautada pela democracia, diálogo e corresponsabilidade (Flor *et al.*, 2020). Nesse mesmo sentido, Nonato *et al.* (2016) salientam a importância de o processo formativo ser construído com os(as) jovens e não para eles(as). Como protagonistas, os jovens devem fazer escolhas e refletir sobre elas, em uma constante ação-

reflexão-ação. Na fala do estudante Douglas, podemos identificar como foi valorizada a oportunidade de serem ouvidos: “[...] *comunicação é uma parte complicada, principalmente na educação física, mas é muito bom por exemplo até esse negócio aqui que a gente está comentando [...] porque só de você perceber que todo mundo está participando, deu muito bom, mas a gente comentando é melhor.*”(grupo focal)

Sobre os conteúdos das aulas, o esporte foi escolhido pelos(as) estudantes para ser desenvolvido na situação de aprendizagem planejada, porém sabíamos que outras estratégias seriam importantes para que buscássemos mudanças significativas, sendo assim, para garantir a diversificação, realizamos uma pesquisa sobre esportes que a maioria da turma nunca houvesse praticado.

Para problematizar as relações entre meninos e meninas, foi sugerido pela turma utilizar times mistos em todas as práticas e atribuir em algumas atividades maior valor aos pontos femininos. E sobre a harmonia entre eles(as), inspirada na metodologia do futebol *callejero* (Belmonte; Gonçalves Júnior, 2018), sugeri que adotássemos instrumentos de observação, como o uso de escaltes e quadros reflexivos como estratégia para uma maior valorização do *fair play*, cooperação, empatia e, ainda, para subsidiar os debates que aconteceriam ao final das práticas.

Para organização dos conteúdos, elenquei na lousa diversos esportes sugeridos pela turma e por mim, considerando aqueles que a maioria nunca tinha praticado. Ao final alinhamos um plano de aulas sobre oito modalidades, para serem introduzidas e vivenciadas ao longo de quatro semanas (com duas aulas cada), conforme Quadro 5.

Quadro 5 – Organização dos conteúdos

Semana 1	Bocha e <i>Frissbee</i>
Semana 2	Tênis e <i>Badminton</i>
Semana 3	Beisebol e <i>Tchoukball</i>
Semana 4	Corfebol e <i>Cricket</i>

Fonte: elaborado pela autora.

O planejamento participativo da sequência de aulas contribuiu para a melhoria do engajamento e para a sensação de pertencimento dos(as) estudantes (Nascimento, 2020; Moura, 2020).

A fase 4, de “tratar a marginalização”, foi realizada durante quatro semanas com duas aulas cada, tendo como principal objetivo implementar as ações construídas coletivamente e, sobretudo, problematizar as situações observadas nas fases anteriores, buscando a transformação daquela realidade. As experiências ao longo dessa fase são descritas a seguir, em uma sequência por semana de aulas – semana 1, 2, 3, e 4.

Semana 1

Bocha

Inicialmente, apresentei para os(as) estudantes as principais características e regras da modalidade bocha. Posteriormente, formamos quatro equipes mistas, sendo que enquanto duas equipes realizavam o jogo, outras duas observavam e preenchiam o escalte (Apêndice 7). Os observadores anotaram situações em que percebiam que as equipes valorizavam a cooperação, a empatia e o *fair play*, mas também quando houvesse atitudes agressivas, como xingamentos ou palavrões. Ao final de cada partida, nos reunimos para analisar os jogos e eleger uma equipe vencedora, considerando os pontos qualitativos observados de valorização do *fair play* para além daqueles obtidos de acordo com as regras da modalidade.

Um fato interessante aconteceu nessa aula 9, pois quando as equipes foram divididas, os observadores colocaram na frente de cada equipe um nome de um integrante de referência e uma aluna notou que os nomes eram sempre de meninos: “*ué professora, por que tem que ser nome de meninos aqui nas equipes?*” Eu respondi: “*não sei, vocês que estão preenchendo*”. Ela disse: “*agora vou colocar nome de menina*” (Bianca).

Outros aspectos importantes foram observados nessa primeira prática: a curiosidade despertada na turma por serem conteúdos totalmente novos, a expectativa criada durante o planejamento, um primeiro movimento de conscientização e observação das meninas, buscando um maior protagonismo, e a participação da aluna Marina (conforme pode ser observado na figura 8), que geralmente não se envolvia com as propostas de aulas, tendo nesse dia uma participação não só na atividade em si, mas nas discussões.

Já a Marina, participou ativamente dos jogos e contribuía no preenchimento do escalte, apontando quando uma equipe usava palavrões ou xingamentos. Tínhamos combinado que durante o jogo, seriam observadas situações de uso de palavrões, xingamentos e situações de “fair play”, cooperação, empatia. (Professora-pesquisadora, diário de campo).

Figura 8 – Bocha I



Fonte: Dados da pesquisa.

Frissbee

Na aula sobre *frissbee*, iniciamos em um círculo com todos os(as) estudantes, para que pudessem experimentar os fundamentos básicos de lançamento e recepção do disco, conforme observado na Figura 7. Foi um momento de grande engajamento da turma. Posteriormente, formamos três equipes mistas, sendo que enquanto duas jogavam a terceira equipe realizava o escalte, considerando os mesmos critérios utilizados na aula anterior.

A turma pareceu muito engajada com a prática; alguns alunos que dificilmente participavam de atividades na quadra participaram ativamente do jogo. Um exemplo foi o engajamento da aluna Andy e do aluno Roberto e os sentimentos despertados pela prática:

ANDY: [...] *o que mais gostei de participar e participaria mil vezes se eu pudesse é o frissbee, eu gostei muito, da bocha também, mas eu prefiro o frissbee, porque foi uma prática, assim, em que tanto eu quanto o Roberto que a gente não participava muito, a gente participou, a gente gostou. Você gostou Roberto?*

ROBERTO: *Gostei.*

ANDY: *a gente gostou, e eu pelo menos participaria de novo, e eu não me senti excluída, por mais que eu não pegasse tanto o disco, eu ainda assim pegava, e ainda assim conseguia jogar pros outros[...] (Grupo focal).*

Porém, uma estudante que participou do primeiro momento da aula (do círculo inicial) se afastou no segundo momento da formação das equipes: “*agora vou sair professora, não gosto de competição*” (Marina). A competição interferia bastante na turma, gerando muitas vezes conflitos, considerando alunos que querem ganhar de qualquer maneira e acabam por criticar os que “erram” ou que, segundo eles(as), seriam “menos habilidosos”.

Figura 9 – Frisbee I



Fonte: Dados da pesquisa.

Semana 2

Pensando na dinâmica da turma, que sempre valorizou muito a competição, e devido à fala da aluna Marina, na aula anterior, para a aula 10 foi planejada uma atividade cooperativa para iniciar a aula. Como eram esportes que utilizavam a rede, propus a prática do vôlei, utilizando um tecido de formato quadrado. Nesta atividade, quatro alunos(as) segurando cada ponta, deveriam lançar a bola para o outro lado da rede para que fosse recebida pelo quarteto ali posicionado (Figura 10). Houve bastante engajamento da turma e a tentativa de juntos(as) não deixar a bola cair. Para uma aluna, essa experiência foi significativa, pois a aproximou de colegas de turma com quem não interagira, normalmente: “[...] *eu senti que bastante gente teve curiosidade de saber o que era e participou, e foi legal porque eu não estava com pessoas que normalmente eu sempre fico, fiquei próxima das meninas e foi legal a experiência de jogar aquilo*” (Sofia, grupo focal).

Figura 10 – Volençol



Fonte: Dados da pesquisa.

Tênis

Os alunos foram convidados a experimentar individualmente os fundamentos básicos do tênis, adaptando o movimento da maneira que consideravam mais adequada e buscando uma forma de devolver a bola para o outro lado da quadra. Posteriormente, foram formadas duplas mistas. Porém, como só tínhamos duas raquetes⁷, alunos vivenciaram o jogo individualmente, meninos com meninos e meninas com meninas, com uma organização de rodízio das duplas.

Enfrentamos algumas dificuldades diante do número limitado de materiais, pois os alunos que não estavam jogando ficavam ansiosos por se envolverem, assim, possibilitei que os que estavam aguardando pudessem experimentar os materiais e movimentos do *badminton*, que seria a modalidade da aula seguinte.

Badminton

Na aula do *badminton*, realizamos um momento inicial para familiarização com os materiais, em que os alunos experimentaram os principais movimentos. Foram formadas duplas mistas para realizar jogos. Como tínhamos apenas quatro raquetes, foi possível realizar um jogo por vez, sendo necessário organizar um revezamento entre as duplas. Houve bastante engajamento da turma nas duas práticas, porém existiram momentos de ociosidade pela limitação de espaço e materiais, fazendo com que os estudantes se dispersassem da proposta.

⁷ As raquetes foram adquiridas com recursos próprios da professora.

Nessa semana, como o objetivo foi mais a adaptação com os materiais e experimentação dos gestos, as atividades não tiveram um caráter competitivo, assim, não utilizamos o escanteio. Os alunos relataram gostar muito da prática do *badminton*, e as duplas mistas interagiram de forma cooperativa e respeitosa.

Figura 11 – Badminton I



Fonte: Dados da pesquisa.

Semana 3

Beisebol

Realizamos a prática do beisebol com algumas adaptações das regras, utilizando quatro bases que deveriam ser percorridas para que fosse marcado um ponto. Iniciamos com duas equipes mistas experimentando o lançamento e a rebatida; e, posteriormente, realizamos jogos. Após a bola rebatida, o rebatedor deveria percorrer as quatro bases, antes que a bola retornasse ou que ele fosse atingido pela equipe adversária. Depois de 15 minutos, trocamos a posição das equipes.

Houve bastante engajamento da turma com a atividade, durante o desenvolvimento do grupo focal. Quando questionados sobre os momentos em que eles(as) se sentiram mais engajados e participativos, uma aluna comentou sobre a aula de beisebol:

MOON: acho que foi o beisebol, estava a maioria participando e por ser um esporte, não é parado, mas você tem que ter concentração, acho que estava todo mundo engajado, estava todo mundo se apoiando, querendo ou não, tanto do time que estava atacando, quanto o time que estava defendendo [...].

PROFESSORA-PESQUISADORA: estava observando, não temos nenhuma foto do beisebol.

MOON: *acho que estava todo mundo tão engajado, ninguém lembrou de tirar foto, todo mundo estava bem participativo e era só um trabalho em equipe praticamente.(grupo focal)*

Tchoukball

O *tchoukball* foi a única modalidade que já tinha sido experimentada pela turma, mas não com a intencionalidade que pensamos dentro da pesquisa, por isso foi uma sugestão da turma e da professora-pesquisadora para que estivesse entre os conteúdos. Nessa prática, também utilizamos equipes mistas e alinhamos que o ponto marcado pelos meninos valeria um e o ponto marcado pelas meninas valeria dois. Dessa maneira, valorizaríamos a participação feminina e estimularia um maior protagonismo entre elas.

Para essa semana, adaptamos o escalte, buscando uma ampliação do olhar para os dados que já tinham surgido nas discussões anteriores. O foco nesse momento não foi pontuar as atitudes, mas refletir juntos sobre os comportamentos das equipes em relação ao observado. A opção foi chamada de quadro reflexivo (Apêndice 8) e propunha uma maior intencionalidade nas observações e reflexões sobre a participação entre meninos e meninas, bem como harmonia e respeito entre a turma. Houve momentos em que os participantes do jogo não concordavam com as anotações realizadas pelos observadores. Não obstante, fomos refletindo sobre as situações vivenciadas, buscando respeitar as diversas opiniões.

Semana 4

Corfebol

Iniciamos refletindo sobre a característica do esporte, suas principais regras e como ele poderia contribuir com as reflexões feitas pela turma até então. Por ser uma modalidade mista já em suas regras oficiais, quais sejam: meninos só marcam meninos e meninas só marcam meninas, isso contribuiu muito para a participação. Foi um jogo que possibilitou uma vivência respeitosa entre as equipes e favoreceu a participação das meninas. Quando formamos as equipes mistas, ficaram quatro meninas e três meninos em cada equipe e o comentário de um estudante chamou atenção: “*nossa professora, acho que é a primeira vez que tem mais meninas participando do que meninos*” (Oscar).

Para essa semana, estavam previstas as modalidades corfebol e *cricket*, porém o engajamento dos(as) estudantes foi tão significativo que eles(as) mesmos(as) pediram que as duas aulas fossem desenvolvidas com o corfebol. Em seu relato sobre a aula de corfebol, uma aluna destacou: [...] *ele mostrou uma união, mesclagem dos meninos e das meninas, tinha que*

ter a mesma quantidade, cada parte da defesa e do ataque tinha dois meninos e duas meninas (Ellory).

Para finalização, realizamos o que chamamos de culminância da situação de aprendizagem, retomando todo o processo da pesquisa desde seu início, as barreiras que nos propomos a enfrentar e as experiências vivenciadas durante as aulas. A voz trazida pelos(as) estudantes através das imagens apontou para alguns pequenos avanços e para a reflexão de alguns fatores limitantes ainda presentes. Uma estudante escolheu a figura 12, que representava um jogo de corfebol para refletir sobre a melhoria da harmonia da turma: *“tinha muitas pessoas envolvidas, ataque e defesa, mas havia harmonia”* (Sofia).

Figura 12 – Corfebol I



Fonte: dados da pesquisa.

Sobre a relação entre meninos e meninas, uma estudante utilizou a sua própria imagem com um colega praticando *badminton* e enfatizou: *“representa bem o que foi o projeto, essa valorização maior das meninas, que principalmente quando o ponto delas valia mais, os meninos valorizavam mais nossa presença”* (Moon).

Figura 13 – Badminton II



Fonte: dados da pesquisa.

Outro estudante selecionou a imagem da aula de bocha para expressar como a turma estava se sentindo com a possibilidade de iniciar a sequência de aulas planejadas e conhecer uma modalidade nova: *“era uma prática nova e a primeira da sequência planejada; acho que os alunos estavam bastante ansiosos para esse momento”* (Benício).

Figura 14 – Bocha II



Fonte: dados da pesquisa.

Ao final, debatemos sobre os avanços e sobre quais mudanças ainda precisaríamos buscar. Alguns se manifestaram dizendo que conseguimos alcançar os objetivos, mas percebem que por serem muito competitivos a harmonia em certos momentos ainda ficava prejudicada. O mural construído com as imagens escolhidas pelos(as) estudantes está representado na figura 15:

Figura 15 – Mural *photovoice*



Fonte: Dados da pesquisa.

No desenvolvimento dos grupos focais, novamente utilizamos a foto para iniciar as discussões. Os(as) alunos(as) foram convidados(as) a escolher uma foto que representava uma mudança ou algo que eles(as) achavam que ainda deveria mudar nas aulas para torná-las mais inclusivas. Ao escolher a figura 16, que representa a prática do *frisbee*, um aluno relatou: *Bom, eu peguei essa foto porque foi a prática do frisbee, que é uma prática que eu tinha gostado bastante, uma prática nova. Foi tipo, por ser no começo das nossas práticas novas, bastante gente estava engajado e curiosa para saber sobre o esporte*” (Benício).

Figura 16 – Frisbee II



Fonte: Dados da pesquisa.

Percebemos uma movimentação dos(as) alunos(as) do local que chamamos de “periferia da quadra” para um local de participação nas aulas, um maior protagonismo de alguns(as) estudantes que já participavam, mas se consideravam da periferia e, ainda, um maior interesse pela atividade e mais valorização das diversas formas de participação por aqueles(as) que ainda permaneceram afastados(as). Como na fala da Moon ao escolher a imagem da prática do badminton, [...] *escolhi essa daqui porque a gente vê os times mistos, tipo menino e menina, a gente vê duas pessoas que não participam, que geralmente estão mais na periferia da quadra, a gente vê que eles puderam se incluir. (grupo focal)*

Figura 17 – Badminton III



Fonte: Dados da pesquisa.

Ao escolherem as imagens da prática do *frisbee*, duas meninas reconhecem como esse momento foi importante, tanto para uma maior participação quanto para uma mudança no comportamento dos(as) estudantes quanto ao excesso de competitividade. Uma delas salienta a percepção de uma rivalidade saudável: *É que essa foto, ela basicamente ela marcou o início, como eu posso falar, é que ficava muito na periferia da quadra, eu não saía do canto.* (Andy, grupo focal 3); *E tem bastante a participação de todo mundo aqui, pelo menos a maioria das pessoas tá aqui e tem é uma rivalidade saudável pelo jogo que a gente jogou e pelo que eu vejo na foto, não está um brigando com outro, um xingando o outro e tem bastante meninas participativas nesse jogo também* (Sofia, grupo focal 2).

Figura 18 – Frisbee III



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 19 – Frisbee IV



Fonte: Dados da pesquisa.

Ao longo das diversas atividades, busquei estimular os(as) estudantes a pensarem como os problemas presentes na turma foram sendo enfrentados, bem como perceberem que ainda tínhamos desafios a enfrentar, mas que as mudanças já começavam a surgir, devendo ser valorizadas.

5.2 Exclusão, vergonha e medo de errar: relações opressoras de gênero e habilidade

As percepções e experiências dos(as) estudantes com as aulas revelaram três barreiras principais que oprimiam e dificultavam a participação: (1) relações opressoras de gênero; (2) relações opressoras baseadas nas habilidades, e (3) práticas pedagógicas limitantes. Ao tentar identificar, através da escuta dos(as) estudantes, as barreiras percebidas por estes(as) para participação nas aulas e construir com eles(as) uma situação de aprendizagem que pudesse enfrentar essas barreiras, foi possível ampliar o olhar para o problema. Enquanto professora-pesquisadora, esse movimento de tomada de consciência foi acontecendo durante o processo da pesquisa, no sentido de uma nova percepção sobre o que realmente é participar das aulas. Esse processo se mostrou mais significativo do que simplesmente o resultado, que é algo acabado. Nas palavras de Freire (1996), “onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente” (p. 50).

5.2.1 Relações opressoras de gênero

Na primeira atividade (questionário inicial), em que buscávamos compreender as barreiras que dificultavam a participação dos(as) estudantes nas aulas, estes(as) citaram situações presentes nas nossas aulas, como exclusão feminina, machismo e falta de protagonismo das meninas, mesmo quando elas estavam participando das atividades propostas. Quando completaram a frase “Não me sinto confortável nas aulas quando...”, os relatos evidenciaram a exclusão feminina nas aulas: “[...] *ignoram a minha presença e de outras meninas, durante o jogo, faz me sentir descartável*” (Ellory); “*São machistas*” (Bianca). As falas das estudantes revelam o sentimento de opressão experimentado, mesmo quando elas estão envolvidas em uma atividade de aula.

Essa situação foi reforçada pela estudante Ellory em sua resposta sobre o que menos gostava nas aulas: “*A exclusão feminina. É realmente irritante o fato de os meninos excluírem as meninas da maior parte do jogo*” e completou que se sentia entediada na aula quando “*me ignoram no jogo e eu fico parada*”. Neste mesmo sentido, outra estudante corrobora que “os

meninos não dão abertura para nós dentro do jogo, eu mesmo já tentei, mas não me senti acolhida na hora do jogo” (Andy, análise de imagem). Podemos observar, ainda, a percepção de um menino sobre a exclusão feminina na turma:

[...] sobre isso que a Andy disse de querer ganhar toda hora, eu acho que também mexe com o negócio de gênero, porque os meninos por quererem ganhar muito, eles acabavam passando só pra quem eles sabiam sabe que ia conseguir e deixavam as meninas de lado, elas normalmente eram excluídas do jogo, mesmo estando jogando (Thomas).

Em suma, as respostas das estudantes e do estudante indicaram que elas buscavam participar das atividades de aula, mas eram ignoradas e excluídas. Não suficiente, outras formas de opressão também foram evidenciadas pelas estudantes, como o comportamento agressivo que lhes era direcionado. Em sua carta para a professora, a estudante Thais conta que “[...] sempre fui considerada destaque nos esportes mesmo com piadas e xingamentos machistas”.

A relação opressora entre meninos e meninas ficou evidente na experiência inicial da primeira aula da pesquisa com o jogo de queimada, no qual o objetivo era observar quais situações surgiam na turma e como os(as) estudantes enquanto observadores(as) percebiam estas situações para que depois pudéssemos refletir juntos. Durante o desenvolvimento dessa atividade, dos oito observadores(as), sete relataram que os meninos eram protagonistas nas jogadas defensivas e um relatou que as meninas participaram mais das jogadas defensivas. Já das jogadas ofensivas, todos relataram que os meninos participavam mais e dois incluíram as meninas entre os protagonistas. Dentre as situações observadas, identificamos que uma menina se propôs a deixar o jogo quando foi levantada a necessidade de um(a) integrante sair para igualar o número de participantes entre as equipes; e ainda que uma menina passou por situação de xingamento por ter errado o alvo quando tentou uma ação ofensiva.

Achados semelhantes sobre a relação entre meninos e meninas foram encontrados por Jaco, Uchoga e Altmann (2017) ao analisarem uma experiência com um jogo de queimada sob a ótica das relações de gênero:

[...] a queimada acabou significando, para seus participantes, um jogo no qual os meninos podiam demonstrar e exercitar a força e a habilidade na intensidade do arremesso, deixando visível tal habilidade ao grupo. Já as meninas demonstravam medo dessa força masculina, aceitando uma posição de fragilidade e delicadeza (Jaco; Uchoga; Altmann, 2017, p. 18).



Para Uchoga e Altmann (2015), as formas de participação nas aulas de Educação Física Escolar são distintas entre meninos e meninas, sendo que os meninos parecem demonstrar maior confiança nas próprias habilidades e capacidade de tentar novas aprendizagens corporais, enquanto as meninas, mesmo quando participam da aula, desenvolvem papéis secundários.

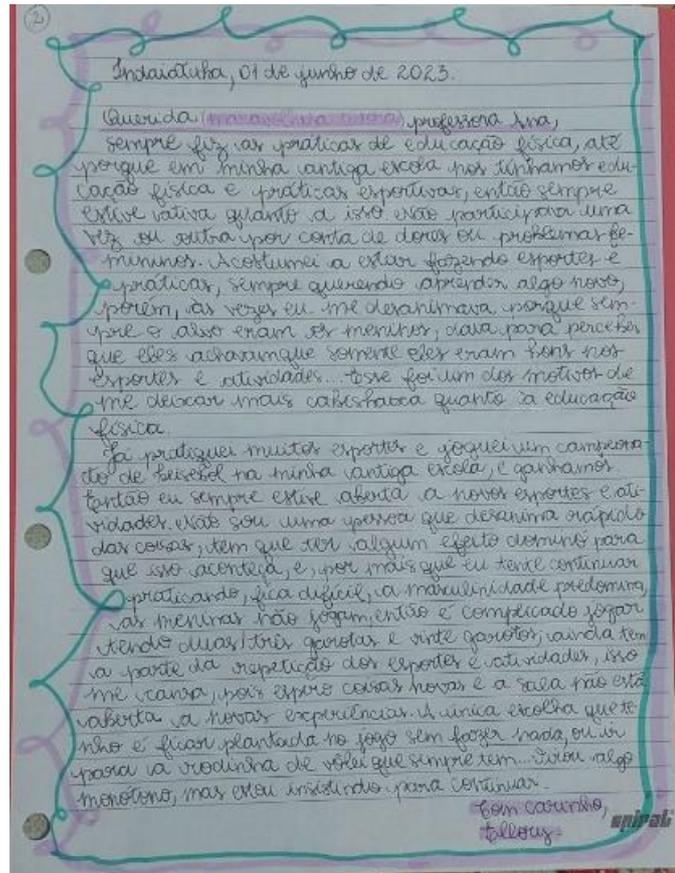
Na visão da estudante Andy, o seu (des)interesse pelas aulas está relacionado com essa forma de participação oprimida das meninas:

Meu interesse nas aulas de Educação Física seria despertado se mais pessoas participassem e se as meninas se sentissem confortáveis jogando, sem medo de errar, sem passar a bola para outra pessoa, pois seria mais divertido já que sumiria o ambiente de estranheza/medo. (Mural, registro de atividade da aula 5).

Quando analisamos os dados durante o desenvolvimento das diversas fases da pesquisa, percebemos nas respostas das meninas como elas se sentiam em relação aos meninos. Na aula 4, quando os(as) estudantes foram solicitados a escrever uma carta para a professora, a opressão das meninas volta a ser apontada pela estudante Ellory em sua carta (Figura 20):

Acostumei a estar fazendo esportes e práticas, sempre querendo aprender algo novo, porém, às vezes eu me desanimava porque sempre o alvo eram os meninos. Dava para perceber que eles achavam que somente eles eram bons nos esportes e atividades... Esse foi um dos motivos de me deixar mais cabisbaixa quanto à Educação Física [...] por mais que eu tente continuar praticando, fica difícil, a masculinidade predomina, as meninas não jogam, então é complicado jogar tendo duas/três garotas e vinte garotos. (Ellory).

Figura 20 – Carta II



Fonte: dados da pesquisa.

Como podemos perceber, experiências anteriores e atuais em relação às atitudes dos meninos nas aulas foram relatadas como importantes fatores que influenciam a participação das meninas das atividades propostas ou mesmo no sentimento despertado nelas mesmo quando na tentativa de participarem. Em suma, persistem as exclusões e críticas dentro da própria atividade, como nota-se no relato de uma aluna:

[...] o James e o Pablo não passaram pra mim, pra Yoongina, pra Fernanda, e quando eles jogavam pra gente, eles jogavam muito alto, a gente não tem altura, não tinha como a gente pegar, tipo eles falavam, ah não vou mais jogar, o tipo do julgamento deles chegou ponto que eu e a Yoongina sentou no canto da quadra e ficou ali, porque não passavam a bola, ai a gente ficava, porque que eu tô jogando? Eu tinha pensado em sair, mas eu falei se eu sair vai desfazer o time, não vai ter pessoas pra jogar, então a gente preferiu ficar no canto, porque se a gente fosse jogar ia atrapalhar eles.

Durante o processo, tanto a minha percepção como professora-pesquisadora, quanto a percepção dos(as) alunos(as) sobre a participação nas aulas foi se modificando, no sentido de que o simples fato de estarem todos envolvidos com a atividade não garantia uma igualdade nas oportunidades de aprendizagem e protagonismo. Em resumo, as situações de opressão



foram sendo debatidas, ficando assim mais evidentes para todos e todas. Logo, fomos percebendo que elas se materializavam especialmente de duas maneiras: as meninas que estavam na atividade e se sentiam ignoradas pelos meninos e, ainda, aquelas que na tentativa de participar eram alvos de piadas ou xingamentos.

5.2.2 Relações opressoras baseadas na percepção de habilidades motoras

Outro fator que permeou as reflexões sobre as barreiras para a participação foi a existência de relações opressoras baseadas na percepção de habilidade dos(as) estudantes. Os(as) alunos(as) que se percebiam “mais habilidosos(as)” que os outros criticavam exageradamente os colegas que eles(as) consideravam “menos habilidosos(as)”. Por sua vez, os(as) alunos(as) sentiam vergonha ou medo de errar diante das atividades e, então, preferiam não participar.

Por exemplo, a estudante Helô, ao responder sobre os principais motivos que influenciavam o seu afastamento das aulas, relatou: *“Não sei dizer ao certo, mas a maioria das vezes é sempre a vergonha, medo de errar alguma coisa e gritarem comigo”*. Ela ainda indicou que não se sentia confortável *“quando erro alguma coisa”* (questionário inicial). Outra estudante relatou que não se sentia confortável na aula quando: *“ficam irritados por um erro”* (Fernanda, questionário inicial). Nesse mesmo sentido, a estudante Helô volta a relatar durante o desenvolvimento da carta que *“[...] o fato das pessoas (colegas de sala) não saberem aceitar o erro dos outros me deixa incomodada”*.

Alguns autores apontam em seus estudos que a vergonha (Silva; Rodrigues; Freire, 2017), a possibilidade do erro (Silva, 2020) e a baixa percepção de competência (Aniszewski, 2018) podem influenciar diretamente a participação nas aulas de Educação Física.

Na atividade da aula 6, nós (professora e estudantes) analisamos a imagem⁸ a qual denominamos de “periferia da quadra”, a qual possibilitou-nos refletir sobre as seguintes questões: se eles(as) se sentiam na periferia da quadra, se eles(as) percebiam outras pessoas na periferia da quadra e, ainda, quais motivos eles(as) achavam que estavam relacionados a essa marginalização. A partir dessa discussão com os(as) estudantes, foi possível um aprofundamento na reflexão sobre a percepção deles(as) sobre si mesmos, sobre os outros colegas que fizessem parte da “periferia da quadra” e, ainda, sobre as situações que poderiam

⁸ A imagem foi produzida anteriormente em uma de nossas aulas do ano anterior (2022), onde estávamos desenvolvendo o conteúdo de esportes adaptados para pessoas com deficiência e ao pensar meu problema de pesquisa, me recordei e retomei essa imagem.

estar oprimindo-os(as) para que esse afastamento ocorresse. Após a discussão, elaboraram registros apontando para as possíveis causas desse afastamento na visão deles(as):

Tem sim pessoas que ficam na periferia, uma delas sou eu, estes não sei por que não fico reparando, mais uma delas sou eu e o motivo é por vergonha de participar porque, bom na minha cabeça eu acho que todos da sala me odeiam. (Roberto).

Às vezes me sinto na periferia por não ter muita capacidade física, sendo assim me sinto excluído por ser o pior na prática e isso me deixa com vergonha.. (Thomas).

Por medo de se machucar, insegurança, de ir jogar e errar e alguém xingar. (Fernanda).

[...] acho que algumas pessoas durante as aulas ficam e se sentem excluídas, às vezes por não gostarem ou por não saberem praticar as atividades ou por medo de errar. (Moon).

A exclusão faz com que nos sentimos descartáveis, então acabamos não participando por sentir que estando ou não, não mudaria nada. Esta exclusão não está focada só nas meninas, mas também em algumas pessoas que não são muito boas nesse esporte. (Ellory).

Ao longo das reflexões, uma estudante observou que a periferia da quadra era majoritariamente feminina: “*vejo algumas pessoas e a maioria são meninas, às vezes por medo de participar e fazer algo errado*” (Helô). Contudo, dentre os relatos registrados em aula, a fala de um menino nos chamou a atenção quando ele compartilhou a percepção que tinha sobre a relação dos colegas com ele: “*tenho vergonha de participar, acho que todos da sala me odeiam*” (Roberto). O estudante revelou que não se sentia acolhido pela turma e sentia-se envergonhado em participar das aulas.

Assim como retratado no relato acima, no decorrer da pesquisa percebemos que o afastamento e os sentimentos de vergonha e insegurança não se limitavam somente às meninas. Os meninos que eram considerados “menos habilidosos” também relataram sofrer com o julgamento e exclusão dos demais: “*[...] dessa inferioridade que ele disse [...] não é só as meninas que estão no jogo, por exemplo, meninos que nem eu e o Roberto, que a gente não consegue ser muito rápidos nos esportes, normalmente a gente também fica de canto, a gente pega a bola só de vez em quando.*” (Thomas).

Percebemos na fala do estudante a expressão do sentimento de incapacidade como “*a gente não consegue ser muito rápidos nos esportes*”. Ademais, mesmo insistindo em arriscar-se na atividade, sente-se marginalizado, “*de canto*” e tem a percepção do corpo “*inapto*”, conforme relatado por eles nas cartas que me enviaram (Figuras 21 e 22).

Figura 21 – Carta III

01/05 de junho

Eu não gosto muito de participar por conta de que eu não gosto, mas também reconheço de participar por interesse. Muitas experiências com a educação física por muito tempo, mas a professora é muito acolhedora. Eu gosto mais de jogar vôlei

Ass: Mr. Brambatic

Fonte: dados da pesquisa.

Figura 22 – Carta IV

Indaiatuba, 27 de maio de 2023

Cara Ana,

Vim por meio desta, informar-lhe o que gosto das aulas e o que me dificulta participar.

Gostaria começar falando o que dificulta: Jogos/atividades com muito contato físico, porque pelo meu físico sempre acabo ficando em desvantagem e é difícil compensar.

O que gosto: Qualquer atividade física sem o contato físico, com raciocínio ou velocidade/agilidade.

Quero concluir dizendo que você é uma ótima professora e que gostaria que você continuasse na escola até eu me formar.

Atenciosamente, Arão Jr.

Fonte: dados da pesquisa.

Um outro relato aponta que em um ideal de “corpo perfeito” para a prática esportiva está relacionado ao processo de exclusão durante a realização das atividades:

[...] eu acho que isso acontece também pelo julgamento tipo do corpo perfeito para jogar tipo ah tem que ser alto tem que ter um porte um pouco maior. Eu vejo quando começa o ano tem pessoas diferentes na sala tipo ele para que no sexto ano e tudo sétimo que mudou as pessoas a primeira brincadeiras que o professor de Educação Física faz para conhecer a turma é a queimada, pra ver como estão, aluno que participa, que não participa e na hora de escolher o time elege os dois que tipo mais



conhece, mais populares assim na sala mais extrovertidos e começa a escolher então eles vão a partir do julgamento da pessoa tipo aí não tem altura não vai conseguir, é a pessoa não tem um porte muito grande também não vai conseguir eu via muito isso principalmente na queimada porque eu e a Yoongina não termos altura falavam ai também só que durante o jogo a gente era ficava por último tipo não era queimada era que mais conseguia queimar eu acho que isso vem num julgamento por conta do padrão de beleza por conta do mundo o estilo da pessoa vê nossa esse porte essa altura é o que mais conseguem se adaptar ao jogo. (Ellory).

Freire (1980) nos ajuda a entender que sentimentos como os manifestados pelos estudantes caracterizam as relações opressoras:

O desprezo por si mesmo é outra característica do oprimido, que provém da interiorização da opinião dos opressores sobre ele. Ouvem dizer tão frequentemente que não servem para nada, que não podem aprender nada, que são débeis, preguiçosos e improdutivos que acabam por convencer-se de sua própria incapacidade (Freire, 1980, p. 32).

Desde as primeiras atividades de aula, a exemplo da atividade da aula 3, em que eles(as) produziram o cartão sobre o ambiente ideal para as aulas, verificamos relatos dos(as) estudantes que apontavam para a necessidade de superar as críticas exageradas por parte de alguns(as), as quais influenciavam significativamente na convivência da turma: *Comportamento respeitoso e prestativo, onde vivem em harmonia* (Douglas); *Um ambiente com menos palavrões, mais harmonia, sem piadas sem graça e críticas não construtivas, onde todos tem sua opinião e gosto respeitados* (Sofia). Corroborando com esses dados, Silva, Rodrigues e Freire (2017), ao investigarem a percepção de estudantes sobre as aulas de Educação Física também encontraram relatos de descontentamento relacionados à agressividade, ou comentários que tentam ridicularizar alunos “menos habilidosos”.

As atividades desenvolvidas buscaram constantemente fomentar nos(as) estudantes uma reflexão sobre as situações que pudessem oprimi-los(as) durante as propostas das aulas e uma tomada de consciência da realidade presente na turma. Salientamos a importância dos debates e reflexões realizadas com os(as) estudantes em torno das relações de gênero e da percepção sobre habilidades motoras durante todo o processo da pesquisa, do reconhecimento por parte da turma e da professora-pesquisadora de como essas situações influenciavam na harmonia e o quanto limitavam a participação de todos e todas.

5.2.3 Práticas pedagógicas limitantes

É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço por superá-las, limitações que não procuro esconder em nome mesmo do respeito que me tenho e aos educandos. (Freire, 1996, p. 37).

O segundo tema refere-se às limitações impostas por meio da organização das práticas pedagógicas, que se caracterizavam pela repetição e hegemonia de conteúdos esportivos nas propostas das aulas. É importante lembrar que a motivação para o desenvolvimento desta pesquisa surge de minha inquietação com o afastamento de alunos(as) no decorrer de minhas aulas. Certamente, em muitos momentos minhas reflexões se voltavam não somente para entender os motivos pelos quais eles(as) participavam ou não, mas também sobre o meu fazer docente para que isso mudasse. “*Penso que minha maior vivência e facilidade com o conteúdo de esportes, vem reforçando a hegemonia dessa prática corporal em minhas aulas, que preciso contextualizá-las de uma outra maneira para que todos se sintam incluídos e refletir sobre a hegemonia de certos esportes.*” (Professora-pesquisadora, diário de campo).

A minha experiência, tanto pessoal quanto como estudante nas aulas de Educação Física, esteve voltada para a prática de esportes. Desde que ingressei como professora na Secretaria de Educação do estado de São Paulo, enfrentei muitos desafios diante do currículo proposto, que já trazia a diversificação dos conteúdos considerando as unidades temáticas: dança, lutas, práticas de aventura, esportes, ginásticas e jogos e brincadeiras.

Antes da intervenção da pesquisa, essa inquietação já tinha me direcionado à tentativa de iniciar um planejamento participativo com a turma, mas, mesmo com a intenção de diversificar os conteúdos, não foi possível uma ampliação do repertório, predominando as práticas esportivas. Mais que isso, em um formato no qual, em muitos momentos, a competição ficou em destaque, ocorre o afastamento daqueles(as) estudantes que não se sentiam preparados para aquela prática, os oprimindo e impedindo de conhecer e ser mais.

Após o início da pesquisa, já no questionário inicial, as limitações relacionadas à diversificação dos conteúdos ficaram evidentes. Quando os(as) estudantes completaram a frase “*Nas aulas de Educação Física, eu gostaria de:*” obtivemos as seguintes respostas: *práticas fora do padrão* (Pablo); *jogos novos* (Thais); *outros tipos de esporte e menos exclusão das meninas* (Ellory); *diversificar mais e sair do óbvio* (Andy); *atividades diversificadas* (Douglas); *mais aulas diversificadas* (Júnior).

Esse fato continuou em evidência no decorrer do questionário, nos relatos da estudante Marina, que completou a afirmativa “Não me sinto confortável nas aulas quando” assim: “fazemos sempre a mesma coisa”; e completou “Me divirto na aula quando” desta forma: “praticamos algo novo”. Thais, por sua vez, completou que se sente envolvida com as aulas quando “são atividades novas”, ao que Andy salientou: “são diversificadas”.

Durante o desenvolvimento da atividade em que descreveram os interesses que tinham para as aulas de Educação Física, uma estudante destacou: [...] *o meu interesse é que explore outros tipos de esportes; seria legal a diversidade de algo novo e com a participação de todos* (Fernanda). E, no desenvolvimento da carta, outra estudante reforçou: [...] *a parte da repetição dos esportes e atividades, isso me cansa, pois espero coisas novas e a sala não está aberta à novas experiências* (Ellory).

Godoi (2020) já alertava sobre o fato de os conteúdos repetitivos não incentivarem a participação nas aulas. Contudo, em um estudo realizado por Kuhn, Silva e Molina Neto (2020), os(as) estudantes reforçaram que mais importante que o conteúdo que o professor escolhe é o caminho pelo qual ele escolhe ensinar. Ao longo das reflexões, no desenvolvimento das atividades da pesquisa, fui compreendendo que a problemática em torno do conteúdo esporte estava voltada à forma como os alunos percebiam aquelas práticas e o modo de organização das aulas que reforçava uma competição exagerada entre os(as) estudantes. O caminho que vinha sendo escolhido antes nas aulas, portando, contribuía com a hegemonia dessa prática corporal e, ainda, reforçava que, nos espaços de aula, houvesse um processo de “esportivização da cultura corporal de movimento” (Bracht, 1997, p.). O excesso de competitividade provocado pela hegemonia dos esportes influenciava bastante na convivência entre os(as) estudantes, contribuindo em muitos momentos, para atitudes desrespeitosas de alguns(as) para com os outros(as).

Na atividade de elaboração de um cartão com as percepções sobre como seria o ambiente⁹ ideal para aulas, alguns relatos desvelaram situações que até então eu não percebia da forma representada pelo(as) estudantes.

Todo mundo participando da aula, sem a possessividade de ganhar, equilibrar as brincadeiras e os esportes. (Fernanda).

O ambiente ideal seria na quadra, com um espaço livre e aberto, com harmonia e conscientização de todos. (Roberto).

Comportamento respeitoso e prestativo, onde vivem em harmonia. (Pablo).

⁹ Ao orientar sobre essa atividade, sugeri aos estudantes que não pensassem somente nos aspectos estruturais como: espaços, materiais; mas também nas relações entre as pessoas, nas atitudes, no comportamento.

Uma aula mais divertida, que os alunos participem das aulas. Respeitassem uns aos outros, porque o que mais precisa é de respeito de algumas pessoas. (Andy).

Tendo harmonia, respeito, empatia, simpatia e educação. A quadra faz todos trabalharem juntos até completar o objetivo. (Moon).

Uma quadra limpa, com uma boa energia e que tenha uma boa relação entre as pessoas e que exista harmonia. (Bianca).

O ambiente ideal para mim seria em uma aula legal, interativa, sem alunos tóxicos, que respeitassem uns aos outros. (Thomas).

Em suma, essa atividade nos levou a reflexões importantes sobre a existência de conflitos e, nesse sentido, da necessidade de buscar um novo ambiente para as aulas, pautado na harmonia e respeito como destacado como fundamentais pelos(as) estudantes.

Para Corti (2014):

Quanto mais estivermos conscientes de que, na escola média real de hoje, o conflito é constitutivo da construção do ofício de aluno para jovens de perfis diversificados, mais procuraremos nos preparar para abordar esse desafio de uma forma responsável: nem omissa, nem permissiva. Não podemos supor que é uma tarefa fácil, isso seria ingênuo. Mas também não é impossível. É parte do nosso ofício docente projetar uma escola com mais sentido, que consiga fazer o jovem aprender mais e melhor. (p. 325).

Nesse sentido, sem nos omitir, o desafio estava posto. Diante das principais barreiras que estávamos enfrentando – relações opressoras e práticas pedagógicas limitantes – como poderíamos buscar juntos novas estratégias para tornar as aulas mais inclusivas e harmônicas?

5.3 Co-construção de um senso de coletividade

Como resultado do processo desenvolvido com os(as) estudantes, este tema refere-se às novas formas de perceberem as aulas, com um novo olhar para a participação dos(as) colegas e para a turma como um todo. Os(as) estudantes perceberam uma mudança nas relações entre eles(as), na direção de uma união e construção do “nós”.

O tema “co-construção de um senso de coletividade” abrange dois subtemas: um novo olhar sobre as aulas, incluindo as principais mudanças percebidas pelos(as) estudantes no desenvolvimento das aulas e, posteriormente, um novo olhar sobre o outro e sobre o “nós”, enfatizando a ampliação na capacidade dos(as) estudantes perceberem a importância do outro e do coletivo para tornar as aulas mais significativas.

Essa mudança foi sendo percebida ao longo do processo, como salientado pela aluna Yoongina: “[...]no começo do ano a sala era mais dividida em grupo, sabe, um ficava no canto,

o outro no outro. Mas agora está cada um ficando com qualquer um lá, que se sente bem”. Enquanto professora, anteriormente, eu não percebia uma divisão existente entre a turma e não considerava com profundidade os aspectos relacionais que interferiam nela. Contudo, diante de uma ansiedade inicial pela participação de todos e todas, me propus a abrir espaço nas aulas para dialogar e refletir com eles(as), buscando uma prática problematizadora onde “vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo” (Freire, 2021, p. 100). Por meio dessa prática problematizadora, fomos buscando analisar os problemas e resolver juntos, como citado pelo estudante Thomas durante o grupo focal:

Eu achei interessante essa participação, mas eu também achei interessante os problemas que a gente tinha e como a gente contornou esses problemas. Porque, por exemplo, o primeiro problema que a gente tinha, que é específico, era os esportes repetidos, todo mundo disse né, aí você pensou em todo mundo planejar a aula, todo mundo junto. Outro problema que teve depois foi a harmonia da sala, que foi esse último que foi este o pior problema que a gente teve, que demorou um tempo. Não é que nem aquele outro que era só pegar um dia fazer tudo, esse é por tempo, e eu acho que foi interessante a gente ver isso, porque querendo ou não, é quando você pratica algo que está a sala todo unida, está todo mundo conversando, todo mundo dando risada, já fica mais gostosa a aula, fica mais legal de participar [...].

Segundo Paganini, Justi e Mozzer (2014): “[p]ensando em um contexto educacional, as interações sociais que ocorrem entre o professor e o(s) estudante(s), ou entre um estudante e outro(s), e que resultam em construção de conhecimento, constituem o que chamamos de *processo de coconstrução*.” (p. 1021).

Tal envolvimento coletivo é essencial quando reconhecemos um processo de desumanização e nos comprometemos com o seu enfrentamento, na busca pela humanização (Góes, 2018). Entretanto, reconhecemos que, assim como destacado pelo estudante Thomas, as mudanças levam tempo e não se efetivam imediatamente. Na fala do estudante Roberto, essa percepção também fica evidente:

[...] teve melhorias, só que essas melhorias demoraram, como o Thomas falou. Eu senti que por conta do fairplay a sala em si começou a respeitar mais as pessoas. Por exemplo, vamos citar por exemplo a Marina com Bernardo, ela quase não falava com o Bernardo, ela fala agora, então foi um avanço para a sala, da harmonia. E eu acho que esse projeto tirou um pouco da inferioridade das mulheres nos esportes, porque como a Ellory falou, elas ficavam no canto, elas não conseguiam jogar muito. Esse projeto, na minha perspectiva, eu acho que melhorou e não está tendo tanta inferioridade das meninas. Ainda tem, mas é bem pouco. (Roberto, grupo focal).



Em suma, os resultados apresentados por meio desse tema e subtemas sugerem que a busca pela mudança nas aulas envolve processos que devem continuar sendo debatidos e problematizados constantemente.

5.3.1 Um novo olhar sobre as aulas

Este subtema indica que os(as) estudantes passaram a perceber as aulas de uma nova maneira. Os dados sugerem que, a partir das novas práticas pedagógicas assumidas pela professora-pesquisadora, os(as) estudantes experimentaram e perceberam uma diversificação no conteúdo das aulas e uma ampliação da visão sobre esportes, aumento das oportunidades e melhoria da participação das meninas, aumento do interesse da turma pelas aulas, desenvolvimento de uma visão mais crítica sobre as aulas e sobre as maneiras como cada um(uma) participa e como os sentidos da competição foram dando lugar à experimentação e diversão.

No decorrer das aulas, busquei modificar a minha abordagem docente com os(as) estudantes e minha concepção de participação em aulas, demonstrando que eu também estava dentro desse processo com eles(as) e que os(as) ouvir era muito importante para essa mudança.

[...] eu também vou me reinventando enquanto professora de entender que nem sempre o aluno precisa estar ali, mas ele está envolvido em outros processos. Quando você faz um escalte, por exemplo, contribui com as discussões, 'ah professora eu observei isso, observei aquilo...' não é uma participação? Claro que é. (Professora-pesquisadora, grupo focal 1).

Dentre essas modificações na minha prática pedagógica, destaco a criação de oportunidades para participação dos(as) estudantes no processo de reconstrução das aulas, priorizando um ambiente mais respeitoso para que todos pudessem se sentir ouvidos e valorizados.

[...] eu acho que a gente começou a ter uma participação maior nas aulas depois quando você chegou com o projeto de novas práticas, quando você fez aquela aula que a gente montou o que a gente ia fazer cada aula. Eu acho que foi isso que deu um engajamento muito maior nas pessoas, tipo as pessoas ficarem curiosas, o que a gente vai fazer na próxima aula [...] foi bem legal isso, eu acho que isso ajudou bastante no seu projeto. Também desde o começo, acho que o pessoal ficou mais animado para novos tipos de aula. (Benício, grupo focal).

O processo de planejamento participativo, em que os(as) estudantes tiveram a oportunidade de construir juntos as propostas de aulas futuras, resultou em uma maior abertura para a diversificação do conteúdo das aulas:

[...] esse processo de mudança de conteúdo foi muito bom, foi difícil para a gente se acostumar, porque a gente está acostumado a tipo só algumas práticas. A gente tem novas regras, novos modelos de jogo. Foi diferente porque a gente estava acostumado com uma coisa, a gente teve que sair desses padrões – padrões de aulas para novos padrões – e foi bem divertido, foi um processo legal e eu espero que continue as aulas assim. (Benício).

Essa diversificação possibilitou novas aprendizagens para os(as) estudantes, gerando maior curiosidade em aprender, aumentando a expectativa e o interesse.

[...] a gente estava muito parado em um conteúdo só, só vôlei ou só basquete, ou só futebol, era sempre o mesmo, não mudava e agora que mudou, todo mundo queria saber, aprender coisa nova. (Emma- grupo focal).

Era uma atividade que ninguém nunca tinha jogado. Ninguém sabia das regras de nada. Um jogo novo e aí demonstrou interesse. (Douglas- grupo focal).

[...] eu peguei essa foto porque foi a prática do frissbee, que é uma prática que eu tinha gostado bastante, uma prática nova. E eu vejo que na foto, tinha quase a sala inteira participando. Foi tipo, por ser no começo das nossas práticas novas, bastante gente estava engajado e curiosa para saber do esporte, é, eu acho que também por ser uma prática nova, bastante gente gostou também. (Benício- grupo focal).

As estratégias utilizadas para ouvir, dialogar e refletir com os(as) estudantes, através de uma prática que fosse problematizando as situações que foram surgindo, possibilitou uma ampliação da criticidade e um novo olhar para o esporte, na tentativa de melhorias que pudessem beneficiar o coletivo:

A gente tem uma visão mais crítica. Eu, no caso, tenho uma visão mais crítica durante toda pesquisa de tentar conhecer outros esportes, porque eu não gostava muito dos esportes, mas também eu não gostava muito dos esportes que estavam. Eu jogava, eu conhecia, só que a repetição faz com que você sinta tedioso o esporte, não tenha aquela sensação legal de jogar. Eu acho que quando foi diversificando, por mais que alguns, tipo a bocha, ela foi uma que eu não gostei, porque ficava parado, só que eu gostei de conhecer, de saber que existe um esporte assim que não precisa ficar correndo, e não é tão ativo, é mais estratégia, é mais de precisão. E também a parte dos questionários, das perguntas que fez nas primeiras aulas, fez a gente ter uma visão mais crítica, a gente estava pensando mais no porquê das pessoas estarem na periferia, se a pessoa está no jogo está participando, quando a gente tem um olhar mais crítico, perante a tudo das práticas que por conseguinte começou a fazer as pessoas pensarem mais, no que fazer... falar, e tendo que pensar mais, no que eu estava errando no começo, do julgamento que eu fazia das pessoas da periferia ou das pessoas que estavam no jogo, que não passavam a bola, que deixavam na periferia do jogo mesmo. (Ellory).

A gente está tentando ampliar nossa visão do mundo, assim [como] do esporte e tentando sempre melhorar. (Andy).

Para que a consciência ingênua se transforme em consciência crítica, é necessária uma atuação ativa na realidade, através da práxis e, somente através desse processo de conscientização, ou seja, consciência mais ação, que a opressão pode ser superada (Freire, 1979). Embora durante o debate para a construção da situação de aprendizagem o esporte tenha se mantido como conteúdo predominante das aulas, foi possível observar ao longo do processo os avanços da relação dos(as) estudantes com as situações que antes impediam a participação ou mesmo que limitavam aqueles(as) que participavam. As limitações não se esgotaram, porém, percebemos um novo olhar para as práticas esportivas e até mesmo observamos pequenas mudanças entre os(as) colegas que, mesmo não participando ativamente da atividade proposta, demonstravam maior interesse pelas aulas. Podemos perceber esse fato no relato abaixo:

[...] eu acho que as pessoas que continuaram na periferia, antes elas só se importavam com o celular, elas não queriam nem saber o que o povo tava fazendo na quadra, eu era assim também, eu não queria saber o que eles tavam fazendo, tecnicamente eu já sabia, mas eu não ficava olhando, assim, e eu percebi que, depois das práticas tudo, o povo que ainda continua lá, eles prestam mais atenção no que a gente tá fazendo, assim nos times sendo escalados, uma que eu percebo que presta atenção é a Marina. Antes, ela era sempre mexendo no celular, agora eu percebo que ela tipo olha mais, observa mais, mexe no celular, mas é bem pouco, o Douglas também, o próprio Benício, às vezes ele participa, às vezes não, mas ele presta atenção no que a gente tá fazendo [...] eu acho que mesmo as pessoas que ainda continuam na periferia, elas não estão mais tão excluídas como elas estavam antes. Elas estão mais incluídas, talvez não 100%, mas tão ali. Talvez futuramente, quem sabe, elas estejam mais incluídas ali dentro e participando. (Andy).

Sobre a “reinvenção do esporte” nas aulas, Assis de Oliveira (2010) destaca a importância de continuar buscando situações que privilegiem:

[a] solidariedade sobre a rivalidade, o coletivo sobre o individual, a autonomia sobre a submissão, a cooperação sobre a disputa, a distribuição sobre a apropriação, a abundância sobre a escassez, a confiança mútua sobre a suspeita, a descontração sobre a tensão, a perseverança sobre a desistência e, além de tudo, a vontade de continuar jogando em contraposição à pressa para terminar o jogo e configurar resultados. (p. 196).

Nesse processo de construção de um novo olhar para as aulas, a aprendizagem de esportes que eram novos para todos foi um importante aspecto percebido pelos(as) estudantes. Ellory, por exemplo, relatou sobre como o corfebol proporcionou um jogo mais igualitário entre meninos e meninas:

[...] foi um esporte que ninguém conhecia [...] e que ele mostrou uma união, a mesclagem dos meninos das meninas, tinha que dar a mesma quantidade, em cada na parte da defesa e do ataque tinha 2 meninos 2 meninas, e mostrou muita participação feminina no jogo, teve a união do time, é, tinha mais gente como Roberto falou, as pessoas saíram da periferia para jogar e foi um dos esportes que mais a gente ficou as duas aulas jogando, por conta de ser muito interessante, e fugir do que a gente estava, mais no vôlei, no basquete, por mais que tem a cesta, só que eu achei interessante também, que até o Carlos aqui quase nunca participava jogando várias pessoas. Eu acho legal. (Ellory).

No que se refere à participação das meninas, outros relatos destacaram as mudanças percebidas nas aulas:

A gente participou mais e teve oportunidade de, não só os meninos jogarem, mas a gente também. (Bianca).

A gente vê pessoas que conseguiram se incluir, a gente vê um protagonismo maior das meninas. (Moon).

[...] a gente viu que quando tinha as práticas antigas poucas meninas sentiam interesse de participar, talvez porque tipo, questões é de às vezes ter medo de jogar contra algum menino, vão se machucar e tal, e com essas novas práticas, foram incluindo bastante elas por algumas dessas práticas serem, no próprio esporte, serem de meninos e meninas [...] Então, depois dessas novas práticas, a gente percebeu que bastante das meninas estão curiosas e participativas nas novas atividades. (Benício).

[...] a gente gostou, e eu pelo menos participaria de novo, e eu não me senti excluída, por mais que eu não pegasse tanto o disco, eu ainda assim pegava, e ainda assim conseguia jogar pros outros. Era difícil? Era, mas eu conseguia e não me senti tão excluída, me senti acolhida, eu senti que estava jogando. (Andy).

Na visão de uma aluna, a aprendizagem de novos conteúdos para todos(as) propiciou um envolvimento maior com a experimentação: “acho que era pelo julgamento, porque o frissbee ninguém tinha jogado, então a pessoa não se sentiria excluída no jogo, tipo, nossa se eu errar não vai ter problema, porque ninguém jogou” (Ellory). Observamos em alguns momentos que a percepção de igualdade quanto aos níveis de habilidade física e quanto à oportunidade para a participação foi estimulada por modalidades que eram novas para todos e todas, possibilitando um maior engajamento e uma maior segurança em participar:

[...] tava todo mundo descobrindo o novo, então eu acho que todo mundo se interessou e tava no mesmo nível praticamente, porque ninguém conhecia nada, então foi como se pegasse todo mundo e colocasse na estaca zero. [...] a gente vê que o fato do grupo misto e do gênero, já foi uma melhora e também algumas partes da periferia, que algumas pessoas que não participavam, começaram a participar, começaram achar legal, talvez também porque é um esporte novo, uma coisa nova que a gente tentou fazer, que a gente renovou os conteúdos também, eles devem ter se sentido mais interessados, aí participaram. (Moon).

Corsino e Gomes (2013), ao relatarem uma experiência com as questões de gênero, utilizaram-se da modalidade *badminton*, então desconhecida pelas turmas, e encontram resultados parecidos. Segundo os autores, ao perceberem que tinham o mesmo “nível de habilidade”, os alunos(as) não apresentaram receio de jogar e não se preocuparam com o erro, vitória ou derrota. Em um estudo realizado por Prado, Altmann e Ribeiro (2016), os autores salientam a importância da atenção às questões relacionadas à gênero durante o desenvolvimento das aulas de Educação Física para que, problematizando-as, possamos contribuir para que os(as) jovens construam relações de respeito às diferenças, estimulando a dialogicidade e a convivência.

Outro aspecto presente nas práticas da turma era o excesso de competitividade. Notava-se julgamento, críticas exageradas e, em alguns casos, até desrespeito, o que influenciava nas relações entre os(as) estudantes durante práticas de jogos. Em algumas falas, percebemos indícios de uma nova maneira de lidar com essa competitividade, demonstrando que era possível realizar uma prática menos focada nos resultados e mais voltada para a aprendizagem e experimentação.

No beisebol, eu percebi muito isso também, todo mundo se uniu assim pra ganhar, mas tipo depois que aconteceu não teve uma rivalidade, não teve uma briga, a gente continuou normal, soube se divertir, soube separar a competição da diversão [...] eu acho que antes era muita competição e pouca diversão, todo mundo queria competir entre si, queria ser melhor, melhor, melhor e, no fim, às vezes a gente só tinha que deixar de lado essa competição e se divertir. (Andy).

Houve um movimento importante de valorizar as interações para além das práticas em quadra. Sobre o que ainda precisaríamos melhorar, uma aluna destacou os momentos de explicações em sala. Antes do desenvolvimento das atividades em quadra, havia uma ansiedade da turma que prejudicava, em muitos momentos, a comunicação: “*acho que na parte mais de conversa, a gente precisa colaborar mais, que às vezes a gente fica, vamos pra quadra, quadra e não sei o quê, e a gente não presta muita atenção na conversa em si*” (Moon, grupo focal).

Percebemos que o desenvolvimento de práticas diversificadas e a utilização de estratégias pedagógicas, especialmente o diálogo para problematização das situações que eram percebidas pela turma, contribuíram para um novo olhar para as aulas enquanto um espaço que desperta o interesse e propicia novas aprendizagens para todos(as).

5.3.2 Um novo olhar sobre o outro e o “nós”

Este subtema foi desenvolvido a partir das novas formas de olhar para o outro e para o senso de coletividade que foi sendo construído ao longo do processo. Os(as) estudantes foram abrindo espaço para reflexões sobre o que o outro pensava e sentia, bem como permitindo uma ampliação de possibilidades de melhorias coletivas, não mais sobre o que eu gosto ou quero, mas sobre como a turma poderia se beneficiar de mudanças no todo.

Durante o desenvolvimento das atividades, buscamos criar um ambiente onde todos se sentissem respeitados e valorizados. Os dados indicam que esse processo contribuiu para que o que chamaremos aqui de uma construção do “nós”. No que diz respeito às relações, os(as) estudantes perceberam um aumento e melhoria nas interações da turma como um todo, com exemplos de alguns(as) alunos(as) que não se falavam e começaram interagir.

E também muitas pessoas que não se falavam muito, tipo eu e o Pablo, [a gente] não se falava muito [...] nesse tempo aí eu comecei a me enturmar mais com outras pessoas. (Júnior).

[...] vamos citar por exemplo a Marina e Bernardo, ela quase não falava com o Bernardo, ela fala agora, então foi um avanço para a sala, da harmonia” (Roberto).

A enturmação de bastante gente uns com os outros. Antes tinha bastante panelinha, agora tem bastante gente espalhada e conversando com todo mundo. (Sofia).

Outro aspecto que os(as) estudantes notaram foi sobre a organização da sala, não somente nas aulas de Educação Física, mas também em outros momentos.

[...] trabalho em equipe, a gente não xinga tanto um ao outro, só um pouquinho assim, escapa sem querer, também a harmonia da sala e também não só na Educação Física em si, [...] mas em outras aulas, a gente começou ser mais unido. (Emma).

[...] começaram a incluir grupos diferentes, tanto que melhorou até na organização da sala porque não tem mais uma fileira vazia, o povo conversa com o de lá e vice-versa. Então, eu acho que melhorou bastante nisso, com a visão de um todo, mostrar que a gente é uma sala, que a gente não é rival, não tem o porquê de ficar separando. (Ellory).

E eu acho que graças às novas práticas ajudou bastante na harmonia da sala em si, porque como Junior falou, como a Yoongina falou, no começo do ano tinha muitos grupinhos separados, agora a gente vê uma união melhor da sala. (Benício).

No decorrer do processo, pudemos observar alguns indícios de mudanças, apontados pelos(as) estudantes, como uma melhor convivência, uma maior união, uma melhor interação entre as pessoas da turma e a aceitação do erro como parte da aprendizagem, o que é notável nas falas a seguir.



[...] a gente conseguiu ver todo mundo engajado em um só objetivo, quando errava falava que estava tudo bem, acho que foi o ponto principal pra mim. (Moon).

[...] dá pra perceber, que isso não ajudou a gente a participar só das aulas de Educação Física, ajudou a gente a aprender a conviver com as outras pessoas, querendo ou não a gente teve que aprender a aceitar as diferenças dos outros, a lidar com as outras pessoas, e pessoas também que não falavam, isso foi legal. (Thomas).

O que mudou é que na hora dos jogos a gente se une, né, muito mais que na sala de aula normal. A gente, tipo, consegue se enturmar mais[...]o que eu vi de diferente foi a turma inteira, tipo, reunida jogando independente de ser de grupos diferentes, na hora de jogar todo mundo tava muito unido. (Eliza).

Começamos a perceber um novo olhar para o outro e uma maior importância ao que o outro sentia e pensava entre os(as) estudantes relacionadas às oportunidades de participação. Na fala de um estudante considerado pela turma como muito habilidoso, podemos identificar, por exemplo, sua tentativa de engajar os(as) outros(as) nas atividades; já na fala de uma estudante, percebe-se o incentivo umas às outras:

Eu acho que o meu problema não é bem engajamento. É mais ao meu redor, o engajamento dos outros. Então tipo, às vezes, eu não sei, eu fico meio em conflito, eu não sei se eu facilito pra pessoa, porque se eu facilitar pra pessoa, fica chato o jogo pra mim. Mas eu também não quero que fique chato pra ela. Então, acho que dá um pouco mais de engajamento pros outros. (Pablo).

Eu vi que as meninas começaram a se interessar mais pelos jogos, porque uma tava motivando a outra. Normalmente quando a maioria, por exemplo, uma queimada, a maioria dos meninos sempre pegava a bola porque eles têm mais essa facilidade de conseguir pegar lá e tudo mais e tal e eu vi que elas ficavam desmotivadas, o que adianta jogar se eu não vou pegar a bola, participar direito. Então eu vi que mudou bastante isso porque agora tem bastante gente bastante menina jogando mais e uma motivando mais a outra. (Sofia).

Dentre as mudanças observadas, uma estudante destacou a forma como os meninos passaram a perceber as meninas: “*acho que mudou, porque agora eles começaram a ter uma visão maior sobre a gente, eles começaram a ver que se eles trabalharem em equipe, se eles juntarem, incluírem, é mais fácil de vencer, é mais fácil de você conseguir um resultado melhor*” (Moon, grupo focal). A aluna destaca ainda a sua percepção de como o protagonismo das meninas foi sendo mais evidenciado e valorizado: “*acho que nesse momento a gente conseguiu ver as meninas fazendo parte, mesmo que o ponto delas não valesse mais, mas a gente conseguiu ver todo mundo engajado em um só objetivo.*” (grupo focal) E uma outra que destaca em sua fala também os aspectos relacionados a uma maior participação e um maior protagonismo das meninas:

[...] eu acho, que umas das coisas que mais melhorou, além da diversificação dos esportes, foi a participação de todos na sala, porque a periferia foi diminuindo cada vez mais, e também a periferia no próprio jogo, das pessoas estavam no jogo, porque no início ficava eu, a Yoongina e a Fernanda, que era uma que muitas vezes participava, tinha a Moon também, aí a gente ficava parada no canto, os meninos não passavam a bola, não passavam nada, evitavam até escolher a gente, preferiam escolher os meninos eram escolhidos primeiro. Só que depois do corfebol, das outras práticas começou a escolherem as meninas primeiro, começaram a diversificar mais os times, a passarem mais a bola para as meninas que estavam mais perto, pra fazer as meninas que estavam paradas, falavam, vai, joga, então eu acho que isso mudou, tem muito a ver com a harmonia da sala. (Ellory).

Para Nonato *et al.* (2016), as relações sociais são essenciais na constituição de homens e mulheres, sendo “necessário estabelecer relações horizontais e participativas de trabalho, que implicam o respeito à diversidade de modos de ser e estar no mundo” (p. 95). A aluna Bianca destacou como o desenvolvimento das novas aulas (em particular da bocha) contribuiu para estabelecer essas relações e o respeito à diversidade. Segundo ela, “a gente podia se enturmar, fazer igual eles”.

Enquanto professora, eu tinha uma inquietação sobre o afastamento dos(as) estudantes, uma ansiedade em envolver todos(as) ativamente nas aulas e, por isso, sempre refleti sobre os motivos e como mudar essa realidade. Percebemos nos relatos de alguns(as) estudantes a importância de um olhar para o que acontecia com o outro. Assim como eu, eles acreditavam que a participação de todos, poderia ser uma possibilidade de tornar as aulas mais significativas.

Em suas respostas, duas estudantes destacaram que se divertem e se sentem envolvidas com as aulas quando “*vejo todo mundo jogando*” (Helô); e, “*todos praticam*” (Fernanda). Na visão de outros dois estudantes, o ambiente ideal para as aulas de Educação Física seria aquele “*onde todos participam e tem espaço para várias atividades*” (Yoongina); “*um ambiente ideal para as aulas seria um ambiente em que todo mundo participasse das aulas e tivesse mais ânimo também*” (Thomas).

Buscamos no desenvolvimento das atividades valorizar o outro, utilizando o diálogo como ferramenta para a mediação dos conflitos que surgiam e para a humanização do espaço da aula, respeitando as experiências individuais. Paulo Freire (2006), em defesa de uma educação mais humanista, nos deixou um legado importante nesse sentido:

[...] é preciso que a educação esteja em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjogue. (Freire, 2006, p. 45).

Na busca por uma maior compreensão do outro, uma estratégia utilizada foi propor conversas individuais com alguns(as) estudantes que se afastavam das aulas. Com essa escuta atenta, foi possível perceber que as histórias de vida de cada um influenciavam diretamente na relação deles(as) com as aulas. Na conversa com o estudante Roberto, perguntei como era a participação dele ao longo do tempo na Educação Física, ao que me relatou sempre ter sido “gordo” e que embora gostasse de futebol, sempre estava no gol ou de reserva. A estudante Eliza contou que trabalhava como babá, acordava bem cedo e sentia muitas dores nas pernas. Ao conversar com a Marina, ela relatou que se afastou das atividades de Educação Física desde o sexto ano (diário de campo, fase 3). Essas conversas foram essenciais para a mudança em minha forma de olhar para esses(as) estudantes e para a participação deles(as) nas aulas. Comecei a refletir sobre fatores externos e condições de vida que podem influenciar nessa participação, para além do conteúdo ou da forma de organização das aulas.

Percebemos que a utilização de ferramentas como o escalte e quadro reflexivo possibilitou uma observação mais atenta e intencional direcionada para as atitudes e comportamentos, bem como reflexões importantes sobre como esses aspectos influenciavam na participação e nas relações pessoais da turma.

[...] a gente começou tipo a pessoa caía eu ia lá ajudar, perguntar se está tudo bem, então o fairplay é uma das principais causas da gente começar a ficar se preocupando mais com os outros, a pensar no que falar, está certo eu ficar em cima dessa pessoa? (Ellory, grupo).

[...] eu senti que por conta do fairplay a sala em si começou a respeitar mais as pessoas. (Roberto).

No desenvolvimento do grupo focal, quando a pergunta foi “O que vocês manteriam dessas aulas para as próximas?”, uma aluna enfatizou: “*manteria os conteúdos diferentes e o escalte, o escalte principalmente, com o negócio do fair play, dos palavrões, dos xingamentos*”.

Na busca da turma por uma maior harmonia, a utilização desses instrumentos de observação como os escaltes e os quadros reflexivos foi significativo para que pudéssemos (professora e estudantes) olhar com mais atenção para situações opressoras que afastavam alguns(as) estudantes. Eles possibilitaram um olhar mais atento às situações, atitudes e comportamentos que em muitos momentos passavam despercebidos. Outra estratégia que contribuiu para um novo olhar para o outro e para a turma como um “nós” foi a utilização de times mistos, como percebe-se na visão de um estudante: “*eu achei interessante, porque normalmente os times que formam sempre são dois meninos, e aqui está mesclado [...]eu achei bem interessante, está tendo mais uma harmonia de gênero já da própria sala*” (Thomas).



Contudo, apesar das melhorias observadas nas relações pessoais e na participação da turma, podemos notar na fala de um estudante a necessidade da continuidade do processo de busca por mudanças:

Ainda não tá 100% essa questão da união dos meninos e das meninas, porque por conta das práticas antigas, os meninos ainda vêm trazendo uma imagem das meninas tipo, ah, as meninas às vezes não conseguem jogar, acertar isso, entendeu, vem ainda de antes, porém tá muito melhor que antigamente, como na queimada, era muito difícil uma menina jogar a bola, pegar a bola, era mais os meninos, aí por causa dessas práticas mudou bastante. É isso, mas ainda tem que melhorar um pouquinho. (Benício).

Embora ainda exista o que se aperfeiçoar, os esforços já empreendidos possibilitaram a problematização, o diálogo e a reflexão sobre as situações, bem como os movimentos diante do desejo por modificar a realidade. Pautando-nos nos ensinamentos de Freire, reconhecemos que certamente não tenha se esgotado, porém a palavra foi dada:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizados aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. (Freire, 2021, p. 108).

Entendemos que iniciamos e mobilizamos com os(as) estudantes um processo de tomada de consciência e ação para transformação da realidade presente. Entendemos também que esse é um processo inacabado e, portanto, contínuo, em que as diversas formas de opressão e suas causas devem ser objeto constante de reflexão dos(as) estudantes e professora, em sua permanente busca por uma educação humanizada e libertadora.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivos específicos: identificar, através da escuta dos(as) estudantes, as barreiras percebidas por eles(as) para participação nas aulas de Educação Física; construir com eles(as) uma situação de aprendizagem, problematizando as situações limitantes identificadas pela turma e posteriormente analisar as experiências e aprendizagens alcançadas após o processo de desenvolvimento da situação de aprendizagem.

Através das atividades desenvolvidas no decorrer das aulas, foi possível identificar situações opressoras que levavam à exclusão de alguns(as) estudantes: as relações de gênero, as quais faziam com que as meninas não se sentissem confortáveis ou seguras para participar das atividades e com vergonha ou medo de errar e serem criticadas; meninos e meninas que tinham uma percepção de falta de habilidade para determinadas atividades; e algumas práticas pedagógicas limitantes, que não permitiam uma maior diversificação dos conteúdos e impossibilitavam novas aprendizagens.

Além dessas situações, os dados permitiram identificar alunos e alunas que, mesmo participando das atividades, não se sentiam incluídos, não se sentiam protagonistas e desenvolviam, em diversos momentos, papéis secundários; e excesso de competitividade, o que influenciava na harmonia da turma. Diante de situações em que uns(as) percebiam-se mais habilidosos que os(as) outros(as), havia crítica aos(as) menos habilidosos, o que materializava-se, por vezes, em xingamentos.

Desta maneira, ao realizarmos a pesquisa inspiradas nos pressupostos pedagógicos de Paulo Freire, conscientes dessa realidade, buscamos juntos com os(as) estudantes maneiras para transformá-la, tendo a escuta e o diálogo como ferramentas essenciais no desenvolvimento de todas as ações. Assim, estudantes e professora-pesquisadora refletiram sobre a importância de uma reconstrução da prática pedagógica que pudesse favorecer a aprendizagem de todos e todas, com um novo olhar sobre a participação e sobre as aulas.

Entendemos que as estratégias de escolha por esportes pouco ou nunca praticados pela turma, as adaptações de regras, a utilização de times mistos, de escaltes e quadros reflexivos que valorizavam o *fair play*, bem como as rodas de conversa sobre as situações de jogo observadas, contribuíram para um novo olhar para as práticas, em que a competição foi dando lugar à experimentação e à diversão. Ampliou-se o olhar sobre as meninas, melhorando a autoconfiança, o que culminou em sentirem-se mais seguras para se arriscar, e valorizando a participação delas. Todavia, salientamos que, para um maior aprofundamento nas discussões, seria importante uma escolha mais crítica dos esportes a serem desenvolvidos, incluindo



modalidades praticadas por grupos oprimidos. Além disso, especialmente no segmento do Ensino Médio, é importante que sejam problematizadas questões mais profundas que envolvam tais modalidades e grupos.

Reconhecemos que esse processo foi o início de uma busca por maior liberdade de corpos que em muitos momentos se sentiam oprimidos nas aulas. Sabemos, porém, que trata-se de um processo contínuo, por isso não esgotado. De toda forma, acreditamos que o que se configurou mais importante no contexto em questão foi a construção da coletividade da turma. Ao longo das aulas, observamos a construção do “nós”, com um novo olhar para o todo e para o outro e com um maior respeito às formas de pensar, sentir e agir de todos e todas.

Dessa maneira, torna-se relevante a continuidade de processos de pesquisa que ampliem as discussões sobre as diversas formas de opressão em nível macro, ou seja, das situações que ainda perduram na sociedade e que acabam refletindo na escola.

Sabendo-nos inacabados e buscando constantemente nossa humanidade, seguimos perseguindo uma Educação Física cada vez mais humanista, democrática, inclusiva e que não reproduza as situações opressoras presentes na sociedade. Que possamos seguir criando espaços de luta, por uma educação verdadeiramente libertadora.

REFERÊNCIAS

- ANISZEWSKI, Ellen. **O desinteresse discente pelas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental:** análise sob a perspectiva das necessidades psicológicas básicas. 2018. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/bitstream/20.500.14407/13033/3/2018%20-%20Ellen%20Aniszewski.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.
- AQUILINO, Simone Martins. **Entre jovens invisíveis e corpos silenciados:** manifestações das sexualidades e a homofobia (des)veladas nas aulas de Educação Física. 2020. 158f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020. https://repositorio.unb.br/jspui/bitstream/10482/39181/1/2020_SimoneMartinsAquilino.pdf Acesso em: 10 out. 2022.
- ARAÚJO, Breno Silva de. **Diversificação de conteúdos na Educação Física:** implicações para inclusão e participação de estudantes nas aulas. 2020. 307f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/34128>. Acesso em: 11 out. 2022.
- ARAÚJO, Samuel Nascimento de; ROCHA, Leandro Oliveira; BOSSLE, Fabiano. Sobre a monocultura esportiva no ensino da Educação Física na escola. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 21, n. 4, p. 824-835, 2018. DOI: 10.5216/rpp.v21i4.50175.
- ARAÚJO, Samuel Nascimento de; ROCHA, Leandro Oliveira; COELHO, Márcio Cardoso; BOSSLE, Fabiano. A pedagogia crítica da Educação Física escolar: relatos de uma experiência docente com o badminton. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 18, n. 2, p. 93-99, 2020. DOI: 10.36453/2318-5104.2020.v18.n2.p93.
- ASSIS DE OLIVEIRA, Sávio. **Reinventando o esporte:** possibilidades da prática pedagógica. 3. ed. Campinas: Autores Associados, chancela editorial CBCE, 2010.
- BELMONTE, Maurício Mendes e GONÇALVES JUNIOR, Luiz. *Fútbol callejero*: nascido e criado no Sul. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 116, p. 155-178, 2018, Disponível em: <http://journals.openedition.org/rccs/7403>. Acesso em: 12 jan. 2024
- BOSSLE, Fabiano. Educação Física Escolar crítica e educação libertadora: reposicionamento pela pedagogia do oprimido no processo de descolonização curricular. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, [S. l.], p. 6-19, 2021. Disponível em: https://www.rebescolar.com/_files/ugd/beb6ee_c63464407b6a4b82b49fb8453c2bffd3.pdf. Acesso em: 22 abr. 2023.
- BRACHT, Valter. Educação Física: conhecimento e especificidade. In: SOUSA, Eustáquia Salvadora; VAGO, Tarcísio Mauro (org.). **Trilhas e partilhas:** Educação Física na cultura escolar e nas práticas sociais. Belo Horizonte: Cultura, 1997, p. 13-24.



BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Pesquisa Participante e a Participação da Pesquisa.

In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. **Pesquisa participante:** a partilha do saber. Aparecida: Ideias e Letras, 2006, p. 17-37.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa.

BUNGENSTAB, Gabriel Carvalho; ALMEIDA, Felipe Quintão de. Práticas corporais nas escolas de Ensino Médio situadas em Vitória/Espírito Santo. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 156-168, 2016. DOI 10.5216/rpp.v19i1.39054. Disponível em:

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil:** a história que não se conta. Campinas: Papyrus, 1991.

CAVALCANTI, Bruno Honório. **A não adesão às aulas de Educação Física em uma escola pública do Rio Grande do Norte:** quais são os motivos que influenciam essa situação?. 2020. 87f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/30058>. Acesso em: 11 out. 2022.

CASAGRANDE, Fernanda Gabriela de Rezende; MALDONADO, Daniel Teixeira Novo Ensino Médio de Minas Gerais: tematizando as Congadas como subversão nos espaços/tempos nas aulas de Educação Física. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 22, p. e32018, 2024. DOI: 10.36453/cefe.2024.32018.

CORSINO, Luciano Nascimento; GOMES, Nathalia Chaves. O Badminton a partir de uma perspectiva coeducativa: a prática docente em uma escola municipal De São Paulo. **Revista Mineira De Educação Física**, Viçosa, v. 21, n. 3, p. 114-126, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/revminef/article/view/10125>. Acesso em: 6 jun. 2024.

CORTI, Ana Paula. Ser aluno: um olhar sobre a construção social desse ofício. *In:* DAYRELL, Juarez. **Juventude e Ensino Médio:** sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 309-332.

COSTA, Miguel Ataíde Pinto da; SOUZA, Marcos Aguiar de; OLIVEIRA, Valéria Marques de. Obesidade infantil e bullying: a ótica dos professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 653-665, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/wTwVzpnDtXfJwgWhhfJ6dR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 06 maio 2023.

CRUZ, Marlon Messias Santana; PALMEIRA, Fernanda Caroline Cerqueira. Construção de identidade de gênero na Educação Física Escolar. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 1, p. 116-131, 2009. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-516332>. Acesso em: 6 maio 2023.

DAMICO, José. Corpo a corpo com as jovens: Grupos focais e análise de discurso na pesquisa em Educação Física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 35-67, 2006. DOI: 10.22456/1982-8918.2905.

FARIAS, Uirá de Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; SOUSA, Cláudio Aparecido; MALDONADO, Daniel Teixeira. Educação Física escolar no ensino fundamental: o planejamento participativo na organização didático-pedagógica. **Motrivivência**, (Florianópolis), v. 31, n. 58, p. 01-24, abril/julho, 2019. DOI: 10.5007/2175-8042.2019e55270. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2019e55270/40209>. Acesso em: 09 out. 2022.

FERREIRA, Heraldo Simões; OLIVEIRA, Braulio Nogueira de; SAMPAIO, José Jackson Coelho. Análise da percepção dos professores de Educação Física acerca da interface entre a saúde e a Educação Física escolar: conceitos e metodologias. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 673-685, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/k3VXbdT9g58Mw9WLWGgnhs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 6 maio 2023.

FILIPPINI, Isabella; FRIZZO, Giovanni. Cultura corporal no combate às opressões. *In*: FRIZZO, Giovanni; CORRÊA, Marluce Raquel Decian. **Educação Física e os enfrentamentos às opressões**. Pelotas: UFPel, 2021, p. 9-33.

FLOR, Breno José Mascarenhas Sá de; LIMA, Cyntia Emanuelle Souza; SILVA, Iury Crislano de Castro; SANCHES NETO, Luiz; VENÂNCIO, Luciana. Planejamento participativo como instrumento político e pedagógico em aulas de educação física no programa de residência pedagógica. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, ano VI, V.2-Nov.2020. Disponível em: https://www.rebescolar.com/_files/ugd/517549_9e647c6c3e0c42a7b6e3056746becac3.pdf. Acesso em: 12 out. 2022

FRANÇOSO, Saulo; NEIRA, Marcos Garcia. Contribuições do legado freireano para o currículo da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 531-546, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/fhBMgZf9Nb78DCfVQNts37q/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03 jul. 2023.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 76. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Conferência de Paulo Freire em Buenos Aires**. Youtube, 1992. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=RCafxV_dGaA, 4'10 a 4'55 Acesso em: 6 maio 2023.

FRIZZO, Giovanni; CORRÊA, Marluce Raquel Decian. **Educação Física e os enfrentamentos às opressões**. Pelotas: UFPel, 2021.

GODOI, Ana Laura Bereta de. **A perspectiva dos(as) estudantes sobre a não participação nas aulas de Educação Física.** 2020. 179f. Dissertação (Mestrado Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2020.

Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/193616>. Acesso em: 12 out. 2022.

GÓES, Moacir. Coletivo. *In*: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (org.). **Dicionário Paulo Freire.** 4. ed. São Paulo: Autêntica, 2018, p. 111-112.

GOIS JUNIOR, Edivaldo. Ginástica, higiene e eugenia no projeto de nação brasileira: Rio de Janeiro, século XIX e início do século XX. **Movimento**, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 139-159, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/33988>. Acesso em: 7 maio 2023.

GOMES, Ivan. Marcelo. Obesidade como metáfora contemporânea: uma “Cruzada Saudável” em nome do consumo e do risco. **Movimento**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 45-71, 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2909>. Acesso em: 7 maio 2023.

GUIMARÃES, Cláudia Cristina Pacífico de Assis; NEIRA, Marcos Garcia; VELARDI, Marília. Reflexões sobre Saúde e Educação Física Escolar: a visão dos professores. **Revista Hipótese**, Itapetininga, v. 1, n. 4, p. 113-138, 2015. Disponível em: https://www.gpfe.fe.usp.br/teses/guimaraes_neira_velardi.pdf. Acesso em: 6 maio 2023.

JACO, Juliana Fagundes; ALTMANN, Helena. Educação Física Escolar e Gênero: Influências de fora da escola na participação em aulas. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 26, n. 51, p. 19-35, 2016. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/8924>. Acesso em: 11 jun. 2024.

JACO, Juliana Fagundes; UCHOGA, Liane Aparecida Roveran; ALTMANN, Helena. Relações de gênero em jogos de queimada: diferenças de oportunidades e aprendizagens. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, [S. l.], v. 14, n. 2, 2017. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/5491>. Acesso em: 10 maio 2024.

KUHN, Simone Santos; SILVA, Lisandra Oliveira e.; MOLINA NETO, Vicente. As perspectivas de estudantes ao final da escolarização básica sobre suas experiências nas aulas de Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 23, p. e54117, 2020. DOI: 10.5216/rpp.v23.54117. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/feef/article/view/54117>. Acesso em: 13 out. 2022.

LEAL, Caroline Cândido Garcia; GOMES-SPONHOLZ, Flávia Azevedo; MAMEDE, Fabiana Villela; SILVA, Marta Angélica Iossi.; OLIVEIRA, Nathália Teresinha Baptista; LEITE, Adriana Moraes. Photovoice: experiência do método em pesquisa com mães adolescentes. **Escola Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 3, 2018. DOI: 0.1590/2177-9465-EAN-2017-0322.

LEMOS, Rafael Medeiros de; GUEDES, Raquel Cordeiro. A popularização do futebol no Rio de Janeiro durante a república velha. **Revista Historiador**, [S. l.], n. 1, p. 33-46, 2008.

Disponível em: <https://www.revistahistoriador.com.br/index.php/principal/article/view/4/5>.
Acesso: 6 maio 2023.

LIMA, George Almeida; JUCÁ, Luan Gonçalves; FERREIRA, Heraldo Simões; MALDONADO, Daniel Teixeira. Tematização da Luta Marajoara nas aulas de Educação Física escolar: indícios de uma pedagogia crítica. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 1-9, 2023. DOI: 10.22456/2595-4377.130740.

LÔBO, Clariane Ramos; SANTOS, Cristiane da Silva. Visão geral dos alunos do Ensino Fundamental sobre preconceitos envolvendo sobrepeso/obesidade durante as aulas de Educação Física em uma escola pública de Formosa-Goiás. **Educação Física em Revista**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 86-103, 2015. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/efr/article/view/6940>. Acesso em: 7 maio 2023.

MALDONADO, Daniel Teixeira. **Professores e professoras de Educação Física progressistas do mundo, uni-vos!**. Curitiba: CRV, 2020.

MALDONADO, Daniel Teixeira; PRODÓCIMO, Elaine. Por uma epistemologia crítico-libertadora da Educação Física Escolar, **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, [S. l.], v. 3, p. 6-23, 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/358981676_POR_UMA_EPISTEMOLOGIA_CRITICO-LIBERTADORA_DA_EDUCACAO_FISICA_ESCOLAR. Acesso em: 7 maio 2023.

MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene; FARIAS, Uirá; MOURA, Diego. A tematização das ginásticas nas aulas de Educação Física em São Paulo: o inédito viável em contextos de "uberização" da educação. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, [S. l.], v. 3, p.130-147, 2019. Disponível em: https://www.rebescolar.com/_files/ugd/66c077_18b8dc0597b24c3e9a6a083934bd4266.pdf. Acesso em: 10 maio 2024.

MALDONADO, Daniel. Educação Física Escolar, Linguagens e Saúde: por uma ecologia de saberes contra-hegemônicos sobre o corpo e as práticas corporais no Ensino Médio. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, [S. l.], v. 3, p. 136-161, 2021. Disponível em: https://www.rebescolar.com/_files/ugd/99e0c4_5e7d0ad58c8840cf9e78ea3c43fe29a9.pdf. Acesso em: 8 maio 2024.

MARIMOM, Tzusy Estivalet de Mello; ROMÃO, José Eustáquio. Educação Física e relações de gênero. **Cadernos de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 8, p. 13-25, 2010. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/cadernosdepos/article/view/2082>. Acesso em: 07 maio 2023.

MARTINS, Raphaell Moreira; NOGUEIRA, Pedro Henrique Silvestre. A tematização sobre o corpo consciente na Educação Física escolar: um diálogo à luz da pedagogia de Paulo Freire. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, p. 259-276, 2021. DOI: 10.14393/REP-2021-61769.

MATOS, Keyte dos Santos; ZOBOLI, Fabio; MEZZARROBA, Cristiano. O bullying nas aulas de Educação Física escolar: corpo, obesidade e estigma. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 7, n. 2, p. 272-295, 2012. Disponível em:

<https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/11605/2/BullyingEducacaoFisicaEscolar.pdf>. Acesso em: 7 maio 2023.

MELO, Vinícius Thiago. A capoeira na escola e na Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 37, p. 190-199, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2011v23n37p190>. Acesso em: 6 maio 2023.

MEZZETTI, Carolina de Freitas Rochael. **O fenômeno arquibancada: análise do afastamento das meninas nas aulas de Educação Física do Ensino Médio em uma escola na rede estadual de Minas Gerais**. 2020. 127f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/34143>. Acesso em: 13 out. 2022.

MESSIOU, Kyriaki. El compromiso con la voz del alumnado: uso de un marco de trabajo para abordar la marginación en las escuelas. **Revista de Investigación en Educación**, [S. l.], v. 11, n. 3, p. 97-108, 2013. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4735339>. Acesso em: 13 out. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; GUERRIERO, Iara Coelho Zito. Reflexividade como éthos da pesquisa qualitativa. **Ciência & Saúde Coletiva**, [S. l.], v. 19, n. 4, p. 1103-1112, 2014. DOI: 10.1590/1413-81232014194.18912013.

MIGUEL, Rebeca Signorelli; PRODÓCIMO, Elaine. A Educação Física Escolar recebeu a Copa do Mundo no Brasil: uma proposta de intervenção pedagógica crítica acerca dos megaeventos. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 8, n. 3, p. 205-214, 2021. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/1197>. Acesso em: 12 maio 2024.

MONTEIRO, Pamela Tavares; ANJOS, José Luiz dos. A Educação Física e a identidade étnico-racial: o estado da arte nas revistas brasileiras de Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 61, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2020e62154>. Acesso em: 7 maio 2023.

MOURA, Patrícia Mozart. **A aderência nas aulas de Educação Física no Ensino Médio: o caso do Colégio Estadual Justiniano de Serpa**. 2020. 79f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/30057>. Acesso em: 13 out. 2022.

NASCIMENTO, Joaílson Kelis do. **Planejamento participativo: uma possibilidade para superação do afastamento dos estudantes das práticas corporais nas aulas de Educação Física**. 2020. 181f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/30054>. Acesso em: 11 out. 2022.

NÓBREGA, Carolina Cristina dos Santos. Por uma Educação Física antirracista. **Revista Brasileira De Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 34, n. especial, p. 51-61, 2020.

Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/173145>. Acesso em: 06 maio 2023.

NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira; SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos; NEIRA, Marcos Garcia. Inspirações Freirianas e Educação Física escolar: a organização do currículo em uma comunidade de aprendizagem brasileira. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 31, n. 59, p. 1-17, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2019e56430>. Acesso em: 19 jul. 2023.

NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira; SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos; FREIRE, Elisabete dos Santos; MIRANDA, Maria Luiza de Jesus. Práticas corporais e Paulo Freire: uma análise sobre a produção do conhecimento. **Movimento**, [S. l.], v. 24, n. 4, p. 1265-1280, 2019b. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.85020>. Acesso em: 19 jul. 2023.

NOGUEIRA, Valdilene; GOMES, Vinícius; FIORE, Carla; FARIAS, Uirá; MALDONADO, Daniel. A Educação Física na área das Linguagens: lazer e cultura como temas geradores na escola pública. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, [S. l.], v. 3, p. 119-130, 2020. Disponível em: https://www.rebescolar.com/_files/ugd/efd449_e61574d799f04a4e98d17817f786cfed.pdf. Acesso em: 12 maio 2024.

NONATO, Symaira Poliana; ALMEIDA, Jorddana Rocha de; FARIA, Ivan; GEBER, Saulo Pfeffer, DAYRELL, Juarez. Por uma pedagogia das juventudes. In: DAYRELL, Juarez. **Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016, p. 249-304.

OLIVEIRA, Victor José Machado de; MEZZAROBBA, Cristiano. Salutogenia na Educação Física escolar. **Cadernos de Formação RBCE**, [S. l.], p. 12-24, 2021. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2560>. Acesso em: 12 out. 2022.

OLIVEIRA, Rogério Cruz de; DAÓLIO, Jocimar. Na periferia da quadra: Educação Física cultura e sociabilidade na escola. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 237-254, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/KTfXL5n8C48zRXBXymhs8MK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2022.

OLIVEIRA, Alessandra Ferreira. **Preconceito, discriminação e exclusão nas aulas de Educação Física: a visão dos professores**. 2005. 48f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2005. Disponível em: https://unesp.primo.exlibrisgroup.com/permalink/55UNESP_INST/niq1ua/alma990003346670206341. Acesso em: 15 nov. 2022.

PAGANINI, Paula; JUSTI, Rosária; MOZZER, Nilmara. Mediadores na coconstrução do conhecimento de ciências em atividades de modelagem. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 20, n. 4, p. 1019-1036, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/48SXRcdqryRLvLfQn4R6f6y/>. Acesso em: 3 jul. 2024.

PRADO, Vagner Matias do; ALTMANN, Helena; RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Condutas naturalizadas na Educação Física: uma questão de gênero?. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 59-77, 2016. Disponível em: https://web.archive.org/web/20180423022537id_/http://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss1/articles/prado-altmann-ribeiro.pdf. Acesso em: 3 jul. 2024.

RANGEL, Irene Conceição Andrade. Racismo, preconceito e exclusão: um olhar a partir da Educação Física escolar. **Motriz**, Montes Claro, v.12, n. 1 p. 73-76, 2006. **Disponível em:** <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/63/747>. Acesso em: 6 maio 2023.

ROSA, Iris Batista da Luz. **Estratégias didático-metodológicas para a adesão das jovens meninas aos esportes coletivos no Ensino Médio**. 2020. 199f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal/tese_14604_Iris%20Batista%20da%20Luz%20Rosa%20-%20Disserta%E7%E3o.pdf. Acesso em: 11 out. 2022.

SÃO PAULO. **Currículo do estado de São Paulo**. São Paulo: SEE, 2010.

SÃO PAULO. **Diretrizes do Programa Ensino Integral**. São Paulo: SEE, 2014.

SILVA, José Alberto Coutinho. Educação Física e educação antirracista. *In:* FRIZZO, Giovanni; CORRÊA, Marluce Raquel Decian. **Educação Física e os enfrentamentos às opressões**. Pelotas: UFPel, 2021, p. 91-111.

SILVA, Antonio Carlos da; RODRIGUES, Graciele Massoli; FREIRE, Elisabete dos Santos. Educação Física no Ensino Médio: as percepções dos estudantes sobre as aulas. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 4, p. 781-792, 2017. DOI: 10.5216/rpp.v20i4.43820.

SILVA, Gilvan Moreira da. **O lugar e o não-lugar das meninas nas aulas de Educação Física: relações de gênero e obstáculos culturais**. 2020. 136f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1dUhRLCDkccDhKQ20TwNYg-OKFut-aeOO>. Acesso em: 14 out. 2022.

SILVA, Marco Aurélio Alves e; NICOLINO, Aline. Sobre lágrimas, corpos e silêncios pedagógicos: transitando entre Educação Física escolar, sexualidades e gênero. **Educación Física y Ciencia**, Buenos Aires, v. 22, n. 4, p. e147, 2020. Disponível em: <https://efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/EFyCe147>. Acesso em: 12 out. 2022.

SILVA, Giovana Capucim e. **Narrativas sobre o futebol feminino na imprensa paulista: entre a proibição e a regulamentação (1965-1983)**. 2015. 144f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-10092015-161946/pt-br.php>. Acesso em: 06 maio 2023.

SILVA, Daniele Cariolano da; THERRIEN, Jacques. Cultura do silêncio e educação libertadora: Aportes freirianos. **Educação**, v. 45, n. 1, p. 1-10, p. e38533, 2022. Disponível

em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/38533>. Acesso em: 15 nov. 2022.

SILVA, Maria Eleni Henrique da; MARTINS, Raphael Moreira. **Pressupostos freireanos na Educação Física escolar: ação e movimentos para a transformação**. Curitiba: CRV, 2020.

SO, Marcos Roberto; PRODÓCIMO, Elaine. Lutas e Educação Física escolar: experiências do trato didático-pedagógico do conteúdo jiu-jitsu e judô. **Revista Brasileira da Educação Física Escolar**, [S. l.], v. 1, p. 70-97, 2020. Disponível em:

https://www.rebescolar.com/_files/ugd/4b6fda_2f3b2556cd064ff29a9174c340b0fce5.pdf.

Acesso em: 8 maio 2024.

SOBRINHO, Eder Marcio Araújo; RIVERA, José Anglada. Educação Física em ação: a eficácia da utilização de um vlog como recurso didático no Ensino Médio integrado. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 20, p. e11363, 2021. DOI: 10.15628/rbept.2021.11363.

SOUSA, Cláudio; SILVA, Oriel; Maldonado, Daniel Teixeira. Jogos e Brincadeiras nas aulas de Educação Física Escolar: um relato de experiência. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, [S. l.], v. 3, n. 88, p. 88-104, 2017. Disponível em: [https://47e1bf12-b02d-4d36-84f4-](https://47e1bf12-b02d-4d36-84f4-15827910c76d.filesusr.com/ugd/db85a1_8dd09037ea564c36a23d62e351e1f20e.pdf)

[15827910c76d.filesusr.com/ugd/db85a1_8dd09037ea564c36a23d62e351e1f20e.pdf](https://47e1bf12-b02d-4d36-84f4-15827910c76d.filesusr.com/ugd/db85a1_8dd09037ea564c36a23d62e351e1f20e.pdf). Acesso em: 10 maio 2024.

SOUZA, Luciana Karine de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672019000200005. Acesso em: 14 out. 2022.

SOUZA, Carlos Eduardo Freitag; SILVA, Cinthia Lopes da; GODOY, Juliano Bernardino de; AGUIAR, Thiago Borges de. Questões Étnico-Raciais, Educação Física Escolar e Educação para o Lazer. **Licere**, [S. l.], v. 24, n. 4, p. 66-86, 2021.

TOLEDO, Cecília. **Mulheres: o gênero nos une, a classe nos separa**. São Paulo: Sundermann, 2008.

UCHOGA, Liane Aparecida Roveran; ALTMANN, Helena. Educação Física e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula. **Revista Brasileira de Ciências e Esporte**, v. 38, n. 2, p. 13-170, 2016. DOI: 10.1016/j.rbce.2015.11.006.

VELLOSO, L. R. da S.; MALDONADO, D. T.; MIRANDA, M. L. de J.; FREIRE, E. dos S. Pesquisa participante na Educação Física Escolar: o estado da arte. **Movimento**, [S. l.], v. 28, p. e28059, 2022. DOI: 10.22456/1982-8918.120865.

VIEIRA, Luiz Renato Assunção; TORRES, Juliana Rezende. Possibilidades para um currículo crítico-libertador de Educação Física à luz de Freire. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, [S. l.], v. 21, p. 30-50, 2021. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/354077002_Experiencias_politico-pedagogicas_progressistas_na_Educacao_Fisica_Escolar. Acesso em: 15 nov. 2022.



VIEIRA, Adriano. Cartas pedagógicas. *In*: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. São Paulo: Autêntica, 2018, p. 111-112.

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 65, p. 149-166, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/47454/33236>. Acesso em: 29 jun. 2024.



APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO INICIAL PARA ESTUDANTES

O objetivo deste questionário é conhecer a sua opinião e experiências com as aulas de Educação Física. Não existem respostas certas ou erradas, bem como não se trata de uma avaliação sobre a disciplina ou sobre a professora.

1. Idade:
2. Sexo: () Feminino () Masculino () Prefiro não identificar () Outro
3. O quanto você se sente satisfeito com o seu corpo?
() Muito Insatisfeito () Insatisfeito () Satisfeito () Muito Satisfeito
4. Como você avalia seu grau de interesse pelas aulas de Educação Física?
() Muito Baixo () Baixo () Regular () Alto () Muito Alto
5. Como você avalia o seu nível de habilidade motora durante as aulas?
() Baixo () Satisfatório () Alto
6. Durante as atividades das aulas você passa a maior parte do tempo:
() Não envolvido(a) com as propostas da aula e sentado(a) sozinho(a).
() Não envolvido(a) com as propostas da aula e sentado(a) conversando com colegas.
() Envolvido (a) com as propostas da aula.
() Outro (Especifique):
7. Com que frequência você participa das atividades de Educação Física?
() Sempre () Na maior parte das vezes () Às vezes () Na menor parte das vezes () Nunca
8. Se você respondeu “Na menor parte das vezes” ou “Nunca” na questão anterior, quais os principais motivos que influenciam a sua não participação?
9. Na sua opinião, qual é a importância das aulas de Educação Física para a sua formação?
10. O que você mais gosta das atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física?
11. O que você menos gosta ou não gosta das atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física?



12. Complete as frases a seguir de acordo com a sua opinião, interesses e sentimentos em relação às aulas de Educação Física:

- a) Nas aulas de Educação Física, eu gostaria de:
- b) Não me sinto confortável nas aulas quando:
- c) Me sinto frustrado(a) nas aulas quando:
- d) Me sinto entediado(a) nas aulas quando:
- e) Me divirto nas aulas quando:
- f) Me sinto envolvido(a) com as aulas quando:
- g) Percebo que aprendo nas aulas quando:



APÊNDICE 2 – ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL

1. Para vocês, quais foram as mudanças percebidas nas aulas?
2. Na percepção de vocês, como foi participar do planejamento das atividades de Educação Física?
3. Quais foram as dificuldades encontradas ao longo das aulas?
4. De que forma as atividades influenciaram a participação dos alunos em geral?
5. Quais os pontos positivos dessa intervenção?
6. Quais os pontos para melhoria em futuras ações?
7. Vocês gostariam de participar de outros momentos de planejamento de Educação Física?

APÊNDICE 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 510/2016)7

Prezado responsável,

Essa pesquisa intitulada “A marginalização dos corpos na Educação Física Escolar”, será desenvolvida pela professora Ana Paula Pereira, pesquisadora do curso de Mestrado Profissional em Rede-PROEF do Polo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – Campus Muzambinho, sob a orientação da professora Dr^a Heidi Jancer Ferreira. O objetivo do estudo é compreender as experiências de não participação de estudantes do Ensino Médio nas aulas de Educação Física e desenvolver uma proposta pedagógica voltada para o enfrentamento desta problemática e facilitação da participação e aprendizagem dos estudantes.

A participação do(a) estudante sob sua responsabilidade na pesquisa ocorrerá por meio do preenchimento de um questionário, produção de materiais ao longo das aulas e participação em uma entrevista do tipo grupo focal sobre as ações desenvolvidas nas aulas (estima-se a duração de duas horas). Os dados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, e o nome do(a) estudante sob sua responsabilidade será mantido em sigilo.

Os riscos para os participantes durante a coleta de dados são de caráter psicossocial e envolvem a possibilidade de constrangimento dos estudantes no momento de expressarem sua opinião e percepção ao longo das fases da pesquisa e a possibilidade de vergonha deles diante da professora-pesquisadora e dos seus pares ou em relação a temáticas sobre marginalização que possam surgir.

Para diminuir tal risco, durante todo o processo de coleta de dados, será esclarecido para os estudantes que eles(as) podem se abster de responder qualquer questão ou mesmo deixar de participar da pesquisa sem qualquer prejuízo. Enquanto um espaço de prática escolar a ser investigado pela própria professora, fica esclarecido que as atividades da pesquisa não interferirão na atribuição de notas do(a) participante.

Os encontros para realização dos grupos focais acontecerão na própria escola, em uma sala reservada, para manter a privacidade dos participantes. No que se refere à transcrição das falas, os nomes dos alunos serão substituídos por pseudônimos escolhidos pelos próprios estudantes e, após o processo, as transcrições serão apresentadas aos participantes para aprovação e validação.

Como benefícios, ao participarem da pesquisa, os estudantes terão oportunidades de refletir e serem ouvidos em suas experiências quanto à Educação Física, poderão desenvolver o protagonismo juvenil através de uma abordagem participativa e ainda experienciar novas propostas pedagógicas construídas com eles(as) ao se buscar atividades mais inclusivas e de melhor qualidade para o pleno desenvolvimento deles(as).

O presente termo será impresso em duas vias, contendo as informações da professora-pesquisadora, a partir do que será possível contatá-la e esclarecer dúvidas.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com Ana Paula Pereira, telefone: [REDACTED].

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação no estudo, você pode entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IFSULDEMINAS: Praça Tiradentes, 416 – Inconfidentes – MG, CEP 37576-000; telefone (35) 3464-1200; e-mail: cep@ifsuldeminas.edu.br.



O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, que preza pelos direitos dos participantes em pesquisas com seres humanos, contribuindo para o desenvolvimento de pesquisas dentro de padrões éticos. Entre em contato com o CEP sempre que se sentir prejudicado.

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, **RG:** _____, **declaro que li as informações contidas neste documento, fui devidamente informado(a) pela pesquisadora Ana Paula Pereira, [REDACTED], sobre os procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa e garantias do participante. Declaro ainda que recebi uma via deste Termo de Consentimento.**

_____ Data: ____/____/____.
(Assinatura do responsável)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

_____ Data: ____/____/____.
(Assinatura do pesquisador)

APÊNDICE 4 – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) estudante,

Este é um convite a você para participar da pesquisa “Enfrentando relações opressoras na educação física escolar: uma experiência pedagógica centrada na escuta de estudantes” que faz parte do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física-PROEF e é coordenada pela professora-pesquisadora Ana Paula Pereira, telefone: 19-98155-1605. O estudo tem o objetivo de ouvir você quanto a sua participação durante as aulas, entender os motivos que levam alguns alunos a não participarem das aulas e, posteriormente, construirmos juntos ações para tornar as aulas mais inclusivas e de melhor qualidade.

A sua participação na pesquisa ocorrerá por meio do preenchimento de um questionário, produção de materiais como: cartazes, desenhos, colagens ao longo das aulas, envolvimento em discussões de planejamento das aulas e uma entrevista em grupo após o desenvolvimento das ações na prática.

Os riscos para os participantes durante a coleta de dados são de caráter psicossocial e envolvem a possibilidade de constrangimento dos estudantes no momento de expressarem sua opinião e percepção ao longo das fases da pesquisa e a possibilidade de vergonha deles diante da professora-pesquisadora e dos seus pares ou em relação a temáticas sobre marginalização que possam surgir.

Caso você se sinta desconfortável com alguma questão ou atividade, você pode optar por não responder ou ainda deixar de participar da pesquisa sem qualquer prejuízo. A sua participação ou não participação na pesquisa não influenciará nas notas escolares.

Os encontros para realização dos grupos focais acontecerão na própria escola, em uma sala reservada, para manter a sua privacidade. Você não será identificado(a) e poderá escolher um pseudônimo para substituir o seu nome verdadeiro.

Como benefícios, você e seus colegas de turma terão oportunidades de refletir e serem ouvidos em suas experiências quanto à EF, poderão desenvolver o protagonismo juvenil através de uma abordagem participativa e ainda experimentar novas propostas pedagógicas construídas por vocês, buscando atividades mais inclusivas e de melhor qualidade para o pleno desenvolvimento.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu, _____, aceito participar da pesquisa “Enfrentando relações opressoras na educação física escolar: uma experiência pedagógica centrada na escuta de estudantes.”

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva de mim.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste Termo de Assentimento Livre Esclarecido, li e concordo em participar da pesquisa.

Indaiatuba, ____ de _____ de _____

Assinatura do Menor

Assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE 5 – DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA DA ESCOLA



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

Programa Ensino
Integral



TERMO DE ANUÊNCIA

Eu, Shirlei de Carvalho Ramos, na qualidade de responsável pela [REDACTED] autorizo a realização da pesquisa intitulada “A marginalização dos corpos na educação física escolar” a ser conduzida sob a responsabilidade das pesquisadoras Ana Paula Pereira e Heidi Jâncer Ferreira, e declaro que:

- I. Temos conhecimento e daremos cumprimento às normas éticas vigentes no Brasil no que concerne às fases da pesquisa que serão executadas nas nossas dependências, descritas no projeto de pesquisa;
- II. Esta Instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa;
- III. Concedemos, a priori, a autorização para a realização do projeto de pesquisa e assumimos, também, a priori, a corresponsabilidade pela realização da pesquisa nas nossas dependências.

Esta autorização só é válida no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais - IFSULDEMINAS.

Indaiatuba, 09 de novembro de 2022.





APÊNDICE 7 – ESCALTE

Escalte

Equipe A	
----------	--

Equipe B	
----------	--

Pontos	
--------	--

Meninos	
Meninas	

Pontos	
--------	--

Meninos	
Meninas	

"Fair Play"	
Cooperação	
Empatia	

"Fair Play"	
Cooperação	
Empatia	

Palavrão	
Xingamento	

Palavrão	
Xingamento	

APÊNDICE 8 – QUADRO REFLEXIVO

**IGUALDADE NA
PARTICIPAÇÃO ENTRE
MENINOS E MENINAS**

EQUIPE A

EQUIPE B



HARMONIA:
ELOGIOS, *FAIR PLAY*,
EMPATIA, COOPERAÇÃO

EQUIPE A

EQUIPE B



**HARMONIA:
XINGAMENTOS, PALAVRÕES,
CRÍTICAS**

EQUIPE A

EQUIPE B

APÊNDICE 9 – DIÁRIO DE CAMPO

Diário Reflexivo- Fase 1- Abrir as portas

A turma foi escolhida de maneira intencional, uma vez que percebo que há uma boa relação entre eles e eu, na qual sempre optamos por ter o diálogo como forma de interação durante as aulas.

Apresentei para os alunos os objetivos da pesquisa e todo o processo ao qual eu gostaria de desenvolver, reforçando sempre o desejo de que todos pudessem se envolver e que ao final pudséssemos “resolver” a questão do afastamento das atividades de experimentação por parte de alguns alunos.

Os estudantes se mostraram abertos a contribuir com a pesquisa, mas percebi resistência de alguns que não se manifestaram muito, estando afastados das atividades.

Ao longo da primeira fase e o desenvolvimento das atividades, sempre fomos retomando os objetivos e os dados que foram surgindo para debatermos e aprofundarmos nossas reflexões.

Ao realizarmos o jogo de queimada, foram convidados 4 meninos e 4 meninas para realizarem a observação. Observei questões importantes, por exemplo alunos e alunas que estavam participando da atividade, mas desempenhavam papéis secundários, não estavam verdadeiramente incluídos, me levando a pensar que a exclusão não se dava somente com aqueles que se recusavam a participar. Havia alunas, como a Ellory, Fernanda, Yoongina Thais, que estavam sempre no fundo da quadra, sem nenhum protagonismo, mas, quando de posse da bola, passavam para meninos que estavam sempre a frente para que eles atacassem para o lado adversário.

Quando os alunos foram convidados a responder o questionário, destacou-se novamente o relato de uma aluna, a Ellory, que, a meu ver, participa da aula, mas não se sente incluída. Relatos como machismo, agressividade diante do erro, me colocaram a pensar novamente que a questão ia muito além daqueles que estavam na “periferia da quadra”, mas também com os que estavam a princípio envolvidos com a atividade proposta.

Durante o desenvolvimento da fase, para as atividades de experimentação, tentamos desenvolver o planejamento participativo, onde os alunos puderam opinar sobre as atividades que desenvolveríamos na quadra. Eles sugeriram futebol, voleibol, basquete, rouba bandeira, bets, jogos de mesa, mãe da rua. Fui percebendo que, mesmo com um planejamento no qual todos pudessem dar sugestões, não havia a participação de todos em todas as propostas e que alguns estudantes, como por exemplo Roberto, Marina, Eliza e Cristina, independentemente da

atividade, não participaram de maneira nenhuma, me levando a refletir que o simples fato deles escolherem a atividade não aumenta a participação e não torna a aula mais inclusiva. Acredito também que isso se deve pela maneira que foram desenvolvidas, ou seja, na sua maneira “formal”, com regras rígidas, envolvendo competição etc.

Para finalizar a fase 1, quando foram convidados a pensar sobre o ambiente ideal para as aulas e com alguns dados que já surgiram no questionário, fui desafiada a pensar sobre os conteúdos, que, segundo alguns alunos, são repetitivos, os afastando das atividades. Penso que minha maior vivência e facilidade com o conteúdo de esportes vem reforçando a hegemonia dessa prática corporal em minhas aulas, as quais preciso contextualizá-las de uma outra maneira para que todos se sintam incluídos. Dessa forma, devo refletir sobre a hegemonia de certos esportes.

Uma conclusão comum entre os alunos e eu me deixou bastante feliz: a participação de todos. Houve muitos relatos nas diversas atividades (a observação da queimada, o questionário, o cartão sobre o ambiente ideal para as aulas) da fase por meio das quais demonstram esse desejo e a percepção de que a aula é muito mais interessante quando todos estão envolvidos.

Fase 2- Observar atentamente

Nessa fase, foi o momento de ampliar a escuta com os estudantes, tentando aprofundar os temas que surgiram na fase 1.

Os alunos foram convidados a enviarem uma carta para mim, contando um pouco sobre suas experiências com a educação física e o que facilitava e dificultava a participação atualmente.

Sobre as experiências anteriores, a grande maioria disse que, nos anos iniciais, participavam mais ativamente das aulas e que com o tempo foram perdendo o interesse.

Quanto ao que dificultava à participação, os relatos reforçaram os resultados da fase anterior, como: masculinidade predominante, repetição dos esportes, sala não estar aberta a novas experiências, colegas que não aceitam o erro.

Uma das cartas me chamou atenção quando o aluno diz “sou gordo, tenho vergonha”, o que difere dos outros relatos e faz-me pensar como um corpo dito “fora” dos padrões estéticos pode ser influenciado a não participar das aulas e como “ajudá-lo” a se libertar.

Quanto ao que facilitava a participação, os temas que surgem são igualmente parecidos com os resultados da fase 1, como: esportes diferentes, desafios, vôlei, futebol e basquete. Mas



dois temas novos me chamaram atenção, uma carta que relatou sobre o planejamento participativo, que acredita que isso facilita a participação e sobre a possibilidade de atividades sem contato.

No segundo momento dessa fase, os alunos foram convidados a pensar em objetivos e interesses que eles tinham quanto ao componente de educação física. Produziram um mural com seus relatos, que ficou fixado na sala para que todos pudessem ler.

Mais uma vez, os resultados estiveram voltados à prática de diferentes modalidades, maior participação da turma e que todos se sentissem confortáveis em participar.

Nessa atividade, o que me chamou atenção é o relato da aluna Cristina, que disse “ah, professora, eu não tenho nenhum interesse”. Eu disse a ela que até esse relato seria importante aparecer, daí ela realizou, mas colocou que não tinha nenhum interesse. No momento, não fiz nenhuma abordagem para saber as razões do desinteresse, mas é uma aluna que geralmente não interage muito com as atividades, nem em sala, nem em quadra.

Já na última atividade dessa fase, debatemos um pouco sobre a “periferia da quadra” e tentamos uma sensibilização. Levantei questões como: será que existem alunos na turma que estão na periferia? Você sente que está na periferia ou será que a periferia é só quem não está participando ativamente da proposta da aula?

Nessa atividade, os temas não mudaram muito, mas sinto que se aprofundaram um pouco como nos relatos:

Tem sim pessoas que ficam na periferia, uma delas sou eu, estes não sei porque não fico reparando, mais uma delas sou eu e o motivo é por vergonha de participar por que, bom na minha cabeça eu acho que todos da sala me odeiam.

Sim, existe muito mais porque elas talvez não se sintam confortável em fazer as práticas. Tenho como exemplo meu amigo Roberto, ele em grande maioria não faz as práticas porque não gosta mesmo. Existe sim periferia da quadra, que talvez possa ser resolvido com uma prática que todos gostem, ou com uma boa fala para os convencer.

Eu acho que as pessoas que não participam, as vezes são cólicas para as meninas, os meninos mais introvertidos. Ex: Roberto, Junior, Carlos, Bernardo e as vezes o Douglas. Mas tudo bem, só precisamos acolhê-los, mas eles não dão oportunidade de serem acolhidos, as vezes tem gente que só fica com preguiça ou não gosta de educação física ou atividades físicas.

Eu faço parte da periferia, não tenho tanto interesse nas práticas e não gosto de "competir"

Para começar não me sinto incluído nessa periferia, mas existem muitas pessoas que ficam afastada da prática, por várias razões, então não tenho certeza de qual o principal motivo. A Marina dificilmente vejo ela participando, cheguei a perguntar pra ela, e ela disse que apenas não tem interesse.

Existem muitas pessoas na periferia da quadra, mas não é somente aqueles que não realizam a prática, há também os que gostam muito de determinado esporte e acabam

ficando no campinho praticando, longe da atividade proposta pela aula. Em minha opinião, o afastamento das práticas ocorre por vários fatores: hormônios femininos, não gostar da prática, sedentarismo, um dia ruim ou **traumas com a educação física**. Não costumo julgar essas pessoas, pois tem dias que eu também não me sinto confortável ou bem e acabo me afastando, assim como participo das práticas e **me sinto excluída**. A exclusão faz com que nos sentimos descartáveis, então acabamos não participando por sentir que estando ou não, não mudaria nada. Esta exclusão não está focada só nas meninas, mas também em algumas pessoas que não são muito boas nesse esporte. Para mim, esses são os principais motivos do afastamento das pessoas na educação física

Após a leitura desses relatos, penso que a turma começou a observar mais atentamente essas pessoas que não se sentem confortáveis em participar, como a Marina e o Roberto, por exemplo.

A turma e eu também começamos a pensar um pouco mais sobre a preocupação exagerada com a competição em alguns momentos e a busca por sempre ganhar de alguns alunos que se consideram “mais habilidosos”, o que afasta aqueles que preferem uma atividade mais informal para não serem criticados por algum erro. Não imaginei também que existiria na turma um aluno que se sentia odiado. Fato é que a participação na atividade não significa uma total inclusão, pois mesmo estando na atividade, o fato de ser menina ou de não ter habilidade em determinada prática pode gerar situações de exclusão mesmo dentro da atividade.

Fase 3- Entender as evidências

Retomei com a turma a ideia das 4 fases e o ponto em que estávamos e para onde estávamos caminhando.

Elenquei na lousa os temas que surgiram nas atividades anteriores (Relações de gênero, harmonia e conteúdos repetitivos), tentando levá-los a seguinte reflexão: “será que a participação necessariamente garante a inclusão?” Nesse momento, a Marina contribuiu, dizendo “não professora, na queimada por exemplo, muitas meninas estão lá, mas nem sempre os meninos passam a bola para elas”.

Continuamos o debate, então retomei com eles as diversas unidades temáticas, dizendo que poderíamos pensar em outra prática corporal ou mesmo ressignificar aquelas que geralmente praticamos.

Os alunos foram convidados a pensar sobre as possibilidades para o “enfrentamento” desses temas e que na próxima aula iniciáramos a construção de um plano, por meio do diálogo, em que todos poderiam contribuir.



Na aula 2, eles trouxeram as sugestões, dentro dos esportes, porém, disseram para que fossem esportes que eles não conheciam. Fomos relacionando na lousa, eles apresentando as sugestões e eu também sugerindo algumas possibilidades.

Nesse momento, a Emma sugeriu que, como são duas aulas por semana, antes do intervalo fosse um esporte novo e depois os esportes que eles já têm o hábito de praticar (sendo de maneira mais informal), mas os demais colegas não concordaram que seria mais bacana mais esportes novos. Ao final, chegamos então em oito modalidades: *cricket*, tênis, *badminton*, *frisbee*, bocha, beisebol, *tchoukball* e corfebol.

E passamos a refletir, então, sobre quais pontos deveríamos pensar durante as aulas que pudessem “enfrentar” os outros temas, já que os conteúdos seriam diversificados. Ou seja, como então pensar em uma aula mais harmoniosa e que melhorasse as relações de gênero. Então, as sugestões foram: times mistos, adaptação das regras, valorizar “*fair play*”, cooperação, empatia, valorizar pontos femininos, exemplo: o ponto dos meninos valeria um e das meninas dois. A sugestão da cooperação foi dada pela Marina, uma das alunas que não se envolvia tanto com as atividades e começou a trazer suas contribuições. Fiquei pensando que talvez ela seja uma das pessoas que se incomoda com a competição exagerada, presente na turma.

Finalizamos a aula, então falei com o Roberto se podíamos conversar no horário do almoço e ele aceitou. Analisando os relatos dele presentes especialmente na carta, seu afastamento da aula, o uso de blusa de frio mesmo estando temperaturas mais altas, era algo que me deixava pensativa. Como poderia me aproximar dele e tentar contribuir na sua busca para a libertação?

Na conversa, perguntei como era a participação dele ao longo do tempo na educação física. Ele relatou que sempre foi “gordo” e que nas aulas ou era atletismo ou futebol e que ele gostava até de futebol, mas sempre estava no gol ou de reserva. Contou que sente vergonha em participar, todo mundo olhando para ele, que prefere quando ele pode ficar com os amigos dele (Carlos e Thomas), sem ser na atividade proposta. Contei para ele um pouco sobre minha história, as questões sobre meu corpo e que também me sentia desconfortável em alguns momentos, especialmente com apelidos, piadas etc. E disse que seria muito importante a participação dele nas aulas, que as práticas corporais poderiam ser para ele, como foram para mim, momentos prazerosos, melhorando, inclusive, a autoestima. Reafirmei que ele não se sentisse obrigado a participar em todos os momentos, mas que ele estivesse aberto a experimentar já que seriam esportes totalmente novos, então, a turma estaria no mesmo “nível”. Quando estávamos já indo para o pátio, ele relatou que tem saído com o Thomas para jogar

vôlei e que Thomas “coloca ele pra correr” e que ele está gostando. Falei que isso é muito bacana e que sempre que ele quisesse podíamos conversar.

Fase 4- Tratar a marginalização

Aula 1

Nesta aula no dia 29/09/2023, os alunos experimentaram a prática de bocha e do *frisbee*.

Em sala, expliquei as regras básicas da bocha e como a aula seria organizada, comentei que, como sugerido por eles, nas duas modalidades poderíamos adaptar as regras quando achássemos necessário.

Fomos para o “campinho” ao lado da quadra, dividi a turma em quatro equipes, duas jogavam enquanto as outras duas preenchiam o escalte.

Todos os alunos foram convidados a participar, porém, de início, Eliza e Helô não quiseram nem se dirigir ao campo e disseram que observariam da quadra.

Roberto e Sofia foram para o campo, mas não quiseram participar do jogo, ouviram as informações, mas depois se afastaram e ficaram na quadra. Isso me chamou atenção, porque achei que o Roberto se interessaria pela bocha, por ser um esporte que não exige tanta movimentação.

Já a Marina, participou ativamente dos jogos e contribuía no preenchimento do escalte, apontando quando uma equipe usava palavrões ou xingamentos. Tínhamos combinado que, durante o jogo, seriam observadas situações de uso de palavrões, xingamentos e situações de “*fair play*”, cooperação, empatia.

Outro fato que chamou atenção é que eram sempre as meninas das equipes (sempre mistas) que se prontificavam a preencher o escalte e colocavam o nome de um integrante menino para descrever a equipe que estava - Equipe A e Equipe B. Mas quando caminhávamos para o final da experimentação, uma das meninas disse... “ué professora por que tem que ser nome de meninos aqui nas equipes?” eu respondi...”não sei, vocês que estão preenchendo”, ela disse: “agora vou colocar nome de menina”. Acredito que essa situação demonstra já uma mudança na postura das meninas, em dar atenção a esses detalhes e se sentirem seguras em apontar o descontentamento, o que antes não ocorria.

Ao final, ao problematizarmos os resultados, quando eu disse: olha, a equipe que venceu tinha 3 pontos, mas 7 palavrões; será que ela continua sendo a vencedora? Nesse momento, o



Oscar disse que se fôssemos pontuar o “*fair play*” e descontar pontos por palavrões, eles já tinham perdido. Daí eu disse que poderíamos pensar nessa situação para as próximas práticas.

No retorno do intervalo, fizemos a prática do *frisbee*, iniciamos com uma grande roda, onde os alunos puderam conhecer o material, um *frisbee* menor de iniciantes e depois o maior. Começamos lançando de um para o outro para se acostumarem. Tiveram um pouco de dificuldade no início, principalmente na recepção, o que levou eles a comentarem “se a gente conseguir 10 passes sem cair, você paga um bis” (é uma brincadeira que fazemos quando estão jogando vôlei, nesse mesmo formato). Nesse momento, todos participaram, inclusive Sofia e Roberto, que se ausentaram da bocha; exceto Helô e Eliza, mesmo reforçando o convite, falando que seria uma outra modalidade, se recusaram novamente.

Após esse momento, os alunos foram divididos em três equipes: duas jogavam e uma preenchia o escanteio, mas a Marina disse que não participaria, falou “ah, professora, competição eu não gosto”.

Os jogos aconteceram de forma tranquila, mas com algumas questões que surgem nas outras modalidades também, tipo quando alguém deixava o *frisbee* cair, chamavam atenção da pessoa, mas o fato é que todos em algum momento deixavam cair, por ser novo para todos.

Nessa aula, dois momentos foram bem importantes: já no início o Roberto me abordou para perguntar sobre as possibilidades da prática de esportes na cidade (faz pouco tempo que está aqui) e que gostaria de pensar em exercício para emagrecer, que o Thomas está incentivando bastante ele também, que eles têm saído para jogar vôlei e ele está gostando muito. E ao final da aula, chegando em sala após o *frisbee*, ele disse.... “ah, professora, acho que encontrei meu esporte, é bem parecido com o futebol que eu gosto, mas é diferente”.

Outro fato que fico pensando é sobre a resistência da Eliza. Helô vez ou outra participa, mas a Eliza não abre muito espaço para o diálogo. Na próxima semana tentarei uma abordagem individual, como com o Roberto.

Acredito que essa aula foi muito significativa ao aproximar o Roberto da prática do *frisbee* e a Marina das atividades mais cooperativas, um avanço já que os dois não estavam abertos à participação em quadra desde o início do ano letivo.

Aula 2

No dia 11/10/2023, realizamos a prática do Tênis e do Badminton. Por ser véspera de feriado, alguns alunos faltaram.

Iniciamos com uma atividade cooperativa, o “Volênçol”. Os alunos participaram, exceto Marina, Douglas, Carlos e Eliza, que disseram não querer participar. Quando eu disse “vamos

lá, Marina, é uma atividade cooperativa”, ela disse que não gostava de atividade cooperativa, o que não entendi muito bem. Como relatado anteriormente, ela sugeriu a questão da cooperação nas atividades; e na prática do *frisbee* ela preferiu participar somente no momento cooperativo.

Na segunda atividade, realizamos o badminton, formamos dois grupos e em duplas experimentaram o jogo em si, os alunos encontraram um pouco de dificuldade no início por ser novo para todos, fomos revezando as duplas a cada 3 pontos marcados. Nessa atividade, não houve muitos conflitos, ela aconteceu tranquilamente, porém no início eu não tinha percebido que os alunos tinham gostado tanto, mas ao final alguns relataram terem gostado bastante da experiência. Um limite que encontrei nessa atividade é que os alunos que ficavam esperando não queriam ficar parados esperando a vez de jogar, já que tínhamos 4 raquetes e acabavam se dispersando um pouco.

Após o intervalo adaptamos a altura da rede e realizamos o tênis, primeiro fazendo uma atividade para tentar realizar o gesto de rebater a bola, depois, nos dois grupos iniciais separados, fizemos a mesma dinâmica do badminton: a cada 3 pontos trocava-se os jogadores, nesse caso individual, pois tínhamos duas raquetes. Ocorreu o mesmo fato do badminton onde os alunos não queriam ficar parados aguardando a vez de jogar.

Nessa aula, não houve situações que percebi conflitos em relação a gênero, nem tampouco xingamentos ou palavrões, como observados na aula 1 dessa sequência. Surgiram algumas brincadeiras e risadas nos momentos em que algum(a) aluno(a) errava a peteca ou a bolinha, mas isso aconteceu de forma geral entre eles, não com alguém específico.

Nessa aula, optei por não utilizar o escalte, para ver como seria a dinâmica quando não estavam sendo observados e por serem modalidades que não exigiam tanto contato ou excesso de competitividade.

No dia 19/10/2023, propus para a Marina uma conversa individual e ela aceitou. Perguntei como eram as experiências dela com a Educação Física, ela disse que quando mais nova até praticava, mas que atualmente não gosta, sente cansaço, dores nas pernas, disse que é babá de uma criança, que acorda às 5h, leva a criança na creche antes de vir para a escola e quando sai às 16h fica com ela até às 19h e depois disso ainda ajuda a mãe. Disse que nas demais aulas também está bem difícil se manter participativa.

Disse a ela que gostaria muito que ela participasse, mas se ela não quisesse que tudo bem, que poderia ajudar nas observações, fazendo a foto que solicitei para todos os alunos, e aproveitei também para dizer que agora já tenho uma compreensão melhor sobre a participação, que tinha essa ansiedade que todos participassem e pedi desculpas por às vezes ficar insistindo e tudo. Ela disse que tranquilo, que é ela mesmo que não sente vontade e com energia. Perguntei

também se tinha acontecido algum fato com algum aluno da sala e ela disse que não e que quando tem a oportunidade de jogar queimada ou vôlei, até sente vontade porque gosta, mas não vai por cansaço.

Finalizamos com o combinado que nas próximas duas aulas da sequência ela pudesse contribuir, fotografar, interagir um pouco.

Aula 3

No dia 20/10/2023, os esportes foram o beisebol e o tchoukball.

Conversamos em sala sobre a prática que desenvolveríamos, que faríamos uma adaptação do beisebol e na segunda aula o tchoukball. Combinamos que os alunos que não participassem do jogo em si, ficariam responsáveis pelo escalte.

Quiseram ficar no escalte, Roberto, Cristina, Helô, Carlos e Bianca.

Formamos duas equipes mistas nas duas modalidades e os responsáveis pelo escalte iam anotando situações que eles observavam, xingamentos, palavrões, críticas e elogios, cooperação e empatia e qual equipe eles consideravam que estava tendo igualdade na participação entre meninos e meninas. E ao final fizemos uma roda de conversa para determinar todos juntos quem seria a equipe vencedora, considerando os pontos marcados, as situações observadas e relatadas pelos responsáveis pelo escalte. Tiveram vários conflitos nesse momento: ou que não concordavam com as observações ou com a dificuldade de determinar a equipe que sairia vencedora.

Fiz algumas intervenções, levando-os a pensarem um pouco que mais importante que determinar a equipe vencedora, seria refletirmos sobre a harmonia, que era um objetivo a ser alcançado pela turma, se estávamos conseguindo sanar essa problemática relatada por muitos.

Nesse dia, Eliza e Marina estavam ausentes. Me senti um pouco frustrada quando o Roberto preferiu ficar no escalte, fico pensando que a presença da Cristina (uma aluna que está sempre com ele e não participa muito também) tenha influenciado, uma vez que no dia da aula do *frisbee* ela não estava; mas achei importante depois a participação dele; querendo ou não, ele interagiu com a atividade, fez as observações, falou no momento da roda de conversa. As situações que ele observou, mesmo sem ter jogado, contribuiu bastante, coisa que em outras aulas, antes dessa sequência, ele não fazia.

Aula 4- No dia 27/10/2023, a proposta foi a realização do Corfebol.

O comentário do Oscar já no início chamou atenção: “nossa, professora, primeira vez que tem mais meninas participando que meninos”.

APÊNDICE 10 – RECURSO EDUCACIONAL



**Enfrentando relações
opressoras na
Educação Física
Escolar**



RECURSO EDUCACIONAL

Caderno narrativo: uma experiência pedagógica centrada na escuta de estudantes do ensino médio, para o enfrentamento das opressões nas aulas de Educação Física

**Autoras:
Ana Paula Pereira
Heidi Jancer Ferreira(Orientadora)**



**Sistema de Geração de Ficha Catalográfica do Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A55e Pereira, Ana Paula.

Recurso Educacional: enfrentando relações opressoras na educação física escolar: uma experiência pedagógica centrada na escuta de estudantes: caderno narrativo [recurso eletrônico] / Ana Paula Pereira, 2024.

1 arquivo pdf, 25 f.; il.

Acesso: <https://admin-pergamum.ifsuldeminas.edu.br/pergamumweb/vinculos/000075/00007545.pdf>

Orientador(a): Dr.(a) Heidi Jancer Ferreira

Bibliografia: p. 24

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física - PROEF) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais - Campus Muzambinho, 2024.

1. Educação Física. 2. Pedagogia Crítica. 3. Opressão. I. Título.

CDD 372.86

Elaborada por: CLARISSA BENASSI GONÇALVES DA COSTA - CRB 2423/6

Bibliotecário(a) IFSULDEMINAS - Campus Muzambinho

Sumário

1. Apresentação.....	05
2. O conceito de opressão de Paulo Freire.....	06
3. Abordagem metodológica para o enfrentamento da marginalização na escola.....	07
4. Abrindo as portas.....	09
5. Observando atentamente.....	12
6. Entendendo as evidências.....	16
7. Enfrentando a marginalização.....	20
8. Reflexões.....	23
9. Referências.....	24
10. As autoras.....	25

Apresentação

Esse recurso educacional foi produzido a partir da pesquisa de mestrado intitulada “Enfrentando relações opressoras na Educação Física Escolar: uma experiência pedagógica centrada na escuta de estudantes”, junto ao Programa de Pós-Graduação- Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional-PROEF- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas- Campus Muzambinho.

Como ponto de partida para a pesquisa, buscamos responder às seguintes questões: a) Quais são as percepções e experiências de estudantes do ensino médio com as aulas de Educação Física?; b) Como as aulas poderiam ser modificadas e construídas com os(as) estudantes para enfrentamento de situações de opressão? Em busca de uma Educação Física mais justa e inclusiva, nos inspiramos nos pressupostos político-pedagógicos de Paulo Freire e construímos a pesquisa com os(as) estudantes, priorizando: a escuta dos(as) estudantes através de diversos instrumentos, a reflexão e o debate sobre as opressões nas aulas, e a construção coletiva de uma situação de aprendizagem para o enfrentamento dessas opressões.

Neste caderno, apresentamos o processo construído com os(as) estudantes do Ensino Médio enquanto uma possibilidade pedagógica para uma Educação Física libertadora.

O conceito de opressão de Paulo Freire



Para Freire (2021), a opressão se constitui nas relações entre opressores e oprimidos, onde há uma dominação pelas relações de poder. Essa relação se concretiza por meio de mecanismos que levam à falta de consciência do oprimido, sua dependência, e a distorção de sua vocação de ser mais.

O ponto de partida para ação deve estar sempre nos homens, na situação em que se encontram, na percepção que eles(as) têm da realidade, reconhecendo que não se trata de uma situação imutável, mas uma situação limite que os impedindo de “ser mais” deve os desafiar a ressignificar e reconstruir o mundo (Freire, 1979).

Abordagem metodológica para o enfrentamento da marginalização na escola

A abordagem foi desenvolvida por Messiou (2013) com o objetivo de combater as diversas formas de marginalização que ocorrem em escolas. A abordagem é baseada em uma perspectiva centrada na voz do estudante e enfatiza a necessidade de criar oportunidades para escuta dos alunos para entender as questões relacionadas à marginalização no ambiente escolar e buscar novas experiências educativas, que possam ser mais significativas e inclusivas.

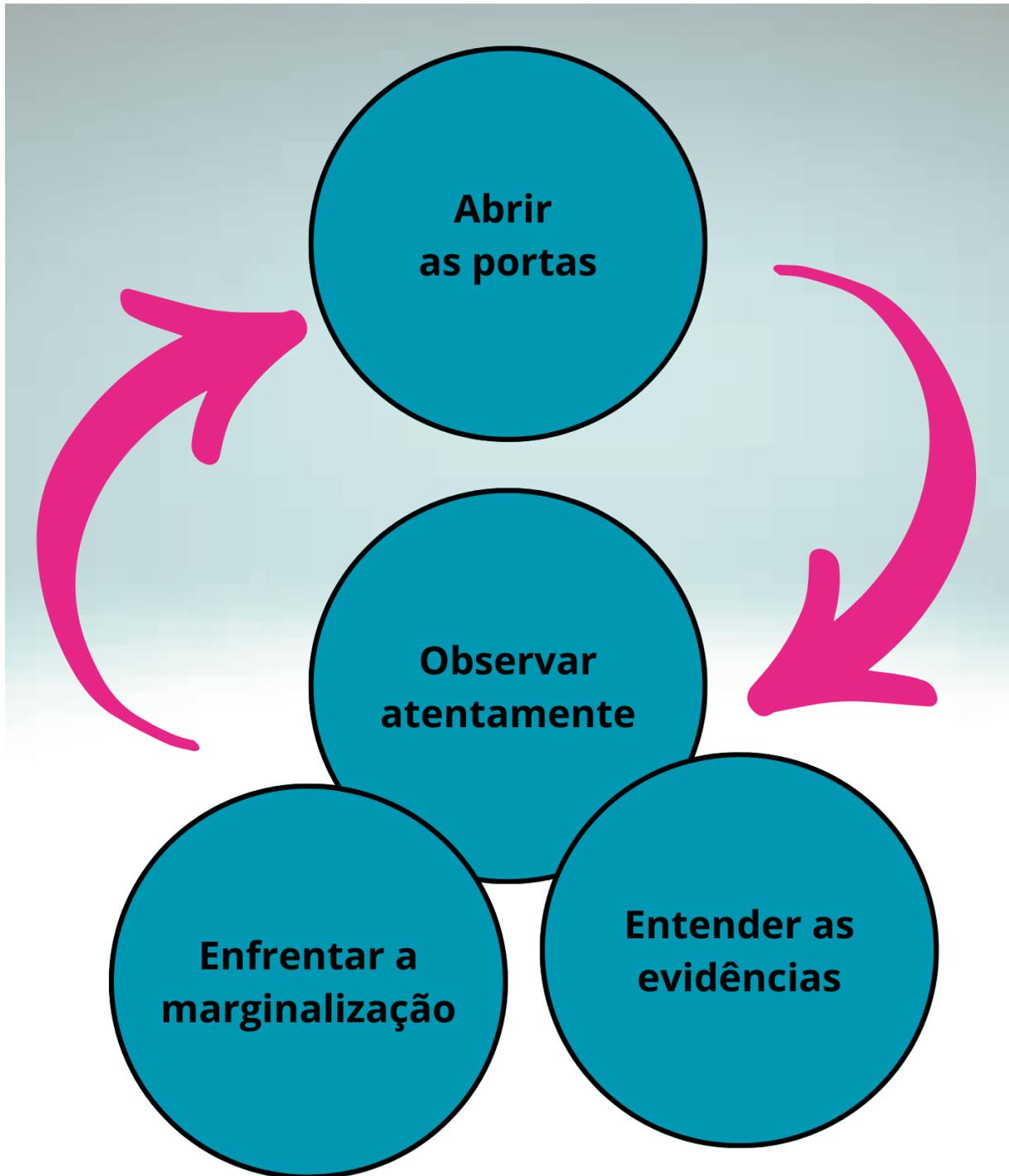
A abordagem está organizada em quatro fases, conforme detalhamento a seguir:

“Abrir as portas”: nesta fase são utilizadas técnicas para ouvir os estudantes sobre os temas que podem estar relacionados com a marginalização na escola.

“Observar atentamente”: envolve uma reflexão detalhada sobre as informações obtidas na etapa anterior para compreender quem são as pessoas que vivenciam situações de marginalização e quais são os fatores envolvidos.

“Entender as evidências”: trata-se de um momento de diálogo para debater com os estudantes os temas que levam a marginalização, para uma compreensão mais profunda.

“Tratar a marginalização”: refere-se ao momento de pensar colaborativamente como combater os casos de marginalização, ouvir os estudantes e criar ações e práticas pedagógicas mais inclusivas.



Fonte: Messiou (2013)*

*Adaptação e tradução livre de Messiou (2013, p.99).

Abrindo as portas: percepções iniciais dos(as) estudantes

Dizer-se comprometido com a libertação e não ser capaz de comungar com o povo, a quem continua considerando absolutamente ignorante é um doloroso equívoco.

(Freire, 2021, p. 66)

pn

Vamos ouvir
os(as) estudantes!

Aula 1: Para abrir as portas
estudantes conduziram
uma observação e
identificaram situações
opressoras em um jogo de
queimada

5- Relate aqui se houver durante o jogo, situações de conflito, ofensas, piadas, comentários e brincadeiras que você acredita que podem desagradar alguns colegas.

conflito na festa de montar time; conflito para segurar
de fogo; mini documentário; deve chingamento; beicaddei-
ras nem graça; erro na hora da partida; utrapica

6- Quais alunos optaram por não arremessar e passaram a bola para um colega fazer em seu lugar?

Aula 2: os(as) estudantes compartilharam as
percepções deles(as) sobre a participação e
experiências nas aulas de Educação Física por
meio de um questionário

12. Complete as frases a seguir de acordo com a sua opinião, interesses e
sentimentos em relação às aulas de Educação Física:

- a) Nas aulas de Educação Física, eu gostaria de: *trabalhar com rede*
- b) Não me sinto confortável nas aulas quando: *quase ninguém participa*
- c) Me sinto frustrado(a) nas aulas quando: *perco na atividade*
- d) Me sinto entediado(a) nas aulas quando: *a brincadeira é chata*
- e) Me divirto nas aulas quando: *A atividade contém bastante emoção*
- f) Me sinto envolvido(a) com as aulas quando: *é algo em equipe e todo mundo se ajuda*
- g) Percebo que aprendo nas aulas quando: *eu me interessar mais sobre o assunto*

Aula 3: Apresentei para a turma os dados da observação de jogo e do questionário respondido por eles(as). Diante das reflexões e situações encontradas, os(as) estudantes foram convidados a produzirem um cartão descrevendo qual seria o ambiente ideal para as aulas.

O ambiente ideal na minha opinião seria a quadra, com todos os alunos participando e seguindo as regras. Acho que se for assim o ambiente vai ser harmônico.

Um ambiente ideal seria com um lugar aberto (quadra), além de pessoas participativas, que não carregue preconceito com a atividade proposta. Portanto, a professora deveria sair do quarto fantástico da educação física (futebol, voleibol, basquetebol e handebol), proporcionando outros jogos e esperanças, tendo harmonia e experiências positivas.

Elory

Uma aula mais divertida, que os alunos participem das aulas.

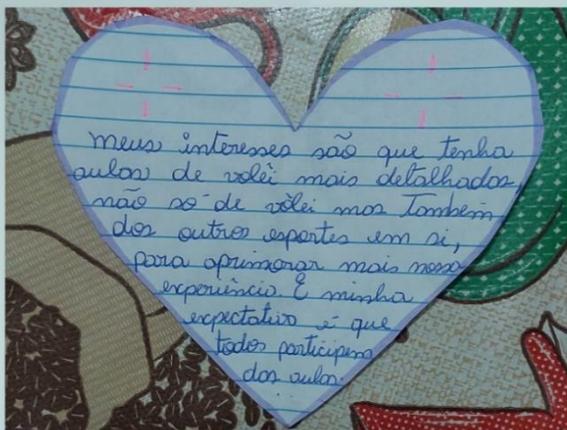
Respeitem uns aos outros, por que o que mais precisa é de respeito em algumas pessoas.

E mais participação dos alunos durante as aulas.

Observando atentamente: ampliando a reflexão dos(as) estudantes

Desta forma, aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se “apropriam” dela como realidade histórica, por isso mesmo, capaz de ser transformada por eles.” (Freire, 2021, p. 104)

Afastamento, marginalização, opressão?



Diante dos dados da fase anterior, era preciso ampliar a nossa consciência, professora e alunos(as), para além dos motivos que os afastavam, mas para as relações opressoras presentes na turma.

Para ampliar a reflexão, cada estudante escreveu uma carta para a professora, contando mais sobre as experiências com a Educação Física (aula 4) e juntos construímos um mural expondo os interesses e expectativas de aprendizagem (aula 5).

Indaiatuba, 27 de maio de 2023
Cara Ana,
Vim por meio desta, informar-lhe o que gosto das aulas e o que me dificulta participar.
- Gostaria começar falando o que dificulta:
Jogos/atividades com muito contato físico, porque pelo meu físico sempre acabo ficando em desvantagem e é difícil compensar.
- O que gosto: Qualquer atividade física sem o contato físico, com raciocínio ou velocidade/agilidade.
Quero concluir dizendo que você é uma ótima professora e que gostaria que você continuasse na escola até eu me formar.
Atenciosamente, Anão Jr.

Para reflexão e sensibilização sobre o conceito de marginalização, analisamos juntos uma imagem de aula que denominamos de “periferia da quadra”(Oliveira e Daolio, 2014)



Acho que algumas pessoas durante as aulas ficam e se sentem excluídas, as vezes por não gostarem ou por não saberem praticar as atividades ou por medo de errar e se machucar durante a prática.

Eu faço parte da periferia, não tenho tanto interesse nas práticas e não gosto de competir.

Quais eram os desafios?

Na voz dos(as) estudantes

**“menos críticas
não construtivas”**



**“explore outros tipos de
esportes”**

**“ignoram minha presença e de
outras meninas, faz-me sentir
descartável”**

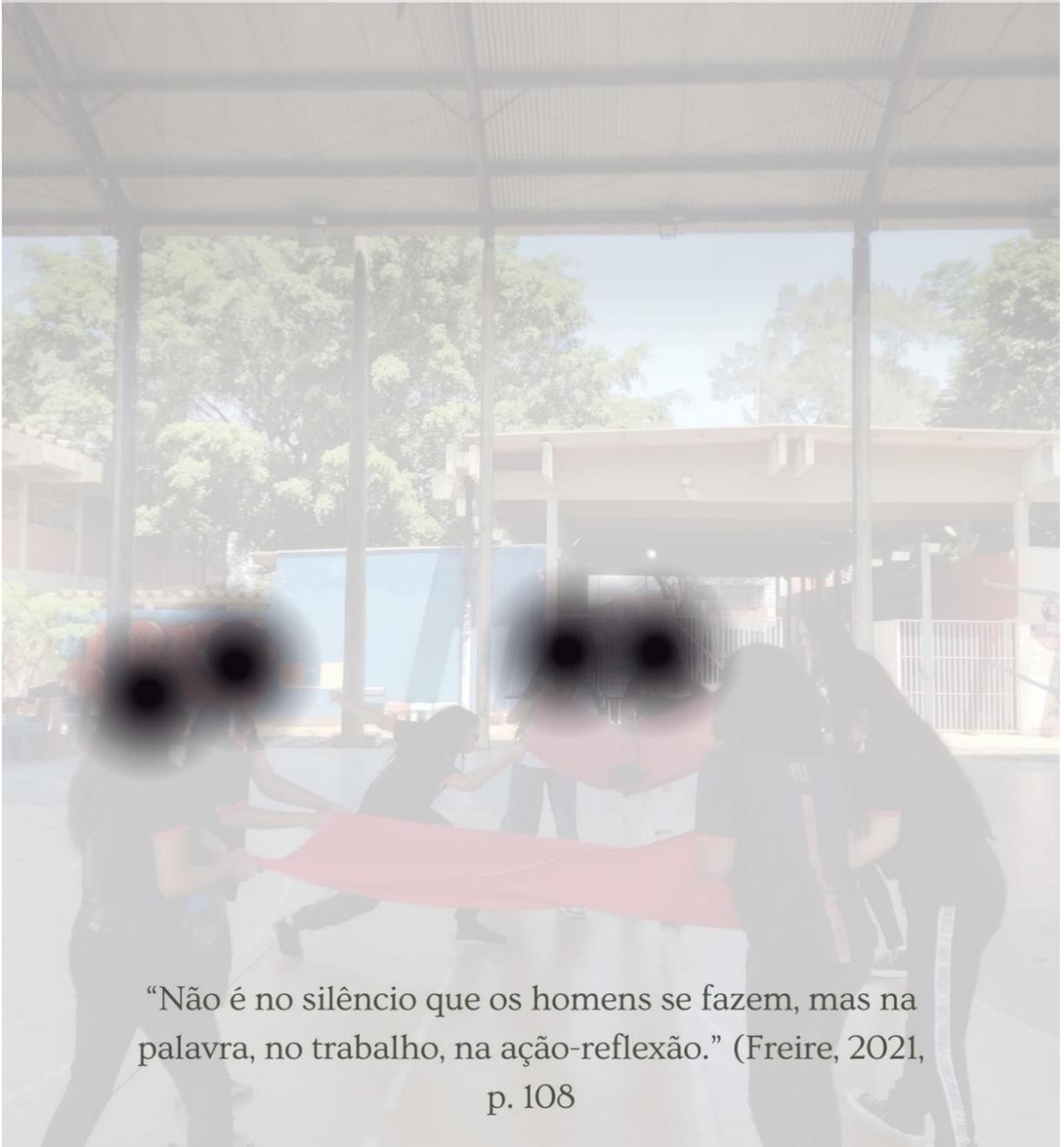
“são machistas”

**“medo de errar alguma
coisa e gritarem comigo”**

**“Todo mundo participando da
aula, sem a possessividade de
ganhar”**

**“mais aulas
diversificadas”**

Entendendo as evidências: entre diálogos, reflexões e ações



“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na
palavra, no trabalho, na ação-reflexão.” (Freire, 2021,
p. 108

O que percebemos?

BARREIRAS PARA PARTICIPAÇÃO

**Relações opressoras de gênero e
habilidade
(Exclusão feminina-vergonha-medo
de errar)**



**Práticas pedagógicas limitantes
(Repetição dos conteúdos nas aulas)**

Entre diálogos, debates, reflexões...

Era hora da ação!

Como construir com os(as) estudantes
práticas mais inclusivas, harmônicas e
significativas?

**Para problematizar as situações encontradas
no decorrer do processo, planejamos juntos
novos conteúdos e estratégias para nossas aulas**

ESPORTES NOVOS			
BOCHA	FRISBEE	TÊNIS	BADMINTON
BEISEBOL	TCHOUKBALL	CORFEBOL	CRICKET

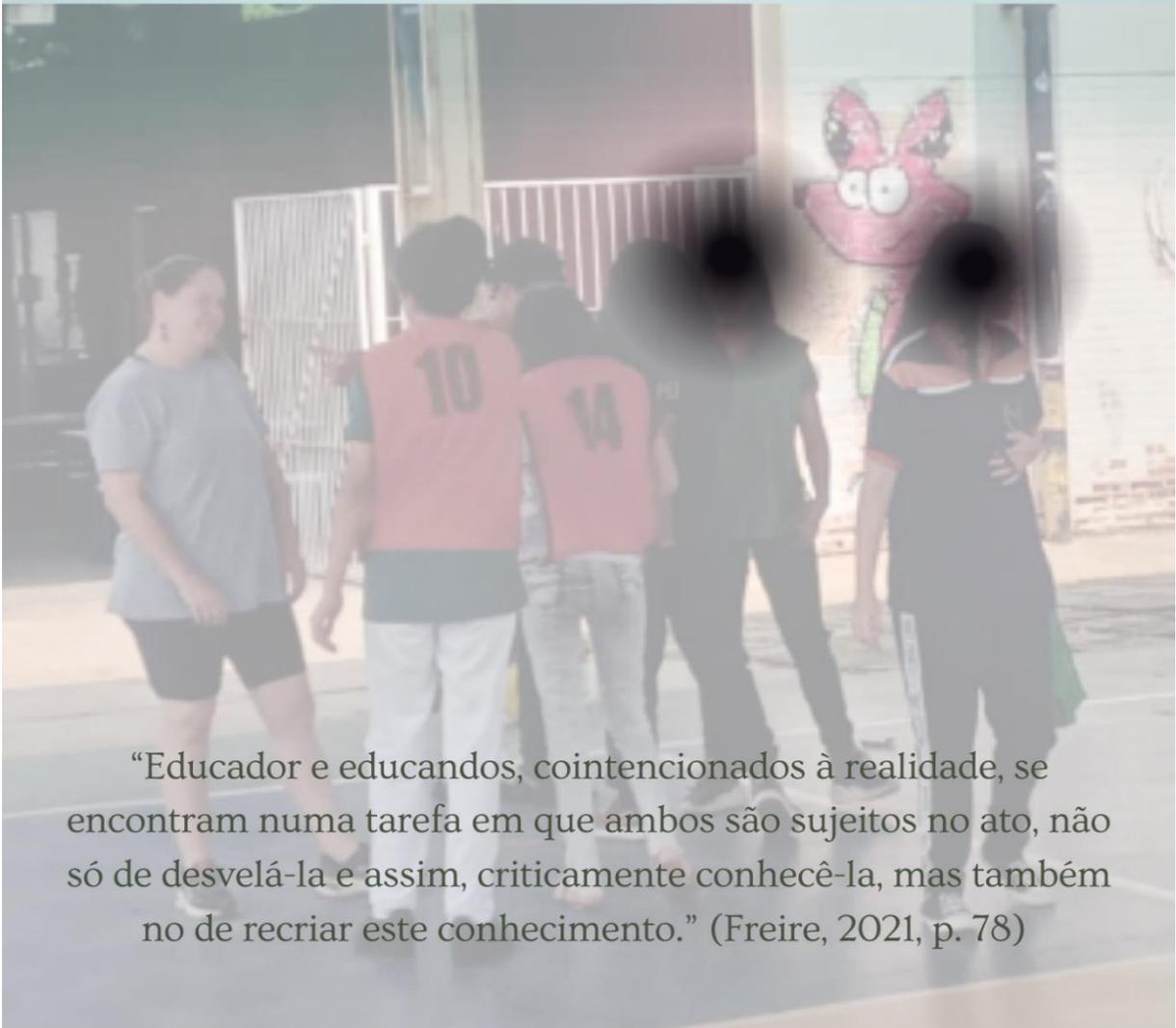
ESTRATÉGIAS

**TIMES MISTOS
ESCALTE E QUADRO RELEXIVO
RODAS DE CONVERSA
ESCUA CONSTANTE**



**VALORIZAÇÃO DA
PARTICIPAÇÃO
FEMININA;
VALORIZAÇÃO DE
ATITUDES DE
EMPATIA, "FAIR
PLAY" E;
COOPERAÇÃO**

Enfrentando a marginalização: implementação da situação de aprendizagem



“Educador e educandos, cointencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento.” (Freire, 2021, p. 78)

As atividades desenvolvidas, buscaram através da utilização de escaldes, quadros reflexivos e rodas de conversa, valorizar o diálogo e o respeito entre a turma



Para finalizar...

...como começamos

A VOZ DOS(AS) ESTUDANTES

Então depois dessas novas práticas a gente percebeu que bastante das meninas estão curiosas e participativas nas novas atividades.

Era, mas eu conseguia e não me senti tão excluída, me senti acolhida, eu senti que estava jogando.

A gente tem uma visão mais crítica, eu no caso tenho uma visão mais crítica durante toda pesquisa de tentar conhecer outros esportes(...)

A gente vê pessoas que conseguiram se incluir, a gente vê um protagonismo maior das meninas

(...) eu acho que antes era muita competição e pouca diversão, todo mundo queria competir entre si, queria ser melhor, melhor, melhor, e no fim, às vezes a gente só tinha que deixar de lado essa competição e se divertir

(...)no começo do ano a sala era mais dividida em grupo, sabe, um ficava no canto, o outro no outro. Mas agora tá cada um ficando com qualquer um lá, que se sente bem.

(...) eu senti que por conta do fairplay a sala em si começou a respeitar mais as pessoas.

(...) começaram a incluir grupos diferentes, tanto que melhorou até na organização da sala porque não tem mais uma fileira vazia, o povo conversa com o de lá e vice-versa. Então, eu acho que melhorou bastante nisso, com a visão de um todo, mostrar que a gente é uma sala que a gente não é rival, não tem o porquê de ficar separando.

Reflexões

Reconhecemos que esse processo foi o início de uma busca por maior liberdade de corpos que em muitos momentos se sentiam oprimidos nas aulas, sabemos que é um processo contínuo, por isso não esgotado. Acreditamos que o que se configurou mais importante foi a construção da coletividade da turma ao longo das aulas, com um novo olhar para para o outro e para o nós, e um maior respeito às formas de pensar, sentir e agir de todos e todas.

Sabendo-nos inacabados(as) e buscando constantemente nossa humanidade, seguimos perseguindo uma Educação Física cada vez mais humanista, democrática, inclusiva e que não reproduza as situações opressoras presentes na sociedade. Que possamos continuar criando espaços de luta, por uma educação que seja verdadeiramente libertadora.



Referências

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 76 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

MESSIOU, Kyriaki. El compromiso con la voz del alumnado: uso de un marco de trabajo para abordar la marginación en las escuelas. *Revista de Investigación en Educación*, n° 11 (3), 2013, pp. 97-108. Disponível em: <https://revistas.uvigo.es/index.php/reined>. Acesso em 13 out. 2022

OLIVEIRA, Rogério Cruz de; DAÓLIO, Jocimar. Na periferia da quadra: Educação Física cultura e sociabilidade na escola. *Pro-Posições*, v. 25, n. 2, p. 237-254 mai/ago 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/KTfXL5n8C48zRXBXymhs8MK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2022

As autoras

Ana Paula Pereira

<http://lattes.cnpq.br/1234567891234567>

Possui graduação em licenciatura e bacharelado em Educação Física, pela Escola Superior de Educação Física de Muzambinho (ESEFM). Pós-graduação em Gestão Escolar pela AVM. Professora efetiva da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Atualmente designada na função de Professora Especialista em Currículo (PEC) na Diretoria de Ensino da Região de ITU



Heidi Jancer Ferreira (orientadora)

<http://lattes.cnpq.br/6761598693208781>

Doutora em Ciências da Motricidade pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Unesp- Campus Rio Claro.

Atualmente é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais - Campus Poços de Caldas e do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) - IFSULDEMINAS - Campus Muzambinho.

