

UMA PROPOSIÇÃO DE ENSINO PARA ULTIMATE FRISBEE:

DOS PRESSUPOSTOS ÀS CATEGORIAS
PEDAGÓGICAS FREIREANAS

Angélica de Souza Silva
Fábio Pinto Gonçalves Dos Reis
Alcides José Scaglia
Kleber Tüxen Carneiro



UMA PROPOSIÇÃO DE ENSINO PARA *ULTIMATE FRISBEE*:
dos pressupostos às categorias pedagógicas Freireanas

Angélica de Souza Silva
Fábio Pinto Gonçalves Dos Reis
Alcides José Scaglia
Kleber Tüxen Carneiro

**UMA PROPOSIÇÃO DE ENSINO PARA *ULTIMATE FRISBEE*:
dos pressupostos às categorias pedagógicas Freireanas**

EDITORA



Lavras - MG

2023

© Editora UFLA 2023 by Angélica de Souza Silva, Fábio Pinto Gonçalves dos Reis, Alcides José Scaglia, Kleber Tüxen Carneiro

Nenhuma parte desta publicação pode ser reproduzida, por qualquer meio ou forma, sem a autorização escrita e prévia dos detentores do copyright.

O conteúdo desta obra, além de autorizações relacionadas à permissão de uso de imagens e/ou textos de outro(s) autor(es), é de inteira responsabilidade do(s) autor(es) e/ou organizador(es).

Direitos de publicação reservados à Editora UFLA.

Impresso no Brasil - ISBN: 978-85-8127-175-0

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS

Reitor: João Chrysostomo de Resende Júnior

Vice-Reitor: Valter Carvalho de Andrade Júnior

Pró-Reitor de Pesquisa: Luciano José Pereira

CONSELHO EDITORIAL

Flávio Monteiro de Oliveira (Presidente), Patrícia Carvalho de Moraes (Vice-Presidente), Andreia da Silva Coutinho, Camila Souza de Oliveira Guimarães, Dalyse Toledo Castanheira, Eliza Maria Ferreira, Fernanda Gomes e Souza Borges, Giancarla Aparecida Botelho Santos, Giovanna Rodrigues Cabral, Ilsa do Carmo Vieira Goulart, Maria das Graças Cardoso, Michael Silveira Thebaldi, Patrícia Aparecida Ferreira, Robson André Armindo, Roney Alves da Rocha, Rony Antônio Ferreira, Suely de Fátima Costa, Zuy Maria Magriotis

EXPEDIENTE EDITORA UFLA

Flávio Monteiro de Oliveira (Diretor)

Alice de Fátima Vilela

Damiana Joana Geraldo Souza

Késia Portela de Assis

Marco Aurélio Costa Santiago

Patrícia Carvalho de Moraes (Vice-Diretora)

Renata de Lima Rezende

Vitor Lúcio da Silva Naves

Walquíria Pinheiro Lima Bello

Revisão de português: Trindade Monografias & Edições - Fábio Nani Carvalho Costa

Referências: Armazém das Letras - Alice da Silva Castro Vianna

Ficha catalográfica elaborada pelo Setor de Processos Técnicos da Biblioteca Universitária da UFLA

Uma proposição de ensino para ultimate frisbee : dos pressupostos às categorias pedagógicas freireanas / Angélica de Souza Silva ... [et al.]. – Lavras : Ed. da UFLA, 2023.
274 p. : il. ; 21 cm.

Bibliografia.

1. Ultimate frisbee. 2. Educação física escolar. 3. Formação emancipatória. 4. Pensamento Freireano. 5. Proposição de ensino. I. Silva, Angélica de Souza. II. Reis, Fábio Pinto Gonçalves dos. III. Scaglia, Alcides José. IV. Carneiro, Kleber Tüxen. V. Universidade Federal de Lavras.

CDD – 796.2

Ficha elaborada por Eduardo César Borges (CRB 6/2832)



EDITORA UFLA

Campus Universitário da UFLA, Andar Térreo do Centro de Eventos, Cx. Postal 3037,

CEP 37200-900 - Lavras/MG, Tel: (35) 3829-1532 - (35) 3829-1551

E-mail: editora@ufla.br, Homepage: www.editora.ufla.br

Dedicamos esta obra a duas mulheres (in memoriam) cujas vidas nos marcaram e inspiraram profundamente: Nilza Ribeiro Vilela Carneiro (avó de Kleber) e Cléa Leonardo Scaglia (mãe de Alcides).

Sobre a/os autora/es

Angélica de Souza Silva

Graduada em Educação Física (2016) e Pedagogia (2019) pela Universidade Federal de Lavras. Mestra em Educação (2020), na mesma instituição. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Docente e Educação Física - GEFORDEF. Tem experiência na área de Educação e Educação Física, abordando principalmente os seguintes temas: Práticas Pedagógicas e Educação Física escolar.

Fábio Pinto Gonçalves dos Reis

Graduado em Educação Física, Mestre e Doutor em Educação. É Professor Associado I da Universidade Federal de Lavras (UFLA), vinculado ao Departamento de Educação Física e ao Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Educação. Coordena o Grupo de Pesquisa “Relações entre Filosofia e Educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente” e o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Docente em Educação Física (GEFORDEF). Concentra sua experiência na área da Educação e na subárea da Educação Física, desenvolvendo pesquisas sob o enfoque epistemológico dos seguintes temas: Infância(s), Educação infantil, História da Educação/Educação Física (escolar) e nos estudos sobre diversidades.

Alcides José Scaglia

Livre-Docente em Pedagogia do Esporte e Pedagogia do Jogo pela Universidade Estadual de Campinas (2019), Doutor em Pedagogia

do Movimento pela Universidade Estadual de Campinas (2003), Mestre em Pedagogia do Esporte pela Universidade Estadual de Campinas (1999), Licenciado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (1995) e Bacharel em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (1995). Tem experiência na área de Educação Física e Esportes, desenvolvendo estudos, projetos e pesquisas nas áreas da: Educação Física escolar, Jogo e Pedagogia do Esporte, com ênfase em metodologia de ensino-aprendizagem-treinamento dos jogos coletivos de invasão, futebol da iniciação ao treinamento e Pedagogia do Jogo. Atualmente é docente na Faculdade de Ciências Aplicadas (FCA-Unicamp) no curso de Ciências do Esporte da Unicamp, responsável pelas pesquisas do Lepe (Laboratório de Estudos em Pedagogia do Esporte) e líder do grupo de pesquisa Lepe-FUT. Docente pleno no programa de Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado da Faculdade de Educação Física (FEF) da Unicamp.

Kleber Tüxen Carneiro

Graduado em Educação Física e Pedagogia, Especialista em Pedagogia do Movimento, com Mestrado e Doutorado em Educação Escolar pela FCLAr-Unesp. No momento desenvolve estágio de Pós-Doutoramento em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp. Realiza pesquisas com enfoque epistemológico sob os seguintes eixos temáticos: Teoria do Jogo e constituição da Cultura Lúdica; Práticas Corporais; e Desenvolvimento Profissional Docente. Na Universidade Federal de Lavras (UFLA) atua como docente no Departamento de Educação Física e no Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Educação. Coordena o Grupo de Estudo/Pesquisa sobre Formação Docente em Educação Física (GEFORDEF).

RESUMO

Esta obra pretende suscitar possíveis inter-relações entre o ensino do *Ultimate Frisbee* e a perspectiva de educação emancipatória, segundo os pressupostos do pensamento freireano. Vislumbramos nas idiossincrasias do *Ultimate Frisbee* – o autoarbitramento; o jogo/esporte misto; e o “espírito de jogo” – possibilidades auspiciosas para problematizações pertinentes à formação escolar. À vista disso, o fito central do livro consiste em desenvolver a modalidade esportiva supracitada ensejando as categorias pedagógicas – dialogicidade, conscientização, emancipação, práxis e autonomia – em aulas destinadas ao Ensino Médio; tendo em vista a constituição das juventudes e seus dilemas característicos, malgrado não se restrinja à referida esfera de ensino. Para tanto, num primeiro momento, tem-se uma revisão sistemática de literatura, a fim de mapear as produções brasileiras relativas à modalidade, com efeito, nutrir (cientificamente) a proposição pedagógica cujo escrito expõe. Ao proceder à revisão sistemática, identificou-se uma escassez de produções, indicando, por sua vez, a relevância desse intento. Expressada, então, as especificidades do *Ultimate Frisbee* e os resultados da literatura científica perscrutada, fez-se imprescindível discorrer quanto à biografia e aos fundamentos do pensamento freireano, haja vista se tratar dos constructos gnosiológicos com os quais se fundamentam a proposta para o ensino do jogo/esporte. No interior do mesmo capítulo, disserta-se a respeito das categorias pedagógicas freireanas, devido a aportarem-na. Corolário apresenta-se a proposição didático-metodológica dividida em quatro momentos, quais sejam: o Momento Inicial, de acolhida e levantamento do universo de

experiências dos/as educandos/as sobre a cultura corporal de movimento; o Momento Investigativo, mapeando a escolha de questões mais significativas emergidas do diálogo com os/as discentes; o Momento Propositivo, no qual são desenvolvidas situações existenciais e aprofundamento das problematizações; e o Momento de Fechamento, cujo propósito indica encerrar o ciclo de atividades pedagógicas. Almeja-se, na prática, subsidiar epistemologicamente o exercício de planejamento, intervenção e avaliação de professores/as em exercício profissional, conseqüentemente, aprimorar a organização e eficácia do trabalho pedagógico, em especial no que diz respeito ao ensino do referido jogo/esporte, sob uma perspectiva de formação emancipatória.

Palavras-chave: *Ultimate Frisbee*; Educação Física escolar; Formação Emancipatória; Pensamento Freireano; Proposição de Ensino.

Sumário

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I - <i>ULTIMATE FRISBEE</i> : uma manifestação de jogo/ esporte contemporânea e potencialmente formativa à Educação Física escolar.....	21
1.1 Considerações sobre o contexto histórico do <i>Ultimate Frisbee</i>	36
1.2 A produção do conhecimento relativa ao <i>Ultimate Frisbee</i> (2009-2019)	43
1.3 Dinâmica organizacional do <i>Ultimate Frisbee</i>	72
1.3.1 Idiossincrasias referentes ao <i>Ultimate Frisbee</i>	84
CAPÍTULO II - PAULO FREIRE: Uma breve apresentação de sua vida e obra.....	98
2.1 Organização do pensamento freireano.....	106
2.2 Categorias pedagógicas do pensamento freireano.....	117
CAPÍTULO III - O ENSINO DO <i>ULTIMATE FRISBEE</i> E OS PRESSUPOSTOS FREIREANOS: contribuições para a Educação Física escolar	136
3.1 Estruturas nucleares à proposição pedagógica do ensino do <i>Ultimate Frisbee</i> na escola	147
3.2 A proposta pedagógica para o ensino do <i>Ultimate Frisbee</i> segundo as premissas freireanas	163
3.2.1 Descrição da proposta pedagógica para o ensino do <i>Ultimate</i> <i>Frisbee</i> : Momento Inicial	168
3.2.2 Avançando nas proposições pedagógicas para o ensino do <i>Ultimate Frisbee</i> : Momento Investigativo	179
3.2.3 Aprofundamento da proposta pedagógica para o ensino do <i>Ultimate Frisbee</i> : Momento Propositivo	188

3.2.4 Encerramento da proposição pedagógica para o ensino do <i>Ultimate Frisbee</i> : Momento de Fechamento	211
À GUIA DA (IN)CONCLUSÃO: UMA SÍNTESE INTEGRADORA.	217
REFERÊNCIAS	225
ANEXO A - Primeiras impressões: o desafio do princípio da aproximação...	252
ANEXO B - Algumas desestabilizações: construindo o implemento.....	255
ANEXO C - Fomentando o diálogo: pesquisando sobre o Ultimate Frisbee	259
ANEXO D - Refletindo sobre a realidade social: tentativa de desmistificar o jogo/esporte.....	262
ANEXO E - Aprofundando nas problematizações: diálogos sobre a ética .	266
ANEXO F - O jogo/esporte misto: solo fecundo às problematizações.	269

“Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste”.

(Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia*, 2019, p. 100)



INTRODUÇÃO

Esta obra insurge de reflexões (profundas) relativas ao *Ultimate Frisbee* e sua inserção no ambiente escolar tendo em vista suas particularidades, possíveis potencialidades e eventuais contradições, por intermédio das quais vislumbramos ser possível fomentar questões problematizadoras à formação humana, frente aos desafios e adversidades hodiernas.

Inquieta-nos a imperativa necessidade da articulação entre teoria e prática e os modos de apropriação dos processos formativos na educação escolar – notadamente no interior do componente curricular Educação Física –, de modo que oportunizem o exercício da criticidade, autonomia, cooperação, respeito às diversidades, noção de justiça social e muitos outros aspectos importantes para a efetividade de uma educação humanizadora e emancipatória.

Trata-se de preocupações (formativas) alinhadas à concepção epistemológica preconizada por Paulo Freire em suas diversas obras, as quais enunciam contribuições para uma educação libertadora e emancipatória, instigando a interpretação crítica da realidade (objetiva e subjetiva), sobre a qual o patrono da educação brasileira – título outorgado em 2012, de acordo com a Lei nº 12.612 (BRASIL, 2012) – dedicou sua existência, numa luta obstinada pela dignidade humana, justiça e equidade social e o direito inalienável de as pessoas terem acesso à educação.

À vista disso, entrevemos nos pressupostos freireanos um caminho heurístico alvissareiro para arquitetar uma proposição de ensino para o *Ultimate Frisbee*, sendo ele uma expressão esportiva – igualmente uma manifestação de jogo e situado epistemologicamente na esfera da cultura corporal de



movimento (SCAGLIA, 2003; CARNEIRO, 2017; CARNEIRO; SILVA; REIS, 2020; GRILLO; SCAGLIA; CARNEIRO, 2022) – cujo componente curricular Educação Física poder-se-ia encontrar “solo fecundo” para o desenvolvimento das categorias pedagógicas (dialogicidade, conscientização, emancipação, práxis e autonomia) presentes na perspectiva de ensino interacionista sociocultural, da qual Paulo Freire figura como principal expoente.

Sendo assim, o fito central dessa obra consiste em correlacionar o jogo/esporte supracitado e as categorias pedagógicas presentes no pensamento freireano a fim de debatê-lo nas aulas de Educação Física destinadas ao Ensino Médio, haja vista a constituição das juventudes e seus dilemas formativos, malgrado não se restrinja a essa esfera de ensino. Tal formulação teórica alinha-se à advertência de Nogueira (2019) e Prodócimo, Spolaor e So (2019), segundo a qual há expressiva relevância e contribuições de Freire para a Educação Física, apesar disso, nota-se um quantitativo tímido de estudos na área, “pavimentados” sob constructos epistemológicos do referido autor, em outras palavras, há carência de produções sobre a Educação Física à luz dos preceitos pedagógicos de Paulo Freire, essa constatação ratifica a pertinência da proposição didático/científica a qual nos lançamos ao realizar este livro.

Ainda nessa esteira de reflexão, Nogueira (2019, p. 164) alerta que, no atual cenário educacional, faz-se indispensável a produção de aportes teóricos os quais contemplem discussões para subsidiar os/as professores/as de Educação Física (e de outras áreas do conhecimento), em relação à organização do trabalho pedagógico, cujas implicações facultem “formar estudantes que consigam desvelar a realidade e produzir uma



sociedade mais justa, igualitária e empoderada de conhecimentos para combater a opressão das classes dirigentes em todos os aspectos que envolvem a vida cotidiana”. Razão pela qual nossa proposição pedagógica se debruçará em suscitar quadros formativos e ações pedagógicas voltadas à educação dialógica e emancipatória, compreendendo a relevância da intervenção do/a professor/a enquanto mediador/a no ambiente educacional. Por haver uma imprecisão conceitual e distintas acepções em relação à Educação Física, concebê-la-emos enquanto componente curricular dotado de expressivo valor formativo, cuja finalidade versa por

“[...] propiciar aos alunos a apropriação crítica da cultura corporal de movimento, visando a formar o cidadão que possa usufruir, compartilhar, produzir e transformar as formas culturais do exercício da motricidade humana: jogo, esporte, ginásticas e práticas de aptidão física, dança e atividades rítmicas/expressões, lutas/artes marciais e práticas corporais alternativas (BETTI, 2013, p. 64).

Sob essa acepção, a manifestação de jogo/esporte (leia-se o *Ultimate Frisbee*) poder-se-ia fomentar experiências formativas contextualizadas as quais produzam sentido e significado aos aprendizes, resultando, ao menos em tese, no desvelamento da realidade – provocado e desenvolvido segundo as categorias pedagógicas: dialogicidade, conscientização, emancipação, práxis e autonomia, postuladas por Freire (1980; 1989; 1992; 2018; 2019a; 2019b; 2019c; 2020) – de maneira que ele/a seja capaz, em alguma medida, de intervir na mesma, seja na esfera microestrutural (no interior das aulas), seja em âmbito macroestrutural (na comunidade/sociedade a qual integra).



Muito bem, para consecução dessa obra de natureza didático/científico, num primeiro, momento contextualiza-se – ainda que de modo sucinto e situacional – a evolução histórica da subárea do conhecimento denominada Educação Física e suas matrizes epistemológicas, ao passo de se “consolidar” enquanto componente curricular dedicado a ensinar os aspectos (conceituais, procedimentais e atitudinais) relativos à linguagem corporal historicamente situada, cujo jogo/esporte figurar-se-ia como uma dessas expressões culturais, compreendendo diferentes cenários, significados e finalidades no conjunto das atividades humanas (PAES, 2002; BRACHT, 2005). Além de ser considerado como importante fonte de excitação agradável, identificação coletiva e de sentido à vida, afora estar presente diariamente, direta ou indiretamente, na vida de pessoas em todo o mundo (ELIAS; DUNNING, 2014; CAGIGAL, 1996; PAES, 2006; GONÇALVES, 2013; CÔTÉ; TURNNIDGE; EVANS, 2014).

Então, após conhecer as idiossincrasias do *Ultimate Frisbee*, somadas aos resultados da literatura científica perquirida, fez-se necessário discorrer quanto à biografia e os fundamentos do pensamento freireano, a julgar pela representação do notável pensador, educador e filósofo. Paulo Freire, ao longo de toda sua, vida tornou-se reconhecido por sua atenção, inconclusão, fraternidade, humildade, solidariedade, seriedade, simplicidade, sensibilidade, amorosidade, autenticidade, responsabilidade, coerência, competência, tolerância, rigorosidade ética, compaixão, humanidade, pacificidade, paixão, esperança, altruísmo, bom-humor e otimismo. Esse conjunto de atributos marcantes do pernambucano Paulo Reglus Neves Freire – aqui arrolados não de modo aficionado ou fortuito, mas aludidos e destacados de modo



consensual entre os diferentes estudiosos das obras freireanas –, contribuiram para o desenvolvimento de seu pensamento, ao que tudo indica, diferindo-se diametralmente das deformações e distorções cujas plataformas (estúrdias) de desinformação apregoam de modo incauto, criminoso e indecente, nos dias atuais (SCOCUGLIA, 2019).

Sua obra perfaz mais de 80 livros publicados¹, alguns, a propósito, obtiveram reconhecimento e repercussão mundial, contribuindo, assim, para diversas áreas do conhecimento (GADOTTI, 1996). Um legado inequívoco! Para Gadotti (2019) e Scocuglia (2019), a obra de Paulo Freire encontra-se caracterizada por um desenvolvimento e retorno em espiral polifônico de temas geradores, os quais são construídos e reconstruídos por problematizações sob novos ângulos, conceitos e temáticas. Como se espera de um processo de produção epistêmica conscienciosa e axiomática nota-se mudanças substanciais ao longo da progressão do pensamento freiriano, marcado também por uma construção em fases ou etapas que foram influenciadas por diversas circunstâncias vivenciadas pelo mesmo, em diferenciados contextos e momentos históricos (SCOCUGLIA, 2019).

Em vista disso, ordenou-se o segundo capítulo observando essa dinâmica teórica, de modo que o leitor possa aproximar-se paulatinamente de alguns constructos gnosiológicos postulados

¹De acordo com levantamento empreendido pelo pesquisador Elliott Green, professor da Escola de Economia e Ciência Política de Londres, na Inglaterra, o livro fundamental da obra do educador, ‘Pedagogia do Oprimido’, escrito em 1968, é o terceiro mais citado em trabalhos acadêmicos na área de humanidades em todo o mundo (VEIGA, 2019).



por Paulo Freire e contemplados neste trabalho propositivo. Sendo assim, o capítulo retrata as três principais fases da epistemologia freireana, com a observação de integrarem um itinerário único, no qual há conexões, urdiduras e um conjunto de variáveis concorrendo para sua constituição. Trata-se de uma organização (histórica e epistêmica) alinhada à formulação teórica desenvolvida por Scocuglia (2019), qual seja: **Primeira Fase (1950-1960)** correspondente a um momento mais filosófico, imerso nos pressupostos do humanismo-cristão² e existencialista³, com os quais imprime a base de seu pensamento e se refere às experiências ocorridas principalmente no nordeste brasileiro até o momento de exílio; a **Segunda Fase** composta pelas experiências decorrentes dos 16 anos de exílio, cujas obras e as inquietações se aproximam e se fundamentam no materialismo histórico dialético (vulgo marxismo), não sem razão, trata-se de um momento pelo qual o arcabouço teórico, inclina-se de modo mais consistente aos aspectos socioeconômicos e políticos; Por fim a **Terceira Fase**, uma vertente mais praxiológica e política dessa amálgama teórico dos ideais freireanos. Ocorre após a anistia e consiste no momento, no qual Paulo Freire regressa do exílio (sucedido em 1980).

De igual modo, ainda no mesmo capítulo, consta a descrição das categorias pedagógicas centrais, postuladas e presentes na epistemologia freireana. Em outras palavras, equivalem aos eixos

²União existente dos preceitos cristãos e humanistas, por conta disso repensava-se as questões humanas e os desafios da modernidade, relacionando-os com as percepções éticas do cristianismo.

³Corrente Filosófica que possui como foco de suas teorias a existência humana, logo, ao ser humano recai toda a responsabilidade de seus atos.



axiomáticos e as premissas pedagógicas principais, sobre as quais o legado de Freire se efetivou e nutriu outras noções teóricas, logo, correspondem aos conceitos teóricos indispensáveis de sua teoria. Compete-nos esclarecer, além disso, ser possível encontrar na literatura, a qual traduz sua vasta obra, outras denominações tais como: categorias freireanas; categorias analíticas; categorias pedagógicas. De nossa parte, dada à especificidade do estudo, optou-se pelo termo categorias pedagógicas, empregado por Gadotti (2009).

Pois bem, à vista das formulações teóricas até aqui expostas chegamos ao terceiro capítulo do trabalho, no qual as categorias pedagógicas freireanas – já aludidas, todavia convindo reiterar: dialogicidade; conscientização; emancipação; práxis e autonomia – subsidiam e fomentam a construção de uma proposição pedagógica para o ensino do *Ultimate Frisbee*, para ser desenvolvida nas aulas de Educação Física escolar, preferencialmente no Ensino Médio, estando a mesma dividida em quatro momentos, a saber: o Momento Inicial, de acolhida e levantamento do universo de experiências dos/as educandos/as sobre a cultura corporal de movimento; o Momento Investigativo, de escolha das questões mais significativas emergidas do diálogo com os/as discentes; o Momento Propositivo, de experimentação “brincante” e o desenvolvimento de situações existenciais, tal e qual o aprofundamento das problematizações; e o Momento de Fechamento, ou seja, o encerramento do ciclo de atividades pedagógicas.

Ao longo das formulações didático/científica, sobre as quais à proposição de ensino se assenta, conjectura-se facultar múltiplas aberturas e perspectivas para o processo de ensino-aprendizagem do *Ultimate Frisbee*, de modo a ensejar e subsidiar



o desenvolvimento das categorias pedagógicas supracitadas, das quais somos arautos diuturnamente. Almeja-se, na prática, nutrir epistemologicamente o exercício do ensino planejado, de uma intervenção pedagógica intencional e produtora de sentido/significado, igualmente de uma perspectiva avaliativa cujos recursos empregados e os resultados não se limitem a cultura (nefasta) da nota, do exame, mas, mormente, engendre desenvolvimento e satisfação ao profissional docente, *pari passu* ao aprendiz, na medida em que desenvolva apreço pela cultura do estudo, com efeito, aproprie-se dos conhecimentos científicos, filosóficos, literários, estéticos cujo trabalho pedagógico possa viabilizar.

Em última análise, conjectura-se que, a luz da proposição didático/científica contida neste trabalho, possibilitar-se-ia uma formação humanizadora e emancipatória, sob a perspectiva “didocente” e “dodiscente” – neologismo arquitetado por Freire (2019b), pelo qual suscita o aspecto dialógico/dialético da relação professor-aluno, de modo que se possa aprender/ensinando e ensinar/aprendendo, revelando, com isso, a impossibilidade de dicotomizar ensino-aprendizagem –, ao passo de lançar rebento ao trabalho pedagógico, além disso, aprimorar e produzir sentido à aprendizagem dos saberes relativos à linguagem corporal historicamente situada, dentre eles os relativos ao *Ultimate Frisbee*. Na continuidade, tem-se o primeiro capítulo.

CAPÍTULO I

***ULTIMATE FRISBEE*: uma manifestação de jogo/esporte contemporânea e potencialmente formativa à Educação Física escolar**



Para se compreender o surgimento do *Ultimate Frisbee*, enquanto manifestação de jogo/esporte contemporâneo e o contexto de sua inserção na Educação Física escolar, faz-se indispensável observá-lo na qualidade de fenômeno histórico-cultural. Isso equivale a dizer que, tanto o fenômeno esportivo quanto a subárea do conhecimento correspondem a saberes historicamente situados, cujo desenvolvimento ocorrera ao longo do tempo, resultante de uma construção social, a qual reflete características, perspectivas e práticas pedagógicas sobre as quais foram forjados.

Quanto à Educação Física no espaço escolar sua historiografia revela diferentes ingerências ao longo de seu decurso histórico, ora sob os ideais higienistas, ora seguindo as aspirações militaristas; em outros momentos, fora imbuída pelas premissas pedagogicistas. Há, além disso, os efeitos dos movimentos ginásticos, pelos quais as práticas corporais adentram oficialmente a esfera escolar. Outra forte atuação decorre dos preceitos esportivistas, os quais suscitaram controvérsias, cujos efeitos operaram como um dos vetores para eclosão de uma crise epistemológica. Suas implicações fomentaram o surgimento de movimentos renovadores e o advento de proposições – sistemáticas e assistemáticas – para seu ensino na escola (CARNEIRO, 2009; 2012; CARNEIRO; ASSIS; BRONZATTO, 2016).

Esses movimentos deixaram contributos – nem sempre profícuos – para a Educação Física escolar. Além disso, figuram como baluartes às produções acadêmicas desenvolvidas nesse campo de conhecimento. Dada a relevância dos lastros históricos de cada uma dessas vertentes, faremos uma breve síntese de cada uma delas, todavia, sem a pretensão de um rigor historiográfico, haja vista a extensão teórica na qual esses movimentos se inscrevem na subárea.



A primeira delas refere-se à perspectiva higienista, cujo objetivo pretendia difundir práticas de higiene direcionadas à promoção de saúde, visto que neste momento o Brasil dispunha de uma infraestrutura urbana deficitária e elevados índices de mortalidade infantil, afetando, principalmente, às camadas vulneráveis da população. Essa aspiração por uma sociedade saudável, apta e assujeitada ao mundo do trabalho – fortemente impactado pela terceira fase do regime capitalista industrial –, alcança conjuntamente a rotina das instituições escolares, valendo-se de métodos rígidos e inspeções sanitárias dos corpos dos/as discentes, pois a responsabilidade pela saúde recai sobre a individualidade do sujeito (BIEDRZYCKI, 2019; CARNEIRO, 2009; 2012; FRANCO SO, 2014).

No entender de Soares *et al.* (1992, p. 51)⁴ residia “nesses cuidados físicos com o corpo – os quais incluíam a formação de hábitos como: tomar banho, escovar os dentes, lavar as mãos – que se faziam presentes, também, os exercícios físicos, vistos exclusivamente como fator higiênico”. Tratava-se de um movimento baseado principalmente no conhecimento das ciências biológicas.

Seguindo essa esteira de reflexão histórica, sob aspirações meramente contextualizadoras, não poderíamos deixar de fazer alusão aos movimentos ginásticos, pois correspondem, de acordo com Darido (1999), a outro ideal importante para a Educação Física no Brasil, com a importação dos modelos ginásticos europeus - alemão, sueco, francês e inglês. Ao abrigo de um enunciado no qual o aprimoramento físico dos indivíduos, ou

⁴Encontramos maiores detalhes e esclarecimentos sobre esse assunto em Soares (1990).



melhor, por intermédio do exercício físico tem-se o fortalecimento e, conseqüentemente, saúde – notemos o alinhamento discursivo com a perspectiva anteriormente citada –, a ginástica ganha o reconhecimento mandatário para compor o currículo escolar (SOARES et al., 1992). Oportuno elucidar que, até então, a ginástica difundida por esses modelos não era destinada às unidades escolares.

Pouco tempo depois, a ginástica estaria entre o rol de matérias a serem ministradas no ensino primário e a dança, no secundário. Mas até os primeiros anos da década de 30 do século XX, limitava-se apenas às escolas do Rio de Janeiro, pois este município, além de hospedar a corte, era também a capital da República (CARNEIRO, 2009; 2012). A “ginástica” compreendia marchas, corridas, lançamentos, esgrima, natação, equitação, jogos e danças (SOARES, 1996).

Outra influência marcante para Educação Física diz respeito aos ideais militares, ou melhor, ao militarismo, em decorrência do momento social e político brasileiro durante a Era Vargas, sob os efeitos de um período altamente conservador e de expansão do patriotismo, encontra-se no “solo” do desenvolvimento corporal, uma auspiciosa maneira de se incutir tais princípios a partir de um “padrão anatômico”, a saber: uma estrutura atlética e forte, inclusive apropriada se porventura houvesse futuras batalhas, sob a égide do discurso da segurança nacional.

De certo modo, havia convergências entre os ideais aludidos e a “nova visão”, guardadas as devidas proporções contextuais e ideológicas, até porque existia, na lógica militar e positivista, forte presença do método ginástico francês (GHIRALDELLI JUNIOR, 1988). Não sem razão, o espaço educacional confere um cenário alvissareiro, por intermédio do qual podê-lo-ia



fomentar processos instrucionais militares, a exemplo do que era feito nos quartéis, a partir do treinamento físico, em benefício da domesticação dos corpos, com efeito, intensificando ainda mais, ações excludentes – dos considerados fracos e inaptos –, porquanto o objetivo consistia em selecionar os considerados melhores e mais consentâneos a futuros soldados. A relação professor/aprendiz era fundamentalmente verticalizada e hierárquica, o aprendente neste caso, estando na base desta hierarquia (BIEDRZYCKI, 2019).

Oportuno lembrar de que, no referido período histórico, não havia profissionais de Educação Física, em virtude de não existir cursos de licenciatura ou bacharelado, sendo “[...] as aulas de Educação Física nas escolas ministradas por instrutores físicos do exército, que traziam para essas instituições os rígidos métodos militares da disciplina e da hierarquia” (SOARES et al., 1992, p. 53). Sob as pretensões do pensamento militar prevalecia a noção de melhoria e aperfeiçoamento da “raça” brasileira. Acreditava-se cuja “eugenia” poderia ser alcançada mediante a prática sistemática e orientada da atividade corporal, difundida nas aulas de Educação Física (CARNEIRO, 2009; 2012).

Torna-se pertinente uma pequena digressão em relação ao contexto histórico – todavia adequada em termos epistemológicos – para citar um estudo mais recente do autor supramencionado junto a alguns colaboradores, no qual se perscrutou a percepção de docentes quanto à crise epistemológica cuja subárea da Educação Física experimentou, tendo encontrado num agrupamento de participantes, a despeito de algum nível de consciência em relação à crise, um posicionamento de negação em relação à legitimidade de sua existência. Na mesma investigação às aulas observadas –



apesar de não serem detalhadas – os autores identificam fortes vestígios da perspectiva militarista para a Educação Física (CARNEIRO et al., 2016).

Retornando, em antinomia à visão exposta, desponta o ideal pedagogicista, segundo o qual a Educação Física não somente figurar-se-ia enquanto prática capaz de promover saúde ou de “disciplinar” a juventude, mas numa ação eminentemente educativa. Impulsionados, em grande medida, pelos pressupostos da Pedagogia Nova, da Fenomenologia e pelos “ventos” progressistas da gestão de Juscelino Kubitschek, têm-se avanços significativos no campo dos processos pedagógicos e na busca por uma educação mais democrática, por sua parte no desenvolvimento corporal a partir de uma concepção de integralidade e inclusão, causando modificações significativas na relação aprendiz e professor (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1988).

Entretanto, essa prospectiva foi interrompida abruptamente pela ditadura militar em 1964, a qual impeliu novamente os ideais conservadores e fundamentados nas ciências biológicas para a Educação, por consequência, desdobrando-se à Educação Física. A retomada conservadora ocasionada pela ditadura fez irromper, durante as décadas de 1970 a 1990, a noção esportivista – alinhada à visão tecnicista de instrução – na qual havia uma preocupação de projeção política mediante aos resultados alcançados em eventos internacionais, não à toa, houve muito investimento econômico para a formação esportiva dos/as educandos/as (CARNEIRO, 2009; 2012).

Ao abrigo desse cenário (eivado ideologicamente), a Educação Física nas escolas subordinava-se ao esporte tornando-se sinônimo dele, seu intuito consistia em “talhar” um futuro atleta, valendo-se de treinamentos técnicos, cuja preocupação



limitar-se-ia ao alto rendimento desportivo, competitividade⁵ exacerbada, detecção de talentos e reprodução de gestos técnicos desprovidos de sentido/significado formativo, resultando na exclusão dos menos habilidosos, conjuntura na qual o professor restringir-se-ia à condição de treinador. Há quem não reconheça esse quadro histórico, sob a égide do argumento de não ter existido tal repercussão para o esporte na escola, de nossa parte, negá-lo incorrer-se-ia num desconhecimento inscrito na literatura especializada, se bem que seus efeitos apresentam matizes contextuais, variando segundo o cenário observado.

A esse respeito, Rigo (1992) reconhece os vínculos e ideais entre a pedagogia tecnicista e uma pedagogia esportivista, no entanto, pondera-se que a Educação Física, em razão das limitações da escola, jamais conseguiria reproduzir (na totalidade) o esporte de rendimento, haja vista sua realidade infraestrutural, o tempo necessário de preparação e treinamento, a multidisciplinaridade de profissionais envolvidos nas comissões esportivas e pelas constantes inovações tecnológicas. Contudo, o autor ratifica o fato de os professores de Educação Física e as autoridades educacionais persistiram na tentativa de concretizar a pedagogia competitivista na escola.

De todo modo, a Educação Física esportivizada – ou competitivista, de acordo com a nomeação proposta por Ghiraldelli Junior (1988), – buscava, em linhas gerais, o aprimoramento do gesto técnico, pautada, em alguma medida,

⁵Por corresponder a uma temática notável para a subárea da Educação Física e por vezes suscitar exegeses deformadas e/ou distorcidas, indica-se a aceção de competitividade preconizada por Pereira, Reis, Carneiro e Scaglia (2021) e Carneiro, Camargo, Bronzatto e Assis (2017).



pelos estudos biomecânicos do movimento. Nos anos iniciais do ensino fundamental, propunham-se grandes jogos, com ênfase na competição, visando desenvolver habilidades básicas para a futura prática de algum desporto (GHIRALDELLI JUNIOR, 1988). Já nos anos finais da mesma etapa de ensino, as aulas deveriam ser dirigidas aos fundamentos de alguns jogos/esportes hegemônicos à época, acrescidos de horários exclusivos para o treinamento das equipes esportivas, em cujo objetivo consistia em representar a unidade escolar nos jogos escolares. Enquanto, no ensino médio, ocupava-se por desenvolver noções técnicas e táticas – embora haja muitas desconfianças em relação a esse desenvolvimento –, para competir contra outros colégios e/ou cidades (CASTELLANI FILHO, 1988).

Diferentemente dos métodos rígidos disciplinadores oriundos da ginástica e do militarismo, encontramos nesse movimento apenas a busca de novos/as esportistas, incidência cujos efeitos descaracterizam o ambiente escolar, haja vista transformar as aulas em “treinos esportivos”, o professor em técnico e o discente em atleta (SOARES et al., 1992).

Com o final da ditadura, desponta o crescimento de movimentos democráticos marcados por anseios de liberdade da sociedade e ascensão operária, tais movimentos refletiram nas áreas culturais, sociais e educacionais como um todo e não diferentemente na Educação Física, na qual surge, neste referido período, a perspectiva popular (BIEDRZYCKI, 2019). Trata-se de um momento histórico, no qual conceitos democráticos como: inclusão, cooperação, qualidade de vida e lazer retornam à baila. Então, a relação do/a estudante com o/a professor/a passa a ser compreendida numa perspectiva de horizontalidade, ao menos em tese, ou seja, ao abrigo dessa perspectiva, o/a educando/a



torna-se figura relevante e atuante no processo de construção de conhecimentos. Um dos principais representantes desse movimento foi Paulo Freire, fundamental expoente da perspectiva de democratização do ensino – o segundo capítulo da obra versará a respeito de os contributos gnosiológico de sua obra (e vida) para educação e formação humana –. A despeito de o pensador atuar no campo da Educação, seu legado, invariavelmente, reverbera (de algum modo) na Educação Física, malgrado de modo diminuto, até os dias atuais, conforme exprimido anteriormente.

A conjuntura histórica até aqui percorrida ensejou uma espécie de crise epistemológica na referida subárea do conhecimento, com efeito, despontam-se debates quanto à especificidade formativa, de acordo com (DAOLIO, 1997). Resultantes, em parte, do regresso de pesquisadores do exterior, os quais inauguram uma grande discussão sobre novas proposições (ou teorias curriculares) para o desenvolvimento acadêmico da disciplina de Educação Física na escola.

Nota-se, então, neste período, certa diferença no teor epistemológico disseminado no interior da subárea. Até então, as produções anteriores se inclinavam para os aspectos tático-esportivos e biológicos ou fisiológicos do exercício (CARNEIRO, 2009; 2012), devido a essa “nova tessitura”, amplia-se a concepção sobre as dimensões do movimento humano. Ao abrigo desse cenário, inscrevem-se formulações teóricas preconizadas por: Medina (1983); Freire (1989); Castellani Filho (1988); Daolio (1995); Betti (1991); Bracht (1991), Taffarel (1987), Ghiraldelli Junior (1988), Darido (1999), dentre outros, cujas proposições lançam rebento para se pensar o componente curricular.

Donde eclodem proposições didático-metodológicas, indicando (ao abrigo de diferentes matrizes teóricas) por



sua vez, qual haveria de ser a identidade (epistêmica) dessa subárea no campo científico e pedagógico, dentre elas destacam-se: a Psicomotricidade; Desenvolvimentista; Construtivista; Crítico-Superadora; Crítico-Emancipatória; Sistêmica; Cultural e a Saúde Renovada. Na prática, algumas delas aportaram (no decurso da história) teoricamente à elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (DARIDO, 1999). A autora arrola outras propostas no bojo de sua obra, contudo não acompanhamos esse entendimento, razão pela qual delimitamos às aludidas.

Como ressalva, compete-nos explicar que estas proposições pedagógicas apresentam características e particularidades específicas, próprias de sua constituição histórica e epistemológica. Há expressiva ameaça (hermenêutica) concebê-las sem a devida distinção gnosiológica. Tal aspecto, inclusive, mereceria uma apreciação mais desenvolvida e detalhada, no entanto, o delineamento e os limites os quais circunscrevem o presente trabalho não permitem essa incursão.

Apesar disso, nosso empenho até aqui residiu em expor essa tessitura histórica, ao passo de situar o leitor quanto à concepção de Educação Física da qual nos valem para pensar a proposição de ensino, a qual comporá o terceiro capítulo desta obra. Trata-se de entendê-la como componente curricular o qual expõe saberes científicos (gnosiológicos) e pedagógicos (porque se destina ao ensino) relativos à cultura corporal de movimento – pensando o movimento como linguagem historicamente situada –, inscritos nas distintas formas de: jogo; esportes; lutas/ artes marciais; danças/atividades rítmicas; práticas corporais circenses; ginásticas; práticas de aventura na natureza e urbanas; dentre outras expressões corporais.



Provavelmente o leitor circunspecto tenha notado o fato de o jogo constituir-se na única expressão da cultura corporal de movimento, cuja descrição se encontra no singular, enquanto as demais no plural. Ora, não sobrevém de um acontecimento fortuito, entretanto de uma concepção segundo a qual o jogo figurar-se-ia como elemento “conciliatório” presente no interior das diferentes proposições de ensino (ou teorias curriculares) referidas, senão em todas, na maioria delas (CARNEIRO et al., 2020). Sob uma perspectiva mais abrangente e sofisticada em termos teóricos, ao se analisarem os referidos ideários pedagógicos, há, geralmente, a referência ao jogo, seja na qualidade de conteúdo, seja enquanto possibilidade (metodologia) para o ensino da Educação Física (CARNEIRO et al., 2020).

De acordo com as conjecturas dos autores aludidos, o jogo figura como um elemento comum, em que pese admiti-lo nas diferentes teorias curriculares, nenhuma delas, exceto a construtivista (justiça gnosiológica seja feita), esmerou-se em investigá-lo para além das fronteiras instrumentais ou propedêuticas. Segundo a referida perspectiva teórica (leia-se construtivista), o jogo – compreendido como um fundamento de nossa própria condição existencial, presente na esfera dos anseios e inclinações humanas (CALLOIS, 2017) – caracterizar-se-ia na condição de um dos principais objetos de conhecimento para a Educação Física (FREIRE; SCAGLIA, 2003). Enquanto no domínio das demais propostas, notabiliza-se como conteúdo, ou no limite, instrumento de ensino, embora seja possível observá-lo na qualidade de ponto de intersecção, com maior ou menor correspondência ou relevância teórica (CARNEIRO et al., 2020).



Assentados nessa premissa gnosiológica e nos fundamentos das teorias explicativas a respeito do fenômeno lúdico (leia-se do jogo), preconizou-se a noção do binômio jogo/esporte (HUIZINGA, 1999; CARNEIRO, 2015; 2017; SCAGLIA, 2003; FREIRE, 2001; 2002; FREIRE; SCAGLIA, 2003). Trata-se, portanto, de uma visão em que tal jogo notabilizar-se-ia como uma categoria imaterial, uma espécie de ecossistema no qual estão inseridos o esporte e as demais manifestações da linguagem de movimento (brincadeiras, lutas, atividades rítmicas, práticas circenses, dentre tantas outras). A esse respeito argumentam Freire e Scaglia (2003, p. 33) “o jogo é uma categoria maior, uma metáfora da vida, uma simulação lúdica da realidade, que se manifesta ou concretiza quando as pessoas fazem esporte, quando lutam, quando praticam ginásticas, ou quando as crianças brincam”. Alinhado a esse construto teórico, Carneiro (2015; 2017) propôs a metáfora da “mandala do jogo” (o termo mandala refere-se à essência), segundo a qual considera o jogo como uma dimensão humana (primordial), cujo acesso repousa na esfera subjetiva (estado de entrega) e se materializa em distintos cenários e circunstâncias, a exemplo de “quando as pessoas praticam esportes, quando lutam, quando vivenciam ginásticas, quando se brinca, ou se está envolvido pelos contos e lendas e tantas outras formas de personificação, as quais gravitam em torno do mesmo centro: o jogo” (CARNEIRO, 2017, p. 91). A título de ilustração da formulação exposta, vejamos a “mandala do jogo” em formato de diagrama:



Figura 1.0 - Mandala do Jogo.

Fonte: CARNEIRO (2017, p. 92).

Nota-se, de acordo com a figura exposta, uma miríade de personificações sobre as quais o jogo se revela no plano objetivo, com efeito, denotando, por sua vez, a diversidade de manifestações existentes nesse fenômeno sócio/cultural. À face do exposto, pode-se avaliar ser o *Frisbee* um jogo em sua estrutura originária, seguindo essa acepção, em linhas gerais, os esportes consistir-se-iam em expressões provenientes de jogo, isso explica, em parte, o fascínio que ele engendra.

Embora nosso marco referencial repouse em tal premissa, há de se considerar outros entendimentos para o mesmo fenômeno esportivo. Verifica-se a compreensão na qual ele equivalha a um fenômeno sociocultural com significados e finalidades distintas no conjunto das atividades humanas, cada vez mais presente no



cotidiano, sob diferentes formas (PAES, 2002; BRACHT, 2005). Além disso, pode ser considerado como importante fonte de excitação agradável, de identificação coletiva e de sentido para a vida (ELIAS; DUNNING, 2014; CAGIGAL, 1996; PAES, 2006; GONÇALVES, 2013; CÔTÉ; TURNNIDGE; EVANS, 2014).

Do ponto de vista histórico, as dimensões do esporte foram expressivamente expandidas a partir da segunda metade do século XX, em decorrência de um processo de grandes transformações sociais (ELIAS; DUNNING, 2014; CAGIGAL, 1996; MARQUES, 2015). Prova disso, traduz-se no fato de seu reconhecimento como direito (humano) fundamental e essencial para todas as idades (UNESCO, 1978; ONU, 2003).

Mesmo cientes de toda a abrangência do fenômeno esporte, reiteramos, mais uma vez, a opção por nos restringirmos a pensá-lo enquanto um dos saberes dos quais o componente curricular Educação Física, dever-se-ia tematizar, haja vista se tratar de uma das expressões da cultura corporal de movimento (BETTI, 2013). Um recorte epistemológico, a propósito, indispensável, em razão da própria perspectiva – de certo modo conflituosa – com a qual o fenômeno do jogo/esporte se inscreveu no decurso histórico desse campo de conhecimento, em conformidade com o dissertado anteriormente.

Reconhecemos, portanto, que o ensino do jogo/esporte nas aulas de Educação Física não deve se restringir a uma prática passiva, espontaneísta ou mecânica. Ao se ensinarem jogos/esportes na escola, torna-se imperativo compreendê-lo enquanto prática pedagógica (intencional e devidamente planejada), efetivada no interior de um processo de ensino-aprendizagem colaborativo, o qual contemple as especificidades dos/as educandos/as, sua realidade concreta e seus interesses formativos, de modo



a oportunizar situações (de aprendizagem) para a construção de novos conhecimentos e o aprimoramento dos saberes já existentes, ensejando, com efeito, a expansão do acervo cultural, tendo em vista a lógica imanente de um ambiente brincante.

Aliás, a literatura especializada tem sinalizado para um indicativo de mudança paradigmática em relação ao ensino do jogo/esporte, observando preceitos de uma prática intencional e coerente no plano formativo, cuja prioridade seja a emancipação e a humanização dos indivíduos (BETTEGA et al., 2021).

Outro indício da relevância do fenômeno do jogo/esporte e do papel formativo da Educação Física escolar, pode ser constatado por ação de sua presença em propostas e documentos oficiais, a título de exemplo mais recente, cita-se a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), a qual compreende a Educação Física como componente curricular – em que pesem as (im)pertinências e (in)coerências relativas ao teor do referido documento preconizadas por Neira (2018) –, cujo objeto de conhecimento seriam as práticas corporais, na qualidade de manifestações expressivas, figurando, por sua vez, enquanto patrimônio da humanidade, inserido em um contexto social decorrente de uma produção histórica.

O motivo de se trazer à baila a BNCC, em detrimento a outros documentos curriculares, decorre do fato de ela fazer alusão explícita ao objeto central de nossa proposta, a saber, o *Frisbee*. Nela a manifestação de jogo/esporte em foco, figura como uma das unidades temáticas a ser desenvolvida no espaço escolar, alvitando a diversificação dos conteúdos, sendo classificada como esporte de invasão.

Malgrado a diversidade de conteúdos corresponda a um princípio pedagógico imprescindível para apropriação, produção, transformação e ressignificação dos saberes relativos



à cultura corporal de movimento, sabe-se da (re)incidência ainda predominante do ensino tradicional, com a presença quase suprema do conteúdo esportivo popularizado/hegemônico, preterindo aos demais saberes da cultura corporal de movimento, de acordo com Tomita e Canan (2019).

Essa hegemonia retratada pela literatura especializada e frequentemente identificada no contexto educacional opera a manutenção e conservação das modalidades tradicionais no centro dos processos pedagógicos nas aulas de Educação Física. Trata-se de um *modus operandi* deletério ao processo formativo, haja vista patrocinar a manutenção da ordem existente/vigente considerando as injustiças (históricas) e contradições humanas presentes na mesma, com efeito, significa a perpetuação do *status quo*, em correspondência com interesses dominantes. A hegemonia vincula-se diretamente com um conjunto de ações direcionadas à dominação, tentando imprimir a homogeneização e assujeitamento da educação brasileira, e por consequência, desdobrando-se à Educação Física escolar (FREIRE, 1980; 1989; 1992; 2018; 2019a; 2019b; 2019c; 2020).

À vista disso, percebem-se a razão e o incômodo com o postulado epistemológico freireano – notadamente na conjuntura política do atual momento do país –, porquanto se situa contrariamente os anseios hegemônicos, deslindando a dominação exercida pela classe social opressora, ou seja, sua defesa emancipatória invoca perspectivas formativas contra-hegemônicas, como resultado, tem-se um posicionamento contra a ordem vigente e suas perniciosas tradições, de maneira a problematizar a realidade.

Nessa direção, Tomita e Canan (2019) conclamam para a indispensável necessidade de aportes teóricos pelos quais seja possível compreender a pluralidade de saberes concernentes às



práticas corporais. Sendo assim, tornam-se substanciais os esforços que resultem em novas produções didático/científicas, cujas proposições explorem novos saberes, à semelhança do *Ultimate Frisbee*, haja vista corresponder a uma manifestação de jogo/esporte contra-hegemônica, conforme enfatizaram os referidos autores.

Sob a mesma ótica, Costa *et al.* (2017) constatam, na referida prática corporal, grande potencial educativo, devido a quatro características principais, quais sejam: o baixo nível de contato entre os oponentes; a organização tática a qual destaca o jogo coletivo em detrimento do individual; as possibilidades coeducativas; e por fim, a condição de autoarbitragem. Entretanto, “a discussão acerca dos preceitos do *Ultimate Frisbee* não deve ser colocada como melhor do que os outros esportes/jogos, simplesmente deve ser apresentada como algo diferente e que merece ser compartilhado na escola” (MARTINS; MOURA, 2019, p. 37).

Tal e qual observado, o *Ultimate Frisbee* corresponde a uma manifestação de jogo/esporte relativamente recente, de certo modo pouco difundida, por efeito, “desconhecida”, à face disso, considera-se pertinente e oportuno expor a tessitura histórica sobre a qual se constituiu, sem a pretensão de um rigor historiográfico, dada a extensão que tal conteúdo evoca na conjuntura social na qual insurge. Trata-se da proposta do próximo subtópico.

1.1 Considerações sobre o contexto histórico do *Ultimate Frisbee*

Em linhas gerais, o *Ultimate Frisbee* consiste em um jogo/esporte coletivo, praticado com o uso de um disco de plástico – *Frisbee* –, côncavo, pesando 175 gramas e projetado para deslizar pelo ar. Embora existam outras manifestações de jogo/esporte as quais empregam o disco em sua prática, a exemplo do: *Beach*



Ultimate; o *Disc Golf*; o *Freestyle*; o *Guts*; o *Double Disc Court* (DDC); o *Discathon*; e o *Overall*, limitar-nos-emos a debater o *Ultimate Frisbee*. Oportuno ponderar a existência dum dissenso historiográfico em relação ao surgimento das manifestações de jogo as quais empreguem o disco (SILVA; CARNEIRO, 2021). Contudo, o órgão regulador *World Flying Disc Federation* (WFDF), explicita ser possível rastrear os jogos/esportes de disco desde a antiguidade, pois os gregos já competiam usando disco por volta do século VIII a.C., sendo que “alguns desses objetos eram lançados por diversão, enquanto outros eram usados como armas” (MAIELO; COSTA, 2020, p. 03).

Quanto à controvérsia historiográfica, os autores Botelho e Cardoso (2009, p. 07) aprofundam a existência de distintas versões sobre o aparecimento do *Frisbee*, por esse motivo, explanam, em concordância com Duarte (1996 apud BOTELHO; CARDOSO, 2009, p. 07), haver uma versão moderna relativa ao advento do jogo/esporte na qual os criadores seriam “dois entregadores de pizza da Califórnia, que ao lançarem as formas das pizzas ao ar e, estas ganhavam altitudes e giros fantásticos”, em decorrência disso, a moda acabou pegando e o jogo/esporte foi se difundindo ao longo do território americano.

No entanto, de acordo com os autores supracitados e igualmente adscrito por: Silva e Carneiro (2021); Maielo e Costa (2020); Puccinelli (2006); e Costa e Ramos (2018), a explicação mais aceita e disseminada, em consonância com as informações disponibilizadas pelo WFDF, refere-se ao ano de 1871, em *Bridget*, no estado americano de *Connecticut*, onde os/as estudantes da Universidade de *Yale* frequentavam uma padaria, chamada: “*Frisbie Pie*” – propriedade de William Russell Frisbie (1848-1903), a qual se tornou, posteriormente, um grande centro de distribuição



de tortas para aproximadamente 250 localidades do território americano –, na qual universitários divertiam-se lançando e recepcionando formas vazias de tortas. Essa ação de lançamento e recepção de formas vazias disseminou-se entre o público jovem, levando à criação de uma versão do disco um pouco mais sofisticada, com maior estabilidade, alcance e aerodinâmica de voo.

O aludido disco plástico foi criado em 1951, por Fred Morrison, notabilizado como: “*Pluto Platter*”. O artífice acabou vendendo sua ideia para uma fábrica de brinquedos, a antiga *Wham-O*, em 1955, ocasionando a produção em larga escala do referido disco. Repare no fato de, em ambas as dilucidações, em suas gêneses, decorrerem de um ato brincante, um marco historiográfico muito relevante à noção epistemológica apresentada em que o *Frisbee* consistir-se-ia num jogo em sua estrutura originária, fato ratificado pela descrição historiográfica.

Fizemos uma pequena digressão, contudo, extremamente relevante para o quadro teórico dessa obra, retomando a questão histórica, de acordo com Puccinelli (2006), o primeiro torneio do jogo/esporte com disco ficou conhecido por “*Guts*”, sendo realizado por estudantes da Universidade de *Dartmouth* (EUA) no ano de 1954. Já o *Ultimate Frisbee* propriamente dito surge em 1967, por iniciativa de Joel Silver e outros/as estudantes da escola *Columbia High School* - CHS, tendo seu primeiro registro competitivo em 1968, na disputa entre o conselho estudantil e a equipe de funcionários do jornal da escola, a título de curiosidade, consta que essa última saiu vitoriosa. Em referência, a autora destaca a continuidade dos jogos

[...] no ano seguinte com partidas sendo realizadas à noite, sob o fulgor das luzes de mercúrio-vapor na nova área de estacionamento do colégio. Os



primeiros e segundos conjuntos de regras foram compilados pelo estudante Buzzy Hellring de CHS, e refinadas mais tarde por Silver e John Hines (PUCCINELLI, 2006, p. 21).

Pertinente ressaltar, ainda, em consonância com a mesma autora, a partir do momento descrito, essa manifestação de jogo/esporte disseminou-se por intermédio de torneios intercolegiais e interfaculdades, até ao campeonato mundial, por conseguinte, os jogos/esportes de disco começaram a ganhar adeptos pelo mundo. Segundo a WFDF, os jogos/esportes os quais empregam o disco são praticados por mais de sete milhões de pessoas, em pelo menos 70 países em todo o mundo.

Em relação ao *Ultimate Frisbee*, os autores Costa e Ramos (2018) revelam – observando os dados fornecidos pela instituição a qual gerencia o jogo/esporte nos EUA, a saber: *USA Ultimate* –, a incidência de um crescimento exponencial da prática no interstício temporal de 2012 a 2013, de 29%, totalizando 47.137 novos membros, sendo aproximadamente 30% de mulheres. Soma-se a isso, o fato de “[perto de] 30 mil integrantes de esse grupo ter idade entre 19 e 34 anos”. Enquanto “quase oito mil jovens [possuem] entre 13 e 18 anos, [por certo] contribuem de maneira efetiva para a manutenção de futuras gerações de entusiastas, praticantes e atletas para a modalidade” (COSTA; RAMOS, 2018, p. 18).

No território brasileiro, o *Ultimate Frisbee* emerge no final da década de 1980, com grande inserção em São Paulo/SP (BORGES et al., 2017). Com base na compilação de informações de alguns historiadores dedicados a compreender o jogo/esporte, acrescido de dados disponibilizados pela WFDF, construiu-se uma espécie de linha do tempo ilustrativa, de modo a indicar uma espécie de marco (cronológico) referencial do *Frisbee*.



Trata-se de uma iniciativa meramente elucidativa, pois corresponde a uma ideia linear de história, quando, na realidade, sabe-se da dinâmica complexa, multifacetada e multifatorial pela qual o tecido histórico se forja no seio de uma dada sociedade, portanto, o esforço aqui empreendido, reside mais no campo memorialístico, do que propriamente na esfera historiográfica, tendo em conta uma concepção mais elaborada em relação à História, na qualidade de disciplina científica dedicada a “estudar os homens no tempo” (BLOCH, 2001, p. 55).

Feita essa importante ressalva de ordem epistemológica, vejamos o diagrama adaptado na continuidade.



UMA PROPOSIÇÃO DE ENSINO PARA *ULTIMATE FRISBEE*:
dos pressupostos às categorias pedagógicas Freireanas



Figura 1.1 - "Linha do tempo" do *Frisbee*.

Fonte: WFDF (2017, adaptado).



No Brasil, como se depreende do diagrama exposto, o jogo/esporte chegou ao final da década de oitenta **como um jogo/brincadeira** e vem se espalhando. Sobre esse aspecto, Hucke, Toledo e Sanches (2005) assinalam haver reflexos, inclusive na esfera do desporto profissional, a julgar por 1998, ano em que a primeira delegação brasileira participou em *Minnesota/EUA* do Campeonato Mundial das seleções, no qual a equipe mista conquistou a quarta colocação. No ano seguinte, a seleção brasileira participou novamente dessa competição, porém em solo europeu, mais especificamente em *St. Andrews* na Escócia, granjeando a décima colocação. Nos anos 2000, ao participar mais uma vez do Campeonato mundial, a seleção terminou em décimo primeiro lugar, em *Heilbronn* Alemanha.

Seguindo a esteira cronológica, em 2002, ocorrera o maior campeonato mundial de clubes, com a participação de aproximadamente 120 equipes, no Havaí – estado dos Estados Unidos da América (do Norte) –, no qual o Brasil classificou-se entre as 40 melhores equipes (HUCKE; TOLEDO; SANCHES, 2005). No momento atual, o Brasil se encontra na 47ª posição, em relação ao ranking mundial, considerando os 89 países inscritos.

Segundo Costa e Ramos (2018), atualmente, no Brasil, há apenas um órgão de representação nacional registrado junto à WFDF de *Ultimate Frisbee*, qual seja: a Federação Paulista de Disco – FDP, responsável pela organização e promoção do jogo/esporte na região do estado de São Paulo. De acordo com os autores em questão:

A FDP traçou o perfil dos praticantes de *Ultimate* naquele estado no ano de 2014, indicando que o público feminino corresponde a 40% dos praticantes. Além disso, 62% dos praticantes têm entre 16 e 30



anos. Os *ultimaters* brasileiros têm em São Paulo a possibilidade de participarem de torneios regulares, sendo divididos em dois formatos: o Competitivo, concentrando equipes com avançado conhecimento técnico e tático, e o Desenvolvimento, visando ao público iniciante e intermediário (COSTA; RAMOS, 2018, p. 18).

Diante dessas considerações, torna-se perceptível o jogo/esporte se propalando pelo país, em consequência, houve a participação recorrente de equipes brasileiras em campeonatos mundiais, uma conjuntura cujos desdobramentos incidem, de alguma maneira, no cenário educacional. Não sem razão, consiste em “uma modalidade nova que tem crescido bastante, tendo recebido o reconhecimento como modalidade olímpica pelo Comitê Olímpico Internacional (COI), no ano de 2015. Isso significa que o *Ultimate* pode ser incluído em futuras edições dos Jogos Olímpicos”, o que, por sua vez, conferir-lhe-ia uma maior visibilidade midiática, por efeito cultural (MAIELO; COSTA, 2020, p. 1).

Empós essa breve contextualização histórica do *Frisbee* e uma primeira aproximação em relação às idiossincrasias cujo jogo/esporte em evidência evoca, resolveu-se empreender uma investigação científica, a fim de cotejar as produções científicas sobre o mote, e, de igual modo, conhecer o teor de tais estudos, conforme se verá doravante.

1.2 A produção do conhecimento relativa ao *Ultimate Frisbee* (2009-2019)

O conhecimento científico processa-se de modo dinâmico e mutável, notadamente na contemporaneidade. Conhecedor disso,



quando se inicia uma determinada pesquisa, faz-se imperativo mapear informações, dados e evidências relativas ao que se pretende investigar. Deste modo, auferir a produção sobre um determinado mote confere abertura à continuidade de novas descobertas, tal-qualmente diminui as chances de se incorrer em constatações redundantes, ou seja, se produzir mais do mesmo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Muito bem, esse foi o ponto de partida para a elaboração de nosso livro. Princípios localizando a investigação desenvolvida por Carneiro (2019), na qual realizou um balanço de produção do conhecimento relativo ao *Ultimate Frisbee*. O estudo prospectou duas bases de indexação internacionais: *Web of Science* e *Scopus*, empregando o descritor *Ultimate Frisbee*. Depois da aplicação dos procedimentos de busca, localizou-se um total de 71 documentos, dos quais: 7 tratavam-se de patentes; 4 publicações em anais; 2 livros; e por fim um montante de 58 artigos publicados em revistas científicas internacionais.

À vista dos resultados averiguados, chegou à ilação de que o desenvolvimento científico relacionado ao tema ainda se encontra exíguo. Em outras palavras, trata-se de uma produção tímida e em estado embrionário, por assim dizer. O gráfico a seguir ilustra o cenário cotejado, sendo que a linha cinza compreende o crescimento real de produções e a pontilhada o crescimento projetado.

Os dados teóricos apresentados pelo autor indicam uma frequência de produção entre os anos de 2004 e 2018, com destaque para a oscilação referente à frequência de produções científicas no que concerne ao *Ultimate Frisbee*, ao longo dos anos. Nota-se, ainda, o ápice de publicações no ano de 2015. “Porém, os dados apontam para o início de uma fase de crescimento exponencial



que se desenvolve a uma taxa de 5,37% ao ano, apresentando uma estimativa de dobrar o quantitativo de artigos sobre o tema nos próximos 13 anos” (CARNEIRO, 2019, p. 136).



Figura 1.2 - Gráfico referente à produção científica sobre o mote.
Fonte: Carneiro (2019, p. 123).

Nessa esteira de escrutínio das produções contidas na investigação, o autor supracitado preconiza a existência de estudos humanísticos e sociológicos voltados para o jogo/esporte educacional, questões de gênero e identitárias, assim como aspectos éticos e educacionais relacionados ao *fair play*, ressaltando se tratar de uma das peculiaridades da expressão de jogo/esporte em questão. O estudo aludido tornou-se relevante, na medida em que nos facultou uma visão panorâmica quanto às produções atinentes ao *Ultimate Frisbee*, em domínio internacional.



Contudo, importava-nos saber a realidade das elaborações científicas na esfera nacional, ao passo de dimensionar se nossa propositura se somava a outras, ou figurar-se-ia como uma contribuição inabitual – uma espécie de “estrela solitária”. Logo, lançamo-nos ao desafio de realizar uma investigação de revisão sistemática de literatura a respeito do mote, em âmbito nacional, de modo a perscrutarmos o que já havia sido produzido em relação ao *Ultimate Frisbee*. Oportuno fazer referência ao fato de o estudo constar em outra comunicação científica⁶, malgrado o teor para composição da obra fora modificado e expandido, motivo pelo qual optamos por reapresentá-los. Ademais oportunizou-nos adentrar as minúcias do tema, por efeito instituir correlações e possíveis ilações, com isso aportar à proposição didático/científica exprimida no livro (cf. o terceiro capítulo no qual consta sua exibição).

Muito bem, feitas as devidas ponderações, detalharemos, de agora em diante, o empreendimento científico desempenhado. No entendimento de Pires e colaboradores (2017), as investigações de revisão sistemática promovem o avanço do conhecimento em determinado tema e, ao mesmo tempo, permitem a construção da base teórica para outras investigações. Alinhados a esse pressuposto, Sampaio e Mancini (2007) interpretam as pesquisas as quais sintetizam a informação científica produzida como potenciais contributos para o desenvolvimento científico. Segundo as autoras supracitadas, há diferentes tipos de estudos de revisão e cada um deles segue uma metodologia específica. Dentre eles, inserem-se os estudos de revisão sistemática

⁶A investigação de revisão sistemática já foi publicada na Revista *Corpoconsciência* no volume 25, número 1, em 2021, com respectivo DOI: 10.51283/rc.v25i1.11171.



de literatura (científica), cuja metodologia se estrutura sob uma padronização, franqueando a seleção e análises, com isso, permitindo a apreciação da qualidade das pesquisas e da validade das ilações realizadas.

Com base nessas premissas e organização analítica, empreendeu-se um estudo de revisão de literatura sistemática, no qual foram mapeados artigos publicados em periódicos nacionais, dedicados ao entendimento do *Frisbee* e suas implicações formativas. O recorte pensado contemplou artigos e não teses e dissertações, pois, em grande medida, os artigos são recortes ou subprodutos desses materiais e o crivo amplia-se para além da banca avaliadora. A pesquisa teve duração de seis meses, contando com a participação de quatro pesquisadores de duas Instituições de Ensino Superior (IES) diferentes, sendo dois atuantes e os outros consultivos.

Para tanto, realizou-se uma investigação sob perspectiva qualiquantitativa, visando uma metodologia mista, pela qual houve “combinação pragmática entre pesquisa qualitativa e quantitativa, o que [por suposto] deveria pôr um fim às guerras de paradigmas de tempos mais remotos” (FLICK, 2009, p. 40). A abordagem mista foi adotada nesta investigação por possibilitar mais evidências, do que a pesquisa qualitativa ou quantitativa separadamente, cujos pesquisadores têm a oportunidade de usar diferentes ferramentas para realizar a coleta de dados, não se limitando a apenas instrumentos vinculados a uma vertente de pesquisa seja ela qualitativa ou quantitativa (CRESWEEL; CLARCK, 2013). A esse respeito,

[...] os métodos mistos representam um conjunto de processos sistemáticos e críticos de pesquisa e



implicam a coleta e a análise de dados qualitativos e quantitativos, assim como sua integração e discussão conjunta, para realizar inferências como produto de toda a informação coletada (metainferências) e conseguir um maior entendimento do fenômeno em estudo) (SAMPIERE; COLLADO; LÚCIO, 2013, p. 550).

À face disso, no plano quantitativo, o estudo emprega a quantificação das produções científicas em formato de artigo, no interstício temporal (2009-2019), concernentes ao *Frisbee*. No que se refere à abordagem qualitativa, faz uso da análise de conteúdo, tanto para elaboração de categorias – erigidas após o exame dos artigos cotejados – quanto para assinalar ilações quanto à produção em relação a essa prática corporal (BARDIN, 2009). Além do mais, indicar (possíveis) correlações e implicações para o ensino desse jogo/esporte no interior da Educação Física escolar.

Na qualidade de procedimento analítico para realizar o “balanço de produção”, empregou-se uma adaptação da ficha proposta por Kofinas e Saur-Amaral (2008), pela qual se orientou o processo investigativo, permitindo, com isso, a construção dos objetivos do estudo, dos descritores utilizados, tal e qual os critérios de inclusão e de exclusão dos artigos analisados. A mesma pode ser observada a partir de agora.



Quadro 1.1 - Ficha contendo os critérios empregados na pesquisa

CONTEÚDO	EXPLICAÇÃO
Objetivo da Pesquisa	Mapear os estudos publicados a respeito do <i>frisbee</i> , procurando identificar o que se tem produzido em formato de artigo em relação ao tema.
Equação de pesquisa a experimentar	<i>Frisbee</i> ; Esporte.
Âmbito da Pesquisa	A investigação examinou periódicos nacionais com estratificação: A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5 e C, ou seja, analisou todas as classificações. Foram verificados apenas artigos publicados em periódicos nacionais;
Critérios de inclusão	Alocados à subárea da Educação Física; Publicados no interstício de tempo de 2009 a 2019; Apresentar no título, ou no resumo as equações definidas para pesquisa;
Critérios de exclusão	E por fim, os artigos dever-se-iam estar escritos em português, inglês ou espanhol. Artigos sem resumo, ou sem acesso ao texto integral; Textos sem acesso online e livre (lê-se gratuito); Artigos publicados em outros idiomas, afóra o português, inglês ou espanhol; Foram desconsiderados artigos cujo teor central não se dedicava ao <i>frisbee</i> , ou apenas citavam-no de modo genérico semelhantemente a outros esportes.

Fonte: KOFINAS; SAUR-AMARAL (2008, adaptado).

Em relação à delimitação do intervalo de tempo (entre 2009 e 2019) para a busca dos estudos, numa primeira busca genérica, constatou-se a ausência de estudos de revisão de



literatura cujo mote central se dedicasse exclusivamente ao *Frisbee*, diferentemente de outros jogos/modalidades esportivas consideradas “tradicionais” ou “hegemônicas”, a exemplo do voleibol, o qual impeliu Impolceltto e Darido (2016) a realizarem uma pesquisa caracterizada de “estado da arte”, dado à ampla produção concernente ao tema, veiculada em diferentes espaços científicos. Interesse ainda mais frequente e consolidado quando se trata do futebol, basta ver as investigações de Fatta *et al.*, (2016); Ribeiro; Mezquita; Vecchio (2013); Teixeira; Caminha (2013); Fortes; Conrado (2012).

De igual modo, conjecturou-se a consolidação da Pedagogia do Esporte – entendida no plano epistemológico enquanto subcampo da Educação Física (GHIDETTI, 2020), a qual (cientificamente) se dedicada a perscrutar e intervir no processo de ensino, aprendizagem e vivência do jogo/esporte (GALATTI *et al.*, 2014) – muito provavelmente tenha fomentado avanços significativos em relação às reflexões e produções no que toca o fenômeno do jogo/esporte, suscitando, corolário, estudos relativos ao *Ultimate Frisbee*, afora o fato de ser conteúdo relativamente recente no cenário nacional, por efeito, pouco difundido, por sua vez, ocasionando curiosidades epistemológicas (REVERDITO; SCAGLIA; MONTAGNER, 2013). Trata-se de uma averiguação alinhada à constatação de Oliveira e colaboradores (2018, p. 30), ao advertir que a “pouca produção acadêmica nacional sobre as experiências escolares com o *Ultimate Frisbee* deve servir como estímulo para o desenvolvimento de estudos aplicados”.

Consideraram-se, além disso, as mudanças relativas à formação do/a professor/a de Educação Física no decênio em questão, movimentada e impulsionada pela normatização dos cursos de bacharelado e licenciatura (BRASIL, 2002; 2004),



somada às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica, cuja referência alvitra a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Básica, instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018 (BRASIL, 2017), na qual há referência explícita ao ensino do *Ultimate Frisbee*, ensejando, por sua vez, a imprescindibilidade de investigações mediante as quais se possa responder às novas demandas formativas, até mesmo em relação ao ensino de práticas corporais esportivas “contra-hegemônicas”.

Sendo assim, a “implementação” e consolidação de tais mudanças marcam o período em questão, razão pela qual se definiu a temporalidade da investigação. Pois bem, para acessar as produções, houve caminho analítico, inicialmente, se recorreu à Plataforma Sucupira, na qual constam as informações referentes à classificação das revistas usadas pelos programas de pós-graduação. A subdivisão cujos periódicos são estratificados organiza-se na seguinte sequência: A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5 e C como um indicativo de qualidade, sendo do mais alto (A1) ao menor (C). As informações mais recentes desta plataforma são as classificações de periódicos que compreendem o quadriênio de 2013 a 2016, em razão disso foi selecionado para consecução do estudo. Em seguida se prosseguiu com o preenchimento da área de avaliação, que para fins desta investigação se restringiu à subárea da Educação Física.

Como resultado, a plataforma gerou uma planilha (documento do Microsoft Excel) contendo a listagem de periódicos da Educação Física, com o ISSN tanto impresso quanto eletrônico, o nome dos veículos e sua qualificação com seu respectivo estrato. Neste referido documento, constam os



veículos (científicos) nacionais e internacionais, perfazendo 2218 títulos.

Empós o emprego dos critérios analíticos já descritos, restaram 389 periódicos. No entanto, quando se aplicou o último critério de exclusão eliminando revistas cujo foco e escopo não dialogassem especificamente com a Educação Física, visto que a Área 21 congrega quatro subáreas de atuação acadêmica e profissional, contabilizou-se um total de 52 revistas da subárea da Educação Física. Em posse dessa relação, iniciou-se a procura de artigos relacionados à temática atinente ao estudo. Com efeito, perscrutamos as revistas eletrônicas de acesso gratuito, aplicando os critérios de inclusão e exclusão contidos no quadro supracitado. No que se refere aos termos padronizados, definidos para identificar assuntos publicados nos artigos científicos, ou melhor, os descritores empregados na ferramenta de busca foram os seguintes: *Frisbee* e Esporte, tendo sido suprimido o termo *Ultimate*.

Além da averiguação a partir dos descritores, realizou-se uma apreciação minuciosa em cada uma das edições dos 52 periódicos resultantes da triagem anterior, com o propósito de ratificar os resultados, prospectando, por sua vez, os resumos, títulos, descritores e em alguns casos de ambiguidade epistemológica, todo o texto fora apreciado. Os artigos encontrados atinentes ao *Ultimate Frisbee* foram nomeados, datados com o respectivo ano de publicação e organizados/arquivados no interior de pastas no computador, discriminadas de acordo com a denominação da revista na qual foi difundido.

Os procedimentos de análise de dados se iniciaram mediante a leitura das produções científicas encontradas, concomitantemente, fez-se uma síntese dos elementos mais



relevantes contidos nos resumos, títulos, descritores, e em alguns casos, em todo o texto, de maneira que subsidiasse a posterior construção de categorias de análises, a partir de um processo indutivo, decorrente de diversas leituras e releituras, procurando agrupar temas mais recorrentes. Como resultado, formularam-se categorias de análise sob uma perspectiva de homogeneidade interna, heterogeneidade externa, inclusividade e plausividade propostas por Lüdke e André (1986), somadas à ideia de análise inferencial apregoada por Bardin (2009). Essa organização analítica dos dados qualitativos adicionou-se à análise dos dados quantitativos. Os resultados e as discussões são explanados na continuidade.

Resultados e discussão do balanço de produção

Conforme exposto até o momento, após o delineamento e os processos de filtragem, chegou-se ao total de 52 periódicos da área da Educação Física, compreendendo todos os níveis de estratificação, sendo realizada uma primeira análise em relação à distribuição das revistas no que diz respeito às estratificações. Evidenciou-se a predominância de revistas da subárea na classificação B4, contabilizando 20 revistas, seguida do qualis B5 o qual fez 13, depois houve uma igualdade entre os agrupamentos B1 e B2, somando 6 em ambos os periódicos, seguidas do qualis B3 com 5 revistas e o qualis A2 com apenas 2. Consentâneo realçar a ausência de revistas classificadas em A1 e C. Pondera-se de cuja ausência de estudos na subdivisão A1, justifica-se em decorrência de não haver periódicos nacionais na área 21 com essa estratificação. Em contrapartida, tem-se na inexistência de pesquisas na esfera C a constatação da inexpressividade científica de periódicos inscritos nesse estrato,



ao que tudo indica a causa dessa evidenciação. O conjunto de dados pode ser observado na seqüência.

Tabela 1 - Distribuição das Revistas por Qualis.

QUALIS	EDUCAÇÃO FÍSICA	
	N	%
A1	0	0
A2	2	3,8
B1	6	11,5
B2	6	11,5
B3	5	9,6
B4	20	38,5
B5	13	25
C	0	0
TOTAL	52	100

Fonte: SILVA; CARNEIRO (2021, p. 8/9).

A título de explicação, quando se refere ao termo estratificação, via de regra, conhecida como Qualis, trata-se de um sistema de classificação da produção científica dos programas de pós-graduação, referente à publicação de artigos em periódicos científicos. Seu objetivo consiste em analisar, e conseqüentemente, avaliar a qualidade da produção científica. A classificação ocorre sob análise de comitês atinentes a cada área de avaliação, valendo-se de critérios pré-definidos (CAPES, 2009).

Para o indicativo de qualidade, organizam-se os periódicos em A1, sendo este nível o mais elevado, e subsequentemente, por A2; B1; B2; B3; B4; B5 e C - com peso zero. Os periódicos relacionados à Educação Física encontram-se organizados na área 21, coexistindo com a Fisioterapia, a Terapia Ocupacional e a Fonoaudiologia. A Diretoria de avaliação determina que “o percentual de periódicos dos estratos A1 deve ser inferior ao



percentual de periódicos em estratos nos periódicos A2 ($A1 < A2$) e que a soma de ambos seja igual ou inferior a 25%. O percentual de periódicos que povoam os estratos A1, A2 e B1 são inferiores a 50%" (CAPES, 2013, p. 22). Fato que corrobora os resultados encontrados neste estudo, ao constatar restrito número de periódicos nos três maiores níveis de estratificação (A1, A2 e B1), cuja soma resultou em apenas 8 revistas, do total de 52 cotejados.

Constatou-se a maior concentração de periódicos nas classificações (B2; B3; B4; B5), correspondendo a 44 periódicos, o que engendra um desafio para propagação e qualificação das produções científicas na subárea em questão, apesar de termos consciência de que nem sempre o fator de impacto e a estratificação traduzem a qualidade de uma produção. Ademais, as revistas com estratificação A são, em sua maioria, internacionais, priorizando a língua estrangeira moderna (inglês) com ênfase na área da ciência médica, fatores esses que obliteram a publicação de conteúdo de outra natureza epistemológica – uma clara hierarquização valorativa do conhecimento –, além do entrave do idioma para autores brasileiros de modo geral, à semelhança do que advertiu Job (2009, p. 16), “critérios incoerentes para o desenvolvimento da ciência brasileira, uma vez que, o autor local concorre com milhares de outros, de outros países, escrevendo no idioma que não é o seu, mas será pouco lido no seu próprio país”. Além das altas taxas cobradas para veicular conhecimento no interior dos periódicos internacionais. Os aspectos antes arrolados atestam uma espécie de “colonização epistêmica”, sendo apropriado trazer a lume às advertências de Freire (2019c), em relação aos processos opressivos de invasão cultural, porquanto a dominação implica numa invasão, nem sempre física, ou visível, mas, às vezes, obducta. No fundo, a invasão consiste em uma forma de dominar econômica e culturalmente o invadido.



Em outras palavras, corresponde à “colonização cognitiva”, não sem razão, na obra “Pedagogia do Oprimido”, o autor identifica e problematiza determinados temas da estrutura opressora, na medida em que questiona os referenciais eurocêntricos – no caso em questão, não seria desproporcional incluir a representatividade americana da colonização, na atualidade –, para produção do conhecimento no campo das ciências humanas e sociais. Por esse motivo, argumenta sobre a imprescindível perspectiva de um ensino e de uma produção no campo das ciências sociais pela qual se problematize a geopolítica do conhecimento, haja vista o processo internacional assimétrico de produção de conhecimento e do lugar que ocupam os países de “terceiro mundo” e o conhecimento neles produzido, engendrando um processo decolonial, ao devolver o lugar de fala aos oprimidos e subjugados (PENNA, 2014).

Fizemos uma pequena digressão, todavia, pertinente, dada à relevância do pensamento freireano para este livro, regressando, até o momento, procurou-se expor a dimensão quantitativa mais ampla do estudo, de maneira a conferir uma espécie de visão panorâmica do quadro numérico, ao passo que tal cenário revelasse, com efeito, as investigações relativas ao *Ultimate Frisbee*. Após o cotejamento, de acordo com os critérios adotados no estudo, constataram-se 4 artigos, sendo considerados apenas 3, devido a 1 deles não corresponder à circunscrição temática, pois seu fito central versa a predominância das modalidades hegemônicas em detrimento das contra-hegemônicas, em aulas de Educação Física escolar em um município paranaense. Na mesma, há apenas uma singela alusão ao *Frisbee* enquanto modalidade contra-hegemônica, razão pela qual fora preterida por nosso estudo (TOMITA; CANAN, 2019).



UMA PROPOSIÇÃO DE ENSINO PARA *ULTIMATE FRISBEE*:
dos pressupostos às categorias pedagógicas Freireanas

Analisando os artigos encontrados, tem-se o seguinte quadro: 1 pertence ao qualis B2, enquanto os outros 2 restantes pertencem ao estrato B5. A descrição detalhada da autoria, revistas e estratificação podem ser conferidas no quadro de agora em diante.

Quadro 1.2 - Descrição detalhada dos artigos examinados com base nos critérios da pesquisa.

Autor(es)/ Ano	Título	Revista	Qualis	Quantidade
COSTA e colaboradores (2017)	Perfil e motivações de praticantes de <i>Ultimate Frisbee</i> na universidade de Brasília	CADERNOS DE FORMAÇÃO – RBCE	B5	1
OLIVEIRA e colaboradores (2018)	Sistematização do <i>Ultimate Frisbee</i> para Educação Física	CADERNOS DE FORMAÇÃO – RBCE	B5	1
SILVEIRA e DIAS (2019)	Repensando as relações de gênero nas vivências do <i>Ultimate Frisbee</i> na escola	MOTRIVIVÊNCIA (FLORIANÓPOLIS)	B2	1
Total				3

Fonte: SILVA; CARNEIRO (2021, p. 10).

Um dos possíveis fatores mediante o qual se possa explicar a inófia de artigos sobre o *Ultimate Frisbee* em periódicos



nacionais se relaciona com sua recente inserção no Brasil, mais especificamente no final da década de 1980. Se porventura estabelecêssemos uma relação histórica comparativa com o futebol – a título de mera ilustração –, notar-se-ia prontamente o desconhecimento e a pouca visibilidade da qual desfruta essa prática corporal historicamente situada, em função disso, Amoroso e Varregoso (2014) glosaram se tratar de uma prática em ascensão. Ratificando, por sua vez, a demanda por novas investigações, consoante a conclusão do estudo de (PUCCINELLI, 2006).

Conjectura-se, além do mais, a questão do parco reconhecimento tenha relação com o não pertencimento do *Ultimate Frisbee* ao inventário de “tradições esportivas” historicamente aceitas e disseminadas no país, à semelhança da ponderação de Paes (1996), ao observar que os principais conteúdos das aulas de Educação Física são os esportes coletivos, considerados tradicionais/hegemônicos (handebol, voleibol, basquetebol e futebol). Deveras, esse fato incide na constituição de uma representação social, a qual oblitera o interesse por outros saberes esportivos, até mesmo científico, haja vista a ciência referir-se a uma prática social e sobre ela pairam idealizações e injunções. Trata-se de uma ilação, ao que parece plausível, a julgar pelo reduzido número de produções e a incidência majoritária dos artigos em classificação B5, considerada a estratificação com menor grau de impacto e valoração científica, pois a C não é considerada na escala de indicadores, ou seja, tem peso zero.

Para analisar os três artigos encontrados pela pesquisa e formular categorias de análises, empregaram-se os pressupostos anotados por Lüdke e André (1986), somados ao princípio de análise inferencial proposto por Bardin (2009), tal e qual



já exprimimos anteriormente, sendo conveniente reiterar. Assentado nisso, instituíram-se três categorias de análise, a saber: 1) Participação; 2) Sistematização Pedagógica; 3) Gênero. A distribuição quantitativa das categorias e seus respectivos anos de publicação constam a seguir.

Tabela 2 - Número absoluto de artigos distribuídos por categoria de análise e ano de publicação.

CATEGORIA DE ANÁLISE	REVISTA	ANO DE PUBLICAÇÃO	TOTAL
Participação	Cadernos de Formação RBCE	2017	1
Sistematização Pedagógica	Cadernos de Formação RBCE	2018	1
Gênero	Motrivivência	2019	1

Fonte: SILVA; CARNEIRO (2021, p. 11).

Em linhas gerais, nota-se, com base nas informações presentes na tabela, o fato de as produções brasileiras as quais versam sobre *Ultimate Frisbee* corresponderem ao início do período de tramitação da BNCC – apropriado recordar a existência de versões preliminares do documento curricular, tendo em 2015 a primeira, a segunda em 2016 e a terceira no ano ulterior –, homologada em 2017, ao menos a proposta correspondente às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental (BRASIL, 2017). Conjectura-se não se tratar de um acontecimento fortuito, porquanto o documento passa a nortear os currículos da educação básica, no qual consta a referência à prática corporal, como já exposto antes, com efeito, tem-se uma maior visibilidade



do jogo/esporte principalmente em relação aos professores, haja vista buscarem aporte teórico para organização pedagógica das aulas de Educação Física. Ainda no plano mais geral, observa-se uma tendência de aumento no somatório das produções, a julgar o decênio cotejado, apesar da equivalência dos últimos três anos (lê-se 2017, 2018 e 2019).

Na direção de aprofundar e ampliar as discussões relativas aos artigos localizados por este estudo, assim como evidenciar aspectos específicos e relevantes, discutir-se-á cada um deles no interior das categorias de análise na quais foram alocados, deste ponto em diante.

Participação

Trata-se de uma categoria de análise cujo teor debate a conexão entre a adesão e participação dos adeptos à prática do *Ultimate Frisbee*. Nela se encontra o estudo realizado por Costa e colaboradores (2017), o qual analisou os aspectos que motivaram os alunos/as da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília (UnB) a participar da disciplina intitulada: Prática Desportiva (PD), no interior da qual se desenvolveu o ensino do *Ultimate Frisbee*. Segundo os autores, a manifestação do jogo/esporte em questão apresenta expressivo potencial educativo.

A referida atividade curricular, oferecida semestralmente na UnB, condicionada à disponibilidade dos/as professores/as, “recebe alunos de toda a instituição, oferecendo créditos de ensino, aproximando-os da prática regular de exercícios físicos, da promoção e da manutenção da saúde, além de integrar os estudantes dos diferentes cursos da UnB” (COSTA et al., 2017, p. 86).



A justificativa da qual se vale a disciplina, para ancorar sua presença na matriz curricular, pareceu-nos extensiva, em especial por ser ofertada em um curso de formação profissional. Cabe, aqui, uma pequena digressão, de certo modo são discursos alinhados aos argumentos empregados para “aportarem” a Educação Física na qualidade de componente curricular escolar, geralmente genérico, efetivamente pouco convincente. Voltando, a proposta da PD lembra, inclusive, a perspectiva de Prática Esportiva, consoante a orientação normativa dos currículos do ensino superior brasileiro, sob o decreto n. 705 de 25 de julho de 1969 (BRASIL, 1969), tendo ele se intensificado na década de 1970, quando o desporto universitário canalizava, em parte, a atenção dos/as estudantes envolvidos com a prática desportiva. Cenário o qual foi sendo modificado gradativamente e resultou na retirada da obrigatoriedade da Educação Física na educação superior – à exceção dos cursos de graduação da própria área – com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996), quando a obrigatoriedade fora mantida apenas no ensino fundamental e médio (CASTELLANI FILHO, 1998).

Quanto ao estudo de fato, os autores supracitados objetivaram compreender os principais interesses de 50 voluntários, sendo 32 homens e 18 mulheres ao participarem da PD, a qual propõe o *Ultimate Frisbee*. Para a consecução do material empírico, utilizou-se a observação participante e o emprego de um questionário, acrescido dos registros em um diário de campo. As respostas do questionário foram agrupadas em dois blocos de motivos para participação na PD, sendo eles: motivos intrínsecos ao jogo e extrínsecos. Os resultados demonstraram que 117 respostas assinalaram para motivos intrínsecos ao jogo, como:



interesse, curiosidade e conhecer novas pessoas. Já em relação aos motivos extrínsecos, tais como: necessidade de créditos, falta de vaga em outra PD e convite de conhecidos, totalizou 100 respostas.

Houve, portanto, certo equilíbrio entre os dois conjuntos de respostas. Para Costa e colaboradores (2017, p. 89), “o equilíbrio aproximado permite inferir que (1) no caso da leve prevalência de motivos extrínsecos, a relevância na oferta de modalidades inovadoras pode trazer expectativas novas e mais pessoas para a atividade física”. E complementa: “(2) no caso da significativa presença de motivos extrínsecos, [deve-se] refletir que a conjuntura envolta na escolha é fundamental para que novos e regulares praticantes façam as atividades”.

Um aspecto intrigante das ilações apresentadas se refere à acepção da prática do *Ultimate Frisbee* como atividade física, que, a despeito de sê-la – como toda e qualquer ação humana, devido ao fato de existirmos (do ponto de vista fenomenológico) corporalmente –, associá-la à noção de promoção e da manutenção da saúde nos parece temerário, haja vista as variáveis e o hermetismo contido no conceito de saúde. Ademais, no que diz respeito à prevalência dos aspectos intrínsecos, em desvantagem às questões extrínsecas, entrevemos na Teoria do Jogo um caminho explicativo à primazia notada, em virtude da imanência do jogo (FREIRE, 2001; 2002; SCAGLIA, 2003; CARNEIRO, 2012; 2017; CARNEIRO; SILVA; REIS, 2020). Ter-se-ia, nesse sentido, uma evidência a priori anunciada, caso o caminho heurístico empregue se enveredasse por essa perspectiva teórica, não sendo a opção dos autores.

De todo modo, o estudo traz indicativos relevantes sobre o interesse da prática do *Ultimate Frisbee*, *pari passu* reforça a



relevância do ensino relativo a esse saber, um avanço, portanto, dado o desconhecimento e a escassez de produções a respeito do tema. Vejamos, na sequência, a próxima categoria de análise.

Sistematização Pedagógica

Refere-se a uma categoria na qual se congreguem produções sobre a organização pedagógica sistematizada relativa ao *Ultimate Frisbee*, em outras palavras, reúna artigos – no caso como houve apenas um estudo, aplica-se artigo – dedicados a pensar a planificação e organização do trabalho pedagógico atinente ao tema em tela.

No interior dessa categoria analítica, foi alocada a pesquisa realizada por Oliveira e colaboradores (2018), em que o objetivo consistiu em pensar a sistematização do ensino *Ultimate Frisbee*, a fim de desenvolvê-lo como conteúdo nas aulas de Educação Física escolar. O estudo realçou as prerrogativas formativas – guardadas as devidas proporções e contexto, trata-se de uma perspectiva análoga a de Costa e colaboradores (2017), a qual se arrazou na categoria anterior – desse saber esportivo, com ênfase na oportunidade de autoarbitragem, cujos efeitos, segundo os autores “estimula, de maneira autônoma, a resolução de conflitos por meio do diálogo, o reconhecimento de comportamentos indevidos, tanto seus quanto dos seus companheiros, de maneira justa e sem imposições” (OLIVEIRA et al., 2018, p. 25).

Em igual passo, detectaram a escassez de aporte teórico/metodológico em língua vernácula, de maneira que a “pouca produção acadêmica nacional sobre as experiências escolares com o *Ultimate Frisbee* deve servir como estímulo para o desenvolvimento de estudos aplicados”. E concluem a ilação



preconizando que os mesmos podê-lo-iam lançar luz “sobre os interesses dos/as alunos/as, a sistematização de conteúdos e a avaliação da ação pedagógica docente” (OLIVEIRA et al., 2018, p. 30). A insuficiência de produção da qual os pesquisadores se referem ratifica, de igual modo, o empreendimento de nossa investigação, haja vista termos averiguado, em um decênio, apenas três artigos, constatação cujo teor traduz, de algum modo, a relevância em realizá-la.

O estudo de Oliveira e colaboradores (2018) corresponde a uma pesquisa-ação, desenvolvida em um Centro de Ensino Fundamental do Distrito Federal. Participaram da proposta de inserção do *Ultimate Frisbee*, como conteúdo da Educação Física escolar, aproximadamente 43 estudantes de ambos os sexos, os quais estavam cursando o oitavo ano, divididos em duas turmas distintas. Foram realizadas, pela primeira autora da pesquisa, 4 aulas organizadas em alternância entre teoria e prática, com objetivo de trabalhar aspectos técnicos e táticos básicos relativos ao jogo/esporte, “dentro de uma perspectiva de ensino baseada no Ensinar para a Compreensão” (OLIVEIRA et al., 2018, p. 24).

De acordo com os autores supramencionados, ao longo da sistematização, foi notória a evolução dos/as aprendizes em relação ao primeiro contato com o disco e a partida realizada no último encontro, não houve melhorias apenas técnicas e táticas, mas avanços no que diz respeito ao diálogo e autonomia entre os participantes, sendo observável com base no pedido de faltas e na solução de problemas.

Existiu, no entanto, maior resistência pela turma B em realizar as atividades, devido à preferência pelo futebol. Trata-se de outro indicador com o qual se ratifica a primazia dos jogos/esportes coletivos hegemônicos nas aulas de Educação Física,



à semelhança do já exposto em outro momento. Ainda em relação aos desafios para o desenvolvimento da unidade didática temática, atinaram à questão dos termos em inglês presentes na estrutura organizacional da modalidade, em razão de muitos aprendizes apresentaram dificuldade em pronunciá-los – sendo essa, uma fresta para se debaterem os riscos dos processos opressivos de invasão cultural, advertência apregoada por Freire (2019c), a julgar pelo fato de a colonização cultural imprimir um estratagema de dominação economicamente e culturalmente (por intermédio dos signos e tradições) o invadido, ou nos dizeres do autor, o oprimido –. Ora, não seria esse cenário (formativo) o ensejo (auspicioso) para se pensar a interdisciplinaridade como possibilidade de aprendizagem coadunando a linguagem corporal com linguagem oral/escrita? A nosso ver, sim! Por sinal, a questão da interdisciplinaridade refere-se a um ponto controverso no espaço escolar, muito apregoado, conquanto raramente aprofundado, efetivamente pouco desenvolvido (FAZENDA, 1994). Em que pesem suas ambiguidades, somos arautos da perspectiva do ensino de maneira interdisciplinar.

Um questionário de avaliação foi o instrumento aplicado junto aos aprendizes, na tentativa de extrair as impressões dos/as mesmos/as sobre a unidade didática relativa ao *Ultimate Frisbee*. As respostas exprimem um teor positivo, dado que 79,07% dos/as estudantes consideram ótimas ou boas suas vivências referentes a essa manifestação de jogo/esporte na escola. Consoante aos autores, o trabalho pedagógico oportunizou o desenvolvimento da autonomia dos/as discentes (OLIVEIRA et al., 2018). A despeito de admitirmos as potencialidades formativas advindas do *Ultimate Frisbee*, parece-nos incerto assinalar que tais resultados afiançam a obtenção de autonomia, devido à complexidade de elementos e variáveis solicitadas



para o alcance do autogoverno (moral e intelectual). No limite, pode-se admitir que o trabalho pedagógico possa ter fomentado um espaço para nutrir elementos imprescindíveis à autonomia.

Além disso, deve-se reconhecer que o desenvolvimento de uma unidade didática, no interstício de quatro aulas – considerando as três dimensões do conteúdo (conceitual/factual, procedimental e atitudinal); somado à necessidade de uma avaliação diagnóstica para subsidiar a planificação do ensino; adicionado ao desafio de preparação e desenvolvimento de recursos auxiliares (alternativos); acrescido das decisões metodológicas cujo percurso pedagógico, não raro, suscite modelagens e ajustes; e a cogente necessidade de aferir a experiência de aprendizagem (avaliação formativa) –incide numa brevidade e a distribuição temporal figure na condição de um elemento *sine qua non* para o êxito pedagógico.

Soma-se a isso, o fato de o próprio instrumento eleito como forma de avaliação ser ambíguo na esfera científica, a julgar pelas exigências e os pressupostos compreendidos numa pesquisa-ação, despertando, por sua vez, nossa atenção “científica”. Apesar disso, os contributos do estudo são patentes, seja em decorrência da visibilidade a qual engendra a prática corporal, ou mesmo em razão de desenvolvê-la no interior da instituição escolar, a partir de uma sistematização de ensino, com isso, adjudica visibilidade ao trabalho pedagógico desenvolvido, e quem sabe, impele outros a se enveredarem pelo tema. Na continuidade, exporemos a última categoria de análise.

Gênero

Diz respeito a uma categoria na qual agrupamos produções relativas ao *Ultimate Frisbee* e a sua relação com a questão de



gênero. Quanto ao conceito de gênero aqui compreendido, trata-se de uma categoria relacional entre mulheres e homens que, ao rejeitar o sentido do determinismo biológico, passa a envolver valores construídos socialmente ao longo da história. Donde “a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres [constituem] uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado” (SCOTT, 1995, p. 75).

No interior dessa última categoria analítica, encontra-se o estudo de Silveira e Dias (2019), realizado em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Natal/RN. Corresponde a uma pesquisa fomentada mediante ao projeto intitulado: “*Ultimate Frisbee* - vivências e reflexões táticas utilizando recursos midiáticos nas aulas de Educação Física”, cujo objetivo versou em refletir sobre as vivências táticas do jogo/esporte, com base em imagens midiáticas produzidas pelos próprios aprendizes. Os recursos midiáticos foram disponibilizados pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

As autoras anotam que o contato com *Ultimate Frisbee* decorre de sua presença na BNCC, pois se deparam e experienciaram o mote num espaço de formação continuada, no qual se debatia a proposta curricular. Notemos, com isso, a relevância de um documento oficial e suas implicações (in) formativas, tanto em relação ao prestígio (ou depreciação) de um dado conteúdo quanto para uma área de conhecimento. Trata-se de uma constatação a qual robustece a inferência já exposta, quando se exprimiu sobre o aumento quantitativo da produção científica, retratada em forma de artigo sobre *Ultimate Frisbee* nos últimos três anos (2017, 2018, 2019), sendo o mesmo consentâneo com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017. Decerto houve uma maior visibilidade da modalidade,



na medida em que os/as professores/as recorrem (em tese) aos aportes teóricos – incluindo os documentos curriculares oficiais – para organização do trabalho pedagógico, realçando outro aspecto já destacado (BRASIL, 2017).

Ao longo do estudo, Silveira e Dias (2019) discorrem a respeito do caráter formativo e educativo presente no *Ultimate Frisbee* – algo também admitido nas duas investigações debatidas nas categorias precedentes –. Participaram da pesquisa, aprendentes de duas turmas mistas de 5º ano, denominadas A e B, do Ensino Fundamental, com idade variando entre 9 e 13 anos.

No decurso das aulas, as turmas eram organizadas em equipes mistas, no entanto, a primeira possuía um número inferior de meninas em relação aos meninos, o que contribuía para a dominância da posse do disco por parte deles, não havendo compartilhamento do mesmo com as meninas, excetuando as consideradas mais habilidosas. Houve, portanto, uma clara exclusão das meninas, fato observado pelas autoras. Ao comentarem a respeito, explicam: “percebemos aqui uma problemática para refletir: a histórica exclusão feminina no âmbito público, em especial nas práticas corporais esportivas” (p. 7). Quando mulheres decidem adentrar em uma prática social em que há notória “reserva masculina”, torna-se esperado existir certa “desconfiança ou mesmo preconceitos velados ou explícitos” (SOUZA JÚNIOR, 2013, p. 243; DUNNING, 1992). Contudo, não corresponde a uma segregação apenas relativa ao gênero, mas compreende um conjunto despropositado de violências, dentre elas, aquelas relativas às habilidades, em virtude de serem alijadas do direito de se apropriar dos saberes relativos à cultura corporal de movimento – materializada nos esportes, dentre eles o *Ultimate Frisbee* –. Expropria-se, com isso, o direito de elas



aprenderem, com efeito, sofre-se preconceito dado a inabilidade, conforme bem observou Altmann (2015) em relação ao futebol, deslindando não representar somente a questão de gênero o fator a originar preconceito, porquanto a habilidade, ou melhor, a falta dela, igualmente se refere a um aspecto discriminatório (ALTMANN, 2015).

Em relação à outra turma participante do estudo, havia uma divisão sexual equiparada, incidindo numa participação maior das meninas na prática, portanto, houve o compartilhamento do disco, ainda assim, existiram atitudes intimidadoras dos meninos frente às meninas, com gritos, empurrões e até uso de violência para se imporem diante delas. À face disso, as pesquisadoras Silveira e Dias (2019) se despertam para refletirem sobre duas problemáticas intrinsecamente ligadas, quais sejam: a primeira atinente à naturalização equivocada do comportamento feminino, e a segunda, relativa à premissa biológica da/na construção das identidades femininas e masculinas, por sua vez, hegemônicas, cujos efeitos aprisionam homens e mulheres a padrões predeterminados e altamente excludentes em relação às mulheres. Aparentemente, ao fomentarem tais reflexões, se alinham a advertência comentada por Louro (2000, p. 138) de que “nossas escolas parecem propor um acordo tácito de silêncio, dissimulação e negação a respeito da sexualidade”, no qual estudantes e professoras/es omitem questionamentos, disfarçam curiosidades e inquietações, muitas vezes, por temor a represálias.

Cientes disso, Silveira e Dias (2019) (re)construíram uma proposta de ensino inclusiva para ministrar o conteúdo (lê-se *Ultimate Frisbee*), assentada na perspectiva da diversidade e da abertura para rechaçar o contexto social em questão. Como



forma de rearranjo das intervenções pedagógicas, observando a multiplicidade de masculinidades e feminilidades, as autoras recorreram às rodas de conversa, na direção de fomentar a conscientização, cujas implicações engendrassem o aumento da participação e inclusão de todos no jogo, para tanto, condicionam a marcação de ponto apenas se todos da equipe participassem da ação ofensiva (ataque). Todavia, a insatisfação das meninas persistia, em virtude disso, outras variáveis foram sendo modificadas, de maneira a promover um ambiente formativo provocador.

Por fim, analisando o trabalho pedagógico realizado, Silveira e Dias (2019) constataram que a relação entre o *Ultimate Frisbee* e as questões de gênero conferiu a oportunidade para reformulação dos conhecimentos, melhoria na compreensão e construção de novas situações para o exercício da docência, além de construir relações de gêneros mais igualitárias entre os/as aprendizes. Contudo, embora reconheçamos o empenho e alargamento das margens formativas, quer das autoras, quer dos/as aprendentes, quando se trata de gênero, uma categoria relacional entre mulheres e homens, construída socialmente ao longo da história da vida do indivíduo, toda e qualquer afirmativa peremptória deve ser evitada, dado que a identidade (de gênero) permanece em construção e corresponde a um processo multimodal. Conquanto, concebe-se o fato de a proposta fomentar reflexões cujos efeitos possam pôr em suspeição ou desestabilizar convicções, o que, concordemos, já caracteriza uma incidência desejável e elogiável. Doravante, passaremos às impressões finais cujo estudo de revisão de literatura nos permitiu considerar.



Considerações finais sobre o balanço de produção

Os dados erigidos pela investigação revelaram a existência de quatro produções no interstício pesquisado, sendo considerados apenas três, devido a uma delas não corresponder ao assunto central prospectado, apenas citou o *Frisbee* como modalidade não tradicional. Tratou-se de número tímido de artigos encontrados. A escassez de artigos relativos ao tema em periódicos nacionais presumivelmente tem relação com sua recente inserção no Brasil, mais especificamente no final da década de 1980. Soma-se a isso, o fato de o *Ultimate Frisbee* não pertencer ao inventário de “tradições esportivas” historicamente aceitas e disseminadas no país (PAES, 1996), ofuscando, por sua vez, a inclinação para o mote, inclusive científica, uma ilação plausível, a julgar pelo diminuto número de produções e a incidência majoritária dos artigos em classificação B5, considerada o menor grau de impacto e valoração científica.

Os três artigos cotejados pela pesquisa foram agrupando-os em três categorias de análise, a saber: 1) Participação; 2) Sistematização Pedagógica; 3) Gênero, nas quais os mesmos foram examinados, e trouxemos à baila aspectos específicos e relevantes de cada um dos estudos, por extensão, algumas reflexões de ordem provocativa. Em linhas gerais, a investigação patenteou a tendência de aumento no somatório das produções, haja vista o decênio cotejado, muito embora tenha havido uma quantidade equitativa nos últimos três anos (lê-se 2017, 2018 e 2019). Acontecimento consentâneo com o ano da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma ocorrência cujas implicações incidiram tanto em relação à visibilidade quanto ao interesse a respeito do *Ultimate Frisbee* (BRASIL, 2017). Fato ratificado na perquirição desenvolvida por Silveira e Dias (2019).



Oportuno dilucidar, além disso, que apesar das informações produzidas e aqui veiculadas serem datadas historicamente, em função da natureza do próprio texto e a pesquisa a qual ele retrata, adjudica, ao mesmo tempo, um olhar panorâmico sobre determinado momento histórico, na tentativa de lançar rebento a respeito do fenômeno estudado. Ademais, como modelo heurístico, tal estudo pode representar um ponto de partida para o desenvolvimento de outras pesquisas as quais considerem critérios de análise diferentes, malgrado o fato de seu limite temporal e o alcance restrito, ao cotejar apenas artigos.

Em última análise, o estudo de revisão de literatura empreendido ajudou-nos a compreender as tendências e produções sobre o mote, conseqüentemente, facultou uma visão (científica) holística quanto ao *Frisbee*, como resultado, nutriu nossas reflexões para pensar uma proposição didático/científica no tocante a esse jogo/esporte. À semelhança de se cotejar a produção científica a respeito do assunto, faz-se mister compreender sua lógica operacional e/ou seus princípios condicionais, de maneira a entender a dinâmica estrutural do *Ultimate Frisbee*, intento da próxima subseção.

1.3 Dinâmica organizacional do *Ultimate Frisbee*

O *Ultimate Frisbee* refere-se a um/a jogo/modalidade esportivo/a coletivo/a de invasão, na qual se utiliza um disco e “desde seu surgimento, muitas regras foram incluídas, alteradas e refinadas” (MAIELO; COSTA, 2020, p. 2). A despeito de esta seção ser dedicada a expor a organização elementar, tal como os aspectos procedimentais da referida expressão da cultura corporal de movimento, incluindo ilustrações relativas



às técnicas, torna-se apropriado explicar que a apresentação dos movimentos não incorre em nenhuma incongruência epistêmica ao evidenciar o conhecimento técnico, a despeito de nossa base epistêmica se pavimentar, ou melhor, ancorar-se no fundamento teórico freireano. Ora, mas como não incidir em contradição se a perspectiva de educação (interacionista) emancipatória não preconiza a transmissão de conhecimentos? Em razão de ela não rejeitar conhecimento social, sendo a técnica correspondente a um saber histórico e socialmente construído. Transfigura-se propício trazermos à lume a noção de técnicas corporais formulada por Marcel Mauss (1974), segundo a qual o antropólogo francês considerou os gestos e os movimentos corporais como técnicas inscritas culturalmente, razão pela qual advogou a não existência de uma forma natural ou inata de se servir do corpo, mas usos diferentes, modelados e transmissíveis por cada sociedade, com efeito, passíveis de (re)transmissão e apropriação por outras gerações, na prática, imbuindo outros e novos significados.

Seguindo essa esteira de pensamento, não obstante possa parecer um tanto tradicional a apresentação da técnica, trata-se de observá-la fora do espectro da linearidade e reprodução inconsciente, contudo, concebê-la sob o prisma de um saber cultural/social e historicamente situado, até porque os/as aprendizes adentram o espaço escolar para aprender os saberes cuja humanidade produzira. Além do mais, a técnica diz respeito a um conhecimento e não o designo formativo do componente curricular Educação Física, tal e qual propuseram algumas teorias curriculares à subárea em seu decurso histórico. Ademais, ensejar sua experimentação não significa preconizar a reprodução passiva e descontextualizada de gestos técnicos,



todavia, facultar outras possibilidades/técnicas, ou mesmo ressignificá-las.

Pois bem, feitas essas pertinentes considerações, retomemos a dinâmica organizacional do jogo. As equipes podem contar com no máximo 7 jogadores e no mínimo 5, com a possibilidade de constituírem equipes mistas (homens e mulheres); em termos espaciais, o campo (normalmente trata-se de um gramado) deve conter 100 metros de comprimento por 37 de largura; o intuito da modalidade (marcação de ponto) consiste em segurar o disco no interior da zona de pontuação (*end zone*) da equipe adversária; há cones ou objetos nos cantos das zonas (*central e end zone*) para facilitar a identificação espacial dos jogadores (a título de ilustração vide a Figura 3); quem marca 15 pontos primeiro ou o time que possuir maior pontuação quando se atinge a duração máxima de 100 minutos, vence o jogo; a divisão do tempo de jogo pode ser realizada em duas partes, ou quando um dos times acumula oito pontos.

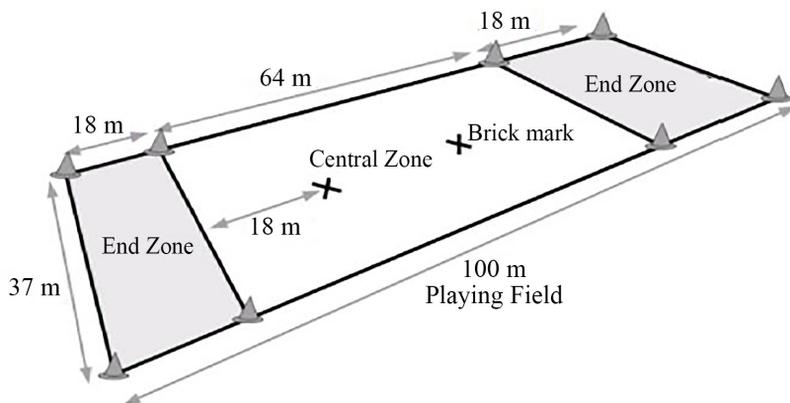


Figura 1.3 - Dimensões do Campo de Jogo.

Fonte: WFDF (2017, on-line).



A partida tem início quando as equipes sorteiam a saída e se alinham em sua *end zone*, o grupo defensor faz o lançamento inicial, conhecido como *pull*. Quando ocorre a marcação de um ponto, há troca de zona de pontuação, de maneira que a equipe a qual marcou faz o lançamento inicial, ocorrendo tão somente após a sinalização e aval de ambas as equipes, com levantamento do braço, alternando-se, por sua vez, a direção de ataque e defesa a cada ponto. Análogo à modalidade do basquetebol, no *Ultimate Frisbee* não se desloca estando em posse do disco, tampouco o retira das mãos do oponente, não obstante, a permanência de retenção do disco se limita a 10 segundos, mantendo-se um dos pés no chão – similar a lógica do “pé-de-pivô”⁷ empregado no basquetebol – e movimentando o pé que está móvel. Por esse motivo, deve-se lançá-lo para os/as demais integrantes da equipe, referindo-se de lançador/a quem se encontra nesta situação. A posse do disco muda quando ele é derrubado, seja em razão de um passe errado, seja em decorrência da interceptação, havendo qualquer uma das ocorrências, inverte-se a posse do disco, sendo essa ação denominada de *turnover* (reversão). Cada time poderá realizar quantas substituições preferirem.

Maielo e Costa (2020) indicam a existência de duas habilidades básicas imprescindíveis à prática do *Ultimate Frisbee*, são elas: o processo de lançamento (passe) e a recepção do disco. O lançamento, segundo Costa e Ramos (2018, p. 32), equivale a um fundamento técnico relevante para diversas modalidades, definindo a dinâmica e ritmo de jogo. Ele “se estabelece quando

⁷Trata-se de estabelecer um dos pés como base, sem que haja deslocamento, enquanto há liberdade para movimentação do outro sem, no entanto, movimentar a base, ou melhor, o pé de apoio.



o jogador inicia o movimento de pernas/quadril/tronco/braços para que o disco saia da mão daquele que realizará a técnica. A direção e a velocidade do vento podem mudar o destino inicial do disco”. Um elemento indispensável para todos os lançamentos consiste na realização de rotação do pulso, conhecida como chicote.

Ainda na sequência de pôr a vista o lançamento, há ao menos três mais conhecidos, sendo eles: o *Backhand*, o *Forehand*, e o *Hammer*, os mesmos serão explicitados a seguir. Para ilustrar os movimentos, utilizaremos as imagens arquitetadas por Amoroso (2016):

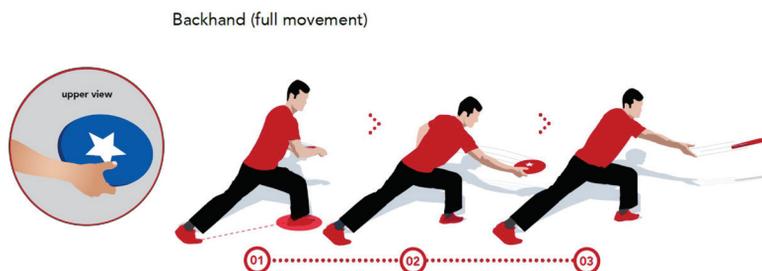


Figura 1.4 - *Backhand*.

Fonte: AMOROSO (2016, p. 44).

Como se nota, para consecução do *Backhand*, posiciona-se o polegar na parte superior do disco e os demais dedos na parte interna côncava, a qual deve estar virada para baixo. Em relação à postura corporal, pode ser frontal, lateral ou invertido.



UMA PROPOSIÇÃO DE ENSINO PARA *ULTIMATE FRISBEE*:
dos pressupostos às categorias pedagógicas Freireanas

Side arm or Forehand (full movement)

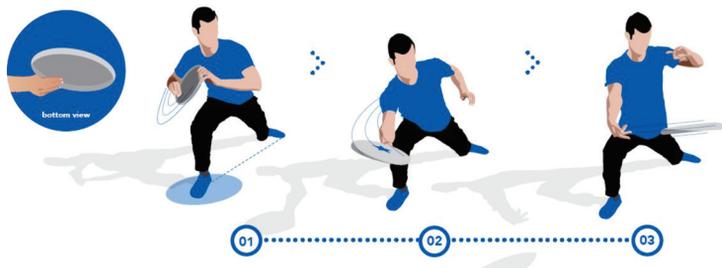


Figura 1.5 - *Forehand*.

Fonte: AMOROSO (2016, p. 45).

Quanto ao *Forehand*, consiste num movimento um pouco mais sofisticado se comparado ao anterior, nesse lançamento, posiciona-se novamente o polegar na parte superior do disco, contudo, os dedos indicador e médio organizam-se por baixo, junto à borda interna côncava, enquanto os dedos anelar e mindinho posicionam-se na parte de fora do disco. Além do mais, ainda existe a variação *Forehand* invertido.

E o terceiro, o *Hammer*, lançamento no qual há um grau de dificuldade mais elevado e seu nome deriva da semelhança com uma martelada – a tradução do verbo *hammer*, em inglês, significa martelar –. Posiciona-se a mão na forma similar à de uma pistola, o disco não sairá da linha do quadril, mas acima da cabeça.

No que concerne à recepção do disco, pode-se realizá-la com as duas mãos – opção muito utilizada por iniciantes por apresentar uma maior segurança no momento da recepção –, ou apenas uma. A escolha pela recepção está condicionada à preferência do/a praticante após analisar fatores como: à altura, velocidade e situação de jogo. As recepções mais conhecidas são:



a “Panqueca”, também conhecida como “Jacaré ou Espalmada”; e a “Garra”. Na perspectiva de elucidá-las, detalhar-nos-emos ambas, contando mais uma vez com os retratos desenvolvidos por (AMOROSO, 2016).



Figura 1.6 - *Hammer*.

Fonte: AMOROSO (2016, p. 46).

Em relação à “Panqueca”, diz respeito a uma recepção com as duas mãos, na qual uma delas vai por cima e a outra por baixo do disco, empregada muito por iniciantes quando o disco chega à altura do ombro e, também, dos joelhos.

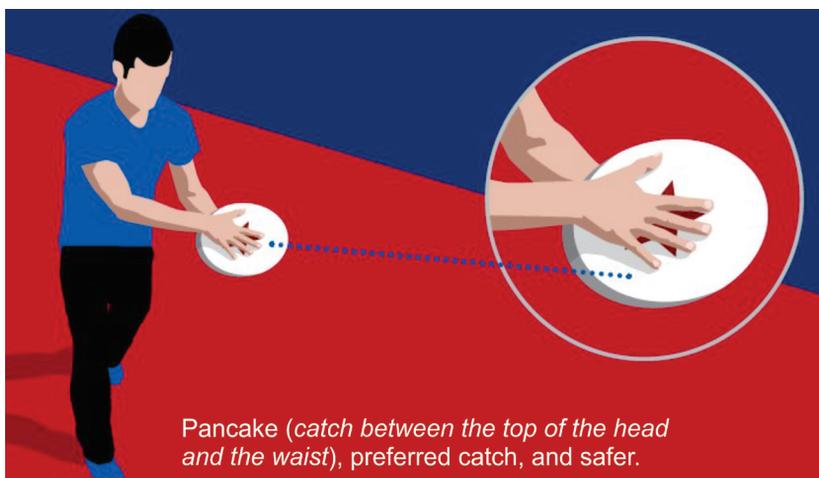


Figura 1.7 - Panqueca.

Fonte: AMOROSO (2016, p. 47).

Quanto à “Garra”, refere-se a uma maneira de recepção, cujo movimento pode ser realizado com uma mão apenas, na qual o polegar pode posicionar-se tanto para cima ou para baixo, a depender da situação de jogo. Mas, há a possibilidade de ser realizado com as duas mãos, estando sujeito aos fatores condicionantes da partida.

Em face do exposto, parece-nos congruente explicar que os aspectos técnicos referentes aos fundamentos básicos são relevantes para deslindar questões relativas à lógica operacional e/ou seus princípios condicionais, assim como as idiossincrasias as quais compõem o *Ultimate Frisbee*, no entanto, esses modos de lançamentos e recepções não são as únicas maneiras de realizar os fundamentos – recapitulemos a acepção de técnica corporal postulada por Mauss (1974) apregoada no início da subseção –, sendo, portanto, possível e recomendado fazer adaptações



e proposições de ensino cuja premissa fomenta situações (problemas) de aprendizagem sobre as quais cada aprendiz encontre sua melhor maneira de jogar e se apropriar dos saberes em experimentação, engendrando, com isso, novas possibilidades de vivências e técnicas, conforme assinalaram (COSTA; RAMOS, 2018). Em outros dizeres, faz-se imperativo a superação do ensino restrito à aprendizagem da técnica corporal, segundo o modelo explicativo cartesiano, pautado na fragmentação e reprodução exógena do movimento, em contrapartida a essa noção, deve-se considerar outras variáveis existentes no complexo tecido da aprendizagem e da dinâmica imanente do jogo/esporte.

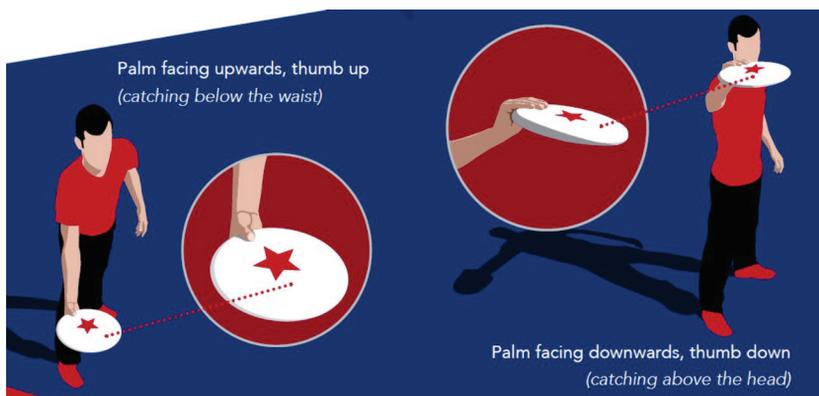


Figura 1.8 - Garra.

Fonte: AMOROSO (2016, p. 47).

Trata-se de observar os condicionantes endógenos e socioculturais do cenário de atuação docente, a partir de uma perspectiva de ensino emancipatória – “pavimentada” na acepção



freireana de formação –, em que haja azo ao sujeito epistêmico, nessa conformidade, ele se aproprie, invente, transforme, ressignifique e apregoe os saberes relativos ao conteúdo aprendido – relativo ao contexto esportivo, mas não se limite a ele –, com isso, supere as contradições historicamente situadas, dentre elas, as que dizem respeito à técnica corporal, efetivamente, a mesma seria conseqüência de sua experiência formativa e não prioridade, isso equivale a reconhecer o conteúdo sobrepujando a forma, sem, no entanto, negá-la, pois corresponde a um conhecimento social (BETTEGA et al., 2021; FREIRE, 2019a; 2019b; 2019c).

Ainda em relação às especificidades do jogo/esporte, são consideradas infrações: as jogadas perigosas; faltas durante a recepção e lançamento; faltas forçadas; toques no disco controlado; faltas do lançador; de bloqueio; indiretas; de compensação e todas essas devem ser evitadas pelos praticantes. Costa e Ramos (2018) elucidam alguns aspectos pertinentes às faltas, infrações e violações, da seguinte maneira:

[...] o *Ultimate* é um esporte de contato limitado, que exige respeito e cuidado com o espaço de jogo do adversário. Qualquer contato perigoso fora do lance do jogo é considerado falta. O lançador não poderá ser marcado por duas pessoas durante a posse do disco. [...] O marcador não pode ficar a uma distância de um diâmetro do disco do lançador. O marcador não pode agarrar ou encostar no disco enquanto estiver na mão do lançador. [...] Se jogadores de times opostos agarram juntos o disco, a posse deste continua com o time que está atacando. Os jogadores não estão autorizados a criar qualquer artifício que vá impedir ou obstruir os caminhos dos



jogadores de defesa (corta luz, cortinas, barreiras etc., movimentos que são permitidos em outras modalidades) (COSTA; RAMOS, 2018, p. 31).

Logo, para que o *Ultimate Frisbee* se desenvolva de uma forma harmônica, tornam-se imprescindíveis a ciência e a observância às regras, as quais regulam o jogo/esporte (COSTA; RAMOS, 2018). Oportuno, no entanto, reiterar a acepção com a qual as informações concernentes às regras, técnicas e fundamentos situam-se neste trabalho didático/científico, sob o prisma de conhecimentos de ordem social e historicamente situado, portanto, primordiais para apreender a lógica operacional (princípios condicionais) do *Ultimate Frisbee*, por esse motivo, suscitem adequações pedagógicas – tanto no âmbito epistemológico quanto na estrutura e organização do trabalho pedagógico –, levando em conta a cultura escolar e as condições objetivas sobre as quais intercorrem o ensino.

Seguindo essa esteira de reflexão, Costa *et al.* (2018, p. 8) explicam que a “duração de uma partida pode variar de acordo com a idade dos praticantes e o número de jogadores em ação. [...] entre iniciantes, sugere-se modificar o espaço de jogo, reduzindo-o, e alterando também o tempo e a pontuação para determinar o ‘meio-tempo’ e o final do jogo”. E concluem exprimindo que o “professor/treinador deve avaliar o seu grupo e evoluir de maneira gradual sobre os aspectos técnicos, táticos e físicos”.

Após apresentar e discutir alguns dos princípios organizacionais, técnicos e condicionais do *Ultimate Frisbee*, há alguns aspectos, sobre os quais dedicaremos um subtópico específico, dado o seu possível potencial formativo, se porventura for explorado pedagogicamente, na direção de uma formação



pautada em pressupostos humanizadores, emancipatórios e civilizatórios. Estamos nos referindo às particularidades as quais compõem o *Ultimate Frisbee*, consoante ao que se vê doravante.

1.3.1 Idiosincrasias referentes ao *Ultimate Frisbee*

Em relação às especificidades do jogo/esporte em evidência, alguns aspectos são arrolados por estudiosos (COSTA et al., 2017; SILVEIRA; DIAS, 2019; OLIVEIRA et al., 2018; PUCCINELLI, 2006) figurando na qualidade de elementos com expressivo potencial educativo, a saber: o baixo nível de contato entre os oponentes; o predomínio do jogo coletivo; o autoarbitramento; e a possibilidade de realizar jogos mistos e trazer à baila questões de gênero. A despeito de reconhecermos esses atributos e o conjunto de oportunidades as quais possam viabilizar aos processos educativos, o *Ultimate Frisbee* per se não promove a formação ou afiança vantagens ao processo. Se assim o fosse, incorrer-se-ia em duas incongruências, uma de ordem epistemológica e a outra de natureza didática. Em referência ao campo epistemológico, se porventura concebêssemos o conhecimento depositado apenas no jogo/esporte em si, logo, ter-se-ia uma concepção empirista, segundo a qual o conhecimento encontra-se externo ao sujeito epistêmico, incidindo numa incoerência, haja vista o fato de esta obra se assentar sob uma noção epistemológica interacionista – cujo conhecimento decorre da interação radical entre indivíduo e o ambiente (cultural e social) no qual está inserido (retomaremos o assunto posteriormente) –, em especial ao abrigo da vertente interacionista freireana, razão pela qual a proposição de ensino a qual preconizamos e exporemos mais adiante recorre às categorias pedagógicas formuladas por Paulo Freire, de modo a produzir sentido para apropriação e experimentação do *Ultimate*



Frisbee, e, com isso, fomentar a emancipação e humanização dos/as aprendizes.

Embora se encontre tácito na explanação do parágrafo anterior, igualmente comprometer-se-ia a dimensão didática, pois bastaria oferecer materiais auxiliares e algumas poucas informações, conseqüentemente ou espontaneamente, os saberes relativos ao jogo/esporte desenvolver-se-iam, em virtude de suas particularidades e potencialidade educativa, quando, na realidade, o diferencial reside no modo com o qual o *Ultimate Frisbee* encontra-se planejado e conduzido pedagogicamente, isto é, repousa na didática empregada sua pujança (ou sua incongruência) formativa.

Em consonância ao exposto, ao se observar a questão do baixo nível de contato entre os oponentes e o predomínio do jogo coletivo, conjectura-se que, a depender da maneira com a qual se expõe a questão da colaboração coletiva – visto que o conceito de cooperação pode ser ainda mais abrangente – e do moderado contato corporal podem, até mesmo, coonestar tais idiosincrasias, deformando seus efeitos, razão pela qual se deve problematizá-las, suscitando suas ambiguidades, propósitos, conflitos e eventuais aberturas para se recuperar ou estabelecer ideais de construções coletivas (cooperação).

Outro aspecto relevante a ser enfatizado refere-se à possibilidade de discussão sobre relações de gênero, em razão de o *Ultimate Frisbee* possibilitar equipes mistas, contudo, reiteramos a advertência discorrida na subseção 1.2 (especificamente no interior da categoria analítica relativa à gênero) na qual alvitramos o risco de compreensões reducionistas e bucólicas, haja vista a complexidade dessas relações (assimétricas) historicamente situadas, cujas implicações extrapolam a simples



presença simultânea num jogo/esporte entre os gêneros feminino e masculino. Prova disso depreende-se do estudo de Silveira e Dias (2019), ao revelar que mesmo havendo uma divisão sexual equiparada em uma das turmas perscrutada pela investigação, persistiam as atitudes intimidadoras dos meninos frente às meninas, com gritos, empurrões e até de violência para se imporem diante delas.

Sendo assim, a participação simultânea no *Ultimate Frisbee* não avaliza igualdade de gênero, tampouco desestabiliza convicções ou deslinda a profunda desigualdade de gêneros presente em diferentes esferas da sociedade, entretanto, pode ensejar potenciais discussões e ações formativas, a depender de sua mediação pedagógica. Nisso acha-se a (possível) pujança formativa do *Ultimate Frisbee*, à semelhança do exposto antes, quando advertimos sobre as ameaças de ordem epistemológica e didática, caso não haja vigilância e coerência pedagógica. Corresponde a um acautelamento em sintonia com a preocupação proferida pelo patrono da educação brasileira, ao advogar ser “a favor da boniteza de minha própria prática [pedagógica], boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar” (FREIRE, 2019b, p. 115).

Na esteira das reflexões relativas às especificidades desse jogo/esporte, destaca-se ainda a questão das regras (moral), em virtude de não haver a presença de um árbitro nas partidas, vigorando, portanto, o autoarbitramento. Logo, no interior de sua dinâmica organizacional, conclama-se o ideal do “Espírito de jogo”, sendo uma espécie de consciência moral pela qual se pautariam as condutas em observância às regras. Caso ocorra algum dissenso ou conflito, conta-se com a presença de observadores para maiores explicações, com efeito, espera-se a presença de *fair play* por parte



de seus praticantes, em prol do bom andamento da partida. De acordo com Puccinelli (2006), tem-se a expectativa de que os jogadores respeitem as regras e ajam eticamente no decorrer da vivência, caso haja uma infração, comunica-se ao grupo o ocorrido, de maneira que se retorne o jogo, sob as implicações das convenções estabelecidas, ou seja, sob a premissa do *fair play*.

O “Espírito de jogo” ou *fair play* trata de um termo cuja tradução faz referência ao jogo justo ou jogo limpo, em outros termos, refere-se ao espírito esportivo dentro dos padrões éticos e morais. Todavia, essa concepção de *fair play* pauta-se sobremaneira num embasamento filosófico, numa espécie de “boa vontade” ou uma disposição imanente do jogador. Indica, em outras palavras, um conjunto de virtudes para além das próprias regras, de maneira a serem capazes de solucionar as ambiguidades e conflitos emergentes das situações de jogo. Das considerações arroladas, os estudiosos Brito, Morais e Barreto (2011, p. 133) inscrevem o *fair play* como uma “regra para além das regras”. Há, no entanto, a noção apresentada pela vertente sociológica, cujo olhar e argumentos conferem uma elaboração mais crítica e ampliada em relação ao *fair play*. Elias e Dunning (2014) explicam em seu estudo o fato de o “Espírito de Jogo” ter sua origem na Inglaterra, conseqüência de uma imposição feita por apostadores, os quais se preocupavam com a justiça e respeito às regras, conquanto não em razão de uma preocupação ética, pautada em preceitos de justiça e equidade ou em valores humanísticos, mas em decorrência de interesse espúrio, segundo o qual se teria um jogo honesto, “sem desvios”, a fim de não prejudicar o “investimento” financeiro dos apostadores, ou seja, ante a uma moral coonestada e assentada numa raiz genuinamente mercantilista (BRITO; MORAIS; BARRETO, 2011).



Logo, o *fair play* sucederia de um conluio e de convenções cuja perspectiva moral legitimaria as aspirações ideológicas burguesas – a propósito, uma artimanha muito empregada nos processos de perpetuação da dominação (FREIRE, 2019c) – na medida em que robustece a noção de subserviência, da mesma maneira reforça os valores civilizatórios advindos da colonização, os quais incutem nos sujeitos um *ethos* colonizador, ou melhor, uma invasão cultural mediante a qual se desrespeita e/ou aniquila (signos, saberes e patrimônios (i)materiais) dos/as invadidos/as, inscrevendo sua inautenticidade e injunção, as quais, por sua vez, imprimem uma inferioridade intrínseca (FREIRE, 2019c). Sob a ótica sociológica, o *fair play* corresponde a um estratagema cujas “elites dominadoras vão tentando conformar as massas populares a seus objetivos” (FREIRE, 2019c, p. 198).

Nessa perspectiva, o “Espírito de jogo” ter-se-ia um papel de assujeitamento, dominação ou até mesmo opressão – segundo os pressupostos freireanos –, pois corpos dóceis são passivos à introjeção feita pelo opressor, facilitando, por sua vez, a manutenção do *status quo*, com efeito, tem-se a supremacia das classes burguesas, as quais continuam oprimindo e expropriando as classes populares, na tentativa “de anestesiar as massas populares para que não pensem” (FREIRE, 2019c, p. 198).

Em face do exposto, se existe, na contemporaneidade, uma crítica à esportivização e ao *fair play*, quiçá, o *Ultimate Frisbee* devesse ser arauto dela, em virtude de apresentar elementos constitutivos convenientes à usurpação e interesses dominantes, em consequência, impetra um desafio pedagógico ainda mais laborioso, caso se almeje uma formação emancipatória e crítico/reflexiva. A despeito das adversidades, sua presença na esfera escolar parece inequívoca – no plano da coerência epistêmica



para a subárea da Educação Física, ou no que toca os aspectos sensíveis na direção da humanização –, sendo assim, repousa em seus desafios a sua força, e justamente nisso, a potencialidade educativa!

Na prática, uma educação libertadora precisa promover um ambiente (de aprendizagem) no qual se torne possível desestabilizar convicções e desvelar contradições existentes em referência ao *status quo*, de maneira a possibilitar modificações no domínio pessoal e social. Nessa direção, se torna pertinente e imperativo considerar os pressupostos freireanos de modo a fomentar reflexões em favor de processos de descolonização, desconstrução do assujeitamento e alienação. À vista disso, o ensino do *Ultimate Frisbee*, colocando em debate a especificidade do autoarbitramento e o “Espírito de Jogo”, transforma-se num “solo fértil” para problematizações, as quais facultem o desenvolvimento da autonomia mediante a conscientização (em seu nível mais elaborado) dos/as discentes e na acepção por *Ser Mais*⁸.

Por isso, admitimos a perspectiva do *Ultimate Frisbee* enquanto jogo/esporte pelo qual se fomente experiências (no plano da apropriação do conhecimento) libertárias e não apenas circunstanciados por intencionalidades prescritas ou interesses espúrios. Portanto, não se nega a necessidade da ética na ambiência do jogo/esporte, dado que as regras são um dos atributos do

⁸A noção de *Ser Mais* se refere à vontade dotada de potência cujos aprendizes e os educadores devem se empenhar almejando uma Educação digna, amorosa e consciente. Segundo Freire (2019b, p. 75), “faz-se necessário a criação de espaços de ação-reflexão, reflexão-ação que propiciem que o “ser mais” se emancipe, pois este está inscrito na natureza dos seres humanos”.



jogo/esporte que carecem de compreensão, para então serem acolhidas, de modo a não violarem o próprio “contrato simbólico” da experiência brincante. Significa, em outras palavras, respeitar a regra e o outrem, independente dos mecanismos de controle e vigilância, em razão da lógica imanente do jogo, mesmo porque, cada jogador traz para essa ambiência seus desejos e potencialidades e uma maneira de entender e aproximar-se dessa dinâmica interna (CARNEIRO, 2015; 2017; SCAGLIA, 2003; FREIRE 2001; 2002).

Nota-se nessa característica do *Ultimate Frisbee*, uma ambiência alvissareira para se debater a dimensão atitudinal da formação humana, o *ethos* – na filosofia grega, especialmente em Aristóteles (384-322 a.C.), está diretamente relacionado ao nosso modo de ser – da existência, por assim dizer. Ampliando essa discussão, compreende-se que esta dimensão ética consiste numa condição *sine qua non* para relações humanas, isto é, para se estabelecerem modos de convivência, pautados por princípios de respeito mútuo com outrem, consigo, ou mesmo com a *Gaia* – na mitologia grega, significa a Mãe-Terra, um elemento primordial e latente de uma potencialidade geradora imensa. Segundo Hesíodo (poeta oral grego da Antiguidade, cuja trajetória remonta entre 750 e 650 a.C.), no princípio, surge o *Caos* (o vazio) e dele nascem: *Gaia*; o *Tártaro* (o abismo); *Eros* (o amor); *Érebo* (as trevas); e *Nix* (à noite) –. À luz dos pressupostos freireanos, a ética implica numa reflexão crítica das situações existenciais, de modo a possibilitar a humanização do homem enquanto ser livre. É a partir da ética que se inicia a luta solidária em defesa da dignidade do outro, logo, o respeito à alteridade em defesa da justiça global (TROMBETTA; TROMBETTA, 2008).



Nesse sentido, reside no ato educativo, um campo auspicioso para desenvolvê-la. Do contrário, anota Freire (2019b, p. 34), “não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão”. Complementa a reflexão, advertindo sobre a qualidade desse ato educativo, ao preconizar, “por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”. E finaliza exprimindo “se respeitamos a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar” (FREIRE, 2019b, p. 34).

Em conformidade com a visão de Freire (2019b) – em relação à relevância da ética no processo educativo –, Trombetta e Trombetta (2008) argumentam que a educação possui como última razão, a possibilidade de emancipação do sujeito, por intermédio da reflexão crítica vinculada à dimensão ética. Por isso, o vínculo entre educação e ética torna-se imprescindível, porque não há possibilidade de separá-los, pois o ensino dos conteúdos e a formação ética dos/as aprendizes compõem a trama da existência humana, ou ao menos deveriam compô-la (FREIRE, 1997).

À face do exposto, não nos parece incidir numa hipérbole vislumbrar na prática do *Ultimate Frisbee* um cenário fecundo para o desenvolvimento e aprimoramento do *ethos*, por efeito cultivar apreço pela dimensão ética da convivência. Para tanto, será desejável nutri-lo ao abrigo de um trabalho pedagógico cuja dialogicidade componha o cerne das relações interpessoais. Logo, a manifestação do jogo/esporte em tela faculta outra qualidade, o



diálogo, inclusive não se limitando apenas ao longo da partida. Em competições oficiais, acontece a realização da “roda de espírito” ao final da partida, na qual as equipes conversam sobre o jogo, debatendo o cumprimento das regras, a questão do contato corporal, postura justa dos jogadores e autocontrole, em síntese, o princípio do respeito mútuo e da reciprocidade, tão caros à formação cidadã. Há, inclusive, uma pontuação para equipes, no que diz respeito à conduta ética. Como resultado, o time com maior pontuação consagra-se campeã do “Espírito de Jogo”, prêmio com equivalência de representação e valor congruente, se comparado à premiação convencional pela vitória (WFDF, 2017).

Em que pese se tratar um princípio axiológico interessante a recompensa, deve fomentar um espaço de reflexão sobre esse dispositivo de premiação, porque o ideal da recompensa parece questionável, notadamente no espaço escolar e no campo da formação ética. Seguindo essa esteira de discussão, Medeiros e Figueredo (2010) ponderam que, em algumas situações, as premiações no contexto educacional reproduzem o cenário social e seus vícios e vicissitudes. Diante disso, ao supervalorizar as premiações e recompensas, alguns professores acreditam estar motivando os/as aprendizes à execução de determinadas atividades, como uma espécie de reforço condicionante de comportamentos, ação na qual se priorizaria o resultado (prêmio) em detrimento de um processo formativo (CARNEIRO et al., 2017b). Trata-se de uma perspectiva epistemológica baseada nos pressupostos behavioristas, e em alguns aspectos empiristas, opondo-se ao interacionismo epistemológico freireano, o qual se expôs ao longo das páginas anteriores, em busca de uma coerência e eficácia formativa.



Na visão da epistemologia behaviorista, o comportamento resulta das pressões ambientais, significando o conjunto de reações as quais possam ser mensuradas, previstas e controladas (GIUSTA, 2013). Graças aos estímulos, o sujeito se torna capaz de aprender qualquer coisa quando exposto a treinamentos e condicionamentos comportamentais, ou seja, os comportamentos resultam das experiências e estímulos – pois o ambiente influencia diretamente os comportamentos –. A aprendizagem, em consonância com essa visão, restringe-se a uma mudança de comportamento, ocasionada por reforços, treinamentos ou subordinação. Muitos/as professores/as adotam o sistema de recompensas numa perspectiva similar aos preceitos behavioristas, na qual a premiação propicia certa dependência do/no comportamento dos/as aprendizes, na tentativa de aumentar a probabilidade de uma determinada resposta (MEDEIROS; FIGUEREDO, 2010).

Enquanto a concepção epistemológica empirista, de acordo com exegese de Becker (1994), corresponde à valorização da experiência prática (saber fazer) exógena, ou seja, o conhecimento e a capacidade do sujeito de conhecer decorrem do meio físico e social. O empirismo refere-se a uma perspectiva diretiva cujo sujeito encontra-se determinado pelo mundo, em razão disso, considera o/a docente como aquele/a que sabe, isto é, detentor do saber, o qual deverá transmitir passivamente ao aprendiz – uma espécie de “tábula rasa” (refere-se à tradução para a expressão em latim *tabula rasa*) cujo sentido representaria uma “folha de papel em branco” –. Em outros termos, o/a professor/a, enquanto representante do meio social, “condiciona” o/a discente. Ao abrigo desse entendimento, incorre-se ou reforça-se o autoritarismo, heteronomia, subserviência, coação, silêncio, com efeito, tem-se



a obliteração da criticidade, liberdade, autonomia, curiosidade e criatividade dos/as aprendizes.

Diametralmente oposto ao entendimento epistemológico citado, localiza-se o interacionismo, segundo o qual o conhecimento origina-se e decorre da relação (radical) entre sujeito e objeto, partindo da premissa cujo sujeito se constrói e se desenvolve. Em outras palavras, trata-se de uma concepção epistemológica crítica, em que o conhecimento resulta da interação dos sujeitos com o mundo, a cultura ou a sociedade. Desse modo, o/a professor/a compreende que o/a aprendiz constrói e se apropria dos conhecimentos desde a nascença, portanto, quando adentra o espaço escolar, desfruta de aprendizagens prévias relevantes para as aprendizagens futuras. Sob tal acepção formativa, o ato educativo busca superar a disciplina polícial e o autoritarismo por parte do/a professor/a (BECKER, 1994).

Oportuno dilucidar o fato de se encontrar ao abrigo do epíteto interacionista diferentes matizes epistemológicas, com particularidades e diferenças no plano filosófico e contextual, conquanto, elas conservam o núcleo (científico) central, qual seja: o conhecimento advém da relação radical entre sujeito e objeto, na medida em que interage e produz o mundo, a cultura e sociedade.

A ilustração idealizada por Bettega *et al.* (2021) elucida o discorrido, observando o contexto do ensino do jogo/esporte. Divisemos doravante.

As considerações explanadas permitem evidenciar os contributos advindos da epistemologia interacionista para o cenário educacional, na qual o jogo/esporte se inclui, pois, nessa visão sistêmica, está patente como o indivíduo se faz ativo no processo de ensino-aprendizagem. De igual modo,



caracteriza-se como essencial conhecer o contexto no qual o/a sujeito (epistêmico) permanece inserido, ou seja, entender as particularidades culturais e sociais as quais circundam o processo. Mediante a compreensão dessas relações, se torna possível desenvolver um processo pedagógico para o ensino do jogo/esporte centrado no sujeito, em prol do desenvolvimento de sua emancipação.

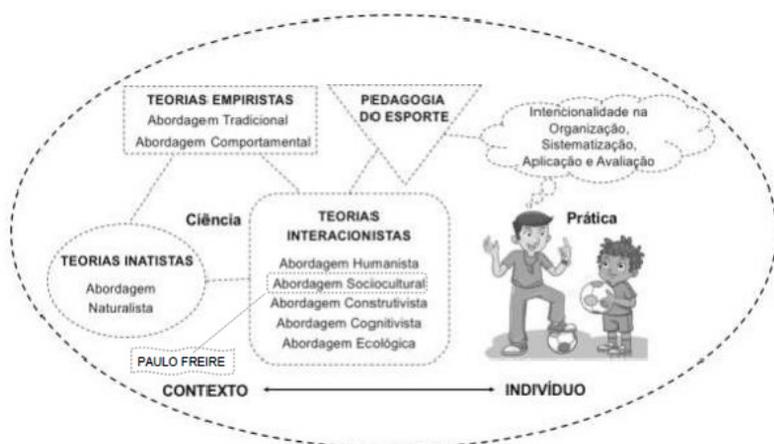


Figura 1.9 - Bases epistemológicas e o ensino do jogo/esporte.

Fonte: BETTEGA *et al.* (2021, p. 189).

Nesse viés, faz-se apropriado retomar a compreensão da lógica imanente do jogo/esporte, haja vista o fato de que o sujeito quando joga é também jogado pelo jogo, desse modo, os desdobramentos políticos, sociais, econômicos, culturais e históricos são ensejados de modo indireto, e em alguns casos, de maneira direta no decurso da experiência, pois a vida real se revela no ato de jogar (BETTEGA *et al.*, 2021; CARNEIRO 2015; 2017). “Nesse sentido, torna-se relevante uma abordagem



de ensino que promova a autonomia, liberdade, criatividade, emancipação e o senso crítico do indivíduo perante seu contexto social” (BETTEGA et al., 2021, p. 2001).

Coadunando com tal perspectiva, Paulo Freire figura na condição de um dos principais expoentes da abordagem interacionista sociocultural, segundo expôs o diagrama de Bettega *et al.* (2021). O patrono da educação brasileira foi um defensor da humanização e libertação do homem, o qual age no contexto em que está imerso, de maneira a refletir sobre as relações de opressão suas consequências para vida comunitária.

Essa abordagem de ensino pauta-se na emancipação dos sujeitos, na busca da superação da alienação e das injustiças sociais. Paulo Freire destaca que a condição de verdadeira aprendizagem se regula na horizontalidade da interação entre educandos/as e educador/as, ou seja, quem ensina aprende ao ensinar, do mesmo modo, quem aprende ensina ao aprender. Assim sendo, os/as discentes se convertem em agentes atuantes ativamente na construção e reconstrução dos saberes.

Por esse motivo, avocamos uma pedagogia do jogo/esporte em consonância com os pressupostos freireanos, ou seja, um ensino no qual o jogo/esporte seja mediado e problematizado pelo/a docente, ao intervir em favor da construção de um espaço de interação entre os/as educandos/as e as possibilidades que emergem do jogo/esporte, almejando, dessa forma, uma participação modelada sob os desígnios da autonomia, comprometimento, criticidade e criatividade, resultando num aprendizado com sentido/significativo, de modo a promover a libertação do homem dos determinismos socioculturais (BETTEGA et al., 2021).

Como se pode depreender da exposição teórica até aqui, torna-se indispensável entender o modo com o qual o



notável educador e principal arauto da matriz interacionista sociocultural, Paulo Freire, estrutura epistemologicamente seu pensamento, com destaque para o fato de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou construção” (FREIRE, 2019b, p. 47). Para tanto, far-se-á apropriado principiar um novo capítulo dedicado a discorrer sobre sua biografia e obra.

CAPÍTULO II

PAULO FREIRE: Uma breve apresentação de sua vida e obra



O pernambucano Paulo Reglus Neves Freire foi considerado um grande pensador, educador, filósofo, sociólogo, católico progressista e consagrado Patrono da Educação Brasileira, título outorgado a ele em 2012, pela Lei nº 12.612 (BRASIL, 2012). Trata-se de uma honraria apropositada, pois o substantivo patrono refere-se a algo ou alguém cuja vida se predispôs a defender uma causa. Decerto Paulo Freire, ao longo de toda sua jornada existencial, lutou por uma educação libertadora, por conseguinte, mais respeitosa, democrática e progressista (fazendo jus ao título outorgado). Torna-se relevante destacar que essa referida homenagem tem sido alvo de intenções de revogação, circunstância a qual indica a imperativa necessidade da perscrutação dos pressupostos teóricos formulados pelo intelectual (orgânico), de modo a rechaçar deformações e distorções (levianas) relativas à epistemologia freireana, com isso, preservando e difundindo seu legado e contribuições ao campo da formação humana.

Segundo Torres (1996), Paulo Freire foi um dos maiores pensadores do mundo, sua vida e obra são indissociáveis, como bem observa Scocuglia (2019). Nascido em 19 de setembro de 1921, na cidade de Recife, numa família de classe média, filho da dona de casa Edeltrudes Neves Freire e do militar Joaquim Temístocles Freire, residentes na Estrada do Encantamento, número 724, no bairro Casa Amarela com seus dois irmãos Armando e Temístocles e sua irmã Stela (FREIRE, 1996). A crise econômica de 1929 ocasionou diversas transformações na realidade de vida de Paulo Freire, por essa razão quando tinha cerca de 10 anos de idade, por dificuldades financeiras, mudou-se com toda sua família para Jaboatão, cidade localizada a 18 quilômetros da capital, foi nesse momento cujo futuro educador vivenciou a pobreza (DICKMANN; DICKMANN, 2020a).



Essa mudança tivera para Paulo Freire o “sabor de dor e de prazer, de sofrimento e de amor, de angústia e de crescimento” (FREIRE, 1996, p. 28), porque aos 13 anos perde seu pai, logo, a responsabilidade de sustentar toda a família recai sob os ombros de sua mãe, uma precoce viúva, porém a dor desse triste episódio fortaleceu o amor e união da família que juntos enfrentaram as adversidades.

Nesse local, Paulo Freire igualmente experimentou o prazer da ajuda solidária de amigos e conhecidos (FREIRE, 1996). As dificuldades financeiras, após a morte de seu pai, refletir-se-iam em seu processo formativo, uma vez que ficou sem acesso à educação por certo tempo, até sua mãe, em decorrência de muita insistência e perseverança, granjear uma bolsa no colégio Oswaldo Cruz, instituição na qual cursara os sete anos dos estudos secundários (DICKMANN; DICKMANN, 2020a).

Após se formar, Paulo Freire ingressou, aos 22 anos de idade, na Universidade de Recife, e concluiu a graduação em direito. Optou por esse curso por ser o único dentro da área das Ciências Humanas. Antes de concluir a graduação, casou-se com sua primeira companheira e colaboradora em sua caminhada profissional e pessoal, Elza Maria Costa Oliveira, com quem teve cinco filhos, a saber: Maria Madalena, Maria Cristina, Maria de Fátima, Joaquim e Lutgardes (FREIRE, 1996). Nesse mesmo período, vivenciou sua primeira experiência na condição de professor de Língua Portuguesa, no colégio Oswaldo Cruz. Em contrapartida, no primeiro dia advogando, desiste da (primeira e única) causa, devido à grande paixão, face ao motivo do litígio. Em virtude disso, continuou sua jornada docente, quando começou seu trabalho no SESI, lá ficando por volta de dez anos. A princípio ficou responsável pelo diálogo com as famílias, posteriormente passou a ser diretor do setor



de Educação e Cultura e por fim superintendente (DICKMANN; DICKMANN, 2020a). Nesse período idealiza as primeiras obras, em 1959 a tese Educação e atualidade brasileira com a perspectiva de uma educação democrática, centrada no educando. Em 1961 publica um pequeno trabalho, intitulado: “A propósito de uma administração” e no mesmo ano publica mais dois manuscritos: os “Livros de exercícios” e “Livro do monitor”.

Desse momento em diante, Paulo Freire continuou sua longa caminhada e práxis, colaborando com a Prefeitura de Recife e lecionando também na esfera da Educação Superior. Ao longo de seu exercício profissional, o educador interessou-se pela educação e direitos das camadas populares, dos desprivilegiados da terra, em virtude disso, aproximou-se do Movimento de Cultura Popular (MCP) no início dos anos 70, período no qual “trabalhou, ao lado de outros intelectuais e do povo, no sentido de, através da valorização da cultura popular, contribuir para a presença participativa das massas populares na sociedade brasileira” (FREIRE, 1996, p. 40). Ana Maria Araújo Freire (1996) relata que a aproximação do educador com os princípios do MCP refletiu significativamente em seu processo formativo, tanto no campo profissional e afetivo quanto no político, sendo essas marcas nítidas em duas obras, quais sejam: “Alfabetização e conscientização”; e em “Educação como prática da liberdade”.

Nesse mesmo período, aconteceram suas primeiras experiências em relação ao desenvolvimento de seu famigerado método de alfabetização de adultos, a princípio com oito educandos/as. Em seguida, acontece a experiência em Angicos/RN, pela qual ficou muito conhecido ao alfabetizar 300 trabalhadores do corte de cana-de-açúcar, em aproximadamente quarenta horas e acima de tudo, com baixo custo. A repercussão



fora tão grande, ao ponto do então presidente João Goulart convidá-lo para estender o processo em todo território brasileiro, o que não aconteceu, devido ao Golpe Militar de 1964, o qual conduziu Paulo Freire à prisão por aproximadamente 75 dias, culminando na expatriação, no decurso de 16 longos anos (FREIRE, 1996).

No exílio, em sua estadia Chilena coordenou projetos de alfabetização, nos EUA lecionou em Harvard e, em Genebra, na Suíça, atuou como consultor e coordenador emérito do Conselho Mundial de Igrejas (CMI), órgão que realizava um trabalho de acompanhamento de países em libertação, principalmente países africanos como: Guiné-Bissau, Santo Tomé e Príncipe e Angola. Esse período na África fomentou a escrita de obras como: “Vivendo e aprendendo: experiências do IDAC em Educação Popular” (1980); “Cartas a Guiné-Bissau” (1984); e “A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe” (2003). Ao que tudo indica, o conjunto dessas experiências no exílio contribuíram significativamente para o desenvolvimento e aprimoramento do pensamento freireano. Durante o interstício da expatriação, o educador publicou diversas obras, a exemplo de: “Ação cultural para a liberdade” (1968); “Extensão ou comunicação?” (1969); “Pedagogia do Oprimido” (1970) – uma de suas obras mais renomadas no cenário mundial, sendo traduzida em mais de trinta idiomas –; “Conscientização” (1971); “Uma educação para a liberdade” (1974); “Diálogo” (1975); “Educación liberadora” (1975); “Educação e mudança” (1976); “Os cristãos e a libertação dos oprimidos” (1978); e por fim, “Multinacionais e trabalhadores no Brasil” (1979) (DICKMANN; DICKMANN, 2020a).

Seguindo essa esteira de reflexão, suas vivências em território brasileiro ocorreram após o retorno em 1980 e influenciaram



de igual modo, sua evolução epistemológica. Basta ver o fato de ao regressar, lecionar na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC, assim como na Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (DICKMANN; DICKMANN, 2020a). Em 1986 morre sua primeira esposa, fato cujo impactaria imensamente, conquanto optando pelo amor à vida, em 1988, ele casa-se novamente com Ana Maria Araújo, alguém com quem já tinha uma relação de amizade, em razão de a mesma ser filha do proprietário do antigo colégio Oswaldo Cruz, instituição pela qual Paulo Freire sempre demonstrara apreço, a julgar pelo relato a seguir, “depois que minha primeira mulher faleceu, eu me casei com a filha do homem que abriu suas portas para mim” (FREIRE, 2019a, p. 148).

Um aspecto importante a ser destacado na trajetória de vida profissional de Paulo Freire foi a nomeação, em 1989, para ocupar a condição de Secretário de Educação do estado de São Paulo (FREIRE, 1996). O período coincide com a publicação de outras obras marcantes para o período histórico, são elas: “Ideologia e educação: reflexões sobre a não neutralidade da educação” (1981); “A importância do ato de ler: em três artigos que se completam” (1982); “Sobre educação”, vol. 1 (1982) e vol. 2 (1984); “Essa escola chamada vida” (1985); “Por uma pedagogia da pergunta” (1985); “Pedagogia: diálogo e conflito” (1985); “Fazer escola conhecendo a vida (1986)”; “Aprendendo com a própria história”, vol. 1 (1987) e vol. 2 (2000); “Medo e ousadia: o cotidiano do professor” (1987); “Na escola que fazemos: uma reflexão interdisciplinar em Educação Popular” (1988); “Educadores de rua: uma abordagem crítica” (1989); “Que fazer: teoria e prática em Educação Popular” (1989); “Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra” (1990); “O caminho se faz caminhando” (1990); “Conversando com educadores” (1990); “Educação na cidade” (1991); “Pedagogia da Esperança:



um reencontro com a Pedagogia do Oprimido” (1992); “Política e educação” (1993); “Cartas a Cristina” (1994); “À sombra desta mangueira” (1995); “Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar” (1995); “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa” (1996) (DICKMANN; DICKMANN, 2020a).

Em que pesem os limites deste estudo, almejamos que as considerações aqui realizadas permitam aclarar alguns aspectos da vida de Paulo Freire, cientes de que elas nutrem, retratam e forjam suas diversas obras, as quais totalizam mais de 80 livros publicados (GADOTTI, 1996), sendo alguns com notoriedade e repercussão em nível mundial – aliás, refere-se a um dos autores mais citados no mundo –, contribuindo assim, para diversas áreas do conhecimento, como:

[...] pedagogia, filosofia, teologia, antropologia, serviço social, ecologia, medicina, psicoterapia, psicologia, museologia, história, jornalismo, artes plásticas, teatro, música, educação física, sociologia, pesquisa participante, metodologia do ensino de ciências e letras, ciência política, currículo escolar e política de educação dos meninos e meninas de rua (FREIRE, 1996, p. 49).

Suas contribuições, à semelhança de o exposto, inscrevem-se em homenagens por todo mundo, como resultado, recebe honrarias na condição de Professor Emérito e cidadão honorário em diversas localidades brasileiras e estrangeiras, até mesmo pela Unesco. Foi outorgado Doutor *Honoris Causa* em instituições localizadas no: Brasil; Inglaterra; Bélgica; EUA; Suíça; Bolívia; Espanha; Itália; Portugal; El Salvador; e Suécia (FREIRE, 1996). As homenagens atribuídas a Paulo Freire ilustram a dimensão e relevância de suas contribuições cujo legado não se restringe apenas ao passado, estende-se à contemporaneidade como ponderou Saul (2019):



A relevância e a atualidade do pensamento de Paulo Freire vêm sendo evidenciadas pelo aumento das reedições de suas obras, em dezenas de idiomas, pelo crescente número de centros de pesquisas que se propõem a investigar o legado freireano e pelo expressivo número de congressos que se realizam anualmente, ao redor do mundo, para debater sua obra (SAUL, 2019, p. 304).

Além do reconhecimento decorrente de suas obras enquanto um grande intelectual, professor, filósofo e sociólogo, Paulo Freire, ao longo de toda sua vida, tornou-se reconhecido por sua atenção, inconclusão, fraternidade, humildade, solidariedade, seriedade, simplicidade, sensibilidade, amorosidade, autenticidade, responsabilidade, coerência, competência, tolerância, rigorosidade ética, compaixão, humanidade, pacificidade, paixão, esperança, altruísmo, bom-humor e otimismo. Esse conjunto de características marcantes do educador não foram arroladas de modo fortuito, mas mapeadas por diferentes estudiosos de seu pensamento, alguns aludidos anteriormente, vale frisar.

Sendo assim, pode-se afiançar que o decurso existencial, somado aos atributos humanos, contribuíram para o desenvolvimento de seu pensamento, ou seja, o mesmo foi se diversificando, na medida em que as experiências transcorriam, suscitavam reflexões, indagações e indignações, por assim dizer. Portanto, seu postulado invariavelmente se aprimora e evolui (SCOCUGLIA, 2019). À vista disso, dedicar-se-á a próxima subseção para descrever, ainda que de modo lacônico, à evolução do pensamento freireano, haja vista corresponder ao fundamento epistêmico pelo qual ancoramos a proposição do ensino do *Ultimate Frisbee* preconizada por esta obra.



2.1 Organização do pensamento freireano

Os pensamentos de Paulo Freire são marcados por uma não-definição, heterogeneidade e incompletude ocasionada por sua própria rigorosidade epistêmica, por essa razão, permaneceu sempre não-dogmático⁹, como podemos observar na afirmação do próprio pensador “o melhor caminho para guardar viva e despertar a minha capacidade de pensar certo, de ver com acuidade, de ouvir com respeito, por isso de forma exigente, é me deixar exposto às diferenças, é recusar posições dogmáticas, em que me admita como proprietário da verdade” (FREIRE, 2019b, p. 131). Nota-se, com base no excerto, sua honestidade e humildade intelectual, a julgar pela abertura às críticas, inclusive autocríticas, denotando, verdadeiramente, disposição para aprender com o outrem e com a pluralidade de ideias, sem incorrer em proselitismo epistêmico.

Sua curiosidade colocou-o permanentemente aberto a novas descobertas e experiências, rechaçando, desse modo, posturas deterministas ou doutrinárias (SCOCUGLIA, 2019). Em relação a esse movimento de rever posições e conceitos, Paulo Freire (2019b) destaca ser imprescindível a humildade, para que se proclamem os próprios equívocos, reconhecendo-os, e principalmente, superando-os. Sendo assim, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2019b, p. 40), pois “mudar é difícil, mas é possível” (FREIRE, 2019b, p. 77), porque o processo de aprendizagem é isso, “construir, reconstruir, constatar para mudar” (FREIRE, 2019b, p. 68).

⁹Rejeita-se o que se apresenta como verdade absoluta, indiscutível e incontestável.



Gadotti (2019) e Scocuglia (2019) destacam a obra de Paulo Freire sob um desenvolvimento e retorno em espiral polifônico de temas geradores, os quais são construídos e reconstruídos por problematizações sob novos ângulos, conceitos e temáticas. Desta forma, fazem-se notórias as mudanças substanciais durante a progressão do pensamento freireano, marcado, além disso, por uma construção em fases ou etapas, as quais foram talhadas por diversas circunstâncias experienciadas pelo mesmo, em diferenciados contextos e momentos históricos (SCOCUGLIA, 2019). Em relação ao aludido, Dickmann e Dickmann (2020a, p. 119) explanam não ser “novidade a percepção da produção de Freire em fases, o que diferencia a análise é a maneira como cada autor organiza a vida e obra freireana dentro dessa perspectiva analítica”, quer dizer, o reconhecimento de que o pensamento freireano perpassou por diversos momentos/fases está aberto a distintas exegeses. Aprofundando o tratamento da questão, Gadotti (2019), por sua vez, considera que as etapas ou fases são, na verdade, a ênfase dada por Freire em determinadas problemáticas, as quais no decurso do processo de progressão epistemológica vão evoluindo e se diversificando.

À face disso, na tentativa de compreender a organização e complexidade dos pressupostos da epistemologia freireana, identificam-se três grandes momentos em sua evolução gnosiológica, cada qual com suas especificidades, porém, não sendo dicotômicos, pois integram um itinerário único, por isso são conexos. Essa estrutura de organização, dividida em três ciclos ancora-se no mapeamento desenvolvido por Scocuglia (2019), do qual nos valem para incluir nossas impressões.



A **Primeira Fase (1950-1960)** refere-se ao momento mais filosófico – ao abrigo de um humanismo-cristão¹⁰ e existencialista¹¹ – o qual compõem a base do pensamento freireano. Decorre das experiências sobrevividas, principalmente, do nordeste brasileiro até a chegada da expatriação. Período marcado pelas experiências no SESI, de falar com as pessoas e adequar sua linguagem para que pudessem compreendê-lo, para tal, aproximou sua fala do mundo daqueles com quem dialogava, desse contexto insurgi a ideia de um processo de alfabetização de jovens e adultos, pautado na aproximação da palavra com a realidade do/a aprendiz, para potencializar a aprendizagem (DICKMANN; DICKMANN, 2020a). Outra influência nessa fase, diz respeito ao projeto nacional-desenvolvimentista¹², representado, em grande medida, pelos pensadores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), dos quais Paulo Freire comungava da visão, com destaque às ideias do filósofo Álvaro Vieira Pinto¹³ (1909-1987), mas não apenas (SCOCUGLIA, 2019).

¹⁰União existente dos preceitos cristãos e humanistas, por conta disso repensava-se as questões humanas e os desafios da modernidade, relacionando-os com as percepções éticas do cristianismo.

¹¹Corrente Filosófica que possui como foco de suas teorias a existência humana, logo, ao ser humano recai toda a responsabilidade de seus atos.

¹²Sucintamente trata-se de um projeto político em prol da modernização do país, para tanto, acreditava-se que a classe burguesa seria a mais apta a comandar esse processo.

¹³Álvaro Borges Vieira Pinto, foi um filósofo, educador, cientista, tradutor e músico brasileiro que se destacou principalmente por suas contribuições dialéticas e materialista sobre o trabalho e a realidade social nacional, pautadas em especial no materialismo histórico, no existencialismo e na fenomenologia. Graduou-se em Medicina, também em Física e Matemática, tendo defendido sua tese em filosofia, dessa forma suas obras trouxeram contribuições para diversas áreas do conhecimento. Alguns dos seus trabalhos mais notáveis são: *Consciência e Realidade Nacional* (1960), *Ciência e Existência* (1969), *O Conceito de Tecnologia* (2005) entre outros. O filósofo, além disso, compôs o quadro de profissionais integrantes do ISEB por muitos anos, seja como chefe do departamento de filosofia ou como diretor executivo.



Houve, ainda no interstício em questão, influências do populismo¹⁴ – representado por Getúlio Vargas¹⁵ (1882-1954), Juscelino Kubitschek¹⁶ (1902-1976) e João Goulart¹⁷ (1919-1976) – e das correntes existencialistas e personalistas como Maritain¹⁸ (1882-1973) muito influente entre os católicos. Entusiasmado,

¹⁴ Em suma, refere-se ao conjunto de práticas políticas em prol da união e politização das massas. Segundo Paulo Freire (2019c, p. 201), trata-se “do processo de emersão das massas em que elas passam a reivindicar sua participação, mesmo que ingenuamente”.

¹⁵ Getúlio Dornelles Vargas foi um advogado e político brasileiro. Esteve à frente da presidência nacional por quinze anos. Esse período comumente conhecido como Era Vargas pode ser dividido em três principais fases: o Governo Provisório (1930-1934), Governo Constitucional (1934-1937) e Estado Novo (1937-1945). Alguns destaques de seu governo: a centralização do poder; modernização da economia; a implantação de uma política voltada aos trabalhadores; e a capacidade de negociação política.

¹⁶ Juscelino Kubitschek de Oliveira conhecido comumente como JK, foi um médico, policial e político brasileiro que foi presidente do Brasil durante um período de cinco anos (1956-1961). Alguns aspectos principais de seu mandato foram a construção de Brasília e o plano desenvolvimentista, pautado num plano de ação de cinquenta anos de progresso em apenas cinco anos de trabalho, isto posto, iniciaram muitas ações em benefício do desenvolvimento econômico e social do país. Desse modo, houve uma grande intensificação do processo de industrialização do Brasil, em especial no ramo automobilístico. E de igual modo, ocorreu um grande investimento na indústria de base, no setor de transportes e energia.

¹⁷ João Belchior Marques Goulart foi um advogado e político brasileiro que esteve à frente da presidência do Brasil no interstício temporal de 1961 a 1964, importante ressaltar que havia sido vice-presidente anteriormente no governo de Juscelino Kubitschek e, também, durante o governo de Jânio Quadros, ocorrido no período de 31 de janeiro de 1961 a 25 de agosto do mesmo ano. O governo de João Goulart foi marcado principalmente pela crescente democratização, logo, à participação popular na política e à emersão de movimentos sociais por todo país reivindicando diversos direitos sociais e trabalhistas. Contudo, tais movimentos de radicalização foram interrompidos pelo Golpe Militar de 1964.

¹⁸ De modo sucinto, foi um filósofo e educador francês e católico, cujas diversas obras pautadas no humanismo integral contribuíram para a democracia cristã, os direitos humanos e, também, para distintas áreas do conhecimento como: a Filosofia, a Política, a Educação, as Artes etc.



além disso, pela efervescência política e cultural do momento – sociedade em trânsito para sua modernização – e, por conseguinte, da ascensão dos Movimentos de Cultura e Educação Popular, cujas implicações fomentam sua proposta de alfabetização – comumente conhecida como “Método Paulo Freire”, com repercussão em cenário nacional, por conta da proposta de alfabetização de jovens e adultos –. Importante ressaltar, além do mais, conforme bem enfatizou Scocuglia (2019), o fato de o método propor o desenvolvimento intelectual das massas, afora ser empregado como uma ferramenta para revigorar as perspectivas do populismo.

Em virtude do exposto, ocorreu uma ação de construção conjunta com o governo do Plano Nacional de Alfabetização, ilustrando, desse modo, o engajamento de Paulo Freire na luta contra o problema social do analfabetismo, aspecto o qual marca profundamente o transcorrer de sua trajetória. Nesse primeiro momento, ele já defendia a educação vinculada à realidade, porém, em prol da democracia liberal e do desenvolvimento nacional. Desta maneira, Paulo Freire, enquanto pensador do século XX, ganha destaque como propositor de conceitos no âmbito educacional, principalmente no que diz respeito à educação popular. A educação nesse momento, para Paulo Freire, instrumentalizaria as massas, para a futura ascensão de uma sociedade moderna, democrática, justa e liberal, logo, as mudanças sociais estariam na esfera individual, ou seja, nas transformações internas dos sujeitos os quais transitariam de uma consciência ingênua para uma consciência crítica (SCOCUGLIA, 2019). Em síntese, essa primeira fase é marcada pelo populismo, nacionalismo-desenvolvimentista, assim como pelos Movimentos de Cultura e Educação Popular, de acordo com já exposto, um livro cujo teor traduz e explicita essas concepções corresponde à Educação como Prática da Liberdade (2018).



Na **Segunda Fase**, tem-se sua vertente marcadamente marxista – a qual, em síntese, caracterizava-se como uma teoria que se fundava na análise da sociedade e no processo de reconhecimento das situações de exploração capitalista da classe burguesa em relação à operária –, sendo composta pelas experiências sucedidas dos 16 anos de exílio. Nessa etapa, há uma fundamentação teórica mais consistente, principalmente nos aspectos socioeconômicos e políticos. O período encontra-se marcado pela obra *Pedagogia do Oprimido*, a qual traz à baila o conflito de classes em consequência da opressão existente na América Latina (Terceiro mundo) e a preocupação a respeito dos “esquecidos do mundo”, o que, de certo modo, esteia sua escolha pelo materialismo histórico-dialético, haja vista o debate político, sociológico e econômico desenvolvido por Karl Marx e Friedrich Engels no século XIX, cujo fundamento epistêmico ancora seu postulado. Tais aspectos refletem significativamente em suas perspectivas pedagógicas e políticas. Ora, se anteriormente em *Educação como Prática da Liberdade*, Paulo Freire compreendia a ciência e a educação em suma neutras, na obra *Pedagogia do Oprimido*, a concepção encontra diametralmente oposta, todavia, ambas se convertem em artifícios e fundamentos relevantes à luta de classes (GERHARDT, 1996).

Donde em *Pedagogia do Oprimido* começa a identificar a politicidade da ação educativa, nutrida epistemicamente por traços da influência de Lukács¹⁹, no momento cujo Freire tenta

¹⁹György Lukács ou Georg Lukács, um filósofo e historiador literário húngaro, cujo axioma se fundamenta no materialismo histórico-dialético. Na qualidade de crítico literário, Lukács foi especialmente influente, sendo reconhecido como o precursor dos estudos sociológicos da literatura ficcional.



explicar às massas sua própria ação. Apesar de o período encontrar esteio axiomático no Marxismo, há outras influências para constituição do pensamento freireano, o Socialismo²⁰ e a Teologia da Libertação²¹ (SCOCUGLIA, 2019). A influência de Marx sobre sua obra é ratificada anos depois, pelo próprio Paulo Freire (2019a, p. 139) ao asseverar, “Marx me entusiasmou. Marx me deu os instrumentos para entender as contradições da sociedade”. Ele nunca refutou suas influências epistemológicas nos distintos momentos históricos, no entanto, denegava veemente a perspectiva de não questionamento, mesmo quando se referia àqueles pensadores os quais nutriram suas elucubrações.

Nessa fase, se faz notória a “guinada de um humanismo cristão e existencialista para um aprofundamento em Hegel e Marx” (DICKMANN; DICKMANN, 2020a, p. 125). Em relação à filosofia hegeliana, relaciona-se com as esferas da consciência e ideologia expressas no destaque dado à relação senhor e escravo, além disso, em relação à alteração da realidade mediante a transformação da consciência daquele/a o/a qual se encontra escravizado/a (SCOCUGLIA, 2019). Isso não significa renunciar às influências filosóficas da fase anterior, mas aduzi-la às preocupações atinentes ao materialismo histórico-dialético (DICKMANN; DICKMANN, 2020a). Importante destacar sua premissa de que a educação e a pedagogia não são neutras, mas, sim,

²⁰Em resumo, refere-se a uma teoria propondo a construção de uma sociedade igualitária, uma forma de reação ao capitalismo, uma de suas vertentes é o Marxismo.

²¹Refere-se a uma corrente teológica cristã, por conseguinte surgida no âmbito da igreja católica e baseada em movimentos sócio-ecliais em torno da década de 1960, que analisavam criticamente a realidade social concreta em benefício da luta dos direitos das camadas populares, oprimidas e menos abastadas.



marcam posições políticas, sociais e econômicas, em virtude disso, para ele, o processo educativo seria em prol de uma “revolução da realidade opressora, para a eliminação da “consciência do opressor projetada no oprimido”, via ação político-dialógica” (SCOCUGLIA, 2019, p. 60). Esse período de progressão do pensamento freireano foi marcado substancialmente pela ação cultural para a libertação, ou seja, as possibilidades de mudança advindas da cultura.

Assinala sua passagem pelos EUA, Europa e no Conselho Mundial das Igrejas, no qual se dedicou por um período maior, pois, nesse último local, trabalhou por aproximadamente 10 anos, fundando, assim, o Instituto de Ação Cultural (IDAC) por intermédio do qual realizou trabalhos revolucionários e dialógicos de reconstrução de alguns países africanos. Por isso, suas produções nesse momento imprimem uma proposta educacional problematizadora, pautada no contexto real do/a aprendiz, adentrando também na perspectiva de luta de classes (SCOCUGLIA, 2019).

Ainda durante os referidos trabalhos, estando em solo africano, começa a realizar outras leituras, aproximando-se, assim, das contribuições de pensadores da Pedagogia Socialista, como: Amílcar Cabral (Guiné Bissau), Antonio Gramsci entre outros. Em conformidade com o recorrido, podemos pontuar que foi na África cujo pensador aprofundou seu diálogo com as concepções marxistas. Oportuno notabilizar essa mudança substancial no pensamento freireano, pois em princípio ele trabalhava predominantemente com categorias analíticas: política, ideologia, cultura etc.; e nesse segundo momento, ele reconhece de forma mais clara, o quanto a compreensão sobre a economia, as relações de produção e trabalho, são essenciais para



o entendimento da educação, visando com isso, posteriormente, uma reforma educacional e curricular. Em decorrência da aludida evolução epistêmica evoca-se o conceito do trabalho como princípio educativo, isto é, a síntese do trabalho manual e intelectual de forma que coopere para o desenvolvimento da consciência crítica dos trabalhadores (SCOCUGLIA, 2019).

Em relação a esse conjunto de experiências descritas, os autores Dickmann e Dickmann (2020a) concluem:

[...] de forma sistemática podemos dizer que Freire inicialmente concebeu um método de educação de jovens e adultos, colocou-o em prática e foi reconhecido por isso, mas depois, avançou para uma crítica profunda a educação nacional, transformando esse processo criticizador numa epistemologia da educação, com bases filosóficas bem articuladas em diversas áreas da Filosofia, desde o humanismo cristão, o existencialismo, o materialismo histórico dialético, o idealismo hegeliano, entre outros, o que o tornou um clássico da Educação e da Pedagogia, um autor universal (DICKMANN; DICKMANN, 2020a, p. 132).

À vista do exposto, pode-se inferir que o período de exílio expandiu o cabedal de conhecimentos, avultando, por sua vez, suas concepções teóricas, pois “essas vivências e aprendizados transformaram Paulo Freire, ampliaram sua visão de mundo e contribuíram para aprofundar sua reflexão sobre as relações ser humano e a realidade” (DICKMANN; DICKMANN, 2020a, p. 129).

E a **Terceira Fase** corresponde a uma vertente mais praxiológica e política, desse amálgama teórico do pensamento freireano, sucedido após a anistia. Diz respeito ao momento do retorno de Paulo Freire do exílio – ocorrido em 1980 –.



Nessa oportunidade, há uma perceptível reconstrução do seu pensamento, basta ver o reforço pela inseparabilidade dos atos educativos e políticos. Nesse retorno, inicia seu reaprendizado sobre o Brasil depois de anos exilado, aspecto patente desde o princípio, quando, ao ser indagado pelos jornalistas sobre a política e educação nacional, redarguiu, em pleno aeroporto de Viracopos, a seguinte explanação, “a cada momento, eu descubro que é indispensável estar aqui para melhor entender toda a atual realidade, Quinze anos de ausência exigem uma reaprendizagem e uma maior intimização com o Brasil de hoje” (GADOTTI, 2020 p. 7).

Esse reaprender consistia-se numa atitude fundamental, porquanto o Brasil se encontrava num período de transição “de uma época para outra. A passagem de uma sociedade “fechada” para uma sociedade “aberta”. Era uma sociedade se abrindo. A transição era precisamente o elo entre uma época que desvanecia e outra que se formava” (FREIRE, 2020). Diante disso, ele se depara com novos paradigmas e estruturas sociais no cenário educacional, pois se tratava de um período marcado substancialmente pela ascensão dos movimentos sociais, originando, por sua vez, uma nova perspectiva de ação política. “Para o autor, torna-se fundamental entender os movimentos populares como propulsores de uma nova política inseparável de uma nova educação” (SCOCUGLIA, 2019, p. 102).

Em virtude disso, ao final da década de 1980, inicia seu trabalho na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, no governo de Luiza Erundina – vinculada, à época, ao Partido dos Trabalhadores (PT) de 1980-1998 –, propondo uma gestão centrada na essência de sua teoria, ou seja, uma gestão participativa e democrática, com foco na tolerância, na



humanização, na valorização da docência – por intermédio de uma melhora substancial no piso salarial e uma reforma estrutural do plano de carreira –, investimento na formação de professores/as (em exercício profissional), a qual se estendia também a todos os funcionários da rede escolar e na reformulação da proposta de ensino – grande empenho na reestruturação curricular –. Contudo, renunciou ao cargo dois anos mais tarde, para retornar às atividades acadêmicas relativas à docência e à escrita (GERHARDT, 1996). Todavia, ao final de sua breve gestão, foram indubitáveis às melhorias na rede escolar de São Paulo, com realce ao aumento da porcentagem de aprovação na rede, por conseguinte diminuição da evasão, ou como Paulo Freire dizia: expansão dos/as meninos/as populares.

Em seguida a essa experiência, empreende a escrita de livros em parceria (dialógicos) com outros intelectuais “espalhados pelo globo terrestre”, são obras como: “Sobre educação” (1982); “Essa escola chamada vida” (1985); “Pedagogia: diálogo e conflito” (1985); “Por uma pedagogia da pergunta” (1985); “Fazer escola conhecendo a vida” (1986); “Medo e ousadia: o cotidiano do professor” (1987); “Aprendendo com a própria história” (1987); “Na escola que fazemos: uma reflexão interdisciplinar em Educação Popular” (1988); “Que fazer: teoria e prática em Educação Popular” (1989); “O caminho se faz caminhando” (1990); “Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra” (1990). Esse conjunto de obras traduz a prática e o exercício do diálogo, assim como a questão fundamental da consciência crítica (DICKMANN; DICKMANN, 2020a).

Em resumo, Paulo Freire participou da importação de contribuições de outros pensadores para o cenário brasileiro, sobretudo, assimilando-as e expandindo-as às necessidades



específicas do país, num movimento de pensar provocativo (GERHARDT, 1996). Pelo exposto, portanto, pode-se afirmar que o pensamento de Paulo Freire foi se (re)construindo aos poucos, em diálogo com as circunstâncias e experiências pessoais, culturais, políticas e histórico-sociais. Scocuglia (2019) considera que a superação de Paulo Freire em relação a seus idealismos e equívocos, somente ocorrera devido à sua criticidade, humildade intelectual e rigorosidade epistêmica. Por esses atributos e limites ontológicos, sua vida/obra faz-se inequivocamente formidável e inspiradora!

As postulações disponibilizadas nessa seção permitem assegurar que as concepções de Paulo Freire estavam sempre em prospecção, ou seja, envolvidas numa incessante metamorfose e aprimoramento epistêmico, entretanto algumas temáticas são recorrentes em seu discurso ao longo do tempo, convertendo-se em eixos centrais de suas discussões e contribuições. À vista disso, alguns dos temas recorrentes e marcantes do pensamento freireano serão debatidos doravante.

2.2 Categorias pedagógicas freireanas

O pensamento freireano sempre foi marcado pela defesa de uma educação progressista em prol da emancipação/libertação daqueles/as os/as quais se encontram em estado de dominação/opressão. Dessarte, teceu críticas ao modelo tradicional de manutenção do *status quo*, nomeado por ele de educação bancária, na qual o ensino concentra-se na transmissão verticalizada e unilateral dos conhecimentos. Trata-se de uma noção de ensino cujos/as educadores/as “depositam” os saberes nos/as aprendizes, compreendidos numa visão reducionista como “bancos”, ou seja, depósitos vazios, passivos e acríticos.



Corolário, a educação torna-se alienante, de algum modo, devido a desconsiderar os saberes concretos dos/as aprendentes e a articulação (e correlações) dos conhecimentos com a realidade, afora ser demarcada por traços autoritários, opressores e desumanizantes, pois incide em reificação – no sentido marxista do termo –, com efeito, concebe os/as educandos/as de modo esvaziado de experiências e saberes e o/a docente como detentor/a do conhecimento, autoridade *mor* no processo de ensino-aprendizagem. O quadro adiante descreve, em síntese, as características dessa concepção de ensino:

Quadro 2.1 - Características que compõem o modelo de Educação Bancária.

EDUCAÇÃO BANCÁRIA	
EDUCADOR	EDUCANDO
Consiste no que educa	Refere-se ao educado
Aquele que sabe	Aquele que não sabe
O pensador	O pensado
Profere a palavra	Escuta docilmente
Quem disciplina	O disciplinado
O prescriptor	Segue a prescrição
Quem atua	Tem a ilusão de atuar segundo a atuação do educador
Define o conteúdo programático	Raramente é ouvido
Autoridade do saber	Não possui autoridade, devendo adaptar-se às determinações
Decide o processo	Mero objeto

Fonte: FREIRE (2019c, adaptado).

Em oposição a essa perspectiva educacional, Freire propõe uma educação democrática e libertadora, na qual essencialmente



o conhecimento seja construído de maneira horizontalizada, compartilhada e contextualizada em coletividade de maneira solidária, em prol da superação do autoritarismo, individualismo e controle exacerbado da educação bancária. Nessa direção a escola consistir-se-ia num espaço de ensino-aprendizagem, cujo “centro do palco” reside em “ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando a própria experiência” (FREIRE, 2019a, p. 65). Porque, na perspectiva democrática, faz-se essencial o respeito ao outrem e à alteridade, valorizam-se as experiências concretas dos/as aprendizes por corresponderem aos sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem, no qual suas experiências tornam-se o ponto de partida para o processo educativo, pois os saberes da experiência são relevantes para a perspectiva freireana.

Então, defende-se, com base nos pressupostos freireanos, uma escola para além da transmissão de saberes sistematizados, a qual seja capaz de formar sujeitos conscientes de seu papel social, ou seja, uma escola cidadã, tecida sob conceitos fundamentais como: diálogo, práxis, conscientização, emancipação, dentre outros.

Essas estruturas temáticas equivalem às categorias centrais presentes nas contribuições do pensamento do autor, sendo nomeadas na literatura também como: categorias freireanas; categorias analíticas; categorias pedagógicas. Em síntese, dizem respeito aos principais assuntos recorrentes no discurso de Freire, ou seja, trata-se de axiomas do pensador, por efeito, convertem-se em princípios pedagógicos fundamentais, logo, constructos indispensáveis de sua teoria. Tendo em vista a especificidade deste estudo optamos pelo termo categorias pedagógicas, empregado por Gadotti (2009), acreditando ser a terminologia



mais adequada ao fito central da proposta didático/científica cuja obra, no terceiro capítulo, discorrerá. Adequado advertir quanto aos riscos em conceber essas categorias de modo fragmentado, sendo, portanto, imperativo interpretá-las de maneira dialética, conectada e indissociável.

A **categoria pedagógica da dialogicidade** será a primeira contemplada neste trabalho, por se tratar de um pressuposto basilar e imprescindível, o qual perpassa e nutre o pensamento freireano. Na acepção do autor, diz respeito a uma necessidade existencial, efetuando-se por intermédio do diálogo, sendo o alicerce da democracia, o qual se constrói numa relação horizontal e colaborativa, tornando-se, desse modo, o encontro dos homens para *Ser Mais* (livre, feliz e humanizado) mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Isto significa que o “diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização” (FREIRE, 2019c, p. 22). Sendo assim, a dialogicidade seria o caminho no qual os homens encontram seu significado, por meio da reflexão e da ação indissociáveis (práxis).

Em consonância com os aspectos destacados, o diálogo nutrir-se-ia de respeito, amor, humildade, esperança, confiança e fé (GADOTTI, 1996). Por isso, tratar-se-ia então de um processo igualmente problematizador da condição humana no mundo, assim como da existência enquanto seres sociais inacabados, logo, em constante transformação, isso equivale a dizer que o diálogo impulsionaria o pensar crítico e indagativo. “Palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração. O diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum” (FREIRE, 2019c, p. 28). Nesse sentido, “o diálogo é, portanto, uma exigência



existencial, que possibilita a comunicação e permite ultrapassar o imediato vivido” (GADOTTI, 1996, p. 86).

O diálogo na prática pedagógica consiste em condição *sine qua non*, porque, sem ele, não há comunicação e sem essa condição não há educação na qual se produza sentido, sendo assim, o primeiro passo para a educação como prática da liberdade seria o diálogo, como possibilidade de desenvolvimento de uma consciência crítica da realidade. Pois, o meio de interação do educador/a e educando/a se faz pelo diálogo, porquanto por intermédio dele discutem sobre o conhecimento e o contexto real a ser conhecido e superado. À vista disso, o diálogo faz-se imperativo. Sendo “a priorização da “relação dialógica” no ensino, que permite o respeito à cultura do aluno, à valorização do conhecimento que o educando traz, enfim, um trabalho a partir da visão do mundo do educando, é, sem dúvida, um dos eixos fundamentais” do processo de ensino-aprendizagem (FREIRE, 2019a, p. 214).

Dessa maneira, o diálogo tornar-se-ia a abertura pela qual se fomenta, desenvolve e aprimora o conhecimento entre educandos/as e educadores/as, circunstanciados pelo contexto cultural/social no qual estão imersos. Ou seja, o conhecimento constrói-se na interação dos sujeitos, mediatizados no mundo e igualmente com o mundo – base epistemológica do interacionismo –, haja vista corresponder à maneira de agir mutuamente para compreensão e transformação da realidade (DICKMANN; DICKMANN, 2020a). Reside no processo dialógico, portanto, o caminho para valorização dos saberes dos/as aprendizes (GADOTTI, 1996).

Para que, na educação, a dialogicidade se efetive, faz-se indispensável que o/a docente abdique a postura ingênua



de detentor do saber e assuma uma postura humilde, expressa por Freire (2019b) como a certeza de que ninguém é superior a ninguém. Nessa esteira de reflexão, adverte Freire (2019b),

[...] a dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor, expõe ou fala do objeto. O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada enquanto fala ou enquanto ouve (FREIRE, 2019b, p. 83).

Ao abrigo dessa premissa, “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que ao ser educado, também educa” (FREIRE, 2019c, p. 95). Com base nisso propôs o princípio “didocente” e “dodiscente” – neologismo idealizado por Freire (2019b), segundo o qual enfatiza o aspecto dialógico da relação professor-aluno, de modo que se possa aprender/ensinando e ensinar/aprendendo –.

Notemos que o diálogo como processo significativo desenvolve-se numa relação de igualdade, a qual se constitui como estrutura fundamental imprescindível ao campo social da educação, devido ao seu aspecto problematizador no que se refere às situações concretas, implicando, necessariamente, num retorno crítico em prol de uma ação transformadora (BURGOS, 1996). Portanto, de acordo com Freire (2020), repousa no diálogo a melhor maneira de rechaçar o antidiálogo, uma prática profundamente enraizada em nosso contexto histórico, cultural e social. Na continuidade, direcionaremos a discussão para a próxima categoria pedagógica de seu pensamento.

Trata-se da **categoria pedagógica da práxis**, na qual se situa a reflexão e a ação dos homens no mundo para sua



transformação, imprescindível para a superação das situações opressoras. Em outros termos, a “práxis é um ato reflexivo, criativo, em vista da transformação da realidade” (DICKMANN; DICKMANN, 2020a, p. 94). Na acepção de Freire, essa transformação decorre da leitura de mundo, da compreensão da realidade, a qual se reflete na ação transformadora. Consiste no movimento de passagem da reflexão à ação de uma maneira dialógica. Ampliando essa discussão, Rossato (2008) alega que o conceito de práxis na concepção freireana está

[...] intimamente ligado aos conceitos de dialogicidade, ação-reflexão, autonomia, educação libertadora, docência. [...] Práxis pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a conseqüente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora. Opõe-se às ideias de alienação e domesticação, gerando um processo de atuação consciente que conduza a um discurso sobre a realidade para modificar esta mesma realidade. A ação é precedida pela conscientização, mas gerada por esta leva à construção de um outro mundo conceitual em que o indivíduo se torna sujeito e passa a atuar sobre o mundo que o rodeia. A práxis implica a teoria como um conjunto de ideias capazes de interpretar um dado fenômeno ou momento histórico, que, num segundo momento, leva um novo enunciado, em que o sujeito diz a sua palavra sobre o mundo e passa a agir para transformar esta mesma realidade. É uma síntese entre teoria-palavra e ação (ROSSATO, 2008, p. 325).

Nessa articulação entre teoria-palavra e ação, na perspectiva de Freire, ter-se-ia a diminuição entre a distância do que se diz e



o que se faz, de modo cuja prática e a teoria se reflitam de forma mútua. Sob esse ideal, “a reflexão sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática, sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo” (FREIRE, 2019b, p. 24). E continua advertindo “nem um diletante jogo de palavras vazias – quebra-cabeça intelectual - que, por não ser reflexão verdadeira, não conduz à ação, nem ação pela ação. Mas ambas, ação e reflexão, como unidade que não deve ser dicotomizada” (FREIRE, 2019c, p. 73). Esses aspectos são ilustrados no seguinte esquema arquitetado por Freire (2019c, 107):

Sacrifício (da ação) = palavreria, verbalismo, blá-blá-blá
(de reflexão) = ativismo

A práxis como um estreitamento entre teoria e prática almeja atingir um estado de unidade, logo de indissociabilidade. Para Freire (2019c), a ação e reflexão são constituintes inseparáveis da práxis, tal-qualmente uma maneira humana de existir. Porquanto, “críticos seremos, verdadeiros, se vivermos a plenitude da práxis. Isto é, se nossa ação involucra uma crítica reflexão que, organizando cada vez o pensar, nos leva a superar um conhecimento estritamente ingênuo da realidade” (FREIRE, 2019c, p. 176).

A categoria pedagógica da práxis implica num movimento constante de “ação-reflexão-ação como processo de descoberta coletiva do mundo, do pronunciamento do mundo que queremos, da concretização dos atos limites transformadores, da superação das situações-limites e da projeção dos inéditos-viáveis” (DICKMANN; DICKMANN, 2020a, p. 110). Em outras palavras, residiria no exercício da práxis a condição necessária para realizar



ações renovadoras em prol da superação dos obstáculos e da visão fatalista de incapacidade, conseqüência projetar possibilidades e quimeras, condição *sui generis* à espécie humana.

As postulações expostas permitem-nos prosseguir em diálogo com a epistemologia freireana, chegando até a **categoria pedagógica da autonomia**, um dos pontos centrais das concepções de Paulo Freire. Vincula-se diretamente com as demais já citadas. Refere-se a um processo de amadurecimento do *ser para si*, para o *vir a ser* (FREIRE, 2019b; 2019c). A autonomia pertence à condição humana sócio-histórica pela qual o homem alcança a libertação e emancipação dos processos de opressão, advindo dos determinismos historicamente situados – lembremos do contexto hodierno e dos efeitos (nefastos) do modelo econômico neoliberal²² –, fomentados em decorrência da práxis e da conscientização.

O homem enquanto ser autônomo, logo, esperançoso e ético, assume o compromisso de uma posição crítica frente às problemáticas emergentes da realidade fatalista, ou seja, pensa/reflete com mais profundidade em relação aos processos de degradação humana emergentes da realidade, de forma que sua futura ação, pautada na solidariedade, possa ser reformadora e

²²Neoliberalismo refere-se a um termo, especialmente utilizado a partir do final dos anos 1980, tem sido empregado no âmbito da economia política e economia do desenvolvimento, em substituição a outros termos anteriormente utilizados, tais como monetarismo, neoconservadorismo, Consenso de Washington ou “reforma do mercado”, por exemplo. Consiste, em linhas gerais, no ressurgimento de ideias derivadas do capitalismo *laissez-faire* (apresentadas pelo liberalismo clássico) e que foram “implementadas” a partir do início dos anos 1970 e 1980. Seus arautos advogam em favor de políticas de liberalização econômica extensas, como as privatizações, austeridade fiscal, desregulamentação, livre comércio, e o corte de despesas governamentais a fim de reforçar o papel do setor privado na economia.



apanágio para (gestar) uma realidade mais justa e democrática. Autonomia, nesse sentido, pressupõe a condição indispensável da solidariedade, de modo a facultar à ascensão de nossa individualidade, conquanto “a assunção de nós mesmos, não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz a radicalidade do meu eu” (FREIRE, 2019b, p. 42).

Desenvolve-se a partir do equilíbrio entre autoridade e liberdade, afastando-se de posições extremistas, como a do autoritarismo e da licenciosidade. O próprio Paulo Freire nos adverte que tal autoritarismo posiciona-se contrário a liberdade, tal qual a licenciosidade em relação à autoridade, pois o “autoritarismo e licenciosidade são formas indisciplinadas de comportamento que negam o que venho chamando a vocação ontológica do ser humano” (FREIRE, 2019b, p. 86). Com base no exposto, torna-se possível inferir que práticas favoráveis ao *Ser Mais* e ao desenvolvimento dos/as estudantes somente ocorrem quando há equilíbrio entre autoridade e liberdade, pois,

[...] saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva a inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante. De nada serve, a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade mais impor ao educando a vontade arrogante do mestre (FREIRE, 2019b, p. 61).

A efetivação do respeito na relação entre professor-aluno, tal como consta no trecho acima, caracteriza-se como



sendo “essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridades e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia” (FREIRE 2019b, p. 92). Em virtude disso, torna-se verossímil a assunção de ser inacabado, humilde e em contínuo aprendizado, haja vista não existir previsão para atingir-se a conquista da autonomia. Muito bem, na continuidade tem-se outra premissa precípua para o postulado do pensador em questão.

A **categoria pedagógica da conscientização** diz respeito ao desenvolvimento da tomada de consciência, decorrente de um processo crítico. De acordo com Freire (2019c, p. 20), “o homem é consciente e, na medida em que conhece, tende a se comprometer com a própria realidade”, contudo, “ninguém se conscientiza separadamente dos demais”. A palavra conscientização, segundo Freire (1980), compreende um amplo e profundo significado, pois a educação como prática da liberdade se expressa num ato de conhecimento mediante a aproximação crítica da realidade, todavia a “tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência” e por isso, refere-se o início da construção de uma posição de luta (FREIRE, 1980, p. 15).

Sendo assim, a conscientização não se restringe apenas à tomada de consciência da realidade, mas corresponde ao movimento de distanciamento do mundo no qual o sujeito encontra-se, então, a conscientização significa a ultrapassagem dessa tomada de consciência, valendo-se de um escrutínio crítico, com efeito, desvelam-se às razões constituintes da situação, de modo que, posteriormente, realize-se a ação transformadora face à realidade (GADOTTI, 1996). No âmbito educacional, o processo de conscientização fomenta possibilidades de



reaprendizagem da realidade, em consequência abre flanco para mudança (DICKMANN; DICKMANN, 2020^a).

Ora, se a conscientização não se circunscreve ao estágio de inicial tomada de consciência da realidade, de que modo ela se processa? Na realidade, há gradações/estados de conscientização, quais sejam: o primeiro estado, de consciência intransitiva; o segundo estado corresponde à consciência transitiva ingênua; e por último, o terceiro estado, cuja consciência equivale à transitiva crítica. Então, o processo de conscientização implica uma evolução do estado de consciência intransitivo, quer dizer, de total imersão e mutismo frente à dominação, para o estado de consciência transitiva ingênua, a qual sucede de modo “natural” ao homem, até o almejado estado de consciência transitiva crítica, ou seja, o processo de suplantação da apreensão espontânea da realidade para se chegar a uma esfera crítica, na qual o homem assume um caráter epistemológico, no desvelamento da realidade cognoscível (FREIRE, 1980). Visemos cada um deles de modo detalhado doravante.

A consciência intransitiva refere-se a um estado comprometido com a compreensão mágica da realidade, resultado de uma diminuição do poder de captura da consciência dos sujeitos, uma condição pela qual o indivíduo goza de níveis elementares de consciência, uma espécie de aderência e imersão acrítica da realidade objetiva. Desse modo, gera-se uma dificuldade para compreender os desafios que emergem do cotidiano, os quais estão além da esfera vegetativa da vida humana. Como resultado, tem-se inaptidão para instituir relações e nexos (e causalidades) entre a sua realidade e o mundo, ou seja, sua consciência não consegue transitar entre as diferentes realidades presentes no cenário social. Então, quanto menor a compreensão da realidade,



maior o estado de entendimento “ilusionista” e irracional da realidade, em última análise, de uma condição assujeitada, por assim dizer (FREIRE, 2020).

Em relação à consciência transitiva ingênua, Freire (2020) dilucida se tratar de um estado no qual o indivíduo já se torna capaz de identificar algumas contradições presentes na sua realidade social. Contudo, esse estado de consciência caracteriza-se como uma visão simplista no que concerne à interpretação dos enredos complexos presentes na realidade, considerando-a estática, por essa razão, as conclusões alcançadas são, em geral, superficiais e açodadas. Demonstra propensão a considerar o passado melhor que a própria realidade – incorrendo num frequente anacronismo –, assim como aprecia formas massificadoras de conduta, sob a visão das filosofias das massas. Baseia-se em empirias, pois refuta investigações científicas e discussões a respeito de problemáticas. Na consciência ingênua, há uma forte marca de cunho passional, tanto quanto compreensões “mágicas” sobre a sociedade a qual está inserido. Pelo exposto, o patrono da educação brasileira, considera a prevalência da consciência ingênua em relação à consciência crítica em nossas escolas.

A propósito da alusão da última (lê-se, consciência transitiva crítica), Freire (2020) anota ser *sine qua non* para constituição e emancipação humana, em virtude de conferir condições objetivas para se estabelecer uma análise profunda das problemáticas da realidade, sendo esta mutável. Esse grau de consciência invoca a origem dos fenômenos sociais, *pari passu* permite aos sujeitos se perceberem enquanto seres sociais e singulares perante a multiplicidade de relações existentes, produtores de cultura, dotados de consciência histórica, e com isso, intervir, inventar e recriar a realidade e suas ações. Pautando-se em princípios



de causalidade autênticos, buscando, assim, perscrutar as descobertas e de abdicar preconceitos. Baseando-se no diálogo e na indagação, por isso, refuta a quietude e a transferência de responsabilidade. Diante de novidades, aceita-as na medida em que são fidedignas.

Na prática, “não existe consciência crítica sem comprometimento histórico. Portanto, consciência crítica significa consciência histórica” (TORRES, 1996, p. 125). No entanto, a progressão de consciência ingênua para crítica dá-se mediante a um extenso caminhar formativo, sobre o qual um aprendiz vai de forma progressiva rejeitando a opressão – seja qual for sua natureza –, deixando a ausência de conhecimento e a incapacidade intelectual, rumo à jornada de autoafirmação, enquanto sujeito crítico, cuja leitura da realidade desfruta de sofisticação intelectual e abstrações elaboradas (GADOTTI, 1996).

Contudo, não se trata de atribuir à conscientização toda a incumbência formativa, sob um ideal quase redentor, como bem advertiu Freire (2019b), vislumbrar a

[...] conscientização não como panaceia, mas como esforço de conhecimento crítico dos obstáculos, vale dizer, de suas razões de ser. Contra toda a força do discurso fatalista neoliberal, pragmático e reacionário, insisto hoje, sem desvios idealistas, na necessidade da conscientização. Insisto na sua atualização. Na verdade, enquanto aprofundamento da *prise de conscience* do mundo, dos fatos, dos acontecimentos, a conscientização é exigência humana, é um dos caminhos para a posta em prática da curiosidade epistemológica. Em lugar de estranha, a conscientização é natural ao ser que inacabado, se sabe inacabado (FREIRE, 2019b, p. 54).



A conscientização requer um olhar mais crítico do homem em relação ao mundo, desvelando-o para melhor conhecê-lo, e com esse posicionamento, refutar as artimanhas (os mitos e pseudo-heróis) de manutenção das relações de poder. Entretanto a conscientização somente ocorre via práxis, devido à indissociabilidade necessária entre reflexão e ação, para a superação do estado de objetificação, dominação e alienação dos homens, ao passo de assumir a condição de sujeito histórico, portanto, subproduto e produtor de sua ontologia.

A jornada até a independência (em sentido lato) constitui-se numa condição *sui generis*, não por acaso figura como uma das **categorias pedagógicas** freireanas, intitulada: **emancipação**. A qual diz respeito à conquista política, cultural, social e humana, resultante da luta daqueles/as que se encontram dominados pela opressão, exclusão do sistema capitalista, a favor da libertação dos sujeitos a *Ser Mais*, com isso, granjear seus direitos a uma vida mais justa e humana. A emancipação traduz-se na práxis, na medida em que fomenta processos formativos, pelos quais haja profunda problematização e reflexão referente à realidade condicionante, pois “se os homens são produtores desta realidade e se esta, na inversão de práxis, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora, é tarefa histórica, é tarefa dos homens” (FREIRE, 2019c, p. 51).

Em sua obra mais famosa, *Pedagogia do oprimido*, o autor defende a “compreensão da educação em favor da emancipação permanente dos seres humanos” (FREIRE, 2019a, p. 194), isto é, a educação como um espaço em prol desse processo de libertação. Uma pedagogia cujos homens e mulheres têm a possibilidade da emancipação mediante a luta contínua, pela qual



os marginalizados do sistema, buscam a reconstrução social em benefício de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática. O processo emancipatório decorreria, nesse sentido, mediatizado por indivíduos comprometidos e com intencionalidade política assumida, ou seja, exteriorizada na luta por um futuro voltado à transformação das condições de vida, a julgar pela existência de vidas humanas em condições indignas, desumanas e demasiadamente marcadas pela dor (MOREIRA, 2008).

Adequado advertir que tal luta somente tem sentido quando os oprimidos buscam a recuperação de sua humanidade e, também, a de seu opressor, nisso reside “a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e os opressores” (FREIRE, 2019c, p. 41). Até porque, a ideologia e discurso dominante encontram-se interiorizados profundamente no oprimido, não há neutralidade nessa sociedade perversa, de forma que este a propaga, logo, não se trata apenas de uma libertação individual do sujeito, mas coletiva.

Ciente disso, Moreira (2008) reafirma cujo/a educador/a – em conformidade com a vertente epistemológica interacionista – deve conceber o/a educando/a enquanto sujeito ativo no processo educativo, dotado de interesses, experiências, intenções e por isso, construir possibilidades nas quais os/as aprendizes possam exercitar a emancipação tanto individual quanto coletiva. Propiciar oportunidades de reflexão a respeito da realidade contraditória e desumana, assim como as possibilidades de intervenção crítica no mundo, em favor da superação da realidade existencial concreta. “Tal intervenção se dá num fazer cotidiano e histórico, atravessado de desafios, utopias, sonhos, resistências e possibilidades” (MOREIRA, 2008, p. 146).



Assentado sob uma perspectiva de emancipação humana, o/a docente envolvido diretamente no processo educativo deve refutar a postura centralizadora, segundo a qual seria o detentor do saber, ao abrigo de uma relação autoritária, verticalizada e hierarquizada junto aos estudantes, à semelhança do já exposto, convindo reiterar. Nessa lógica, propõe ações fomentadoras à emancipação dos/as aprendizes, valendo-se de intervenções problematizadoras, dialógicas e reflexivas cujos efeitos oportunizem o desenvolvimento do autogoverno.

Como se viu, muitos elementos compõem o tecido da epistemologia freireana, ratificando a complexidade dos pressupostos de seu pensamento, aliás, uma teoria “pavimentada” ao abrigo de noções da humilde intelectual, inconformidade e da consciência de um estado de inacabamento, quer ontológico, quer epistêmico, e por isso, sempre sujeita a reinvenção e aprimoramento. Dada à extensão de sua vida/obra, não houve qualquer pretensão de esgotá-la (e nem conseguiríamos fazê-lo), em razão da amplitude de seu conteúdo, ou mesmo em virtude do que evoca e representa para a conjuntura educacional brasileira.

Tratou-se tão somente de um exercício (epistemológico) contextualizador, conquanto basilar para a obra, haja vista que as referidas categorias pedagógicas servirão de baluarte para orientação e organização da proposta didático/científica cujo livro expõe. A título de ilustração, elaboramos um diagrama, a fim de aclarar aspectos e liames existentes entre as categorias pedagógicas freireanas e o processo de ensino-aprendizagem do *Ultimate Frisbee*, tal-qualmente se observa a seguir:



UMA PROPOSIÇÃO DE ENSINO PARA *ULTIMATE FRISBEE*:
dos pressupostos às categorias pedagógicas Freireanas

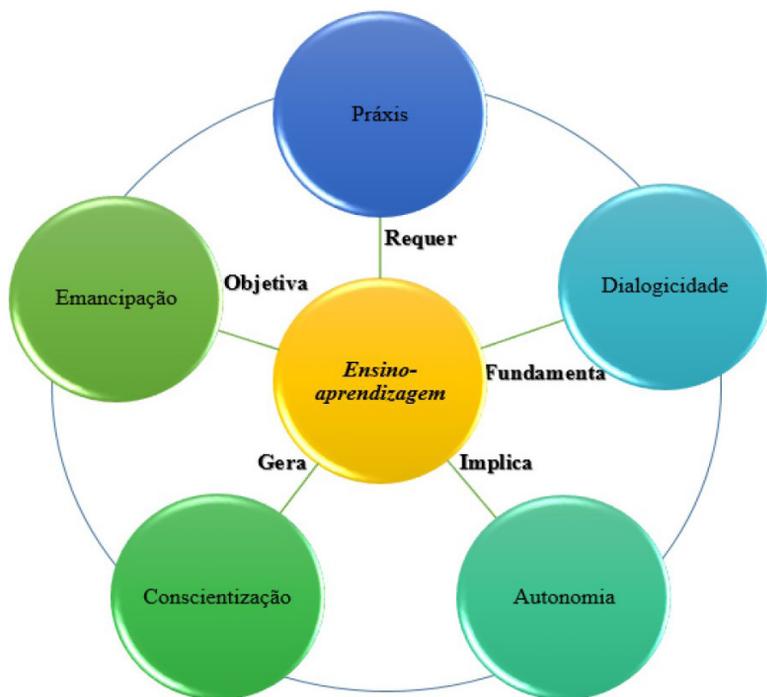


Figura 2.1 - Categorias pedagógicas freireanas e o processo de ensino-aprendizagem.

Fonte: ABENSUR; SAUL (2021, adaptado).

As categorias aqui citadas são correlatas e indissociáveis em relação ao processo de ensino-aprendizagem, de forma que demonstram fragmentos do compromisso de Paulo Freire com a humanização, sustentabilidade, solidariedade, cidadania, justiça social, democracia, distribuição de riquezas, respeito às pluralidades entre outros aspectos, os quais se estendem a educação e a prática educativa inscrita em “afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência



do hoje, [...] a que o futuro desproblematizado se reduz” (FREIRE, 2019b, p. 140).

Portanto, ao longo deste capítulo, ficou notório que os pressupostos freireanos traduzem um pensamento instigante, engajado e provocativo, aberto a mudanças, o qual anela por reinvenções frente às distintas realidades sociais – um entendimento do qual comungamos, por isso ousamos coadunar categorias pedagógicas freireanas e o processo de ensino-aprendizagem do *Ultimate Frisbee* –. Não sem razão, “cada conceito proposto por Paulo Freire é uma janela para entrar e admirar o mundo, nosso mundo, nosso estar sendo, nossa luta, nossa amorosidade; cada conceito dele é outra porta para entrar em sua proposta pedagógica, uma chave para pronunciar o mundo” (ESCOBAR, 2008, p. 25).

Pois bem, o próximo capítulo se dedica a expor uma proposição pedagógica baseada nos contributos epistêmicos e educativos de Paulo Freire, com o intuito de viabilizar o *Ultimate Frisbee* à luz dessas contribuições, as quais possam resultar num aprendizado com produção de sentido/significativo, de modo a promover a emancipação do homem dos determinismos historicamente situados.

Em última análise, ensejar a conscientização e uma leitura mais crítica em relação ao mundo, consecutório granjear a superação do estado de objetificação, dominação e alienação e assumir sua condição de sujeito histórico, portanto, subproduto e produtor de sua ontologia.

CAPÍTULO III

O ensino do *Ultimate Frisbee* e os pressupostos freireanos: contribuições para a Educação Física escolar





Chegamos ao momento de olhar para a epistemologia freireana e seus contributos educacionais, para pensarmos o ensino do *Ultimate Frisbee*. Em outras palavras, entremear os pressupostos freireanos e a manifestação de jogo/esporte em questão, almejando uma inter-relação entre os dois. De igual modo, torna-se relevante verificar se as categorias pedagógicas evidenciadas na seção anterior são plausíveis e possíveis de serem abordadas durante o ensino desse jogo/esporte o qual apresenta especificidades, podendo então suscitar (ou não), tais desígnios formativos. Pertinente ponderar o fato de não ambicionarmos, em hipótese alguma, oferecer um modelo universal prescritivo para a abordagem do *Ultimate Frisbee*. Pois “toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra”, se assim o fizéssemos, incorrer-nos-íamos numa contradição, basta ver as premissas sobre as quais se assentam os pressupostos freireanos, compartilhados até aqui (FREIRE, 2019c, p. 46).

Então, insistimos que o trabalho pedagógico em cada turma inclui, dentre outras coisas, considerar suas diferenças culturais e contextuais, em vista disso, empregar estratégias específicas, portanto, sujeitas a constantes modificações, reinvenções e recontextualizações. Corolário, não se tem qualquer pretensão de esgotar a discussão ou mesmo estabelecer “soluções e receitas mágicas” para o ensino do *Ultimate Frisbee* na escola, mas expor tão somente uma proposição cujo fundamento didático/científico lance rebento à pedagogia desenvolvida no interior da Educação Física, à luz das premissas gnosiológicas freireanas.

Sendo assim, as reflexões apregoadas se pautam detidamente nas concepções de Freire, mormente na terceira fase de seu pensamento, quando expõe que o currículo diz respeito a um fenômeno muito mais amplo do que compreende



a educação tradicional e bancária – sob uma perspectiva de neutralidade –, construindo uma definição de conhecimentos de forma propedêutica, prescritiva, linear e seriada. Na prática, desconsidera os saberes que emergem das experiências, pois privilegia os interesses hegemônicos da política neoliberal, com efeito, trata-se da individualidade sobrepondo-se à coletividade.

Coadunando com o exposto, Correia, Marques e Miranda (2019, p. 33) assinalam que o cenário educacional no Brasil, seja na esfera pública ou privada, converte-se num “padrão hegemônico de educação forjada nas políticas internacionais, responsáveis pela manutenção do modelo neoliberal, o qual, historicamente, aprisiona, aliena e desumaniza as experiências e conhecimentos populares”. Devido a essa concepção, o currículo e sua organização na contemporaneidade assemelham-se, cada vez mais, a modelos padronizados e hegemônicos, homogeneizando as formas de pensamento, logo, alienando – processo de alienação aqui é entendido como invasão cultural, tecnicismo, opressão a qual acarreta a perda dos seres humanos de sua condição de sujeito no mundo – as consciências numa espécie de construção equivocada de cultura comum.

Essa homogeneização adentra o currículo da Educação Física, objetivando, desse modo, uma padronização global das manifestações da cultura corporal de movimento. Incide, por sua vez, numa restrição curricular para o ensino da Educação Física, a qual passa a hierarquizar os conteúdos e a priorizar o desenvolvimento de aptidões físicas, habilidades motoras, noções de saúde, qualidade de vida e prática de jogos/esportes hegemônicos, em detrimento a outras manifestações da cultura corporal de movimento (CORREIA; MARQUES; MIRANDA, 2019; TOMITA; CANAN, 2019).



Em contrapartida, o currículo, na acepção de Freire (2019a; 2019c), diz respeito a um campo interdisciplinar e de disputa entre diferentes interesses políticos, logo, não há neutralidade em seu âmago, pois há sempre uma opção política na escolha de seus elementos. O autor opõe-se veementemente à concepção curricular sob o modelo neoliberal (em seus diferentes espectros), tecendo críticas quanto à política hegemônica, pautada na exacerbação da racionalidade e fundamentada no cinismo e frieza em relação aos desafios e conflitos sociais. A construção e relevância do currículo, para o autor supracitado, devem observar para além do espaço escolar, pois envolvem as experiências no âmbito da escola concomitantemente com a organização das experiências e reflexões as quais resultam da realidade concreta, como retrata Saul (2008, p. 109), pois o “currículo é, na acepção freireana, a política, a teoria e a prática do que-fazer na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora”.

O currículo, de acordo com a definição freireana, reveste-se de criticidade e suscita a reinvenção. Para tanto, torna-se imprescindível selecionar, com o auxílio da comunidade escolar, temas geradores (sociais) em prol do desvelamento da realidade, almejando a indissociabilidade entre teoria e prática, tanto quanto a valorização dos saberes/experiências dos/as aprendizes e da coletividade escolar. Acompanhando essa visão curricular, a Educação Física, em consonância com a epistemologia freireana, caracterizar-se-ia sob uma construção dialógica, logo, grupal (professores/as, discentes, gestão e unidade escolar), diferindo diametralmente da perspectiva tecnicista ou prescritiva. Então, parece-nos admissível e plenamente possível uma construção curricular para a disciplina de Educação Física, segundo os



pressupostos do pensador, de modo que os saberes apreçados contemplem as diversas manifestações da cultura corporal de movimento e suas relações com a sociedade.

Pensando a delimitação cuja obra expõe – uma proposição para tematizar o *Ultimate Frisbee* – ter-se-ia nela uma prática (educativa) contra-hegemônica, sendo inconcebível ao abrigo de uma noção tradicional de currículo para Educação Física, em consequência de a mesma se pautar numa perspectiva de homogeneidade em relação aos conteúdos e a modelos prontos de conhecimentos, dispostos de acordo com as perspectivas de dominação, essencial para manutenção do *status quo*. A seleção de conteúdos, nesse sentido, limitar-se-ia aos esportes hegemônicos, como enfatizam (TOMITA; CANAN, 2019).

Em direção oposta, sob os ideais da práxis, o processo de seleção dos saberes deriva de uma profunda reflexão coletiva, entre os diferentes agentes educacionais. À vista disso, tem-se uma espécie de “devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada” (FREIRE, 2019c, p. 116). Sendo assim, Paulo Freire (1992) defende a relevância do conteúdo, enquanto objeto cognoscível essencial à prática educativa, todavia, contemplada numa relação horizontal de ensino-aprendizagem e construída entre educandos/as e professores/as dialogicamente. Em suas palavras

[...] 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 (FREIRE, 1980, p. 39).



Seguindo essa esteira de entendimento, a seleção de conteúdos ancora-se na realidade concreta, porquanto o conteúdo emerge da reflexão crítica da prática social e essa seleção possui uma natureza política, uma vez que a escolha traz concepções ideológicas de ensino em favor, ou contra alguém ou algo, em outros dizeres, valorizam-se algumas vozes enquanto silenciam-se outras. Portanto, o conteúdo supõe uma condição essencial, mas não corresponde ao único elemento relevante do processo, sendo indispensável sua articulação com os demais elementos da prática educativa (perspectiva epistemológica, estudantes, professores/as, estratégias teórico-metodológicas, processos avaliativos, condições e recursos objetivos, dentre outros).

Estudiosos dedicados a perscrutar o currículo e comprometidos com uma educação emancipatória, em diversos locais do mundo, ressaltam a relevância da perspectiva contra-hegemônica defendida por Paulo Freire, no que se refere à educação, ao currículo e a seleção de conteúdo (SAUL, 2008). Sua obra modificou significativamente a maneira de se pensar a organização pedagógica da educação básica, com repercussões no âmbito da Educação Física escolar, com efeito, a aproximação dos pressupostos freireanos com a subárea da Educação Física chamou a atenção para uma formação crítica dos/as aprendentes, contemplando a diversidade cultural, seus marcadores sociais e a realidade concreta. Destacando-se, assim, a relevância de se realizar a organização pedagógica de maneira colaborativa, na qual avaliar torna-se imprescindível para compreender os saberes preexistentes sobre as manifestações da cultura corporal de movimento, incluindo, portanto, o *Ultimate Frisbee* (SOUSA; NOGUEIRA; MALDONADO, 2019).



Concebemos, então, a partir dos pressupostos freireanos, o currículo e a seleção de conteúdos como territórios em disputas, assim como os processos avaliativos, pois avaliar não se resume apenas à atribuição de notas ou conceitos (cultura [nefasta] da nota), mas se caracteriza essencialmente como uma maneira de aferir uma experiência de aprendizagem, por conseguinte, um modo de mensuração do ensino e do desenvolvimento do trabalho docente, desvelando relações de poder, além de representar políticas regulamentadoras da educação nacional (LUCKESI, 2002; PEREIRA et al., 2020).

Os processos avaliativos precisam estar diretamente imbricados nas discussões sobre o currículo, por se tratar de recursos essenciais à prática docente e para que o processo de avaliação auxilie o processo de autonomia e emancipação dos sujeitos em formação. Por isso, Freire (2019a; 2019b; 2019c) faz críticas em relação aos processos avaliativos que se constroem hierarquicamente, ou seja, de maneira verticalizada, os quais retratam o autoritarismo contido no modelo de educação tradicional, hegemônico e homogeneizador, mediante o qual há supervalorização dos/as professores/as, preterindo os/as educandos e suas realidades sociais e culturais. Propõe, nessa direção, a avaliação enquanto processo colaborativo cujo/a educando/a participe integralmente, sem caráter punitivo, “pois é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo” (FREIRE, 2019b, p. 63).

Enquanto o/a professor/a for o exclusivo responsável por definir as práticas avaliativas, há grandes chances de elas se tornarem mecanismos de poder e opressão (HOOKS, 2017). Numa perspectiva de educação emancipatória, perscrutam-se oportunidades pelas quais os/as próprios/as estudantes possam



avaliar seu progresso, de maneira que a avaliação não se limite apenas à cultura da nota, conquanto fomente responsabilidades coletivas do e no processo de avaliação, desde a postura até o comprometimento, o qual se inicia nas aulas e não apenas em uma atividade pontual (HOOKS, 2020). Trata-se de auxiliar os/as aprendentes na direção de desenvolver maneiras de se autoavaliar e avaliar seu processo de formação (HOOKS, 2017).

Contudo, os processos avaliativos constituem um tecido formativo complexo, em termos teórico/metodológicos, à organização pedagógica, sendo ainda mais desafiador e implexo para o campo da Educação Física, pois historicamente – numa perspectiva tradicional (esportivista) – predominavam avaliações restritas à atribuição de notas em relação a testes físicos ou desempenho de habilidades motoras, ou seja, mera quantificação de resultados (DARIDO, 2012; PEREIRA et al., 2020). Ao abrigo dessa noção avaliativa, realizavam-se testes médicos (à época era obrigatório) para a liberação dos/as estudantes das aulas de Educação Física – Paulo Freire quando esteve à frente da Secretaria de Educação de São Paulo refutou essa perspectiva, extinguindo a obrigatoriedade desse exame, compreendendo que o papel da Educação Física sobrepuja o ideal de aprimoramento e mensuração da aptidão física –.

Este cenário, a partir da década de 1980-1990, foi se modificando (ou ao menos devê-lo-ia) e a avaliação passa a ser mais abrangente, considerando critérios como participação e frequência, assim como a diversificação de instrumentos avaliativos (elaborações de natureza teórica, seminários, dentre outros). Esforços favoráveis, no entanto, insuficientes, porque muitas vezes os/as aprendizes não conhecem os critérios avaliativos, na maior parte dos casos, organizados e elencados



verticalmente, em razão disso, reincidentem em práticas avaliativas autoritárias e sob um modelo de educação tradicional, hegemônico e homogeneizador (DARIDO, 2012).

Ora, se a avaliação, portanto, corresponde a uma parte primordial do desenvolvimento do trabalho pedagógico, faz-se imperativo compreender a escola, professores/as, aprendizes e comunidade, permitindo, com isso, um processo analítico e de autoconhecimento para se atingirem os objetivos de ensino. De igual modo, oportunizar uma diversificação de recursos avaliativos, a fim de aprimorá-los, e por extensão, compreender a heterogeneidade dos modos de apropriação e aprendizagem, com efeito, dirimir o caráter punitivo dos processos de exame. Por esse motivo, Freire (1989) enfatiza

[...] não ser possível praticar sem avaliar a prática. Avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos avançar com a prática. A avaliação da prática revela acertos, erros e imprecisões. A avaliação corrige a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência. O trabalho de avaliar a prática jamais deixa de acompanhá-la (FREIRE, 1989, p. 83).

A avaliação, sob a visão descrita, caracterizar-se-ia como um elemento precípuo para uma prática pedagógica exitosa. Sendo assim, em consonância com a epistemologia freireana, o ato de avaliar constitui-se como um instrumento democrático, não autoritário, intrinsecamente necessário e indispensável ao processo de reflexão sobre a prática, igualmente essencial ao processo de conscientização e busca do desenvolvimento da autonomia discente. Resultando numa compreensão mais bem



elaborada das dificuldades e conquistas as quais emergem ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, *pari passu* aos processos avaliativos, há outros saberes essenciais à prática educativa elencados por Freire, notadamente no interior da famigerada obra *Pedagogia da autonomia*, a saber: “disponibilidade para o diálogo, criticidade, respeito aos saberes dos educandos, saber escutar, humildade, tolerância, dentre outros” (SAUL, 2008, p. 57). Dada a relevância, serão explicitados em formato de quadro, de modo a detalhá-los:



Quadro 3.1 - Relação de saberes listados por Freire em Pedagogia da autonomia.

SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA		
PRIMEIRAS REFLEXÕES DODISCÊNIA	ENSINAR NÃO É TRANSFERIR CONHECIMENTO	ENSINAR É UMA ESPECIFICIDADE HUMANA
Rigorosidade metódica	Consciência do inacabamento	Segurança, competência profissional e generosidade
Pesquisa	Reconhecimento de ser condicionado	Comprometimento
Respeito aos saberes dos/as aprendizes	Respeito à autonomia do educando	Compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo
Criticidade	Bom senso	Liberdade e autoridade
Estética e ética	Humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores	Tomada consciente de decisões
Corporeificação das palavras pelo exemplo	Apreensão da realidade	Escuta
Risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação	Alegria e esperança	Reconhecimento de que a educação é ideológica
Reflexão crítica sobre a prática	Convicção de que a mudança é possível	Disponibilidade para o diálogo
Reconhecimento e a assunção da identidade cultural	Curiosidade	Amor pelos educandos

Fonte: MONTEIRO (2018, p. 126).



Correspondem a saberes fulcrais para pensar as ações do cotidiano escolar, sendo indispensável atermo-nos a eles e observá-los sob a ótica de fundamentos suleadores²³ com os quais se possam nutrir a organização do trabalho pedagógico. Tal acepção propicia um desvelamento da visão simplista em relação à educação, especialmente trazendo à baila a complexidade da prática docente e do fazer pedagógico. Donde podemos perceber que Freire não alvitra apenas uma proposta crítica para a educação, seja na forma do currículo, seleção de conteúdo ou processos avaliativos, mas sim, para a sociedade de maneira geral, na qual todos esses processos estão inseridos.

Portanto, à vista de toda a conjuntura até aqui exposta, a próxima subseção exhibe a composição da proposição pedagógica destinada ao ensino do *Ultimate Frisbee*, consoante os pressupostos freireanos e sob a lógica imanente do jogo, cujos efeitos, em tese, possibilitá-lo-iam uma formação humanizadora e emancipatória.

3.1 Estruturas nucleares à proposição pedagógica do ensino do *Ultimate Frisbee* na escola

A organização e proposições pedagógicas aqui traçadas foram pensadas para o Ensino Médio, em razão da constituição das juventudes e seus dilemas formativos – malgrado não se restrinja a essa etapa de ensino –. Corresponde a um delineamento com vistas à complexa organização escolar ao receber os/as jovens oriundos de diferentes contextos sociais, culturais e (in)

²³Na concepção freiriana, o termo sular é associado ao processo em defesa e valorização da identidade, seja nacional e contextual dos oprimidos, problematizando assim a lógica de dominação do termo nortear, no qual a ideologia e cultura eurocêntrica tornam-se universais.



formativos, concebendo-os/as como sujeitos sócio-culturais, portanto, repletos de saberes e experiências. Essa compreensão implica, necessariamente, em superar a visão simplista de uma juventude homogeneizada, de modo a compreender o jovem em sua pluralidade, “enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios” (DAYRELL, 1996, p. 05).

As juventudes chegam às escolas com marcas dos processos de educação (formal ou informal) sucedidos em distintas esferas da vida humana e inscritos nas expressões de: gênero, raça, classe, valores e outros marcadores sociais, os quais incidem sobre as pessoas, os conteúdos do currículo e as formas de aprender (DAYRELL, 1996). Há, em outras palavras, diferentes maneiras de os/as estudantes viverem a escola, razão pela qual existem substanciais dilemas e desafios para os processos formativos e à constituição das juventudes. Trata-se de uma discussão ampla, cujos limites contextuais e epistemológicos desse estudo não nos permitem explorar, conquanto, desconsiderá-los decerto comprometer-se-ia nossa proposição de ensino, pois se inclina para esse agrupamento social tão plural, embora não se circunscreva a ele. Portanto, a despeito de não nos aprofundarmos nas particularidades das múltiplas juventudes, indubitavelmente elas afetam nossa proposta didático/científica, ainda que tacitamente.

Ademais, a escolha do direcionamento da proposição para o Ensino Médio decorre do fato de essa etapa de ensino figurar como uma das mais desafiadoras na atualidade, tanto em cenário nacional quanto no contexto da América Latina, por ser notória, nesse nível de ensino, a diminuição da frequência e permanência de aprendizes, a julgar pelo índice de conclusão e os níveis de



absenteísmo escolar, se comparado às demais etapas de ensino (GATTI et al., 2019).

Não bastasse isso, tem-se o fato da desvalorização da Educação Física no Ensino Médio, aspecto verossímil no bojo da própria BNCC (2017). O componente curricular Educação Física se encontra olvidado ou quase inexistente no documento, sendo contemplado em pouco mais de um parágrafo. Essa desvalorização e fragilização resultam em manifestações (irrefletidas) em favor da supressão da Educação Física e de outros componentes (Artes, Sociologia e Filosofia) da organização curricular do Ensino Médio, influenciadas diretamente pelas políticas de globalização responsáveis pela padronização hegemônica da educação, com base em políticas internacionais essenciais à manutenção do neoliberalismo, o qual restringe, aliena e desumaniza as experiências educativas (CORREIA; MARQUES; MIRANDA, 2019).

À organização curricular hegemônica, assentada na ideologia neoliberal, neocolonialista e neoconservadora a Educação Física escolar, à semelhança dos componentes curriculares: Sociologia, Filosofia e Arte, tornam-se irrelevantes ou quase insignificantes em virtude da perspectiva propedêutica e instrucionista de Educação, acrescida da lógica (perversa) do consumo, a qual predomina em toda a sociedade (BOSSLE, 2019). Ao abrigo dessa premissa (inescrupulosa), bastaria a adequação dos/as educandos/as ao mundo do trabalho, de maneira a realizar a manutenção das discrepâncias culturais, sociais, políticas e econômicas existentes entre a classe dominante e a oprimida, em outras palavras, à manutenção do *status quo* (MONTEIRO, 2018). Pelo exposto, pode-se asseverar que a BNCC (2017) possui fragilidades, porém, por se tratar de um documento norteador



das ações pedagógicas na Educação Básica brasileira, os/as professores/as, em linhas gerais, não concebem este documento apenas como norteador, mas normativo, prescritivo e obrigatório (MONTEIRO, 2018).

Em oposição ao descrito, tem-se uma factível via de resistência a essas manifestações desvalorizantes, a noção formativa preconizada por Paulo Freire para se pensar o trabalho pedagógico em Educação Física (BOSSLE, 2019), pois

[...] sua perspectiva educativa têm apresentado no interior da área de Educação Física denúncias, respostas e propostas convincentes aos principais problemas que a prática pedagógica tem enfrentado ao longo das décadas, entre as quais se destacam: a dominação e o autoritarismo; a reprodução dos gestos padronizados mediante o ensino tecnicista e bancário; a segregação de gênero na quadra de aula; a massificação das práticas esportivas e das manifestações das culturas hegemônicas em detrimento das manifestações culturais locais; necessidades de estruturação de processos educativos críticos pelas vias – estágios de consciência, reconhecimento da cultura corporal, valores e necessidades da comunidade; combate aos determinismos teóricos e práticos; a estruturação de processos educativos que favoreçam a autonomia do sujeito para realização das atividade/exercícios físicos; enfim, a Educação Física na história como possibilidade de humanização de homens e mulheres pela via das manifestações corporais (BOSSLE, 2019, p. 42).

Refletir sobre os desvelamentos relativos à prática pedagógica em Educação Física, tais quais os arrolados no excerto acima, caracteriza-se como um processo desafiador, contudo, indispensável, pois, uma vez cientes dos



condicionamentos existentes, pode-se questionar o trabalho pedagógico anfêmero, porque se está condicionado, porém não determinado. Ou melhor, a condição de seres inacabados incide em inúmeros condicionamentos, ainda assim, abrem-se flancos para se construírem outros caminhos e possibilidades, na busca ontológica de *Ser Mais*.

Ora, foi exatamente isso que ocorreu em relação à BNCC (2017), ao mesmo tempo em que depauperou a Educação Física no âmbito do Ensino Médio, por outro, notabilizou o *Frisbee* como saber e possibilidade pedagógica, ocasionou-se, então, um movimento no qual os/as professores/as procuram novos materiais de referência para organizar a inserção da modalidade no contexto educacional (OLIVEIRA et al., 2018; SILVEIRA; DIAS, 2019). Logo, na busca de refletir, resignificar e construir novos caminhos e possibilidades, lançamo-nos na empreitada de formular uma proposição pedagógica para o ensino do *Ultimate Frisbee*.

Como ponto de partida para o planejamento das proposições pedagógicas (descritas ao longo deste capítulo), torna-se necessária a reflexão em relação à distribuição temporal para o desenvolvimento de um conteúdo, por corresponder a um elemento essencial para o êxito do trabalho pedagógico, tendo em vista às três dimensões do conteúdo, a saber: conceitual/factual (saber), procedimental (saber fazer) e atitudinal (saber ser) (ZABALA, 1998). Na primeira dimensão, têm-se os conceitos e os princípios de caráter mais abstratos, referindo-se a um conjunto de aspectos (símbolos, fatos, entre outros) com características similares e relações de causa e efeito, ou seja, os conhecimentos/saberes epistemológicos necessários e imprescindíveis à prática educativa, de modo que o/a estudante



seja capaz de aprender, logo, entender, compreender, interpretar e aplicar tais conceitos em determinadas situações. A dimensão procedimental, por outro lado, diz respeito ao conjunto de ações práticas realizadas em prol de um objetivo, para que ocorram as aprendizagens vivenciais, ou “práticas”, por assim dizer. E por fim, deve-se observar a dimensão atitudinal, a qual se refere ao conjunto de atitudes, normas e valores, presentes no processo de ensino-aprendizagem, o *ethos*, pelo qual se possa debater a dimensão ética da convivência (ZABALA, 1998).

Contudo, historicamente a Educação Física priorizou majoritariamente a prática educativa alicerçada na dimensão procedimental, consoante a visão de Darido (2012). Em outras palavras, valorizou-se principalmente a dimensão do saber fazer em detrimento das demais dimensões, incorrendo numa depreciação do saber conceitual relativo às manifestações da cultura corporal de movimento, igualmente no que toca a dimensão (atitudinal) do saber ser, na prática, ambas as dimensões foram negligência, quando muito contempladas no currículo oculto²⁴.

Adequado alertar para o fato de as três dimensões do conteúdo não se encontrarem fragmentadas, mas sim, indissociáveis, havendo predominância de algumas delas em certos momentos específicos (DARIDO, 2012). A par do quadro exposto, para que o *Ultimate Frisbee* seja contemplado na Educação Física escolar, com base nos pressupostos freireanos, entende-se ser recomendável desenvolvê-lo sob uma distribuição temporal de aproximadamente um bimestre – sempre observando

²⁴Sucintamente refere-se ao currículo não explícito trabalhado nas aulas de Educação Física, isto posto, trata-se da relação de saberes, conteúdos, métodos entre outros aspectos, que são ensinados e aprendidos nas aulas de maneira não explícita.



a cultura escolar e o contexto de cada instituição de ensino –, isso equivale a quase 20 encontros, trata-se de uma temporalidade similar a proposta por Borges *et al.* (2017) e Araújo *et al.* (2020). Evidentemente que o/ professor/a deverá analisar o interstício temporal do qual dispõe para desenvolver seu trabalho pedagógico. Contudo, advertimos quanto ao açodamento da maioria das propostas de ensino do *Ultimate Frisbee*, constatação oportunizada pelo estudo de revisão sistemática de literatura, realizado e descrito no primeiro capítulo, quando averiguamos propostas sendo desenvolvidas em menos de 10 aulas²⁵, podendo tal brevidade fragilizar o êxito pedagógico (SILVA; CARNEIRO, 2021).

A proposta pedagógica bimestral, em síntese, divide-se em quatro etapas com as quais se arquiteta o processo de ensino-aprendizagem do *Ultimate Frisbee*, resultantes de uma releitura crítica dos princípios fundamentais do método adotado por Paulo Freire, para alfabetização de jovens e adultos. Apresenta, além disso, similitudes com as exemplificações contemporâneas erigidas por Dickmann e Dickmann (2018; 2020a; 2020b), ao pensarem a didática freireana (no cerne educacional) pressupondo momentos pedagógicos. Então, o **Momento Inicial** da proposição possuiria caráter introdutório, isto é, para a acolhida e levantamento do universo de experiências dos/as aprendentes sobre a cultura corporal de movimento, por outra forma, tratar-se-ia de um momento de conhecer o mundo dos/as educandos/as, ao qual se destina a proposta pedagógica e, também, realizar a apresentação

²⁵Embora Paulo Freire não negue ou condene a ideia de aula, ele opta pelo círculo de cultura porque a palavra aula e seu conceito residem mais no modelo tradicional de transmissibilidade, e assim sendo, torna-se incoerente com os pressupostos freireanos.



do *Ultimate Frisbee*, valendo-se, principalmente, da categoria pedagógica da dialogicidade.

Dando continuidade ao processo, cientes dos conhecimentos prévios dos/as estudantes, ter-se-ia o **Momento Investigativo**, um momento destinado para o aprofundamento (ensejado pela categoria pedagógica) da práxis, em que os/as educandos/as continuariam sua aproximação e reflexão relativa ao *Ultimate Frisbee* e suas idiossincrasias, ao mesmo tempo, se concretiza a investigação temática para mapear questões (temas geradores emergentes) mais significativas e relevantes ao longo do diálogo.

Na sequência da proposição pedagógica, ocorre o **Momento Propositivo**, no qual acontece o desenvolvimento de situações existenciais de vivência atinentes ao *Ultimate Frisbee* e de decodificação de suas especificidades, simultaneamente, a problematização das situações-limites as quais advêm durante a prática, de modo a contemplar o desenvolvimento da categoria pedagógica da autonomia. Importante destacar que as situações oportunizadas devem se aproximar significativamente do contexto real da comunidade escolar e dos/as aprendizes, decorrendo, em grande medida, de questões suscitadas no momento anterior, de modo que, quiçá, atinja-se o êxito no processo de ensino-aprendizagem, especialmente via desenvolvimento da categoria pedagógica da conscientização.

E, por fim, tem-se o **Momento de Fechamento** da proposta pedagógica, no qual sobreviriam as últimas experiências práticas do *Ultimate Frisbee*, sendo ele responsável pelo fechamento das atividades, via diálogo e com os/as aprendentes realizando um “balanço final” – mediatizado por diferentes recursos empregados no decorrer do processo, a exemplo de: relatos de experiências; portfólio; ilustrações; pequenos vídeos ou áudios; dentre outros –,



alvitrando uma reflexão sobre o decurso formativo, sob uma visão holística do processo. Espera-se que, ao final, os/as aprendizes tenham expandido as margens do conhecimento, mesmo em face às limitações da proposição, na busca da efetivação da categoria pedagógica relativa à emancipação.

Esses referidos momentos reúnem os elementos gnosiológicos, didáticos e formativos necessários ao ensino do *Ultimate Frisbee*, conjectura-se, nessa direção, ensejar múltiplas aberturas e possibilidades com as quais o processo de ensino-aprendizagem possa viabilizar o desenvolvimento das categorias pedagógicas postuladas por Freire (1980; 1989; 1992; 2018; 2019a; 2019b; 2019c; 2020). Na tentativa de explicar o teor da propositura, idealizou-se um diagrama, o qual pode ser observado doravante:



UMA PROPOSIÇÃO DE ENSINO PARA *ULTIMATE FRISBEE*:
dos pressupostos às categorias pedagógicas Freireanas

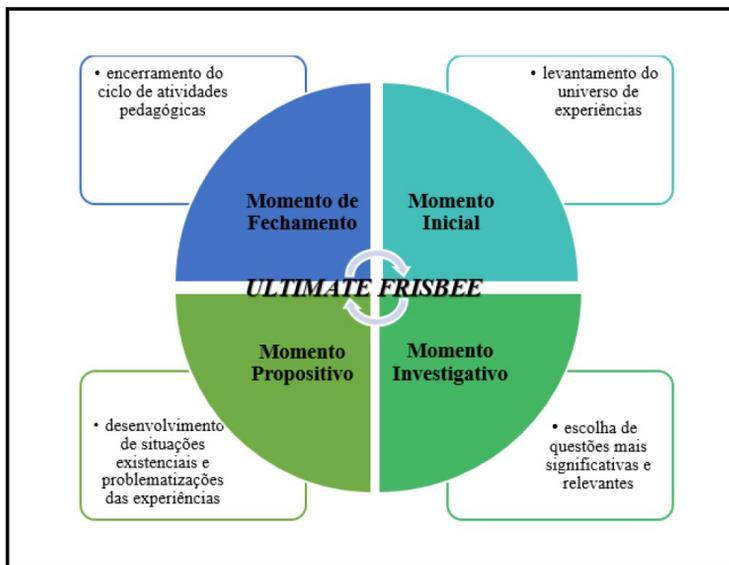


Figura 3.1 - Organização da proposta pedagógica para o ensino do *Ultimate Frisbee*.

Fonte: Os autores (2023).

Cientes de todo o alinhamento didático/científico contido na ilustração, faz-se pertinente salientar que os processos avaliativos contidos na mesma estão em conformidade com a perspectiva freireana. Ao que parece, Darido (2012) se alinha com tal visão avaliativa, porquanto

[...] na avaliação empreendida pela Educação Física, [é importante que] os alunos sejam observados em sua capacidade de aprender a reconhecer, na convivência e nas práticas pacíficas, maneiras eficazes de crescimento coletivo, dialogando, refletindo e adotando uma postura democrática sobre diferentes pontos de vista postos em debate (DARIDO, 2012, p. 136).



Assumimos, nessa direção, a concepção de avaliação enquanto ação democrática essencial para o processo de ensino-aprendizagem, como “um processo que procura auxiliar o aluno a aprender mais e melhor”, de modo que consiga “perceber as suas facilidades, as suas dificuldades e, sobretudo, pretende ajudá-lo a identificar os seus progressos de tal modo que tenha condições de continuar avançando” (DARIDO, 2012, p. 127). Caracteriza-se essencialmente como uma maneira de aferir uma experiência formativa, à semelhança do já exposto antes (LUCKESI, 2002; PEREIRA et al., 2020).

À vista disso, os processos avaliativos devem – em sintonia com os pressupostos freireanos – considerar as seguintes inquirições:



Figura 3.2 - Processo avaliativo.

Fonte: elaboração própria (2023).



Acreditamos que o primeiro questionamento “Por que avaliar”? Já foi respondido ao longo dos parágrafos anteriores, porquanto entendemos a avaliação não na visão simplista de instrumento de reafirmação das relações de poder, sendo burocrático e hierárquico, ou seja, na condição de exame para obtenção de notas ou mesmo como instrumento punitivo, fiscalizador ou de castigo, mas na qualidade de ação indispensável para arquitetar e “modelar” (em coletividade) a prática pedagógica (MASETTO, 2001).

Segundo Darido (2012), avaliamos porque buscamos um diagnóstico da situação, sendo que, por intermédio da avaliação, o/a docente tem acesso a um conjunto de elementos para reflexão no tocante à sua prática. A avaliação tem potencial de coadjuvar o/a aprendiz rumo ao processo de tomada de consciência (em seus diferentes níveis). Portanto, uma noção mais elaborada oportuniza o mapeamento das dificuldades, cujas implicações poder-se-iam subsidiar uma mediação pedagógica mais efetiva (DARIDO, 2012).

Ampliando essa discussão, temos a seguinte inquirição – Quem avalia? Ao se configurar de maneira democrática, seria, por conseguinte, realizada em conjunto, ou seja, coletivamente. Em nossa proposição, almejamos que tal avaliação seja realizada com a ajuda dos/as estudantes, no entanto, não basta somente informar os processos avaliativos, faz-se imperativo um processo no qual os/as aprendizes tenham oportunidades reais para colaborar e opinar quanto aos recursos e critérios avaliativos. A avaliação sob esta perspectiva democrática adquire caráter horizontal. Portanto, sendo realizada de maneira colaborativa e não se restringindo apenas ao docente a incumbência de seu desenvolvimento.



Em relação ao questionamento – Quando avaliar? – argumenta-se em favor dos processos avaliativos contínuum e devidamente planejados, mediante aos quais se fomentem as aprendizagens, evitando, com isso, o emprego de ações fragmentadas/espórâdicas. Tradicionalmente, os processos avaliativos são realizados apenas ao final do processo de ensino de um conteúdo, tratando-se de uma organização alinhada à educação bancária, contudo, a ideia da avaliação contínua implica necessariamente na criação de um sistema de *feedback*, o qual favorece a identificação dos déficits para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, em consequência, torna-se mais formativa e menos coercitiva ou controladora (GIL, 2009).

Sob esse ponto de vista, dever-se-ia contemplar as três finalidades da avaliação: a diagnóstica, a qual permite descobrir a presença ou não de condições necessárias para o êxito do processo de ensino-aprendizagem; a formativa, a qual auxilia a organização pedagógica, tal qual a melhoria do progresso e/ou desempenho dos/as educandos/as; e a somática, cuja finalidade visa fornecer ao final do processo uma nota ou conceito em relação ao desempenho do/a estudante (DEPRESBITERIS, 1999). Segundo Perreunoud (1999, p. 154), caminhar na direção de uma avaliação formativa significa, em última análise, “não mais fabricar tantas desigualdades”, com efeito, criam-se “meios para remediar dificuldades dos alunos”. E termina inferindo “a vocação da avaliação formativa é a de contribuir para as aprendizagens” (PERREUNOUD, 1999, p. 155)

Sobre – O que avaliar? – Ora, se a proposição aqui construída almeja contemplar as três dimensões do conteúdo, os processos avaliativos devem acompanhá-las, pois “a avaliação em Educação Física deve considerar a observação, análise e conceituação de



elementos que compõem a totalidade da conduta humana, ou seja, a avaliação deve estar voltada para a aquisição de competências, habilidades, conhecimentos e atitudes dos alunos” (DARIDO, 2012, p. 134).

Para tanto, os recursos empregados seguem a mesma direção: a conceitual, na qual é imprescindível observar se os/as estudantes conseguem se apropriar, utilizar e estabelecer relações relativas aos conceitos discutidos em sala, do mesmo modo, aduzi-los para situações concretas emergidas das vivências individuais e coletivas em aula; no plano procedimental, fornecer experimentações corporais aos aprendizes, ao passo de que haja apropriação crítica das linguagens corporais, visando usufruir, compartilhar, produzir, ressignificar e transformar os saberes em evidência, com efeito, alcance a comunidade na qual se inscreve no âmbito das práticas de lazer, entretenimento, culturais e sociais; e a esfera atitudinal, na medida em que vivenciam situações relativas ao *Ultimate Frisbee*, tem-se a abertura para debater o *ethos*, ou melhor, a dimensão ética da convivência, observando a partir de recursos analíticos (registros, observação sistemática, debates, etc.) a cooperação, o respeito mútuo entre os pares, com o/a professor/a e a comunidade de modo geral. Ademais, para contemplar a dimensão axiológica (das virtudes e valores) do ato avaliativo, poder-se-ia fomentar oportunidades dialógicas para se expressarem, nesse sentido, os círculos de cultura e as rodas de espírito específicas do *Ultimate Frisbee* figuram na qualidade de excelentes disparadores.

Avançando um pouco mais na discussão, temos a última inquirição – Como avaliar? – Em síntese, valendo-se da pluralidade de recursos! Portanto, faz-se recomendável diversificar os instrumentos empregados, de modo a favorecer as diferentes



maneiras de aprender de um aprendiz (PEREIRA et al., 2020). Assim, os instrumentos, a quantidade a ser utilizada e sua finalidade devem ser cuidadosamente examinados, selecionados, explicados e consentidos pelos/as educandos/as, de modo a evitar incompreensões, e conseqüência incorrer em cerceamento da participação efetiva ao longo de todo o processo formativo.

Percorramos, de agora e diante, algumas indicações contidas na proposição: **os círculos de cultura** (símbolo da democratização da palavra e efetivação da dialogicidade); **as rodas de “espírito de jogo”** (específica do *Ultimate Frisbee*) para dialogar a respeito das aulas, das experiências, aspectos positivos, negativos, situações ocorridas, discutir e expressar opiniões para nutrir o momento de práxis, incidindo em outras possibilidades; **diários reflexivos** com intuito de propiciar um espaço de autonomia, pelo qual os/as estudantes consigam expressar (além das rodas de espírito de jogo) seus registros autorais, compartilhando sua visão crítica sobre as aulas, seu desenvolvimento, as experiências suscitadas, os conteúdos, a postura do/a professor/a e seu próprio desempenho; **modelos de autoavaliação**, a fim de que se aprenda a diagnosticar suas capacidades, dificuldades e aprendizados, e, conseqüentemente, se avance no processo de conscientização (MASETTO, 2001); realização de **mapa conceitual**, para ilustrar os conceitos e aprendizados mais relevantes; **construção de painéis e outras formas de registros** de modo a expor os saberes desenvolvidos; **mostras e festivais** pelos quais o jogo/esporte tematizado possa ser apresentado à comunidade escolar; **portfólio**, no qual constem todas as atividades desenvolvidas ao longo da disciplina, como uma espécie de “foto panorâmica” retratando aquilo que se viu e construiu sobre o mote (ZANELLATO, 2008); **“varal**



de notícias” uma espécie de cordel cuja exposição veicula informação e notícias relativas ao mote estudado; dentre tantos outros recursos possíveis. Os instrumentos são estratégias as quais servem ao propósito do ensino, portanto, empregados de acordo com as necessidades dos/as professores/as e sob consentimento e colaboração dos/as aprendizes (GIL, 2009).

Afora os recursos arrolados, sugere-se, ainda, o aproveitamento de observações e registros – sistematizados e devidamente anotados – por serem estratégias vantajosas para os processos avaliativos. A observação poderá ser profícua em aulas de cunho prático, pois a aula não precisa ser interrompida, com isso, favorece a avaliação em sua totalidade, facilitando o diagnóstico de potenciais e dificuldades as quais surjam no andamento das experiências (DARIDO, 2012). De acordo com a autora em questão, muitos/as professores/as encontram dificuldades para a execução desses registros, mesmo que em sua versão mais simplificada. Dessa forma, torna-se imprescindível que os/as docentes desenvolvam o hábito de, além de observar as aulas, realizar registros, dado que esses se configuram como um excelente sustentáculo à prática pedagógica²⁶.

Muito bem, até aqui se expôs toda a estrutura da proposta, numa espécie de “processo cartográfico”, mediante o qual se

²⁶De acordo com Almeida et al. (2021) a noção de prática pedagógica é polissêmica, não há uma definição única ou uma definição clássica predominante no âmbito das ciências da educação. Em geral, os estudos sobre “profissão docente”, “prática docente” ou “trabalho docente” tratam, em alguma medida, dessa noção, mas poucos pesquisadores brasileiros se colocaram o desafio de estabelecer uma definição tipológica da referida noção. De nossa parte entendemos a prática pedagógica como um ato social de intervenção num dado contexto. São ações culturais, “realizadas em um coletivo, portanto associadas a alguma teorização, elaborada ou não, mais consciente ou não, e embebidas de sentido” (GATTI, 2020, p. 17).



arraçou quanto ao objeto de ensino (lê-se *Ultimate Frisbee*), de igual modo os pressupostos freireanos, os quais embasam epistemologicamente e pedagogicamente a proposição, afora a questão temporal, a organização em etapas dos saberes e os processos avaliativos a serem seguidos. Além disso, enfatizou-se a indispensável condição da organização do trabalho pedagógico e suas proposições serem acompanhadas por boas intervenções e mediações, ao passo de fomentarem desvelamentos, reflexões, reelaborações dos conhecimentos e práticas transcorridas nas aulas.

Na continuidade, detalharemos a proposição pedagógica em si, a fim de conferir uma visão panorâmica da mesma e sua inter-relação epistêmica com as categorias pedagógicas freireanas.

3.2 A proposta pedagógica para o ensino do *Ultimate Frisbee* segundo as premissas freireanas

Almejamos uma proposição pedagógica para o ensino do *Ultimate Frisbee* desenvolvida consoante o ideal de educação libertadora anelado por Paulo Freire, nessa conformidade, espera-se ser possível fomentar experiências formativas contextualizadas e significativas para os/as aprendizes, concomitantemente ao regente. Sobretudo, anseia-se, mediante esse axioma didático/científico, um trabalho pedagógico com primazia à democracia, inclusão e colaboração, de modo a exaltar o respeito às alteridades, pluralidades, peculiaridades dos/as aprendizes e seus conhecimentos prévios, na medida em que esse conjunto de aspectos corresponde às novas demandas emergentes do cenário educacional na atualidade, desdobrando-se, por consequência, à Educação Física. Em outras palavras, a proposição aqui compartilhada procura ampliar as margens de entendimento e



das possibilidades pedagógicas para a tematização do *Ultimate Frisbee* no contexto educacional, à luz dos pressupostos freireanos.

Adverte-se para o fato de as práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de Educação Física não incidirem ou operarem na perspectiva do desinvestimento pedagógico ou do espontaneísmo, conhecido comumente no interior da subárea pela alcunha de rola bola. Tampouco admitirem o sentido de relaxamento ou treinamento, pois tais perspectivas descaracterizam o componente curricular e a função social da escola.

A mudança de postura (epistemológica, pedagógica e ética) não corresponde a um movimento fácil, tampouco célere, considerando a ocorrência de alguns aprendizes resistirem a aprender, e de igual modo, alguns professores optarem por não ensinar (HOOKS, 2017). Para os/as professores/as, torna-se desafiador, haja vista a mudança consistir-se num processo laborioso de enfrentamento das situações-limites – falta de infraestrutura, materiais, desvalorização profissional, dentre tantos outros obstáculos – acrescidos de outros fatores condicionantes, na busca do inédito-viável. Em razão disso, nota-se, via de regra, a adesão quase irrestrita por perspectivas pedagógicas acríticas, cuja dinâmica opere na direção da manutenção do *status quo*, inclusive defendida por parte de alguns aprendentes.

Aliás, a interiorização da cultura hegemônica, quer por docentes, quer por discentes, os transformam em sujeitos condicionados incidindo em repulsa por questões que envolvem o pensamento crítico, a cultura e a história (COSTA; MATHIAS; EHREBERG, 2019). Em relação a isso, Hooks (2020) põe em evidência o quadro de muitos/as professores/as se frustrarem



ao se depararem com a resistência dos/as aprendentes, trata-se de um cenário complexo, pois, a maioria dos/as estudantes, ao resistirem ao processo de pensamento crítico, sentem-se mais confortáveis ao permanecerem na passividade, decorrentes principalmente das perspectivas da educação bancária, da qual foram dependentes ao longo do percurso educativo.

Não raro, depara-se com aprendizes desinteressados por explorarem outras manifestações da cultura corporal de movimento, devido a estarem condicionados à prática cotidiana dos jogos/esportes hegemônicos. Todavia, como enfatizam França e Neira (2014), faz-se imprescindível não limitar o ensino nas aulas de Educação Física aos conteúdos advindos do seu cotidiano, mas valorizar tais saberes de modo a favorecer a ampliação do repertório da cultura corporal de movimento. Ainda que apresentem resistência, ao/a professor/a competirá compreender os motivos de tal postura, em seguida, construir oportunidades para o favorecimento do desenvolvimento da criticidade, dado que o “pensamento crítico promove o entusiasmo pelo aprendizado vitalício. Imbuída dessa compreensão, está a sabedoria prática a qual nos ajuda a lembrar que as ideias não são fixas e estáticas, estão sempre sujeitas às mudanças” (HOOKS, 2020, p. 208). À vista disso, quando os/as aprendentes passam a cultivar apreço pelo pensamento crítico, com profundidade e de compartilhar ideias abertamente, mesmo que sejam poucos, a experiência torna-se recompensadora (HOOKS, 2020).

As proposições pedagógicas críticas exigem, por parte de discentes e docentes, uma postura comprometida e engajada com o processo de ensino-aprendizagem. Por esse motivo, como ponto de partida, ressaltamos a indispensabilidade de conhecer a realidade concreta em que a proposição pedagógica será realizada.



“Ao organizarem suas práticas pedagógicas, os/as professores/as precisam ter clareza sobre a realidade social em que eles e os alunos estão inseridos, sobre as características dos educandos e sobre o universo cultural em que se constitui o cotidiano escolar” (MONTEIRO, 2018, p. 257).

Fundamental, nessa direção, compreender a realidade escolar de maneira global. Por isso, antes de iniciar o trabalho pedagógico, torna-se crucial observar os marcadores identitários da cultura escolar, com isso, estabelecer proximidades com a comunidade, equipe pedagógica, aprendizes e demais funcionários/as. Igualmente, familiarizar-se com o projeto educacional e com as proposições para o currículo da Educação Física, de modo a colaborar e se engajar, efetivamente, com os objetivos da unidade escolar e o processo de humanização dos sujeitos, pois, uma educação problematizadora, consoante a Freire (2019c), implica, necessariamente, num processo incessante de escrutínio da conjuntura (objetiva/subjetiva) e seus condicionantes, almejando o despertar e a conscientização, para tanto, torna-se essencial a compreensão crítica dessa realidade concreta.

Após essa averiguação sobre o cenário no qual a escola está inserida, por consequência, uma aproximação com a comunidade escolar e o planejamento pedagógico da instituição, encontram-se condições objetivas (e em alguns casos, subjetivas) para se delinearem os processos educativos concernentes ao ensino do *Ultimate Frisbee*, nas aulas de Educação Física. A organização de nossa proposição didático/científica foi pensada de maneira a suscitar o desenvolvimento das categorias pedagógicas freireanas, tal qual ao expressado em outras ocasiões da obra, convindo reiterar, sendo dividida em quatro momentos, à semelhança do quadro sinóptico a seguir:



Quadro 3.2 - Organização da proposição pedagógica.

MOMENTO PRÉVIO: perscrutação da escola e comunidade antes de iniciar a proposição pedagógica			
MOMENTOS	CATEGORIAS PEDAGÓGICAS	AULAS	Nº DE AULAS
Momento Inicial	Dialogicidade	Acolhida e criação de jogos	3
		Apresentação e vivência do <i>Ultimate Frisbee</i>	
Momento Investigativo	Práxis	Construção do disco e vivência do <i>Ultimate Frisbee</i>	3
		Experienciação do <i>Ultimate Frisbee</i>	
		Pesquisa e vivência do <i>Ultimate Frisbee</i>	
Momento Propositivo	Autonomia	Jogos, prática e apropriação do <i>Ultimate Frisbee</i>	5
	Autonomia	Vivência relativa ao jogo/esporte	
	MOMENTO SÊMIS: abertura para o trabalho interdisciplinar (linguagens)		
	Autonomia	Jogos e experienciação do <i>Ultimate Frisbee</i>	7
	Conscientização	Vivência tematizando ética	
	Conscientização	Jogos e prática do <i>Ultimate Frisbee</i>	
	Conscientização	Vivência e diálogos sobre gênero	
Conscientização	Jogos e experienciação do <i>Ultimate Frisbee</i>		

Continua.



Quadro 3.2 - continuação.

MOMENTO PRÉVIO: perscrutação da escola e comunidade antes de iniciar a proposição pedagógica			
MOMENTOS	CATEGORIAS PEDAGÓGICAS	AULAS	Nº DE AULAS
Momento de Fechamento	Emancipação	Mapa conceitual e vivência do <i>Ultimate Frisbee</i> Autoavaliação e prática do <i>Ultimate Frisbee</i>	2
MOMENTO ULTERIOR: organização de um festival/mostra (caso haja condições objetivas), para compartilhamento do aprendizado com a comunidade.			

Fonte: elaboração própria (2023).

O quadro apresenta uma visão panorâmica da organização pedagógica pensada para a proposição, ambicionando deslindar os momentos constituintes da propositura, tal-qualmente a categoria pedagógica impulsionadora para cada um deles – alertando para a incidência de mais de uma das categorias operarem em concomitância –, assim como a divisão temporal a qual deverá ser analisada e adequada pelo/a professor/a, levando em consideração a cultura escolar e as especificidades de cada turma. Nos subtópicos subsequentes, haverá um detalhamento pormenorizado da proposta.

3.2.1. Descrição da proposta pedagógica para o ensino do *Ultimate Frisbee*: Momento Inicial

O **Momento Inicial** corresponde a um processo introdutório pautado principalmente na categoria pedagógica freireana da dialogicidade. Grande parte dos conhecimentos adquiridos na vida nos chega por intermédio do diálogo, elemento fundamental da dialogicidade, aliás, o triunfo dos processos de ensino encontra-



se, mormente, no desenvolvimento do diálogo (HOOKS, 2020). Então, nessa proposição, mediante ao diálogo, realizar-se-ia o movimento pedagógico tão importante de acolhida dos/as estudantes, procurando criar oportunidades pelas quais possam expressar-se porque “todo estudante tem uma contribuição valiosa para o processo de aprendizagem” (HOOKS, 2020, p. 58), assim como de se sentirem aceitos e bem-recebidos/as, seja no âmbito do retorno após o término do ano letivo, férias ou até mesmo em relação ao início das experiências nas aulas de Educação Física.

A preocupação excessiva de muitos/as professores/as em englobar o maior número de conteúdos possível oblitera experiências pelas quais aprendentes se conheçam e possam compartilhar saberes e experimentações (HOOKS, 2020). Ademais, segundo a autora, quando se disponibiliza um tempo para essa acolhida, o ambiente de sala de aula fica mais propício à aprendizagem, porque é essencial que professores/as e estudantes se conheçam. Esse processo poderia ser incitado via escuta sensível da voz de cada sujeito em sua apresentação, por exemplo, sendo uma espécie de ponto de partida para o desenvolvimento de uma postura ética em relação ao outro e sua alteridade. De acordo com Dickmann e Dickmann (2018; 2020a; 2020b) e Dickmann e Pizzanatto (2020), a acolhida corresponde a um gesto de amor, tolerância e alteridade, isto posto, portanto, um momento dialógico de humanização contemplando as dimensões humanas da afetividade e racionalidade. Considerando que “acolher é respeitar o conhecimento dos outros – popular, acadêmico-científico, místico-religioso –, é proporcionar o diálogo de saberes. Se recepciona a pessoa, também as suas ideias” (DICKMANN; DICKMANN, 2020b, p. 709).

Conjuntamente com esse momento de acolhida, torna-se indispensável oportunizar um movimento dialógico introdutório



para um levantamento de conhecimentos prévios, ou seja, do universo de experiências dos/as discentes quanto à cultura corporal de movimento e suas manifestações, especialmente em relação ao jogo/esporte em questão, de maneira a compreender o contexto real de vivências corporais dos sujeitos aos quais a proposta de ensino se direciona, com efeito, levando em consideração os conhecimentos preexistentes dos/as aprendizes, do mesmo jeito que valorizados na apresentação do *Ultimate Frisbee* e ao longo do desenvolvimento da proposta de ensino.

Trata-se, nesse primeiro momento, de conhecer por intermédio de indagações e do diálogo o mundo dos/as discentes, em outros termos, os lugares de fala. Acreditamos que as proposições pedagógicas dever-se-iam, em suma, partir da realidade dos/as aprendizes em diálogo com os outros sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, suscitando, dessa maneira, a análise das situações-limites, de modo a engendrar a construção de inéditos-viáveis. “É nesse movimento que se constrói a vida no mundo e a sua história” (HADDAD, 2020, p. 14).

Visando descrever esse movimento de acolhida e levantamento de conhecimentos prévios mais detalhadamente, deixaremos algumas sugestões procedimentais à realização desses processos, assim como de estratégias para fomentar a dialogicidade inerente aos dois movimentos supracitados. Corresponde a um bom recurso para o início dessa proposta pedagógica, o emprego dos círculos de cultura, não apenas nesse momento inicial, mas ao longo de toda a proposta de ensino. O círculo de cultura surge para substituir, especialmente na década de 1950 e 1960, a rigidez dos procedimentos pedagógicos da educação bancária (DICKMANN; DICKMANN, 2020a).



Os círculos de cultura figuram como um potente exemplo de democratização das palavras, das ações em coletividade e consensualidade. Nele, as pessoas estão dispostas uma ao lado da outra numa “roda de pessoas”, de modo que todos possam se observar e que visivelmente ninguém ocupe um lugar de destaque, nem mesmo o próprio professor, o principal intuito dos círculos de cultura reside na construção de um saber solidário, isto é, construído em colaboração entre os sujeitos dispostos na roda. “No círculo de cultura, a rigor, não se ensina, aprende-se em reciprocidade de consciências” (FIORI, 1967, p. 15), corresponde, portanto, à igualdade de participações livres e autônomas, sendo uma oportunidade de favorecimento à formação de sujeitos criativos, autônomos, críticos e conscientes, em última análise, para o processo de emancipação (BRANDÃO, 2008).

Ao se valer dos círculos de cultura, abre-se flanco à realização de uma investigação temática relativa aos conhecimentos preexistentes sobre experiências provenientes da Educação Física escolar em geral, e, em especial, em relação ao jogo/esporte tematizado, haja vista equivaler ao mote central da proposição. Com o cuidado de que o mapeamento das empirias não se restrinja a apenas identificar os temas de maior interesse, mas ir além e transpor esta perspectiva, buscando explorar a interpretação dos sujeitos sobre os saberes, de forma a nutrirem a construção coletiva de novos conhecimentos via círculo de cultura (HADDAD, 2020).

Então, essa investigação não se limita a uma mera coleta de dados, de modo que o/a professor/a tenha uma melhor percepção da realidade em sua totalidade, mas alvitra por conhecer melhor o grupo e construir condições exitosas para organização do trabalho pedagógico com coerência e diálogo com a realidade



concreta. Mediante aos círculos de cultura, faculta-se perceber o que os/as aprendizes já sabem, com isso, realizar planejamentos e intervenções as quais valorizem as suas experiências, em favor do processo de emancipação dos sujeitos. A esse respeito Freire (2019b) enfatiza

[...] não ser possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos da experiência feitos” com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola (FREIRE, 2019b, p. 62).

Há, portanto, a imperativa necessidade de disponibilizar espaços para o compartilhamento de ideias, saberes, experiências, pois se configuram como elementos essenciais à prática educativa, em razão de instigarem os/as estudantes a participarem mutuamente, descobrindo vulnerabilidades existentes à aprendizagem e experiências de partilha, nutrindo, com isso, um ambiente acolhedor e relevante para todos/as os/as envolvidos/as no processo. Em conformidade com o discorrido, descreveremos algumas aplicações práticas para esse processo.

Primeiras impressões: O desafio do princípio da aproximação

Nos três primeiros encontros dessa proposição pedagógica, sugerimos um movimento de acolhida dos/as estudantes, porquanto, além de conhecer o contexto (*in loco*) da comunidade



escolar (movimento já realizado anteriormente, de acordo com o quadro sinóptico), faz-se imprescindível, além disso, uma aproximação real com os/as educandos/as, a fim de conhecê-los/as. Entretanto, ressaltamos ser a acolhida uma prática cotidiana ao longo de todo o processo, sendo realizada, nas aberturas (recepção e direcionamento) e fechamentos (cotejamento da experiência de aprendizagem) de cada encontro. A princípio, como um primeiro movimento para receptividade e desenvolvimento da categoria pedagógica da dialogicidade (princípio fundamental das ações) oportuno a realização das apresentações por parte dos/as aprendizes e do/a professor/a, sugere-se nesse sentido, a realização de um círculo de cultura, no qual os/as aprendizes estarão dispostos numa roda, para se iniciar o diálogo.

Normalmente, os/as educandos/as demonstram um pouco de resistência em relação às aulas as quais não se limitam apenas à prática descomprometida ou espontaneísta, por assim dizer, então, caso os mesmos revelem resistência ao serem convidados/as a se apresentar, o próprio professor poderá (depois do processo de recepção dos/as alunos/as) principiar as apresentações e realizar as perguntas norteadoras desse primeiro diálogo, sendo que essas devem ser construídas de acordo com o grau de familiaridade do/a professor/a com a turma, ou, caso não haja, recomendam-se indagações mais genéricas e descontraídas. Pretende-se, na prática, propiciar um espaço para possíveis desestabilizações nos/as aprendizes, desvelando a relevância de se desenvolver uma escuta atenta e respeitosa, instigando teoricamente o diálogo, com efeito, uma postura ética, logo respeitosa em relação ao outrem, um aspecto imprescindível na busca do *Ser Mais* – para maiores detalhes sobre os artefatos e questões problematizadoras vide Anexo A –.



Uma observação importante: se porventura não houver interação entre os/as aprendentes, o/a docente poderá realizar intervenções de forma a suscitar a dialogicidade, fomentando, assim, “pontes” entre as respostas elucidadas pelos/as discentes. Um aspecto muito significativo neste momento encontra-se na atenção e registro das respostas, para posteriormente realizar uma reflexão à luz do retorno exposto pelos/as aprendizes, na eventualidade de algumas argumentações desencadearem temas geradores à organização da proposta pedagógica.

Após esse momento de apresentações, formam-se (com a ajuda dos/as aprendentes) os grupos²⁷, os quais, a partir de suas experiências passadas, construirão dialogicamente novos jogos, tentando contemplar alguns princípios condicionais das principais manifestações de jogo/esporte cujo grupo possuir maior familiaridade (não será nenhuma surpresa se as criações correspondem às práticas corporais hegemônicas). Em tese, esse movimento oportuniza uma situação em que educandos/as precisam mobilizar saberes advindos de experiências pregressas.

Para que os jogos criados sejam compartilhados, experienciados e problematizados com os demais colegas de turma, muito provavelmente demandará continuidade ao processo num segundo encontro. Então, ao final da vivência, apresentase o *Ultimate Frisbee* enquanto manifestação de jogo/esporte a qual será tematizada ao longo do bimestre. Se porventura o jogo/esporte em pauta não for aludido nessas aulas iniciais ou colocado como um desejo de aprendizado sugerido pelos/as

²⁷Sugere-se observar com atenção a composição dos coletivos, sendo uma excelente oportunidade pedagógica para reflexões e problematizações, haja vista as familiaridades, inter-relações e as exclusões ocasionadas.



estudantes, poderá ser aventado como um “tema-dobradiça”, acrescentado pelo/a professor/a para tematização nas aulas de Educação Física com intuito de expansão do acervo cultural (e da linguagem do movimento) dos/as discentes. Enfatizando, por sua vez, as verossimilhanças existentes no *Ultimate Frisbee* com os princípios condicionais dos jogos/esportes com os quais os/as alunos/as têm maior familiaridade e repertório de saberes, na tentativa de articular a aprendizagem do referido jogo/esporte aos saberes existentes. Assim sendo, após a apresentação, os/as estudantes poderão experimentar a primeira vivência do *Ultimate Frisbee*, no entanto, no terceiro encontro, sugere-se o emprego primeiramente da bola, pois facilitará a compreensão do jogo/esporte supracitado.

Oportuno advertir quanto à possibilidade de haver total desinteresse pelas aulas de Educação Física e seus conteúdos, esse fato deve ser usado pelo/a professor/a como um vetor (ou elemento disparador) para um diálogo problematizador em relação aos aspectos que levaram o grupo a essa percepção, almejando compreender as situações-limites, e com a ajuda dos/as estudantes, criar possibilidades de inéditos-viáveis. A problematização a qual nos referimos reside na busca pela superação das visões simplistas e ingênuas em prol do desenvolvimento da criticidade. Lembrando que a “educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 2018, p. 127).

Transfigura-se indispensável, ao final de cada encontro da propositura, a retomada do círculo de cultura ou “roda de espírito” para reflexão sobre o conteúdo desenvolvido, inserindo questões advindas da vivência do jogo/esporte e da aula para o



diálogo, de forma a avaliarem a proposição desde seu prelúdio. Além disso, torna-se possível compreender a noção dos/as discentes sobre avaliação e questioná-los/as a respeito de qual seria a melhor maneira de serem avaliados/as. Ao final do diálogo, deve-se frisar que independentemente dos recursos avaliativos a serem empregados, os/as aprendizes poderão ajudar na escolha dos instrumentos e modos avaliativos, em virtude de a avaliação ocorrer processualmente ao longo de todas as aulas e de maneira horizontalizada e democrática.

Os/as estudantes, devido aos condicionamentos e *modus operandi* da escolarização tradicional, assim como à cultura da nota, podem apresentar dificuldades para sugerir mecanismos avaliativos os quais não incidam em autoritarismo ou na licenciosidade. Trata-se do reflexo da cultura do silêncio, a qual Freire (2019c) explicita corresponder à impossibilidade dos/as aprendentes dizerem a sua palavra, isto é, de dialogarem, de se expressarem e manifestarem enquanto sujeitos de práxis. Desse modo, a cultura do silêncio alija a possibilidade de conscientização, em consequência, a capacidade de mudança, ou seja, negam-se as condições possíveis aos sujeitos para que modifiquem sua realidade factual. Contrapondo-se a cultura do silêncio, propomos intervenções pedagógicas as quais fomentem a dialogicidade, pois esta rechaça a opressão advinda da cultura do silêncio.

Por isso, para esse primeiro encontro, deixamos como sugestão avaliativa os diários reflexivos, os quais serão preenchidos pelos/as aprendizes (ao longo de toda a proposta), a fim de anotar os aprendizados do encontro, assim como o decurso formativo, incluindo alusões ao modo com o qual gostariam de ser avaliados. Em escolas cujos/as discentes possuem acesso



à internet, os diários poderão ser realizados virtualmente, via aplicativos gratuitos como: *Edmodo*²⁸, porém, como muitos ainda não dispõem de tal recurso, o diário poderá ser realizado em papel, o qual o/a professor/a recolhe e aprecia – se houver concordância por parte dos/as aprendizes –, toma nota e devolve para novas atualizações e registro. A frequência de comentários nos diários reflexivos pode ser decidida democraticamente, mediante consulta junto aos estudantes.

Os diários reflexivos são excelentes ferramentas de registro para os/as alunos/as realizarem sínteses, avaliarem e expressarem opiniões em relação às atividades realizadas e os conteúdos contemplados. Igualmente, expor suas reações referentes ao professor e demais colegas de modo geral. À vista disso, os diários constituem-se como um espaço de “liberdade de expressão”, porque sabemos que muitos/as têm dificuldade de se manifestar, menos ainda compartilhar posicionamentos durante os encontros. “Essa documentação é fundamental para a realização de uma autoavaliação, quando o aluno poderá fazer uma análise crítica de seu desenvolvimento e de seu processo e aprendizagem de forma fundamentada” (MASETTO, 2010, p. 171).

Então, nas anotações, os/as educandos/as engendram registros reflexivos inscritos em sua trajetória existencial, sendo os mesmos relevantes indicadores à prática educativa.

²⁸De modo sucinto, é um aplicativo móvel e gratuito que possibilita a criação de um ambiente virtual de aprendizagem. O/a docente pode criar grupos e compartilhar códigos para os educandos terem acesso a sala virtual elaborada no aplicativo digital, na qual então, poderão ter acesso ao material didático, mensagens, construir textos, registros, apresentações, tarefas entre outros recursos disponíveis na ferramenta.



Os relatos oportunizam a construção de um espaço dialógico no qual o reconhecimento da realidade ampara a construção do conhecimento, favorecendo, assim, o desenvolvimento da práxis educativa, isto é, do estreitamento existente entre a teoria discutida em sala de aula e as experiências de vida dos/as aprendizes. Coadunando com o exposto, oportuno citar a película intitulada: “Escritores da Liberdade” (2007), por se tratar de uma obra baseada em fatos reais, a qual retrata o êxito pedagógico nos processos de intervenção docente, de modo igual, ilustra a utilização bem-sucedida dos diários no espaço escolar. Ademais, a obra fílmica consiste-se numa excelente sugestão para se pensarem assuntos como: violência, marginalização, preconceitos, racismo, opressão, dentre outros, pertinentes ao processo de formação.

Contudo, para que os diários sejam eficazes, os/as professores/as devem nortear seu desenvolvimento, encorajando aprendizes a se expressarem de maneira honesta nos registros, sendo capazes de observar a si, seu desempenho, sucessos e falhas em relação aos objetivos propostos (GIL, 2009). Portanto, esses registros auxiliam os/as estudantes e, também, os/as professores/as nos processos avaliativos, porque propiciam indícios sobre os níveis de consciência dos/as aprendizes, conhecimentos preexistentes, eventuais êxitos e supostas adversidades contidas nos *feedbacks*, pode-se, inclusive, modificar as proposições pedagógicas, construindo conjuntamente novas possibilidades para aprimorar o ensino e, por efeito, as aprendizagens. Empós esses encontros de caráter introdutório, ou seja, tanto de mobilização de conhecimentos precedentes e de se conhecerem melhor, especialmente dialogando e jogando. Poder-se-ia, então, finalizar a primeira parte da proposição pedagógica e iniciar o momento investigativo, o qual será explanado na subseção ulterior.



3.2.2. Avançando nas proposições pedagógicas para o ensino do *Ultimate Frisbee*: Momento Investigativo

Nesta etapa, avança-se na direção da construção de conhecimentos junto aos estudantes, sob a premissa da dialogicidade, em especial, oportunizando situações para o desenvolvimento da categoria pedagógica da práxis. Além disso, sobrevirão situações de aproximação dos/as aprendizes com o *Ultimate Frisbee* e suas especificidades, as quais se encontram codificadas. Para concretizá-la, propõe-se uma investigação temática sobre questões mais significativas (temas geradores emergentes do diálogo). Os temas selecionados serão explorados e aprofundados no transcurso da aprendizagem do jogo/esporte, na medida em que historicidade e idiosincrasias insurgirem, observando os aspectos cognoscíveis dos/as aprendentes.

Oportuno explicar que a investigação temática postulada por Paulo Freire, refere-se à perscrutação do universo de experiências dos sujeitos epistêmicos, ou seja, da sua realidade e suas temáticas mais significativas, movimento, aliás, similar ao postulado pela proposição pedagógica exposta até aqui, porque “inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade” (FREIRE, 2019c, p. 121). Essa investigação, de acordo com Freire (2019c), fundamenta-se na dialogicidade, e se realmente dialógica, torna-se conscientizadora, pois implica a tomada de consciência dos sujeitos. A aproximação com o mundo dos/as aprendizes faculta localizar os temas geradores e tais “temas se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão, como ação por eles provocada, contêm em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas” (FREIRE, 2019c, p. 130).



Seguindo essa esteira de reflexão, as temáticas podem ser usadas para potencializar o processo de ensino-aprendizagem do *Ultimate Frisbee*, em razão de estarem impingidas de significados para os/as discentes. A esse respeito, Passos (2008), em concordância com Freire, alega ser uma perspectiva metodológica auspiciosa, na medida em que

[...] resgata o sentido de unidade e síntese entre conhecimento e vida que antes fora amordaçada e estilhaçada pela cultura do capital, procurando no universo de palavras da comunidade temas geradores, isto é, “lugares” repletos de sentidos de experiências nucleares para a existência que imantam sentidos cotidianos às vivências (PASSOS, 2008, p. 388).

Então, por via da pesquisa do universo de experiência dos/as discentes, chega-se aos temas geradores, de modo a tencionar os saberes experienciais já construídos, com efeito, fomentando (outros e novos) saberes. Em outras palavras, por intermédio da investigação realizada, constroem-se conexões entre os conhecimentos pregressos e os novos saberes emergentes dos diálogos coletivos. Na prática, possibilitar-se-ia erigir um ambiente propício ao desenvolvimento da categoria pedagógica da práxis, ou seja, de superação (historicamente situada) da dicotomia teoria e prática.

Em relação ao exposto, torna-se indispensável distinguir práxis e prática de ensino, por corresponderem a conceitos distintos. Se reduzirmos a práxis à prática, cerceamos a compreensão e caímos na visão simplista relativa à mesma. Inclusive porque a prática tolera e até escamoteia a passividade da consciência intransitiva ou transitiva ingênua, contudo, a práxis



não. Portanto, a “práxis como exercício pedagógico permite ao sujeito histórico e coletivo, acessar os caminhos de sua autonomia” (FRANCO, 2008, p. 116). Logo, fornece elementos para o desenvolvimento da conscientização em favor da emancipação dos sujeitos. Diante do conjunto de colocações que foram arroladas nessa seção, poderemos seguir para as descrições das sugestões de experimentações, de maneira a fornecer elementos os quais auxiliem a compreensão das questões discorridas.

Algumas desestabilizações: construindo o artefato de jogo

Nos primeiros encontros, foi realizado, além do processo de acolhida, um levantamento dos conhecimentos dos/as educandos/as em relação à cultura corporal de movimento, igualmente ocorrera a apresentação da tematização do *Ultimate Frisbee*. Dando continuidade à proposição, nesse encontro relativo ao momento investigativo, espera-se progredir no levantamento a respeito dos conhecimentos prévios dos/as discentes, e na medida do possível, contemplá-los em algumas situações de aula, abarcando, assim, a categoria pedagógica da práxis. Consequentemente, uma primeira aproximação com a modalidade. Em razão disso os novos saberes sobre o *Ultimate Frisbee* construir-se-iam a partir da experiência dos/as aprendentes. Finalizando esse momento investigativo, tem-se a expectativa de que o/a professor/a tenha conhecido um pouco mais do universo dos/as estudantes. *Pari passu*, acredita-se, além disso, ter auferido a seleção alguns temas geradores para o ensino do *Ultimate Frisbee* na escola.

Trata-se de um momento apropriado para fornecer uma devolutiva – valendo-se da categoria pedagógica da dialogicidade – concernente à leitura dos diários reflexivos de maneira individualizada – fornecendo *feedbacks* quanto aos registros, seja



virtualmente ou no próprio diário – e coletiva, de modo que, em grupo, seja possível construir um diálogo (uma ambiência democrática) sobre as principais temáticas inscritas nos diários e relacioná-las com as demais discussões e experiências.

Ao longo da proposição, deixaremos outros indicativos de procedimentos avaliativos, contudo, na prática, deve-se, impreterivelmente, considerar as colocações dos/as aprendizes e sempre reafirmar a imprescindibilidade de uma avaliação ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, tal e qual impelir uma diversidade de recursos avaliativos, ao passo que contemple a heterogeneidade de apropriações cujos/as aprendizes desempenhem de forma mais exitosa.

Para vivência dessa etapa da proposta, será necessário o disco, todavia, cientes do cenário deficiente de infraestrutura e materiais auxiliares, o mesmo poderá ser construído com materiais alternativos. Ao se propor a elaboração de um artefato cultural eletivo, não se nega ou desconsidera a imperativa necessidade de um projeto político/ético no qual o/a docente postule condições (mínimas) para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, conquanto pondere a viabilidade do acessá-lo, até porque, a construção desponta como oportunidade de problematização. Enquanto vetor, poder-se-ia trazer à baila fragmentos da música: Perfeição, composta há 28 anos, pelo grupo Legião Urbana (mais informações sobre os disparadores e o encontro em questão integram o Anexo B).

Ao abrigo desse debate, tem-se a oportunidade estabelecer correlações contextuais, corolário, perscrutar questões sociais e seus efeitos na contemporaneidade. Trata-se de uma tentativa de articulação entre teoria e prática (práxis). Na continuidade, consta uma sugestão para a construção de discos com materiais alternativos acessíveis, consoante a descrição:

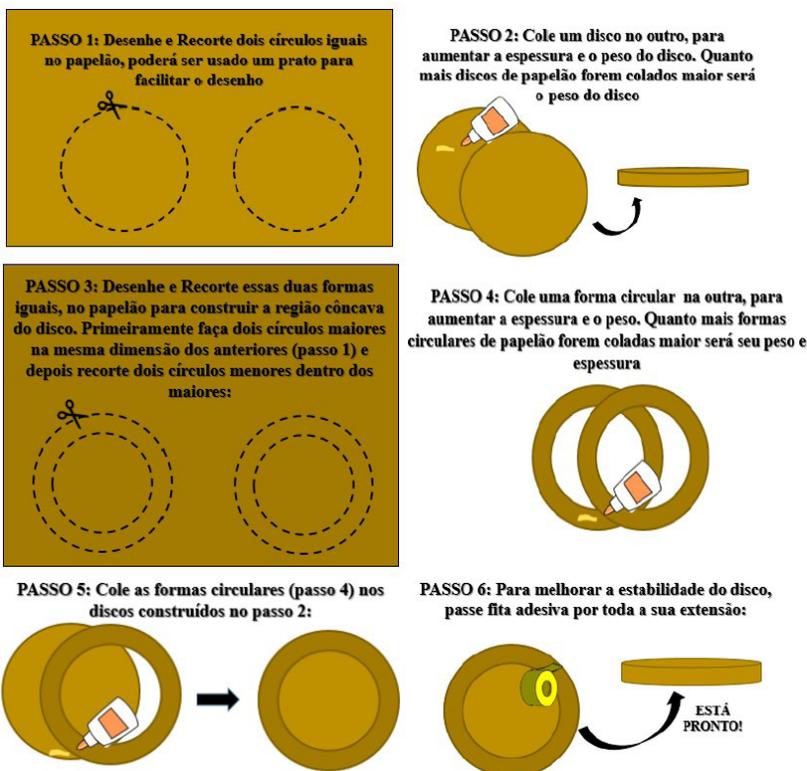


Figura 3.3 - Passo a passo para construção do disco.

Fonte: elaboração própria (2023).

Torna-se fundamental apresentar ideias e exemplos de materiais para a confecção do disco (nesse caso, foram o papelão, o lápis para a demarcação, a tesoura, a cola e fita adesiva), pois sua construção mobiliza, no conjunto do encontro, ao menos três categorias pedagógicas: dialogicidade, autonomia e conscientização. Por essa razão, espera-se que esta experiência igualmente suscite reflexões e diálogos críticos atinentes ao consumismo, pelo qual opera a lógica capitalista, cujas implicações



reduzem a vida ao ato de consumir, à coisificação²⁹ por assim dizer. O exemplo de construção manual do disco poderá ser adaptado de acordo com a realidade contextual de cada instituição de ensino. À vista disso, cada qual desfruta da oportunidade de construir seu disco e realizar eventuais customizações, caso opte pelo caminho alternativo da elaboração.

Ao longo da experiência, almeja-se um espaço de ensino-aprendizagem o qual favoreça o desenvolvimento da criatividade, pois a alternativa de construir o material fornece uma resposta (de resistência, por singela que o seja) ao desmantelamento da educação, materializado na ausência de infraestrutura e condições materiais, oportunizando, ao menos em tese, um espaço/tempo para os/as aprendizes criarem frente à adversidade, confrontando tais aspectos, e de alguma maneira, modificando a realidade, na direção de um processo de emancipação. Empós a construção dos discos, os/as estudantes iniciam a vivência do *Ultimate Frisbee*, cuja extensão deverá compreender outro encontro, devido à limitação temporal. Encerrando a experiência ter-se-ia o diálogo na “roda de espírito”.

Seguindo com a proposição, avançaremos na aproximação dos/as discentes com a modalidade e suas idiossincrasias.

Fomentando o diálogo: pesquisando sobre o *Ultimate Frisbee*

Empós a construção do disco e experienciação do *Ultimate Frisbee* nos encontros anteriores, realizar-se-á, nesse momento,

²⁹Reificação ou coisificação diz respeito a uma operação mental mediante a qual se transforma conceitos abstratos em objetos, ou mesmo tratar seres humanos como objetos. No marxismo, o conceito designa uma forma particular de alienação, característica do modo de produção capitalista.



um movimento de aprofundamento – via categoria pedagógica da práxis – em relação às situações de jogo e aos saberes construídos coletivamente via diálogo, até então, para apropriação do jogo/esporte contemporâneo, faz-se imperativo o entendimento da lógica organizacional, dos princípios condicionais e de suas idiossincrasias.

Nesse sentido, os/as aprendizes realizarão levantamentos de informações sobre o jogo/esporte, com intuito de compreender algumas situações práticas e em relação às particularidades as quais compõem o *Ultimate Frisbee*. Trata-se de um movimento essencial ao processo de ensino-aprendizagem, porque “pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 2019b, p. 31). Contudo, se não houver um laboratório ou disponibilidade de recursos investigativos, poderão ser realizadas adaptações de acordo com a especificidade de cada instituição escolar.

Os/as estudantes, mediante a uma busca virtual, são capazes de dirimir dúvida e despertar curiosidades às experimentações, de maneira a ampliar seus saberes sobre o *Ultimate Frisbee*. Aconselha-se propiciar um espaço em que os/as alunos/as tenham liberdade de buscar e/ou esclarecer as indagações autonomamente, viabilizando elementos para o desenvolvimento da curiosidade epistêmica.

As mediações realizadas pelo/a professor/a devem favorecer o processo de ensino-aprendizagem, auxiliando-os para que sejam mais assertivos no levantamento de informações. Adequado durante o desenvolvimento desta atividade, orientá-los/as a tomar nota do que estão encontrando, principalmente em relação aos aspectos históricos, dinâmica organizacional e peculiaridades do jogo/esporte, de modo a subsidiar as discussões ulteriores.



A construção de uma nuvem de palavras com as principais características e aspectos encontrados a respeito do *Ultimate Frisbee* poder-se-ia figurar como um objeto disparador para o diálogo, de forma a facilitar a compreensão de todos sobre os principais elementos encontrados (para mais detalhes vide Anexo C). A projeção constitui-se como um bom auxílio para ilustrar os aspectos da historicidade da modalidade, de sua organização e sobre a lógica do jogo, relacionando tais aspectos com os conhecimentos e experiências antes realizadas, pensando a indissociabilidade entre teoria e prática, indispensável à práxis. Esgotada a reflexão, retomase a vivência do *Ultimate Frisbee*.

Nesse momento da proposição, solicita-se aos aprendizes um novo registro no diário reflexivo, contemplando essas questões e outras as quais acreditem ser pertinentes e, principalmente, realizando uma síntese dos aprendizados. Fechando o momento, tem-se a “roda de espírito”, espaço no qual se dialoga (especificamente em relação à modalidade) e *pari passu* avaliam-se as experiências e a abertura à inserção de novos temas geradores, imprescindíveis ao desenvolvimento da práxis.

Alguns jogos *on-line* podem favorecer a compreensão da lógica organizacional do jogo/esporte em foco, podendo ser explorados nos encontros, ou ao longo da proposição pedagógica quando o/a professor/a acreditar ser pertinente, dada a realidade objetiva na qual está inserido. Por esta razão, preconizamos como sugestão alguns jogos grátis e de fácil acesso para serem baixados no celular ou computador, dentre eles estão: *Ultimate Frisbee Pass 3D*; *Disc Throw Frisbee Throwing*; *Ultimate Frisbee Thrower*; *Ultimate Frisbee: Hero Battles*; *Ultimate Disk – Frisbee Throwing Disc*; *Ultimate Frisbee Disc*;



Muitos outros jogos *on-line* similares não explicitam o nome do *Ultimate Frisbee*, o que ratifica a sua não hegemonia, logo, abrem flancos à problematização sobre esportes hegemônicos e contra-hegemônicos. Com tal característica, esses jogos *on-line* têm potencial – com base nos pressupostos freireanos – para a tematização (elementos disparadores) e fomentarem reflexões sobre a industrial cultural³⁰, gamificação³¹, jogos eletrônicos, entre outros elementos pertinentes ao diálogo³².

³⁰Refere-se a um conceito desenvolvido primeiramente na obra *Dialética do esclarecimento* (1985), de Max Horkheimer (1895-1973) e Theodor Adorno (1903-1969), integrantes do Instituto de Pesquisa Social que ficou conhecido internacionalmente como Escola de Frankfurt. Para esses autores, a indústria cultural era prejudicial tanto para a cultura erudita quanto para a popular, pois retirava o rigor da primeira e a espontaneidade da segunda, sem falar na proliferação da alienação cultural ou na perda dos referenciais históricos e sociais de ambas as formas de cultura.

³¹Trata-se de um termo adaptado da língua inglesa – *gamification* –, o qual se caracteriza como a utilização de técnicas similares e usualmente de situações/contexto de jogo, almejando, com isso, motivar e tornar a consecução de distintas atividades mais prazerosa e enriquecida. De acordo com Han (2020) gamificar refere-se a uma dinâmica de jogos usada para engajar as pessoas, influenciando o comportamento delas em diferentes contextos. A gamificação “emocionaliza e até dramatiza o trabalho, criando assim mais motivação. Através da rápida sensação de realização e do sistema de recompensas, o jogo gera mais desempenho e rendimento” (HAN, 2020, p. 69). Contudo sua advertência separa o joio e o trigo, ao esclarecer cuja “gamificação como meio de produção destrói o potencial emancipatório do jogo” (HAN, 2020, p. 73).

³²Para uma noção mais elaborada em relação aos jogos eletrônicos e a Educação Física escolar recomenda-se a leitura da obra: **Em defesa do Jogo: diálogos epistemológicos contemporâneos**, organizada por Grillo, Scaglia e Carneiro (2022), notadamente o capítulo intitulado: **Liames contextuais e epistemológicos entre os jogos eletrônicos e a Educação Física escolar: algumas considerações formativas**, de autoria de Carneiro e Reis (2022), no qual os autores apresentam um ensaio teórico-reflexivo situando epistemologicamente o jogo no interior da subárea da Educação Física, para então estabelecerem nexos com os jogos eletrônicos, com efeito, pensar aspectos formativos, em que pesem os riscos e ressalvas preconizadas no texto.



Por fim, cabe elucidar que as reflexões suscitadas e ações realizadas ao longo dessa proposição pedagógica fornecem elementos essenciais para a seleção dos temas geradores. Aqui, selecionamos como temas geradores: a ética, o gênero e a política, em razão de corresponderem a temáticas amplas e imbricadas na realidade concreta dos/as educandos/as e por serem imprescindíveis para além do contexto educacional, embora muitos outros possam vir à tona. No entanto, a opção pelos três aludidos decorre da constatação de movimentos reacionários na sociedade brasileira, de reafirmação das relações de dominação e da desumanização dos indivíduos, portanto, tais temas convertem-se em condição ontológica. As postulações disponibilizadas ao longo dessa seção permitem direcionar a discussão para a próxima etapa dessa proposição pedagógica – O Momento Propositivo –, o qual será debatido a seguir.

3.2.3. Aprofundamento da proposta pedagógica para o ensino do *Ultimate Frisbee*: Momento Propositivo

Posterior às primeiras experiências de aproximação com o *Ultimate Frisbee* e o desenvolvimento da categoria pedagógica da práxis, dar-se-á o início do **Momento Propositivo**, o qual se caracteriza pelo desenvolvimento de situações de jogo e vivência do *Ultimate Frisbee* para propiciar a descodificação de suas especificidades. Sendo assim, ocorrer-se-ia, nesse momento, proposições pedagógicas à continuidade do aprendizado com relação aos princípios organizacionais, técnicos, táticos e regras as quais compõem o tecido desse jogo/esporte. Então, devido às especificidades do *Ultimate Frisbee*, poderão sobrevir situações-limites, isto é, dificuldades no processo de experimentação e compreensão lógica da modalidade.



Por esse motivo, faz-se necessário oportunizar um espaço formativo para a prática do *Ultimate Frisbee* sob uma atmosfera dialógica, explorando-se as problemáticas enfrentadas pelos/as educandos/as durante a prática do jogo, na direção de mitigá-las. Em última análise, ao se perscrutarem as situações-limites decorrentes da prática do *Ultimate Frisbee*, ter-se-ia um ambiente auspicioso para fomentar a emancipação humana.

Para o desenvolvimento de situações de aprendizagem desse jogo/esporte, coadunando com a perspectiva freireana de educação, não se pode incorrer na tradicional repetição mecânica de gestos técnicos, como estratégia para o ensino do *Ultimate Frisbee*. Dessa maneira, rechaçando o ideal bancário e a visão tecnicista, notabilizamos os princípios pedagógicos preconizados por João Batista Freire (1998), os quais, em nossa perspectiva, alinham-se epistemologicamente com os pressupostos freireanos, sendo eles:

- *ensinar jogo/esporte a todos*, refuta a perspectiva bancária e tecnicista excludente a qual ainda permeia os processos de ensino na Educação Física, assinalando para o princípio da inclusão. Contrapondo-se então, à discriminação de qualquer natureza no âmago dos processos de ensino-aprendizagem. Portanto, parte-se da premissa na qual todo/a discente pode aprender o jogo/esporte, de maneira que aqueles/as que já sabem avancem na direção do aprimoramento de seus saberes e os/as que apresentem maiores dificuldades aprendam o suficiente sobre o jogo/esporte por intermédio de intervenções pedagógicas mais pontuais (FREIRE, 1998);

- *ensinar bem jogo/esporte a todos*, ressalta a necessidade de construir um processo de ensino-aprendizagem em nível de excelência, de modo cujos/as educandos/as progridam



na construção de seus conhecimentos e desenvolvam suas potencialidades, ou seja, uma aprendizagem efetiva. Não basta ensinar o jogo/esporte na escola, torna-se imperativo ensinar bem a cada aprendiz independente de suas habilidades. Com o cuidado de que “todo processo pedagógico exige paciência” (FREIRE, 1998, p. 10).

- *ensinar mais que jogo/esporte a todos*, indica a orientação de se transcender o ensinar jogo/esporte a todos/as e ensinar bem, de modo a contribuir para a formação cidadã e não apenas para o aprimoramento técnico ou tático. O ensino significativo não se limita à prática descontextualizada, mas, por intermédio da categoria pedagógica da práxis, pode-se ensinar valores e virtudes morais, essenciais à contemporaneidade. Então, trata-se de ensinar mais que jogo/esporte a todos (BRASIL, 2004);

- *ensinar a gostar de jogo/esporte*, assinala para o ideal de se construir um espaço no qual o prazer pela prática esportiva seja cultivado, resultando, então, na permanência da prática de jogo/esporte no cotidiano dos sujeitos. Segundo Freire (1998), antes de qualquer ensinamento, o/a educando/a necessita aprender a gostar do que realiza, em geral, costuma-se gostar mais daquilo que proporciona prazer e não sofrimento. Na prática, “fazer com que os alunos gostem de esporte, levando-o, assim, para o resto de suas vidas, engendrando um princípio de tomada de consciência das ações à medida que desenvolvem autonomia na vida e no esporte” (BRASIL, 2004, p. 34).

Com base no exposto, propor-se-á o emprego de situações de jogos, de modo a viabilizar a apropriação do *Ultimate Frisbee*. Adverte-se, no entanto, não se tratar de uma vivência fortuita ou espontaneísta, mas orientada para fomentar “um ambiente de aprendizagem em que os procedimentos e objetivos pedagógicos



sejam alcançados na medida em que o jogador mobiliza suas competências e habilidades (ato de jogar) a fim de elucidar a lógica do jogo (jogar melhor/obter êxito)” (SCAGLIA et al., 2013, p. 230). A ambiência de jogo somada ao desenvolvimento das categorias pedagógicas (dialogicidade, práxis, autonomia, conscientização e emancipação) são essenciais aos processos educacionais em benefício da humanização dos sujeitos. Com as ressalvas expostas, tem-se o Momento Propositivo no qual compartilhamos ideias e jogos pertinentes ao objetivo da proposta pedagógica.

Aprender jogando: algumas proposições para o ensino do *Ultimate Frisbee*

Serão expostos alguns jogos para viabilizar a aprendizagem do *Ultimate Frisbee*, por conseguinte, facilitar a compreensão dos/as aprendizes sobre sua lógica operacional. O interstício temporal fica a critério do/a professor/a, assim como a sequência, pois deverão ser consideradas as especificidades de cada turma. Além disso, os jogos poderão ser trabalhados conjuntamente com a vivência do *Ultimate Frisbee*, considerando sempre a realidade do grupo e as situações (adversas, conflituosas e exitosas) advindas do jogo. Toda organização pedagógica requer contextualização de seus desígnios, portanto, recordemos de que a proposição em tela observa a estrutura dos momentos anteriores, contemplando, assim: a acolhida; a dialogicidade e a práxis no decurso da prática. A seguir, realiza-se a descrição dos jogos:

“BOBINHO”

O “Bobinho” pode ser muito conhecido entre os/as educandos/as, pois tradicionalmente é realizado como



aquecimento no futebol, aqui será ressignificado para o ensino do *Ultimate Frisbee*. Os/as aprendizes serão organizados primeiramente em trios, um/a deles/as ficará no centro (figurando como o “bobo”) tentando realizar a interceptação do disco, que será lançado e recepcionado pelos/as demais colegas. Em caso de interceptação, quem tocou por último no disco troca com o/a colega. Após a experimentação, poderão ser realizados grupos maiores em ordem progressiva aumentando a complexidade do jogo. Espera-se, por intermédio dessas atividades, experiências correspondentes às interceptações, diferentes lançamentos (*Forehand, Hammer, Backhand*) e recepções (panqueca e garra) de acordo com as situações desinentes da atividade.

PEGA-PEGA

Semelhante ao popular pega-pega corrente ou pique-ajuda. A vivência necessita da organização em um grande círculo, com dois ou três pegadores ao centro – o número de pegadores irá depender da quantidade de brincantes, de maneira a facilitar a dinâmica do jogo –. Os pegadores realizarão trocas de passes para conseguirem se deslocar e encostar o disco nos demais colegas, tornando-os, por efeito, pegadores. Entretanto, para o ato de “pegar”, exige-se a posse do disco em mãos, sem o qual não se pode efetuar a “captura”. Serão possíveis interceptações quando os pegadores estiverem lançando e recepcionando o disco, sendo vitorioso o último sobrevivente (MAIELO; COSTA, 2020). Exploram-se, com a atividade, os lançamentos e recepções, com efeito, o entendimento de que a movimentação favorece a dinâmica e desenvolvimento da atividade.



DEZ PASSES

Para a vivência desse jogo a quadra poderá ser dividida em dois espaços distintos, nos quais os/as educandos/as se dividirão igualmente. Em cada um desses espaços, se organizam duas equipes distintas. O objetivo do jogo consiste em que os/as estudantes realizem uma sequência de 10 passes consecutivos sem interceptação do adversário (BORGES, et al.). Logo, a vivência encerra-se quando uma equipe granjeia a sequência de passe sem interceptação. Uma possível progressão seria a ampliação do campo de jogo, de maneira que se realize uma partida com todos/as os/as discentes. Outra variação interessante diz respeito ao número de passes, tendo potencial para simplificar ou complexificar a experiência. As situações de jogo propiciadas poderão favorecer o aprendizado em relação à troca de passes, realização de lançamentos e recepção, aproximando os/as aprendizes dos princípios condicionantes do *Ultimate Frisbee*.

SEM INTERCEPTAÇÃO

Divide-se a quadra em quatro espaços, distribuindo os/as educandos/as nas respectivas frações, delimitando retângulos dentro desses espaços. Em cada retângulo, os/as estudantes se dividirão novamente em equipes distintas, o objetivo consiste em que o ataque complete uma volta em torno desse retângulo, sem que haja interceptação do adversário. Obtém êxito a equipe a qual conseguir três voltas sucessivas sem interceptação (BORGES, et al. 2017). Os/as aprendizes não podem se deslocar estando em posse do disco, devendo, então, se movimentar via troca de passes. Deseja-se que tal vivência aprimore o desenvolvimento da movimentação em campo, assim como o exercício de lançamentos



e recepções, contribuindo para o entendimento da dinâmica do jogo (lê-se *Ultimate Frisbee*).

DIVIDIR PARA CONQUISTAR

Ocorre, nessa proposta de atividade, uma redução do campo, por conseguinte, da zona de pontuação, dividindo-a em quatro (frações) para realização da prática do *Ultimate Frisbee* (COSTA; RAMOS, 2018). Empregam-se as regras formais do referido jogo, de modo que os/as aprendentes avancem no entendimento delas. Uma possibilidade conveniente reside em vetar a possibilidade de fixação dentro da zona de pontuação para o recebimento do disco, induzindo-os/as a trabalhar mais a troca de passes. Outras variações em relação às dimensões do campo são recomendadas, fomentando, em teoria, um maior grau de complexidade, consequentemente, novas organizações espaciais à efetivação do ponto. Por intermédio da vivência, espera-se a apropriação dos saberes fundamentais relativos ao *Ultimate Frisbee*.

Oportuno, nesse momento, uma pequena digressão temática. Ao longo da vivência dos jogos, recomenda-se a identificação de dificuldades, detectando, assim, situações-limites as quais tolhem a prática, sendo conveniente fomentar outras (ou novas) possibilidades em diálogo com os/as aprendizes. São adversidades atinentes ao processo formativo e poderiam compor anotações e registros interessantes para os diários reflexivos, indicando, quiçá, inquietações e aprendizados decorridos do *Ultimate Frisbee*. Igualmente a observação do/a professor/a em relação ao desenvolvimento da aula. Além disso, compartilhar o conjunto de observações, diálogos emergidos dos círculos de cultura e rodas de espírito, poderão fornecer alguns indícios



sobre o desenvolvimento da autonomia dos/as discentes, tal-qualmente os processos e matizes de conscientização.

No transcorrer da prática, “temos que aprender a apreciar também a dificuldade como um estágio no desenvolvimento” dos/as aprendizes (HOOKS, 2017, p. 206). Uma dessas repousa na questão da língua estrangeira moderna, ou melhor, nos termos em inglês empregados no *Ultimate Frisbee*. Tem-se, neste ponto, uma fresta para diálogos, reflexões e problematizações relativos aos riscos dos processos opressivos de invasão cultural – neste caso, mais especificamente, à colonização linguística –. A esse respeito, Freire (2019c) interpreta que esta invasão cultural (subentendida ou patente) serve à conquista do oprimido, quer dizer, à dominação a qual desrespeita as identidades e potencialidades do ser invadido, por consequência incide numa imposição de visão de mundo, pautada no assujeitamento em razão de corresponder a uma violência ao sujeito que sofre a invasão, pois se escamoteia a sua originalidade ao ponto de perdê-la.

A invasão cultural, na maior parte dos casos, inscreve-se de maneira física e visível, entretanto, em alguns casos, imprime gradativamente seu modo de operação de forma velada e/ou ao abrigo de uma perspectiva amigável (FREIRE, 2019c). Todavia, a invasão cultural consiste sempre numa forma de dominação do invadido, seja no âmbito econômico ou cultural. Seus efeitos expropriam a cultura invadida engendrando inautenticidade e inferiorização, então, “quanto mais se acentua a invasão, alienando o ser da cultura e o ser dos invadidos, mais estes quererão parecer com aqueles: andar como aqueles, vestir à sua maneira, falar a seu modo” (FREIRE, 2019c, p. 206).

Sob outro ponto de vista, a predominância de termos em língua inglesa poder-se-ia ensejar uma excelente oportunidade



para um trabalho interdisciplinar, de acordo com (OLIVEIRA et al., 2018). De nossa parte, cientes desse “estratagema colonizador” e na tentativa de mitigá-lo, por extensão, subsidiar o trabalho pedagógico para o desenvolvimento da proposição de ensino da qual se ocupa este livro, traduzimos a maioria dos termos, à semelhança do conteúdo do quadro mais à frente.

Parece-nos inequívoca a defesa e a relevância do trabalho interdisciplinar no cenário educacional, no entanto, notam-se muitas lacunas entre a teoria sobre interdisciplinaridade e sua efetivação prática. Malgrado as incompreensões, o trabalho interdisciplinar sempre foi um elemento importante para as ações educativas na visão de Paulo Freire, não sem razão, adotou a noção em diversos momentos de seu exercício profissional, indicando que “a interdisciplinaridade é estabelecida, por Freire, como requisito para uma visão da realidade nas perspectivas da unidade e da totalidade do real” (ANDREOLA, 2008, p. 229).

Essa concepção interdisciplinar foi uma das ações de Paulo Freire quando esteve à frente da Secretaria de Educação de São Paulo, ao final do mandato, foram nítidas as melhorias advindas desse diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento, pois a interdisciplinaridade pressupõe a dialogicidade entre sujeitos e seus diferentes saberes. Sendo assim, a perspectiva de um processo de interdisciplinaridade no campo das linguagens indica um caminho formativo alvissareiro. O quadro contendo as traduções dos termos basilares relativos à modalidade se encontra na continuidade:



Quadro 3.4 - Tradução dos termos em língua inglesa presentes na modalidade.

TERMOS	RELAÇÃO COM O <i>ULTIMATE FRISBEE</i>
<i>End Zone</i>	A zona de pontuação do jogo
Sideline	Formada pelos jogadores que estão fora da disputa do ponto, mas ficam motivando seus companheiros
Brick Marck	Intersecção de duas linhas de um metro na zona central
Central Zone	Zona central do campo
Hammer	Lançamento que apresenta similitudes com uma martelada
Forehand	Um tipo de lançamento usado na modalidade, nome tem relação com o tipo de empunhadura
Backhand	Um tipo de lançamento usado na modalidade, nome tem relação com o tipo de empunhadura
Pull	Lançamento inicial
Gold Gol	Em caso de empate as equipes disputam-no
Offside	Impedimento ocorrido no lançamento inicial (<i>pull</i>)
Turnover	Reversão
Dropped pull	Durante o lançamento inicial (<i>pull</i>) se algum jogador do time atacante, tocar no disco antes de ele tocar o chão e não conseguir segurá-lo se configura em uma reversão (<i>turnover</i>), chamado neste caso de <i>dropped pull</i>
Stalling	Aviso de contagem
Pick	Chamada de falta, a qual acontece se um jogador defensivo estiver marcando um jogador atacante impedindo-o de se mover

Fonte: elaboração própria (2023).

Em que pesem os limites da obra, espera-se que o quadro exposto possa promover caminhos para se pensar o *Ultimate Frisbee*, sob uma perspectiva interdisciplinar. Ressalta-se, entretanto, que, na contemporaneidade, a fragmentação do ensino dificulta ainda mais a efetivação desse tipo de trabalho. Dessa



forma, os anseios para a realização do trabalho interdisciplinar deparam-se no cotidiano com diversos fatores limitantes os quais obliteram ações nessa direção. Todavia, deixamos o desafio, pois, como já destacado, as mudanças são difíceis, porém possíveis. A “mudança, em geral, exige que se aprenda a pensar fora da caixa. A fim de pensar fora da caixa, é necessário mobilizar a imaginação de formas novas e diferentes” (HOOKS, 2020, p. 105).

Retornando da extensa digressão sobre a questão interdisciplinar, para dar prosseguimento à proposição pedagógica, recuperamos a compreensão de esporte enquanto manifestação de jogo assumida e anteriormente exposta, ou seja, o entendimento segundo o qual o jogo/esporte enquanto expressão da cultura corporal de movimento dever-se-ia ser contemplado nas aulas de Educação Física, em virtude de corresponder a um fenômeno sociocultural com distintos significados e finalidades no conjunto das atividades humanas. Devido a isso, não se refere a um fenômeno neutro, pois compõe a ordem e interesses sociais de um dado contexto cultural (BRACHT, 2005).

Logo, nas aulas de Educação Física, o ensino do jogo/esporte (em especial, o ensino do *Ultimate Frisbee*), não pode circunscrever-se apenas à prática de ações do jogo/esporte de forma espontaneísta, descontextualizada e acrítica, mas fomentar indagações relacionadas ao contexto concreto sociopolítico, a fim de que resulte na produção de sentido/significado a experiência educativa “jogante” (KUNZ, 2004). Em relação ao ensino do esporte, Santin (2001) considera:

“não ser suficiente, portanto, para conhecer e estabelecer as funções do esporte numa determinada sociedade, basear-se em teorias científicas, mas é preciso mergulhar no imaginário individual e coletivo



das pessoas, sem excluir ninguém, para captar o ideal e a compreensão que iluminam o esporte e as práticas esportiva (SANTIN, 2001, p. 94).

Em concordância com a colocação do autor supracitado, defendemos a necessidade de se construir, junto aos educandos/as, um espaço aberto para reflexões sobre o jogo/esporte e sua relação com a realidade concreta dos/as discentes. Nesse sentido, as problematizações devem efluírem das situações de jogo e do círculo de cultura dos/as aprendizes em relação ao fenômeno esportivo – recordando cujo *Ultimate Frisbee* corresponde a uma manifestação de jogo –.

Ao longo dos diálogos, pode-se enfatizar a compreensão do jogo/esporte como prática social, com potencial na escola de favorecer a humanização dos sujeitos. Propiciando, assim, reflexões as quais desestabilizem convicções, ou no limite, coloquem em suspeição crenças e representações sociais. Ademais, averiguar a compreensão dos/as educandos/as a respeito das finalidades do jogo/esporte. Caso apresentem dificuldades, o/a professor/a poderá propor uma dinâmica simples de verdadeiro ou falso, sobre algumas finalidades (política, lazer, educacional, profissional, melhoria qualidade de vida) não insurgidas durante a conversação.

Outra sugestão seria a elaboração de “um varal de notícias”, uma espécie de cordel simplificado, pelo qual se examinem informações e reportagens a respeito do assunto tematizado, no caso em tela, o *Ultimate Frisbee*, fornecidas pelo/a professor/a. Recomendando que as notícias disponibilizadas sejam organizadas de acordo com as finalidades das quais o jogo/esporte adquire na sociedade (e com maior proximidade com a realidade concreta dos/as discentes). Ao final, os/as aprendizes ter-se-iam condições



de explicar o porquê dessa organização realizada. Importante dizer que, na contemporaneidade, torna-se essencial dialogar e expandir as margens de entendimento em relação às finalidades políticas do esporte, notadamente em decorrência do cenário sociopolítico obscurantista, sobre o qual a neutralidade somada ao anti diálogo se convertem em ferramentas à manutenção do *status quo*. Em função disso, urge a construção de espaços nos quais se cultive e nutra a criticidade conscienciosa (maiores informações sobre os artefatos e problematizações estão presentes no Anexo D). Além do que, os “varais de notícias” erigidos, se porventura houver anuência (dos/as autores/as e da gestão escolar), possam engendrar uma exposição nas dependências da instituição, com curiosidades e reflexões para que outros/as apreciem a estética de um “cordel de (in)formações”.

Dando continuidade à expansão de possibilidades pedagógicas, serão descritos mais alguns jogos a serem contemplados ao longo da proposição.

“CONTA E RESPIRA”

Distribuídos/as pelo espaço de jogo da mesma maneira que acontece numa partida convencional e observando a lógica operacional do *Ultimate Frisbee* – empregando as regras básicas do jogo/esporte em discussão, todavia, incorporando uma nova regra, a saber, para que se possa pontuar e avançar no jogo, o passe da equipe atacante só poderá ser dado após cinco segundos ou mais da contagem da equipe defensiva, e se a contagem ocorrer de maneira acelerada, será desconsiderada – objetivando o convívio com o limiar do tempo, sem, no entanto, comprometer a execução da jogada, haja vista a regra de *fast count* (contagem rápida) cuja não observância ou condução equivocada incide em



infração. Além disso, o jogo pode suscitar uma melhor organização (espacial), com isso resultar na melhora da movimentação e comunicação entre os/as “jogantes” (COSTA; RAMOS, 2018).

- QUATRO ZONAS DE CAMPO

Neste jogo, o espaço de campo encontra-se fracionado em quatro zonas distintas, devidamente demarcadas. São empregadas as regras básicas do *Ultimate Frisbee*. Dividem-se em dois grupos, sendo o objetivo a circulação do disco mediante as trocas de passes nas quatro zonas demarcadas, sem que haja a interceptação da equipe oponente (BORGES et al., 2017). Há espaço para estabelecer uma sequência ou variações para o avanço do disco entre as zonas, desse modo, provocar, ao menos em tese, o desafio. Obtém êxito na atividade o time que consiga fazer o disco circular mais vezes entre as zonas sem interceptação. À semelhança do jogo anterior, tem-se a expectativa de que o jogo oportunize reflexões sobre a movimentação em campo, alavancando a dinâmica da proposta e potencializando aprendizagens.

Espera-se, com o conjunto de jogos expostos, viabilizar a apropriação do *Ultimate Frisbee*, por extensão desenvolver potencialidades segundo os saberes compartilhados, ao ponto de que os/as aprendizes se posicionem criticamente ao longo das experiências oportunizadas. Sob essa atmosfera formativa, se enverede a questão do autoarbitramento, pois, em virtude dessa exigência (situação regulatória), os/as participantes são responsáveis pelo bom andamento da partida, como resultado, evocando a presença da ética, uma conjuntura propícia para se debaterem os conflitos imanentes ao jogo, colocando em perspectiva a dimensão axiológica da formação humana.



Parece-nos cogente que o cenário educacional perscrute a dimensão ética, pois a educação se constrói na interação (intersubjetiva) entre seres humanos, aspecto o qual implica inelutavelmente em pensar a constituição de valores (de referência) e virtudes e o modo de acessá-los. Ao longo da história humana, houve momentos nos quais a desumanização, a invisibilidade do outrem e o retrocesso civilizatório – com extermínios e genocídios de diferentes naturezas – inscreveram a barbárie (ADORNO, 2003). Se a ética desvanece, os cenários degradantes se instauram – pensemos nos desafios e dilemas dos brasis do início da segunda década do novo milênio, ensejados pelo aforismo de Milton Viola Fernandes (desenhista, humorista, dramaturgo, escritor, poeta, tradutor e jornalista brasileiro), cognome Millôr Fernandes³³: “o Brasil tem um longo passado pela frente” –.

Ao assumir a ética como reflexão crítica das situações existenciais, destaca-se a necessidade de cada indivíduo refletir sobre sua responsabilidade na construção do cotidiano. Lembrando que o interior escolar está imerso em distintas concepções e cosmovisões (interpretações da realidade), à vista disso, torna-se alvissareiro oportunizar experiências para fornecer elementos em favor do desenvolvimento da dimensão ética, logo, da criticidade e o desenvolvimento da autocrítica dos/as educandos/as. Mesmo porque, tais elementos impulsionam

³³Em 2016, no Instituto Moreira Salles (IMS) Rio de Janeiro, houve a exposição **Millôr: obra gráfica**, com curadoria de Cássio Loredano, Julia Kovensky e Paulo Roberto Pires, reuniu originais que mapeiam os principais temas presentes ao longo de 70 anos de produção do artista. A mostra chegou ao IMS Paulista em 2018. O referido aforismo estava presente em um desenho – de 2005, em nanquim, hidrocor, crayon, colagem e grafite sobre papel, 21 x 29,6 cm – no qual o desenhista retrata o desespero da vida (pública) nacional.



as reflexões para o desenvolvimento da conscientização, tão necessária ao processo de humanização dos sujeitos.

Na continuidade, será compartilhada uma indicação pedagógica para a tematização do autoarbitramento no contexto do *Ultimate Frisbee*, entremeando a formação ética, a qual transcende a ambiência do jogo, no entanto, provê condições (por suposto) para a mesma.

Aprofundando nas problematizações: diálogos sobre a ética

O autoarbitramento corresponde a uma idiossincrasia do *Ultimate Frisbee*, uma vez que a ausência de árbitro modifica as relações de poder (diferentemente de outras modalidades as quais utilizam a figura do juiz como fiscalizador das regras), no cerne da dinâmica prática. Assim, para o bom andamento da partida, o respeito às dimensões éticas e ao outrem tornam-se fulcrais.

Em vista disso, rememorar situações passadas, refletir sobre as vivências e identificar dificuldades/conflitos são condições indispensáveis para a regulação do autoarbitramento. Na prática, indicam uma maneira (dentro outras oportunidades) para problematizar as principais situações-limites encontradas, construindo possibilidades de atos limites em busca de inéditos-viáveis. Entretanto, os estudos de Oliveira *et al.* (2018) e Silveira e Dias (2019) assinalam o autoarbitramento como um desafio para os/as estudantes, pois exprimem dificuldade para: dialogar e encontrar consensos; moderar condutas desrespeitosas; comportamentos violentos; preconceitos; dentre outras dissidências. São circunstâncias que evidenciam visões de mundo e refletem controversas históricas naturalizadas no interior da organização social/cultural, portanto, são questões delicadas, exigindo, por sua vez, enfrentamentos conscienciosos e tenazes.



Uma atividade interessante para realizar desestabilizações e fomentar um diálogo reflexivo seria a construção de um painel com imagens, reportagens e outros materiais os quais provoquem a problematização sobre a importância da dimensão ética, tanto no universo esportivo quanto na sociedade (outros disparadores constam no Anexo E).

Após a apreciação e problematização dos artefatos culturais, os/as educandos/as poderiam acrescentar no painel comentários relacionados ao conteúdo exposto e debatido. O propósito da atividade consiste em construir um espaço no qual se fomentem diálogos e reflexões, resultando em situações de aprendizagens com as quais se “estremeçam convicções” e possam favorecer o desenvolvimento da (categoria pedagógica) conscientização. Em outras palavras, proporcionar oportunidades aos educandos como maneiras de rechaçar o mutismo da dominação, o qual dificulta a compreensão crítica da realidade, de modo a avançarem na identificação das contradições existentes no tecido cultural/social. Apropriado, além disso, a solicitação de mais um registro no diário reflexivo dos/as estudantes, com isso, ter-se-ia indícios das aprendizagens, tanto quanto da evolução formativa para *sulear* – relembremos que o termo “*sulear*”, na concepção de Paulo Freire, refere-se, especificamente, à epistemologia do saber com a defesa e valorização da identidade nacional e do contexto local (leitura do mundo) dos aprendizes no processo educacional. *Sulear*, portanto, nessa perspectiva, direciona-se à construção de práticas educativas emancipatórias – novos processos e solicitações pedagógicas.

Em relação aos painéis construídos, se porventura, houver concordância e a escola avaliar, poder-se-ia expô-los nas dependências da escola, numa espécie de mostra pela qual



a modalidade tematizada compreenderia um maior número de pessoas da comunidade escolar, suscitando, teoricamente, reflexões desestabilizadoras em mais sujeitos que eventualmente apreciem “a mostra”. Então, o intuito deste encontro, em síntese, consiste em reafirmar a necessidade do cultivo à dimensão ética.

Na continuidade, tem-se mais uma possibilidade de jogo com a qual se pode abordar as questões das regras do *Ultimate Frisbee*, podendo se constituir como vetor para os diálogos e reflexões.

REGRAS

Primeiramente divide-se a quadra em dois ou quatro espaços (a depender do ambiente disponível). Os/as estudantes se organizarão em grupos, ocupando as divisões e espaços definidos. Em seguida, realizam a vivência do *Ultimate Frisbee* em campo reduzido, todavia, observando as regras principais e básicas do jogo/esporte, com a ressalva de que deverão incluir novas regras (adicionando uma por vez) as quais julguem pertinentes para dinamicidade e viabilidade da prática. Após um período, migram de espaço de jogo, passando a jogar de acordo com as convenções daquela divisão, até passarem por todas as organizações e propostas. Ao longo do rodízio, sugere-se o registro das novas regras e adaptações acrescentadas. Espera-se que o jogo enseje um espaço de aprendizagem a respeito da lógica imanente do jogo/esporte e a maleabilidade ou relevância de algumas regras presentes no *Ultimate Frisbee*.

Se bem que, afóra os saberes referentes ao *Ultimate Frisbee*, almeja-se mobilizar os processos de conscientização dos sujeitos, tal qual se explanou em outros momentos da obra, convindo reenfatizar. Seguindo essa sequência contextual, indicamos



outros jogos os quais poderão movimentar a participação dos/as educandos/as, em especial do gênero feminino.

MAIS DISCOS

Os/as estudantes se organizam em duas equipes distintas. O objetivo consiste em transportar via troca de passes, a maior quantidade de discos para a *end zone* (zona de pontuação) do time adversário, para tanto, são requisitados vários discos para execução da atividade. A equipe cuja movimentação demova a maior quantidade de discos para referida área logra êxito (BORGES et al., 2017). Oportuno aplicar as demais regras básicas do *Ultimate Frisbee* de modo a potencializar o aprendizado (operacional) do jogo.

TRÊS TORRES

À semelhança da proposta anterior, há divisão em duas equipes. Na zona de pontuação de cada equipe, serão inseridas três “torres” (cones, garrafas vazias ou qualquer outro objeto de fácil acesso). O objetivo reside em derrubar as torres do adversário (BORGES et al., 2017). Para isso, empregarão troca de passes de acordo com as regras básicas do *Ultimate Frisbee*. Poderão ser utilizados dois discos ou mais para favorecer a dinâmica da partida e a participação de um número maior de brincantes. O jogo encerra quando a equipe derruba as “torres” do oponente primeiro.

CONTAGEM REGRESSIVA

Dividem-se duas equipes. A área de jogo será fracionada em quatro zonas com tempo de contagem distintos, e quanto mais próximo da zona de pontuação, menor o tempo de posse



do disco, por exemplo, a primeira sendo a mais distante da zona de pontuação com contagem de 10 segundos, a segunda com 8 segundos, a terceira com 6 segundos, e a última com 4 segundos. Os/as participantes deverão se dividir estrategicamente nesses espaços demarcados e não poderão trocar de zona ao longo da partida. O objetivo do jogo consiste em alcançar a zona de pontuação passando e respeitando a temporalidade de cada marcação, conseqüentemente, marca-se um ponto (COSTA; RAMOS, 2018). Algumas variações como a mudança na seqüência de progressão do disco na zona; o emprego de mais um disco; ou mesmo algum tipo de flexibilidade à mobilização entre os/as aprendizes no interior das zonas demarcadas poder-se-iam acelerar a dinâmica do jogo, e por conseqüência, mais estudantes participarem na tentativa de aprimorar o uso do tempo.

A preocupação em fomentar tanto a adesão quanto a participação, em especial das meninas, faz-se legítima, quer em termos de coerência pedagógica, quer em razão da histórica “exclusão feminina no âmbito público, em especial nas práticas corporais esportivas” (SILVEIRA; DIAS, 2019, p. 07). Quando mulheres decidem adentrar em uma prática social em que há notória “reserva masculina”, torna-se esperado existir certa “desconfiança ou mesmo preconceitos velados ou explícitos” (SOUZA JÚNIOR, 2013, p. 243; DUNNING, 1992; OLIVEIRA et al., 2018; SILVEIRA; DIAS, 2019).

Na medida em que são alijadas das aulas e do direito de se apropriar significativamente dos saberes relativos à cultura corporal de movimento – materializada nos jogos/esportes –, tolhe-se o direito de aprender, com efeito, sofre-se um duplo preconceito: o do não acesso ao conhecimento e a inabilidade – pois habilidades e competências não são inatas –, outro desatino



utilizado para justificar a discriminação (ALTMANN, 2015). Portanto, trata-se de uma exclusão duplamente maléfica e inadmissível!

A esse respeito, Pupo (2006, p. 02) pondera ser preciso considerar o fato “de as características femininas e masculinas serem construídas e representadas” [...], então os/as discentes, no decorrer de seu itinerário formativo, “já percorrem um caminho social de convivência e incorporação de valores de sua cultura. Sabem a que gênero pertencem e, na maioria das vezes, o que se espera deles nos papéis femininos e masculinos”.

Contudo, o *Ultimate Frisbee* confere a possibilidade de uma formação mista, isto é, de homens e mulheres comporem as equipes de jogo. Ao que parece uma característica promissora (caso seja perscrutada pedagogicamente com coerência epistêmica e compromisso com uma formação ética/emancipatória) para se cogitar a respeito do cenário historicamente situado de exclusão das mulheres, por conseguinte, das minorias as quais não se enquadram nos padrões de feminilidade (docilidade, fragilidade, delicadeza etc.) e masculinidades (virilidade, agressividade, másculo etc.) socialmente naturalizados e frequentemente impostos. Raciocinaremos a respeito dessa abertura idiossincrática, já que o ensino o jogo/esporte faculta um ambiente de reflexão, ao menos em tese, doravante.

O jogo/esporte misto: solo fecundo às problematizações

O fato de o *Ultimate Frisbee* contemplar uma formação mista, quer dizer, uma organização na qual homens e mulheres dividem o espaço de campo, consegue ensinar um “solo fecundo” para discussões problematizadoras sobre gênero nas aulas de Educação Física. Em tempos obscurantistas e de recrudescimento



da intolerância em relação às diferenças como na atualidade, cunhar espaços para esse tipo de debate torna-se fundamental, na direção da emancipação dos sujeitos.

Para fomentar essa temática na esteira da proposta, sugere-se o uso do laboratório de informática, no qual utilizar-se-ia o recurso do quadro digital colaborativo, mais especificamente o *Jambord*. Nele, os/as estudantes poderiam responder à seguinte inquirição: Ao longo da aprendizagem do *Ultimate Frisbee*, vocês se sentiram, em alguma situação, excluídos, intimidados ou mesmo desrespeitados pelos/as colegas? Por quê? O *Jambord* corresponde a um recurso interessante para esse tipo de questionamento, pois os/as participantes não precisam se identificar caso sintam-se desconfortáveis, o que poderá teoricamente favorecer os relatos. Após a inserção dos relatos, os mesmos serão problematizados, dando continuidade ao diálogo.

Muito provavelmente, haverá relatos de exclusão feminina tal e qual demonstraram os estudos de Oliveira *et al.* (2018) e Silveira e Dias (2019). Entretanto, talvez sobrevenham outras situações de violências ou circunstâncias desrespeitosas as quais oportunizam contestações e reflexões. Empós essa primeira fase de problematização, estabelecem-se correlações e ilações com os fatos ocorridos, seu vínculo com situações da realidade concreta (quadro social/cultural) e seus efeitos para o universo esportivo (maiores informações, vide Anexo F).

Ambiciona-se, com efeito, a problematização sobre situações sexistas ocorridas na prática do *Ultimate Frisbee*, de modo que provoquem um desvelamento sobre as relações de poder e desvalorização, discriminação e opressão cuja mulher sofre na sociedade, em especial quando adentra práticas sociais de “reserva masculina”, consoante ao exposto antes. Esse cenário



depreciativo se reflete em outras esferas sociais, a exemplo da desvalorização salarial do gênero feminino, a segregação relativa à participação no âmbito político, os índices hediondos de feminicídio, revelando, por sua vez, um emaranhado discricionário de violências.

Outro disparador para o processo de conscientização dos/as aprendizes sobre o cenário subjugado da mulher encontra-se na película francesa “*Majorité Opprimée*” – refere-se a um curta-metragem dirigido por Éléonore Pourriat, lançado em 2010 online –, o qual realiza uma sátira sobre as relações existentes entre os gêneros: feminino e masculino, ironizando a naturalização da desigualdade de gêneros e problematizando os estereótipos de masculinidade e feminilidade presentes na sociedade. Almeja-se que os/as aprendizes, após apreciarem o artefato cultural, consigam identificar aspectos relacionados à desigualdade de gênero, de maneira a oportunizar um diálogo e o direcionamento do (re) pensar, alvitando colaborar na transitividade da consciência dos/as alunos/as em favor de sua criticidade.

Há, ainda, a recomendação de outro artefato cultural, entretanto, de natureza musical, a canção: “Elevação Mental” de Triz, a qual fomenta uma reflexão sobre diversidade de gênero. Corresponde a um conteúdo alvissareiro para reflexão relativa à construção social de estereótipos e à necessidade de se construir uma sociedade mais igualitária, acolhedora e plural. Ao final, no círculo de cultura, os/as discentes poderiam avaliar o encontro em questão.

Assim sendo, deseja-se avançar dentro dos limites dessa proposição, no desenvolvimento da conscientização dos/as aprendizes, a fim de que possam analisar mais profundamente as problemáticas da realidade. Deseja-se, além disso, que as



problematizações aqui descritas se desdobrem à prática da modalidade de maneira que se construa um espaço “para a superação de problemas, no qual respeito mútuo, cuidado e cooperação sejam à base de uma educação significativa” (HOOKS, 2020, p. 195). Em outras palavras, trata-se de proporcionar um ambiente democrático e colaborativo, no qual todos tenham oportunidade de participar efetivamente das vivências propiciadas e cultivem apreço pelas diferenças, inclusive de visão de mundo, afinal, nisso repousa a beleza e o desafio da democracia.

Na continuidade, percorramos a parte final de nossa proposição pedagógica – o Momento de Fechamento das ações pedagógicas –.

3.2.4. Encerramento da proposição pedagógica para o ensino do *Ultimate Frisbee*: Momento de Fechamento

No **Momento de Fechamento** da proposição pedagógica, se direciona para o encerramento do ciclo de atividades, nele, serão realizadas as últimas experiências de aprendizagem do *Ultimate Frisbee* e a finalização dos processos avaliativos propostos ao longo do processo. Considera-se que o/a professor/a, durante o decurso formativo, tenha realizado registros e observações da prática dos/as educandos/as, contemplando a dimensão procedimental do processo avaliativo.

Pari passu construídos os círculos de cultura, as “rodas de espírito”, o varal de notícias, quadro digital colaborativo, os diários reflexivos e as demais atividades expostas na proposição, contemplando, em especial, a dimensão atitudinal, tão negligenciada na Educação Física escolar, tal e qual (*mutatis mutandis*) a dimensão conceitual. Então, para finalização da proposição, serão realizadas as últimas avaliações – a autoavaliação



pelos/as discentes e o mapa conceitual –, de modo a finalizar os processos avaliativos contemplando as três dimensões do conteúdo, e por consequência, da avaliação e suas finalidades (diagnóstica, formativa e somativa). O conjunto dessas atividades e registros são essenciais para a documentação das vivências, como resultado, fornecem dados à organização e construção de um portfólio, o qual retrate e traduza o conjunto de ações (formativas) desenvolvidas sobre o mote (ZANELATO, 2008).

Considera-se que ao final da proposição seja possível ter uma visão panorâmica do processo, com isso identificar o progresso dos/as educandos/as em relação ao *Ultimate Frisbee*. Tem-se a expectativa de que as situações existenciais de aprendizagem do jogo/esporte tenham instigado, na medida do possível, dúvidas, indagações, destabilizações, apropriações as quais impulsionem a transitividade da consciência dos/as aprendentes em direção a criticidade, ou seja, a assunção de uma postura menos fatalista, passiva e ingênua frente às questões da realidade, desvelando o mundo para melhor compreendê-lo, resultando no avanço do processo de conscientização, por efeito na conquista da emancipação.

Para tanto, ao longo do processo, propôs-se um espaço de ensino colaborativo nutrido pela escuta sensível, de maneira a fornecer elementos pelos quais as categorias pedagógicas – dialogicidade; práxis; autonomia; conscientização; e emancipação – fossem granjeadas. Contudo, para esse “*grand finale*”, expõem-se as últimas práticas do jogo/esporte e a finalização dos processos avaliativos os quais serão explicitados de agora em diante.

Desenlace: últimos processos avaliativos

Caminhando para o encerramento da proposta pedagógica, descreveremos duas proposições para finalização do ciclo de



atividades, especialmente no que diz respeito à conclusão dos processos avaliativos, por se configurarem, ainda na atualidade, como um desafio para a Educação Física no âmbito escolar. Sobretudo, destacamos novamente que o processo avaliativo nessa proposição não se resumiu apenas a esse momento, mas ocorrera ao longo do processo de maneira dialogada junto aos educandos/as, portanto, esse momento refere-se à consolidação dos processos e inserção dos últimos dois instrumentos avaliativos, a saber: o mapa conceitual e a autoavaliação.

Em relação ao mapa conceitual, primeiramente, organiza-se o círculo de cultura para que, por intermédio da dialogicidade, seja recapitulado todo o percurso da proposta. Ao abrigo desse exercício de rememorar, solicita-se a realização de um mapa conceitual, com os principais aprendizados decorrentes da experiência de ensino do *Ultimate Frisbee*, de acordo com a percepção de cada um/a. Ao término da construção do mapa, os sujeitos realizam a vivência prática do jogo/esporte compreendendo todos os saberes acessados e por suposto aprendidos. Esse momento deve ser registrado pelo/a professor/a em conjunto com os demais comentários realizados ao longo da proposição pedagógica.

Empós a vivência da modalidade, organiza-se a “roda de espírito” a fim de dialogar e avaliar a experiência do jogo, explorando, inclusive, outros elementos apreçados no decorrer da proposição de ensino. Trata-se de reforçar a necessidade da horizontalidade nos processos de ensino-aprendizagem e valorizar as considerações arroladas pelos/as aprendizes, com intuito de favorecer seu processo formativo e a conquista da emancipação.

Para o encerramento, se recomenda a realização da autoavaliação por parte dos/as estudantes, mas, primeiramente,



faz-se essencial o/a professor/a analisar os mapas conceituais produzidos, assim como realizar novamente a leitura dos registros realizados ao longo das observações em aula e da releitura dos diários construídos no processo formativo, objetivando identificar indícios do desenvolvimento do aprendizado, apresentando, por sua vez, um retorno no âmbito individual e coletivo.

Ao escrutinar toda a documentação, o/a educador/a terá evidências dos níveis de conscientização dos sujeitos ao final do processo, observando os seguintes estados de conscientização:

Consciência intransitiva – o/a educando/a quase não registrou relatos no diário ou participou efetivamente dos encontros. Os relatos e participações realizadas retratam uma inaptidão em construir relações entre o aprendizado do *Ultimate Frisbee* e os desafios cotidianos, pois seu entendimento é mágico e irracional sobre a realidade, ou seja, baixíssimo nível de consciência e total imersão na realidade objetiva (mutismo);

Consciência transitiva ingênua – o/a estudante realizou os registros nos diários com algumas articulações em relação ao *Ultimate Frisbee*, malgrado possa incidir em assujeitamento diante das incongruências encontradas na realidade social (como questões relacionadas a gênero, ética e política etc.), tais aspectos desdobram-se às suas participações ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, persiste a noção simplista e apressada, em suma, interessa-se apenas pelas aulas práticas;

Consciência transitiva crítica – o/a discente realizou a maioria dos registros no diário reflexivo de maneira profunda, articulando as experiências advindas do processo de ensino-aprendizagem do *Ultimate Frisbee* com as contradições sociais da realidade objetiva, aspecto que se reflete nos modos e participações ao longo da proposta pedagógica. Buscou analisar as descobertas



e abdicar preconceitos, perdurando uma visão crítica sobre a realidade, indagando a gênese das contradições e barbarismos culturais e/ou sociais. Participou efetivamente da maioria dos encontros, interessando-se e contribuindo com os diálogos, pois refuta explicações simplistas e o mutismo.

Após a análise, o/a professor/a poderá, então, encaminhar as intervenções para o fechamento do ciclo pedagógico, sendo elas:

Organiza-se novamente um círculo de cultura mediante o qual seja lembrado o processo de ensino, enfatizando os principais aspectos arrolados nos mapas conceituais realizados pelos/as educandos/as, adicionando as observações do/a docente em relação à tarefa, de mesmo modo, o conceito (e parâmetros) atribuído para ela.

Em seguida, faz-se a última vivência do *Ultimate Frisbee*. Em sua conclusão, o/a professor/a, com base em sua análise dos registros e observações reflexivas, pode destacar alguns progressos dos/as aprendizes em relação ao aprendizado, avaliando junto aos aprendentes a experiência de modo geral. Interessante que além da avaliação coletiva, o/a educador/a devolva os diários reflexivos contendo considerações individualizadas, ao passo que haja tomada de consciência da progressão, tendo em vista a particularidade de cada indivíduo.

Próximo ao término do encontro, os/as educandos/as realizariam o último registro nos diários reflexivos. Trata-se de um relato direcionado à avaliação da proposta como um todo e principalmente à atribuição de se autoavaliarem, simultaneamente, tenham a oportunidade e a responsabilidade de realizar a avaliação da proposição e também de si, em consequência, refletir criticamente sobre suas ações e aprendizados.



Ao final, se porventura houver concordância e a instituição autorizar, poder-se-ia organizar uma espécie de festival narrando o decurso da proposição pedagógica à família e comunidade escolar. Nessa oportunidade, propalar o portfólio no qual constem as atividades desenvolvidas, numa espécie de “foto panorâmica” retratando o que fora (re)produzido sobre o *Ultimate Frisbee* (ZANELATO, 2008). Suscitando reflexões (quicá, desestabilizadoras) em outras pessoas que eventualmente possam apreciar as produções compartilhadas.

Por fim, oportuno ainda sublinhar que tal proposição aspirou – em que pesem seus limites e o recorte epistemológico segundo os postulados freireanos –, exprimir um espaço formativo sobre o qual os/as sujeitos da aprendizagem pudessem acessar um projeto de educação emancipatória e humanizadora, resultando no apreço por práticas pedagógicas democráticas, pautadas em relações de horizontalidade entre aprendizes e docentes, pois “quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2019b, p. 25). Ademais, o esforço da propositura residiu em propiciar o engajamento dos/as aprendentes, na medida em que se transformaram “os conteúdos escolares de maneira a torná-los atraentes aos alunos, levando em conta suas motivações, interesses, habilidades e peculiaridades não sendo essa uma tarefa fácil, mas necessária” (RESENDE, 2017, p. 121, grifo nosso).

A próxima seção dedica-se a arrazoar as impressões finais do caminho heurístico percorrido para consecução da obra. Uma espécie de compilação pela qual se recupera cada uma dos capítulos e “estações epistêmicas” cuja proposta versou.



À guisa da (in)conclusão: uma síntese integradora

Muito bem, caminhando para o desfecho da obra, faz-se pertinente destacar, de maneira concisa, algumas impressões finais em relação ao caminho formulado, pois se percorreram diversas “estradas epistêmicas”. A primeira delas corresponde à introdução, na qual realizamos um exercício contextualizador expondo as razões que ensejaram esse empreendimento didático/científico, em uma espécie de retrato panorâmico de sua estrutura, dividida em três capítulos.

O primeiro deles se ocupa (mesmo de modo lacônico e situacional) da evolução histórica da Educação Física e suas matrizes epistemológicas, ocasião em que compartilhamos nossa concepção da subárea – segundo a qual se dedica a ensinar as manifestações relativas à cultura corporal de movimento (historicamente situada), observando as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais dos conhecimentos –. Ao abrigo dessa noção epistemológica o *Ultimate Frisbee* – mote central da obra – figurar-se-ia como expressões dessa linguagem de movimento, com efeito, a materialidade do jogo.

Na esteira do mesmo capítulo, realizamos considerações a respeito do contexto histórico do *Ultimate Frisbee*, haja vista o dissenso historiográfico em relação a ele (BOTELHO; CARDOSO, 2009; SILVA; CARNEIRO, 2021; MAIELO; COSTA, 2020; PUCCINELLI, 2006; COSTA; RAMOS, 2018). Num exercício de compilação e acrescido de dados disponibilizados pela WFDF, construiu-se uma espécie de linha do tempo ilustrativa, de modo a indicar os marcos referenciais históricos do *Frisbee*, a título de iniciativa meramente elucidativa, tendo em vista a dinâmica complexa, multifacetada e multifatorial pela qual o tecido histórico se forja no seio de uma dada sociedade.



Então, após essa breve contextualização histórica, expõe-se uma investigação científica (um balanço de produção³⁴, por assim dizer), a qual demonstra a produção do conhecimento relativa ao *Frisbee* no cenário nacional, no último decênio (2009-2019), de igual modo, indica o teor e tendências (epistêmicas) de tais produções. Empós o processo de investigação sistemática, identificaram-se apenas três produções que versavam sobre o *Frisbee*, as quais foram agrupadas em três categorias de análise, a saber: 1) Participação, que retratou uma experiência prática do *Ultimate Frisbee* no Ensino Superior; 2) Sistematização Pedagógica, que relatou a planificação do trabalho pedagógico em relação ao tema em evidência; 3) Gênero, que se referiu a uma produção sobre o *Ultimate Frisbee* e à sua relação com o marcador social em questão.

Como resultado, a investigação revelou uma tendência de aumento no somatório das produções, a julgar o decênio cotejado, muito embora tenha havido uma quantidade equitativa nos últimos três anos (lê-se 2017, 2018 e 2019). Fato que coincide temporalmente com o ano da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um acontecimento o qual engendrou implicações tanto no que concerne à visibilidade quanto ao interesse a respeito do *Ultimate Frisbee* (BRASIL, 2017). Fato ratificado na pesquisa desenvolvida por (SILVEIRA; DIAS, 2019).

Fechando o primeiro capítulo, dissertou-se sobre o *Ultimate Frisbee* e sua dinâmica organizacional. Em seguida, contemplou-se a discussão sobre as especificidades do jogo/esporte em

³⁴Reiteramos que a investigação de revisão sistemática já foi publicada na Revista Corpoconsciência no volume 25, número 1, em 2021, com respectivo DOI: 10.51283/rc.v25i1.11171.



evidência, as quais são elencadas por estudiosos sobre o mote (COSTA et al., 2017; SILVEIRA; DIAS, 2019; OLIVEIRA et al., 2018; PUCCINELLI, 2006) como elementos com grande potencial educativo, sendo estes: o baixo nível de contato entre os oponentes; o predomínio do jogo coletivo; o autoarbitramento; o “Espírito de Jogo”; e a possibilidade de realizar jogos mistos e abordar questões de gênero. Entretanto, tornou-se relevante destacar que o *Ultimate Frisbee* per se não incide em vantagens ou desvantagens em relação à potencialidade educativa, contudo, o que difere significativamente refere-se ao modo com o qual o jogo/esporte é organizado pedagogicamente, isto é, a didática e a mediação adotadas ao longo dos processos formativos. Razão pela qual se propõe o ensino do *Ultimate Frisbee* com base nos pressupostos e categorias pedagógicas formuladas por Paulo Freire, tendo em vista uma formação emancipatória.

No segundo capítulo do estudo, expusemos (de modo mais elaborado) as contribuições epistemológicas de Paulo Freire e, por consequência, fragmentos de sua vida e obra, dada a amplitude e complexidade de seu pensamento. Sendo sua produção marcada por uma não-definição, uma heterogeneidade e incompletude ocasionada por sua própria rigorosidade epistêmica, razão pela qual permaneceu sempre não-dogmático. Coerente com uma produção epistêmica séria e axiomática, logo, identificaram-se transformações substanciais durante a progressão do pensamento de Paulo Freire, o qual pode ser compreendido como uma construção em fases ou etapas, influenciadas por suas experiências e vivências, em distintos contextos e momentos históricos (SCOCUGLIA, 2019).

Todavia, integram um itinerário único, pois possuem conexões, urdiduras e um conjunto de variáveis concorrendo



para sua constituição, sendo elas a: **Primeira Fase (1950-1960)** a qual se refere a um momento mais filosófico – a base de seu pensamento –, imerso majoritariamente nos pressupostos do humanismo-cristão e existencialista; A **Segunda Fase**, composta principalmente pelas experiências decorrentes dos 16 anos nos quais ficou exilado, cujas obras e as inquietações se aproximavam e pautavam-se no materialismo histórico dialético (vulgo marxismo); E por fim, a **Terceira Fase** uma vertente mais praxiológica e política desse amálgama teórico dos ideais freireanos, o qual ocorrera com o regresso de Paulo Freire para o Brasil, após a anistia, em 1980.

Em concordância com o descrito, faz-se imperativo considerar que as concepções de Paulo Freire estavam sempre em constante tensão, ou seja, se encontravam enredadas num constante aprimoramento epistêmico. Não obstante, algumas temáticas são recorrentes em seu discurso ao longo das três fases supracitadas, convertendo-se em eixos centrais de suas contribuições, sendo denominadas de categorias pedagógicas nesta obra, as quais não se encontram fragmentadas, mas articuladas de maneira dialética e indissociável, entre elas, podemos citar a: práxis, a dialogicidade, a autonomia, a conscientização e a emancipação.

As referidas categorias serviram de baluarte para orientação e organização da proposta didático/científica cujo livro apresenta. A proposição pedagógica descrita no terceiro capítulo desta investigação não almejou configurar-se como uma proposta prescritiva, pois, assim sendo, incorrer-se-ia em uma incongruência epistêmica. Foi pensada para o Ensino Médio, em razão da constituição das juventudes e seus dilemas formativos. Além disso, em razão da notória desvalorização e obliteração da Educação



Física no currículo da educação básica, em especial nessa esfera de ensino. Em oposição a isso, tem-se uma factível via de resistência – os ideais formativos advindos de Paulo Freire – para pensar o trabalho pedagógico em Educação Física escolar (BOSSLE, 2019).

Pensamos o trabalho pedagógico assentado nos pressupostos freireanos numa distribuição temporal de aproximadamente um bimestre, em torno de 20 encontros. Almejando contemplar no ensino do *Ultimate Frisbee* nas três dimensões do conteúdo, a saber: conceitual, procedimental e atitudinal. Entretanto, evidentemente que cada docente deve analisar o interstício temporal do qual dispõe para desenvolver seu trabalho pedagógico. Nesse viés, os processos avaliativos devem ser compreendidos para além do aspecto burocrático e fiscalizador, mas como elementos essenciais para aquilatar o trabalho pedagógico. Nessa perspectiva, são compartilhados ao longo da propositura diversos instrumentos avaliativos, como: círculo de cultura, as rodas de espírito, os diários reflexivos, painéis, varais de notícias, registro do/a professor/a, mapa conceitual, autoavaliação, portfólio etc.

Donde as intervenções pedagógicas decorrem do contexto concreto no qual os/as estudantes estão imersos, resultando em um diálogo com a cultura e comunidade escolar. Em termos de distribuição pedagógica, a proposta se organiza em 4 fases, quais sejam: o **Momento Inicial**, pautado na categoria pedagógica da dialogicidade, pela qual ocorreriam os primeiros momentos de acolhida e levantamento do universo de experiências dos/as estudantes quanto à cultura corporal de movimento, do mesmo jeito que a apresentação do *Ultimate Frisbee* e as primeiras aproximações com relação a essa manifestação de jogo.



Após, tem-se o **Momento Investigativo** ancorado principalmente na categoria pedagógica da práxis, dando sequência ao processo de aproximação dos/as discentes com o jogo em questão, na prática, fomentando um processo de reflexão sobre o *Ultimate Frisbee* e suas idiossincrasias, via articulação teoria e prática. Além disso, tem-se correlatamente a identificação dos temas geradores (ética, política e gênero).

Na continuidade, inicia-se o **Momento Propositivo** o qual representa a maior parte da proposição, baseado em especial nas categorias pedagógicas da autonomia e conscientização. Nessa oportunidade, desenvolvem-se situações (existenciais) e problematizações relativas às vivências do/no *Ultimate Frisbee*, almejando a possibilidade de inéditos-viáveis. Trata-se da fase da propositura, na qual a ambiência de jogo se coloca como auspiciosa para a aprendizagem do *Ultimate Frisbee*, sendo compartilhados diversos jogos os quais (em tese) ensejariam o desenvolvimento da autonomia e conscientização dos sujeitos.

Por fim, tem-se o **Fechamento**, uma espécie de balanço final da proposição, isto é, do encerramento do ciclo de atividades pedagógicas, no qual se contempla especialmente a categoria pedagógica da emancipação. Com resultado, espera-se que os/as educandos/as tenham expandido as margens do conhecimento sobre o *Ultimate Frisbee*, objetivando a construção de um espaço favorável à busca de *Ser Mais*, em que pesem os limites da proposição.

Ao longo da proposição, conjecturou-se facultar múltiplas aberturas e perspectivas para o processo de apresentação do *Ultimate Frisbee*, de modo a principiar e subsidiar o desenvolvimento das categorias pedagógicas supracitadas, das quais somos arautos diuturnamente. Isso equivale a dizer que tais



categorias pedagógicas são possíveis e plausíveis para nutrir em epistemologicamente o exercício de planejamento, intervenção e avaliação de professores/as em atividade profissional, entendendo que “ensinar e aprender têm que vir com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar” (FREIRE, 2019b, p. 116). Pois, “ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de entender e comunicar o entendido” (FREIRE, 2019b, p. 117).

Então, em “tempos de chumbo”, ou melhor, de desmobilização e desmonte social no qual estamos vivendo, viabilizar espaços formativos emancipatórios nos parece indubitável. Nesse sentido, compreende-se que esta proposição didático/científica contida nesta obra possibilitar-se-ia uma formação humanizadora e libertária, ao passo de lançar rebento ao trabalho pedagógico, produzindo sentido à aprendizagem dos saberes relativos à linguagem corporal historicamente situada, notadamente em relação ao *Ultimate Frisbee*. Ora, “a educação não podendo tudo, pode alguma coisa” (FREIRE, 2019a, p. 41).

No entanto, à semelhança da epistemologia freireana, nosso desfecho só poderia ser inconcluso, haja vista sua natureza dialógica e aberta às reconstruções. Sendo assim, nossa proposta não pode ser finalizada, pois se configura na ontologia inacabada humana, portanto, precisa ser reinventada face aos saberes, sabores e desafios do tempo presente – cujos ares de fascismo, o ataque a democracia e ao pensamento freireano parecem naturalizados –.



UMA PROPOSIÇÃO DE ENSINO PARA *ULTIMATE FRISBEE*:
dos pressupostos às categorias pedagógicas Freireanas

Não sem razão, essa proposição didático/científica esteve ancorada ao abrigo da necessidade ontológica do esperar, porque “prefiro a rebeldia que me confirma como gente e que jamais deixou de provar que o ser humano é maior do que os mecanicismos que o minimizam” (FREIRE, 2019b, p. 112).

Portanto, conjugar (e viver) o verbo esperar nos parece urgente. Eis a razão de ser deste livro!



REFERÊNCIAS

- ABENSUR, P. L. D.; SAUL, A. M. Princípios da Didática Freireana: subsídios para uma prática didático-pedagógica na educação superior. Educação, [S. l.], v. 46, n. 1, p. e10/ 1–26, 2021.
- ADAMI, L. Esporte aliado à pandemia, Futevôlei é a nova febre em Campo Grande. 2021. Disponível em: <<https://www.acritica.net/light/esporte-aliado-a-pandemia-futevolei-e-nova-febre-em-campo-grande/530654/>>. Acesso em: 11 de jun. 2021.
- ADORNO, T. W. **Educação após Auschwitz**. In: Educação e Emancipação, p. 119-138. MAAR, W. L. (Trad.). 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- ALMEIDA, P. A.; TARTUCE, G. L.; GATTI, B. A.; SOUZA, L. B. de. **Práticas pedagógicas na educação básica do Brasil**: o que evidenciam as pesquisas em educação. Brasília: UNESCO, 2021.
- ALTMANN, H. **Educação física escolar**: relações de gênero em jogo. São Paulo: Cortez Editora, 2015.
- AMOROSO, J. **Ultimate at Schools Programme Teacher's File**. WFDF, 2016.
- AMOROSO, J.; VARREGOSO, I. Ultimate Frisbee – um desporto para as Escolas. **Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto**, v. 1, n. 5, p. 49-54, 2014.



ANDREOLA, B. Interdisciplinaridade. *In*: STRECK, D.; R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J.; J. (Org). Dicionário Paulo Freire, p. 76-78. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ARAÚJO, S. N. de *et al.* A pedagogia crítica da educação física escolar: relatos de uma experiência docente com o badminton. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 18, n. 2, p. 93-99, 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

BBC. **Caso George Floyd: morte de homem negro filmado com policial branco com joelhos em seu pescoço causa indignação nos EUA**. 2021. Disponível em: <<https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/05/27/caso-george-floyd-morte-de-homem-negro-filmado-com-policial-branco-com-joelhos-em-seu-pescoco-causa-indignacao-nos-eua.ghml>>. Acesso em: 14 de jun. 2021.

BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. **Educação e realidade**, v. 19, n. 1, p. 89-96, 1994.

BETTEGA, O.B. *et al.* Pedagogia do esporte: bases epistemológicas e articulações para o ensino esportivo. **Revista Inclusiones**, v. 8, n. esp., p. 185-213, 2021.

BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.



_____. **Educação Física Escolar: ensino e pesquisa-ação.**
2. ed. Ijuí: Editora Unijí. 2013.

BIEDRZYCKI, B. P. **História da educação física.** Porto Alegre:
SAGAH, 2019.

BLOCH, M. **A história, os homens e o tempo.** *In:* Apologia da
História ou O ofício do Historiador, p. 51-68. Rio de Janeiro:
Jorge Zahar Ed., 2001.

BORGES, R. M. e colaboradores. **Ultimate frisbee.** *In:*
GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B. de
(Orgs.). Esportes de invasão: basquetebol, futebol, handebol,
ultimate frisbee, p. 277-323. Maringá: Eduem, 2017.

BOSSLE, F. **Atualidade e relevância da educação libertadora
de Paulo Freire na Educação Física escolar em tempos de
“Educação S/A”.** *In:* SOUSA, C. A. de.; NOGUEIRA, V. A.;
MALDONADO, D. T. (Org.). Educação Física Escolar e Paulo
Freire: ações em tempos de chumbo, p. 17-32. Curitiba: CRV, 2019.

BOTELHO, J. C.; CARDOSO, A. L. O ensino do Frisbee na
Educação Física: lançando os preconceitos e promovendo a co-
educação. **Anais do XVI Congresso Brasileiro de Ciências
do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do
Esporte.** Salvador, BA: set. 2009.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social.** Porto
Alegre: Magister, 1991.



_____. **Sociologia crítica do esporte**: uma introdução. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

BRANDÃO, C. R. Círculo de cultura. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org). Dicionário Paulo Freire, p. 76-78. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf>. Acesso em: 22 de dez. 2019.

BRASIL. **Decreto n. 705 de 25 de julho de 1969**. Altera a redação do artigo 22 da Lei n° 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Brasília: Diário Oficial, 1969.

_____. **Lei n° 12.612, de 13 de abril de 2012**. Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Brasília: Diário Oficial, 2012.

_____. **Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial, 1996.

_____. Ministério do Esporte. **Dimensões pedagógicas do esporte**/Comissão de Especialistas de Educação Física, Brasília: Universidade de Brasília/CEAD, 2004.

_____. **Resolução n. 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Carga Horária dos Cursos de Formação de Professores. Diário Oficial da União, Brasília, 4 mar., Seção 1, p. 9. Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31, 2002.



_____. **Resolução n. 7, de 31 de março de 2004.**

Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física. Diário Oficial da União, Brasília, 5 abr., Seção 1, p. 18, 2004.

BRITO, S. M.; MORAIS, J. V. de; BARRETO, T. V. Regras de jogo versus regras morais: para uma teoria sociológica do fair play. **Revista Brasileira de Ciências Sociais.** v. 26, n. 75, p. 133-192, 2011.

BURGOS, C. C. **Paulo Freire e as teorias da comunicação.** In: GADOTTI, M. (Org). Paulo Freire: uma biobibliografia, p. 620-621. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

CAGIGAL, J. M. **Obras selectas.** vol. I. Chiclana: Comité Olímpico Español, 1996.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens:** a máscara e a vertigem. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Classificação da produção intelectual.** 2009. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/classificacao-da-producao-intelectual>>. Acesso em: 03 de jun. 2020.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de área e comissão,** 2013. Disponível em: <<https://docs.google.com/r?a=v&pid=sites&srcid=Y2FwZXMuZ292LmJyfHRyaWVuYWwtMjAxM3xneDoyODNmNjIjODc1OTRjZTU>>. Acesso em: 03 de jun. 2020.



CARNEIRO, F. F. B. **A produção do conhecimento sobre ultimate frisbee**: crescimento, dispersão, colaboração e temas mais frequentes. *In*: COSTA, F. R. da; CADAVID, M. A. A.; CARNEIRO, F. F. B. (Orgs.). *Ultimate Frisbee: organização, conhecimento e prática de ensino*, p. 119-131. Curitiba: Editora CRV, 2019.

CARNEIRO, K. T. **O jogo na educação física escolar**: as concepções atuais dos professores. São Paulo: Phorte, 2012.

_____. **O Jogo na Educação Física escolar**: uma análise sobre as concepções atuais dos professores. 2009. 159p. Dissertação (Mestrado em Educação escolar) – Programa de Pós-graduação da Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

_____. **Por uma memória do jogo**: a presença do jogo na infância de octogenários e nonagenários. 2015. 273p. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2015.

_____. **Por uma memória do jogo**: a presença do jogo na infância das décadas de 20 e 30. Curitiba: Appris, 2017.

CARNEIRO, K. T., CAMARGO, R. L., BRONZATTO, M., & ASSIS, E. R. de. A terceira margem do rio: uma perspectiva equilibrada da competitividade no âmbito do ensino da Educação Física. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 21, n. 02, p. 80-92, 2017.



CARNEIRO, K. T.; ASSIS, E. R. de; BRONZATTO, M. Da
necessidade à negação: a percepção da crise epistemológica
na educação física a partir da compreensão docente. **Revista
brasileira de ciência e movimento**, v. 24, n. 4, p. 129-142,
2016.

CARNEIRO, K. T.; SILVA, B. A. R. da; REIS, F. P. G. dos. Liames
contextuais e epistemológicos entre o jogo e a educação física
escolar. **Corpoconsciência**, v. 24, n. 2, p. 71-81, 2020.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil**: a história
que não se conta. Campinas: Papyrus, 1988.

_____. **Política educacional e educação física**. Campinas:
Autores Associados, 1998.

CHADE, J. **Em plena Guerra Fria, eliminatória para Copa
foi definida fora de Campo**. 2021. Disponível em: <[https://
noticias.uol.com.br/colunas/jamil-chade/2021/06/10/em-
plena-guerra-fria-eliminatória-para-copa-foi-definida-fora-
de-campo.htm](https://noticias.uol.com.br/colunas/jamil-chade/2021/06/10/em-plena-guerra-fria-eliminatória-para-copa-foi-definida-fora-de-campo.htm)>. Acesso em: 12 de jun. 2021.

_____. **Impondo árbitro e taça, o fascismo usou o futebol
como instrumento político**. 2021. Disponível em: <[https://
noticias.uol.com.br/colunas/jamil-chade/2021/06/07/
impondo-arbitro-e-taca-o-fascismo-usou-o-futebol-como-
instrumento-politico.htm](https://noticias.uol.com.br/colunas/jamil-chade/2021/06/07/impondo-arbitro-e-taca-o-fascismo-usou-o-futebol-como-instrumento-politico.htm)>. Acesso em: 12 de jun. 2021.

CORREIA, M. S.; MARQUES, B. G.; MIRANDA, M. L. J. **Educação
Física escolar ancorada na gênese ideológica da educação
popular**: um caminho para conscientização dos esfarrapados do



mondo. In: SOUSA, C. A. de; NOGUEIRA, V. A.; MALDONADO, D. T. (Org.). Educação Física Escolar e Paulo Freire: ações em tempos de chumbo, p. 33-50. Curitiba: CRV, 2019.

COSTA, F. R. da *et al.* **Leitura pedagógica das regras de ultimate**: uma versão em português para uso na iniciação. 2018. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/33152>>. Acesso em: 21 de set. 2020.

COSTA, F. R. da *et al.* Perfil e motivações de praticantes de Ultimate Frisbee na Universidade de Brasília. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 8, n. 2, p. 84-94, set. 2017.

COSTA, F. R. da; RAMOS, J. A. E. **Ultimate Frisbee**: didática, métodos e prática de ensino. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

COSTA, T. B.; MATHIAS, E.; EHRENBERG, M. C. **Em tempos de opressão**: a cultura corporal negra resiste com luta e dança. In: SOUSA, C. A. de; NOGUEIRA, V. A.; MALDONADO, D. T. (Org.). Educação Física Escolar e Paulo Freire: ações em tempos de chumbo, p. 193-204. Curitiba: CRV, 2019.

CÔTÉ, J.; TURNNIDGE, J.; EVANS, M. B. The dynamic process of development through sport. **Kinesiologia Slovenica**, v. 20, n. 3, p. 14-26, 2014.

CRESWELL, J. W.; CLARK, V. L. Plano. **Pesquisa de métodos mistos**: série métodos de pesquisa. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.



_____. **Educação Física brasileira:** autores e atores da década de 80. 1997. 97p. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Campinas, Campinas, 1997.

DARIDO, S. C. A avaliação da educação física na escola. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação:** formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 16, p. 127-140, 2012.

_____. Educação Física na Escola: conteúdos, duas dimensões e significados. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação:** formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 16, p. 51-75, 2012.

_____. **Educação Física na Escola:** questões e reflexões. Araras: Topázio, 1999.

DAYRELL, J. **A escola como espaço sócio-cultural.** Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, v. 194, 1996.

DEPRESBITERIS, L. **Avaliação educacional em três atos.** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 1999.

DICKMANN, I.; DICKMANN, I. Didática freiriana: reinventando Paulo Freire. **Revista Educere Et Educare**, v. 13, n. 28, p. 1-14, 2018.

_____. **Paulo Freire:** método e didática. 1.ed. Chapecó: Livrologia, 2020a.



_____. Didática freiriana: um reencontro com a pedagogia do oprimido. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 27, n. 3, p. 702-717, 2020b.

DICKMANN, I; PIZZINATTO, C. P. Didática freiriana dos professores nos cursos de licenciatura de uma universidade comunitária. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v. 1, Edição temática – Paulo Freire, p. 237-252, 2020.

DUNNING, E. **O desporto como uma área masculina reservada**: notas sobre os fundamentos sociais na identidade masculina e as suas transformações. In: ELIAS, N.; DUNNING, E. (Org.). **A busca da excitação**, p. 389-412. Lisboa: Difusão Editorial, 1992.

ELIAS, J. **Mulheres ganham 19% menos que homens –no topo, a diferença é de mais de 30%**. 2021. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/business/2021/04/02/mulheres-ganham-19-menos-que-homens-no-topo-diferenca-e-de-mais-de-30>>. Acesso em: 15 de jun. 2021.

ELIAS, N.; DUNNING, E. **Deporte y ocio en el proceso de la civilización**. México: FCE, 2014.

ESCOBAR, M. **Ad-mirar**. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**, p. 76-78. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ESCRITORES DA LIBERDADE. Direção: Richard Lagravenese. Produção: Richard Lagravenese. Roteiro:



Richard Lavagranese, Erin Gruwell, Freedom Writers. Elenco: Hillary Swank; Patrick Dempsey; Scott Glenn, Imelda Staunton; April Lee Hernandez; Kristin Herrera; Jacklyn Ngan; Sergio Montalvo; Jason Finn; Deance Wyatt. EUA/Alemanha, 2007. Duração: 123 min. Gênero: Drama.

Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

FANTÁSTICO. Menino de 11 anos é resgatado após passar um mês acorrentado pelo pai e preso no barril. 2021. Disponível em: <<https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2021/01/31/menino-de-11-anos-e-resgatado-apos-passar-um-mes-acorrentado-pelo-pai-e-preso-em-barril.ghtml>>. Acesso em: 14 de jun. 2021.

FATTA, G. L. e colaboradores. **Gestão e estrutura organizacional no futebol**: uma revisão sistemática.. Disponível em: <<http://www.revista.universo.edu.br/index.g?e=article&op=view&path%5B%5D=2333&path%5B%5D=2438>>. Acesso em: 10 de dez. 2020.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 1994.

FIORI, E. M. **Aprendendo a dizer a palavras**. In: FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa, p. 7-8. 62 .ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.



FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORTES, B. S.; CONRADO, J. M. Os traços de personalidade dos jogadores de futebol: uma revisão sistemática. **Revista da graduação**, v. 5, n. 1, 31 mai., p. 1-18, 2012.

FRANCO, M. A. S. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.1, p. 109-126, jan./abr. 2008.

FRANÇOSO, S.; NEIRA, M. G. Contribuições do Legado Freireano para o Currículo da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE)**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 531-546, 2014.

FREIRE, A. M. A. **A voz da esposa**: A trajetória de Paulo Freire. *In*: GADOTTI, M. (Org). Paulo Freire: uma biobibliografia, p. 27-28. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989.

_____. **Investigações preliminares sobre o jogo**. 2001. 200p. Tese (Livre Docência) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

_____. **O jogo**: entre o riso e choro. Campinas: Autores Associados, 2002.



_____. **Pedagogia do futebol.** Londrina: Midiograf, 1998.

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

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Educação como Prática da Liberdade.** 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

_____. **Direitos Humanos e Educação Libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo.** 1. ed. Editora Paz e Terra, 2019a.

_____. **Educação e Mudança.** 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 62. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

_____. **Globalização ética e solidariedade.** *In:* Desafios da globalização, p. 9-16. DAWBOR, L.; IANNI, O.; RESENDE, P. A. (Orgs.). Petrópolis: Vozes, 1997a.

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



_____. **Pedagogia do Oprimido**. 71. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019c.

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

GADOTTI, M. (Org). **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

_____. **Educação e ordem classista**. In: FREIRE, P. Educação e mudança, p. 1-5. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

_____. **História das Ideias Pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Editora Ática, 2009.

_____. **Por que devemos continuar estudando Freire?**
In: SCOCUGLIA, A. C. A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas, p. 9-12. 7. ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2019.

GALATTI, L. R. *et al.* **Pedagogia do Esporte: tensão na ciência e o ensino dos Jogos Esportivos Coletivos**. **Journal of Physical Education**, v. 25, n. 1, p. 153-162, 2014.

GATTI, A. B. *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, B. A. Perspectivas da Formação de Professores para o Magistério na Educação Básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas. **Revista FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 29, n. 57, p. 15-28, jan./mar. 2020.



- GERHARDT, H. **Arqueologia de um pensamento**. *In*: GADOTTI, M. (Org). Paulo Freire: uma biobibliografia, p. 149-170. São Paulo: Cortez Editora, 1996.
- GHIDETTI, F. Pedagogia do esporte e educação física: a convergência na busca da autonomia em relação aos significados culturais do esporte. **Revista Movimento**, v. 26, p. 1-15, 2020.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. São Paulo: Loyola, v. 10, 1988.
- GIL, A. C. **Avaliação da Aprendizagem**. *In*: GIL, A. C. Metodologia do Ensino Superior, p. 105-116. São Paulo: Atlas, 2009.
- GIUSTA, A. S. **Concepções de aprendizagem e prática pedagógica**. 2013. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/edur/v29n1/a03v29n1.pdf>>. Acesso em: 15 de jan. 2021.
- GONÇALVES, C. E. de B. **Desportivismo e desenvolvimento de competências socialmente positivas**. Porto: Edições Afrontamento e IPDJ/PNED, 2013.
- GRILLO, R. M.; SCAGLIA, A. J.; CARNEIRO, K. T. **Em defesa do Jogo: diálogos epistemológicos contemporâneos**. Curitiba: Appris, 2022.
- HADDAD, S. **Paulo Freire e bell hooks: um encontro permanente**. *In*: HOOKS, B. Ensinando o pensamento crítico: sabedoria prática, p. 10-21. São Paulo: Elefante, 2020.



HAN, B. **Psicopolítica**: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder. Belo Horizonte: Áyiné, 2020.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

_____. **Ensinando o pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. **Dialética do Esclarecimento** – Fragmentos Filosóficos. ALMEIDA, G. de (Trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

HUCKE, R.; TOLEDO, E.; SANCHES, M. A. Disco- Frisbee. **Atlas do esporte no Brasil**. Rio de Janeiro: CONFEEF, 2005.

HUIZINGA, J. H. O. M. O. **Ludens**: “O jogo como elemento da cultura.” 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

IMPOLCELTO, F. M.; DARIDO, S. C. O “estado da arte” do voleibol e do voleibol na escola. **Revista brasileira de ciência e movimento**, v. 24, n. 4, p. 175-186, 2016.

JOB, I. Identificação das revistas científicas brasileiras da área de Educação Física e esportes. **Caderno de Educação Física e Esporte**. v. 8, n. 14, p. 09-18, 2009.

KOFINAS, A.; SAUR-AMARAL, I. 25 years of knowledge creation processes in Pharmaceutical Contemporary Trends. **Comportamento organizacional e gestão**, v. 14, n. 2, p. 257-280, 2008.



KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online]. n. 19, p. 20-28, 2002.

LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **EccoS Revista Científica**, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAIELO, V. P.; COSTA, C. P. F. **Ultimate Frisbee na Educação Física Escolar**. São Paulo: Editora, 2020.

MARQUES, R. F. R. O conceito de esporte como fenômeno globalizado: pluralidade e controvérsias. **Revista Observatorio del Deporte**, v. 1, n. 1, p. 147-185, 2015.

MARTINI, L. **Jogadores de Cruzeiro e palmeiras seguem com briga após o jogo; Felipão provoca**. 2018. Disponível em: <<https://globoesporte.globo.com/mg/futebol/copa-do-brasil/noticia/jogadores-de-cruzeiro-e-palmeiras-seguem-com-briga-apos-o-jogo-felipao-provoca.ghtml>>. Acesso em: 14 de jun. 2021.



MARTINS, R. M.; MOURA, D. L. **Diversificação de conteúdo para a educação física escolar**: o Ultimate Frisbee como possibilidade pedagógica para o ensino dos esportes.: *In*: COSTA, F. R. da; CADAVID, M. A. A.; CARNEIRO, F. F. B. (Orgs.). *Ultimate Frisbee: organização, conhecimento e prática de ensino*, p. 31-46. Curitiba: Editora CRV, 2019.

MASETTO, M. T. **Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária**. *In*: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (orgs.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*, p. 83-102. Campinas: Papirus, 2001.

_____. **Aula, tempo e espaço da avaliação**. *In*: MASETTO, M. T. *O professor na hora da verdade: a prática docente no ensino superior*, p. 157-173. São Paulo: Avercamp, 2010.

MAUSS, M. **As técnicas corporais**. *In*: MAUSS, M. *Sociologia e Antropologia*, p. 209-233. ALMEIDA, M. W. B. de (Trad.). São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

MEDEIROS, T. G. de; FIGUEREDO, C. J. O papel das recompensas como estratégia motivacional em sala de aula de inglês. **REVELLI** – Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas, v. 2, n.1, p. 53-73, 2010.

MEDINA, J. P. S. **A Educação Física do corpo e... “mente”**. 1. ed. Campinas: Papirus, 1983.

MONTEIRO, A. A. **Práticas Pedagógicas em Educação Física: Diálogos com Paulo Freire**. 2018. 316p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação de Sorocaba, Sorocaba, 2018.



MOREIRA, C. E. Emancipação. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org). **Dicionário Paulo Freire**, p. 145-146. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018.

NICOLAO, F. A. **Esporte e vida ativa na terceira idade**. 2021. Disponível em: <<https://www.diariodoaco.com.br/noticia/0088181-esporte-e-vida-ativa-na-terceira-idade>>. Acesso em: 11 de jun. 2021.

NOGUEIRA, V. A. **Educação Física Escolar e Paulo Freire: textos e contextos de uma aproximação necessária**. *In*: SOUSA, C. A. de; NOGUEIRA, V. A.; MALDONADO, D. T. (Org.). **Educação Física Escolar e Paulo Freire: ações em tempos de chumbo**, p. 153-170. Curitiba: CRV, 2019.

O GLOBO. **Atleta que ajudou adversária em queda recebe medalha especial da COI**. 2016. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/esportes/atleta-que-ajudou-adversaria-em-queda-recebe-medalha-especial-do-coi-19968228>>. Acesso em: 14 de jun. 2021.

.. **Marta ganha menos de 1% do salário do Neymar**. Bolsonaro diz que é mercado, mas não é verdade. Entenda. 2021. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/celina/marta-ganha-menos-de-1-do-salario-de-neymar-bolsonaro-diz-que-o-mercado-mas-nao-verdade-entenda-24843971>>. Acesso em: 15 de jun. 2021.



..... **Projeto de lei que regulamenta clube-empresa é aprovado no senado.** 2021. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/esportes/projeto-de-lei-que-regulamenta-clube-empresa-aprovado-no-senado-25056280>>. Acesso em: 11 de jun. 2021.

OBJETIVOSOROCABA. O papel do esporte na formação do cidadão. 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/sorocaba-jundiai/especial-publicitario/objetivo-sorocaba/conduzindo-o-melhor-de-voce/noticia/2019/07/19/o-papel-do-esporte-na-formacao-do-cidadao.ghtml>>. Acesso em: 11 de jun. 2021.

OLIVEIRA, E. S. e colaboradores. Sistematização do ultimate frisbee para educação física. **Cadernos de formação RBCE**, v. 9, p. 20-32, mar., 2018.

OLIVEIRA, F. C. O. **Amor e revolução: um ato político de educação através do teatro.** 2015. 51p. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

ONU – Organização das Nações Unidas. PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento). **Esporte para o Desenvolvimento e a paz:** em direção à realização das metas de desenvolvimento do milênio e paz. New York: Nações Unidas 2003.

PAES, R. R. **A Pedagogia do Esporte e os jogos coletivos.** *In:* ROSE JUNIOR, D. de (Ed.). Esporte e Atividade Física na Infância e na Adolescência: uma abordagem multidisciplinar, p. 89-98. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.



_____. **Educação física escolar**: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental. 1996. 198p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

_____. **Pedagogia do Esporte**: especialização esportiva precoce. *In*: TANI, G.; BENTO, J. O. *et al.* (Ed.). *Pedagogia do Desporto*, p. 219-226. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

PASSOS, L. A. **Tema gerador**. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). *Dicionário Paulo Freire*, p. 388-390. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PENNA, C. Paulo Freire no pensamento decolonial: um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial latino-americana. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, v. 8, n. 2, p. 164-180, 2014.

PEREIRA, F. P. *et al.* O que revela o decênio (2008-2018) de produção científica sobre avaliação na educação física escolar? **Comunicações**, Piracicaba, v. 27, n. 2, p. 233-252, maio-ago. 2020.

PEREIRA, Á. S.; REIS, F. P. G.; CARNEIRO, K. T.; SCAGLIA, A. J. **Pedagogia das lutas/artes marciais: do ambiente de jogo à sistematização do ensino**. Curitiba, PR: Brazil Publishing, 2021.

PIRES, V. e colaboradores. Identidade docente e educação física: um estudo de revisão sistemática. **Revista portuguesa de educação**, v. 30, n. 1, p. 35-60, jun., 2017.



PRODÓCIMO, E.; SPOLAOR, G. da C.; SO, M. R. **O pensamento de Paulo Freire e ações pedagógicas no cotidiano da Educação Física escolar no Brasil**: apropriações reflexivas. In: SOUSA, C. A. de; NOGUEIRA, V. A.; MALDONADO, D. T. (Org.). *Educação Física Escolar e Paulo Freire: ações em tempos de chumbo*, p. 67-84. Curitiba: CRV, 2019.

PUCCINELLI, F. M. **A Construção de Consensos dentro de Jogos Competitivos** – Um estudo de caso: Ultimate Frisbee. 2006. 59p. Monografia (Licenciatura em Educação Física). Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

PUPO, K. **Questões de Gênero na Escola**. Programa Ética e Cidadania. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/20_pupo.pdf>. Acesso em: 15 de jun. 2021.

REIS, F. P. G. dos *et al.* **Corpo, gênero e sexualidade nas narrativas cotidianas de professoras da educação infantil: conjecturas sobre currículo, saberes e formação**. **Arquivos em Movimento**, v.15, n.1, p. 06-24, 2019.

RESENDE, Adriana Torquato. **Cenários de práticas pedagógicas no 5º ano do ensino fundamental: professores, alunos e pesquisadora**. 2017. 249p. Tese (Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J.; MONTAGNER, P. C. **Pedagogia do esporte**: aspectos conceituais da competição e estudos aplicados. São Paulo: Phorte, 2013.



RIBEIRO, Y.; MEZQUITA L.; VECCHIO, F. D. Revisão sistemática dos efeitos do futebol recreacional em adultos não atletas. **Revista brasileira de atividade física e saúde**, v. 18, n. 6, p. 655-668, nov., 2013.

RIGO, L. C. **A pseudoconcreticidade da esportivização escolar ou ... a educação física fora de forma**. 1992. 196p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Curso de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Santa Maria, Santa Maria, 1992.

ROSSATO, R. **Práxis**. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org). Dicionário Paulo Freire, p. 331-333. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ROVERE, F. **Da saúde ao futebol, Copa América vira foco de novo embate entre Bolsonaro e governadores**. 2021. Política. Disponível em: <<https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/politica/da-saude-ao-futebol-copa-america-vira-foco-de-novo-embate-entre-bolsonaro-e-governadores-1.3092848>>. Acesso em: 11 de jun. 2021.

RUSSO, R.; BONFÁ, M.; VILLA-LOBOS, D. **Perfeição**. Intérprete: Legião Urbana. *In*: O Descobrimento do Brasil, 1993.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista brasileira de fisioterapia**, v. 11, n. 1, p. 83-89, fev., 2007.



SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. del P. B.
Metodologia de pesquisa. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTIN, S. **Educação Física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento.** 3. ed. Porto Alegre: Est Edições, 2001.

SAUL, A. M. **A radicalidade da proposta de Paulo Freire à frente da secretaria de São Paulo: a construção da escola pública, popular e democrática.** In: FREIRE, P. Direitos Humanos e Educação Libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo, p. 394-406. 1. ed. Editora Paz e Terra, 2019.

_____. **Avaliação. Currículo.** In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org). Dicionário Paulo Freire, p. 226-228. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SCAGLIA, A. J. e colaboradores. O ensino dos jogos esportivos coletivos: as competências essenciais e a lógica do jogo em meio ao processo organizacional sistêmico. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 04, p. 227-249, 2013.

SCAGLIA, A. J. **O futebol e os jogos/brincadeiras de bola com os pés: todos semelhantes, todos diferentes.** 2003. 164p. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SCOCUGLIA, A. C. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas.** 7. ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2019.



SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & realidade**, v. 20, n. 2, p. 71-79, jul./dez., 1995.

SILVA, A. S.; CARNEIRO, K. T. A produção do conhecimento relativa ao ultimate frisbee no decênio 2009-2019. **Corpoconsciência**, v. 25, n. 1, p. 1-22, jan./abr., 2021.

SILVEIRA, A. A. T. da; DIAS, M. A. Repensando as relações de gênero nas vivências do ultimate frisbee na escola. **Motrivivência**, v. 31, n. 58, p. 1-15, abr./jul., 2019.

SOARES, C. L. Educação Física Escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, n. 2, p. 6-12, 1996. SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUSA, C. A. de; NOGUEIRA, V. A.; MALDONADO, D. T. (Org.). **Educação Física Escolar e Paulo Freire**: ações em tempos de chumbo. Curitiba: CRV, 2019.

SOUZA JÚNIOR, O. M. de. **Futebol como projeto profissional de mulheres**: interpretações da busca pela legitimidade. 2013. 320p. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

TAFFAREL, C. N. Z. **Criatividade nas aulas de Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1987.

TEIXEIRA, F. L. S.; CAMINHA, I. de O Preconceito no futebol feminino brasileiro: uma revisão sistemática. **Movimento**, v. 19, n. 1, p. 265-287, jan./mar., 2013.



TOMITA, A. S. F.; CANAN, F. A utilização de modalidades esportivas não tradicionais em aulas de Educação Física escolar. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 23, n. 02, p. 13-25, mai./ ago. 2019.

TORRES, C. A. **A voz do biógrafo latino-americano**: uma biografia intelectual. In: GADOTTI, M. (Org). Paulo Freire: uma biobibliografia, p. 204-207. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

TROMBETTA, S.; TROMBETTA, L. C. ÉTICA. IN: STRECK, D. R; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

UNESCO. **Carta Internacional da Educação Física e Esporte**. 1978.

VEIGA, E. **Paulo Freire**: como o legado do educador brasileiro é visto no exterior. BBC News Brasil, 2019. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46830942>>. Acesso em: 13 de abr. 2021.

WORLD FLYING DISC FEDERATION –WFDF. **BASIC RULES**. 2017. Disponível em: <www.wfdf.org>. Acesso em: 20 de mai. 2020.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

UMA PROPOSIÇÃO DE ENSINO PARA *ULTIMATE FRISBEE*:
dos pressupostos às categorias pedagógicas Freireanas



ZANELLATO, J. R. **O Portfólio como instrumento de avaliação no ensino de graduação em Artes Visuais.** Campinas, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2008.



ANEXO A - Primeiras impressões: o desafio do princípio da aproximação

- **No momento inicial do encontro:** quando os/as alunos/as chegarem à quadra, serão recebidos com boas-vindas e, como um primeiro movimento para acolhida e desenvolvimento da dialogicidade (princípio fundamental das ações), serão realizadas as apresentações dos/as educandos/as e do/a professor/a, sugere-se, nesse sentido, a realização de um círculo de cultura, no qual os/as aprendizes estarão dispostos numa roda, para se iniciar o diálogo. Partimos nessa proposição do pressuposto que o/ educador/a nesse caso, ainda não conheça os/as discentes, então, após o processo de recepção e da organização do círculo, o/a professor/a poderá iniciar (caso os/as estudantes não mostrarem iniciativa) as apresentações e destacar, sobretudo, a importância dos/as estudantes/as se atentarem ao que é dito pelos demais colegas. Em posse de uma bola o/a professor/a iniciará a dinâmica dizendo seu nome, idade, anos de docência, onde mora, o que mais gosta de fazer e o que mais gosta na profissão entre outras questões que julgar importante.

Em seguida, posteriormente a sua apresentação, o/a professor/a poderá, então, direcionar parte dessas inquirições aos estudantes, como exemplo temos - Qual nome? Idade? Onde mora? O que mais gosta de fazer? Gosta das aulas de Educação Física e por qual motivo? Para tal, o/a professor/a lançará a bola para o próximo educando/a, que irá responder tais questionamentos e passará a bola para o próximo colega, de modo que todos tenham oportunidade de se apresentar. Importante que cada estudante tenha espaço para se expressar e responder as indagações e de igual modo, para desenvolver a capacidade de



ouvir e interagir com as respostas dos demais sujeitos. Quando todos se apresentarem, passa-se para a próxima etapa na qual eles/as jogam a bola para algum/a colega e necessitam ao lançar a bola, dizer o nome do mesmo e o que ele tinha dito na rodada anterior.

- **Dando continuidade ao desenvolvimento do encontro**, vencido o momento anterior, inicia-se o desenvolvimento da próxima atividade, na qual os/as alunos/as deverão organizar-se em grupos e selecionar entre duas ou três modalidades prevalentes nas aulas de Educação Física. Realizada a seleção, os/as estudantes serão questionados em relação às similitudes das manifestações e suas características marcantes, ou seja, os princípios condicionais fundamentais de cada jogo/esporte. Esse movimento oportuniza uma situação cujos/as educandos/as precisam mobilizar, ao que tudo indica, seus saberes advindos de experiências passadas. Salientadas e descritas as características, os/as discentes seriam desafiados a criar, em cada grupo, de maneira dialógica, um novo jogo com base em pelo menos um princípio condicional de cada jogo/esporte destacado.

Depois, os jogos seriam compartilhados, experienciados e problematizados com os/as demais colegas de turma. Ao final da experientiação, que provavelmente demandaria mais de um encontro, apresenta-se o *Ultimate Frisbee* enquanto manifestação de jogo/esporte, enfatizando verossimilhança com os princípios condicionais dos jogos/esportes com os quais os/as alunos/as têm maior familiaridade e repertório de saberes. Ao final da apresentação os/as educandos/as iniciariam a primeira vivência do jogo/esporte em questão, contudo nesse primeiro momento poder-se-ia utilizar a bola para facilitar o entendimento dos sujeitos sobre a dinâmica organizacional do *Ultimate Frisbee*.



- **Aproximando-se do final do encontro:** iminente ao final do encontro retornar-se ao círculo de cultura e refletir-se sobre o que foi desenvolvido, inserindo mais uma questão para o diálogo, a saber: – Como os/as aprendizes avaliariam o encontro desenvolvido? Por intermédio desse movimento, iniciasse com a ajuda dos/as estudantes um momento dialógico em relação às aulas desenvolvidas, para poder melhorar as próximas práticas. Além disso, torna-se possível compreender a visão dos/as discentes sobre a avaliação e questioná-los/as sobre qual seria a melhor maneira de serem avaliados. Nesse momento, os diários tornam-se excelentes ferramentas para registro e avaliação da proposição, sobretudo em relação à avaliação, torna-se preciso ressaltar, em especial, que a avaliação será realizada processualmente ao longo de todos os encontros.



ANEXO B - Algumas desestabilizações: construindo o implemento

- **No momento inicial do encontro:** em seguida do momento de acolhida e recepção, faz-se o círculo de cultura para recordar dialogicamente o aprendizado e situações dos encontros anteriores, relacionando-os. Após esse movimento, expõem-se os retornos individuais e coletivos em relação aos diários reflexivos, provocando um diálogo relativo aos temas recorrentes contidos nos registros.

- **Dando continuidade ao desenvolvimento do encontro:** para a primeira atividade, seria necessário recordar a lógica organizacional do *Ultimate Frisbee*, e assim sendo, quais elementos necessários para a sua prática. Após rememorar tais condicionantes, os/as alunos/as seriam direcionados a refletir sobre os elementos que teriam a disposição e quais não, assim como sobre as situações-limites que cerceariam a execução prática e as possibilidades de adaptação que poderiam ser construídas. Possivelmente, os/as estudantes citarão a ausência do campo oficial e o disco específico do jogo/esporte, a depender, é claro, da realidade de cada escola. O campo oficial é fácil de adaptar numa quadra escolar, no entanto, o disco necessitará ser construído para as vivências, principalmente porque, para a maioria dos/as alunos/as, trata-se de um implemento desconhecido, devido ao caráter contemporâneo do *Ultimate Frisbee*.

Neste ponto, podemos destacar que se trata de um objeto relativamente barato (a versão mais acessível custa em torno de vinte a quarenta reais), contudo, perante às deficiências estrutural e orçamentária nas quais muitas instituições escolares se encontram, torna-se preciso a confecção do material a partir



de materiais alternativos e mais acessíveis. Oportuno refletir com os/as estudantes sobre as questões que afligem a educação brasileira, contexto no qual se justifica a confecção manual do implemento. Pode-se dialogar com os/as educandos/as sobre o somatório progressivo de cortes orçamentais (muitos bilhões de reais) que a educação vem sofrendo ao longo dos anos e quais reflexos a níveis macro e microestruturais. E como elementos provocadores dessa discussão, poderiam ser usados trechos da música: Perfeição, composta há 28 anos, pelo grupo Legião Urbana, a título de curiosidade segue abaixo a respectiva música:

Perfeição

*“Vamos celebrar a estupidez humana
A estupidez de todas as nações
O meu país e sua corja de assassinos
covardes
Estupradores e ladrões*

*Vamos celebrar a estupidez do povo
Nossa polícia e televisão
Vamos celebrar nosso governo
E nosso Estado que não é nação*

*Celebrar a juventude sem escola, as
crianças mortas
Celebrar nossa desunião
Vamos celebrar Eros e Thanatos
Persefõne e Hades*

*Vamos celebrar nossa tristeza
Vamos celebrar nossa vaidade*

*Vamos comemorar como idiotas
A cada fevereiro e feriado
Todos os mortos nas estradas
Os mortos por falta de hospitais*

*Vamos celebrar nossa justiça
A ganância e a difamação
Vamos celebrar os preconceitos
O voto dos analfabetos*

*Comemorar a água podre e todos os
impostos
Queimadas, mentiras e sequestros
Nosso castelo de cartas marcadas
O trabalho escravo, nosso pequeno
universo*

*Toda a hipocrisia e toda a afetação
Todo roubo e toda indiferença
Vamos celebrar epidemias
É a festa da torcida campeã*

*Vamos celebrar a fome
Não ter a quem ouvir, não se ter a
quem amar*

*Vamos alimentar o que é maldade
Vamos machucar o coração*

Vamos celebrar nossa bandeira



*Nosso passado de absurdos gloriosos
Tudo que é gratuito e feio
Tudo o que é normal
Vamos cantar juntos o hino nacional
A lágrima é verdadeira
Vamos celebrar nossa saudade
E comemorar a nossa solidão*

*Vamos festejar a inveja
A intolerância, a incompreensão
Vamos festejar a violência
E esquecer a nossa gente
Que trabalhou honestamente a vida
inteira
E agora não tem mais direito a nada*

*Vamos celebrar a aberração
De toda a nossa falta de bom senso
Nosso descaso por educação
Vamos celebrar o horror de tudo isto*

*Com festa, velório e caixão
Está tudo morto e enterrado agora
Já que também podemos celebrar
A estupidez de quem cantou essa
canção*

Venha!

*Meu coração está com pressa
Quando a esperança está dispersa
Só a verdade me liberta
Chega de maldade e ilusão*

Venha!

*O amor tem sempre a porta aberta
E vem chegando a primavera
Nosso futuro recomeça
Venha que o que vem é perfeição”*

- Legião Urbana (1993)

Após essa apreciação, os/as educandos/as poderão compartilhar outras músicas conhecidas que retratem a realidade social, e então, posteriormente à construção dessa justificativa acima descrita e problematização, inicia-se a confecção de discos com materiais alternativos mais acessíveis. Comumente, o principal material utilizado para esse tipo de construção no cerne escolar é o papelão. Por fim, após a construção dos discos, os/as discentes poderão então iniciar a vivência do *Ultimate Frisbee*.

Concluindo o encontro, utiliza-se a “roda de espírito”, específica do jogo/esporte, para dialogar e, também, avaliar as experiências, e de igual modo, finalizar o momento de investigação temática e seleção dos temas geradores, imprescindíveis ao desenvolvimento da práxis. De maneira que essas temáticas



UMA PROPOSIÇÃO DE ENSINO PARA *ULTIMATE FRISBEE*:
dos pressupostos às categorias pedagógicas Freireanas

sejam contempladas ao longo da proposição pedagógica para o ensino do *Ultimate Frisbee*, nas aulas de Educação Física.



ANEXO C – Fomentando o diálogo: pesquisando sobre o *Ultimate Frisbee*

Ao momento inicial do encontro: para esse encontro em questão, será necessário o uso do laboratório de informática da escola. Então, após a realização do momento de acolhida e recepção dos/as alunos/as, retoma-se a organização do círculo de cultura para recordar dialogicamente o aprendizado e situações dos encontros anteriores articulando-os, de modo a propiciar uma oportunidade para o desenvolvimento da categoria pedagógica da práxis. Nesse diálogo inicial, pode ser perguntado aos educandos/as se eles/as ficaram com dúvidas ou curiosidades em relação à modalidade, tomando nota dos apontamentos dos/as aprendentes.

- Dando continuidade ao desenvolvimento do encontro: após esse diálogo, os/as estudantes, por intermédio de uma pesquisa na internet devem dirimir as dúvidas e registrarem as curiosidades sobre o jogo/esporte. Além disso, o/a professor/a deve direcionar suas intervenções de maneira circunspecta, a fim de evitar que essa atividade não recaia nem na licenciosidade, tampouco no autoritarismo.

Quando os/as alunos/as finalizarem suas pesquisas, realiza-se a construção e projeção de uma nuvem de palavras com as principais características e aspectos que os/as aprendentes encontraram sobre o *Ultimate Frisbee*, para facilitar a compreensão de todos sobre os principais elementos encontrados. Para construção da mesma, poderão usar a plataforma online intitulada: *Mentimeter*, a qual permite a criação e compartilhamento de apresentações interativas, sob o formato de nuvem de palavras –



UMA PROPOSIÇÃO DE ENSINO PARA *ULTIMATE FRISBEE*:
dos pressupostos às categorias pedagógicas Freireanas

representação visual de dados –. A plataforma *Mentimeter* consiste em uma ferramenta de fácil acesso e manuseio, o que favorece seu uso como recurso pedagógico. A título de explicação, notemos a figura doravante:



Figura 3.4 - Nuvem de palavras sobre o *Ultimate Frisbee*.

Fonte: elaboração própria (2023).

Após a projeção da nuvem de palavras, retorna-se ao diálogo para dirimir as dúvidas e curiosidades que emergiram no início do encontro. Ademais, para refletir sobre as características que estão contempladas na nuvem de palavras, como, por exemplo: autoarbitramento; esporte misto; uso do disco; espírito de jogo; dentre outros elementos constituintes das especificidades da modalidade, com isso, auxiliar os/as aprendentes a compreender os aspectos organizacionais do jogo.

Final do encontro, utiliza-se a “roda de espírito” específica do *Ultimate Frisbee*, para dialogar e realizar um balanço coletivo concernente ao encontro como um todo, de modo a apontar



aspectos positivos, negativos e traçar possíveis mudanças para as atividades. Por fim, solicita-se aos aprendizes um novo registro no diário reflexivo, contemplando essas questões e outras que professor/a e educandos/as acreditarem serem pertinentes e, principalmente, realizando uma síntese dos aprendizados. Almeja-se, então, que tais ações tenham gerado, em tese, uma oportunidade para dar continuidade à categoria pedagógica da práxis.



ANEXO D - Refletindo sobre a realidade social: tentativa de desmistificar o jogo/esporte

- **No momento inicial do encontro**, depois do procedimento de acolhida e recepção dos/das alunos/as na quadra, organiza-se o círculo de cultura para recapitular por meio da categoria pedagógica da dialogicidade as principais ações, diálogos e temas que emergiram da aula anterior para criar pontes que articulem os saberes trabalhados de modo a se avançar nas discussões.

- **Dando continuidade ao desenvolvimento do encontro**, vencido o momento inicial, no círculo de cultura, inicia-se um diálogo sobre o jogo/esporte. Logo, dando continuidade ao desvelamento acerca do fenômeno, sugere-se realizar perguntas provocativas aos educandos/as sobre o jogo/esporte e sua relevância para a aprendizagem no contexto educacional (O que é o Jogo/Esporte? Por que aprendemos jogos/esportes na escola? Entre outras inquiuições). Importante destacar a compreensão do jogo/esporte como prática social.

Após esse diálogo, faz-se oportuno averiguar a compreensão dos/as discentes a respeito das finalidades do esporte, pode-se realizar uma pergunta provocativa, qual seja: Qual a finalidade do Esporte? Importante que localizem mais de uma. Caso apresentem dificuldades para identificar as finalidades do esporte, o/a professor/a poderá propor uma dinâmica simples de verdadeiro ou falso.

A próxima atividade a ser realizada consistiria na elaboração de “um varal de notícias”, no qual se examinam informações e reportagens sobre o assunto tematizado. A título de exemplificação, exibiremos algumas reportagens potenciais



para consecução da atividade, podendo ser utilizadas na íntegra ou não, pelos/as aprendentes.

ESPORTE & LAZER

Esporte aliado à pandemia, Futevôlei é nova febre em Campo Grande

Criado nas praias cariocas, a modalidade vem conquistando os sul-mato-grossenses por preservar o distanciamento social e beneficiar a saúde

🕒 8 Junho 2021 - 15h50 | Larissa Adami

Ouvir: aliado à pandemia, Futevôlei é nova febre em Camp 0:00



Figura 3.5 - Finalidade do lazer.

Fonte: ADAMI (2021, on-line).



UMA PROPOSIÇÃO DE ENSINO PARA *ULTIMATE FRISBEE*: dos pressupostos às categorias pedagógicas Freireanas

Da saúde ao futebol, Copa América vira foco de novo embate entre Bolsonaro e governadores

Desde que assumiu a Presidência da República, em 2019, Jair Bolsonaro vem colecionando crises com os governadores; pandemia intensificou conflitos

Escrito por Flávio Rovere, flavio.rovere@svm.com.br 09:00 - 02 de Junho de 2021
Atualizado às 10:33



Figura 3.6 - Finalidade política I.

Fonte: ROVERE (2021, on-line).

Em plena Guerra Fria, eliminatória para Copa foi definida
fora de campo



O ditador chileno Augusto Pinochet
Imagem: Reprodução/YouTube

Figura 3.7 - Finalidade política II.

Fonte: CHADE (2021, on-line).



Impondo árbitro e taça, o fascismo usou o futebol como instrumento político



O ditador fascista Benito Mussolini, que governou a Itália entre 1922 e 1943
Imagem: Getty Images

Figura 3.8 - Finalidade política III.

Fonte: CHADE (2021, on-line).

ESPORTES

Projeto de lei que regulamenta clube- empresa é aprovado no Senado

Sistema do Futebol Brasileiro é criado com intuito de estabelecer 'normas de governança, controle e transparência'

O Globo

10/06/2021 - 21:59 / Atualizado em 10/06/2021 - 22:41



Senado aprova projeto de lei que regulamenta clube-empresa Foto: Alton de Freitas / Agência O Globo

Figura 3.9 - Finalidade profissional.

Fonte: O GLOBO (2021, on-line).



UMA PROPOSIÇÃO DE ENSINO PARA *ULTIMATE FRISBEE*: dos pressupostos às categorias pedagógicas Freireanas

Esporte e vida ativa na terceira idade

Fábio Anauate Nicolao *

Todos sabem que atividade física regular é fundamental para manutenção da saúde física e mental em qualquer idade. Com os avanços da medicina houve uma melhora na expectativa de vida mundial, daí a importância dos cuidados com a saúde, incluindo a prática esportiva, para uma maior sobrevida com qualidade. Em 2025 seremos, no Brasil, a sexta maior população de idosos do mundo.

O que define um idoso? Antes de abordarmos os benefícios do esporte, é importante entender o conceito de idade e definir quem é idoso. Embora varie um pouco em razão dos diferentes cenários de desenvolvimento e longevidade dos países em todo o mundo, a OMS (Organização Mundial da Saúde) define como idoso, em geral, pessoas com mais de 60 anos, sendo que o idoso jovem está entre 60 e 70 anos, idoso médio de 70 a 75 e muito idoso acima de 80 anos.

Felizmente, essa classificação cronológica não é utilizada nos meios médicos, servindo apenas para definir privilégios na fila do banco no Brasil.

Quando se fala em saúde, o que importa é a classificação biológica, que é individual e depende da genética e da saúde atual, ou seja, duas pessoas com a mesma idade cronológica



(./images/noticias/88181/20210513143730_NrmZ34V

Figura 3.10 - Finalidade qualidade de vida.

Fonte: NICOLAO (2021, on-line).

O papel do esporte na formação do cidadão

Através dessa atividade é possível aprender diversos conceitos e desenvolver habilidades físicas e sociais que ajudam a moldar o futuro de uma pessoa.



Por Objetivo Sorocaba

19/07/2019 12h37 · Atualizado há 4 anos



Figura 3.11 - Finalidade educacional.

Fonte: OBJETIVO SOROCABA (2019, on-line).



- Caminhando para o **Fechamento do encontro** retorna-se ao círculo de cultura para realizar reflexões e questões relativas ao que foi desenvolvido durante o encontro, com efeito, os/as alunos/as possam se expressar, compartilhando percepções sobre as potencialidades das ações, dificuldades e sugestões com relação a novas possibilidades, sob uma atmosfera dialógica, veiculada por via da práxis, de modo a movimentar as modulações da conscientização.



ANEXO E - Aprofundando as problematizações: diálogos sobre a ética

- **No momento inicial do encontro**, faz-se a acolhida e recepção dos/as discentes, organiza-se um círculo de cultura para recordar, através da categoria pedagógica da dialogicidade, o aprendizado e situações dos encontros anteriores relacionando-os, almejando, consecutório construir um ambiente que suscite o desenvolvimento da práxis. Oportuno rememorar as situações passadas, refletir em relação às vivências dos/as educandos/as e identificar as dificuldades para o autoarbitramento, de maneira a problematizar as principais situações-limites encontradas, construindo possibilidades de atos limites em busca de inéditos-viáveis.

- Para o **Desenvolvimento do encontro** uma atividade interessante para realizar desestabilizações e fomentar um diálogo reflexivo seria a construção de um painel com imagens, reportagens e outros materiais que provoquem a problematização sobre a importância da dimensão ética, tanto no universo esportivo quanto na sociedade. Alguns incidentes que poderiam ser contemplados:

Briga ocorrida na Copa do Brasil em de 2018;

Morte no norte americano George Floyd;

Nas Olimpíadas do Rio, atleta ajuda adversária a terminar a prova;



Menino de 11 anos é resgatado após passar um mês acorrentado pelo pai e preso em barril

Ele foi encontrado em uma casa em Campinas após denúncia feita por vizinhos. Pai, namorada e filha dela foram presos em flagrante, acusados de tortura.

31/01/2021 22h34 - Atualizado há 2 anos

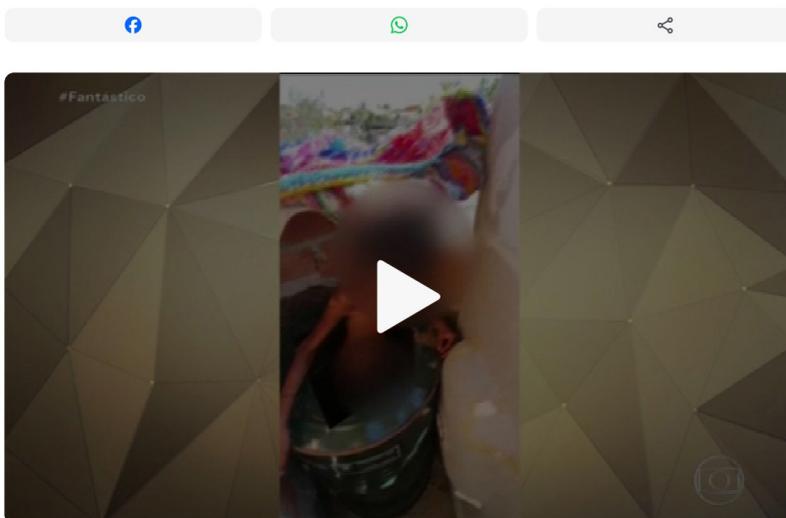


Figura 3.14 - Reportagem sobre violência infantil.

Fonte: FANTÁSTICO (2021, on-line).

Após, os/as educandos/as poderiam acrescentar no painel comentários que achassem ser pertinentes.

Final do encontro retoma-se o círculo de cultura para realizar um diálogo final sobre o encontro, de maneira a identificar possíveis caminhos para dirimir condutas desrespeitosas nos próximos encontros e favorecer o respeito e a dialogicidade, essenciais ao autoarbitramento. Nesse momento, torna-se interessante a solicitação da realização de mais um registro no diário reflexivo.



UMA PROPOSIÇÃO DE ENSINO PARA *ULTIMATE FRISBEE*:
dos pressupostos às categorias pedagógicas Freireanas

g1 G1

Funcionários de cooperativa de recicláveis encontram R\$ 28,8 mil em lixo de banco e devolvem dinheiro em MT

A cooperada Fátima Ferreira de Almeida, de 41 anos, contou ao G1 que o colega de trabalho, Osvaldo de Souza, estava triturando papéis enviados...



Figura 3.16 - Reportagem sobre a devolução de quase 30 mil reais.

Fonte: G1 (2021, on-line).



INTERTEXTO

Primeiro levaram os negros
Mas não me importei com isso
Eu não era negro

Em seguida levaram alguns operários
Mas não me importei com isso
Eu também não era operário

Depois prenderam os miseráveis
Mas não me importei com isso
Porque eu não sou miserável

Depois agarraram uns desempregados
Mas como tenho meu emprego
Também não me importei

Agora estão me levando
Mas já é tarde.
Como eu não me importei com ninguém
Ninguém se importa comigo.

Bertolt Brecht

Figura 3.17 - Poema para reflexão.

Fonte: OLIVEIRA (2015, adaptado).



ANEXO F - O jogo/esporte misto: solo fecundo a problematizações

No momento inicial do encontro, desloca-se para o laboratório de informática da escola, reiteramos que, na ausência de tal recurso, poderão ser realizadas modificações consoantes a realidade da escola. Então, depois do momento de acolhida e recepção dos/as alunos/as, organiza-se o círculo de cultura para recordar por intermédio da categoria pedagógica da dialogicidade as situações de aprendizado dos encontros anteriores articulando-os, de modo a fomentar o desenvolvimento da categoria pedagógica da práxis. Nesse diálogo, retorna-se o *feedback* aos educandos sobre os registros reflexivos.

- Na **continuidade do encontro**, para a primeira atividade, será empregado o recurso do quadro digital colaborativo, mais especificamente o *Jambord*. Nele os/as aprendizes deveriam responder se os/as mesmos/as se sentiram, em alguma situação, excluídos, intimidados ou mesmo desrespeitados pelos colegas. O *Jambord* corresponde a um recurso interessante para esse tipo de questionamento, pois os/as alunos/as não precisam se identificar caso sintam-se desconfortáveis, o que poderá teoricamente favorecer os relatos. Após a inserção dos relatos, os mesmos serão problematizados, dando continuidade ao diálogo. Após essa primeira problematização, buscam-se vínculos dos fatos ocorridos com situações da realidade concreta, assim como do universo esportivo. O futebol torna-se auspicioso para a problematização por se tratar do esporte de maior tradição no Brasil, favorecendo o desvelamento das relações de poder imbricadas no marcador social do gênero, para tanto, poderão ser



utilizadas algumas reportagens para suscitar o diálogo, a título de elucidação, notemos alguns episódios:

O que diz a nova lei?

Marta ganha menos de 1% que Neymar: disparidade salarial nos gramados volta ao debate com Copa Feminina

Seis vezes eleita a melhor jogadora do mundo pela Fifa, Marta ganha US\$ 400 mil; já Neymar beira os R\$ 50 milhões

Por [Martha Alves](#) 7 jul 2023 09h15-Atualizado 3 meses atrás



Jogadora Marta, da Seleção Brasileira, controla a bola em partida contra o Japão (Shutterstock)

Figura 3.18 - Discrepância salarial entre homens e mulheres no futebol.
Fonte: O Globo (2021, on-line).

Ambiciona-se que a problematização sobre as situações sexistas ocorridas na prática do *Ultimate Frisbee* articule-se com a realidade concreta dos/as educandos/as. Outro material que poderá favorecer o processo de conscientização dos sujeitos sobre o cenário da mulher historicamente subjugada é o vídeo francês “*Majorité Opprimée*”. A vista disso, almeja-se oportunizar um diálogo problematizador com intuito de colaborar na



transitividade da consciência dos/as aprendentes em favor de sua criticidade. Um último material a ser contemplado nesse encontro seria uma música “Elevação Mental” de Triz, a qual propõe uma reflexão sobre diversidade de gênero.

Mulheres ganham 19% menos que homens –no topo, a diferença é de mais de 30%

Pesquisa mostra que diferença salarial entre gêneros reduziu no Brasil desde 1970, mas com bem menos intensidade nas profissões de alta qualificação



Figura 3.19 - Assimetria no salário de homens e mulheres.

Fonte: ELIAS (2021, on-line).



Fechando o encontro, realiza-se um último questionamento para os/as educandos/as responderem no quadro digital, qual seja: Diante do que dialogamos e apreendemos sobre gênero, identidade e respeito ao ser humano, que possibilidades temos para construir uma prática do *Ultimate Frisbee* menos sexista nas aulas de Educação Física? Trata-se de oportunizar um espaço pelo qual os/as discentes possam suscitar sua autonomia para propor atos limites para o cenário microsocial, desvelando, por sua vez, inéditos-viáveis a nível macrossocial. Assim sendo, deseja-se avançar dentro dos limites dessa proposição, no desenvolvimento da conscientização dos/as aprendizes, de maneira a analisar mais profundamente as problemáticas da realidade. Por fim, realizam-se as considerações finais sobre o encontro dialogicamente, para que se possa refletir criticamente sobre a prática, favorecendo o desenvolvimento da categoria pedagógica da práxis, que permeia toda a proposição pedagógica.



9 788581 271750