

## **COLÉGIO PEDRO II**

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura  
Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Iuri Leal Moura

**AS PROPOSTAS RENOVADORAS E A EDUCAÇÃO FÍSICA  
ESCOLAR EM TEMPOS DE BNCC:**  
a Pedagogia Histórico-Crítica e a Proposição Crítico-Superadora  
como possibilidades pedagógicas contra-hegemônicas

Rio de Janeiro  
2020



Iuri Leal Moura

**AS PROPOSTAS RENOVADORAS E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM  
TEMPOS DE BNCC:**  
a Pedagogia Histórico-Crítica e a Proposição Crítico-Superadora como possibilidades  
pedagógicas contra-hegemônicas

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Orientador Professor Dr. Rogerio Mendes de Lima

Rio de Janeiro  
2020

**COLÉGIO PEDRO II**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA**  
**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**  
**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

M271 Moura, Iuri Leal

As propostas renovadoras e a educação física escolar em tempos de BNCC: a Pedagogia Histórico-Crítica e a Proposição Crítico-Superadora como possibilidades pedagógicas contra-hegemônicas / Iuri Leal Moura. – Rio de Janeiro, 2020.

181 f.

Inclui: “Educação física crítica: a pedagogia Histórico-Crítica e a Proposição Crítico-Superadora em uma aplicação prática”.

Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Rogerio Mendes de Lima.

1. Educação física – Estudo e ensino. 2. Pedagogia crítica. 3. Prática de ensino. I. Lima, Rogerio Mendes de. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 613

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7-5692.

Iuri Leal Moura

**AS PROPOSTAS RENOVADORAS E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM  
TEMPOS DE BNCC:**  
a Pedagogia Histórico-Crítica e a Proposição Crítico-Superadora como possibilidades  
pedagógicas contra-hegemônicas

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Rogerio Mendes de Lima (Orientador)  
Colégio Pedro II

---

Prof. Dr. Marco Antonio Santoro Salvador  
Colégio Pedro II

---

Prof. Dr. José Henrique dos Santos  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

---

Prof. Dr<sup>a</sup>. Kátia Regina Xavier Pereira da Silva  
Colégio Pedro II

---

Prof. Dr. Hugo Paula Almeida da Rocha  
Colégio Pedro II/LABEC

Rio de Janeiro  
2020

Dedico esse trabalho ao meu avô, Alcides de Jesus Leal (*in memoriam*), que sempre defendeu os valores democráticos, e aos meus pais, Minervina e Adão Moura, por investirem seu tempo e recursos na minha formação.

## AGRADECIMENTOS

A Deus seja toda a honra, a glória e o louvor. Ele me sustenta nos momentos mais difíceis e me dá sabedoria para viver dias plenos.

Aos meus pais, Minervina e Adão Moura, por me educarem com princípios baseados no amor a Deus e ao próximo, me ensinando a enxergar através da perspectiva do outro e a respeitar as diferenças.

À minha esposa, Mayara Valadares, por acreditar em mim, me encorajar, me auxiliar nessa trajetória e fazer de tudo para que ela pudesse ser concluída. Te amo!

Ao meu irmão, Igor Moura, por se interessar pela minha pesquisa e, mesmo não dominando o assunto, levantar questões desafiadoras.

Aos meus sogros, Leda e Cláudio Valadares, por participarem desse sonho, contribuindo para que ele pudesse ser realizado.

Ao meu querido orientador, Rogerio Mendes, por caminhar comigo nesse sonho, ser paciente nas dificuldades, estudar sobre a Educação Física para me ajudar na construção da pesquisa e ser brilhante nas colocações em nossas reuniões de orientação.

Aos membros da banca, José Henrique dos Santos, Kátia Regina Xavier Pereira da Silva, Marco Antonio Santoro Salvador e Hugo Paula Almeida da Rocha, pelas contribuições para o aperfeiçoamento da pesquisa.

Ao professor Lino Castellani Filho pelas importantes contribuições durante a qualificação deste estudo.

Aos meus amigos do Laboratório de Pesquisa e Extensão em Educação Física e Sociedade, Bruno Inocêncio, Dora Coutinho, Marcela Paquelet, Marcell Rezende, Miguel Costa, Nathália Gaspar e Hugo Rocha que, além de contribuírem para a pesquisa, foram de extrema importância na minha formação como professor.

Aos professores do Grupo de Pesquisa em Pedagogia de Educação Física e Esporte, pela leitura crítica no início da pesquisa e em especial a Célia Polati, por me ajudar na utilização do

Evocation 2005, e ao Henrique por me acolher no grupo e ser um exemplo de professor-pesquisador.

Aos colegas, Simone Salgado, Ivone Ouverney, Mariane Rocha, Katia Aires, Alexandre Rasori, Andréia Campos, Ana Souza, Fernanda Santos da Silva, Wagner Correia, Antonio Rodrigo Medeiros, Andressa Oliveira e Marcus Cruz por participarem da minha trajetória profissional e por contribuírem com o aperfeiçoamento de várias atividades criadas.

Ao professor Bruno Nascimento e aos demais professores do preparatório PBN por serem instrumentos na minha busca pelas proposições renovadoras, estabelecendo desafios e metas, sendo fundamentais em minhas aprovações em concursos públicos e na relação com o ensino.

Aos colegas da turma do Mestrado, por serem meus companheiros nessa jornada, por serem brilhantes no desempenho das tarefas, pelos momentos de descontração e pela ajuda nas tarefas complicadas como a Plataforma Brasil e a escrita de artigos.

Aos meus alunos e ex-alunos, que são a razão desse estudo, por me desafiaram a ser um professor melhor.

## RESUMO

MOURA, Iuri Leal. **As propostas renovadoras e a Educação Física Escolar em tempos de BNCC:** a Pedagogia Histórico-Crítica e a Proposição Crítico-Superadora como possibilidades pedagógicas contra-hegemônicas. 2020. 152 f. Dissertação (Mestrado em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2020.

Do termo adestramento físico à sua integração a proposta pedagógica da escola, a Educação Física passou por momentos históricos que buscaram a ampliação da visão físico-técnica da disciplina para uma visão do ser humano como um ser holístico. Assim, a partir do final dos anos 1970, e início da década de 1980, com o aumento na produção de pesquisas e estudos, surgem as Proposições Renovadoras. Contudo, dado o histórico de dominação burguesa e a dificuldade de aplicação prática dos conhecimentos produzidos, as Proposições Renovadoras são aplicadas em um mix de teorias que muitas das vezes não contribuem para que os alunos compreendam a realidade social. Assim, inserimos nossa pesquisa no âmbito das Tendências Críticas tratando o seguinte problema: de que modo um Método de Ensino baseado na Pedagogia Histórico-Crítica e na Proposição Crítico-Superadora contribui para as aulas de Educação Física na escola básica? Para responder essa questão traçou-se como objetivo geral desenvolver um Método de Ensino baseado na Pedagogia Histórico-Crítica e na Proposição Crítico-Superadora que contribua no desenvolvimento de aulas voltadas a leitura crítica da realidade. Como objetivos específicos traçamos: identificar o conhecimento dos professores de Educação Física Escolar sobre as Proposições Renovadoras; identificar como eles utilizam as Proposições Renovadoras nas aulas; analisar as aproximações e distanciamentos entre o que os professores conhecem sobre as Proposições e o que aplicam no ensino da Educação Física Escolar; identificar os maiores problemas relatados pelos professores em suas aulas; produzir um método de ensino que contribua para as aulas de Educação Física na escola básica. Este estudo se justifica pelas lacunas encontradas na revisão: alguns estudos defendem que as Proposições Renovadoras não são utilizadas pelos professores; para outros o conceito está presente, mas a aplicação não; outros citam a sua utilização, porém não apresentam soluções práticas de aplicação; a baixa produção sobre a temática em revistas científicas; e a utilização das Proposições Renovadoras em concursos públicos. O estudo parte das seguintes premissas: o reconhecimento do que o aluno traz consigo, pelo professor, ajuda na motivação das aulas; por se voltar para a classe trabalhadora, a perspectiva crítica pode auxiliar na reflexão sobre a realidade social; a utilização da perspectiva crítica possibilita ao aluno uma melhor compreensão da realidade social; o diálogo é um processo reflexivo e desencadeia iniciativas do pensamento crítico. Acreditamos que a criação de um Método de Ensino baseado na Pedagogia Histórico-Crítica e na Proposição Crítico-Superadora auxiliará na aplicação prática de aulas voltadas para a possibilidade de reflexão dos alunos sobre a realidade social. Realizamos um estudo transversal na perspectiva quali-quantitativa tendo como principal instrumento de geração de dados um questionário com perguntas fechadas e abertas. Após a análise e os cruzamentos de dados obtidos, desenvolvemos um método de ensino na forma de um produto educacional. Para validação do estudo utilizamos a avaliação pelos pares. Através dos resultados da pesquisa esperamos contribuir para que os professores compreendam a Pedagogia Histórico-Crítica e a Proposição Crítico-Superadora para que possam proporcionar aos alunos a possibilidade do desenvolvimento da reflexão crítica.

**Palavras-chave:** Educação Física Escolar; Proposições Renovadoras; Pedagogia Histórico-Crítica; Crítico-Superadora.

## ABSTRACT

MOURA, Iuri Leal. **The Renewing proposals and the Physical Education at School in BNCC times: the Historical-Critical Pedagogy and the Critical-Overcoming Proposition as counter-hegemonic pedagogical possibilities.** 2020. 152 f. Dissertation (Master in Practice Basic Education) - Colégio Pedro II, Dean of Graduate Studies, Research, Extension and Culture, Rio de Janeiro, 2020.

Physical Education went through historical moments that sought to expand the physical-technical view of the discipline to a view of the human being as a holistic being from the use of the term physical training to its integration into the schools' pedagogical proposal. Thus, from the end of the 1970s, and beginning of the 1980s, with the increase in the production of research and studies, the Renewing Propositions emerged. However, given the history of elitist domination and the difficulty in the practical application of the knowledge produced, the Renewing Propositions are applied in a compilation of theories that often do not contribute to students' understanding of their social reality. Thus, we inserted our research in the scope of Critical Trends addressing the following problem: how does a Teaching Method based on Historical-Critical Pedagogy and Critical-Overcoming Proposition contribute to Physical Education classes in school? To answer this question, the main objective was to develop a Teaching Method based on Historical-Critical Pedagogy and on the Critical-Overcoming Proposition that contributes to the development of classes aimed at critical reading of reality. The specific objectives are to: identify the knowledge of teachers of Physical Education at School about the Renewing Propositions; identify how they use the Renewing Propositions in class; to analyze the approximations and distances between the teachers' knowledge about the Propositions and what they apply in the teaching of School Physical Education; identify the biggest problems reported by teachers in their classes; to produce a teaching method that contributes to Physical Education classes at school. This study is justified by the gaps found in the review: some studies argue that the Renovating Propositions are not used by teachers; for others the concept is present, but the application is not; others cite its use, but do not present practical application solutions; the low number of publications related to the topic in scientific journals; and the use of Renewing Propositions in public tenders. The study starts from the following premises: the recognition on the part of the teacher that the knowledge that the student brings with him helps in the motivation of the classes; as it is geared towards the working class, the critical perspective can assist in pondering its social reality; the use of the critical perspective allows the student to better understand the social reality; dialogue is a reflective process and triggers critical thinking initiatives. We believe that the creation of a Teaching Method based on Historical-Critical Pedagogy and on the Critical-Overcoming Proposition will assist in the application of classes aimed at students' thinking on social reality. We carried out a cross-sectional study from a qualitative and quantitative perspective, using the questionnaire with closed and open questions as the main data generation tool. After analyzing and comparing the data obtained, we developed a teaching method in the form of an educational product. To validate the study, we used peer review. Through the research results we hope to contribute so that teachers understand the Historical-Critical Pedagogy and the Critical-Overcoming Proposition so that they can provide students with the possibility of developing critical thinking.

**Keywords:** School Physical Education; Renewing Propositions; Historical-Critical Pedagogy; Critical-Overcoming.

## **LISTA DA GRÁFICOS**

Gráfico 1. Porcentagem dos grandes grupos encontrados

Gráfico 2. Porcentagem de cada abordagem dentro do grupo das Proposições Renovadoras.

Gráfico 3. Rede de ensino em que trabalham

Gráfico 4. Formação acadêmica

Gráfico 5. Níveis de ensino em que trabalham

Gráfico 6. Visão de currículo

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1. Comparativo de proposições - BNCCEM 2018, PCNEM 1999 e DCNEM 1998

Quadro 2. Comparação das Tendências em Saviani (2012) e Libâneo (1994)

Quadro 3. Comparação dos métodos das pedagogias

Quadro 4. Relação entre tipo-ideal e os graus de importância e utilização relacionados nas questões 9 e 10.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1. Conceitos Científicos e sua relação com os conceitos cotidianos

Figura 2. Ano de formação

Figura 3. A estrutura do Método

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1. publicações em periódicos da Educação Física sobre a temática da pesquisa

Tabela 2. Comparação, por redes de ensino, da visão de currículo

Tabela 3. Comparação, por tempo de formação, da visão de currículo

Tabela 4. Grau de importância das frases analisadas

Tabela 5. Comparação entre os graus de importância das frases por rede de ensino

Tabela 6. Comparação entre os graus de importância das frases por ano de formação

Tabela 7. grau de utilização efetiva das frases analisadas

Tabela 8. Comparação entre os graus de utilização das frases por rede de ensino

Tabela 9. Comparação entre os graus de utilização das frases por tempo de formação

Tabela 10. Comparação entre os graus de importância das frases por visão de currículo

Tabela 11. Comparação entre os graus de utilização das frases por visão de currículo

Tabela 12. Número de Evocações e total de palavras evocadas

Tabela 13. Palavras mais evocadas

Tabela 14. Grupos das palavras evocadas

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	16
1.1	Problema de pesquisa	17
1.2	Objetivos	18
1.3	Justificativa	19
1.4	Organização geral do trabalho	26
<b>2</b>	<b>POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: DESAFIOS EM TEMPOS DE BNCC</b>	27
2.1	Capitalismo escravista e antecedentes da Educação Física Escolar no Brasil	27
2.2	A Educação Física Escolar no período desenvolvimentista	31
2.3	A proposta tecnicista e a Educação Física Escolar em tempos de autoritarismo	33
2.4	Das proposições Renovadoras à BNCC: possibilidades e dilemas da EFE escolar nos últimos vinte anos.	36
<b>3</b>	<b>EDUCAÇÃO, TEORIAS E REALIDADE SOCIAL: REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR</b>	51
3.1	Teorias da Educação	51
3.1.1	Teorias não críticas	52
3.1.2	Teorias Crítico-reprodutivistas	57
3.1.3	As Pedagogias Progressistas	58
3.2	A Pedagogia Histórico-Crítica	59
3.2.1	Prática Social como ponto de partida da prática educativa	62
3.2.2	Problematização	63
3.2.3	Instrumentalização	64
3.2.4	Catarse	66
3.2.5	Prática Social como ponto de chegada	68
3.3	Proposições Renovadoras da Educação Física	68
3.4	Proposição Crítico-Superadora	73
3.5	A Educação Física e a perspectiva Decolonial	77

<b>4</b>	<b>ENTRE TEORIAS E PRÁTICAS: MÉTODO E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA</b> .....	80
<b>4.1</b>	<b>Metodologia de análise de dados</b> .....	82
<b>4.2</b>	<b>Procedimentos</b> .....	85
<b>4.3</b>	<b>Quem são os participantes.</b> .....	86
4.3.1	identificação dos participantes .....	86
<b>5</b>	<b>ENTRE TEORIAS E PRÁTICAS: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.</b> .....	91
<b>5.1</b>	<b>Visão de currículo</b> .....	91
5.1.1	O trato para com conteúdos clássicos .....	107
<b>5.2</b>	<b>problemas enfrentados no cotidiano</b> .....	110
<b>6</b>	<b>UM CAMINHO ATRAVÉS DA HISTORICIDADE: O MÉTODO DE ENSINO CRÍTICO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA</b> .....	115
<b>6.1</b>	<b>Categorias de ensino</b> .....	116
6.1.1	Trabalho .....	116
6.1.2	Linguagem .....	117
6.1.3	Poder .....	117
<b>6.2</b>	<b>Critérios de seleção dos conteúdos</b> .....	117
6.2.1	Relevância Social .....	117
6.2.2	Harmonização às características dos alunos .....	118
<b>6.3</b>	<b>Conteúdos</b> .....	119
6.3.1.	Próprios .....	119
6.3.2	Compartilhados .....	119
6.3.3	Transversais .....	120
<b>6.4</b>	<b>Estruturação das aulas</b> .....	120
6.4.1	O Método da Pedagogia Histórico-Crítica .....	120
6.4.2.A	Avaliação dentro do Método .....	122
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	125

<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>128</b>
<b>APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO .....</b>	<b>136</b>
<b>APÊNDICE B: AGRUPAMENTO DAS PALAVRAS DA EVOCAÇÃO .....</b>	<b>139</b>
<b>APÊNDICE C: PLANO ANUAL .....</b>	<b>141</b>
<b>APÊNDICE D: PLANO BIMESTRAL .....</b>	<b>145</b>
<b>APÊNDICE E: PUBLICANDO A SUA AULA .....</b>	<b>150</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Em 2008 me formei em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Castelo Branco. Ao longo da minha formação, fui me identificando com as disciplinas de ciências sociais e humanas. Embora, as disciplinas das áreas biológica e técnica tenham tido sua importância em minha formação acadêmica inicial, as questões referentes ao ensino em humanidades me trouxeram maior entusiasmo aos meus estudos futuros, em sua maior parte voltados para o campo de conhecimento da Educação Física Escolar.

Ao iniciar minha caminhada profissional na escola, esbarrei em algumas dificuldades, entre elas posso citar a não valorização da disciplina, sendo vista como um local para que os alunos pudessem extravasar as energias; a falta de materiais pedagógicos como bola, cones, bambolês, cordas; a falta de infraestrutura; o desconhecimento do objeto de estudo da Educação Física por parte de alunos e professores. Essas dificuldades me levaram a questionar o papel da Educação Física na escola, será que a Educação Física é apenas um local para que os corpos sejam disciplinados para suportar a carga teórica da escola? Não compreendia a Educação Física como uma disciplina de menor status a ponto de me submeter a tal tarefa.

Nos anos que se seguiram realizei cursos de Aperfeiçoamento em Educação Física Escolar pelo Curso Preparatório Bruno Nascimento (PBN) que me capacitaram para lecionar em curso preparatório da própria área, com as disciplinas que versavam sobre as Proposições Renovadoras da Educação Física. A participação nesses cursos me ajudou a ampliar o conhecimento teórico da disciplina, me direcionando para as questões relativas ao ensino de qualidade.

Procurando minimizar as dificuldades apresentadas anteriormente, adotei práticas em sala de aula que pudessem proporcionar aos alunos, um ensino voltado para suas necessidades, tendo como princípio fundamental a Inclusão. Este foi o norteador de minhas aulas devido ao quadro que encontrara nas escolas que trabalhei: alunos separados por sexo, habilidades e, em geral, com atividades apenas de jogos de futebol e queimada, futebol para os meninos e queimada para as meninas, os menos habilidosos nem jogavam. Assim ingressei no Programa de Residência Docente e desenvolvi um projeto voltado para a ressignificação do Futebol utilizando atividades que envolvessem o (re)conhecimento sobre as múltiplas possibilidades além da atividade livre, trabalhando temas como mercado de trabalho, ludicidade, História do Futebol, Racismo e cooperação. Não só este projeto, mas todos os conteúdos voltados para a disciplina, procurei apresentar com a intenção de auxiliar a formação cidadã dos alunos, sendo

necessário me aprofundar em estudos que abordassem além do conteúdo biológico da disciplina.

Ao procurar literaturas que abordassem um ensino para a Educação Física voltado para a formação cidadã, não apenas preocupada com a parte biológica, encontrei outra dificuldade: a aplicação prática das teorias aprendidas. Alguns trabalhos não se propuseram a inaugurar metodologias, apenas buscaram refletir sobre a Educação Física, proporcionando uma leitura diferente da que vinha sendo proposta pelo ensino tradicional. Ainda que os conceitos elaborados em Educação Física pareçam, em alguns casos, antagônicos, procurei aplicá-los em minhas aulas buscando uma articulação. Sendo assim, no início deste estudo, pretendia auxiliar os professores que tiveram a mesma dificuldade que apresentei na aplicação prática das Proposições Renovadoras, porém, ao estudar mais a fundo a Pedagogia Histórico-Crítica e a Tendência Crítico-Superadora, compreendendo a realidade brasileira, o Prof. Dr. Rogerio Mendes e eu, mudamos a proposta do estudo para as perspectivas críticas.

### **1.1 Problema de pesquisa**

Ao iniciarmos o estudo sobre as Abordagens (Proposições) Renovadoras<sup>1</sup> (DARIDO, 2003) da Educação Física Escolar acreditávamos que os professores trabalhavam de maneira híbrida entre elas. Conversamos com diversos professores que relataram a mesma percepção. Desenvolvimentista, Críticas, Psicomotricidade, Cultural, Construtivista... parecia-nos serem ligadas pelo objetivo de formar um aluno autônomo através de um ensino ativo.

Toda pesquisa gera dúvidas no pesquisador, por isso, percebemos que não conseguiríamos articular proposições que epistemologicamente não se relacionam. Um exemplo claro é a não relação entre as etapas de desenvolvimento propostas por Piaget com a Zona de Desenvolvimento Imediato<sup>2</sup> de Vygotsky, assim, enquanto para aquele o conhecimento se origina intrinsecamente, para este o conhecimento tem íntima relação com o ambiente externo.

Pensando nisso, o formato do estudo foi se alterando até nos encontrarmos na busca por um ensino voltado para os alunos que ajudasse na compreensão crítica da realidade. Não ignoramos o fato de que as Proposições Renovadoras são importantes na construção da Educação Física, porém, decidimos pesquisar sobre um ensino que pudesse ser voltado para

---

<sup>1</sup> Vamos utilizar o termo “proposições”, visto que toda discussão teórica, seja com o nome de abordagens ou tendências, procuraram propor e/ou sugerir algo para a disciplina. Assim, procuramos não entrar na discussão se tal teoria só aborda ou aplica, sistematizando ou não, seus estudos.

<sup>2</sup> A Zona de Desenvolvimento Imediato é conhecida, também, por Zona de Desenvolvimento Proximal.

alunos historicamente abandonados, aqueles que não tem as mesmas oportunidades de acesso à educação como a burguesia, os alunos da classe trabalhadora.

Surgiu, então, a necessidade de encontrarmos uma teoria que nos proporcionasse articular os conteúdos propostos para a Educação Física com a realidade social encontrada pelos alunos, assim, propomos através da Pedagogia Histórico-Crítica (GASPARIN, 2012; SAVIANI, 2012) e sua articulação com a Proposição Crítico-Superadora da Educação Física (COLETIVO DE AUTORES, 2012), um material para que os professores pudessem possibilitar aos alunos da classe trabalhadora a busca por uma leitura crítica sobre a realidade social que, segundo o Coletivo de Autores (2012), é complexa e contraditória, além de propor o diálogo como um processo reflexivo que desencadeia iniciativas do pensamento crítico.

Assim, para nortear o estudo buscaremos responder a seguinte questão: de que modo um Método de Ensino baseado na Pedagogia Histórico-Crítica e na Proposição Crítico-Superadora contribui para as aulas de Educação Física na escola básica?

## **1.2 Objetivos**

Para responder à questão de estudo estabelecemos como objetivo geral desenvolver um Método de Ensino baseado na Pedagogia Histórico-Crítica e na Proposição Crítico-Superadora que contribua no desenvolvimento de aulas voltadas a leitura crítica da realidade. Ainda que buscássemos o estudo sobre proposições críticas, foi necessário que levantássemos como os professores de Educação Física trabalhavam, quais conhecimento possuíam sobre as Proposições Renovadoras e como aplicavam em suas aulas, e quais eram as dificuldades encontradas por eles.

Assim, traçamos como objetivos específicos: identificar o conhecimento dos professores de Educação Física Escolar sobre as Proposições Renovadoras; identificar como eles utilizam as Proposições Renovadoras nas aulas; analisar as aproximações e distanciamentos entre o conhecimento dos professores sobre as Proposições e o que aplicam no ensino da Educação Física Escolar; identificar os maiores problemas relatados pelos professores em suas aulas; produzir um método de ensino que contribua para as aulas de Educação Física na escola básica.

### 1.3. Justificativa

Partindo da Proposição Crítico-Superadora, essa pesquisa considera importante a tarefa de proporcionar a leitura crítica<sup>3</sup> da realidade através da “apropriação ativa e consciente do conhecimento” que, segundo o Coletivo de autores (2012, p. 19) “é uma das formas de emancipação humana” e por considerar imprescindível o desenvolvimento da “reflexão do aluno sobre esse conhecimento, sua capacidade intelectual” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 29), consideramos, assim, que nenhum conhecimento pode ser desprezado, incluindo os conhecimentos técnicos. Articula, também, com alguns conceitos da Proposição Crítico-Emancipatória por considerar que o “Saber se comunicar e entender a comunicação dos outros é um processo reflexivo e desencadeia iniciativas do pensamento crítico” (KUNZ, 2004, p. 41).

Segundo Castellani Filho (1998, p. 65), a Proposição Crítico-Superadora propõe uma metodologia de ensino sistematizado. Para ele, levando em consideração a metodologia de ensino, as proposições podem ser agrupadas em não propositivas e propositivas – estas são subdivididas em não sistematizadas e as sistematizadas. As não propositivas<sup>4</sup> discursam sobre a Educação Física Escolar sem proporem uma metodologia. As propositivas não sistematizadas<sup>5</sup> “apontam para uma configuração de Educação Física escolar, sem, todavia, sistematizarem-na metodologicamente”. (CASTELLANI FILHO, 1998, p. 65).

A metodologia sistematizada do Coletivo de autores se torna importante na construção deste trabalho principalmente por conta da organização e descrição de elementos necessários para uma proposta que se apresenta Crítica. Em resumo, Castellani Filho (1998) destaca sobre a Proposição Crítico-Superadora: o Materialismo Histórico Dialético; situa-se dentre as Teorias Críticas da Educação; tem a concepção histórico-crítica como ponto de partida; tem como objeto de estudo temas inerentes à Cultura Corporal, propondo uma forma de tratamento

---

<sup>3</sup> Para o Coletivo de autores (2012), a leitura dos dados da realidade “carecem de interpretação, ou seja, de um julgamento sobre eles. Para interpretá-los, o sujeito pensante emite um juízo de valor que depende da perspectiva de classe de quem julga, porque os valores, nos contornos de uma sociedade capitalista, são de classe” (p. 27). Para tanto, é necessário que o sujeito se aproprie do Esclarecimento Racional que é a “busca representada por processo sempre inconcluso de passagem de uma condição de ‘existência sem liberdade’ para outra, em que os agentes estão livres de falsa consciência e da coerção auto-imposta, podendo construir assim sua cidadania emancipada” (KUNZ, 2005, p. 110)

<sup>4</sup> não propositivas – fenomenológica (Silvino Santin e Wagner Wey Moreira), Sociológica (Mauro Betti) e Cultural (Jocimar Daólio)

<sup>5</sup> propositivas não sistematizadas – desenvolvimentista (Go Tani), construtivista (João Batista Freire), crítico-emancipatória (Elenor Kunz) e Plural (Jocimar Daólio).

pedagógico dos mesmos<sup>6</sup>; estruturação para o processo de escolarização baseada em ciclos<sup>7</sup>; prevaência da Diretividade Pedagógica, como intenção e não como punição; e consideração da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, não só do fim.

Mesmo que se reconheça a importância das proposições, a produção acadêmica na Educação Física ainda se concentra na área biológica. Rosa e Leta (2010) ao analisarem 595 manuscritos publicados em periódicos da área, no período de 2000 a 2005, destacam 459 publicações (77,14%) concentradas na grande área de Ciências Biológicas enquanto 136 publicações (22, 85%) se concentram nas grandes áreas de Ciências Humanas. “Percebe-se, assim, que apenas 1/5 do conhecimento divulgado nestes periódicos se destina às áreas que não são Biologia ou Saúde” (ROSA; LETA, 2010, p. 129).

Quando se analisa a produção relacionada a Pedagogia Histórico-Crítica, Efrain Maciel e Silva (2013), ao apresentar, em sua dissertação, a análise da pesquisa bibliográfica que envolveu os periódicos: Revista Brasileira de Ciências do Esporte; Revista Movimento; Revista Pensar a Prática; Revista Motrivivência, e suas produções no período de 1984 a 2012, destaca que de um total de 2.156 artigos, apenas 20 (0,93%) apresentam uma relação implícita com a Pedagogia Histórico-Crítica e 4 (0,19% do total) apresentam uma relação explícita. Ele também identificou outros trabalhos destacando que, até 2012, encontrou 1 tese de doutoramento, 2 dissertações com relação explícita, 1 dissertação relacionando-a a Abordagem Crítico-Superadora, 1 dissertação relacionando o esporte com a Pedagogia Histórico-Crítica, 5 monografias, totalizando 10 trabalhos. Após a análise das referências bibliográficas encontrou ainda mais 26 artigos em diferentes periódicos que tratavam da temática explicitamente e mais 5 artigos que a tratavam implicitamente. Sobre livros ele destaca 4 que tratam implicitamente e 2 que abordam a Pedagogia Histórico-Crítica.

A pesquisa de Efrain é importante para este trabalho pois a Abordagem Crítico-Superadora, através do livro Metodologia do Ensino de Educação Física (COLETIVO DE AUTORES, 2012)

[...] apresenta explicitamente a pedagogia histórico-crítica, baseando-se nela, assumindo seus fundamentos e, a partir desta teoria, propõe uma metodologia de ensino para a Educação Física que foi chamada de crítico-superadora, dentro desta perspectiva é a obra mais importante que temos na área (SILVA, 2013, p. 77).

<sup>6</sup> Como outras proposições também trabalham com o conceito da Cultura Corporal, entendemos a não distinção das demais – ele destaca apenas as diferenças no tratamento pedagógico;

<sup>7</sup> - 1º Ciclo (Pré-Escola à 3ª série): Ciclo de Organização da identificação dos dados da realidade; - 2º Ciclo (4ª à 6ª série): Ciclo de iniciação à sistematização do conhecimento; - 3º Ciclo (7ª à 8ª série): Ciclo de ampliação da sistematização do conhecimento; - 4º Ciclo (1ª à 3ª série - Ensino Médio): Ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento

Em contraste com as pesquisas anteriores, Corrêa et al (2017) destacam que a área de maior produção em Educação Física é a área Pedagógica e Sociocultural. Em sua pesquisa, os autores relatam que essa área é a que mais produz no estrato A2 do qualis/CAPES<sup>8</sup>, destacando que essa ocorrência deve ser por conta da Revista Movimento que tem “[...] em seu escopo o objetivo de divulgar a produção científica de temas relacionados à Educação Física em interface com as Ciências Humanas e Sociais, no que diz respeito aos seus aspectos pedagógicos, históricos, políticos e culturais” (CORRÊA et al, 2017, p. 266). Os autores apontam que o estudo de Rosa e Leta (2010), não incluiu o periódico citado e se concentrou no último número dos periódicos nacionais, ocasionando a diferença entre os estudos, sem contar com a diferença dos anos dos estudos.

Feita a consideração do contraste dos estudos, inserimos as palavras-chave crítico-superadora, em outra pesquisa, histórico-crítica, em uma terceira pesquisa materialismo AND histórico<sup>9</sup> e atualizamos os descritores incluindo pedagogia AND crítica. Esses descritores foram inseridos na busca dos periódicos mencionados por Rosa e Leta (2010) – Revista Brasileira de Ciência do Movimento, Revista Brasileira de Medicina do Esporte, Revista Brasileira de Educação Física e Esporte e Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte – e acrescentamos a Revista Movimento, a Revista Brasileira de Ciências do Esporte, a Revista de Educação Física, Revista Pensar a prática, e a Revista Motrivivência, a fim de para aferirmos a quantidade de artigos que refletem a produção sobre a temática de nosso estudo. Consideramos produções no período de 2010 a 2019, por serem consideradas recentes. Os artigos que foram encontrados em mais de um descritor contaram apenas como um, assim, encontramos 125 manuscritos que contemplaram os descritores, em um total de 9 revistas, como podemos observar na tab. 1.

Nos estudos de Corrêa et al (2017), há uma crescente produção na área pedagógica e sociocultural, relacionando esse aumento a análise da Revista Movimento. Em 2019, por exemplo, a revista publicou uma seção especial sobre a temática da pedagogia crítica com autores como Valter Bratch, David Kirk e Felipe Quintão de Almeida. Não necessariamente os trabalhos encontrados com o filtro pedagogia AND crítica, envolvem o assunto que abordamos em nosso estudo, basta observarmos o total por descritor que veremos a pequena quantidade de

---

<sup>8</sup> O qualis/CAPES apresenta critérios de avaliação para classificar as produções científicas em extratos. Para as revistas os estratos, do menor para o maior são: C; B, de 5 a 1; e A, 2 e 1. É importante observar que essa avaliação é relativa ao quadriênio 2013-2016.

<sup>9</sup> Utilizamos o hífen por se tratar de palavras compostas (Crítico-superadora e Histórico-crítica) e em Materialismo Histórico e pedagogia crítica, por serem duas palavras, utilizamos AND.

artigos publicados, por isso, ao relacionarmos Corrêa et. al. (2017) com as anteriores (ROSA; LETA, 2010; SILVA, 2013) destacamos a necessidade trabalhos que contemplem a área.

**Tabela 1 - Publicações em periódicos da Educação Física sobre a temática da pesquisa**

Periódicos	Descritores				Total sem repetições
	Crítico-Superadora	Histórico-crítica	Materialismo AND Histórico	Pedagogia AND Crítica	
A Revista Brasileira de Ciência do Movimento - RBCM	1	1	0	2	4
Revista Brasileira de Medicina do Esporte - RBME	0	0	0	0	0
Revista Brasileira de Educação Física e Esporte - RBEFE	4	1	0	65	70
Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte - REMEFE	0	0	0	0	0
Revista Brasileira de Ciências do Esporte - RBCE	2	2	2	0	5
Revista de Educação Física - Journal of Physical Education	0	0	0	0	0
Revista Pensar a prática	0	0	0	0	0
Revista Movimento	5	3	1	23	31
Revista Motrivivência	4	2	5	9	15
<b>TOTAL</b>	<b>16</b>	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>99</b>	<b>125</b>

Fonte: O autor, 2020.

Para indicar a influência das Proposições Renovadoras na seleção de professores na rede pública de ensino, procuramos analisar a bibliografia dos últimos 10 anos em concursos públicos no Rio de Janeiro que tenham escolas em seu município. Entre os concursos analisados estão o de ingresso no Colégio Pedro II, nos anos de 2013, 2014, 2016 e 2018<sup>10</sup>, na Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro 2011, 2013, 2014<sup>11</sup> e na Secretaria de Educação do

<sup>10</sup> 2013, disponível em: <https://dhui.cp2.g12.br/oferta/80>. 2014, disponível em: <https://dhui.cp2.g12.br/oferta/114>. 2016, disponível em: <https://dhui.cp2.g12.br/oferta/180>. 2018, disponível em: <https://dhui.cp2.g12.br/oferta/227>.

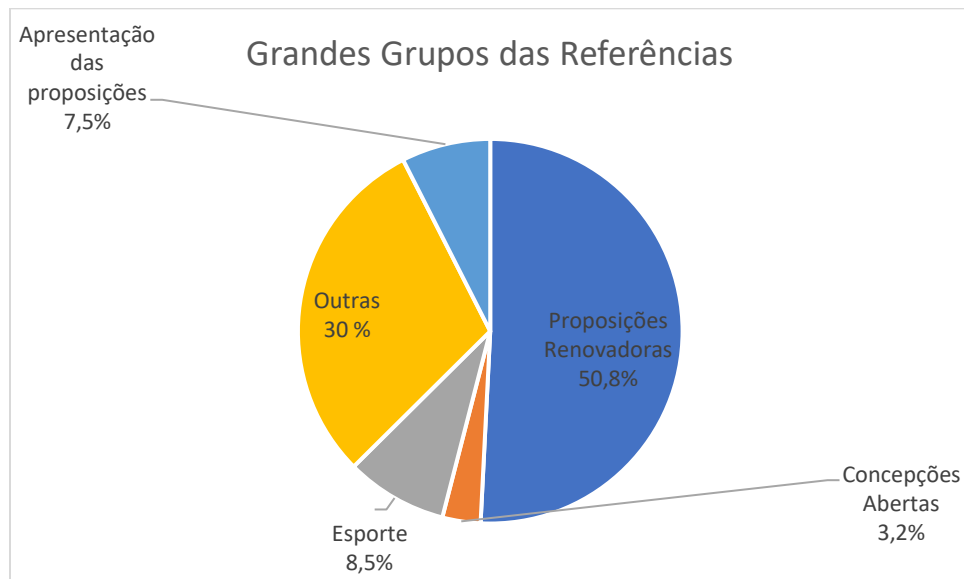
<sup>11</sup> 2011, disponível em: <http://concurso.ceperj.rj.gov.br/Concursos/seeduc2011/seeduc2011.asp>. 2013, disponível em: [http://concurso.ceperj.rj.gov.br/concursos/2013/seeduc2013\\_1630/page\\_seeduc1630.asp](http://concurso.ceperj.rj.gov.br/concursos/2013/seeduc2013_1630/page_seeduc1630.asp).

Município do Rio de Janeiro 2010, 2015<sup>12</sup>. A soma das bibliografias apresentadas na parte específica desses processos seletivos foi de 187 referências bibliográficas. Consideramos a temática principal da fonte e procuramos contar o número de ocorrências entre as referências.

Separamos em 5 grandes grupos: 1. Proposições Renovadoras apresentadas por Darido (2003), a saber: Desenvolvimentista, Construtivista, Crítico-Superadora, Sistêmica, Psicomotricidade, Crítico-Emancipatória, Cultural, Jogos Cooperativos, Saúde Renovada e PCN, acrescentamos o Multiculturalismo como Abordagem; 2. Concepções abertas; 3. Literaturas que analisam múltiplas dimensões do esporte; 4. Literaturas que apresentem, além de outros assuntos, as Proposições Renovadoras, descrevendo-as e/ou discutindo-as; 5. e outras (Fisiologia, Corpo, Inclusão, Referencial, Avaliação, Didática, Gênero, Currículo, Saúde, Orientações Curriculares, Temas Transversais).

Encontramos a correspondência referente aos grupos separados o seguinte quantitativo: Proposições Renovadoras com 95 ocorrências, Apresentação das Proposições com 14 ocorrências, Concepções Abertas com 6 ocorrências, Esporte com 16 ocorrências e o grupo com outras temáticas com 56 ocorrências, representados pelo graf. 1:

**Gráfico 1. Porcentagem dos grandes grupos encontrados**



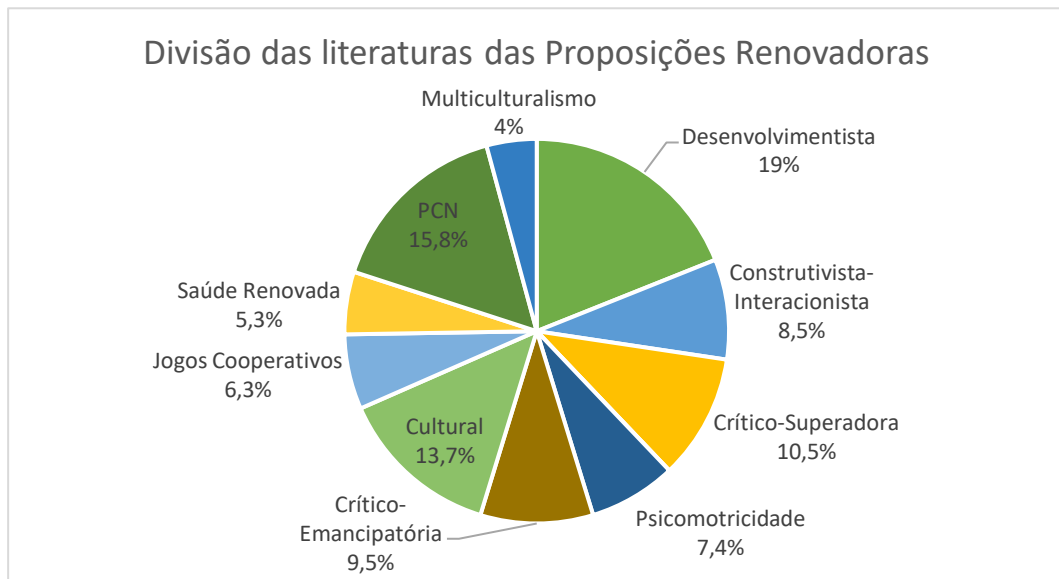
Fonte: O autor, 2020.

2014, disponível em: [http://www.concurso.ceperj.rj.gov.br/concursos/2014/seeduc1630/page\\_seeduc1630.asp](http://www.concurso.ceperj.rj.gov.br/concursos/2014/seeduc1630/page_seeduc1630.asp).

<sup>12</sup> 2010, disponível em: <https://www.pciconcursos.com.br/concurso/prefeitura-do-rio-de-janeiro-rj-200-vagas>. 2015, disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/portaldeconcursos/exibeconteudo?id=6205206>

Quando pensamos exclusivamente nas literaturas referentes as Proposições Renovadoras, das 95 que apresentam a temática, encontramos a seguinte distribuição: Desenvolvimentista com 18 ocorrências, Construtivista com 8 ocorrências, Crítico-Superadora com 10 ocorrências, Sistêmica com nenhuma ocorrência, Psicomotricidade com 7 ocorrências, Crítico-Emancipatória com 9 ocorrências, Cultural com 13 ocorrências, Jogos Cooperativos com 6 ocorrências, Saúde Renovada com 5 ocorrências, PCN com 15 ocorrências e o Multiculturalismo com 4 ocorrências, representadas pelo gráfico 2:

**Gráfico 2. Porcentagem de cada abordagem dentro do grupo das Proposições Renovadoras**



Fonte: O autor, 2020.

Ao analisarmos o gráfico 1 referente aos grandes grupos separados para o estudo, 50,8% das ocorrências são de literaturas que envolvam as Proposições Renovadoras, ou como apresentação da abordagem, ou como influência direta no embasamento da literatura. Outros 7,5% das literaturas procuram apresentar, descrevendo e/ou discutindo, as Proposições. Mais da metade da literatura utilizada em concursos públicos no Rio de Janeiro que tenham escolas no município, exigem que seus professores, ao fazerem o concurso, dominem as Proposições Renovadoras.

Quando se fala especificamente das Proposições Renovadoras, a Desenvolvimentista, com 19 %, os PCN, com 15,8%, a Cultural, com 13,7%, e a Crítico-Superadora, com 10,5%, são as que mais aparecem em concursos. Não encontramos ocorrências da abordagem Sistêmica. É provável que, por ser a mais nova, a abordagem Multiculturalismo tenha apresentado poucas ocorrências, ainda assim, aparece em 4% da literatura das Proposições.

Ainda sobre a aplicação prática das Proposições Renovadoras, Correia (2012, p. 175) constata que

[...] a maioria das abordagens e tendências implica uma precária densidade exemplificadora, prescritiva e elucidativa, cujas linguagens e estruturas são demasiadamente generalistas do ponto de vista do esclarecimento dos objetivos, conteúdos, estratégias, métodos, avaliação etc. Aqui ressaltamos que não se trata de nenhuma apologia às chamadas “receitas de bolo”, o que para o processo evolutivo da área, não seria um absurdo.

É necessário que as Proposições partam da vivência de todos os envolvidos no processo considerando a relação dialógica do processo ensino/aprendizagem pois “o exercício é da construção das proposições de ensino a partir da escola, e não do gabinete ou departamento, sem querer se constituir em tendência ou hegemonia” (CORREIA, 2012, p. 177). Em outras palavras, todo projeto que se propõe uma concepção de ensino, deve considerar seu público-alvo, procurando estabelecer relações com o mundo vivido do sujeito.

A partir da reflexão sobre esses trabalhos (ROSA; LETA, 2010; SILVA, 2013, CORRÊA et al, 2017), a pertinência da temática no âmbito da Educação e da Educação Física, e levando em consideração a quantidade de literatura relacionada as Proposições Renovadoras nos concursos públicos no Rio de Janeiro, percebe-se a importância de se abordar o assunto com vistas a sua aplicação prática. Para tanto, buscamos contribuir para o enfrentamento do problema identificado buscando superar o quadro apresentado por outros pesquisadores (ROSA; LETA, 2010; SILVA, 2013) a partir da criação de um método que relacione o conhecimento prático dos professores de Educação Física com os conceitos das Proposições Críticas.

Observações importantes a serem consideradas sobre esse levantamento: ao utilizarmos como parâmetros de produção as publicações em revistas científicas, o fizemos por considerar que os artigos resultam de trabalhos completos, apresentando metodologia e passando por um duplo cego de avaliação por pareceristas, assim, não ignoramos apresentações em congressos, publicações em anais e semelhantes, apenas optamos por aqueles, por considerar sua como publicações científicas; a Revista Movimento, em 2019, fez um número com a temática da perspectiva Crítica, na utilização dos operadores booleanos, alguns artigos apareceram, consideramos apenas os que se encaixavam nos descritores; não verificamos, através do lattes, as produções dos membros do Coletivo de Autores (2012), há a possibilidade de que eles produzam e/ou orientem trabalhos sobre a temática. Assim, essas fragilidades precisam ser consideradas em estudos posteriores.

## 1.4 Organização geral do trabalho

Nos capítulos seguintes buscamos apresentar como a Educação Física esteve articulada a leis e políticas educacionais brasileiras, relacionando o texto legal, com o período histórico e a proposição presente na disciplina, sendo assunto do segundo capítulo. No terceiro capítulo apresentamos as teorias educacionais e as proposições da Educação Física, enfatizando a Pedagogia Histórico-Crítica e a Proposição Crítico-Superadora e seus desdobramentos e possibilidades para o ensino crítico. No quarto e quinto capítulos descrevemos os métodos e procedimentos utilizados na pesquisa, apresentando o questionário aplicado e sua relação com as teorias que embasaram o estudo. O produto educacional desenvolvido a partir deste estudo se encontra no sexto capítulo. Por fim, apresentamos reflexões sobre a temática e possíveis caminhos de estudo a serem seguidos em formações posteriores.

Acreditamos que a criação de um Método de Ensino baseado na Pedagogia Histórico-Crítica e na Tendência Crítico-Superadora auxiliará na aplicação prática de aulas voltadas para a possibilidade de reflexão dos alunos sobre a realidade social.

Sobre a Educação Física proposta pelo Coletivo de Autores, Castellani Filho (1998, p. 66) relata que a disciplina

[...]tem como objeto de estudo temas inerentes à Cultura Corporal, os mesmos que, historicamente, a vem compondo: Jogo, Ginástica, Dança, Esporte, não se localiza aí, contudo, a distinção dessa concepção com as demais, mas sim na forma proposta de tratamento pedagógico desses conteúdos, como apontamos no texto.

Destacando que os conteúdos a serem trabalhados são os mesmos já conhecidos pela Educação Física. Assim, ao utilizarmos a Crítico-superadora como base de construção para nosso Produto Educacional, propomos uma forma de tratamento pedagógico para as temáticas referentes a Cultura Corporal.

## **2 POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: DESAFIOS EM TEMPOS DE BNCC**

A compreensão das relações entre as políticas públicas e os interesses político-econômicos dominantes ou em disputa são elementos essenciais para o entendimento da trajetória das diversas disciplinas na escola básica. Isso ocorre na medida em que as ações do Estado e a legislação no campo da educação guardam profundas conexões com os projetos de sociedade em curso nos diferentes momentos históricos.

Dessa maneira, esse capítulo procura resgatar a trajetória da Educação Física Escolar (EFE) em conexão com as propostas político-econômicas e as políticas educacionais de diferentes contextos históricos vividos desde o século XIX. Contudo, há uma ênfase nas últimas décadas e nos processos que levam à construção da BNCC como novo padrão regulatório da educação básica brasileira. Para isso nos apropriamos das reflexões da perspectiva histórico-crítica e suas considerações sobre a relação entre Estado, políticas públicas e educação.

### **2.1. Capitalismo escravista e antecedentes da Educação Física Escolar no Brasil**

Pochmann (2017, p. 311) afirma que “o processo de desenvolvimento capitalista brasileiro constituiu-se assentado direta e indiretamente na atuação do Estado, sobretudo pela natureza das formações sociais ambientadas na tradição autoritária e de transição tardia.”

De acordo com Fernandes (2006) no sistema colonial, o excedente econômico ia para a colônia, deixando o mercado interno sem função econômica regulativa. Após a independência, a parte do excedente que ficava no país, seria aplicada fora do circuito escravista. Para Fernandes (2006, p. 266),

foi esse mercado que estimulou, condicionou e, com o tempo, intensificou a passagem do entesouramento tradicionalista e da acumulação estamental para transações especulativas mais abstratas e complexas, fundadas em expectativas de que elas eram seguras, “honoráveis” e podiam incrementar o volume do dinheiro, do crédito e, por vezes, da riqueza materializada em ouro, em propriedade ou em valores.

Por essa evolução, a cidade passou a ser o centro de reaplicação do excedente, fazendo com que sua população crescesse. A disputa pelo fundo público criado a partir do recolhimento de impostos já estava presente no meio educacional nesse período. Para Melo e Sousa (2017, p.27)

No Brasil, a coexistência entre a educação pública e privada sempre foi palco de intensas disputas, desde o período colonial e imperial: licenças, créditos, subsídios, autorizações, reconhecimentos e credenciações concedidas e, a partir da República, realizadas pelo Estado, seus entes federados e seus governos, são elementos centrais que compõem a organização da educação brasileira até hoje.

A acumulação interna de capital, proveniente da manutenção da economia escravista, possibilitou a burguesia brasileira investir na expansão do capitalismo brasileiro. Como afirma Grosfoguel (2018), o capitalismo moderno é construído em conexão direta com os processos de colonização da América, no qual o sistema de escravização de africanos e indígenas foi a base econômica. Assim, a manutenção dessa estrutura social no Brasil é a base sobre a qual se constrói, na segunda metade do século XIX, o capitalismo moderno brasileiro.

É nesse contexto que a Educação Física se desenvolve como campo do conhecimento, principalmente com a criação dos conceitos básicos sobre o corpo e sobre sua utilização como força de trabalho. Com a passagem da escola doméstica para a escola graduada, ou seja, com a escolarização de massa, foi necessário redefinir o papel conferido ao corpo que, antes, aprendia livremente e, ante ao novo cenário, precisava ser domesticado. Nesse sentido surgiram teorias higienistas que se preocuparam com o cansaço e descanso dos alunos, com a arquitetura e com o tempo escolar, enquanto as teorias eugênicas eram responsáveis pela inculcação de valores e hábitos. Com a chegada da modernidade resultando na racionalidade tecnológica, o corpo fica restrito aos interesses de consumo e exibição, conseqüentemente, há uma supressão dos prazeres, ocasionando a negação do corpo, onde a mente é o centro de comando e, conseqüentemente mais valorizada, portanto, o corpo fica restrito aos interesses de instrumentação e eficiência no trabalho (TABORDA DE OLIVEIRA, 2006).

Assim, a formação desses conceitos se articula com a necessidade da higiene e a manutenção de um corpo pronto para o trabalho, típicos da visão capitalista da época. Na reforma Couto Ferraz, em 1851, que a *Gymnastica* é introduzida no ensino brasileiro. Já em 1882, com a Reforma do Ensino Primário, Secundário e Superior, Rui Barbosa relata a situação da Educação Física em países centrais e defende a Ginástica como elemento indispensável para formação integral da juventude (RAMOS, 1982).

Com o crescimento do mercado capitalista interno, a população urbana cresce, tendo em sua composição porção de grupos de rendas altas e médias, brasileiros ou estrangeiros; grupos de baixa renda, predominantemente composto por estrangeiros; escravos, os forros e diversos tipos de libertos.

A maior carga de trabalho era para os serviços domésticos, porém, outras formas de trabalho surgiram como o artesanal e os serviços de aluguel, forçando o “aparecimento de novas

modalidades de utilização do trabalho escravo, a pagamento [...] ou como parte da rotina conspícua do trabalho livre numa sociedade escravista” (FERNANDES, 2006, p. 270). Para o liberto, as ocupações artesanais e os serviços, serviam como oportunidades de transição para o trabalho livre e de reclassificação social. Pouco importava, para a burguesia, a condição social do país.

Enquanto os problemas reais da política econômica das classes dominantes girassem em torno da consolidação e da disseminação do mercado capitalista moderno, revolução urbana significava, pura e simplesmente, lançar o peso do desenvolvimento capitalista sobre o trabalho escravo e o regime de produção escravista (FERNANDES, 2006, p.269)

No cenário em que o Brasil produz para exportar, o controle interno da aristocracia agrária buscava a conciliação privada entre os governos e do trato diplomático. Mas rapidamente esse controle tornou-se obsoleto. O próprio sistema implantado fez com que isso acontecesse. Para resolver esse problema, foi dado ao mercado capitalista moderno maiores dimensões estruturais e dinâmicas, então, além do sistema inicial de importação e exportação, outros esquemas foram organizados como serviços públicos, transportes, comunicação, agricultura ligada ao comércio interno, produção manufatureira, novos padrões de ensino. Para a aristocracia agrária, o alto comércio e as nações hegemônicas, a economia brasileira precisaria continuar articulada, mesmo que tentassem abolir a escravidão, não tinham em mente a real absorção do setor arcaico pelo moderno. Para Fernandes (2006, p.280), o condicionante para o fim da escravidão foi a consolidação do mercado capitalista moderno que

[...] põe os homens uns diante dos outros em termos do valor de seus bens e serviços. Classifica-os fora e acima da ordem estamental e de castas da sociedade escravista, erguendo forças muito ativas contra esta e forçando os homens livres a ‘passar pelo mercado’ para fins de estratificação social.

As últimas décadas do século XIX e as primeiras do século XX e os diversos processos históricos, em especial o fim da escravidão e a formação da República, tem impacto nas estruturas políticas, econômicas e de poder no Brasil. O mercado capitalista deixa de ser apenas de algumas cidades, completando sua transição para o capitalismo moderno assim, “tornando-se estrutural, acarretam profundas repercussões na organização e evolução do sistema econômico global” (FERNANDES, 2006, p.279). O dinamismo do mercado implica em uma transformação para um sistema de produção propriamente capitalista (passagem da produção

artesanal para a produção manufatureira e para a industrialização), aumentando a dominação imperialista. Mantida a dupla articulação (produção agrícola mais a industrialização),

[...] a alta burguesia, a burguesia e a pequena-burguesia “fazem história”. Mas fazem uma história de circuito fechado ou, em outras palavras, a história que começa e termina no capitalismo competitivo dependente. Este não pode romper consigo mesmo. Como a dominação burguesa, sob sua vigência, não pode romper com ele, a economia capitalista competitiva da periferia fica condenada a dar novos saltos através de impulsos que virão de fora, dos dinamismos das economias capitalistas centrais (FERNANDES, 2006, p.293).

Esse mercado capitalista brasileiro tem como uma de suas características centrais a exclusão de grande parte da população, em especial a população negra, que não faz parte dos projetos de expansão do capitalismo, sendo mantida à margem. Ao desmitificar as relações raciais no Brasil, Fernandes (2003, p. 1) afirma:

A falsa consciência oculta a realidade e simplifica as coisas. Todo um complexo de privilégios de comportamento e valores de uma ordem social arcaica podia manter-se intacto, em proveito dos estratos dominantes da nação. As elites e as classes privilegiadas não precisavam levar a revolução social à esfera das relações sociais, na qual a democracia germinaria espontaneamente.

A construção do capitalismo moderno no Brasil é essencialmente a consolidação de uma dominação das elites herdeiras do colonialismo e do império. Nos anos 1950, a inserção no capitalismo monopolista, leva a uma estratégia de penetração segmentada, assim, as grandes corporações aproveitaram a janela para se integrar a periferia. Elas não precisavam interferir incisivamente na estrutura, quer fosse colonial, neocolonial ou competitiva, elas eram vantajosas por não possuírem mecanismos reativos de autodefesa. Porém a sua incorporação não se dava a economia do país, mas a economia dos países de origem.

Taborda de Oliveira (2006) observou em seus estudos – nas duas primeiras décadas do século XX – que no interior da escola houve uma mutação na denominação do que se entendia por “*gymnastica*” para algo que se define como a disciplina “educação física” que se baseava nos princípios da ginástica sueca e tinha como objetivo corrigir e endireitar os corpos das crianças. Como não havia escolas de formação para civis, os primeiros professores da disciplina foram militares que

[...] através de conhecimentos próprios de suas profissões, influenciaram os primeiros professores de Educação Física a incorporar os conceitos médicos-militares na prática da educação física e, por isso, difundi-los no desenvolvimento de sua prática pedagógica. Isto corroborou em instituir nos cursos de formação em Educação Física,

posteriores, projetos políticos pedagógicos com bases de caráter biomédico, higienista e militar. (CRUZ et. al., 2019, p. 230)

## 2.2 A Educação Física Escolar no período desenvolvimentista

Após a segunda guerra mundial, o controle da periferia do mundo passa a ser vital para o mundo capitalista, não só pelas matérias-primas, mas também para a expansão do capitalismo e sua disputa com o bloco soviético. Por conta disso, o desenvolvimento capitalista assume um caráter especificamente político. De fora para dentro, as nações hegemônicas exigem das burguesias e dos governos a favor do capitalismo que coloquem ordem para contarem com a possibilidade do desenvolvimento por associação e, internamente, os governos dessas nações e organizações ligadas a comunidade internacional, participavam de vários projetos de assistência, econômicos, financeiros, tecnológicos, educacionais, de sindicatos, de saúde, a fim de elevar o poder de decisão e de controle das burguesias e dos governos a favor do capitalismo.

[...] como se viram bloqueados pelo impasse do capitalismo competitivo dependente e subdesenvolvido, tentaram uma nova saída, mantendo as demais condições e introduzindo alterações no controle político da ordem que permitissem dar viabilidade a saída escolhida (FERNANDES, 2006, p. 304).

Em consonância com a expansão do capitalismo, é também um período em que se falou sobre nacionalismo, mas paradoxalmente foi o de abertura para empréstimos externos, implantação de indústrias monopólicas ou grandes corporações dos países capitalistas, principalmente dos Estados Unidos da América.

É importante ressaltar que os projetos políticos e pedagógicos do higienismo e do militarismo continuaram a coexistir após a Revolução de 1930, quando Getúlio Vargas aprova o decreto nº21.324 de 27 de abril de 1932, instituindo o Regulamento de Educação Física do Exército, o método francês, que tinha como principal objetivo a formação de cidadãos aptos para a prática militar (CASTRO, 1997). E, pelo decreto nº 23.252, em 19 de outubro de 1933, o Governo Vargas cria a Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx), sediada na cidade do Rio de Janeiro, responsável por formar os militares, mas também civis (PEREIRA, 2014). O papel do professor era o de instrutor e o dos alunos era o de recruta, tendo em vista a aplicação dos métodos como se fazia nos quartéis (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Com a constituição promulgada em 10 de novembro de 1937 os exercícios físicos passaram a ser obrigatórios em todo o país. Com a Carta Magna do Estado Novo, apareceu o termo adestramento físico, ou seja, a busca foi por uma “formatação de um corpo produtivo,

portanto forte e saudável, que fosse ao mesmo tempo dócil o bastante para submeter-se à lógica do trabalho fabril sem questioná-la” (CASTELLANI FILHO, 1998, p. 5), conforme dito na Constituição Federal de 1937

**Art. 131.** A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência.

**Art. 132.** O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas; e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento, dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação. (BRASIL, 1937, p. 84).

Nesse cenário, destacamos as primeiras proposições de ensino da Educação Física Escolar: a higienista que se preocupava principalmente com os hábitos de higiene e saúde e buscava, através do exercício, o desenvolvimento físico e moral; a militarista utilizando os métodos ginásticos como forma de sistematização dos conteúdos, promovendo uma educação que buscasse contribuir com a indústria nascente e com a prosperidade da nação (DARIDO, 2003); e a Escola Nova, ou o Pedagogicismo, que substitui o padrão biológico pelo sociocultural, procurando que os alunos sejam ativos no processo de Ensino e Aprendizagem. No texto legal da Constituição de 1946 não encontramos menção à Educação Física, porém, com a influência da escola nova, a disciplina passou a ser reconhecida como um meio de educação do movimento com vistas a promover uma educação integral.

Pochmann (2017, p. 317) destaca que diante do cenário político-econômico internacional do período:

[...] o Brasil soube jogar estrategicamente na disputa de hegemonia no interior do centro dinâmico do capitalismo entre os Estados Unidos e a Alemanha para obter vantagens ao avanço de sua industrialização. Também na segunda metade da década de 1950, quando as grandes firmas europeias buscavam responder à internacionalização das empresas estadunidenses, o país coordenou, com o capital privado nacional e suas empresas estatais, a internalização de um bloco de investimentos estrangeiros capaz de completar a industrialização nacional.

Essa nova estrutura econômica modifica os interesses da burguesia e coloca outras frações da classe no controle político do Estado, o que gerou resistências dentro da própria burguesia. Dessa forma, novas propostas educacionais são elaboradas para atender à dinâmica da sociedade em transformação. É nessa arena de disputas que se constrói a primeira LDB. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 4024 de 20 de dezembro de 1961, art. 22 dizia que “Será obrigatória a prática da educação física nos cursos primário e médio, até a idade

de 18 anos”, confirmando, assim, o que foi dito anteriormente, estabelecendo a Educação Física com presença obrigatória e componente curricular na escola básica. A promulgação da primeira LDB desencadeia um conflito entre os defensores da escola pública e os defensores da escola particular. Saviani (2013) destaca a importância de Florestan Fernandes na atuação da Campanha de Defesa da Escola Pública, no interior, e o manifesto Mais uma vez reunidos, e o processo de renovação da pedagogia católica.

Entre 1961 e 1969 a LDB foi aprovada, destacando-se a discussão do Plano Nacional de Educação, a Campanha de aperfeiçoamento e difusão do ensino secundário e o papel do Instituto Superior de Estudos Brasileiros, sendo este, o centro mentor da ideologia nacional-desenvolvimentista. Surge também, nos movimentos de cultura e educação popular, a liderança de Paulo Freire com o método de alfabetização para jovens e adultos como forma de educação crítica.

Ainda nos anos 1960, a perspectiva esportivista passa a vigorar no território nacional através do binômio Educação Física/Esporte como estratégia do governo militar de utilizar a Educação Física como sustentação para sua ideologia (DARIDO, 2003). A importância de se comentar esse período é imensa, principalmente porque nele surge a maior parte dos procedimentos que são adotados pelos professores de Educação Física. “É nessa fase da história que o rendimento, a seleção dos mais habilidosos, o fim justificando os meios está mais presente no contexto da Educação Física na escola” (DARIDO, 2003, p.3). O professor tem o papel de um técnico desportivo, que emprega métodos extremamente diretivos e proporciona uma prática volta a repetição mecânica dos movimentos, não havendo diferença entre as funções pois eram contratados por seu desempenho na atividade esportiva, e ao aluno fica reservado o papel de atleta (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

### **2.3 A proposta tecnicista e a Educação Física Escolar em tempos de autoritarismo**

Se nas proposições anteriores os professores eram os instrutores e os alunos os recrutas e na Escola Nova a tentativa foi de estabelecer alunos ativos no processo de Ensino e Aprendizagem, com o golpe cívico-militar de 1964, a proposição Tecnicista ou o Esportivismo para alguns autores da Educação Física, tratou os professores como treinadores e os alunos como atletas.

Em consonância com a expansão do capitalismo nacional, é também um período em que se falou sobre nacionalismo, mas paradoxalmente foi o de abertura para empréstimos externos, implantação de indústrias monopólicas ou grandes corporações dos países capitalistas,

principalmente dos Estados Unidos da América. Nesse contexto, a Escola Superior de Guerra foi o carro-chefe na formulação da ideologia para o cenário, a doutrina da interdependência. Pouco depois o golpe, consagrou essa ideologia flexionando a sua correspondência com o comportamento econômico, inclusive com a “reordenação jurídica de todo o sistema educacional brasileiro calibrada pela colaboração estabelecida entre o Ministério da Educação e a agência estadunidense, United States Agency for International Development-USAID.” (RODRIGUES; CAMPOS, 2018, p. 710).

[...] o projeto da USAID determinava uma vinculação maior do ensino primário ao ensino médio, o que ocorreu na Lei 5692/71 com a junção do ensino primário com o ginásio. Vários técnicos brasileiros foram para os EUA a fim de receber treinamento e realizar a observação de modelos de ensino primário desenvolvidos naquele país. Importante ressaltar que os modelos de treinamento não foram nos padrões mais desenvolvidos do ensino estadunidense, os parâmetros utilizados vieram das comunidades de baixa renda. (RODRIGUES; CAMPOS, 2018, p.712).

É nesse período que o esporte passa a ser o modelo pedagógico para a Educação Física. O Coletivo de Autores (2012) destaca que ele ganha uma dimensão tão grande que a disciplina fica subordinada aos códigos da instituição esportiva. Por apresentar princípios como o da racionalidade, da eficiência e da produtividade, ele facilmente se alinha a proposta pedagógica da ditadura, a pedagogia tecnicista que “[...] advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico.” (SAVIANI, 2013, p.381).

Os princípios tecnicistas e a ideologia vigente possibilitaram diversos decretos e leis que regulamentaram a disciplina como o decreto 705 de 25 de julho de 1969<sup>13</sup>, que tornou a Educação Física obrigatória em todos os níveis e o ensino esportivo passou a ser obrigatório no ensino superior; a lei 5664/71<sup>14</sup>, que facultou a disciplina aos cursos noturnos; a Reforma

---

<sup>13</sup> O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o Parágrafo 1º do artigo 2º do Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968, DECRETA: Art. 1º O artigo 22 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, passa a vigorar com a seguinte redação: "Será obrigatória a prática da educação física em todos os níveis e ramos de escolarização, com predominância esportiva no ensino superior". Art. 2º Revogadas as disposições em contrário, o presente Decreto-lei entrará em vigor à data de sua publicação.

<sup>14</sup> Art. 1º, facultou-se a disciplina aos cursos noturnos: “Acrescente-se o seguinte parágrafo único ao artigo 1º do Decreto-lei nº 705, de 25 de julho de 1969: ‘Parágrafo único. Os cursos noturnos podem ser dispensados da prática da Educação Física

Educacional de 1º e 2º graus<sup>15</sup>; e dispositivos que traziam em seu conteúdo, a regulamentação da dispensa dos estudantes, como o Decreto 69.450/71<sup>16</sup> e a Lei 6503/77<sup>17</sup>.

Ainda sobre os dispositivos legais, destacamos o Decreto 69.450/71, por ser bem explícito quanto a influência do tecnicismo, discorrendo sobre o desenvolvimento e aprimoramento das forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais dos alunos, destacando que estes, constituem os fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional. No mesmo decreto, sobre os padrões de referência há uma alínea que divide os alunos por sexo, e sobre a compensação e controle da frequência, o artigo 9º, define que um dos critérios de comprovação de assiduidade nas aulas de educação Física era a participação em competições esportivas.

Desde sua inserção pela Reforma Couto Ferraz até esse momento, a disciplina utilizou as proposições Tradicionais para trato com o conhecimento. Esteve implícito em sua organização a manutenção do *status quo*, principalmente pelo fato das classes dominantes

---

<sup>15</sup> Com a Reforma Educacional do ensino de 1º e 2º graus pela Lei 5692 de 11 de agosto de 1971, estabeleceu-se que não haveria limite de idades para a prática, confirmando o já dito pelo decreto 705/1969, a saber: “Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969”. Leher, Vittoria e Motta (2017), relatam que na lei 5692/1971, houve um empobrecimento da formação, devido aos setores dominantes entenderem que o grosso da força de trabalho desempenhava trabalho simples, em outras palavras, para a classe trabalhadora o nível do ensino foi rebaixado pois os trabalhos que a classe realiza, não precisariam de muito desenvolvimento intelectual.

<sup>16</sup> Art. 6º Em qualquer nível de todos os sistemas de ensino, é facultativa a participação nas atividades físicas programadas:

- a) aos alunos do curso noturno que comprovarem, mediante carteira profissional ou funcional, devidamente assinada, exercer emprego remunerado em jornada igual ou superior a seis horas;
- b) aos alunos maiores de trinta anos de idade;
- c) aos alunos que estiverem prestando serviço militar na tropa;
- d) aos alunos amparados pelo Decreto-lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969, mediante laudo do médico assistente do estabelecimento. (Decreto 69.450/1971).

<sup>17</sup> Art. 1º É facultativa a prática da Educação Física, em todos os graus e ramos de ensino:

- a) ao aluno de curso noturno que comprove exercer atividade profissional, em jornada igual ou superior a 6 (seis) horas;
- b) ao aluno maior de 30 (trinta) anos de idade;
- c) ao aluno que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em outra situação, comprove estar obrigado à prática de educação física na Organização Militar em que serve;
- d) ao aluno amparado pelo Decreto-lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969;
- e) ao aluno de curso de pós-graduação; e
- f) à aluna que tenha prole. (Lei 6503/1977)

utilizarem a Educação para difundir seu plano de dominação. Até então, todas as perspectivas inovadoras foram concebidas pela burguesia para se manter o poder. Essa é a influência a qual nos referimos, sem uma reflexão sobre o contexto histórico, continuaremos a reforçar a dominação.

#### **2.4 Das proposições Renovadoras à BNCC: possibilidades e dilemas da EFE escolar nos últimos vinte anos.**

Após um período em que vigorou a pedagogia tecnicista, surge a visão crítico-reprodutivista que se propunha uma crítica a educação dominante, “pondo em evidência as funções reais da política educacional que, entretanto, eram acobertadas pelo discurso político-pedagógico oficial” (SAVIANI, 2013, p. 392). Ao descrever as tendências crítico-reprodutivistas, Saviani (2012) destaca que, para elas, todas as reformas escolares fracassaram, tornando cada vez mais evidente o papel que a escola desempenha: reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista.

O final dos anos 1970 e início dos anos 1980<sup>18</sup> marcam a chegada no Brasil das Proposições Renovadoras que se opõem às proposições tradicionais por buscarem romper com o legado tecnicista da disciplina. Eles se tornam ainda mais importantes na medida em que influenciam o pensamento da disciplina e os textos legais que a abordam. Para Gonçalves (2005, p.2)

[...] posicionar-se contra o tecnicismo demandava adotar uma postura crítica diante dos pressupostos positivistas que davam sustentação a essa pedagogia. Por isso, os educadores brasileiros buscavam, na fenomenologia e no marxismo, instrumentos

---

<sup>18</sup> Entre 1980 e 1991, além do surgimento das pedagogias críticas, houve diversas mobilizações dos professores para uma organização política na educação. Surgiram as organizações conhecidas por Associação Nacional de Educação – ANDE, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES – e a Confederação de Professores do Brasil – CPB, que em 1989 foi rebatizada por Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação – CNTE. Em 1981, com os laços sindicais criados pelas organizações de docentes das universidades, é criada a Associação Nacional dos Docentes das Instituições do Ensino Superior – ANDES. Em 1984, os segmentos técnicos administrativos se organizaram e criaram a Federação de Sindicatos de Trabalhadores de Universidades Brasileiras – FASUBRA. Mais tarde essas novas organizações se filiam à Central Única dos Trabalhadores – CUT, o que só pode acontecer após a promulgação da Constituição de 1988 (SAVIANI, 2013).

para essa luta. Foi nesse contexto que surgiram as várias correntes pedagógicas da educação física.

Embora a autora destaque teorias como a fenomenologia e o marxismo, muitas proposições não usam essas teorias como base, ainda assim, consideremos renovadora toda a proposição que buscou, independentemente da teoria de base, superar o padrão tecnobiologicista da disciplina, buscando um ensino que visasse o ser humano em suas múltiplas dimensões, dentre essas proposições destacamos: Psicomotricidade (1970), Concepções Abertas (1986), Desenvolvimentista (1987), Construtivista-Interacionista (1989), Humanista, Motricidade Humana (1990), Crítico-superadora (1992), Sistêmica (1991), Plural (1995), Crítico-Emancipatória, Saúde Renovada, Cultural.

Nas últimas décadas, a expansão do neoliberalismo exige uma expansão da dominação dos países centrais sobre as demais nações do planeta. Internamente, o processo ganha contornos similares. Pochmann (2017) chama a atenção para o fato de que “É sabido que o processo de desenvolvimento capitalista brasileiro constituiu-se assentado direta e indiretamente na atuação do Estado, sobretudo pela natureza das formações sociais ambientadas na tradição autoritária e de transição tardia.” (POCHMANN, 2017, p. 311).

Nesse cenário histórico, o capitalismo brasileiro se consolida como dependente das configurações do capitalismo internacional e nas últimas décadas observa-se uma transição dos modelos industrializantes das décadas de 1950/1980 para o setor de serviços e um retorno à condição de exportador de produtos primários.

Assim como no passado, as políticas públicas procuram atender aos interesses das classes dominantes. No campo da educação, apesar das tensões entre visões hegemônicas e contra hegemônicas, a trajetória das disciplinas tem relações diretas com as políticas públicas adotadas pelos diferentes governos e seus objetivos político-econômicos, como veremos na história da Educação Física como disciplina escolar.

Sobre os anos 1990 podemos ainda destacar as reformas educacionais ocorridas na América Latina com profundas influências internacionais, mais especificamente do eixo euroamericano. Para Beech (2009, p. 35):

[...] essas reformas significaram profundas rupturas com as políticas educativas anteriores de seus respectivos países. Por exemplo, a cultura enciclopédica que havia dominado a regulamentação curricular – que enfatizava os conteúdos relacionados com a transmissão de informação e de dados – foi substituída por um currículo baseado no domínio de competências.

As reformas foram justificadas com base na necessidade de adaptação a uma série de mudanças ocorridas no mundo<sup>19</sup>. Assim, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e cultura – UNESCO, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, e o Banco Mundial “se posicionam como as ‘autoridades científicas’ que podem prever o futuro e que, além disso, podem esboçar um modelo de educação universal que se adapta a esse futuro (imaginário) a que muitas vezes chamam ‘a era da informação’” (BEECH, 2009, p. 37)

Essas reformas vão impactar o sistema educacional brasileiro, trazendo mudanças se iniciando pela Nova Lei de Diretrizes e Bases – LDB, passando pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, e chegando a mais recente que é a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Rapidamente podemos citar a ampliação do ensino básico para 14 anos, a obrigatoriedade de estar na escola a partir dos 4 anos de idade, os programas de estímulo ao ensino superior como Programa Universidade para todos – PROUNI, Sistema de Seleção Unificada – SISU, e Financiamento estudantil – FIES.

Segundo Beech (2009, p. 44), as reformas influenciadas pelas agências citadas, priorizaram o “desenvolvimento de competências em detrimento da transmissão de conteúdos (o que representa uma notável ruptura com os conteúdos curriculares anteriores)”. E continua analisando que, para o Ensino Médio, a formação para o trabalho deveria ser deixada de lado para que os sistemas de ensino se concentrassem “na promoção de competências básicas, já que se supõe que o mundo em transformação permanente requer uma formação mais geral”. Notem que o autor escreve antes da BNCC, assim, a política adotada ainda não previa a reforma do Ensino Médio.

Destacando a nova LDB 9.394 de 1996, mesmo com a redemocratização e a consequente adoção de novas perspectivas para a Educação Física, além daquelas baseadas no positivismo e nas ciências biológicas, durante sua construção, os parlamentares, inicialmente, não consideraram a disciplina. Somente na segunda formatação da futura LDB, a partir do substitutivo Jorge Hage, a Educação Física foi contemplada como obrigatória. A redação assume a influência bio-psicologizante que marcou época na segunda metade da década de 1970 contrastando com a visão de adestramento da Carta Magna do Estado Novo. A redação dizia:

---

<sup>19</sup> a globalização, a era da informação e as economias do conhecimento

A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório na Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, de modo a contribuir para o desenvolvimento do organismo e da personalidade do educando. (CASTELLANI FILHO, 1998, p. 10)

No entanto, a versão seguinte ao substitutivo Jorge Hage, retomou a versão anterior que exibiu uma forte influência das proposições Tradicionais e em seguida, por diversas versões procurou-se estabelecer um texto que compusesse a disciplina na nova LDB. Castellani Filho (1998, p. 21) destaca a importância das “pressões de Deputados acionados por setores da Educação Física ligados ao movimento sindical dos trabalhadores da Educação” para que o Deputado José Jorge alterasse o substitutivo Darcy Ribeiro e em 20 de dezembro de 1996 é sancionada a lei com o texto original presente nas discussões anteriores que dizia em seu artigo 26, parágrafo 3º “A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos”. Para o autor,

Retira-se, com essa redação, a camisa de força que a aprisionava nos limites próprios ao famigerado eixo paradigmático da aptidão física, à medida que a vinculava tão somente à busca do desenvolvimento físico do aluno, como constava no texto do Senador Darcy Ribeiro, embora a permanência do seu caráter facultativo para os cursos noturnos revele que o perigo da estreiteza pedagógica ainda à espreita. (CASTELLANI FILHO, 1998, p. 22).

O reconhecimento legal da disciplina foi importante para que, na construção dos documentos que se seguiram, ela fosse também contemplada: em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental; em 2000, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio; nas Diretrizes Curriculares Nacionais; em 2016 para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, e em 2018 a complementação com o Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular.

Ainda sob a forte influência das proposições Renovadoras, o Ministério da Educação elaborou os PCN (BRASIL, 1998). O documento sugere uma forma de se abordar a Educação em todo o território nacional. Ele é composto por uma parte geral e pelas partes específicas. Na parte específica que trata da Educação Física, procuram apresentar uma proposta de ensino para o pleno exercício da cidadania a partir da compreensão crítica da Cultura Corporal de Movimento. Para cumprir o objetivo, se baseiam em três princípios: o da inclusão, o da diversidade e o das categorias de conteúdo.

Em seguida os autores tentam caracterizar a área analisando as influências recebidas pela Educação Física, destacando suas origens militar e médica. Contrastando com as origens,

buscando um ensino voltado para as necessidades dos alunos, os PCN apresentam como principais proposições pedagógicas da Educação Física Escolar, a Psicomotricidade, o Construtivismo, o Desenvolvimentismo e as Críticas.

Considerados dentro das proposições Críticas por Darido (2003), os conteúdos descritos apresentam relação com temas comuns a sociedade, assim, destaca a importância de se trabalhar com os temas transversais, a saber: Ética, Saúde, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Orientação Sexual e Trabalho e consumo. É importante destacar que não encerram apenas esses como temas a serem trabalhados, afinal, destacam os Temas Transversais como “[...] temas de urgência para o país como um todo, além de poder tratar outros relacionados às necessidades específicas de cada região” (BRASIL, 1998, p. 34).

Quando trata sobre o que ensinar e aprender em Educação Física, os PCN não excluem o ensino da técnica e da tática, ao contrário, destacam sua importância nos interesses dos alunos discorrendo sobre a resolução de problemas, o exercício de soluções por prazer funcional e de manutenção e a inserção nos grupos de referência social (BRASIL, 1998). Essa visão reflete a perspectiva multicultural, que passa a dominar o cenário pedagógico.

O multiculturalismo é uma perspectiva que surge no bojo dos debates sobre direitos humanos e incorporação dos grupos e nações que se tornaram independentes no pós-guerra. Canen e Oliveira (2002, p. 61) o definem como um corpo teórico e político que indica a necessidade de “compreender-se a sociedade como constituída de identidades plurais, com base na diversidade de raças, gênero, classe social, padrões culturais e linguísticos, habilidades e outros marcadores identitários.”

Contudo, o uso polissêmico do termo o fez ser apropriado com diferentes sentidos, podendo ser identificadas ao menos quatro tendências dentro do multiculturalismo: a conservadora, a humanista, a liberal e a crítica. Na década de 1990, sua vertente conservadora é incorporada pelas agências internacionais e se torna parte dos discursos neoliberais para a educação. Em uma entrevista a Gandin e Hypolito (2003), Boaventura de Sousa Santos afirma que “[...] mesmo quando reconhece outras culturas assenta-se sempre na incidência, na prioridade a uma língua normalizada – e, portanto, é um multiculturalismo que de fato não permite que haja um reconhecimento efetivo das outras culturas”. (GANDIN; HYPOLITO, 2003, p. 12).

Essa abordagem multicultural está presente em diversos projetos e políticas públicas implementadas no Brasil no período. Ao caracterizarem a Educação Física para o terceiros e quartos ciclos do ensino fundamental, que compreendem do 6º ao 9º ano, os parâmetros elegem

critérios para a seleção de conteúdos: a relevância social, as características dos alunos e as especificidades do conhecimento da área (BRASIL, 1998). Para organizar os conteúdos, o documento propõe uma organização por blocos e que esses contemplem as categorias Procedimental, Conceitual e Atitudinal. Os blocos de conteúdos apresentados são: Conhecimentos sobre o corpo; esportes, jogos, lutas e ginásticas; e atividades rítmicas e expressivas.

Os PCNEM iniciam a parte referente à Educação Física com a intenção propor maneiras de atuar que proporcionarão o desenvolvimento de todos os alunos, não só dos mais habilidosos. Eles destacam que, em muitos casos, o ensino parece com o do Fundamental: forte inclinação para o esporte, com treinamento dos fundamentos e aplicação em um jogo. Mesmo compreendendo ao ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento, a Educação Física se limita ao ensino dos fundamentos e do esporte e jogo (BRASIL, 2000).

A fim de mostrar uma outra possibilidade, apontam como linha de pensamento a Educação para a Saúde, como propostas para a inserção no ciclo de aprofundamento e no retorno dos alunos as práticas de aula. Essa linha se encaixa na proposição da Saúde Renovada que, para Zancha et al (2013, p. 2008):

[...] tem por paradigma a aptidão física relacionada à saúde, com objetivos de informar, mudar atitudes e promover a prática sistemática de exercícios físicos. A abordagem considera que o programa de Educação Física escolar como um todo não deve consistir apenas em modalidades esportivas e jogos.

Baseado nessa Proposição, os PCN fazem diversas observações sobre como a Educação Física pode contribuir para a Educação para a Saúde. Encerram o documento propondo competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos ao longo do ensino médio divididas pelos blocos: autogerenciamento das atividades corporais; ginásticas; esportes, jogos e lutas; e danças ou jogos musicais.

Entre todas as possibilidades que apresentam, podemos destacar que os parâmetros buscaram romper com o ensino exclusivamente técnico da disciplina, propondo soluções práticas a partir dos conteúdos da Cultura Corporal de Movimento. É inegável a proposta desafiadora dos PCN ao proporem um ensino baseado na reflexão crítica, mas ela não questiona as estruturas sociais, ao contrário, propõe uma integração a elas.

Ainda sobre esse período, Saviani (2013) destaca que as ideias pedagógicas do Brasil se expressam no neoprodutivismo, culminando na pedagogia da exclusão. Surge o neoescolanovismo e o neoconstrutivismo, resgatando as bandeiras do aprender a aprender e a

reordenação do aprender, como concepção psicológica, como atividade construtiva do aluno. O estado brasileiro coordena uma forma de organização escolar que busca um máximo de resultados com os recursos destinados à educação, com isso surgem instrumentos como a "pedagogia da qualidade total" e a "pedagogia corporativa".

Ao utilizar as expressões analíticas empregadas por Acácia Kuenzer, a saber, "exclusão includente"<sup>20</sup> e "inclusão excludente"<sup>21</sup>, Saviani (2013, p. 442) destaca que os mecanismos<sup>22</sup> de inclusão de mais alunos no sistema escolar, mantem as crianças e jovens na escola sem que haja uma aprendizagem efetiva, possibilitando uma melhoria nas estatísticas quantitativas educacionais como a universalização do ensino fundamental, porém, excluindo os alunos "do mercado de trabalho e da participação ativa na vida da sociedade. Consuma-se, desse modo, a 'inclusão excludente'". Essa política de inchaço do ensino público, sem que haja uma boa qualidade, reflete como a burguesia trata o ensino para as camadas populares: preparação para trabalhos específicos, ligados a indústria, ao agronegócio e ao terceiro setor, a fim de reforçar a dominação, através de métodos de ensino baseados na obtenção de conhecimentos rasos voltados para a lógica instrumental.

A partir dos anos 2000, o governo estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, documentos legais que visam o desenvolvimento de várias áreas relacionadas ao ensino. Especificamente sobre a Educação Física, os documentos procuram regular a disciplina no ensino superior. Lembramos que as primeiras escolas de formação eram para militares, depois os militares formaram alguns civis, para depois surgirem espaços formativos geridos por civis, assim, toda a estrutura de Ensino Superior seguia a lógica das proposições tradicionais. Porém, nas DCN, destacamos a influência das Proposições Renovadoras no parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior número 0138 de 03 de abril de 2002 quando trata da caracterização da área e do perfil do graduado. Sobre a caracterização da área destaca

A Educação Física compreende uma área de estudo, elemento educacional e campo profissional caracterizados pela análise, ensino e aplicação do conjunto de conhecimentos sobre o movimento humano intencional e consciente nas suas dimensões biológica, comportamental, sociocultural e corporeidade. (BRASIL, 2002, p.3)

---

<sup>20</sup>Se dá na ação do mercado em excluir o trabalhador para o realocar ou na informalidade, ou no próprio mercado de trabalho com salários menores.

<sup>21</sup> É a face pedagógica da exclusão includente, ela inclui os alunos no sistema escolar e exclui do mercado de trabalho.

<sup>22</sup> divisão por ciclos; classes de aceleração; progressão continuada.

Ao falar do perfil do graduado, a Diretriz o relaciona com as características das Proposições Renovadoras que abrangem um ensino crítico, humanista e voltado para as necessidades do aluno. Segundo o texto

O Graduado de Educação Física, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, qualificado para o exercício profissional com base no rigor científico e intelectual e pautado no princípio ético. Deverá ser formado para estudar, pesquisar, esclarecer e intervir profissional e academicamente no contexto específico e histórico-cultural, a partir de conhecimentos de natureza técnica, científica e cultural de modo a atender as diferentes manifestações e expressões da Atividade Física/Movimento Humano. O Graduado de Educação Física com Licenciatura em Educação Física deverá estar capacitado a atuar na Educação Básica e na Educação Profissional (BRASIL, 2002, p.3).

Ainda que a estrutura fosse de um governo liberal, os anos que se seguiram foram o de maior expansão do acesso à educação pública e a políticas de valorização profissional do professor. A partir de 2009, ampliou-se para quatorze anos a obrigatoriedade da educação básica, a continuidade e melhoria dos programas de expansão das Universidades e Institutos Federais além da regulamentação das parcerias público-privadas no setor educacional trazendo para a educação a visão de mercadoria, juntamente com os programas Universidade para Todos – PROUNI, Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, Financiamento Estudantil – FIES, este já estava em vigor desde 1999, porém foi ampliado no governo PT (MELO; SOUSA, 2017).

Essa privatização do ensino público fica ainda mais marcada com a definição das ações do governo no Plano de Desenvolvimento da Educação e o Plano Nacional de Educação (2014-2024), pelo movimento empresarial que “[...] difundem sua agenda e pedagogia principalmente por meio de coalizões como Todos pela Educação reunindo banqueiros, grandes empresários dos meios de comunicação e o chamado ‘Terceiro Setor’ empresarial” (LEHER; VITTORIA; MOTTA, 2017, p.18). Mesmo nesse cenário, Saviani (2013) destaca que as pedagogias contra-hegemônicas<sup>23</sup> ganharam mais espaço.

Voltando a questão da expansão da rede de ensino, no governo PT ampliou-se o número de vagas nas diversas modalidades de ensino, possibilitando que mais integrantes da classe trabalhadora pudessem ingressar em uma formação de qualidade. Uma das garantias da qualidade estavam no reconhecimento do profissionalismo do professor através de políticas de

---

<sup>23</sup> Pedagogias da “Educação Popular, Pedagogias da prática, Pedagogia crítico-social dos conteúdos, Pedagogia Histórico-Crítica.

valorização. Para Pereira e Oliveira (2016), surgiram diversas leis para promoção da valorização, entre elas destacam

A aprovação do FUNDEF, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a elaboração do Plano Nacional da Educação, a aprovação do FUNDEB e da Lei do Piso Nacional da educação [...]. Mais recentemente, o Plano Nacional de Educação (PNE–2014/2024), sobre o tema em pauta, destaca planos de carreira e piso nacional de salário. (PEREIRA; OLIVEIRA, 2016, p.35)

Lembramos que as políticas de expansão do ensino básico são aplicadas de acordo com o ente federativo. Assim, é necessário elaborar uma pesquisa mais profunda sobre os impactos dessa expansão. Por exemplo, os municípios, responsáveis pelo ensino fundamental, não possuem a mesma arrecadação do governo federal além de contar com número superior de escolas atendidas, portanto, é difícil comparar o grau investimento em Institutos Federais com as Escolas Municipais, sem levar em consideração esses dados. O que sabemos até aqui é que essa expansão, feita para alcançar os índices internacionais, aumentou a precarização do ensino público.

Pouco tempo depois, políticas públicas voltadas a classe trabalhadora que se acreditavam estar consolidadas, foram sendo atacadas por meio de dispositivos legais. Na educação houve consequências imediatas:

[...] com a destituição de equipes e a iminente extinção de secretarias no Ministério da Educação, bem como a realocação ou extinção de recursos de ações pontuais; a recusa no recebimento para audiências dos setores historicamente posicionados em defesa da educação pública; destituição e esvaziamento do Conselho Nacional da Educação e, praticamente, a destruição do Fórum Nacional da Educação – que, dentre suas competências legais, está a coordenação da Conferência Nacional da Educação de 2018, bem como de suas etapas estaduais e municipais, além de outros espaços colegiados democráticos em toda a nação. (MELO; SOUSA, 2017, p.27)

Os autores destacam que foram modificados diversos marcos legais e orçamentos, com o objetivo de não se conseguir reverter a privatização da educação pública. Destacam, também, que as reformas político-educacionais do governo Temer defenderam claramente um projeto de sociedade que “prioriza os valores associados à sobrevivência do capitalismo internacional, em detrimento do investimento em melhoria da qualidade de vida da população, revelando em suas estratégias básicas princípios do liberalismo econômico” (MELO; SOUSA, 2017, p.39).

Nesse sentido, o governo, por meio da medida provisória nº 746, de 2016, modificou a estrutura do Ensino Médio. Criando uma parte comum e outra parte composta por itinerários formativos, onde o aluno poderia escolher em que irá se especializar. Essa é uma adaptação daquilo que Beech (2009) nos trouxe, a formação mais geral centrada em competências básicas

continua, mas há um retorno a formação para o trabalho. A primeira redação incluía apenas língua Portuguesa, língua Inglesa e a Matemática como obrigatória para todos os anos. Por pressão dos setores ligados a Educação, sofreu alterações e manteve a obrigatoriedade das disciplinas e, para a Educação Física, facultando apenas a prática, como já tinha sido determinado pela Lei nº 10.793/2003. Assim, a LDB que vigora atualmente, traz a disciplina como componente curricular da Educação Básica, com facultatividade nos casos previstos em Lei<sup>24</sup>.

A Resolução nº 3 de 21 de novembro de 2018 é o apoio legal para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e atualiza as diretrizes curriculares para o ensino médio devido à Reforma do Ensino Médio, transformando-a na Lei nº 13.415 de 16/02/2017. Entre outras disposições, a resolução mantém as áreas de conhecimento e as disciplinas que se relacionam as áreas<sup>25</sup>.

Em seu artigo 12, parágrafo 2, inciso IV, o documento defende que os itinerários formativos estimulem o empreendedorismo, pois, “supõe a mobilização de conhecimentos de

---

<sup>24</sup> A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II – maior de trinta anos de idade; III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; IV – amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969; V – (vetado); VI – que tenha prole.(BRASIL, 2017)

<sup>25</sup> Art. 11. A formação geral básica é composta por competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e articuladas como um todo indissociável, enriquecidas pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e da prática social, e deverá ser organizada por áreas de conhecimento:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

[...]

§ 4º Devem ser contemplados, sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, estudos e práticas de:

I - língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas;

II - matemática;

III - conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil;

IV - arte, especialmente em suas expressões regionais, desenvolvendo as linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro;

V - educação física, com prática facultativa ao estudante nos casos previstos em Lei;

VI - história do Brasil e do mundo, levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia;

VII - história e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte e de literatura e história brasileiras;

VIII - sociologia e filosofia;

IX - língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino.

diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias”, deixando claro que a educação está a serviço do mercado, visando à preparação para este. Para Melo e Sousa (2017, p.32) a reforma do ensino médio caracteriza a educação pública “[...]apenas enquanto uma preparação ao trabalho simples de natureza indiferenciada, desconsiderando assim seu papel mais alto que é o da educação crítica, emancipadora, de formação social e humanística.” Apesar de ser considerada nova, o discurso da formação para o trabalho é antigo e está contemplado em outros documentos como podemos observar no quadro 1.

**Quadro 1. Comparativo de proposições - BNCCEM 2018, PCNEM 1999 e DCNEM 1998**

BNCCEM 2018	PCNEM 199	DCNEM 1998
Mobilização de conhecimentos/saberes, habilidades, atitudes e valores	A resposta a uma convocação dessa natureza exige o diálogo e a busca de consenso sobre os valores, atitudes, padrões de conduta e diretrizes pedagógicas que a mesma LDB propõe como orientadores da jornada, que será longa e cheia de obstáculos. [...] formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa.	Deverá, assim, continuar o processo de <i>desenvolvimento da capacidade de aprender</i> , com destaque para o aperfeiçoamento do <i>uso das linguagens</i> como meios de constituição dos conhecimentos, da compreensão e da formação de atitudes e valores.
[...] para resolver demandas complexas da vida cotidiana	Examinados os exemplos dados, é possível generalizar a contextualização como recurso para tomar a aprendizagem <b>significativa</b> ao associá-la com experiências da vida cotidiana ou com os conhecimentos adquiridos espontaneamente. A aplicação de conhecimentos constituídos na escola às situações da vida cotidiana e da experiência espontânea permite seu entendimento, crítica e revisão.	[...] é preciso que a escola seja uma experiência permanente de estabelecer relações entre o aprendido e o observado, seja espontaneamente, no cotidiano em geral, seja sistematicamente no contexto específico de um trabalho e suas tarefas laborais.
[...] para resolver demandas complexas do pleno exercício da cidadania	O trabalho e a cidadania são previstos como os principais contextos nos quais a capacidade de continuar aprendendo deve se aplicar, a fim de que o educando possa adaptar-se às condições em mudança na sociedade, especificamente no mundo das ocupações	[Esta etapa] tem sido a mais afetada pelas mudanças nas formas de conviver, de exercer a cidadania e de organizar o trabalho, impostas pela nova geografia política do planeta, pela globalização econômica e pela revolução tecnológica.
[...] para resolver demandas complexas do pleno exercício do mundo do trabalho	[...] qualquer competência requerida no exercício profissional, seja ela psicomotora, socioafetiva ou cognitiva, é um afinamento das competências básicas. Essa educação geral permite a construção de competências que se manifestar-se-ão em habilidades básicas, técnicas ou de gestão.	Integradas são também as competências e habilidades requeridas por uma organização da produção na qual criatividade, autonomia e capacidade de solucionar problemas serão cada vez mais importantes

Fonte: SILVA (2018)

A utilização das competências nos documentos da década de 1990 foi favorecida pela aproximação com os conceitos de competição e competitividade sendo retomado pela BNCC, por justificar a adequação das escolas ao mercado de trabalho, trazendo um caráter instrumental a educação, negando a dimensão histórico-cultural. Prescrever as competências tem como objetivo o controle, pois uma das justificativas da construção da base é uma uniformização dos exames. Através dos testes seria possível verificar onde investir, assim, os exames é que definiriam que caminho tomar, não mais as experiências alunos (SILVA, 2018). Assim

[...] a “pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado”. (SAVIANI, 2013, p. 437)

As competências, divididas em gerais e específicas para cada disciplina vão se desdobrando ao longo do documento. As gerais podem ser definidas como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2018, p. 8), e para a Educação Física no Ensino Fundamental são:

**1.** Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual; **2.** Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo; **3.** Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais; **4.** Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas; **5.** Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes; **6.** Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam; **7.** Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos; **8.** Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde; **9.** Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário; **10.** Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo. (BRASIL, 2018, p. 223).

Analisando a parte específica da Educação Física, a BNCC procura apresentar a disciplina como “componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história” (BRASIL, 2018, p. 213). Ao tematizar as práticas corporais, propõe seis unidades temáticas ao longo do Ensino Fundamental, a saber, Brincadeiras e jogos; Esportes; Ginásticas; Danças; Lutas; e Práticas Corporais de Aventura. Essa divisão é parecida com as propostas pelas Proposições Renovadoras, principalmente a Proposição Crítico-Superadora e a dos PCN, o que não significa a garantia de oferecer aos alunos a possibilidade de desenvolver uma reflexão crítica sobre o cotidiano.

O texto ainda destaca que as práticas corporais podem ser trabalhadas em qualquer nível de ensino, não se restringindo ao ensino fundamental.

Ainda assim, alguns critérios de **progressão do conhecimento** devem ser atendidos, tais como os elementos específicos das diferentes práticas corporais, as características dos sujeitos e os contextos de atuação, sinalizando tendências de organização dos conhecimentos (BRASIL, 2018, p. 219, grifo dos autores).

Para o ensino fundamental, destaca a importância de “[...] garantir aos estudantes oportunidades de compreensão, apreciação e produção de brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura”. (BRASIL, 2018, p. 483), enquanto que para o ensino médio ela se propõem, além da experimentação dos conteúdos, desafiar os estudantes “[...]a refletir sobre essas práticas, aprofundando seus conhecimentos sobre as potencialidades e os limites do corpo, a importância de se assumir um estilo de vida ativo, e os componentes do movimento relacionados à manutenção da saúde. (BRASIL, 2018, p.484).

Retornando a ideia de que a BNCC não apresenta novidades, apenas retoma o neoprodutivismo de décadas passadas, Segundo Martineli et al (2016, p.81), a concepção de Educação Física que influenciou a construção da BNCC foi alicerçada nos anos 1990 através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e das Diretrizes Nacionais, concebendo a Educação Física

[...] a partir de uma perspectiva de valorização da subjetividade humana por meio de práticas corporais. É compreendida como linguagem, de maneira que os objetivos gerais e específicos e os conhecimentos a serem tratados pedagogicamente, orientam-se nessa concepção. Essa valorização da subjetividade apresentada no documento, desprovida da objetividade e, portanto, de seu entendimento como síntese das múltiplas determinações no processo de ensino aprendizagem, reforça uma educação

física focada no indivíduo, nos sentidos e significados que ele atribui ao conhecimento, nas suas emoções e suas escolhas.

Os autores, ao concluírem sua análise do documento, destacam que a BNCC ao se aproximar da perspectiva sociológica/fenomenológica<sup>26</sup>, ocorre um

[...] esvaziamento do conteúdo de ensino para os filhos da classe trabalhadora que estudam na Escola Pública; essa perspectiva secundariza a ação do professor e, desse modo, converge com as políticas educacionais neoliberais e pós-modernas advindas dos organismos internacionais (MARTINELLI et al, 2016, p.92).

Concordamos com os autores, a elaboração da BNCC incorpora uma visão multicultural que prejudica a formação das classes trabalhadoras, pois visa a adequação ao sistema através da introjeção da cultura dominante.

Isso implica diretamente no trabalho docente. Como podemos observar no capítulo 5, ao relatarmos os problemas enfrentados no cotidiano, os professores destacaram a falta de materiais, a falta de programas de incentivo ao docente e a desvalorização do trabalho docente, frutos de uma política neoliberalista, “cuja concepção de educação defendida [...] entende que o Estado é o principal inimigo para a geração da qualidade social desta área. A eficiência do sistema educacional só seria atingida sob o controle empresarial, sem intervenção do Estado. (TAFFAREL; NEVES, 2019, p.322). Assim, o Ministério da Educação é local onde se materializa a tentativa de impor a agenda conservadora e ideológica defendida pelo governo.

Sobre a Educação Física, é importante ressaltar que vem sendo ao longo dos anos reconhecida como disciplina escolar, entretanto, para Vasconcelos e Campos (2014, p. 166) ao analisarem um conjunto de estudos que tratam das representações sociais da Educação Física Escolar com diversos segmentos da escola apontam que estes

possuem representações desta como um componente curricular de menor valor pedagógico, de “status” inferior às demais, como uma disciplina de menor valor para a formação do aluno e de descompromisso com o conhecimento acadêmico. Apontam ainda que as representações identificadas desta disciplina não estão amparadas em conceitos claros de seu campo de conhecimento. Ou seja, a própria visão desta, enquanto disciplina escolar está marcada por um conflito entre diversas abordagens instaladas desde o início de sua prática em instituições de ensino. O que sugere uma inconsistência entre a prática da Educação Física como disciplina escolar e as representações sociais desta elaborada pelos seus professores.

---

<sup>26</sup> Para os autores essa perspectiva valoriza a subjetividade humana e o indivíduo, esvaziando os conteúdos para a classe trabalhadora. Ela está presente nos PCN e nas diretrizes curriculares.

Como vimos nesse resgate histórico, a disciplina já foi utilizada como divulgação dos ideais higienistas, dos valores da ditadura cívico-militar de 1964 e de proposições renovadoras, porém, é difícil destacar uma influência única nas aulas, como veremos na análise do questionário, apresentado nos Capítulos IV e V. Procurando nos posicionar historicamente a favor da classe trabalhadora, buscamos um Método de aulas que se articule com a Pedagogia Histórico-Crítica e a Tendência Crítico-Superadora, sem a pretensão de estabelecer uma hegemonia nas proposições, mas partindo do ponto de vista dos excluídos.

### **3 EDUCAÇÃO, TEORIAS E REALIDADE SOCIAL: REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Até agora apresentamos como as políticas educacionais foram sendo modificadas pelos dispositivos legais ao longo dos anos. Identificamos que essas modificações contribuíram para o estabelecimento da burguesia como classe privilegiada e para a privatização da educação pública. Destacamos a importância das Proposições Renovadoras na influência das leis e nas literaturas para concurso público, ainda assim, comparando com a área biológica, a produção ainda é baixa na Educação Física.

Neste capítulo traçamos um panorama geral sobre as teorias da Educação que embasaram a construção da Educação brasileira e da Educação Física Escolar (EFE), com destaque para a Pedagogia Histórico-Crítica e a proposição Crítico-Superadora que são as bases de construção da nossa proposta pedagógica para as aulas com estudantes da educação básica.

#### **3.1 Teorias da Educação**

Para Saviani (2012, p.5), a teoria da educação pode ser dividida em dois grupos. O primeiro grupo entende a educação como instrumento de equalização Social. Para eles a sociedade é harmoniosa e quem se desvia dela está em situação de marginal, por isso, a função da educação é integrar de novo essas pessoas a sociedade. O autor denomina este grupo de teorias não críticas, “já que encaram a educação autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma.” De acordo com Libâneo (1994), esse grupo contempla as tendências de cunho Liberal.

O segundo grupo é formado por teorias que entendem a educação como instrumento de discriminação social, ou seja, um fator de marginalização. Entendem que a sociedade é marcada por uma divisão entre grupos ou classes e, o grupo mais forte domina os outros grupos e assim, usam a educação para reforçar essa dominação. São as Teorias crítico-reprodutivistas pois entendem que a função da educação é reprodução da sociedade. Retomando a divisão proposta por Libâneo (1994), nesse grupo as tendências possuem um cunho Progressista.

Como podemos observar no quadro 2, ambos os autores procuraram caracterizar as Tendências Educacionais que precederam a proposta por eles, a saber, a Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2012) ou Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos (LIBANÊO, 1994). Essa divisão proposta pelos autores aparece refletida no capítulo sobre as políticas públicas. As medidas adotadas para a Educação brasileira partiram do ideal Liberal ou do neoliberalismo, desde a instituição dos sistemas nacionais de ensino à BNCC. Contra essas medidas, os autores

apontam Pedagogias através da Teoria Crítica, baseando-se no Materialismo Histórico-Dialético.

**Quadro 2. Comparação das Tendências em Saviani (2012) e Libâneo (1994)**

SAVIANI		LIBANEO	
Teorias Não-Críticas	Pedagogia Tradicional	Cunho Liberal	Pedagogia Tradicional
	Escola Nova		Pedagogia Renovadora
	Pedagogia Tecnicista		Tecnicismo Educacional
Teorias Crítico-reprodutivistas	Teoria do sistema de ensino como violência simbólica	-	-
	Teoria da escola como aparelho ideológico de estado		
	Teoria da escola dualista		
Teoria Crítica	-	Cunho Progressista	Pedagogia Libertadora
	Pedagogia Histórico-Crítica		Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos

Fonte: O autor, 2020.

### 3.1.1 Teorias não críticas

Em meados do sec. XIX, com o início dos sistemas nacionais de ensino, surge a pedagogia tradicional. Nesse período, ser revolucionário era superar a opressão do Antigo Regime<sup>27</sup> e ascender a uma forma de contrato social celebrado livremente pelos indivíduos, construindo uma sociedade democrática, consolidando a democracia burguesa. Para isso, seria necessário vencer a ignorância. Nesse sentido “a marginalidade é identificada como a ignorância” (SAVIANI, 2012, p.6), assim, a escola surgiu como um antídoto a ignorância tendo como papel, “difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente.”

O ensino para esta Pedagogia é centrado no professor, que interpreta e leciona a matéria através, principalmente, da exposição oral. Uma das técnicas empregadas é a de iniciar o conteúdo através de exemplos concretos (imagens, esculturas, objetos), porém, a intenção é a memorização do que é captado pelos sentidos (LIBÂNEO, 1994).

Ela continua presente na atualidade com a ideia de que ao ensino, cabe a transmissão de conhecimentos através de exercícios repetitivos, decoreba sem questionamento, aplicação de

<sup>27</sup> Fernandes (2006) chama de Oligarquia, composta pelas frações de classe monarquia e produtores rurais.

castigos para quem não se enquadra no perfil de estudante. Para Libâneo (1994, p. 65), essas práticas empobrecem “até as boas intenções da Pedagogia Tradicional que pretendia, com seus métodos, a transmissão da cultura geral, isto é, das grandes descobertas da humanidade, e a formação do raciocínio, o treino da mente e da vontade.”

Foi chamada de Pedagogia Tradicional todas as pedagogias que antecederam a escola nova. Saviani (2013) vai dividi-la em vertente religiosa e vertente leiga. Em nosso estudo discorreremos sobre a vertente leiga, que possui bases no positivismo comtiano, pois é o que fundamenta nossa organização democrática enquanto República Federativa do Brasil. Para Comte, não importava a classe ou homem, mas a humanidade, por isso defendia uma educação universal que tinha como função principal “promover a conciliação social e o respeito à hierarquia social.” (FAUSTINO; GASPARIN, 2001, p. 163).

Para Oliveira (2010, p. 15), o positivismo se liga ao pensamento brasileiro por três vias: através da filosofia brasileira desenvolvida pelos filhos das elites do país que, por estudarem por um período curto, o positivismo europeu, difundiram superficialmente a teoria pretendida; através das reformas durante o final do império e em toda a Primeira República, fornecendo ideais necessários para refutar as amarras que poderiam impedir a modernização da sociedade e, conseqüentemente, a afirmação da burguesia emergente; através das tendências pedagógicas, tendo como intermediário o pensamento de John Herbart que via na psicologização da pedagogia a condição para transformá-la em uma ciência. “Sob esse aspecto, apontamos para o papel fundamental que exerceu a massificação da escola, pleiteada pela burguesia, na construção do processo de hegemonia política e econômica dessa classe social na realidade brasileira.” O positivismo na Educação chega ao ápice na Pedagogia Tecnicista.

Especificamente sobre a Educação Física, as proposições higienista e militarista ajudaram a difundir o pensamento liberal na escola (GHIRALDELLI JR., 1991). A primeira, mesmo não sendo uma tendência específica da EF, encontrou uma boa ancoragem na disciplina através dos métodos ginásticos. Ela se preocupava principalmente com os hábitos de higiene e saúde buscando o desenvolvimento moral e físico através do exercício. Taborda de Oliveira (2006) destaca que, no período em que essa proposição era adotada pelas redes de ensino, acreditava-se no embranquecimento da população, inclusive sendo tema em congressos médicos. A segunda, difundida principalmente pelos professores militares, buscou o adestramento<sup>28</sup> da população e a disciplina moral, com o objetivo da preparação para o

---

<sup>28</sup> **Art. 132.** O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas; e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como

cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação (DARIDO, 2003). O principal método utilizado por essas proposições são os métodos ginásticos, principalmente o método Francês e o método Sueco. Ghiraldelli Jr. (1991) estabelece que a principal diferença entre as duas proposições é a inspiração no liberalismo, pela higienista, e a inspiração no fascismo, pela militarista, o que acarretou a mudança do conceito de saúde individual para saúde da pátria.

No final do século XIX a pedagogia tradicional começou a ser criticada não somente por não ter conseguido realizar a universalização do ensino, mas também pelo fato que nem todos bem sucedidos se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar. Surge então uma escola nova. Para eles, a marginalidade deixa de ser vista sob um ângulo da ignorância e passa a ser pelo não domínio de conhecimentos, o marginalizado já não é mais o ignorante, mas sim, o rejeitado. Nesse período houve, segundo Saviani (2012, p. 7, grifo nosso), uma **“biopsicologização da sociedade”**

O destaque alcançado pelas ciências biológicas ao longo do século XIX, fez com que em muitos casos, houvesse uma tentativa de adaptação dessas concepções em outras áreas do conhecimento, especialmente com a difusão do positivismo. No caso da Educação Física, a hegemonia de um olhar eugenista sobre a sociedade brasileira, a disciplina passa a servir aos propósitos dessa corrente.

A pedagogia nova desloca intenções do professor para o aluno, é “uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender” (SAVIANI, 2012, p. 9). Segundo Libanêo (1994, p. 65), no Brasil, a corrente progressivista baseada em John Dewey foi a mais utilizada, tendo como princípio, a ideia de que “o aluno aprende melhor o que faz por si próprio”. O autor resume a concepção de didática ativa, aquela que preconiza a escola nova, como a que

[...]dá menos atenção aos conhecimentos sistematizados, valorizando mais o processo da aprendizagem e os meios que possibilitam o desenvolvimento das capacidades e habilidades intelectuais dos alunos. Por isso, os adeptos da Escola Nova costumam dizer que o professor não ensina; antes, ajuda o aluno a aprender. Ou seja, a Didática não é a direção do ensino, é a orientação da aprendizagem, uma vez que esta é a experiência própria do aluno através da pesquisa, da investigação. (LIBANÊO, 1994, p.66).

---

promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento, dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação. (BRASIL, 1937).

Porém, a organização da Escola Nova se deu “[...] basicamente na forma de escolas experimentais ou núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite.” (SAVIANI, 2012, p.10). Apesar de não conseguir alterar significativamente a realidade educacional, ela influenciou fortemente os professores de escolas organizadas no modelo tradicional. Segundo o autor, as consequências foram mais negativas do que positivas, pois ocasionou o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos. Assim, o nível de ensino ficou mais baixo para as camadas populares enquanto para os mais ricos ficou mais qualificado. Não queremos dizer que a Didática ativa não tinha pontos positivos, principalmente porque ela procurava a formação de um pensamento autônomo, mas, “por falta de conhecimento aprofundado das bases teóricas da pedagogia ativa, falta de condições materiais, pelas exigências de cumprimento do programa oficial e outras razões, o que fica são alguns métodos e técnicas.” (LIBÂNEO, 1994, p.66). Assim, segundo o autor, os professores utilizam as técnicas e procedimentos, mas não levam o aluno a desenvolver o pensamento científico e, na hora de avaliar o processo, recorrem aos métodos tradicionais.

A influência da Escola Nova na Educação Física pode ser conhecida por Educação Física Pedagógica. Segundo Ghiraldelli Jr. (1991, p. 29), ela também se baseia no liberalismo, contudo, se difere da concepção da higienização, buscando integrar a EF como disciplina educativa por excelência, recorrendo as teorias psicopedagógicas de Dewey e a sociologia de Durkheim. Mesmo em coexistência com a EF militarista, ela traz novas posturas para a disciplina, fazendo com ela seja interpretada como o “centro vivo da escola pública.” Assim, a EF é

[...] responsável por todas as particularidades “educativas” das quais as outras disciplinas, as “instrutivas”, não poderão cuidar. As fanfarras da escola, os jogos intra e inter-escolares, os desfiles cívicos, a propaganda da escola na comunidade, tudo isso passa a ser incumbência do professor de Educação Física. Este elemento, abnegadamente, deve, além das aulas, cumprir sua função de “educador” e até mesmo de “líder na comunidade”. A Educação Física, acima das “querelas políticas”, é capaz de cumprir o velho anseio da educação liberal: formar o cidadão. (GHIRALDELLI JR., 1991, p.29, *sic*)

A Pedagogia Tecnicista<sup>29</sup> parte do pressuposto da neutralidade científica e se inspira nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Como aconteceu no trabalho fabril, ela pretendeu a objetivação do trabalho pedagógico. Saviani destaca que nesse tipo de pedagogia o trabalhador “ocupa seu posto na linha de montagem executa determinada parcela do trabalho

<sup>29</sup> Para Saviani (2012) a pedagogia tecnicista tem base na psicologia behaviorista, engenharia comportamental, a ergonomia, informática, cibernética, inspiração filosófica neopositivista e no método funcionalista.

necessário para produzir determinados objetos. O produto é, pois, uma decorrência da forma como é organizado o processo.” (SAVIANI, 2012, p.12). Para pedagogia tecnicista o marginalizado não será o ignorante ou rejeitado, na pedagogia tecnicista o “marginalizado será o incompetente (no sentido técnico da palavra), isto é, ou ineficiente e improdutivo.” (SAVIANI, 2012, p.13). Libâneo (1994), destaca que esta pedagogia foi inspirada na teoria behaviorista da aprendizagem e na abordagem sistêmica do ensino, sendo imposta às escolas pela ditadura cívico-militar.

Diferentemente das pedagogias Tradicional – o professor era ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório – e Nova – onde o processo se desloca para aluno –, na pedagogia Tecnicista, o centro do processo é a organização racional dos conteúdos, assim, professor e aluno ocupam posição secundária, “[...] relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais” (SAVIANI, 2012, p12), ou seja,

A didática instrumental está interessada na racionalização do ensino, no uso de meios e técnicas mais eficazes. [...] o professor é um administrador e executor do planejamento, o meio de previsão das ações a serem executadas e dos meios necessários para se atingir os objetivos. Boa parte dos livros didáticos em uso nas escolas são elaborados com base na tecnologia da instrução. (LIBÂNEO, 1991, p.68)

Em resumo, na Pedagogia Tradicional o importante é aprender, na Pedagogia Nova, o aprender a aprender e Pedagogia Tecnicista o aprender a fazer.

O reflexo dessa pedagogia na EFE é conhecida por Educação Física Competitivista (GHIRALDELLI JR., 1991) ou tecnicista (DARIDO, 2003; DARIDO; RANGEL, 2008). É através dessa proposição que o esporte de alto nível influencia diretamente as aulas na escola, subjugando-as aos códigos das instituições esportivas, assim, temos “não o esporte da escola, mas sim o esporte na escola.” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p.53).

Para o Coletivo de Autores (2012, p. 54), não há diferenças entre o professor e o treinador, pois o conteúdo é determinado pelo esporte de alto nível, assim, podemos observar nas aulas os “[...] princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, os quais serviram para o reordenamento da Educação Física escolar. Esses princípios são advogados também no âmbito da pedagogia tecnicista muito difundida no Brasil na década de 1970.” Contribuindo com esse pensamento, Ghiraldelli Jr. (1991, p. 32) destaca que a divulgação do esporte de alto nível pela mídia, “tinha o objetivo claro de atuar como analgésico no movimento social”, por isso, a EF Competitivista era incentivada pelo governo ditatorial, além de ser propagadora do

que ele chama de um “Brasil Grande”. O autor ainda destaca que ela está enraizada na sociedade mesclada com outras proposições, através do

[...] culto ao atleta-herói, ao individualismo, é marca registrada divulgada e glorificada pela imprensa. A ideia de conquistar um lugar ao sol pelo esforço próprio é ilustrada a todo momento com os ídolos do esporte, principalmente aqueles provindos dos lares mais pobres e que se destacam em grandes campeonatos nacionais e internacionais q que, em verdade, escondem a verdadeira falta de oportunidade de enriquecimento material e cultural em que vive a maior parte da população. (GHIRALDELLI JR., 1991, p. 33).

Assim, o tecnicismo brasileiro se aprofunda nas bases do liberalismo e do neoliberalismo, perpetuando o ideal de que, para se ter sucesso é preciso se esforçar, escondendo as consequências do capitalismo tardio e dependente que a sociedade brasileira se organiza.

### 3.1.2 Teorias Crítico-reprodutivistas

Para as Teorias Crítico-reprodutivistas, “todas as reformas escolares fracassaram, tornando cada vez mais evidente o papel que a escola desempenha: reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista.” (SAVIANI, 2012, p.16). Saviani (2012) destaca nesse grupo a Teoria do sistema de ensino como violência simbólica, a Teoria da escola como aparelho ideológico de estado e a Teoria da escola dualista.

Essas Teorias foram importantes por darem sustentação teórica a crítica feita a pedagogia Tecnicista. Com a redefinição do Estado no pós-guerra, principalmente na década de 1960, passando para uma lógica de desenvolvimento e recessão econômica, a escola deixa de ser moralizadora para se adequar as exigências financeiras, se preocupando com a formação que dê suporte a essa nova lógica, assim, se preocupando com o mercado de trabalho, agradando a classe média, que teria a mão-de-obra qualificada, e despertando esperanças as classes populares por vender a ideia de que a escola garantia o sucesso e o desenvolvimento. As Teorias crítico-reprodutivistas procuraram expor esse quadro. (CAMARGO et. al., 2017).

De acordo com a Teoria do sistema de ensino como violência simbólica, marginalizados são grupos ou classes dominados, socialmente por não possuírem força material (capital econômico) e culturalmente por não possuírem força simbólica (capital cultural). Para essa teoria a educação é um elemento reforçador da marginalidade.

Saviani (2012) destaca que Althusser, ao definir a Teoria da escola como aparelho ideológico de estado, distingue os aparelhos repressivos de estado – ARE<sup>30</sup>, dos aparelhos ideológicos – AIE<sup>31</sup>, enquanto os repressivos funcionam primeira e abundantemente pela violência e depois pela ideologia; os ideológicos funcionam muito mais pela ideologia e antes da repressão. Para esta teoria, “o fenômeno da marginalidade se insere no próprio seio das relações de produção capitalista que se funda na expropriação dos trabalhadores pelos capitalistas. Marginalizada é, pois, a trabalhadora.” (SAVIANI, 2012, p.23). Porém, ao descrever o funcionamento do AIE escolar, Saviani (2012, p. 24) destaca que a luta de classes é diluída, tamanho o peso que adquire a dominação burguesa “[...] a luta de classes resulta nesse caso heroica, mas inglória, já que sem nenhuma chance de êxito.”

Segundo a Teoria da escola dualista, a escola é organizada pela burguesia para impedir o desenvolvimento da ideologia do proletariado, pois este “[...] dispõe de uma função autônoma e forja na prática da luta de classes suas próprias organizações de sua própria ideologia” (SAVIANI, 2012, p.27), por isso, Saviani (2012, p. 27) destaca que a escola “[...] qualifica o trabalho intelectual e desqualifica o trabalho manual, sujeitando proletariado à ideologia burguesa sob um disfarce pequeno-burguês.”

Com efeito, sendo um instrumento de reprodução das relações de produção, a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a dominação e exploração. Daí seu caráter segregador e marginalizador. Daí sua natureza seletiva. **Em ambos os casos, a história é sacrificada. No primeiro caso, sacrifica-se a história na ideia em cuja harmonia se pretende anular as contradições do real. No segundo caso, a história é sacrificada na reificação da estrutura social em que as contradições ficam aprisionadas.** (SAVIANI, 2012, p. 29, grifo nosso).

Finalizando a questão da marginalidade, Saviani (2012) destaca que as Teorias não críticas são ingênuas ao tentar resolver o problema pela escola, sem obter êxito, enquanto as teorias Crítico-reprodutivistas explicam a razão do fracasso e essa é a função da escola.

### 3.1.3 As Pedagogias Progressistas

Baseadas em teorias Críticas e voltadas para uma educação que prioriza as classes trabalhadoras e um ensino progressista, surgem pedagogias que sustentam esse ideal: a Pedagogia Libertadora (LIBANÊO, 1991), a Libertária (LUCKESI, 1994), a Crítico-Social dos conteúdos (LIBANÊO, 1991; LUCKESI, 1994) e a Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI,

<sup>30</sup> ARE: Governo, administração; exército; política; tribunais; prisões.

<sup>31</sup> AIE: religioso; escolar; familiar; jurídico; político; sindical; da informação; e cultural

2012; GASPARIN, 2012). Segundo Luckesi (1994, p. 63), “[...] a pedagogia progressista não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista; daí ser ela um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais”, por isso, não acreditamos que nossa pesquisa apresente soluções simples para os problemas sociais, mas, ao adotarmos um ensino partindo do ponto de vista das classes dominadas, esperamos contribuir para a formação de cidadãos críticos em relação a sociedade e autônomos em relação a aprendizagem.

Baseada nos ideais de Paulo Freire, a Pedagogia Libertadora busca centrar a atividade escolar na discussão de temas sociais e políticos, ou seja, na realidade social. Para isso, o ensino não se baseia em conteúdos sistematizados, mas em temas geradores que são extraídos da participação ativa dos participantes. Ela se opõe a educação bancária, que tem por objetivo depositar informações nos alunos, e a renovada que tinha por objetivo a libertação psicológica individual, pois, não contribuem para a compreensão da realidade social de opressão (LIBÂNEO, 1991; LUCKESI, 1994).

Uma outra pedagogia apresentada por Luckesi (1994, p. 69) é a Libertária. Ela propõe o ensino não-diretivo baseado em experiências do grupo através da autogestão, abrangendo “[...] quase todas as tendências antiautoritárias em educação, entre elas, a anarquista, a psicanalista, a dos sociólogos, e também a dos professores progressistas.” Ainda segundo o autor, essa pedagogia espera que a escola “[...] exerça uma transformação na personalidade dos alunos num sentido libertário e autogestionário.” (LUCKESI, 1994, p. 67).

A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos compreende que a escola possui função social e política e, para que o povo participe das lutas sociais, deve garantir o acesso de todos aos conhecimentos sistematizados. (LIBÂNEO, 1991). Contudo, Luckesi (1994, p. 70) nos alerta “[...] que se pode ir do saber ao engajamento político, mas não o inverso, sob o risco de se afetar a própria especificidade do saber e até cair-se numa forma de pedagogia ideológica, que é o que se critica na pedagogia tradicional e na pedagogia nova.”

### **3.2 A Pedagogia Histórico-Crítica**

A Pedagogia Histórico-Crítica é a proposta apresentada por Saviani (2012; 2013) tem inspirações nos clássicos do marxismo, não uma extração dos clássicos para uma teoria pedagógica. “Pois, como se sabe, nem Marx, nem Engels, Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio.” (SAVIANI, 2013, p. 422). Assim, o autor tenta sintetizá-la como sendo

[...] tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski. A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. (SAVIANI, 2013, p. 421-422).

Ao analisar as pedagogias liberais, Saviani (2012) elabora três teses: 1ª tese (filosófico-histórica) do caráter revolucionário da pedagogia da Essência (pedagogia tradicional) e do caráter reacionário da pedagogia da existência (pedagogia nova) – a pedagogia tradicional faz parte de um período em que a burguesia era revolucionária em relação ao sistema vigente, já a pedagogia nova é de um período em que a burguesia se consolidara no poder; 2ª (pedagógico-metodológica) do caráter científico do método tradicional e do caráter pseudocientífico dos métodos novos – “[...] pedagogias novas são portadoras de todas as virtudes, enquanto a pedagogia tradicional é portadora de todos os defeitos e de nenhuma virtude. O que se evidencia pelas minhas teses é justamente o inverso” (SAVIANI, 2012, p. 57); 3ª (especificamente política) “[...]quando menos se falou em democracia no interior da escola, mais ela esteve articulada com a construção de uma ordem democrática; e quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos ela foi democrática” (SAVIANI, 2012, p. 60).

Enquanto na Pedagogia Tradicional a iniciativa partida do professor e na Escola Nova deveria partir dos alunos, a Pedagogia Histórico-Crítica parte da relação entre professor e aluno. Isso implica em um processo de ensino e aprendizagem concreto para os alunos, no sentido de compararem o que sabem com o saber científico. Ainda podemos destacar a ausência de perspectiva historicizada pelas Pedagogias Tradicional e Nova.

Falta-lhes a consciência dos condicionantes históricos-sociais da educação. São, pois, ingênuas e não críticas, Já que é o próprio da consciência crítica saber-se condicionada, determinado objetivamente, materialmente, ao passo que a consciência ingênua é aquela que não sabe condicionada, mas, ao contrário, acredita-se superior aos fatos, imaginando-se mesmo capaz de determina-los e alterá-los por si mesma. (SAVIANI, 2012, p. 63).

Portanto, é necessário superar a falta de criticidade através de uma pedagogia que se volte para o esclarecimento racional sobre a realidade social do estudante sem que a ele seja privado o acesso aos saberes sistematizados apropriados pela escola pois,

[...] o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que

os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é a condição de libertação. (SAVIANI, 2012, p.55).

A seguir, apresentamos no quadro 3 uma comparação feita por Saviani (2012) entre os métodos das Escolas Tradicional e Nova, com a Pedagogia Histórico-Crítica.

**Quadro 3. Comparação dos métodos das pedagogias**

<b>MÉTODOS</b>					
<b>TRADICIONAL</b>		<b>ESCOLA NOVA</b>		<b>PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA</b>	
<b>Preparação dos alunos</b>	iniciativa do professor	<b>Atividade</b>	iniciativa dos alunos	<b>Prática social</b>	comum a alunos (Visão sincrética) e professor (síntese precária)
<b>Apresentação dos novos conhecimentos</b>	pelo professor	<b>Problema</b>	obstáculo que interrompe a atividade dos alunos	<b>Problematização</b>	Questões a serem resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar
<b>Assimilação</b>	comparação com os conhecimentos anteriores	<b>Coleta de dados</b>	envolve transmissão e assimilação de conhecimentos, podendo envolver levantamento de dados	<b>Instrumentalização</b>	apropriação de instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Diretiva ou não
<b>Generalização</b>	o novo conhecimento se compara a casos parecidos	<b>Hipótese</b>	formulação de hipóteses sobre o conhecimento levantado	<b>Catarse</b>	Efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social
<b>Aplicação</b>	testar o novo conhecimento	<b>Experimentação</b>	o conhecimento é aplicado	<b>Prática social</b>	Elevação dos alunos ao nível do professor (relação pedagógica). Intervenção social.

Fonte: O autor, 2020.

Como dissemos anteriormente, ao se inspirar no marxismo, ela se propõe a lutar no campo pedagógico a favor das classes dominadas partindo do dissenso e não do consenso. “[...] O consenso é vislumbrado no ponto de chegada. Para se chegar lá, porém, é necessário, pela prática social, transformar as relações de produção que impedem a construção de uma sociedade igualitária.” (SAVIANI, 2012, p. 75-76). Por isso, leva em consideração a divisão em classes antagônicas, procurando atender aos interesses populares que encontram oposição nos interesses da classe dominante, pois estas, ao longo da história, procuraram esconder a verdade das classes historicamente exploradas. Saviani (2012, p. 87) ao relacionar a verdade como sinônimo de conhecimento, salienta que ela não é desinteressada, assim, sabemos que

[...] numa sociedade dividida em classes, a classe dominante não tem interesse na manifestação da verdade, já que isso colocaria em evidência a dominação que exerce sobre as outras classes. Já a classe dominada tem todo interesse em que a verdade se manifeste porque isso só viria a patentear a exploração a que é submetida, instando-a engajar-se na luta de libertação

Assim, para que o aluno tenha acesso ao conhecimento, é necessário que as atividades de ensino partam da realidade do aluno e retornem para mesma, ampliada, questionada, com uma nova maneira de agir, de ver e de pensar. É nesse sentido que “[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 2011, p. 28), adquirindo consciência dos processos históricos que o levaram àquele momento. Para tanto, a didática da Pedagogia Histórico-Crítica (GASPARIN, 2012) estabelece cinco etapas para a (re) construção do saber: 1 – tem como ponto de partida a prática social; 2 – a problematização; 3 – a instrumentalização; 4 – a catarse; 5 – a prática social como ponto de chegada.

### 3.2.1 Prática Social como ponto de partida da prática educativa

Ter a Prática Social como ponto de partida da prática educativa, é considerar o todo e nele se inclui, também, a escola. Ela é comum a professores e alunos, porém diferente para ambos. Enquanto que os professores partem de uma síntese precária, pois no início não conhecem os níveis de compreensão dos alunos, mesmo que mobilize uma certa articulação entre os conhecimentos e a experiência que detém, os alunos partem de uma visão sincrética, por mais que possuam conhecimentos prévios, eles ainda não os questionaram com o conteúdo científico (SAVIANI, 2012). É síntese precária para o professor pois, ao planejar, já vislumbrou

todo o caminho a ser percorrido, contudo, não chegou no concreto; é sincrética para os alunos pois ainda não realizou o confronto com os conteúdos científicos, tendo apenas um pequeno contato com eles (GASPARIN, 2012). A medida em que o processo de aprendizagem chega no último estágio, Prática Social Final, professores e alunos alcançam a síntese da totalidade do objeto de estudo.

A prática social influencia diretamente nas aulas de EF. Lembro-me de um trimestre de aula quando lecionei na Prefeitura de Magé. O conteúdo eram jogos de rebatida então, prontamente levei bolinhas de tênis e aproveitei para utilizar as raquetes de frescobol que a escolar possuía. Nas turmas de 9º ano, os alunos mostraram interesse pelo aprendizado do jogo, nas turmas de 6º e 7º anos foi diferente, os alunos não só resmungaram como pareciam estar pensando em outras coisas. Para ambos os casos me faltou a leitura da totalidade pois,

A prática social considerada na perspectiva do pensamento dialético é muito mais ampla do que a prática social de um conteúdo específico, pois se refere a uma totalidade que abarca o modo como os homens se organizam para produzir suas vidas, expresso nas instituições sociais do trabalho, da família, da escola, da igreja, dos sindicatos, dos meios de comunicação social, dos partidos políticos etc. (GASPARIN, 2012, p.19).

Especificamente para as turmas de 6º e 7º anos, a falta de contextualização os levou ao abandono do caminho planejado. Por isso essa fase é importante, ela ajuda a despertar a curiosidade pelo confronto dos saberes científico e cotidiano. E ela só irá se encerrar quando o professor observar “[...] que os educandos estão começando a tomar consciência do problema social representado” (GASPARIN, 2012, p.28). A Prática Social como ponto de partida do processo de aprendizagem é a referência para o desenvolvimento dos alunos pois é nela que se desenvolve a prática concreta dos conceitos científicos, tanto que, ao final do processo, retornamos a Prática Social.

### 3.2.2 Problematização

Logo após o conhecimento inicial da Prática Social, inicia-se a etapa da Problematização. São levantadas as questões sociais que devem levar a pensar e refletir, tanto em relação ao social quanto aos próprios conteúdos. “A Problematização é um elemento-chave na transição entre a prática e a teoria, isto é, entre o fazer cotidiano e acultura elaborada. É o momento em que se inicia o trabalho com o conteúdo sistematizado.” (GASPARIN, 2012, p.33).

Nesta etapa questionamos a Prática Social Inicial, analisamos, interrogamos, com o objetivo de levantar problemas para a discussão e apreensão através dos conceitos científicos. Retomando minhas aulas de tênis, deveria em primeiro lugar saber que tipos de jogos de rebatida jogavam, quais conheciam, quais só ouviram falar... para depois levantar questões sobre o acesso aos diferentes tipos de jogos de rebatida, os locais de prática, o custo e, principalmente, entender que questões os alunos teriam sobre o conteúdo.

Feito isso, professor e alunos selecionam e discutem os problemas que tem origem na prática social, ou seja, levantamos as grandes questões sociais que serão trabalhadas em conjunto com o conteúdo a ser estudado, essas questões também são conhecidas como temas transversais por transpassarem todas as disciplinas escolares, desse modo, é impossível que uma disciplina de conta da totalidade do problema, por isso sugerimos o trabalho interdisciplinar, porém, sabemos das dificuldades encontradas pelos professor, assim, fazemos coro com Gasparin (2012) e Saviani (2012) ao destacar que a Educação Física, ou qualquer área de conhecimento, na impossibilidade do trabalho inter ou transdisciplinar, deve realizar uma seleção dos problemas mais importantes surgidos na prática social.

### 3.2.3 Instrumentalização

A terceira etapa, instrumentalização, “trata-se de apropriar-se dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” (SAVIANI, 2012, p.71). Nesse momento o professor explica e/ou demonstra o conteúdo científico, fornecendo o necessário para que o educando se aproprie do conhecimento científico. Por isso, o professor deve mostrar o sentido do conhecimento científico. “É sempre uma relação triádica, marcada pelas determinações sociais e individuais que caracterizam os alunos, o professor e o conteúdo” (GASPARIN, 2012, p.49), isso implica em dizer que não há neutralidade em nenhum dos três elementos, todos são condicionados pelo meio, portanto política e ideológica (SAVIANI, 2012).

É importante lembrar que, mesmo o processo de aprendizagem sendo interpessoal (professor/alunos ou alunos/alunos), ela só ocorre de fato de maneira intrapessoal, quando o sujeito se relaciona com o objeto, reorganizando processos internos. Portanto, para que a aprendizagem seja realmente significativa, os alunos precisam se apropriar do objeto a ser conhecido, tornando-o verdadeiramente seu (GASPARIN, 2012; VYGOTSKY, 1989).

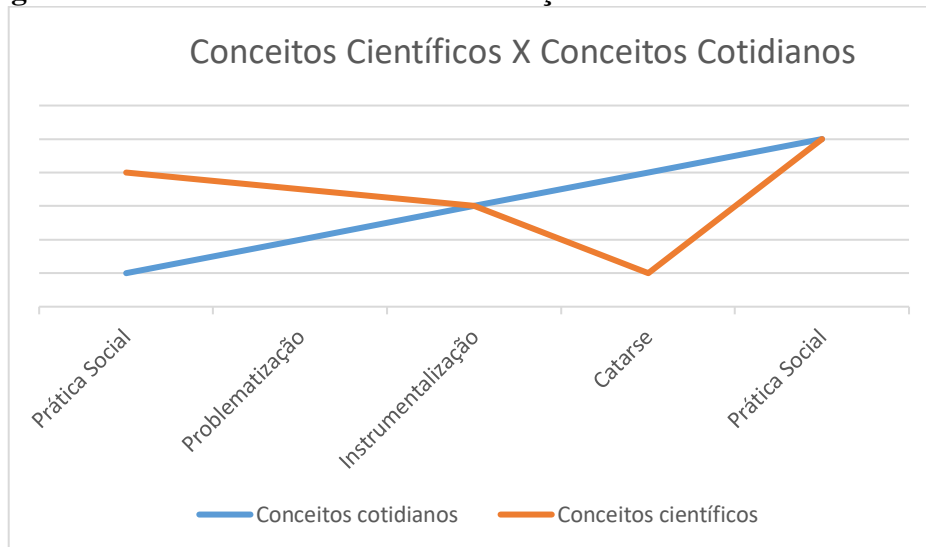
O professor deve confrontar os conceitos científicos com os conceitos cotidianos, para que os alunos também possam, através das operações mentais, se apropriar dos conceitos

científicos e neles incorporem os conceitos cotidianos. Assim, por considerar o conhecimento que o aluno traz consigo, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Tendência Crítico-Superadora, utilizam a dialética para o confronto entre o saber popular e o saber científico (GASPARIN, 2012; COLETIVO DE AUTORES, 2012). Porém, o processo que desencadeia a formação de ambos os conceitos, é diferente. Enquanto os conceitos científicos pertencem ao grupo dos dados teóricos, os conceitos cotidianos pertencem ao grupo dos dados empíricos, da experiência direta.

Por esse motivo, para incorporar um conceito científico, o aluno se apoia nos conceitos aprendidos no cotidiano. Assim, é necessário que os conceitos científicos desçam até o concreto, enquanto os conceitos cotidianos se elevem até o abstrato como podemos observar na Figura 1.

O desenvolvimento dos conceitos científicos tem início na esfera do caráter consciente e da voluntariedade, descendo à experiência pessoal e ao concreto, que tem o sentido determinado pela experiência, pelo empírico. O processo de construção dos conceitos cotidianos dá-se de forma inversa: do empírico movem-se para as propriedades superiores dos conceitos, ou seja, o caráter consciente e a voluntariedade (GASPARIN, 2012, p.93).

**Figura 1. Conceitos Científicos e sua relação com os conceitos cotidianos**



Fonte: O autor, 2020.

Como defendemos que a aprendizagem ocorre de maneira intrapessoal, mas com o auxílio interpessoal, cabe ressaltar que as tarefas que o aluno consegue realizar sozinho podem ser ampliadas pelo que ele consegue realizar com ajuda. O que o aluno consegue realizar sozinho se chama Nível de Desenvolvimento Atual, assim, o professor conhece o que o aluno dispõe no agora, mas, o desenvolvimento não pode ser determinado apenas pela parte madura,

mas devemos considerar o que está em maturação, ou seja, aquilo que o aluno consegue realizar com a ajuda de outra pessoa, o Nível de Desenvolvimento Imediato<sup>32</sup> (VIGOTSKY, 2001).

Em sala de aula, o professor atua como mediador para que o aluno confronte o saber popular com o saber científico, assim,

A mediação realiza-se de fora para dentro quando o professor, atuando como agente cultural externo, possibilita aos educandos o contato com a realidade científica. Ele atua como mediador, resumindo, valorizando, interpretando a informação a transmitir. Sua ação desenrola-se na zona de desenvolvimento imediato, através da explicitação do conteúdo científico, de perguntas sugestivas, de indicações sobre como o aluno deve iniciar e desenvolver a tarefa, do diálogo, de experiências vividas juntos, da colaboração. É sempre uma atividade orientada, cuja finalidade é forçar o surgimento de funções ainda não totalmente desenvolvidas (GASPARIN, 2012, p.104).

Gasparin (2012, p. 107) destaca que o processo deve ser intencional, com procedimentos adequados, que tem por objetivo a (re)construção do conhecimento sistematizado. Para tanto, o autor destaca que as técnicas pedagógicas são elementos do processo de mediação, assim como “a ação do professor, sua atitude profissional, a forma de tratar o conteúdo, os relacionamentos entre professor e alunos e entre os próprios alunos, as ligações do conteúdo com a vida real dos aprendizes e como contexto social maior.” Por essa relação de mediação relembremos que o processo de aprendizagem não é neutro. Os conteúdos escolares foram desenvolvidos por inúmeras pessoas com diferentes visões de mundo, por sua vez, o professor os interpreta a partir de sua visão de mundo e, ao mediar o confronto entre os conceitos científicos com os conceitos cotidianos, professor e alunos os reinterpretam, recriam, reconhecem... por isso a importância da fase da Prática Social Inicial, o professor precisa dominar os conceitos científicos a serem apreendidos na escola – tarefa que deve ser realizada antes da Prática Social Inicial – e também conhecer os conceitos cotidianos que seus alunos apresentam.

### 3.2.4 Catarse

Chegamos na Catarse, que é o momento que o educando diz para si ‘agora sei mais e melhor o que eu sabia’, isto é, ‘aprendi a dimensão científica’. É a passagem de um nível de conhecimento para um nível mais elevado, ou ainda, a “[...] efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social.” (SAVIANI, 2012, p.72). É o período que corresponde a avaliação.

---

<sup>32</sup> O Nível de Desenvolvimento Imediato também foi traduzido como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)

Enquanto na Instrumentalização os alunos elaboram análises sobre o objeto, na catarse os alunos sintetizam o que descobriram. Nessa etapa o aluno tem consciência sobre o que foi apreendido, é na síntese que ele pode

[...] evidenciar que a realidade que ele conhecia antes como “natural” não é exatamente desta forma, mas é “histórica” porque produzida pelos homens em determinado tempo e lugar, com intenções políticas explícitas ou implícitas, atendendo a necessidades socioeconômicas situadas, desses mesmos homens. Ou seja, nada em que o homem põe sua mão é natural, mas tudo se torna histórico, social, artificial, criado, modificado, feito por ele, à sua imagem e semelhança (GASPARIN, 2012, p.125)

A catarse é a declaração teórica do nível atingido pelo aluno. Ela deve ser capaz de mostrar que aprendeu além do conteúdo, aprendeu para a sua vida, “[...] algo que lhe exige o compromisso de atuar na transformação social. O conteúdo tem agora para ele uma significação: constitui um novo instrumento de trabalho, de luta, de construção da realidade pessoa e social.” (GASPARIN, 2012, p.126).

Como forma de expressão mais evidente do que foi apreendido pelo aluno, a Catarse corresponde ao período de avaliação final. Ao longo dos aprendizados em nível de formação dos professores, foi nos ensinado sobre a avaliação e suas funções diagnóstica, formativa e somativa (LIBÂNEO, 1994; BRASIL, 1998; DARIDO; RANGEL, 2008). Não desprezamos esse conhecimento nem a sua importância. Ao realizarmos a etapa da Prática Social Inicial estamos diagnosticando a realidade concreta dos alunos; todas as vezes que os conceitos científicos são confrontados com os conceitos cotidianos na fase da Instrumentalização, realizamos a avaliação formativa, pois professor e alunos comparam a teoria com o concreto descrito na Prática Social Inicial; e, por fim, realizamos a avaliação somativa na fase da Catarse quando sintetizamos todo o processo de construção da aprendizagem.

Para realizar a avaliação da catarse destacamos duas maneiras de a realizar: informal – quando o aluno manifesta o que aprendeu espontaneamente – e formal – quando o professor seleciona diversas maneiras para o aluno manifestar o que aprendeu (GASPARIN, 2012). Assim, na maneira formal de avaliar, o professor deve escolher o instrumento mais próximo da realidade observada ao longo do processo de aprendizagem quer seja prova, relatórios, seminário, encenação, música, elaboração de jogos ou feira do conhecimento, de modo que o aluno possa demonstrar, conscientemente o que aprendeu e, na maneira informal, estar sensível para observar como os alunos demonstrarão o que aprenderam.

### 3.2.5 Prática Social como ponto de chegada

Por fim retornamos a prática social, o momento do consenso, onde alunos os alunos chegam ao nível sintético do professor, que por sua vez tem a compreensão cada vez mais orgânica. Ela não é diferente da primeira, mas apresenta concepções diferenciadas. Não é diferente por ser um suporte de todo o processo, porém apresenta alterações qualitativas em seu interior.

O que difere a Prática Social Final da Catarse é a nova postura prática. Enquanto na Catarse os alunos apresentam soluções teórico-mentais, na Prática Social Final o que se espera são novas maneiras de lidar com o cotidiano. Por isso esse método é revolucionário, por buscar a transformação não apenas da escola, mas da sociedade (GASPARIN, 2012; SAVIANI, 2012). É importante lembrar que

[...] não são as ações individuais que transformarão a escola e as estruturas sociais. No entanto, se o educando não for desafiado a pôr em prática, numa determinada direção política, os conhecimentos adquiridos ou construídos na escola, todo o trabalho despendido para usar esse método de ensino-aprendizagem se assemelhar aos tradicionais, aos escolanovistas e tecnicistas: não irá além da sala de aula (GASPARIN, 2012, p.142).

O método que preconizamos vai nesse sentido: fornecer ferramentas para a classe trabalhadora transformar as relações de produção, através do ensino de conteúdos clássicos (SAVIANI, 2012), como os Esportes, a Ginástica e os jogos, e de conteúdos rejeitados pela perspectiva Tradicional, como as Danças, os jogos indígenas, os jogos africanos. Ao final de todo o processo de Ensino-Aprendizagem, o aluno planeja, em grupo com professores e colegas, ações de curto e médio prazo com o compromisso da Transformação da prática social (GASPARIN, 2012).

### 3.3 Proposições Renovadoras da Educação Física

No período de redemocratização brasileiro, após a ditadura cívico-militar, os estudos sobre a Educação Física agregaram outras áreas de pesquisa para além das ciências biológicas, incorporando estudos nas mais variadas áreas das ciências humanas. Isso proporcionou a disciplina a construção de proposições que procuraram romper com o legado esportivista/tecnicista da disciplina, surgindo as Proposições Renovadoras (VICENTE, 2019; COLETIVO DE AUTORES, 2012; DARIDO; RANGEL, 2008). Preferimos utilizar o termo proposição por entendermos que, sistematizando ou não, abordando ou indicando um caminho,

os conceitos elaborados pelos autores sugerem o rompimento do tecnicismo por um conjunto de ideias e/ou procedimentos.

A primeira proposição mais articulada com a busca por um desenvolvimento integral das crianças foi a da Psicomotricidade (BRASIL, 1998; DARIDO; RANGEL, 2008). Tendo como Jean Le Boulch como seu principal divulgador, foi inicialmente voltada para portadores de deficiência física e mental, ela se preocupa com o ato de aprender na totalidade, para tanto, procura trabalhar inseparavelmente as 3 grandes áreas de aprendizagem: a psicomotora, a cognitiva e a afetiva. No Brasil Vitor da Fonseca foi o responsável por difundir as ideias da psicomotricidade na Educação Física.

Os conteúdos da aula de Educação Física baseiam-se em atividades que desenvolvem as valências físicas como a lateralidade para tanto, é preciso possibilitar a criança a escolha pela lateralidade e oferecer oportunidades diversificadas de lados. Ela ainda aponta para a estruturação espacial e orientação no espaço físico e temporal. A vivência dos diversos posicionamentos acentua a compreensão global do corpo. O equilíbrio é a base para o desenvolvimento de outras habilidades, o sistema vestibular é o órgão sensorial que detecta as emoções relacionadas ao equilíbrio. E ainda, exercícios de desenvolvimento do tônus - tensão constante dos músculos do corpo - indicados de afetividade equilibrada que se reflete nas atitudes e no comportamento de uma pessoa, esquema corporal e conhecimento do nosso corpo.

Tendo como referência David Gallahue e Kevin Connolly, os estudiosos Edison de Jesis Manoel, Eduardo Kokubun, Go Tani e Jose Elias de Proença apresentam aos professores brasileiros a proposição denominada Desenvolvimentista, que preconiza o movimento como principal meio e fim da educação física. Tal Proposição, não ignora outras aprendizagens, embora o principal seja a aprendizagem do movimento (ROCHA, Alan, 2006; TANI, 2008). As atividades se baseiam no desenvolvimento de habilidade motora. Para Darido (2003) a habilidade motora é um dos principais conceitos tratados por esta Proposição. É por ela que os indivíduos resolvem os problemas do dia-a-dia, solucionando problemas motores. Para Tani (2008), a Proposição Desenvolvimentista considera as diferentes manifestações do movimento, a saber, biológica, social, cultural e evolutiva. “É por meio de movimentos que o ser humano interage com os meios físico, social e cultural em que vive” (TANI, 2008, p.315). O autor destaca a importância social e cultural do movimento, “por meio deles se faz a comunicação e expressão da criatividade e dos sentimentos. [...] É mediante movimentos que o ser humano aprende sobre o meio social e cultural em que vive” (TANI, 2008, p.315).

Darido (2003), ao descrever a Proposição Desenvolvimentista, destaca que seu objetivo é “oferecer experiências de movimento adequadas ao seu nível de crescimento e desenvolvimento, a fim de que a aprendizagem das habilidades motoras seja alcançada” (p. 5). Ao estabelecer os objetivos de aulas, deve-se levar em consideração os aspectos motor, cognitivo e socioafetivo. Feito isso, os conteúdos a serem estudados envolvem as Habilidades básicas, habilidades específicas, jogo, esporte, dança (DARIDO, 2003). Para o processo de avaliação recomenda-se a observação sistemática do processo de aquisição das habilidades motoras.

A proposição conhecida por Construtivista-Interacionista, apresenta como base os estudos de Piaget e Vygotsky, tendo como ideia central a construção do conhecimento parte da interação do sujeito com o meio (BRASIL, 1998), levando em conta a bagagem que o aluno já possuía. Embora se considere apenas Interacionista, o principal divulgador dessa proposição foi João Batista Freire defendendo a utilização do jogo para ensinar na Educação Física através do resgate de brincadeiras e jogos populares, como exemplo, amarelinha. Com a Construção do conhecimento como finalidade, ela utiliza a cultura popular, através do jogo e de brincadeiras lúdicas, para alcançar o propósito. A avaliação nessa Proposição se estabelece como não-punitiva, considerando o processo e a autoavaliação.

A partir de uma visão marxista, as proposições crítico-superadora e crítico-emancipatória, se destacam entre outras proposições por seguir uma linha crítica. A metodologia crítico-superadora fundamenta-se no materialismo dialético, visando questionar o caráter alienante da educação física, por meio da superação dos tempos impostos pela sociedade, utilizando o discurso da justiça social como ponto de apoio (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Para selecionar os conteúdos, a esta Proposição elege como critérios a relevância social, sua contemporaneidade e adequação as características sociocognitivas dos alunos. Selecionados, os conteúdos da Educação Física precisam ser contextualizados, buscando valorizar o resgate histórico, reflexão crítica sobre diversos aspectos. Para ela, os conteúdos são considerados a Cultura Corporal, apresentando a subdivisão em Jogos, Esportes, Danças, Lutas, Ginásticas e Capoeira.

A finalidade proposta pela Crítico-superadora é a Transformação Social, obtida com o auxílio da tematização, para alcançar a finalidade os conteúdos precisam ser transpassados por grandes problemas sociais. A avaliação é do processo, servindo para analisar a aproximação ou distanciamento do eixo curricular (DARIDO; RANGEL, 2008).

A Proposição Crítico-Emancipatória se apoia no esclarecimento racional para que o aluno perceba a coerção autoimposta pelo conhecimento que possui de seu convívio social. Assim, defende o ensino crítico pois é a partir dele que os alunos podem compreender a estrutura autoritária dos processos institucionalizados da sociedade, visando encaminhar o ensino para a emancipação, possibilitada pelo uso da linguagem, que tem papel importante no agir comunitário, sendo a assim, a escola deve fornecer ao aluno a possibilidade de refletir criticamente sobre o contexto em que vive. (KUNZ, 2004).

Ao propor a Transformação didático-pedagógica do Esporte, Kunz (2004) apresenta como tarefa da Educação Física proporcionar a Transcendência de limites através da experimentação, pela encenação e pelo questionamento, etapas que auxiliam na construção das aulas do Método que está em desenvolvimento, assim como a consideração da historicidade do conteúdo, por ser através dela que o professor pode propiciar a compreensão crítica do que Kunz chama de encenações esportivas.

As subdivisões do ser humano são as categorias do Trabalho, Linguagem e Interação, que proporcionam, respectivamente, as competências objetiva – capacitação para o mundo dos esportes, movimentos e jogos de forma efetiva e autônoma com vistas à vida futura relacionada ao fazer e ao tempo livre; comunicativa – desenvolvimento de capacidades criativas, explorativas além da capacidade de discernir e julgar de forma crítica; e social – capacitação para um agir solidário, cooperativo e participativo.

Darido (2003) e Darido e Rangel (2008), consideram os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) uma proposição crítica. Eles são documentos que propõe um auxílio aos professores em sua intervenção social. Fundamenta-se na formação da cidadania dos alunos, de modo que eles atuam na sociedade de maneira crítica e autônoma.<sup>33</sup>

Os aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais são dimensões que compõem os conteúdos da Educação Física. Apresentam os temas transversais (ética, pluralidade cultural, meio ambiente, trabalho consumo, orientação sexual e saúde) como temas de urgência que precisam ser tratados no contexto educacional. A consideração de temas de urgência já tinha sido realizada pelo Coletivo de Autores (2012) em sua primeira versão, dada importância da temática, ela é inserida no método em desenvolvimento.

Daólio (2004) em seu livro Educação Física e o Conceito de Cultura propõe uma abordagem que vá além da visão reducionista de cultura das outras Proposições. Para ele cultura

---

<sup>33</sup> Para Darido (2003), os PCN constituem uma abordagem da Educação Física. Dada a importância destes documentos, procuramos mantê-los para enriquecimento de posteriores discussões.

é cultura, não é só do corpo ou do movimento – contrastando com os termos Cultura Corporal, Cultura Física, Cultura de Movimento e Cultura Corporal de Movimento – mas deve ser considerada no seu sentido amplo porque todas as manifestações corporais humanas são geradas na dinâmica cultural. Assim ele ancora sua proposição nos conceitos de Fato Social Total, no de Técnicas Corporais e na Concepção Sintética.

O Fato Social Total é a consideração da totalidade do ser humano, englobando os aspectos fisiológico, psicológico e sociológico. Não é possível separar essas três áreas por estarem interconectadas e expressas em todas as condutas do ser humano. Técnicas corporais são as maneiras pelas quais os seres humanos, de forma tradicional e específica, utilizam seus corpos. Todo gesto corporal é uma técnica, por atender aos critérios de tradição e eficácia, para eles, o gesto é grávido de significados.

Daólio (2004) apresenta a crítica à concepção chamada de estratigráfica, por dividir o ser em camadas independentes, tendo o núcleo na parte biológica, sendo superposto pelos estratos psicológico, social e cultural. Primeiro se forma o componente biológico e depois, ao longo da evolução, os componentes psicológico, social e cultural. Defendem a concepção sintética, sendo todas as dimensões presentes, interagindo como variáveis no comportamento humano.

A Proposição dos Jogos Cooperativos propõe a valorização da cooperação em detrimento da competição. Para Darido (2003), essa proposição entende que família, escola e a mídia, condicionam as pessoas a aceitarem a competição como algo natural, por isso utilizam os jogos para ensinar a cooperação. Se destaca pela proposta de incorporação de novos valores baseados em uma sociedade mais cooperativa. Embora não neguemos a competição em nosso desenvolvimento, entendemos que a estrutura capitalista e colonial de ensino, contribui para a formação de indivíduos que privilegiam a individualidade sobre a coletividade.

Voltada para um ensino que promova o desenvolvimento da aptidão física e da saúde no seu sentido amplo, a proposição da saúde renovada tem objetivo contribuir para a prática sistemática de exercícios em seu cotidiano, com consciência e autonomia. Mattos e Neira (2007) identificaram que uma das causas do afastamento dos alunos do ensino médio das aulas de Educação Física era a prática excessiva de esportes, uma vez que, ao longo dos quatro anos finais do ensino fundamental eles só estudavam a prática esportiva. Por isso, propõe que os estudos iniciados por Nahas e Guedes, sejam aplicados no ensino médio.

A atividade proposta é o desenvolvimento das capacidades físicas, fornecendo aos alunos, subsídios para que possam intervir em suas práticas corporais, com consciência e

autonomia. Ela propõe uma visão diferenciada aos conhecimentos biológicos, outrora trabalhados pela perspectiva tradicional, pois considera o ensino crítico sobre os conteúdos. Tal importância dessa proposição foi considerada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 1999), propondo uma alternativa aos conteúdos exclusivamente esportivos.

Sobre a proposição mais recentemente apresentada, o Multiculturalismo Crítico ou Estudos Culturais (NEIRA, 2018) destacamos os princípios ético-políticos para a escolha dos temas, a saber: reconhecer o patrimônio cultural corporal da comunidade; justiça curricular; descolonização do currículo; evitar incorrer no daltonismo cultural; e ancoragem social dos conhecimentos. Para o autor,

As teorias críticas chamaram a atenção para os valores e conteúdos transmitidos pela escola capitalista, questionaram o modo como os conhecimentos são produzidos e validados socialmente, apontaram as injustiças dos modelos reprodutores dos sistemas sociais e denunciaram a educação como um terreno em que a ideologia dominante impõe a sua lógica. A seu tempo, as teorias pós-críticas deslocaram a maneira de conceber a pedagogia, que passou a ser vista como prática social, logo, cultural, resultante da linguagem, dos textos, dos discursos, das relações de poder, da história e dos processos de subjetivação (Neira, 2011b). Nas teorias pós-críticas, o poder é descentrado, espalhado por toda rede social. Já o conhecimento, qualquer que seja, não é exterior ao poder, mas parte inerente (NEIRA, 2018, p.30)

Assim, Neira (2018, p. 52) defende que o currículo precisa ser composto por práticas corporais produzidas por grupos minoritários e majoritários. Assim, essa proposição “[...] assume uma posição a favor dos mais fracos, dos que ao longo do tempo não viram suas produções culturais corporais contempladas pelos currículos escolares. Rejeita o jogo dos poderosos, prefere enfrentá-los com um olhar pedagógico.” Essa proposição assume um ensino não-sistematizado pois, “o olhar pós-crítico sobre a cultura corporal é avesso a manuais técnicos de aplicação ou sequências de atividades predefinidas.” (NEIRA, 2018, p. 41).

### **3.4 Proposição Crítico-Superadora**

Ao basearmos nosso trabalho na Proposição Crítico-Superadora, buscamos proporcionar aos professores a possibilidade de se trabalhar com a reflexão sobre a Cultura Corporal, que “visa a formação do indivíduo enquanto sujeito histórico, crítico e consciente da realidade social em que vive.” (REIS et al, 2016, p. 57).

Diversos autores adotaram essa nomenclatura (BRASIL, 1998; MATTOS; NEIRA, 2007; DARIDO; RANGEL, 2008; REIS et al, 2016), assim como alguns buscaram nomear o conceito de forma diferente. Como por exemplo vemos em Kunz, (2004, p. 20) ao afirmar ser

a Cultura corporal um conceito tautológico “uma vez que não pode existir nenhuma atividade culturalmente produzida pelo homem que não seja corporal”, e apresenta a alternativa como sendo o termo “Cultura do Movimento”. Daólio (2004) destaca que a utilização do termo cultura, acompanhado de expressões como Corporal, Movimento ou Corporal de Movimento, apresenta superficialidade e as vezes é incompleto ou reducionista.

A concepção de Cultura Corporal desenvolvida pelo Coletivo de Autores (2012, p. 39) pode ser entendida como

o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas.

O Coletivo de autores (2012, p. 41) propõe tratar o conhecimento “metodologicamente de forma a favorecer a compreensão dos princípios da lógica dialética materialista: totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição”, concordando com Gasparin (2012) que considera, para o pensamento dialético, a prática social em sua totalidade, abarcando como a humanidade se organiza. Para tanto, é necessário organizar o conhecimento “de modo a ser compreendido como provisório, produzido historicamente e de forma espiralada vai ampliando a referência do pensamento do aluno através dos ciclos<sup>34</sup> já referidos” (Coletivo de Autores, 2012, p. 41).

Sobre as múltiplas dimensões do ser humano<sup>35</sup>, encontramos diferentes nomenclaturas: Kunz (2004), expõe como sendo trabalho, linguagem e interação. Essas categorias se desdobram, respectivamente, nas competências objetiva, comunicativa e social. Para os autores desenvolvimentistas ou que abordam a psicomotricidade, as múltiplas dimensões do ser humano podem ser conhecidas por motor ou psicomotor, cognitivo e afetivo ou socioafetivo (DARIDO; RANGEL, 2008). Nos PCN a nomenclatura utilizada é procedimental, conceitual e atitudinal (BRASIL, 1998). Para o Coletivo de autores (2012, p. 40) “a dimensão corpórea do homem se materializa nas três atividades produtivas da história da humanidade: linguagem, trabalho e poder.”

<sup>34</sup> Os ciclos são: 1º Ciclo (Pré-Escola à 3ª série): Organização da identificação dos dados da realidade; 2º Ciclo (4ª à 6ª série): iniciação à sistematização do conhecimento; 3º Ciclo (7ª à 8ª série): ampliação da sistematização do conhecimento; 4º Ciclo (1ª à 3ª série - Ensino Médio): aprofundamento da sistematização do conhecimento

<sup>35</sup> orgânica, biológica, mental, emocional, intelectual, cultural, social, planetária e espiritual.

Compreendendo ao desenvolvimento de conhecimentos ligados ao fazer, a categoria trabalho são os “[...] diferentes movimentos sistematizados, ordenados, articulados e institucionalizados, transformados portanto numa produção simbólica [...]” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 40). Em outras proposições é conhecida por psicomotor/motor ou procedimental. Embora, para proposições tradicionais, essa categoria seja considerada a principal e desenvolvida separadamente das outras, assumimos a postura de, ao aprenderem sobre técnicas, treinamento e estratégias, os alunos não o fazem exclusivamente via essa categoria, e ainda, o fazer precisa estar continuamente ligado ao saber fazer e ao seu impacto social. Assim, entendemos essa categoria como sendo a ação do homem sobre o objeto, portanto, pode ser motor, cognitivo, religioso, social etc.

Por isso entendemos que as técnicas corporais são “[...] as maneiras pelas quais os seres humanos, de forma tradicional e específica, utilizam seus corpos. Assim, todo gesto corporal pode ser considerado uma técnica, pois atende aos critérios de tradição e eficácia” (DAÓLIO, 2004, p. 10). Esse conceito é importante pois nos posicionamos contra o pensamento de que o movimento correto é aquele que acompanha o desenho biomecânico mais precisamente. Não ignoramos a importância da descrição biomecânica para o movimento, porém, se o movimento cumpre a tarefa, é eficaz e não apresenta riscos de lesões, ele pode ser considerado técnica, e esta é individual.

Ao pensar no desenvolvimento cognitivo, o ensino tradicional o colocou acima dos demais saberes. O desenvolvimento cognitivo, que ao nosso ver, é definido como a categoria da linguagem, vai muito além do conhecimento de fórmulas matemáticas ou conhecimento de orações, pois “[...] o uso da linguagem no processo de ensino deve ser orientado para que o aluno aprenda a passar do nível de ‘fala comum’ sobre fatos, fenômenos e objetos, para o nível do discurso.” (KUNZ, 2004, p.42). É através do diálogo que os alunos desenvolverão o pensamento crítico, assim, esta categoria se relaciona com as outras, não como superior, mas em consonância para o desenvolvimento humano em sua totalidade. Entendemos a categoria Linguagem como a forma de expressar o conhecimento (re)construído assim, ela não é apenas verbal, mas, artística, motora, espiritual.

E por fim, temos a categoria Poder, denominada por Kunz (2005) de Interação, que

diz respeito à capacidade de reflexão e entendimento sobre a constituição das normas das relações socioculturais vividas, bem como o desvelamento e a exploração das contradições, o reconhecimento e o respeito às diferenças, e a identificação e o combate às discriminações e coerções de qualquer natureza (PIRES; NEVES, 2005 *apud* KUNZ, 2005, p. 70).

Para o autor esta categoria deve proporcionar o desenvolvimento da competência social, ou seja, saber se relacionar com os outros, respeitando, valorizando as diferenças. “Deverá levar os alunos à compreensão dos diferentes papéis sociais existentes no esporte fazê-los sentir-se preparados para assumir esses diferentes papéis e entender/compreender os outros nos mesmos papéis ou assumindo papéis diferentes.” (KUNZ, 2004, p. 41). Por isso, “[...] é poder quando expressa uma disputa ou desenvolve a força física para a dominação [...]” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p.40) assim, a categoria Poder se propõe, também, a compreensão das relações sociais de dominação, buscando auxiliar na reflexão crítica sobre elas, logo, esta categoria é relacional, tanto intrapessoal, no sentido do se conhecer, quanto interpessoal, no sentido de conhecer e respeitar o outro.

Após apresentar as categorias que almejamos alcançar se faz necessário escolher e organizar os conteúdos (COLETIVO DE AUTORES, 2012). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), preocupados em “garantir a coerência com a concepção exposta e de efetivar os objetivos [...]” (BRASIL, 1998, p. 67), apresentam como critérios para seleção dos conteúdos os seguintes eixos: Relevância Social – Seleção de práticas da cultura corporal de movimento que sejam presentes na sociedade brasileira e que contemplem as demandas sociais apresentadas pelos temas transversais; características dos alunos – procurou guardar as diferenças entre as regiões do país além de considerar os níveis de crescimento e desenvolvimento, bem como as possibilidades de aprendizagem de cada etapa escolar; especificidades do conhecimento da área – “A possibilidade de utilização das práticas da cultura corporal de movimento de forma diferenciada pelo tratamento metodológico disponível na área” (BRASIL, 1998, p.67).

Para o Coletivo de Autores (2012), os critérios são: Relevância Social do conteúdo – compreender o sentido/significado para a reflexão pedagógica – “Este deverá estar vinculado à explicação da realidade social concreta e oferecer subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-históricos do aluno, particularmente a sua condição de classe social” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 19); contemporaneidade – garantir o acesso a um conhecimento atual, não esquecendo do que é clássico; adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas – adequar ao nível de cognitivo e de prática social do aluno.

Neira (2018), ao descrever a proposição do “multiculturalismo crítico”, descreve princípios ético-políticos para a escolha dos temas, a saber: reconhecer o patrimônio cultural corporal da comunidade – tem o objetivo de valorizar a cultura local da comunidade em que a escola se insere; articulação com o projeto pedagógico da escola – o tema precisa se relacionar

om os objetivos institucionais. “A definição do tema de estudo não tem nada a ver com questões técnicas. É o momento em que o educador ou a educadora assume um posicionamento político e pedagógico” (NEIRA, 2018, p.48); justiça curricular – procura desestabilizar o viés colonialista na descrição do outro. Tentaremos explicitar a influência da colonialidade mais a frente; descolonização do currículo – tem por objetivo proporcionar diálogos entre culturas diferentes, buscando o acesso a diversos significados a fim de proporcionar “uma participação mais equitativa, aspecto central de uma escola comprometida com o exame crítico da cultura corporal” (NEIRA, 2018, p.51); evitar incorrer no daltonismo cultural – “o currículo cultural reivindica atividades que permitam lidar com a heterogeneidade, sem almejar a padronização dos efeitos formativos” (NEIRA, 2018, p.53); e ancoragem social dos conhecimentos – busca propiciar uma análise sócio-histórica e política da prática corporal.

### **3.5 A Educação Física e a perspectiva Decolonial**

Ao observarmos a dinâmica escolar nos deparamos com um cenário em que os efeitos da colonização, também presentes na sociedade brasileira, ainda moldam a escola, negando culturas que não são valorizadas pela elite. Ainda que algumas leis, como a 10.639/03, que estabelece como obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, estejam em vigor, o currículo escolar é permeado pela dominação burguesa. Para relacionarmos a perspectiva Decolonial com a proposição Crítico-Superadora é importante considerar o paradigma da modernidade/colonialidade.

A modernidade não foi uma invenção europeia para superar tempos sombrios, ela foi concebida para estabelecer uma conquista epistêmica que estabeleceu a Europa como centro do planeta (DUSSEL, 2009). Ela foi imposta a partir de uma violência colonial pelos colonizadores com a desculpa de levar a civilização para povos primitivos, porém, “o eurocentrismo não é exclusivamente [...] a perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educados sob a sua hegemonia” (QUIJANO, 2009, p. 74), ou seja, o eurocentrismo está presente no processo de ensino/aprendizagem porque, professor e alunos, aprendem debaixo desse paradigma.

Assim, os conteúdos apresentados na escola são organizados para que a hegemonia seja mantida, promovendo a naturalização da exploração colonial. “Trata-se da perspectiva cognitiva durante o longo tempo do conjunto do mundo eurocentrado do capitalismo colonial/moderno e que naturaliza a experiência dos indivíduos neste padrão de poder. Ou seja,

fá-las entender como naturais, conseqüentemente como dadas, não susceptíveis de ser questionadas” (QUIJANO, 2009, p. 75). Essa naturalização do pensamento eurocentrado é perpetuado pela colonialidade.

Apesar de se finalizar o processo colonial, a colonização se faz presente na estrutura do capitalismo mundial, utilizando instrumentos de coerção visando a reprodução e perpetuação das relações sociais de dominação, interferindo na vida social, criando a divisão em raças (QUIJANO, 2009). “Esse tipo de colonização, tal qual a imersão da consciência dos oprimidos, leva à internalização e naturalização das categorias do eurocentrismo” (PENNA, 2014, p. 187). Assim, criam-se mitos que ajudam na naturalização das diferenças sociais conhecida por colonização do ser.

Penna (2014), fazendo relação entre os pensadores decoloniais e Paulo Freire, discorre que os mitos do eurocentrismo são passados através da educação denominada bancária.

Nela não há um processo dialógico no qual são questionados ou problematizados determinados temas. Os temas são passados na forma de ‘depósitos bancários’, depositados como verdades inquestionáveis e legitimados pela autoridade do educador contraposta à suposta ignorância do educando. (PENNA, 2014, p. 187).

Este tipo de escola, interessada na formação de mão de obra para o trabalho, perpetua a desigualdade desencadeada no processo de colonização. Sem que os alunos tenham a possibilidade de questionar os conteúdos, reproduzimos a educação bancária.

Ao observarmos a escolha dos conteúdos vemos, nas mais diversas disciplinas, a influência do pensamento europeu. O que não seria um problema desde que não se apresentasse a partir do mito do eurocentrismo e se essa escolha apresentasse aos alunos as demais identidades étnicas que nos forma enquanto brasileiros. Aprendemos nos cursos de formação e reproduzimos em nossos planejamentos a estrutura do plano de aula baseado no modelo tecnicista/esportivo: aquecimento; parte principal; volta a calma. Em representação da estrutura opressora do sistema, difundida pelo esporte (KUNZ, 2005; OLIVEIRA, 2006). Essa estrutura permeia todo o ensino da Educação Física Escolar, inclusive em conteúdos não esportivos, não levando em consideração as diferenças entre as pessoas, quer sejam biológicas, sociológicas ou culturais.

É aqui que encontramos a relação da Decolonialidade com a Crítico-superadora, ambas buscam um ensino centrado no aluno, um ensino que busque a valorização da cultura do aluno,

sem que haja uma imposição de algo como o saber correto, ao contrário, ao valorizarem o que o aluno traz consigo, elas procuram estabelecer sentido e significado aos saberes historicamente acumulados para auxiliar na Transformação Social.

Por esse motivo, em nosso Método de Ensino, procuramos mostrar que, mesmo utilizando um conteúdo advindo do eurocentrismo a saber, o esporte, podemos trabalhar temas que envolvam a compreensão das diferenças, a valorização da cultura brasileira, a compreensão dos processos de dominação burguesa e o auxílio da busca de uma leitura crítica da realidade.

#### 4 ENTRE TEORIAS E PRÁTICAS: MÉTODO E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Quem são os docentes de Educação Física que atuam nas escolas básicas? Quais as demandas, dificuldades e questões enfrentadas no cotidiano do chão da escola? De que forma as políticas públicas e a legislação interferem e influenciam no modo como os professores organizam e realizam suas aulas? Como as perspectivas teóricas da Educação Física Escolar influenciam em maior ou menor grau as práticas pedagógicas dos professores?

A resposta para essas perguntas foi o objetivo da ida ao campo. Procuramos, através dos instrumentos de coleta de dados, descrever as características da população composta por professores de Educação Física e sua relação com as diferentes proposições teóricas, em especial as renovadoras. Dessa forma, realizamos um estudo transversal, preocupados em analisar as questões da prática dos professores de Educação Física no contexto de reformas educacionais.

A pesquisa se define como quali-quantitativa e seu principal instrumento de geração de dados foi a aplicação de um questionário com perguntas fechadas e abertas. Os dados obtidos subsidiaram duas ações do estudo. Em primeiro lugar, verificar o impacto da trajetória da disciplina e das diferentes proposições teóricas no cotidiano do professor de Educação Física. A partir dessa verificação, desenvolvemos um método de ensino na forma de um produto educacional que pudesse servir de orientação para os professores aproximarem os conteúdos e atividades das aulas de EFE da realidade dos estudantes, tornando a disciplina parte efetiva da formação autônoma e emancipatória do corpo discente.

Duas observações devem ser feitas. A primeira de que este estudo enfatiza a interpretação dos dados por parte do pesquisador, que reconhece não ser neutro e por conta disso indica com clareza os pontos de partida da reflexão acerca dos dados. (IVENICKI; CANEN, 2016). Ao mesmo tempo compreendemos que o uso do questionário, assim como qualquer instrumento de geração de dados, tem vantagens e limitações. No caso desta pesquisa, a opção pelo questionário ocorreu pela possibilidade de levantar informações em média escala com profissionais que atuam em diferentes contextos socioeducacionais, representando diversas redes de ensino. Essa abordagem nos permitiu ter um panorama mais amplo do que pensam os professores de Educação Física sobre sua própria realidade profissional/educacional.

Entendemos que o uso desse instrumento tem limitações, na medida em que não permite observar *in loco* “as relações sociais mais amplas” (GIL, 2010, p. 103) e o processo de interação institucional dos professores entre si e com os estudantes. Contudo, compreendemos que os

posicionamentos expressos nas respostas, estão carregados das experiências cotidianas e resultam desse processo de interação e das relações estabelecidas com e nos locais de trabalho.

Optamos por dividir o instrumento de geração de dados em três partes: 1- **identificação do público-alvo** – obtemos o perfil do participante procurando identificar sexo, idade, ano e local de formação e o tipo de instituição que trabalha; 2- **visão de currículo** – procuramos levantar dados sobre como os participantes compreendem e aplicam o currículo da EFE aplicando o conceito weberiano de tipo-ideal; 3- **problemas enfrentados no cotidiano** – o objetivo dessa parte foi identificar o que os participantes identificam como sendo um obstáculo para o processo de ensino e aprendizagem através da evocação de palavras. Lembramos que nossa pesquisa descreve características de um grupo específico procurando estabelecer as relações que a população constrói com o objeto investigado.

A pesquisa foi desenvolvida em 5 etapas. Na primeira, fizemos o levantamento de dados através da literatura específica do ensino de Educação Física Escolar para verificarmos quais proposições são as mais propostas aos professores, seja no cotidiano escolar, seja em concursos públicos. Foi constatado que a partir de 1980, as Proposições Renovadoras se tornam as referências para muitos professores, mas é a partir da década de 1990 que se aumentam o número de proposições e estudos sobre elas incluindo as diversas áreas do conhecimento humano.

Na segunda etapa do estudo, utilizamos um questionário fechado para identificar se as Proposições Renovadoras da Educação Física são utilizadas pelos professores da disciplina. Além disso, também levantamos dados sobre o tempo de formação e atuação do docente no magistério. Aplicamos através da plataforma *survey monkey* que disponibiliza a análise quantitativa dos dados. O questionário foi compartilhado através de plataformas de relacionamento como *Facebook* e *WhatsApp* aplicando a técnica conhecida por bola de neve (ALVES-MAZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2004) que compreende a indicação de participantes para esta etapa por outros participantes até que seja redundante.

A terceira etapa consistiu na análise dos dados. Para analisar os dados utilizamos a plataforma *survey monkey*, que quantificou as questões fechadas, e o *software* EVOC para o tratamento dos dados referente a evocação de palavras. Por fim, relacionamos esses dados com as proposições da EF.

A partir dos dados coletados elaboramos um método de ensino, baseado na Pedagogia Histórico-Crítica e na Tendência Crítico-Superadora, que auxilie na aplicação prática da Teoria Crítica. A escolha pelas Proposições Críticas da Educação Física se deu com o intuito de

contribuir com os professores para um ensino que proporcione o desenvolvimento uma leitura crítica sobre a realidade social por parte dos alunos. As fases anteriores muito contribuíram para essa etapa. Através delas, procuramos definir a teoria para que ficasse claro a impossibilidade de uma mistura das Proposições Renovadoras, além de considerar, nas atividades descritas, os problemas enfrentados no cotidiano, o que correspondeu a quarta etapa da pesquisa.

Na quinta etapa, como as asserções de conhecimento são dependentes do pesquisador, buscamos validar a pesquisa através da avaliação pelos pares, com o intuito de que possam fazer as devidas correções do produto acadêmico e assim ampliar sua credibilidade (MOREIRA, 2011). Esta etapa foi realizada na defesa da dissertação, tendo o produto educacional validado pela banca examinadora.

#### **4.1 Metodologia de análise de dados**

A escolha dos métodos para análise dos dados é uma etapa fundamental da pesquisa, na medida em que permitem dar sentido aos dados gerados junto aos participantes. No caso da presente pesquisa, a análise de conteúdo e a técnica da evocação de palavras foram as escolhas consideradas as mais adequadas para geração e tratamento dos dados coletados. Nesse aspecto, concordamos com Mendes e Miskulin (2017) que consideram essa decisão uma ação fundamental no processo de pesquisa.

Na visão de Chizzotti (2006, p. 98), “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas.” O uso dessa técnica na pesquisa teve como proposta identificar o modo como os professores participantes articulam as teorias sobre o ensino de Educação Física e as práticas utilizadas em aula.

Bardin (1977, p.42) define a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas que “utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens.” De acordo com o autor a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos aos dados, considerando suas condições de produção e as diferentes etapas de análise: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados (inferência e interpretação).

Na pré-análise, espera-se que haja uma formulação de indicadores que sustentem a interpretação dos dados que são gerados. No caso deste estudo, essa etapa consistiu na formulação de questões sobre como os professores de Educação Física Escolar se relacionam com as teorias desse campo do conhecimento. Essa elaboração teve como base as principais teorias que são discutidas na formação profissional e presentes em concursos de seleção de

professores. Com essa compreensão, foi montado um questionário que foi aplicado aos participantes da pesquisa. Os indicadores obtidos foram categorizados de diferentes formas.

Na etapa de exploração do material, procurou-se organizar os resultados a partir das categorias previamente formuladas e dar sentido às respostas dos professores, considerando seus diferentes pertencimentos profissionais. Assim, cada uma das questões respondidas foi analisada separadamente e somente na etapa dos tratamentos dos resultados procuramos articular as diferentes respostas a um sentido mais amplo.

Na medida em que essa técnica tem como um de seus objetivos identificar o que está sendo dito sobre um determinado tema, no caso as aulas de Educação Física e todos os elementos que a compõem, há a necessidade de dar sentido ao que foi comunicado nas respostas. Dentre as possibilidades dadas, optou-se pela análise de categorias e de enunciação para o tratamento dos dados, conforme Chizzotti (2006).

Para Bardin (1977), o tratamento dos resultados permite transformar os dados brutos e isolados em conteúdos carregados de sentido:

Tratar o material é codificá-lo. A *codificação* corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índice. (BARDIN, 1977, p. 103).

Na pesquisa, essa etapa consistiu na análise das respostas a partir do recorte temático construído no início do processo. Minayo (2001) chama a atenção de que a análise de conteúdo é muito mais que uma técnica. Ela é uma forma de analisar o comportamento humano e tem como uma de suas proposições, a compreensão do que está por trás dos conteúdos enunciados. Ao partir desse pressuposto, foi possível construir a partir das respostas uma interpretação de como os professores de Educação Física Escolar veem seu cotidiano.

O inferir dentro da análise de conteúdo, consiste numa ação lógica que articula as diferentes dimensões compostas pelos dados. Assim, a percepção inicial de que há dificuldades para o exercício das atividades docentes dos professores de Educação Física, permite inferir que é possível encontrar representações dessas dificuldades na comunicação dos professores. Por conta disso, uma das proposições do questionário consistiu na evocação de palavras dos participantes sobre essas dificuldades.

A técnica de associação livre de palavras (TALP) está ligada ao campo da teoria das representações sociais desenvolvidas por Sergio Moscovici (2003). Enquanto campo do

conhecimento, essa teoria defende que os indivíduos em seu processo de interação social desenvolvem explicações sobre os fenômenos nos quais estão inseridos. Nesse aspecto, toda representação social é resultado de um processo no qual o ator social dá significado às experiências e informações do seu cotidiano. Vieira (2019, p.267) aponta, a partir de Moscovici (1978) que:

[...] uma representação social é o senso comum que se tem sobre um determinado tema, em que se incluem também preconceitos, ideologias e características específicas das atividades cotidianas (sociais e profissionais) das pessoas, cuja fonte de crescimento é a comunicação de massa.

No escopo da pesquisa implica em afirmar que as práticas cotidianas dos profissionais de Educação Física e sua interação com o universo escolar produz nesses indivíduos impressões sobre sua realidade que de alguma forma estão articuladas com as estruturas e saberes sociais difundidos dentro e fora da escola.

O uso da TALP foi pensado como forma de verificar a representação dos professores sobre a macro categoria dificuldades. A partir da evocação de palavras foi possível identificar e caracterizar quais elementos são percebidos como problemas para as aulas de Educação Física na escola.

A subteoria do núcleo central defendida por Abric (1998) indica quais são os elementos que dão sustentação à determinada representação da prática. Ele indica ainda quais são os aspectos da realidade que mais adquirem relevância para o grupo estudo, o que pode indicar resistência a uma transformação ou como na presente pesquisa, quais os maiores incômodos dos professores no cotidiano. Isso fornece subsídios para a elaboração do produto educacional que visa atender a essas necessidades e provocar de algum modo mudanças nas práticas e percepções da realidade. A similaridade das experiências permite identificar uma similaridade de representações dos professores.

Ao utilizarmos a plataforma *Survey Monkey* para aplicação do questionário online, consideramos: pontos positivos – o participante pode responder no local que quiser e na hora que puder; amplitude geográfica; tabulação automática utilizando valores quantitativos e percentuais para cada opção e escores; criação automática de gráficos e/ou tabelas com os dados produzidos – e pontos negativos – impessoalidade na resposta; dificuldade de obtenção de fontes que auxiliem no trato subjetivo dos dados, como as expressões do participante, no caso da TALP, há uma limitação na forma como os dados foram coletados, pois a técnica exige a pronta evocação mediante o termo indutor, o que a plataforma não consegue realizar.

## 4.2 Procedimentos

Como toda pesquisa que envolve seres humanos, nosso projeto foi submetido a Plataforma Brasil para a designação de um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), obtendo parecer favorável ao prosseguimento da pesquisa que pode ser identificado pelo número CAAE: 05682919.1.0000.9047, número do parecer: 3.158.037.

Após a aprovação pelo CEP, aplicamos o questionário a professores do Laboratório de Pesquisa e Extensão em Educação Física e Sociedade (LAPEEFS) do Colégio Pedro II para que avaliassem as questões e sugerissem alterações na redação, realizando a testagem do instrumento. Feita essa etapa, corrigimos a redação de algumas questões e inserimos na plataforma *survey monkey*<sup>36</sup> que possibilita a análise dos dados e os cruzamentos entre questões.

Basicamente a Survey Monkey é uma plataforma onde o usuário pode enviar questionários com modelos estabelecidos ou previamente formulados para obter feedback e em seguida analisar os resultados. Os questionários podem ser enviados via link da web diretamente para o e-mail das pessoas ou publicados no Facebook. Também é possível inserir respostas de forma manual e depois solicitar análise dos resultados através de resumos, exportação de dados, gráficos, tabelas, análise de texto com palavras mais evocadas e por categorias. (LOBATO, 2015, p. 71).

No período de 03/06/2019 a 31/07/2019, aplicamos o questionário fechado através da plataforma *survey monkey*, para professores de Educação Física. Ao elaborarmos as questões estabelecemos três objetivos: identificar quais proposições os professores de Educação Física utilizam em suas aulas; relacionar a formação dos professores com a utilização das proposições; identificar as dificuldades encontradas em aula.

O campo de pesquisa foi composto por escolas públicas das esferas federal, estadual, municipal e privadas, identificadas pela resposta a questão P6 do questionário. Como critérios de inclusão estabelecemos: possuir formação na área de Educação Física; aceitar o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE); e ter disponibilidade para responder o questionário. Para os critérios de exclusão observamos: professores que não responderam 90% das perguntas; professores que não tinham formação na área; e professores que não concordaram com o termo de consentimento livre e esclarecido.

Para responderem as questões, os participantes deveriam responder positivamente a primeira questão sobre a apresentação do questionário e confirmar a aceitação dos termos do TCLE, com a possibilidade para baixá-lo. Naquele documento apresentamos os riscos e

---

benefícios da participação na pesquisa. Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como mínimo, isto é, o participante pode apresentar desconforto com a observação da suas aulas; sentir sua privacidade invadida por conta do registro audiovisual de suas aulas; reservar tempo extra ao responder ao questionário e a entrevista; embaraço de interagir com estranhos, medo de repercussões eventuais; desvio de foco da aula, pelos alunos e professor, ao prestarem atenção no pesquisador.

Objetivando conter e sanar esses riscos, o pesquisador se comprometeu a proporcionar o acesso aos resultados; minimizar desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões que podem ser consideradas constrangedoras pelo entrevistado; estar atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto; assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas.

Notem que, ao enviarmos o TCLE, ainda programávamos ir a campo para realizar uma entrevista semiaberta e observações das aulas, atividades que foram inviabilizadas por conta da pandemia de Sars-CoV-2 (COVID-19), que ocasionou várias medidas de proteção procurando limitar o contato social com objetivo do achatamento da curva de contágio e diminuição dos casos até que se produza uma vacina ou um medicamento eficiente para o tratamento, assim, com as escolas fechadas, procuramos analisar o questionário com vários cruzamentos possíveis a fim de obter a melhor análise qualitativa possível.

### **4.3 Quem são os participantes.**

A amostra foi delimitada a 97 participantes, sendo 60 homens e 37 mulheres, professores e professoras de Educação Física na escola básica. O uso desse critério de seleção teve como objetivo ampliar ao máximo o alcance da pesquisa, incluindo docentes com realidades distintas e processos de formação e atuação profissional diferentes. Neste item, apresentaremos esses participantes, sua formação e sua atuação no campo. O questionário pode ser consultado no anexo I.

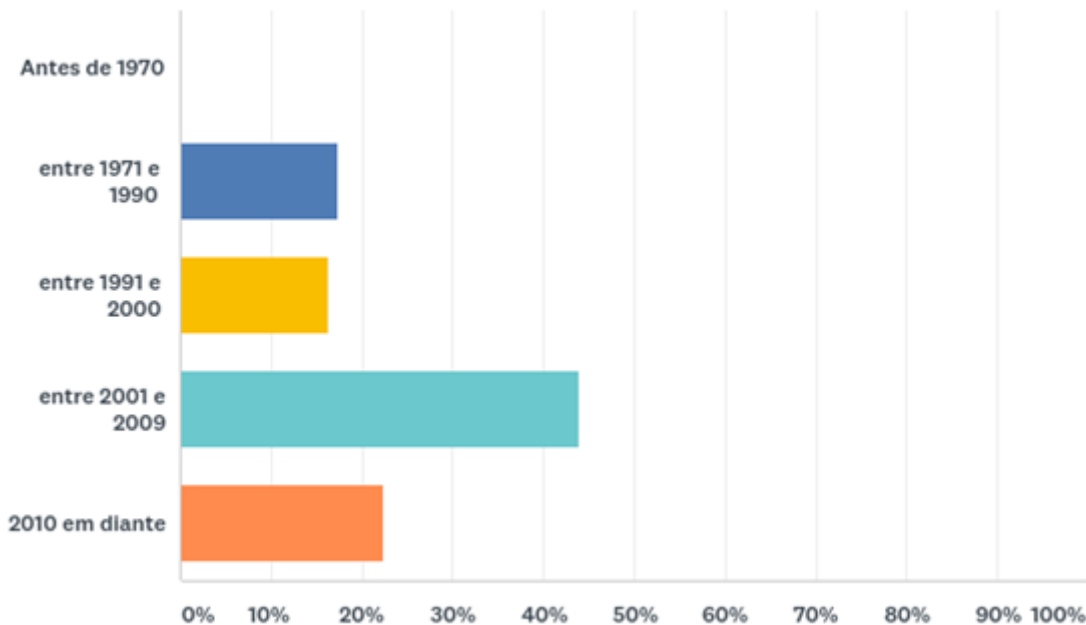
#### **4.3.1 identificação dos participantes**

Nessa parte do questionário procuramos identificar os participantes levantando respostas sobre sexo, idade, ano e local de formação e tipo de instituição que trabalha. Nas questões 3 (ano de formação) e 5 (nível de escolarização), os participantes só puderam escolher

uma opção de resposta, enquanto nas questões 4 (tipo de instituição de formação), 6 (rede em que trabalha) e 7 (nível de ensino em que trabalha) puderam marcar em mais de uma opção.

No que se refere ao tempo de formação, 43 participantes (44,33%) se formaram entre 2001 e 2009, 22 (22,68%) a partir de 2010, 16 (16,49%) entre 1991 e 2000 e outros 16 (16,49%) entre 1971 e 1990, sobre o tipo de instituição, 51 participantes (52,58%) se formaram em instituição privada, 45 (46,39%) em pública e 1 (1,03%) participantes cursou parte em instituição privada e parte em pública, como podemos observar na figura 2:

**Figura 2. Ano de formação**



Fonte: O autor, 2020.

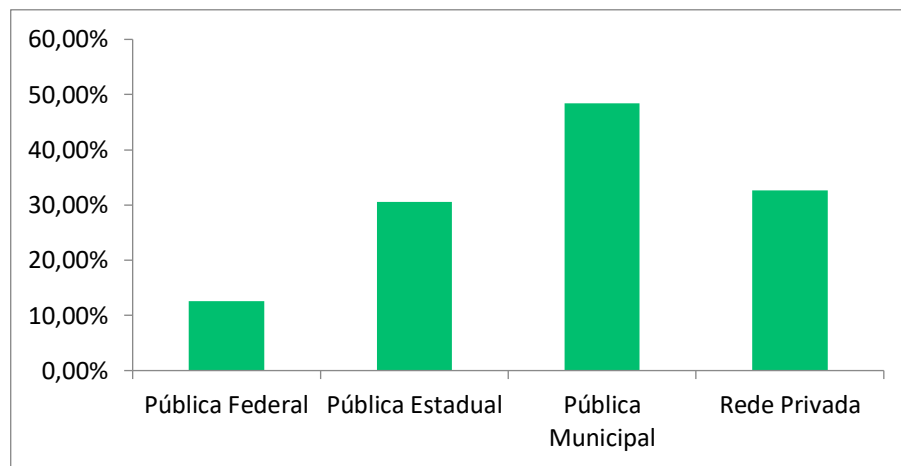
Como podemos observar, a Educação Física não possui formação exclusiva em instituições públicas, uma boa parte da amostra se formou em instituições privadas. Destacamos a necessidade de estudos posteriores para compreender, por exemplo, diferenças nos currículos das licenciaturas. Veremos na próxima questão que a tendência permanece quando relacionamos as esferas municipal e estadual, porém, quando olhamos a rede privada, 74,19% dos respondentes se formaram em instituição privada e, na esfera federal, 75% dos respondentes se formaram em instituição pública. Uma hipótese<sup>37</sup> sobre a diferença dos currículos é que as instituições públicas formam licenciados para prestarem concursos para instituições públicas – como vimos em capítulo anterior, os concursos apresentam vasta bibliografia sobre as

<sup>37</sup> Essa não é a hipótese do nosso estudo

Proposições Renovadoras –, enquanto as instituições privadas possuem currículo não tão específico sobre as proposições.

Ao responderem sobre o local de trabalho e sua carga horária, os participantes puderam escolher mais de uma opção, ao indicarem a rede em que trabalham, 95 participantes responderam e 2 se abstiveram. Os resultados sobre os locais de trabalho indicados foram 46 (48,42%) na rede pública municipal (13 estadual e 7 privada), 31 (32,63%) na rede privada (5 estadual e 7 municipal), 29 (30,53%) na rede pública estadual (13 município e 5 privada) e 12 (12,63%) na rede federal, representados pelo graf. 3:

**Gráfico 3. Rede de ensino em que trabalham**



Fonte: O autor, 2020.

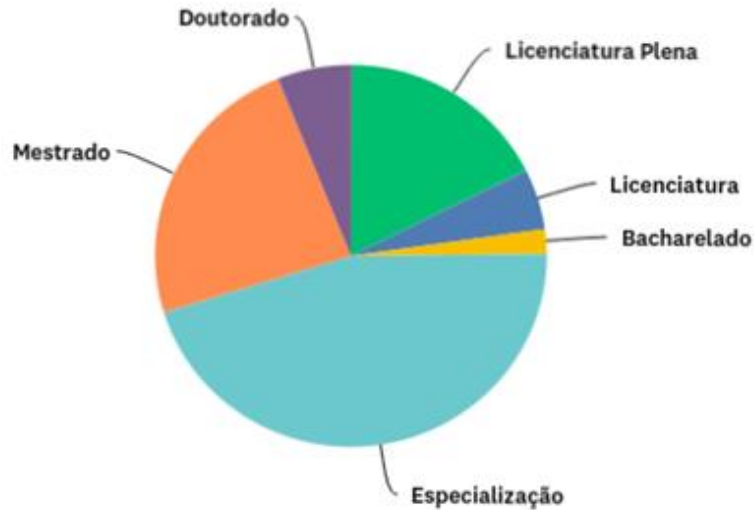
Ainda sobre as redes de ensino, quando cruzamos os dados com a instituição de formação, encontramos dos 46 participantes da rede pública municipal 23 se formaram em instituição pública e 23 em instituição privada; dos 29 participantes da rede pública estadual, 14 (48,28%) se formaram em instituição pública e 15 (51,72%) se formaram em instituição privada; dos 31 participantes que trabalham na rede privada, 74,19% se formaram em instituições privadas, 22,58% em instituições públicas e 3,23% fez parte da sua formação em pública e parte em instituição privada; e dos 12 participantes da rede federal, 9 (75%) se formaram em instituição pública e 3 (25%) em instituição privada.

Reforçando o que foi dito anteriormente, ainda que não seja o objeto deste estudo, os resultados apontam que é necessária uma investigação para compreender as diferenças curriculares entre as Instituições de Ensino Superior, a fim de estabelecer uma melhor análise sobre o quadro apresentado por esse cruzamento.

Sobre o nível de escolarização, podemos observar no graf.4, que a maioria dos participantes (44,79%) possui especialização (43 participantes), 23 (23,96%) possuem o mestrado, 6 (6,25%) o doutorado, 17 (17,71%) a licenciatura plena (antes da divisão do

currículo era a formação que contemplava conjuntamente os cursos de licenciatura e bacharelado), 5 (5,21%) licenciatura e 2 (2,08%) bacharelado. 96 participantes responderam essa questão e 1 se absteve.

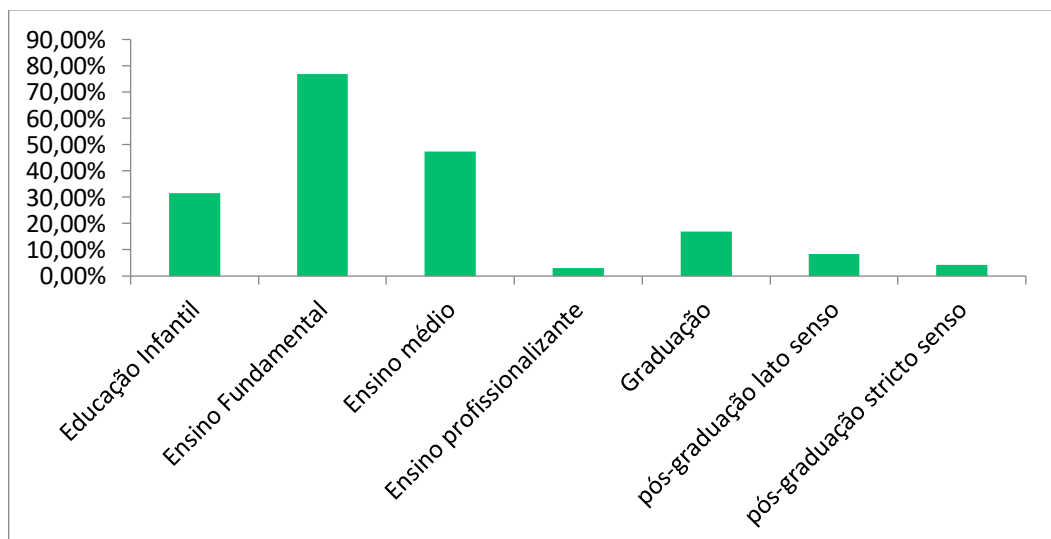
**Gráfico 4. Formação acadêmica**



Fonte: O autor, 2020.

Ao serem perguntados sobre os níveis de ensino em que trabalham os participantes puderam escolher mais de uma opção de resposta, assim, 95 participantes responderam e dois se abstiveram. Totalizando: 73 participantes (76,84%) no Ensino Fundamental, 45 (47,37%) no médio, 30 (31,58%) da Educação Infantil, 16 (16,84%) na Graduação, 8 (8,42%) na lato senso, 4 (4,21%) na stricto senso, 3 (3,16%) no ensino profissionalizante, como podemos ver no graf. 5:

**Gráfico 5. Níveis de ensino em que trabalham**



Fonte: O autor, 2020.

A maioria dos participantes atua no ensino fundamental, seguido pelo ensino médio. Embora a Pedagogia Histórico-Crítica não se limite a um nível de ensino, procuramos elaborar os cruzamentos levando em consideração a atuação na educação básica, assim, nas questões seguintes, o leitor pode acompanhar esses cruzamentos.

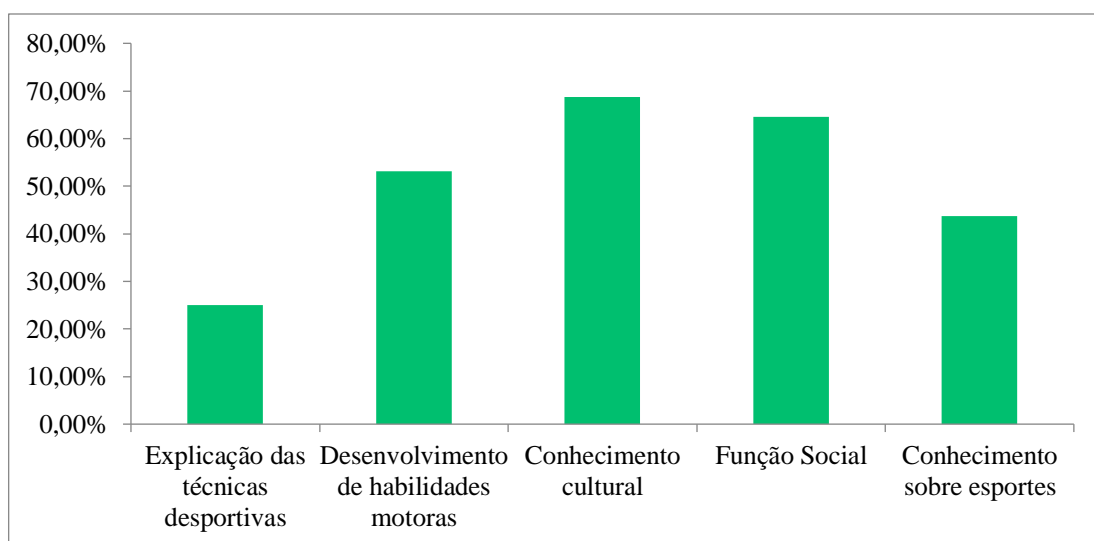
## 5 ENTRE TEORIAS E PRÁTICAS: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.

No capítulo anterior descrevemos que métodos utilizamos para coletar os dados, quais os procedimentos adotados para essa coleta e sua análise e quais as características dos participantes da pesquisa. Neste, procuramos analisar a visão de currículo que é predominante, utilizando o tipo-ideal weberiano como uma representação idealizada da realidade, e quais são os problemas enfrentados no cotidiano, categorizados e submetidos ao software *Evocation* 2005, que nos permitiu a contagem das palavras.

### 5.1 Visão de currículo

As questões 8, 9 e 10 pretenderam identificar a visão sobre currículo dos participantes. A questão 8 versou sobre uma visão mais ampla do currículo identificando o que os participantes acreditam ser a prioridade na construção do currículo da Educação Física Escolar. As questões 9 e 10 sugeriram frases que inicialmente foram subdivididas em proposições pedagógicas da Educação Física de maneira geral, a saber, tradicionais (higienista e tecnicista), biopsicologistas (psicomotricidade e desenvolvimentista) e crítico-sociais (superadora, emancipatória) Essa divisão procurou dividir as diferentes Proposições da Educação Física Escolar, de modo a verificar se há uma predominância das Proposições Renovadoras e em quais contextos isso ocorre.

**Gráfico 6. Visão de currículo**



Fonte: O autor, 2020.

Pedimos que os participantes assinalassem alternativas que melhor se encaixariam em sua visão de currículo, eles poderiam escolher mais de uma opção de resposta, assim, tivemos

uma abstenção e 96 respondentes, destes, 66 participantes (68,75%) dizem que Conhecimento cultural se encaixa em sua visão de currículo, 62 participantes (64,58%) a Função Social, 51 participantes (53,13%) o Desenvolvimento de habilidades motoras, 42 participantes (43,75%) o Conhecimento sobre os esportes e 24 participantes (25%) a explicação de técnicas desportivas, como podemos observar no gráfico anterior.

Mais à frente podemos observar na tab. 2, ao compararmos as visões que os participantes tem sobre o currículo, separando-os por redes de ensino, a média geral identificou como a visão de currículo que menos utilizam sendo a ‘explicação das técnicas desportivas’ apenas com 25%, e a que mais utilizam como sendo a visão que aborda o ‘conhecimento cultural’ com 68,75%.

Ao observarmos separadamente por rede de ensino, municipal, estadual, privada e federal, as respostas praticamente se assemelham. No município 21,74%, bem como no estado 20,69% e na rede privada, 32,26%, a ‘explicação de técnicas desportivas’ continuou sendo a que menos foi marcada como visão de currículo. Na rede Federal foi identificada como sendo a de menor ocorrência sobre visão de currículo o ‘conhecimento sobre esportes’ com 16,67%.

Acompanhando a visão de currículo com maior percentual no geral, todas os participantes das diversas redes de ensino apontaram o ‘conhecimento cultural’ sendo a mais marcada, o municipal com 78,26% e o estadual 65,52%

**Tabela 2. Comparação, por redes de ensino, da visão de currículo**

Visão de currículo	Geral		municipal		estadual		Rede privada		federal	
	%*	n**	%	n	%	n	%	n	%	n
Explicação das técnicas desportivas	25	24	21,74	10	20,69	6	32,26	10	25	3
Desenvolvimento de habilidades motoras	53,13	51	52,17	24	51,72	15	67,74	21	25	3
Conhecimento cultural	68,75	66	78,26	36	65,52	19	64,52	20	66,67	8
Função Social	64,58	62	63,04	29	62,07	18	64,52	20	66,67	8
Conhecimento sobre esportes	43,75	42	47,83	22	37,93	11	61,29	19	16,67	2
<b>total de respostas</b>	<b>96</b>		<b>46</b>		<b>29</b>		<b>31</b>		<b>12</b>	
<b>abstenções</b>	<b>1</b>		<b>0</b>		<b>0</b>		<b>0</b>		<b>0</b>	

Fonte: O autor, 2020.

\* Frequência relativa  
\*\* Número de participantes

Combinando as respostas com os períodos de formação (ver tab. 3), no geral, a visão de currículo que privilegia a ‘explicação de técnicas desportivas’ continuou com a menor

frequência de marcação, com 25%. Todos anos de formação acompanharam a visão geral variando o percentual, entre 1971 e 1990 foi de 17,65%, entre 1991 e 2000 sobre para 25%, entre 2001 e 2019 se eleva para 28,57%, e a de 2010 em diante fica com 22,73%.

Também acompanhando o dado geral sobre a visão de currículo que foi de 68,75% para ‘conhecimento cultural’, todos os níveis de formação mantiveram o padrão – entre 1972-1990, 64,71%; entre 2001 e 2009, 73,81%; e 2010 em diante 77,27% – com exceção para o período que compreende 1991 e 2000 que marcaram 56,25% em uma visão de currículo voltado ao desenvolvimento de habilidade motoras.

**Tabela 3. Comparação, por tempo de formação, da visão de currículo**

Visão de currículo	Geral		1971-1990		1991-2000		2001-2009		2010 em diante	
	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n
Explicação das técnicas desportivas	25	24	17,65	3	25	4	28,57	12	22,73	5
Desenvolvimento de habilidades motoras	53,13	51	41,18	7	56,25	9	59,52	25	45,45	10
Conhecimento cultural	68,75	66	64,71	11	43,75	7	73,81	31	77,27	17
Função Social	64,58	62	58,82	10	50	8	69,05	29	72,73	16
Conhecimento sobre esportes	43,75	42	41,18	7	37,50	6	47,62	20	40,91	9
<b>total de respostas</b>	<b>96</b>		<b>17</b>		<b>16</b>		<b>42</b>		<b>22</b>	
<b>abstenções</b>	<b>1</b>		<b>0</b>		<b>0</b>		<b>1</b>		<b>0</b>	

Fonte: O autor, 2020.

É importante notar que, ao destacarmos as visões de currículo, elas poderiam ser identificadas como próprias das proposições renovadoras, com exceção da frase “explicação das técnicas desportivas”, que poderia ser considerada como tradicional, fruto do legado tecnicista da disciplina, mas notem que foi bem pontuada e geralmente marcada com as outras visões de currículo, assim, compreendemos que o ensino do que é considerado clássico da Educação Física não pode ser rechaçado, os conteúdos clássicos devem ser ensinados a classe trabalhadora para que tenham acesso ao mesmo saber que a burguesia com a finalidade de instrumentação para a luta de classes (SAVIANI, 2012).

A partir da década de 1980 com o surgimento das principais proposições renovadoras, a incorporação destas é crescente no discurso da disciplina. Os PCN (BRASIL, 1998) apresentam essas teorias de forma misturada, criando a possibilidade de se trabalhar com mais de uma proposição ao mesmo tempo. O que podemos observar nas informações colhidas por

essa questão é que os participantes procuram abandonar o discurso de professor-treinador, buscando se afastar das teorias tradicionais, ao mesmo tempo em que procuram articular conceitos das diferentes proposições, como podemos observar principalmente na rede privada. Esse mix de informações é indagado por Vasconcelos e Campos (2014, p.175) por sugerir que “[...] prática da Educação Física Escolar apresenta uma aparente inconsistência teórica, indicando a ausência de uma formação sólida para a compreensão estruturada e definida dos princípios teóricos norteadores esta prática.” Assim, procuramos ir mais a fundo para compreender o que os participantes entendem como importante das proposições e o que realmente utilizam. Adiantamos que, como nos estudos dos autores supracitados, encontramos as proposições críticas como as mais citadas. Segundo Vasconcelos e Campos (2014, p. 175), citando Cunha e Neira (2009), afirma que:

Este panorama em relação à expressão favorável dos professores de forma tão expressiva aos elementos que marcam a especificidade teórica das Abordagens Críticas pode ser explicada pelo fato de que existe uma reconhecida divulgação e orientação sobre os princípios teóricos desenvolvidos pelos autores das abordagens críticas, principalmente nos procedimentos de formação continuada oferecida aos professores de escola pública.

As demais questões foram aprofundando o conhecimento sobre o currículo, para compreendermos como os participantes observavam as proposições no cotidiano. Assim, procuramos estabelecer relações para identificar o uso dos conteúdos clássicos para a classe trabalhadora. Por conteúdos clássicos podemos entender os esportes e as ginásticas que, historicamente, foram conteúdos que perpassaram em todas as proposições.

Para ajudar na análise das próximas questões, utilizamos o conceito de tipo-ideal weberiano que seria a construção de um fragmento ou reflexo da realidade, ou seja, o tipo-ideal é uma construção teórica que não existe no concreto, por isso, ele não é utilizado como um modelo a ser seguido, mas como compreensão da realidade investigada (ALVARENGA, 2019; ARAÚJO, 2019; BATISTA, 2019; TORMIN, 2019). Utilizamos a classificação apresentada no capítulo anterior com proposições tradicionais e renovadoras mais utilizadas em concurso público, a saber: tradicionais – higienismo e tecnicismo; biopsicologistas – Psicomotricidade e Desenvolvimentista; e crítico-sociais – Crítico-Superadora e Crítico-Emancipatória, não utilizamos os PCN para manter a proporção de frases entre as proposições. Não pretendemos classificar o professor, entendemos que na prática essas características aparecem hibridamente, porém, ressaltamos que é ideal, não concreto.

Como podemos observar no quadro 4, elaboramos frases derivadas das Proposições destacadas conforme os tipos-ideais. Para apresentação do questionário, embaralhamos as assertivas para evitar a indução de respostas.

**Quadro 4. Relação entre tipo-ideal e os graus de importância e utilização relacionados nas questões 9 e 10.**

Proposições	Tipo-ideal	Grau de importância	Grau de utilização
<b>tradicionais</b>	Professor Tradicional	Ensino de técnicas e táticas desportivas	Explico as técnicas e táticas desportivas
		Correção dos movimentos esportivos em busca do melhor rendimento	Busco por um melhor rendimento esportivo
		Ginástica calistênica (flexões, barra, abdominais, polichinelos, agachamentos)	Utilizo exercícios como flexões, barra, abdominais, polichinelos e agachamentos para aquecimento e/ou para desenvolvimento físico
		Repetição do gesto motor com vistas ao movimento padrão	Corrijo movimentos visando o padrão de movimento
<b>Biopsicologistas</b>	Professor Biopsicologista	Aspectos psicomotores (lateralidade, esquema corpora imagem corporal, equilíbrio, coordenação motora e noção espaço-temporal)	Dou ênfase no desenvolvimento de habilidades como lateralidade, esquema corpora imagem corporal, equilíbrio, coordenação motora e noção espaço-temporal
		Desenvolvimento dos aspectos cognitivo, afetivo e motor do aluno	Planejo as aulas pensando no desenvolvimento dos aspectos cognitivo, afetivo e motor do aluno
		Habilidades motoras (básicas e específicas)	Me preocupo com o desenvolvimento das habilidades motoras (básicas e específicas)
		Valências físicas (potência, RML, força máxima, flexibilidade, agilidade, velocidade).	Procuro proporcionar o desenvolvimento das valências físicas (potência, RML, força máxima, flexibilidade, agilidade, velocidade).
<b>críticas</b>	Professor Crítico Social	Rodas de conversa e/ou abertura para o diálogo sobre a influência do conteúdo no cotidiano	Utilizo rodas de conversa, possibilitando o diálogo, para discutir sobre a influência do conteúdo no cotidiano
		Promover a ampliação do raciocínio crítico e da autonomia dos alunos	procuro promover a ampliação do raciocínio crítico e da autonomia dos alunos através do diálogo
		Conhecimento sobre a cultura corporal através dos jogos, ginásticas, danças, esportes e lutas	planejo a aula visando os elementos da cultura corporal (jogos, ginásticas, danças, esportes e lutas)
		História do conteúdo com vistas a contextualização e compreensão da realidade	Ao iniciar um conteúdo procuro exemplificar a história do mesmo com vistas a contextualização e compreensão da realidade

Fonte: O autor, 2020.

Assim, apresentamos 3 tipos-ideais: **professor tradicional** – privilegia o ensino de elementos técnicos e táticos dos esportes e da ginástica, buscando o melhor rendimento; **professor biopsicologista** – se preocupa em trabalhar com os aspectos psicomotores dos alunos e com o desenvolvimento dos aspectos cognitivo, afetivo e motor. Suas aulas envolvem o trabalho com valências físicas; **professor crítico-social** – procura promover possibilidades para que os alunos possam desenvolver o raciocínio crítico, faz uso de rodas de conversa pois acredita no diálogo como forma de emancipação. Os conteúdos são baseados em conhecimentos sobre Cultura Corporal procurando auxiliar no desenvolvimento da autonomia dos alunos e da compreensão da realidade.

Na questão 9 os participantes classificaram as frases que consideraram mais importantes na construção dos temas da Educação Física, sendo 5 se consideram importantíssimo e 1 para a nada importante. As frases foram distribuídas aleatoriamente para que não induzissem o participante a respostas combinadas. Assim, consideramos a média ponderada entre os cinco pontos de cada frase sendo os pesos divididos de 1 a 5 de acordo com a classificação dada pelo respondente. Se nada importante, peso 1, se importantíssimo, peso 5.

Em aspecto geral, a frase que obteve a média ponderada mais alta foi a ‘promover a ampliação do raciocínio crítico e da autonomia dos alunos’ que a princípio foi classificada como pertencente a proposição crítica. A que obteve a média ponderada mais baixa foi ‘Repetição do gesto motor com vistas ao movimento padrão’ considerada ser de uma proposição tradicional. A seguir, na Tab. 4<sup>38</sup>, podemos observar as médias ponderadas de todas as frases. As frases das proposições críticas foram as que obtiveram as maiores médias, porém, as consideradas biopsicologistas também obtiveram média acima de 4 pontos. Todas as frases das proposições tradicionais marcaram abaixo dos 4 pontos.

É importante destacar que, ao posicionarmos as frases em uma das proposições, o fizemos para facilitar a análise da questão. Tomando como exemplo a frase ‘Ensino de técnicas e táticas desportivas’. Se, isoladamente, pode ser considerada uma frase pertencente a tendência tecnicista, ao combinarmos com a frase ‘história do conteúdo com vistas a contextualização e compreensão da realidade’ pode ser que o professor que trabalha a técnica e a tática não o faça a partir do prisma tradicional. Por isso, elaboramos outros cruzamentos a fim de identificar essa resposta.

---

<sup>38</sup> Para facilitar a visualização dos quadros, destacamos as menores ocorrências preenchidas com fundo amarelo e as maiores ocorrências preenchidas com fundo azul

**Tabela 4. Grau de importância das frases analisadas**

	Nada Importante		Pouco importante		Não sei responder		Importante		Muito Importante		T*	MP**
	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n		
rodas de conversa e/ou abertura para o diálogo sobre a influência do conteúdo no cotidiano	0	0	2,06	2	2,06	2	20,62	20	75,26	73	97	4,69
Ensino de técnicas e táticas desportivas	4,12	4	22,68	22	1,03	1	57,73	56	14,43	14	97	3,56
Ginástica calistênica (flexões, barra, abdominais, polichinelos, agachamentos)	14,43	14	45,36	44	0	0	37,11	36	3,09	3	97	2,69
Aspectos psicomotores (lateralidade, esquema corpora limagem corporal, equilíbrio, coordenação motora e noção espaço-temporal)	0	0	6,19	6	0	0	29,90	29	63,92	62	97	4,52
promover a ampliação do raciocínio crítico e da autonomia dos alunos	0	0	0	0	0	0	11,34	11	88,66	86	97	4,89
Habilidades motoras (básicas e específicas)	0	0	12,37	12	0	0	36,08	35	51,55	50	97	4,27
Correção dos movimentos esportivos em busca do melhor rendimento	17,53	17	37,11	36	2,06	2	26,80	26	16,49	16	97	2,88
história do conteúdo com vistas a contextualização e compreensão da realidade.	0	0	4,12	4	0	0	37,11	36	58,76	57	97	4,51
valências físicas (potência, RML, força máxima, flexibilidade, agilidade, velocidade)	6,19	6	25,77	25	1,03	1	45,36	44	21,65	21	97	3,51
Desenvolvimento dos aspectos cognitivo, afetivo e motor do aluno	2,06	2	3,09	3	0	0	25,77	25	69,07	67	97	4,57
conhecimento sobre a cultura corporal através dos jogos, ginásticas, danças, esportes e lutas.	0	0	1,03	1	0	0	23,71	23	75,26	73	97	4,73
Repetição do gesto motor com vistas ao movimento padrão	27,84	27	31,96	31	0	0	28,87	28	11,34	11	97	2,64

Fonte: O autor, 2020.

\*Total

\*\*Média ponderada

Pelo total das médias ponderadas podemos considerar os participantes mais próximos do tipo-ideal professor crítico-social, com 88,66% marcando como muito importante. Os participantes se distanciaram do tipo-ideal professor tradicional, marcando, em maioria, como pouco importante ou nada importante. Acreditamos que o alto índice nas frases das proposições

críticas se deve ao fato da massiva divulgação dos PCN e pela bibliografia dos concursos. Para identificar o último item, a relação dos concursos com as respostas sobre a importância das frases destacadas, combinamos as redes de trabalho com o grau de importância (ver tab. 5), consideramos que para trabalhar na rede pública, o professor necessariamente passa por um concurso público de provas e títulos e, como mostramos anteriormente, a bibliografia é baseada nas Proposições Renovadoras da Educação Física, tendo o PCN como uma das referências mais utilizadas.

Quando combinamos as redes de ensino com o grau de importância das frases que identificam as proposições, a maioria das redes, ao identificarem uma frase como pertencente a tradicional, pontuaram abaixo de 3 pontos. Com exceção da frase ‘ensino de técnicas e táticas desportivas’, pontuada a partir de 3 pontos, sendo 3,56 no geral, 3,5 na rede municipal, 3,72 na estadual, e na rede privada 3,81. A frase menos pontuada de todo o grupo foi ‘Repetição do gesto motor com vistas ao movimento padrão’ com 2,64 no geral, 2,67 pelo município, 2,76 na estadual, 3,03 na privada e 1,92 na federal.

Todas as frases pertencentes ao grupo de proposições crítico-social pontuaram acima dos 4 pontos de média. A que mais pontuou foi ‘promover a ampliação do raciocínio crítico e da autonomia dos alunos’, 4,89 no geral, 4,89 na esfera municipal, 4,83 na estadual, 4,94 na rede privada e 4,75 na federal.

As frases do grupo das proposições biopsicologistas também pontuaram acima dos quatro pontos, porém a frase ‘valências físicas (potência, RML, força máxima, flexibilidade, agilidade, velocidade)’ pontuou abaixo dos 4 pontos.

Como levantamos a questão anteriormente, a rede privada de ensino foi a que mais pontuou, comparada às outras redes, quando observamos as frases do grupo das tendências tradicionais. Apenas ‘ginástica calistênica (flexões, barra, abdominais, polichinelos, agachamento)’ pontuou abaixo de 3 pontos. Muitas escolas privadas possuem um programa de desenvolvimento esportivo baseado na competição interescolas como o Intercolegial<sup>39</sup> e os Jogos Estudantis<sup>40</sup>, além disso, os professores das redes privadas não passam por concurso público de provas e títulos com a bibliografia voltada para as proposições da Educação Física.

A rede Federal de ensino foi a que pontuou mais baixo para as frases tradicionais, com média ponderada, para todas as frases, abaixo de 3 pontos, isso pode ter ocorrido por conta da influência da proposição multicultural. A maioria dos participantes da pesquisa que trabalham

---

<sup>39</sup> <http://www.intercolegial.com.br/>

<sup>40</sup> <https://www.rio.rj.gov.br/web/rioeduca/jogos-estudantis>

nessa rede são do Colégio Pedro II que apresenta em seu Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI), a proposição mencionada, com referencial de base sendo o Neira (2018).

**Tabela 5. Comparação entre os graus de importância das frases por rede de ensino**

Tipo-ideal	Tendências	Frases	Médias ponderadas				
			Geral	Municipal	estadual	privada	federal
Tradicionalistas	Higienista	Ginástica calistênica (flexões, barra, abdominais, polichinelos, agachamentos)	2,69	2,72	3	2,97	1,83
	Tecnicista	Ensino de técnicas e táticas desportivas	3,56	3,5	3,72	3,81	2,92
		Repetição do gesto motor com vistas ao movimento padrão	2,64	2,67	2,76	3,03	1,92
		Correção dos movimentos esportivos em busca do melhor rendimento	2,88	2,78	2,97	3,32	2,42
biopsicologistas	Psicomotricidade	Aspectos psicomotores (lateralidade, esquema corpora imagem corporal, equilíbrio, coordenação motora e noção espaço-temporal)	4,52	4,54	4,59	4,71	3,83
		Desenvolvimento dos aspectos cognitivo, afetivo e motor do aluno	4,57	4,63	4,62	4,77	3,67
	Desenvolvimentista	Habilidades motoras (básicas e específicas)	4,27	4,26	4,38	4,61	3,33
		valências físicas (potência, RML, força máxima, flexibilidade, agilidade, velocidade)	3,51	3,48	3,55	3,84	2,67
Crítico Social	superadora/emancipatória	rodas de conversa e/ou abertura para o diálogo sobre a influência do conteúdo no cotidiano	4,69	4,72	4,69	4,68	4,33
		promover a ampliação do raciocínio crítico e da autonomia dos alunos	4,89	4,89	4,83	4,94	4,75
	superadora/PCN	conhecimento sobre a cultura corporal através dos jogos, ginásticas, danças, esportes e lutas.	4,73	4,76	4,69	4,81	4,5
	Superadora	história do conteúdo com vistas a contextualização e compreensão da realidade.	4,51	4,59	4,52	4,45	4,25

Fonte: O autor, 2020.

A influência bio-psicologizante apresentada por Saviani (2012), no século XIX, e Castellani (1998), na redação inicial da LDB 9394, aparece quando cruzamos os anos de formação com o grau de importância, como podemos observar na tab. 6. Esse período consiste com o surgimento das proposições biopsicologistas da Educação Física (Psicomotricidade, Desenvolvimentismo e Construtivismo).

**Tabela 6. Comparação entre os graus de importância das frases por ano de formação**

Tipo - ideal	Tendências	Frases	Média ponderada				
			Geral	1971-1990	1991-2000	2001-2009	2010 em diante
Tradicionais	Higienista	Ginástica calistênica (flexões, barra, abdominais, polichinelos, agachamentos)	2,69	2,29	3,06	2,74	2,59
	Tecnicista	Ensino de técnicas e táticas desportivas	3,56	3,12	3,75	3,74	3,41
		Repetição do gesto motor com vistas ao movimento padrão	2,64	2,65	3,19	2,7	2,05
		Correção dos movimentos esportivos em busca do melhor rendimento	2,88	2,82	3,44	2,88	2,45
Biopsicologistas	Psicomotricidade	Aspectos psicomotores (lateralidade, esquema corporal, imagem corporal, equilíbrio, coordenação motora e noção espaço-temporal)	4,52	4,41	4,88	4,51	4,32
		Desenvolvimento dos aspectos cognitivo, afetivo e motor do aluno	4,57	4,12	4,88	4,58	4,68
	Desenvolvimentista	Habilidades motoras (básicas e específicas)	4,27	3,82	4,44	4,42	4,18
		valências físicas (potência, RML, força máxima, flexibilidade, agilidade, velocidade)	3,51	2,94	3,94	3,63	3,41
Crítico Social	superadora/emancipatória	rodas de conversa e/ou abertura para o diálogo sobre a influência do conteúdo no cotidiano	4,69	4,53	4,5	4,79	4,77
		promover a ampliação do raciocínio crítico e da autonomia dos alunos	4,89	4,88	4,63	4,93	5
	superadora/PCN	conhecimento sobre a cultura corporal através dos jogos, ginásticas, danças, esportes e lutas.	4,73	4,53	4,69	4,7	5
	Superadora	história do conteúdo com vistas a contextualização e compreensão da realidade.	4,51	4,41	4,06	4,6	4,73
<b>Nº DE PARTICIPANTES</b>			<b>97</b>	<b>17</b>	<b>16</b>	<b>43</b>	<b>22</b>

Fonte: O autor, 2020.

Mantendo o que foi identificado na comparação entre as redes de ensino, ao compararmos com o período de formação, todas as frases das proposições crítico-social pontuaram acima de 4 pontos. Encontramos o mesmo resultado nas frases das proposições biopsicologistas e igualmente na exceção, ‘valências físicas (potência, RML, força máxima, flexibilidade, agilidade, velocidade)’, abaixo de 4 pontos.

Pelas respostas gerais, a frase ‘promover a ampliação do raciocínio crítico da autonomia dos alunos’ foi a que mais pontuou, com 4,89. Isso se repetiu ao separarmos por período de formação: entre 1971 e 1990 com 4,88 pontos, no período entre 2001 em 2009 com 4,93 pontos. Quem se formou de 2010 em diante marcou 5 pontos para essa frase e outros cinco pontos para a frase ‘conhecimento sobre a cultura corporal através dos jogos ginásticas danças lutas esportes’. Quem se formou no período de 1991 a 2000 marcou as frases ‘Aspectos psicomotores (lateralidade, esquema corpora imagem corporal, equilíbrio, coordenação motora e noção espaço-temporal)’ e ‘Desenvolvimento dos aspectos cognitivo, afetivo e motor do aluno’, das tendências acríticas, como a mais importante na construção do currículo.

Das frases do grupo das tradicionais a menos pontuada foi ‘repetição do gesto motor com vistas ao movimento padrão’, 2,64. Acompanhando a análise geral, quem se formou entre 2001 e 2009 marcou 2,7 pontos e quem se formou de 2010 em diante 2,05 pontos. Como frase menos pontuada, divergindo do geral, quem se formou entre 1971 e 1990 pontuou 2,29 para ‘ginástica calistênica (flexões, barra, abdominais, polichinelos, agachamentos)’. Quem se formou entre 1991 e 2000 marcou 3,06 para essa frase.

A frase ‘ensino de técnicas e táticas esportivas’ foi a única que obteve média acima de 3 pontos, quando analisamos o tempo de formação e as redes de ensino, com exceção da rede federal que ficou ligeiramente abaixo de 3, corroborando com o que foi dito anteriormente sobre a importância de não se analisar isoladamente uma única frase.

Assim, todos os anos de formação se afastam do tipo-ideal professor tradicional em relação ao grau de importância. A maioria se aproxima do tipo-ideal professor crítico-social, e, quem se formou no período que corresponde 1991-2000, se aproxima do tipo-ideal professor biopsicologista. Assim, compreendemos que, quando se referem a frase ‘Ensino de técnicas e táticas desportivas’ como sendo importante para as aulas de Educação Física, a maioria dos participantes consideram seu ensino através da ótica crítico-social, procurando superar o caráter tecnicista incorporado pelas proposições tradicionais.

Na questão 10 os participantes classificaram o que eles realmente trabalham na construção dos temas da Educação Física, sendo 5 se sempre utilizo e 1 para não utilizo. Como

na questão 9, distribuimos as frases aleatoriamente a fim de não induzir o participante a respostas combinadas. Também consideramos a média ponderada entre os cinco pontos de cada frase sendo os pesos divididos de 1 a 5 de acordo com a classificação dada pelo respondente. Se não utilizo, peso 1, se sempre utilizo, peso 5. Reescrevemos as frases da questão anterior para obter respostas sobre a utilização dos elementos destacados e redistribuímos aleatoriamente.

**Tabela 7. grau de utilização efetiva das frases analisadas**

	não utilizo		utilizo pouco		não sei responder		utilizo muito		sempre utilizo		T	MP
	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n		
Busco por um melhor rendimento esportivo	31,58	30	50,53	48	0	0	9,47	9	8,42	8	95	2,13
Me preocupo com o desenvolvimento das habilidades motoras (básicas e específicas)	4,12	4	19,59	19	0	0	36,08	35	40,21	39	97	3,89
procuro promover a ampliação do raciocínio crítico e da autonomia dos alunos através do diálogo	0	0	3,09	3	0	0	35,05	34	61,86	60	97	4,56
Procuro proporcionar o desenvolvimento das valências físicas (potência, RML, força máxima, flexibilidade, agilidade, velocidade)	14,43	14	41,24	40	0	0	29,90	29	14,43	14	97	2,89
planejo a aula visando os elementos da cultura corporal (jogos, ginásticas, danças, esportes e lutas)	1,03	1	6,19	6	0	0	37,11	36	55,67	54	97	4,4
corrijo movimentos visando o padrão de movimento	22,68	22	43,30	42	0	0	16,49	16	17,53	17	97	2,63
utilizo rodas de conversa, possibilitando o diálogo, para discutir sobre a influência do conteúdo no cotidiano	1,03	1	10,31	10	0	0	32,99	32	55,67	54	97	4,32
utilizo exercícios como flexões, barra, abdominais, polichinelos e agachamentos para aquecimento e/ou para desenvolvimento físico	39,58	38	46,88	45	0	0	8,33	8	5,21	5	96	1,93
Explico as técnicas e táticas desportivas	9,38	9	48,96	47	1,04	1	21,88	21	18,75	18	96	2,92
dou ênfase no desenvolvimento de habilidades como lateralidade, esquema corpora limagem corporal, equilíbrio, coordenação motora e noção espaço-temporal	2,06	2	18,56	18	0	0	35,05	34	44,33	43	97	4,01
Ao iniciar um conteúdo procuro exemplificar a história do mesmo com vistas a contextualização e compreensão da realidade.	2,06	2	12,37	12	0	0	34,02	33	51,55	50	97	4,21
Planejo as aulas pensando no desenvolvimento dos aspectos cognitivo, afetivo e motor do aluno	3,09	3	6,19	6	0	0	30,93	30	59,79	58	97	4,38

Fonte: O autor, 2020.

A frase que obteve a maior média ponderada foi ‘procuro promover a ampliação do raciocínio crítico e da autonomia dos alunos através do diálogo’, pertencente as proposições críticas. E a que obteve a menor média foi ‘utilizo exercícios como flexões, barra, abdominais, polichinelos e agachamentos para aquecimento e/ou para desenvolvimento físico’. Como podemos observar na tabela anterior.

Como nas frases que consideraram mais importantes, ao falarem sobre o grau de utilização, os participantes também deram as maiores médias para frases das tendências críticas, porém, apenas duas frases das tendências acríicas ficaram a cima de 4 pontos, ‘dou ênfase no desenvolvimento de habilidades como lateralidade, esquema corpora imagem corporal, equilíbrio, coordenação motora e noção espaço-temporal’ e ‘Planejo as aulas pensando no desenvolvimento dos aspectos cognitivo, afetivo e motor do aluno’, nos levando a observar que a proposição da psicomotricidade é bem presente nas aulas de Educação Física. Assim, cruzamos os dados mais adiante procurando identificar que segmento do ensino utiliza mais determinadas frases.

Analisando a questão 10, sobre os graus de utilização das frases designadas aos grupos das proposições, e combinando com as redes de ensino, encontramos a frase ‘utilizo exercícios como flexões, barra, abdominais, polichinelos e agachamentos para aquecimento e/ou para desenvolvimento físico’ como a menor média ponderada frases, 1,93 de média ponderada (ver Tab. 8). Acompanhando essa descrição, as redes municipal, privada e federal, também pontuaram como a que menos utilizam. Para rede estadual, a frase ‘Busco por um melhor rendimento esportivo’ foi a que definiram como menos utilizada com 2,07 de média. Com exceção da rede privada de ensino para as frases ‘corrijo movimentos visando o padrão de movimento’ e ‘explico as técnicas e táticas desportivas’ 3,19 e 3,45 respectivamente, todas as outras frases pontuaram abaixo de 3 pontos, como também observamos na análise dos graus de importância, a rede privada apresenta uma singularidade em relação ao trato com o esporte por conta da participação em campeonatos interescolas, além de não exigir através de concurso o conhecimento sobre as proposições renovadoras, porém, a que mais utilizam em suas aulas é a da psicomotricidade.

A maioria das frases do grupo das proposições biopsicologistas obtiveram média maior que 3 pontos. Para rede privada de ensino, a frase que eles mais utilizam pertence a esse grupo, a saber, ‘Planejo as aulas pensando no desenvolvimento dos aspectos cognitivo, afetivo e motor do aluno’, com 4,58 pontos. A frase ‘Procuro proporcionar o desenvolvimento das valências físicas (potência, RML, força máxima, flexibilidade, agilidade, velocidade)’ obteve igual ou

inferior a 3 pontos, com exceção da rede privada. A rede federal pontuou todas as frases desse grupo abaixo de 3 com exceção da frase ‘Planejo as aulas pensando no desenvolvimento dos aspectos cognitivo, afetivo e motor do aluno’.

**Tabela 8. Comparação entre os graus de utilização das frases por rede de ensino**

Tipo-ideal	Tendências	Frases	Médias ponderadas				
			Geral	Município	estado	privado	federal
Tradicionais	Higienista	utilizo exercícios como flexões, barra, abdominais, polichinelos e agachamentos para aquecimento e/ou para desenvolvimento físico	1,93	1,85	2,14	2,27	1,58
	Tecnicista	Busco por um melhor rendimento esportivo	2,13	2,07	2,07	2,53	1,64
		corrijo movimentos visando o padrão de movimento	2,63	2,48	2,76	3,19	2,08
		Explico as técnicas e táticas desportivas	2,92	2,71	2,83	3,45	2,75
Biopsicologistas	Psicomotricidade	dou ênfase no desenvolvimento de habilidades como lateralidade, esquema corpora imagem corporal, equilíbrio, coordenação motora e noção espaço-temporal	4,01	4,07	4,07	4,39	2,92
		Planejo as aulas pensando no desenvolvimento dos aspectos cognitivo, afetivo e motor do aluno	4,38	4,37	4,45	4,58	3,58
	Desenvolvimentista	Me preocupo com o desenvolvimento das habilidades motoras (básicas e específicas)	3,89	3,96	4	4,29	2,75
		Procuro proporcionar o desenvolvimento das valências físicas (potência, RML, força máxima, flexibilidade, agilidade, velocidade)	2,89	2,89	3	3,45	2
Crítico Social	superadora/emancipatória	utilizo rodas de conversa, possibilitando o diálogo, para discutir sobre a influência do conteúdo no cotidiano	4,32	4,24	4,48	4,32	4,5
		procuro promover a ampliação do raciocínio crítico e da autonomia dos alunos através do diálogo	4,56	4,57	4,72	4,45	4,5
	superadora/PCN	planejo a aula visando os elementos da cultura corporal (jogos, ginásticas, danças, esportes e lutas)	4,4	4,3	4,45	4,45	4,33
	Superadora	Ao iniciar um conteúdo procuro exemplificar a história do mesmo com vistas a contextualização e compreensão da realidade.	4,21	4,2	4,38	4,03	4,5

Fonte: O autor, 2020.

Pela análise geral, todas as frases do grupo das proposições crítico-sociais obtiveram média 4 pontos pelas redes de ensino. A frase com maior média no geral foi ‘procuro promover a ampliação do raciocínio crítico e da autonomia dos alunos através do diálogo’, as redes Municipal e estadual acompanharam o geral como frase mais importante mais utilizado. A rede federal ‘utilizo rodas de conversa, possibilitando o diálogo, para discutir sobre a influência do conteúdo no cotidiano’ e ‘ao iniciar um conteúdo procuro exemplificar a história do mesmo com vistas a contextualização e compreensão da realidade’ como as mais utilizadas.

Assim, não encontramos diferenças entre as redes quando falamos sobre a utilização das proposições. A maioria se aproxima do tipo-ideal professor crítico-social, enquanto a rede privada se aproxima do tipo-ideal professor biopsicologista.

**Tabela 9. Comparação entre os graus de utilização das frases por tempo de formação**

Tipo-ideal	Tendências	Frases	Médias Ponderadas				
			Geral	1971-1990	1991-2000	2001-2009	2010 em diante
Tradicionais	Higienista	utilizo exercícios como flexões, barra, abdominais, polichinelos e agachamentos para aquecimento e/ou para desenvolvimento físico	1,93	1,76	2,07	2,09	1,59
	Tecnicista	Busco por um melhor rendimento esportivo	2,13	2,47	2,25	2,02	1,9
		corrijo movimentos visando o padrão de movimento	2,63	2,65	2,69	2,86	2,05
		Explico as técnicas e táticas desportivas	2,92	3	3,07	2,86	2,82
Biopsicologistas	Psicomotricidade	dou ênfase no desenvolvimento de habilidades como lateralidade, esquema corporal, imagem corporal, equilíbrio, coordenação motora e noção espaço-temporal	4,01	3,59	4,56	3,95	3,95
		Planejo as aulas pensando no desenvolvimento dos aspectos cognitivo, afetivo e motor do aluno	4,38	4	4,75	4,49	4,23
	Desenvolvimentista	Me preocupo com o desenvolvimento das habilidades motoras (básicas e específicas)	3,89	3,29	4,44	4	3,64
		Procuro proporcionar o desenvolvimento das valências físicas (potência, RML, força máxima, flexibilidade, agilidade, velocidade)	2,89	2,29	3,25	3,12	2,59
Crítico Social	superadora/emancipatória	utilizo rodas de conversa, possibilitando o diálogo, para discutir sobre a influência do conteúdo no cotidiano	4,32	4,47	4,13	4,37	4,27
		procuro promover a ampliação do raciocínio crítico e da autonomia dos alunos através do diálogo	4,56	4,53	4,44	4,58	4,64
	superadora/PCN	planejo a aula visando os elementos da cultura corporal (jogos, ginásticas, danças, esportes e lutas)	4,4	4,24	4,19	4,4	4,73
	Superadora	Ao iniciar um conteúdo procuro exemplificar a história do mesmo com vistas a contextualização e compreensão da realidade.	4,21	4,59	4	4,26	4
<b>NÚMERO DE PARTICIPANTES</b>			<b>97</b>	<b>17</b>	<b>16</b>	<b>43</b>	<b>22</b>

Fonte: O autor, 2020.

Mantendo o padrão utilizado na questão anterior, como observado na tab. 9 o cruzamento entre o tempo de formação e o grau de utilização das proposições da Educação Física.

Ao observarmos o tempo de formação e comparamos as frases do grupo das tradicionais, todas obtiveram média menor que 3, com exceção da frase ‘Explico as técnicas e táticas desportivas’, que obteve média 3, para os participantes que se formaram entre 1971 e 1990, e média 3,7, para quem se formou entre 1991 e 2000. No geral a frase ‘utilizo exercícios como flexões, barra, abdominais, polichinelos e agachamentos para aquecimento e/ou para desenvolvimento físico’ foi com o grau de utilização menor. Todos os anos de formação acompanharam geral. Quem se formou entre 2001 e 2009 marcou 2,02 como menor média para ‘Busco por um melhor rendimento esportivo’.

Como média geral a frase ‘procuro promover a ampliação do raciocínio crítico e da autonomia dos alunos através do diálogo’ foi a que obteve a maior média, com 4,56. Quando observamos os períodos de formação, cada um escolheu uma frase como a mais utilizada. Observando os períodos em destaque consideramos, para este estudo:

- os que se formaram entre 1971 e 1990 escolheram a frase ‘ao iniciar um conteúdo procuro exemplificar a história do mesmo com vistas a contextualização e compreensão da realidade’ como a mais utilizada, obtendo média de 4,59, acreditamos que a crescente utilização das proposições críticas se deva ao fato da redemocratização brasileira ocorrida após a ditadura cívico-militar de 1964;
- quem se formou no período entre 1991 e 2000 escolheu ‘Planejo as aulas pensando no desenvolvimento dos aspectos cognitivo, afetivo e motor do aluno’, do grupo das proposições biopsicologistas, com 4,75 pontos, como mais utilizada, lembramos que foi o período da influência bio-psicologizante apresentada por Castellani (1998) e iniciada nas discussões de Saviani (2012);
- quem se formou entre 2001 e 2009 acompanhou a análise geral, com 4,58, na frase ‘procuro promover a ampliação do raciocínio crítico e da autonomia dos alunos através do diálogo’ – por terem número de participantes maior do que os outros períodos, com 43 participantes, somando praticamente 50% de toda a amostra dessa questão, a média geral acompanhou esse grupo, mas notem que pra cada ano de formação as frases variaram bastante sobre a mais utilizada, ainda assim, todas as frases do grupo de proposições crítico-sociais obtiveram média superior a 4 – e;

- quem se formou de 2010 em diante utiliza mais a frase ‘planejo a aula visando os elementos da cultura corporal (jogos, ginásticas, danças, esportes e lutas)’.

Assim, todos os anos de formação, ao considerarem a utilização de proposições da Educação Física se afastaram do tipo-ideal professor tradicional, a maioria se aproximou do professor crítico-social, com diferenças na proposição base – 1971-1990, Crítico-Superadora; 2001-2009, Crítico-Superadora e Crítico-Emancipatória; 2010 em diante, PCN – e quem se formou entre 1991 e 2000, se aproxima do professor biopsicologista.

#### 5.1.1 O trato para com conteúdos clássicos

Após as combinações destacadas anteriormente surgiu-nos uma dúvida em relação a visão de currículo e os grupos de frases das proposições. Falamos anteriormente que a frase que envolve o ensino de técnicas e táticas desportivas, tanto na utilização como na importância, não necessariamente pertence ao grupo das tradicionais, assim, para aprofundar essa questão, combinamos a questão sobre a visão de currículo e os graus de importância e utilização.

Os participantes que marcaram a explicação das técnicas desportivas, na questão 8, não atribuíram média acima de 4 pontos para as frases do grupo das proposições tradicionais, com exceção da frase ‘Ensino de técnicas e táticas desportivas’, em contra partida, todas as frases do grupo das proposições crítico-sociais receberam acima de 4 pontos.

O mesmo aconteceu com os participantes que marcaram como visão de currículo ‘desenvolvimento de habilidades motoras’, as frases das tradicionais ficaram abaixo de 4 na média, enquanto as frases das proposições crítico-sociais pontuaram acima dos 4 de média. Observando as outras visões de currículo, as frases das tradicionais continuam pontuando abaixo dos 4, diferentemente as frases das crítico-sociais, que foram acima dos 4 de média (ver tab. 10).

Essa análise nos remete a questão levantada anteriormente, o fato de se trabalhar com o Esporte não implica em um ensino tradicional, muito pelo contrário, o conteúdo deve ser trabalhado em uma perspectiva crítica para instrumentar os alunos para a leitura da realidade.

Também elaboramos o cruzamento das visões apresentadas para o currículo com os graus de utilização das frases das proposições. Nesse ponto, os participantes que marcaram a explicação das técnicas desportivas, como visão de currículo, continuaram atribuindo média inferior a 4 para as frases das tendências tradicionais.

**Tabela 10. Comparação entre os graus de importância das frases por visão de currículo**

Tipo ideal	Tendências	Frases	Geral	Média Ponderada para cada Visão de Currículo				
				Explicação das técnicas desportivas	Desen. Hab. motoras	Conhec. Cultural	Função Social	Conhec. sobre esportes
Tradicionais	Higienista	Ginástica calistênica (flexões, barra, abdominais, polichinelos, agachamentos)	2,69	2,96	2,98	2,61	2,49	2,95
	Tecnicista	Ensino de técnicas e táticas desportivas	3,56	4,17	3,71	3,48	3,48	3,88
		Repetição do gesto motor com vistas ao movimento padrão	2,64	3,58	3,16	2,47	2,33	2,93
		Correção dos movimentos esportivos em busca do melhor rendimento	2,88	3,71	3,22	2,56	2,6	3,21
Biopsicologistas	Psicomotricidade	Aspectos psicomotores (lateralidade, esquema corpora imagem corporal, equilíbrio, coordenação motora e noção espaço-temporal)	4,52	4,75	4,78	4,42	4,49	4,6
		Desenvolvimento dos aspectos cognitivo, afetivo e motor do aluno	4,57	4,88	4,82	4,47	4,49	4,69
	Desenvolvimentista	Habilidades motoras (básicas e específicas)	4,27	4,83	4,69	4,17	4,24	4,52
		valências físicas (potência, RML, força máxima, flexibilidade, agilidade, velocidade)	3,51	3,96	3,78	3,42	3,38	3,71
Crítico Social	superadora/emancipatória	rodas de conversa e/ou abertura para o diálogo sobre a influência do conteúdo no cotidiano	4,69	4,75	4,65	4,82	4,79	4,71
		promover a ampliação do raciocínio crítico e da autonomia dos alunos	4,89	4,88	4,84	4,92	4,95	4,9
	superadora/PCN	conhecimento sobre a cultura corporal através dos jogos, ginásticas, danças, esportes e lutas.	4,73	4,71	4,71	4,74	4,81	4,76
	Superadora	história do conteúdo com vistas a contextualização e compreensão da realidade.	4,51	4,5	4,39	4,55	4,56	4,55
<b>Total de respondentes</b>			<b>97</b>	<b>24</b>	<b>51</b>	<b>66</b>	<b>63</b>	<b>42</b>

Fonte: O autor, 2020.

A visão de currículo marcada como ‘desenvolvimento de habilidades motoras’, também marcou abaixo de 4 na média para todas as frases do grupo das proposições tradicionais. O

mesmo acompanhou quem marcou as demais visões de currículo, como podemos observar na tab. 11 a seguir.

**Tabela 11. Comparação entre os graus de utilização das frases por visão de currículo**

Tipo - ideal	Tendências	Frases	Geral	Média Ponderada para cada Visão de Currículo				
				Explicação das técnicas desportivas	Desen. hab. motoras	Conhec. Cultural	Função Social	Conhec. sobre esportes
Tradicionalistas	Higienistas	utilizo exercícios como flexões, barra, abdominais, polichinelos e agachamentos para aquecimento e/ou para desenvolvimento físico	1,93	2,74	2,25	1,85	1,69	2,32
	Técnicista	Busco por um melhor rendimento esportivo	2,13	2,83	2,36	2,05	1,95	2,54
		corrijo movimentos visando o padrão de movimento	2,63	3,83	3,16	2,42	2,43	3
		Explico as técnicas e táticas desportivas	2,92	3,75	3,08	2,74	2,86	3,26
Biopsicologistas	Psicomotricidade	dou ênfase no desenvolvimento de habilidades como lateralidade, esquema corpora imagem corporal, equilíbrio, coordenação motora e noção espaço-temporal	4,01	4,46	4,45	3,88	3,92	4,26
		Planejo as aulas pensando no desenvolvimento dos aspectos cognitivo, afetivo e motor do aluno	4,38	4,67	4,69	4,23	4,29	4,5
	Desenvolvimentista	Me preocupo com o desenvolvimento das habilidades motoras (básicas e específicas)	3,89	4,63	4,53	3,68	3,76	4,19
		Procuro proporcionar o desenvolvimento das valências físicas (potência, RML, força máxima, flexibilidade, agilidade, velocidade)	2,89	3,96	3,41	2,88	2,71	3,45
Crítico Social	superadora/emancipadora	utilizo rodas de conversa, possibilitando o diálogo, para discutir sobre a influência do conteúdo no cotidiano	4,32	3,92	4,12	4,52	4,44	4,24
		procuro promover a ampliação do raciocínio crítico e da autonomia dos alunos através do diálogo	4,56	4,58	4,53	4,58	4,6	4,48
	superadora	planejo a aula visando os elementos da cultura corporal (jogos, ginásticas, danças, esportes e lutas)	4,4	4,38	4,35	4,48	4,54	4,48
	Superadora	Ao iniciar um conteúdo procuro exemplificar a história do mesmo com vistas a contextualização e compreensão da realidade.	4,21	4,33	4,04	4,32	4,29	4,21
<b>TOTAL DE RESPONDENTES</b>			<b>97</b>	<b>24</b>	<b>51</b>	<b>66</b>	<b>63</b>	<b>42</b>

Fonte: O autor, 2020.

Embora alguns conteúdos sejam herança das proposições tradicionais, é imprescindível que continuem sendo ensinados em uma perspectiva Crítica. Não podemos negar o acesso aos saberes clássicos das disciplinas, mais especificamente da Educação Física, o Esporte e a Ginástica. Interessa a classe trabalhadora saberes tidos como clássicos para os instrumentar na luta de classes (SAVIANI, 2012).

## 5.2 problemas enfrentados no cotidiano

Nesse bloco das questões pedimos que os participantes escrevessem, em ordem de prioridade, palavras que vinham a mente quando liam a frase: “Problemas vividos pelo professor de Educação Física nas aulas.” Segundo a técnica de evocação livre das palavras, deveríamos ter primeiro pedido a evocação livre de palavras e depois pedido para numerar, porém, como apresentamos essa questão no mesmo instrumento, optamos por pedir que já escrevessem em ordem de prioridade. Para isso, utilizamos o software *Evocation 2005* para separar as palavras mais evocadas.

A fim de facilitar a análise, as palavras foram substituídas, sem prejuízo de sua evocação original, por grupos maiores. Para realizar o agrupamento levamos em consideração o significado da palavra e sua combinação com as outras 4 palavras, assim é possível encontrar palavras semelhantes em grupos diferentes, nesses casos, optamos pela combinação com as demais respostas. Para consultar o agrupamento veja o anexo II.

**Tabela 12. Número de Evocações e total de palavras evocadas**

nº evoc.	palavras	Total de palavras evocadas	%
50	1	50	13.2
48	1	98	25.8
45	1	143	37.6
15	1	158	41.6
13	1	171	45.0
12	1	183	48.2
11	3	216	56.8
8	1	224	58.9
7	2	238	62.6
6	2	250	65.8
3	9	277	72.9
2	14	305	80.3
1	75	380	100.0

Fonte: O autor, 2020.

Após o agrupamento destacado anteriormente, inserimos as palavras no *Evocation 2005* e obtivemos um total de 380 palavras evocadas. A tab. 12 se refere a análise da evocação em ordem crescente de evocações. Na primeira coluna o número de evocações que uma palavra obteve. Na segunda coluna o número de palavras evocadas em relação a quantidade de evocações. A terceira coluna representa a soma das palavras evocadas da linha atual e a anterior, e na quarta coluna a porcentagem que esse total representa no todo. Assim, foram 50 evocações para uma palavra, no total de 50 palavras evocadas, representando 13,2% do total das evocações. Em seguida foram 48 evocações para uma palavra, no total de 98 palavras evocadas, representando, na soma com a anterior, 25,8% do total de evocações, e assim sucessivamente até que chegamos a uma evocação para 75 palavras, completando 380 palavras evocadas, representando 100% do total das evocações.

Após a identificação das palavras evocadas (Tab. 13), fizemos um corte de até seis evocações por palavras, delimitando uma análise de 65,8% do total de palavras evocadas. Como os maiores problemas identificados pelos participantes, as palavras Infraestrutura (50 evocações), Desvalorização (48 evocações) e Material (45 evocações).

**Tabela 13. Palavras mais evocadas**

<b>Palavras evocadas</b>	<b>Nº de evocações</b>
Infraestrutura	50
Desvalorização	48
Material	45
Desinteresse	15
Planejamento	13
Indisciplina	12
Desrespeito	11
Violência	11
Formação	11
Desenvolvimento	8
Desmotivação	7
Carreira	7
Futebol	6
Currículo	6

Fonte: O autor, 2020.

As três primeiras palavras com a mais evocações estão localizadas no campo dos recursos para a aula. Estão inseridas aí dificuldades relacionadas a estrutura física, o excesso de alunos por turma, a falta de materiais escolares, o apoio da gestão escolar, o apoio da equipe pedagógica e não compreensão dos alunos do objetivo da disciplina. Observamos que, embora

citem a desvalorização da disciplina, os participantes não a relacionam com a sociedade de modo geral, apenas destacam a direção, a equipe pedagógica, alguns colegas e alguns alunos.

Na tab. 14 destacamos todos os grupos de palavras evocadas e identificamos mais 2 grupos: problemas relacionados diretamente ao professor – Planejamento (13 evocações), Formação (11 evocações), Carreira (7 evocações) e Currículo (6 evocações) – e problemas relacionados diretamente aos alunos – Desinteresse (15 evocações), Indisciplina (12 evocações), Desrespeito (11 evocações) e Desenvolvimento (8 evocações). Algumas palavras pertencem aos dois grupos – Violência (11 evocações) que foi descrita como a violência que ocorre no bairro e a que ocorre entre os alunos, Desmotivação (7 evocações) que é descrita como dos alunos e dos professores e Futebol (6 evocações) que é descrito com a atividade que os alunos querem fazer e o rola bola.

**Tabela 14. Grupos das palavras evocadas**

GRUPOS	Palavras evocadas	Nº de evocações
Espaço Físico-Material e Gestão	Infraestrutura	50
	Desvalorização	48
	Material	45
Professor	Planejamento	13
	Formação	11
	Carreira	7
	Currículo	6
Professor/Alunos	Desmotivação	7
	Futebol	6
Alunos	Desinteresse	15
	Indisciplina	12
	Desrespeito	11
	Desenvolvimento	8
Alunos/Bairro	Violência	11

Fonte: O autor, 2020.

Notemos que os grupos formados buscam auxiliar na reflexão sobre os problemas mais relatados pelos participantes, assim, o principal problema a ser enfrentado pelo Método de Ensino Crítico da Educação Física é a questão do Espaço e Material de aula, bem como a possibilidade de contribuir para o ensino levando em consideração que a Educação Física faz parte de um todo escolar.

Como pudemos observar no capítulo sobre políticas públicas, a educação brasileira, em especial a pública, sofre interferência direta da classe dominante. O projeto de Educação para

o país, gira, principalmente, em torno da preparação para o mercado de trabalho e, embora os PCN e os documentos legais, levantem a possibilidade de uma formação para a cidadania, essa formação ainda visa o consenso, no sentido da incorporação dos valores das elites pelas classes exploradas. Por mais que se fale em um ensino para a cidadania, não se fornecem meios de valorização da escola como materiais de qualidade, salários dignos para os profissionais, laboratórios de estudo e pesquisa, entre outros.

Quando estudei no ensino público municipal a escola possuía laboratórios de ciência, em que pude ver, na prática, o que era um anfíbio, ou os conceitos de aceleração. Depois de me formar na disciplina, tive a oportunidade de trabalhar na mesma escola por um período. Os laboratórios já não existiam, pois foram trocados por salas de aula, o material de Educação Física era escasso e as salas de aula eram compostas por quadro e cadeiras ou, no caso da nossa disciplina, um espaço coberto com balizas enferrujadas. Retrato da política educacional adotada para atender os interesses dos eventos mundiais que ocorreram no país – Copa do mundo em 2012 e Olimpíadas em 2016 – e mais profundamente as indicações dos órgãos internacionais como a UNESCO, a OCDE e o Banco Mundial, que, segundo Beech (2009, p. 37) se posicionaram como autoridades científicas que podem prognosticar o futuro, podendo elaborar um modelo de educação a nível mundial, chamando esse período de “a era da informação.”

A dificuldade em romper com a precarização do ensino passa também pelo segundo grupo de problemas identificados, os relacionados ao professor. Para fazer um bom planejamento é necessário, entre outros elementos, conhecer a teoria norteadora do que será ensinado. A maioria dos professores, ao responderem as questões sobre currículo, se aproximam do tipo-ideal professor crítico-social, por isso acreditamos que esse perfil deva aparecer no planejamento, assim, lutar para que se cumpra o definido em lei para o planejamento, lutar por melhorias nas condições de trabalho, reivindicar uma formação continuada de qualidade, são consequências da leitura crítica da realidade. O professor crítico-social não só estimula que os alunos sejam críticos, como também utiliza a crítica em seu dia-a-dia. Por isso, essa leitura é feita em conjunto, o planejamento, ainda que se inicie com o professor, deve contemplar as reais necessidades dos alunos.

Com essa finalidade, procuramos trabalhar com a PHC e a PCS, pois, acreditamos que o conhecimento sobre as teorias da educação auxilia na elaboração de um bom planejamento, possibilitando um alvo claro de onde se pretende chegar. Assim, a formação do professor precisa ser contínua, ou seja, ela não termina na colação de grau e, por não ser contínua em

muitos casos, trabalhamos com aquilo que é gerado somente em nossa experiência, acarretando no mix de proposições que muitas das vezes não se relacionam.

Ao levarmos em consideração o aluno, incluindo-o no processo, podemos superar os problemas relacionados a motivação. Muitas das vezes a desmotivação está conectada a falta de conteúdos interessantes para os alunos, Gasparin (2012) destaca que, ao iniciarmos o processo de ensino e aprendizagem pela Prática Social, os alunos se enxergam no conteúdo, quando consideramos os conhecimentos cotidianos, estabelecemos um alicerce para a (re)construção dos conhecimentos científicos, assim, também, podemos identificar a Zona de Desenvolvimento Imediato do estudante, que é aquilo que o estudante consegue realizar com ajuda.

Nesse sentido, por que o futebol seria considerado um problema? O futebol está presente na cultura brasileira, por isso devemos o considerar como uma importante ferramenta de Ensino e aprendizagem. “Embora seja impossível generalizar a influência do futebol, de alguma forma, a maioria das pessoas está exposta aos seus códigos e signos culturais” (LIPPI; SOUZA; NEIRA, 2008, p.92), assim, o professor de Educação Física precisa propor situações de ensino que evidenciem o confronto entre os saberes constituídos pela sociedade com o conhecimento científico, para proporcionar uma aprendizagem eficaz. Não defendemos que o planejamento contemple o ensino dos esportes em uma perspectiva tradicional – técnicas, táticas, jogo –, procuramos apresentar, no capítulo VI, o enfrentamento dos principais problemas relacionados ao planejamento e ao comportamento dos alunos através do futebol, procurando demonstrá-lo através da PHC e da PSC.

O método de ensino que preconizamos apresenta maneiras para que os professores busquem, através de sua realidade concreta, superar os problemas identificados para elaborarem um programa de Educação Física voltado para a classe trabalhadora. Por isso, procuramos elaborá-lo procurando atender os dados coletados pelo questionário: 1. Precisa apresentar a PHC e a PSC e suas possibilidades para o processo de ensino e aprendizagem crítico; 2. Precisa considerar o ensino de técnica e tática numa perspectiva renovadora, indo além do ensino exclusivo; 3. Precisa abordar os conteúdos clássicos com a finalidade de instrumentar a classe oprimida para a luta de classes; 4. Precisa levar em consideração a falta de condições dignas de trabalho e; 5. Precisa ser relevante para os alunos. Assim, após o levantamento dessas considerações apontadas pela análise dos dados, traçamos o caminho para o desenvolvimento de um método de ensino que contemplasse essas necessidades.

## 6 UM CAMINHO ATRAVÉS DA HISTORICIDADE: O MÉTODO DE ENSINO CRÍTICO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

Antes iniciarmos a discussão de nosso produto acadêmico, justificamos a escolha por um Método de Ensino, compreendendo-o como a ação do professor ao estimular e dirigir o processo de ensino e aprendizagem (LIBÂNEO, 1995), ou seja, é um caminho a ser percorrido, e não se baseia na rigidez, mas em um processo que articula ação docente e protagonismo das/dos estudantes. Nosso estudo destaca a flexibilidade do Método de Ensino como fundamental para que possa ser empregado considerando as peculiaridades de cada entidade escolar, porém, partimos de pontos necessários ao processo, a fim de alcançarmos o esclarecimento sobre a realidade em que vivemos.

Propomos um Método, pois acreditamos que o processo de Ensino e Aprendizagem necessita de um eixo para auxiliar os alunos a desenvolverem a constatação, a interpretação, a compreensão e explicação da realidade social que é complexa e contraditória (COLETIVO DE AUTORES, 2012) utilizando como base a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e uma didática desenvolvida para ela (SAVIANI, 2012; GASPARIN, 2012), e a Proposição Crítico-Superadora (COLETIVO DE AUTORES, 2012). Propomos a possibilidade de trabalhar com o método durante um período curto (bimestre ou trimestre) ou longo (planejamento anual), isso é possível a partir do cumprimento dos passos da PHC. Sugerimos que se inicie o método trabalhando em um bimestre para familiarização e apontamentos necessários para reflexão.

Na escolha que fizemos, o produto apresenta uma sistematização do processo de ensino e aprendizagem iniciando pelas categorias de Ensino, depois a Seleção de Conteúdos e, por fim, o Desenvolvimento das aulas. Nesse caso, essa estrutura deve ser mantida a fim de manter a especificidade da área e o desenvolvimento de um planejamento sistematizado, em outras palavras, as **categorias de ensino** serão comum a qualquer disciplina que trabalhe com a PHC, por meio delas os alunos desenvolverão sua totalidade; os **conteúdos** a serem selecionados podem até ser encontrados em outras disciplinas, mas dentro de cada uma há o que é específico, por exemplo, as orações coordenadas e as subordinadas podem ser ensinadas no contexto de outra disciplina, mas é na disciplina Língua Portuguesa que ela será encontrada com a profundidade teórica necessária para a instrumentalização da classe trabalhadora; as **aulas** não se baseiam exclusivamente nos conteúdos, mas os utilizam para compreensão da realidade complexa e contraditória, que se dá pelas categorias de ensino, portanto, o desenvolvimento das aulas não sai do nada partindo para o nada, existe uma base, um alicerce.

Não podemos ignorar a realidade educacional brasileira registrada na revisão de literatura e no levantamento de dados de nossa pesquisa. Por isso, ao propormos esse caminho, não estamos procurando estabelecer uma hegemonia na área, mas uma possibilidade enfrentamento das dificuldades relatadas que, no nosso entendimento, são fruto da opressão da classe burguesa e do seu projeto de dominação. Ainda que este não apareça explicitamente no dia a dia, ao apresentarmos uma pequena parte da história educacional do nosso país, podemos chegar à compreensão desse quadro. Assim, nosso Método de Ensino procura considerar essas barreiras, propondo um processo de ensino e aprendizagem que discuta as contradições sociais e analise a construção da sociedade.

Contudo, entendemos que a realidade é dinâmica e a realidade dos docentes brasileiros bastante distinta. Nesse sentido, não estão excluídas outras possibilidades que podem surgir a partir de outros contextos e experiências.

## **6.1 Categorias de ensino**

As categorias de ensino nos auxiliam a identificar os objetivos a serem alcançados através do processo de ensino. Em concordância com a Proposição Crítico-Superadora procuramos desenvolver as categorias Trabalho, Linguagem e Poder. Elas são necessárias para a compreensão das ações sociais (OLIVEIRA, 2008), assim, destacamos a impossibilidade de as separar, com o risco de impossibilitar aos alunos a visão de historicidade e sua percepção enquanto sujeito histórico, caso uma categoria seja ensinada isoladamente.

### **6.1.1 Trabalho**

Outras proposições tratam essa categoria como procedimental, ou psicomotor, ou motor. Para nós, essa categoria representa a ação histórica do ser humano portanto, esta pode ser motora, mas também cognitiva, assim, é impossível destacar essa categoria das demais, as três trabalham em conjunto e, de forma espiralada, vão se ampliando a medida em que o conhecimento se aprofunda. Trabalho é o desenvolvimento de “[...] diferentes movimentos sistematizados, ordenados, articulados e institucionalizados, transformados portanto numa produção simbólica: um jogo, uma ginástica, um esporte, uma dança, uma luta.” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p.40). Ainda que as Proposições Tecnicistas tenham tentado domesticar o movimento considerando apenas o aspecto motor, esportes, jogos, danças, apresentam uma relação muito mais ampla, por isso consideramos o Trabalho como a intenção de realizar uma atividade cultural, no caso da Educação Física, realizar uma atividade da Cultura Corporal.

### 6.1.2 Linguagem

“É linguagem um piscar de olhos enquanto expressão de namoro e concordância; um beijo enquanto expressão de afetividade; uma dança enquanto expressão de luta, de crenças. Com as mãos os surdos se comunicam pela linguagem gestual.” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p.40). Destacamos a importância desta categoria por se referir as formas de expressar o conhecimento através do diálogo, não apenas o verbal, mas também o artístico, o motor, e outros. Lembramos que “a linguagem não é um depósito neutro e transmissor da tradição; é também um instrumento de domínio e poder social.” (OLIVEIRA, 2008, p. 18). Por isso destacamos a impossibilidade de ensinar as categorias isoladamente.

### 6.1.3 Poder

Compreende as relações sociais e o conhecimento sobre os processos históricos de desenvolvimento dos conteúdos. O poder “[...] expressa uma disputa ou desenvolve a força física para a dominação [...]” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p.40) como acontece em lutas de corpo a corpo. Por isso destacamos essa categoria na discussão das formas históricas de dominação.

## 6.2 Critérios de seleção dos conteúdos

Para selecionar os conteúdos observamos os seguintes critérios: Relevância Social – leva em consideração a diversidade presente na realidade brasileira e Harmonização às características dos alunos – leva em consideração o nível de desenvolvimento dos alunos, bem como a sua influência no currículo.

### 6.2.1 Relevância Social

Este critério procura levar em consideração a diversidade presente na realidade brasileira. Ao escolher os conteúdos, o professor precisa conhecer a cultura local e o conhecimento que o aluno traz consigo, pois, “este critério corresponde à ligação entre o saber sistematizado e a experiência prática, devendo os conteúdos refletir objetivos educativos esperados em relação à sua participação social” (LIBÂNEO, 1994, p. 143).

A fim de que a Relevância social seja observada na seleção dos conteúdos destacamos que o conteúdo deve fornecer os seguintes itens:

- Significação cultural – ser relevante para a comunidade que o pratica ou um auxílio para entendimento da cultura presente na mesma;

- Decolonialidade – O conteúdo precisa considerar a realidade histórica e cultural dos estudantes, partindo de sua experiência da realidade, aquelas que apontam para uma resistência ou ressignificação da dominação e do eurocentrismo.
- Ligação com os alunos – levar em consideração a bagagem de conhecimentos que cada aluno traz consigo e que represente a resistência ou a construção de outras possibilidades de leitura da realidade ou ainda passe por um processo de ressignificação dos sentidos e práticas.

### 6.2.2 Harmonização às características dos alunos

Optamos pelo termo Harmonização às características dos alunos a adequação, por este ser utilizado por proposições mais tradicionais, por outro lado, tal qual a relação da harmonia na música, aquela que ajuda no embelezamento das melodias, dando corpo ao que se é apresentado em forma de sinfonia, o critério de seleção descrito procura auxiliar no desenvolvimento dos conhecimentos levando em consideração as características dos alunos. Assim como a linha melódica influencia na harmonia a ser construída, os alunos influenciam diretamente na escolha dos conteúdos.

Sendo assim, este critério se baseia nos seguintes itens:

- Desenvolvimento não linear – é importante identificar aquilo que o aluno consegue fazer sozinho (Zona de Desenvolvimento Atual) e o que ele consegue realizar com auxílio (Zona de Desenvolvimento Imediato). Não deixamos de considerar o que os desenvolvimentistas ou os piagetianos preconizam, a saber, as etapas de desenvolvimento, porém, consideramos o desenvolvimento como não linear, histórico e relacional;
- Condição social – procuramos articular a escolha dos conteúdos às experiências que os estudantes têm com a cultura corporal. Tanto àquelas que representam a matriz dominante, quanto as que foram produzidas nos processos de resistência e ressignificação das classes dominadas.
- Abertura ao diálogo – através do diálogo buscamos proporcionar aos alunos a possibilidade de questionar o conteúdo, procurando romper com o caráter da verdade absoluta imposta ao conteúdo pela visão eurocêntrica.

Ao assumirmos a tendência Crítico-Superadora como base para nossas aulas, acreditamos que ele não é um fim em si mesmo, mas a todo tempo “devem ser analisados os critérios de seleção, organização, transmissão e avaliação de conteúdos e metodologias do ensino, buscando referenciá-los nos interesses individuais e coletivos, no projeto pedagógico e no projeto histórico” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 104), em outras palavras, esta sequência de aulas necessita de constante atualização, partindo do ponto de vista dos alunos, levando em consideração o período histórico vivido.

### 6.3 Conteúdos

A tarefa da Educação Física Escolar é proporcionar a reflexão sobre a Cultura Corporal. A fim de atingir esse objetivo, separamos os conteúdos que fazem parte da Cultura Corporal. O Coletivo de Autores (2012) relaciona como sendo os jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas. Para o desenvolvimento do nosso Método de Ensino, separamos em três categorias: os Próprios, os Compartilhados e os Transversais.

#### 6.3.1. Próprios

São conteúdos não trabalhados ou pouco desenvolvidos por outras disciplinas como Esporte, Ginástica, Lutas e Capoeira. Separamos Lutas de Esportes para que se considere toda a amplitude que a temática pode oferecer, abordando desde as esportivas até aquelas voltadas para os rituais de passagem de tribos indígenas ou africanas.

Sobre o Esporte, acreditamos no desenvolvimento de uma leitura crítica. Segundo Reis et al (2013, p. 92) “a constatação de que o esporte vinha atendendo historicamente aos interesses dominantes fez com que alguns professores se distanciassem do ensino do esporte na escola”. Assim, buscamos a ressignificação para permitir aos alunos a crítica a este conteúdo levando em consideração o contexto histórico pois “[...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é a condição de libertação.” (SAVIANI, 2012, p. 55). O esporte, como conteúdo erudito, precisa passar pela Reflexão Crítica dos seus atores, quer sejam professores, quer sejam alunos.

#### 6.3.2 Compartilhados

São conteúdos explorados por outras disciplinas como a Dança – existe a formação superior em dança, o Jogo – diversas disciplinas o utilizam com o intuito de dinamizar temas, o teatro – apesar de trabalhar com a expressão corporal, assim como a dança, existe um profissional específico que trabalha com tal conteúdo.

É imprescindível notar que o método não busca priorizar um conteúdo ou outro, deve se levar em consideração o corpo docente da escola. Se a escola possui profissionais de dança, o professor de Educação Física precisa trabalhar em conjunto para que saiba que potencialidades ensinar nas aulas, não servindo exclusivamente de horário de treino coreográfico. O trabalho se torna mais específico a medida em que a escola não possibilita o profissional de determinada área.

### 6.3.3 Transversais

Temas que sejam característicos a faixa etária e/ou urgentes para o convívio social como as Brincadeiras e os temas transversais, por exemplo Saúde, Ética e Pluralidade cultural. A urgência de temas importantes para o brasileiro e o impacto social dos mesmos, precisa ser levado em consideração na construção deste Método, por isso, indicamos que os conteúdos transversais precisam estar articulados com os conteúdos próprios e os compartilhados.

## 6.4 Estruturação das aulas

A estrutura das aulas mantém as fases da Pedagogia Histórico-Crítica: Prática Social Inicial; Problematização; Instrumentalização; Catarse; Prática Social Final. Quem acessar o método pode optar por desenvolver um programa anual ou bimestral/trimestral para aplicação dos conceitos apresentados. Porém, sugerimos que, no primeiro contato, se aplique em um bimestre.

Pensando na duração do bimestre, indicamos o desenvolvimento do conteúdo por um mínimo de 8 aulas, incluindo a avaliação. Essas aulas levaram em consideração as seguintes temáticas: o contexto histórico e o impacto do conteúdo na sociedade; as Habilidades Técnicas; a Ludicidade e a cooperação. No desenvolvimento de um planejamento anual, utilizamos a estrutura bimestral e acrescentamos objetivos gerais a serem alcançados.

### 6.4.1 O Método da Pedagogia Histórico-Crítica

As fases não são estanques, é possível surgir um problema possível de ser estudado em qualquer fase, porém, apresentamos uma sequência linear para facilitar a compreensão da teoria. Ainda que tenhamos feito um bom planejamento das categorias e uma boa escolha dos conteúdos, é na aplicação das aulas que o saber sistematizado faz sentido para os alunos.

#### 6.4.1.1 *A Prática Social como ponto de partida da prática educativa*

A Prática Social fala sobre o conhecimento da realidade pelo aluno e pelo professor. Em geral, esta fase dura uma aula inteira, pois é aqui que o professor tem acesso aos conhecimentos cotidianos dos alunos, o que pode ser chamado de senso comum. Por isso é imprescindível que esta seja a primeira fase, assim, podemos verificar especificamente os subitens dos critérios de seleção dos conteúdos, a saber: Significação Social e Ligação aos alunos, subitem da Relevância Social; e desenvolvimento dos alunos, subitem da Harmonização aos alunos.

A Prática Social inclui o todo, por isso, também, a escola (GASPARIN, 2012). Os conteúdos pré-selecionados precisam emergir do conhecimento que os alunos possuem antes de passar pela reflexão pedagógica.

#### *6.4.1.2 A Problematização*

Essa fase, geralmente, ocorre após a primeira, porém, as vezes surgirão problemas importantes nas próximas fases. Quem optar por trabalhar com o Método em um bimestre, recomendamos que faça o levantamento das questões imediatamente após o contato com a Prática Social Inicial, pois os problemas orientarão a condução do bimestre. Ao optar pelo trabalho anual, sugerimos que o professor esteja atento as necessidades que aparecerão. É claro, que independentemente da opção de aplicação, o professor deve estar sensível para perceber os questionamentos e ajudar os alunos a formular questões de estudo.

Nesta fase se encontram os temas transversais, a diferença é que eles serão levantados pelos alunos, não vindo por indicação de sistemas de Ensino ou reunião pedagógica. Entendemos a importância de se estabelecer os temas, porém, preconizamos que sejam temas relevantes para o aluno, assim entendemos que a urgência precisa partir deles. É possível, ainda, verificar subtemas da seleção de conteúdos nessa fase, a saber: a decolonialidade, subtema da Relevância Social; e a Condição Social dos alunos, subtema da Harmonização às características dos alunos.

Os problemas podem ser das mais diversas ordens (científica, social, histórica, política, estética, religiosa) desde que sejam passíveis de tratamento dentro do período planejado.

#### *6.4.1.3 A Instrumentalização*

Esta fase compreende a explicação e demonstração do conteúdo científico. Aqui o aluno se apropria de ferramentas que auxiliarão na resolução dos problemas levantados. Como nas demais fases, o diálogo precisa estar presente, a fim de auxiliar no processo. Geralmente ela exige uma quantidade de aulas, assim, quem planeja o bimestre deve saber que ocupará pelo menos 5 aulas em um total de 8, quem planeja o ano, deve estar atento para a formulação das questões ao longo do processo, pois a quantidade de aulas pode variar de acordo com a complexidade do problema. Exemplificando, se o problema for sobre a aplicação do passe de ombro talvez sejam necessárias apenas duas aulas, uma para conhecer o passe, outra para aplicar, se o problema for sobre a participação das mulheres no esporte, talvez duas aulas não

sejam suficientes, pois é necessário vários conceitos para se chegar a um entendimento razoável.

Pela especificidade da Educação Física, a Cultura Corporal, entendemos as habilidades técnicas como Técnicas Corporais (DAÓLIO, 2004), ou seja, as maneiras que os seres humanos usam seus corpos para cumprir tarefas relacionadas ao movimento. Para nós, o gesto carrega inúmeros significados, pois carregam consigo a história e a habilidade para resolver problemas.

#### *6.4.1.4 Catarse*

A Catarse é o mais alto grau de teorização que o aluno pode chegar, naquele momento, sobre um determinado conteúdo. Ela é informal, quando o aluno expõe espontaneamente o que aprendeu, e formal, quando o professor seleciona maneiras para que o aluno exponha o conhecimento. Em geral, utilizamos uma aula para a Catarse.

#### *6.4.1.5 O retorno a Prática Social*

Essa é a última fase do Método, é o momento em que se espera do aluno a utilização prática do que foi (re)construído ao longo do processo de Ensino/Aprendizagem. Aqui ele deve apresentar uma nova maneira de ver, de agir, de pensar. Gasparin (2012) sugere que os alunos destaquem as intenções e que ações podem tomar em relação a elas para avaliar essa fase, compreendemos ser importante que os alunos destaquem essas informações, porém, sugerimos ir além.

É difícil estabelecer uma quantidade de aulas para essa fase por conta da amplitude de aplicações que os alunos podem sugerir, por isso destacamos que, num primeiro momento, os alunos apresentem por fotos, vídeos, redações aquilo que aplicaram, e em seguida recomendamos que o contato com o aluno seja mantido para que o professor possa ver a mudança através do conhecimento.

Aqui, a Prática Social não se difere da Inicial, porém, apresenta mudanças qualitativas. O aluno chega ao nível de síntese do professor, e o professor tem uma compreensão cada vez mais ampliada.

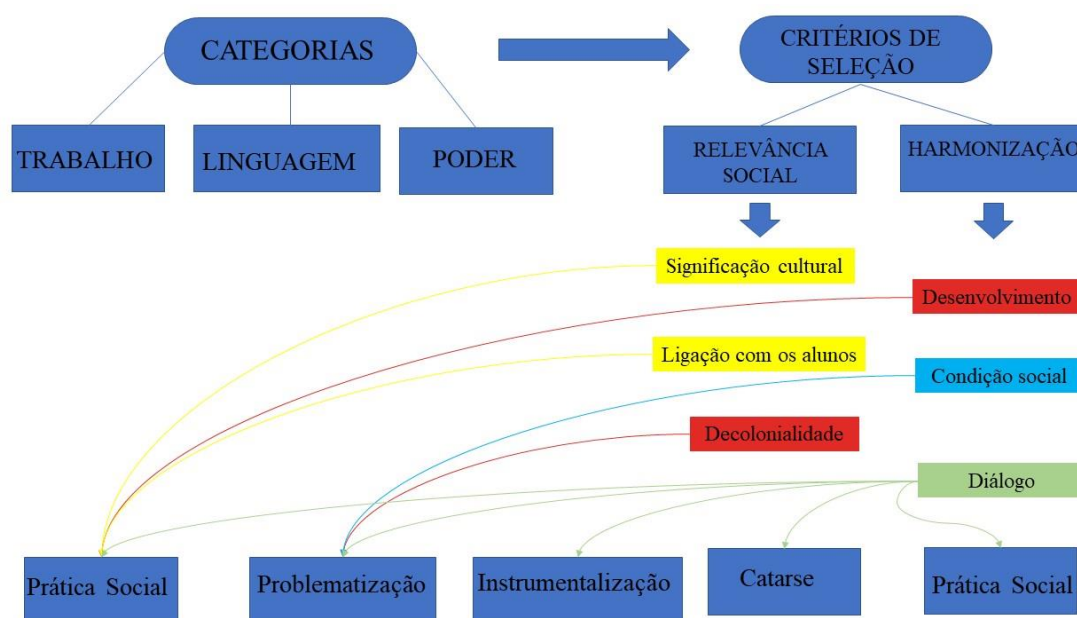
#### *6.4.2. A Avaliação dentro do Método*

Compreendemos a avaliação como a análise da aproximação ou do distanciamento do eixo curricular (COLETIVO DE AUTORES, 2012). Esse eixo serve como referência para aplicação do Projeto Político Pedagógico da Escola. Como descrevemos na Catarse, a avaliação

comporta duas dimensões: o individual – compreendendo as mudanças qualitativas alcançadas pelos alunos, bem como a participação ativa nas atividades propostas, combinadas ou criadas – podendo ser desenvolvida por fichas de observação, avaliação teórica ou avaliação prática; a coletiva – compreendendo as relações sociais desenvolvidas na apreensão dos conteúdos e sua aplicação no conjunto heterogêneo que compõe a sala de aula – podendo ser desenvolvida por prática de atividades coletivas, seminários e feiras.

Na catarse consideramos duas maneiras de verificação: a informal – quando o aluno manifesta o que aprendeu espontaneamente – e formal – quando o professor seleciona diversas maneiras para o aluno manifestar o que aprendeu (GASPARIN, 2012). Especificamente neste tópico, tratamos da avaliação formal, assim, o professor deve escolher o instrumento mais próximo da realidade observada ao longo do processo de aprendizagem. Os instrumentos podem variar observando as dimensões da avaliação já descritas: individual – prova, relatórios, dissertação, elaboração de jogos; coletiva – seminário, encenação, música, feira do conhecimento. A avaliação serve tanto para a verificação da proximidade com o eixo curricular para o professor, quanto para situar sobre as conquistas e conhecimentos adquiridos para o aluno.

**Figura 3. A estrutura do Método**



Fonte: O autor, 2020.

Na Fig. 3 podemos observar as relações apresentadas por cada etapa do Método de Ensino e seus componentes. Na fase do planejamento encontramos a definição dos objetivos através das categorias e os critérios para selecionar qual conteúdo auxiliará no cumprimento deles. Na fase de execução do planejamento, cada item dos critérios de seleção se relaciona

diretamente com pelo menos uma etapa do processo de ensino e aprendizagem. Ao final, todo o processo é sintetizado pelo aluno e aplicado ao seu retorno a prática social.

Acreditamos ser importante que os professores compartilhem suas experiências, por isso, separamos em nosso produto educacional, uma parte destinada a publicação de relatos de experiência em periódicos científicos, assim, quem aplicar o Método, poderá submeter seu trabalho a revistas da Educação Física ou que aceitem a temática (ver Anexo IV).

Ao assumirmos a Proposição Crítico-Superadora como base para nosso projeto acreditamos que ele não é um fim em si mesmo, mas a todo tempo “devem ser analisados os critérios de seleção, organização, transmissão e avaliação de conteúdos e metodologias do ensino, buscando referenciá-los nos interesses individuais e coletivos, no projeto pedagógico e no projeto histórico” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 104), em outras palavras, este projeto necessita de constante atualização, partindo do ponto de vista dos alunos, levando em consideração o período histórico vivido, por isso, essa é uma proposta de estratégia de ensino e não algo pronto e acabado.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como dizia o educador Paulo Freire, não há neutralidade no ensino, assim, iniciamos nossa pesquisa procurando apresentar como, ao longo dos anos, a Escola foi um campo de lutas para a dominação. Poderíamos ter começado pelo ensino jesuítico, que procurou catequizar os indígenas em prol da colonização, porém, procuramos resgatar pontos chave do desenvolvimento do capitalismo no Brasil e como as instituições privadas, controladas pela burguesia, procuram imprimir seus interesses no sistema educacional brasileiro.

Nesse sentido, não somos neutros, nos posicionamos a favor da classe menos favorecida, a saber, os trabalhadores. Por isso destacamos como a educação foi sendo moldada pela burguesia até que se comportasse da maneira que está posta: ensino instrumental para a classe trabalhadora, aquele que prepara para o trabalho em subempregos ou para a informalidade.

Esse quadro foi se desenhando ao longo dos anos na constituição das políticas públicas brasileiras. Desde o período colonial até os dias de hoje, acontecem lutas para acesso ao fundo público pela educação pública e pela privada (MELO; SOUSA, 2017). Passamos por um momento em que a educação era controlada pelos militares no período Vargas, depois controlada exclusivamente por militares até chegar ao controle essencialmente burguês.

No período Vargas, o capitalismo assumiu um caráter especificamente político, pois a época das revoluções socialistas vitoriosas, assim, as nações hegemônicas precisavam manter as relações dominadoras sobre os países periféricos, por isso exigiam dos governos capitalistas que colocassem ordem na casa. Mais tarde, o controle foi ainda mais acirrado com o golpe cívico-militar de 1964, perseguindo opositores políticos e exilando pensadores da área que não eram a favor do governo.

Após esse período, mais especificamente na redemocratização, a educação apresentou avanços em suas áreas de pesquisa, abrindo mais cursos de pós-graduação, ampliando as linhas de pesquisa, produzindo na área das humanas... ainda que o governo fosse voltado para a burguesia, ela conseguiu ampliar as possibilidades de críticas ao sistema. E aqui fazemos uma observação: desde antes da proclamação da república, a burguesia já ditava algumas regras no país, tomando de fato o poder no período republicano. Basta lembrarmos que fomos o último país a libertar os escravos e até hoje é o agronegócio que controla as principais políticas públicas brasileiras.

Esperávamos que a partir de 2002 tínhamos um país diferente, com a educação pública voltada para o trabalhador. De fato, ocorreram mudanças como a ampliação dos fundos para a educação, a expansão dos Institutos e Universidades Federais, a ampliação de cursos para as

classes trabalhadoras, porém, foi o período em que mais se privatizou o ensino público com a estatização das parcerias público-privadas.

Relembramos esses fatos apresentados no Segundo Capítulo para refletirmos em alguns aspectos: se a educação é aparelho ideológico da burguesia, como estabelecer um ensino voltado para a classe trabalhadora? Se o ensino for voltado para a classe trabalhadora, como fica a relação com a burguesia?

Em primeiro lugar, precisamos considerar que a escola não é redentora da humanidade, logo, não é possível transformar uma sociedade acostumada com a coerção imposta pelo sistema através, exclusivamente, de projetos educacionais. A transformação do sistema passa pela escola, mas inclui o todo, inclui outros aparelhos ideológicos. Buscamos o esclarecimento da coerção que o sistema nos impõe.

Em seguida, destacamos que, para um ensino ser voltado a classe trabalhadora, é necessário que os agentes da educação reconheçam essa necessidade e busquem o aprofundamento nos estudos. Isso nos remete ao tipo de formação que as Universidades têm oferecido aos professores. Na nossa amostra, a maioria que trabalha na rede privada de ensino se formou em instituição privada. Destacamos a necessidade de estudos sobre as diferenças entre os currículos das Faculdades de Educação Física. Há, em nosso entendimento, um currículo voltado para o atender as necessidades do mercado e pelo menos outro que busca o esclarecimento da área como um todo.

Ao continuarmos a análise a partir do tipo-ideal, notamos que os participantes da pesquisa se aproximaram do professor crítico-social, independentemente de tipo de instituição ou ano de formação. Ora, este perfil é daquele que, além de proporcionar aos alunos a possibilidade da leitura crítica da realidade, também o faz. Assim, poderíamos considerar que o ensino é baseado na perspectiva crítica, porém, observamos empiricamente, através das postagens em rede social de ex-alunos, que a aprendizagem não ocorreu de maneira crítica. Por isso destacamos a necessidade de duas frentes de pesquisa, uma voltada a aprendizagem crítica, onde seria interessante verificar como os alunos compreendem e apreendem o ensino crítico; e outra pesquisa voltada ao professor, como é a formação desse professor, como se deu a relação com o estágio supervisionado, identificar se foi uma formação crítica e qual a relação dela com o seu cotidiano.

Ainda sobre a formação crítica, parece-nos interessante uma área de pesquisa específica sobre o esporte, principalmente pelo seu uso para a manutenção do status quo. As pesquisas em

formação de estudantes em dupla carreira<sup>41</sup> tem avançado significativamente. Nosso destaque se revela pela formação de atletas voltadas para a crítica ao sistema, principalmente quando um time de futebol, o Liverpool, é comandado por um Cristão e Socialista, o técnico Jürgen Klopp (TORRES, 2018).

Assim chegamos a outra questão, como seria a relação do ensino voltado a crítica com a burguesia? Já antecipamos que é conflituoso. Como destaca Saviani,

[...] a prática política apoia-se na verdade do poder; a prática educativa, no poder da verdade. Ora, a verdade (o conhecimento), nós sabemos, não é desinteressada. Mas nós sabemos também que, numa sociedade dividida em classes, a classe dominante não tem interesse na manifestação da verdade, já que isso colocaria em evidência a dominação que exerce sobre as outras classes. Já a classe dominada tem todo interesse em que a verdade se manifeste porque isso só viria a patentear a exploração a que é submetida, instando-a engajar-se na luta de libertação.

Eis aí o sentido da frase ‘a verdade é sempre revolucionária’. Eis aí também porque a classe efetivamente capaz de exercer a função educativa em cada etapa histórica é aquela que está na vanguarda, a classe historicamente revolucionária. Daí o caráter progressista da educação [...] (SAVIANI, 2012, p. 87).

O conflito que nos referimos é característico ao antagonismo entre as classes, enquanto uma explora conscientemente, a outra precisa perceber-se explorada para aí, lutar contra a dominação. É nesse sentido que posicionamos a nossa pesquisa, buscamos o esclarecimento racional para que a classe explorada perceba essa dominação, como disse Saviani, estamos na vanguarda!

Assim encerramos nosso texto, mas não a nossa pesquisa. É preciso conhecer como se dá a formação de professores para uma educação voltada a crítica, é preciso conhecer como os alunos apreendem em uma educação crítica, é preciso conhecer como o esporte e a formação esportiva podem contribuir para uma educação crítica, enfim, ainda há muito o que se pesquisar, ainda há muitos campos a serem explorados.

---

<sup>41</sup> Basicamente, são os estudantes que também são atletas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. *Apud*: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. de. (Eds.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB editora, 1998. p. 27-38.

ALVARENGA, Leonardo Gonçalves de. Igrejas Batistas no Brasil: construção de tipologias. **Caminhos**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 313-333, jan./jun. 2019. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/caminhos/article/view/6935>. Acesso em: 28 mar. 2020.

ALVES-MAZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais. Pesquisa quantitativa e Qualitativa**. São Paulo: Pioneira, Thompson Learning, 2004.

ARAÚJO, Odair José Torres de. Considerações sobre os tipos ideais de política e de ciência no pensamento weberiano. **Revista Teoria & Pesquisa**, São Carlos-SP, v. 28, n. 3, p. 125-127, 2019. Disponível em: <http://www.teoriaepesquisa.ufscar.br/index.php/tp/article/view/763>. Acesso em: 28 mar. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATISTA, Hilton Sales. Reflexões acerca do pensamento marxista e weberiano: O Estado, as políticas públicas e a educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal (RCC #16)**, Distrito Federal, v. 6, n.1, p. 74-85, março de 2019. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/590>. Acesso em: 28 mar. 2020.

BEECH, Jason. A internacionalização das políticas educativas na América Latina. **Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, v.9, n.2, p.32-50, jul./dez 2009. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/beeceh.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2020.

BRASIL. [Constituição (1937)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Rio de Janeiro, DF: Presidência da República. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137571/Constituicoes\\_Brasileiras\\_v4\\_1\\_937.pdf?sequence=9](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137571/Constituicoes_Brasileiras_v4_1_937.pdf?sequence=9). Acesso em: 09 abr. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 09 abr. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional número 95**. Brasília, DF: Mesas da Câmara dos Deputados e do Senado Federal, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física**. Brasília: CNE/CES, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Brasília: MEC/CNE, 2018.

CAMARGO et. al. Os principais autores da corrente crítico-reprodutivista. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v.3, n.1, p.224-239, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650584/16797>. Acesso em 27 jun. 2020.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Angela M. A. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 61-74, 2002. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782002000300006&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782002000300006&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em 02 jul. 2020.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Política educacional e educação física**. Campinas: Autores Associados, 1998.

CASTRO, Celso. In corpore sano – os militares e a introdução da educação física no Brasil. **Antropolítica**, Niterói, n. 2, p. 61-78, 1º sem de 1997. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/6699?show=full>. Acesso em 28 mar. 2020.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 4ª reimpr. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CORRÊA, Marluce Raquel Decian et al. A produção do conhecimento em Educação Física e suas subáreas: um panorama a partir de periódicos nacionais da área. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, Florianópolis, n 22, v. 3, p. 261-269, 2017. Disponível em: <http://www.rbafs.org.br/RBAFS/article/view/9325/pdf>. Acesso em 28 mar. 2020.

CORREIA, W. R. Educação Física Escolar: entre inquietudes e impertinências. **Revista brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.26, n.1, p.171-78, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16882>. Acesso em 28 mar. 2020.

CRUZ et. al. Formação profissional em educação física: história, avanços, limites e desafios. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 17, n. 1, p. 227-235, jan./jun. 2019. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfísica/index>. Acesso em 25 mai 2020.

DAÓLIO, J. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (coord.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

DUSSEL, Enrique. **Meditações anti-cartesianas sobre a origem do anti-discurso filosófico da modernidade**. *Apud*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 283-335.

FAUSTINO, Rosângela Célia; GASPARIN, João Luiz. A influência do positivismo e do historicismo na educação e no ensino de história. **Acta Scientiarum**, Maringá, v.23, n. 1, p. 157-166, 2001. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/2765>. Acesso em 18 jun. 2020.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2006.

FERNANDES, Florestan. O Mito Revelado. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 3, n. 26, jul. 2003. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/53040> Acesso em: 02 de jul. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GALLAHUE, D.L; OZMUN, J.C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2005.

GANDIN, Luís Armando; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento (entrevista com Boaventura de Sousa Santos). **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v.3, n.2, p.5-23, jul./dez 2003. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/boaventura.htm>. Acesso em 02 jul. 2020.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2012.

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

GONÇALVES, Vivianne Oliveira. Concepções e tendências pedagógicas da educação Física: contribuições e limites. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí-GO, v. 1, n. 1, p. 01-08, jan./jul. 2005. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/20396>. Acesso em 25 abr. 2020.

GROSGOUEL, Ramon. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. *Apud*: COSTA, Joaze Bernardino; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramon (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afro-diaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 55-77.

IVENICKI, Ana; CANEN, Alberto Gabbay. **Metodologia da Pesquisa: rompendo fronteiras curriculares**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda, 2016

KUNZ, E. **Transformação didático pedagógica do esporte**. 6 ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2004.

KUNZ, E (org.), **Didática da Educação Física 2**. 3. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2005. 160 p.

LEHER, Roberto; VITTORIA, Paolo; MOTTA, Vânia. Educação e mercantilização em meio à tormenta político-econômica do Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p.14-24, abr. 2017. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21792>. Acesso em 28 mar. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 32ª reimpr. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Larissa. MEC autoriza ensino a distância em cursos presenciais. **Portal do MEC**, Brasília, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=86441>. Acesso em 07 abr. 2020.

LIPPI, Bruno Gonçalves; SOUZA, Dirley Adriano de; NEIRA, Marcos Garcia. Mídia e futebol: contribuições para a construção de uma pedagogia crítica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis, v. 30, n. 1, p. 91-106, 2008 Disponível em <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/193>. Acesso em 02 abr. 2020.

LOBATO, Robson de Souza. **“No que você está pensando?” Representações sociais de corpo de professores de educação física usuários do facebook**. 2015. 128 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia Da Educação**. São Paulo: ed. Cortez,1994.

MARTINS, B. N. et. al. Análise Crítica das propostas metodológicas em educação física escolar: perspectivando a superação. *Apud*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10, Goiânia. **Anais [...]**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Florianópolis, v. 1, 1997. p. 620-629. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/issue/viewIssue/146/45>. Acesso em 14 set. 2016.

MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico; MAGALHÃES, Carlos Henrique; MILESKI, Keros Gustavo; ALMEIDA, Eliane Maria de. A Educação Física na BNCC: concepções e fundamentos políticos e pedagógicos. **Motrivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 76-95, set. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p76/32564>. Acesso em 28 mar. 2020.

MATTOS, M. G. de; NEIRA, M. G. **Educação física na adolescência: construindo o conhecimento na escola**. 4. ed. São Paulo: Phorte, 2007.

MELO, Adriana Almeida Sales de; SOUSA, Flávio Bezerra de. A agenda do mercado e a educação no governo Temer. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 25-36, ago. 2017. Disponível em:

<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21619>. Acesso em 28 mar. 2020.

MENDES, Rosana Maria; MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra. A análise de conteúdo como uma metodologia. **Cadernos de Pesquisa [online]**, v. 47, n. 165 p.1044-1066, 2017. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0100-15742017000300013&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15742017000300013&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em 09 jul. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MOREIRA, Marco Antonio. **Metodologias de pesquisa em ensino**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. 404 p.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação física cultural: inspiração e prática pedagógica**. 1. ed. Jundiaí: Paco, 2018. 116 p.

OLIVEIRA, Claudemir Gonçalves de. A matriz positivista na educação brasileira: uma análise das portas de entrada no período republicano. **Diálogos Acadêmicos**, São Paulo, v. 1, n. 1, out./jan. de 2010. Disponível em: <http://uniesp.edu.br/sites/biblioteca/revistas/20170627110812.pdf>. Acesso em 18 jun. 2020.

OLIVEIRA, Paulo César de. A ética da ação comunicativa em Jürgen Habermas. **Revista Estudos Filosóficos**, São João del-Rei-MG, n. 1, p. 14-22, 2008. Disponível em <https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistaestudosfilosoficos/art2-rev1.pdf>. Acesso em 21 abr. 2020.

PENNA, Camila. Paulo Freire no pensamento decolonial: um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial latino-americana. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, Brasília, v.8, n.2, p. 181-199, 2014. Disponível em <https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/16133>. Acesso em 14 ago. 2020.

PEREIRA, J. A. G. **Formação em educação física: discursos e a prática curricular**. 2014. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

PEREIRA, Sueli Menezes; OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes. Valorização do magistério da educação básica: entre o legal e o real. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 08, n. 14, p. 33-48, jan./jun. 2016. Disponível em <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/131>. Acesso em 28 mar. 2020.

PIRES, Giovani de Lorenzi; NEVES, Annabel das. O trato com o Conhecimento Esporte na formação em Educação Física: Possibilidades para sua Transformação Didático-Metodológica. *Apud* KUNZ, E (org.). **Didática da Educação Física 2**. 3. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2005. p. 53-98.

POCHMANN, Marcio. Estado e capitalismo no brasil: a inflexão atual no padrão das políticas públicas do ciclo político da nova república. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139,

p.309-330, abr./jun. 2017. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0101-73302017000200309&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302017000200309&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em 02 jul. 2020.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. *Apud*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 73 – 117.

REIS, Adriano de Paiva et al. **Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Física**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013 196. p.

ROCHA, Alan de Aquino. **Sistematização do conhecimento na Educação Física escolar a partir das abordagens propositivas das décadas de 1980/1990**: desafios e constatações. 2006. 93 f. Monografia (Especialização em Metodologia do Ensino da Educação Física e Esporte) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2006.

ROCHA, Mayara Alves Brito da. **Organização curricular dos conteúdos da educação física escolar em uma perspectiva crítica**: confrontando diferentes disciplinas. 2016. 85 f. Dissertação (mestrado em Educação Física) – Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade de Pernambuco/ Universidade Federal da Paraíba, Pernambuco, Recife, 2016.

ROSA, Suely. LETA, Jacqueline. Tendências atuais da pesquisa brasileira em Educação Física Parte 1: uma análise a partir de periódicos nacionais. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.24, n.1, p.121-34, jan./mar. 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbef/article/view/16752>. Acesso em 28 mar. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

\_\_\_\_\_. **História das tendências pedagógicas**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, Efrain Maciel e. **A pedagogia histórico-crítica no cenário da Educação Física brasileira**. 2013. 123 f. Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Mestrado em Educação Física, 2013.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, out. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982018000100301&script=sciarttext&tlng=pt>. Acesso em 03 jul. 2020.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio. **Educação do corpo na escola brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; NEVES, Márcia Luzia Cardoso. Tendências da educação frente à correlação de forças na Luta de classes: uma análise do governo Bolsonaro na perspectiva Educacional. **Estudos IAT**, Salvador, v.4, n.2, p. 310-329, set. 2019. Disponível em: <http://estudosiat.sec.ba.gov.br/index.php/estudosiat/article/view/153>. Acesso em 28 mar. 2020.

TANI, Go. Abordagem Desenvolvimentista: 20 anos depois. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 19, n. 3, p. 313-331, 3. trim. 2008. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/5022>. Acesso em 28 mar. 2020.

TENENTE, Luiza; FIGUEIREDO, Patrícia. Entenda o corte de verba das universidades federais e saiba como são os orçamentos das 10 maiores. G1, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/05/15/entenda-o-corte-de-verba-das-universidades-federais-e-saiba-como-sao-os-orcamentos-das-10-maiores.ghtml>. Acesso em 07 abr. 2020.

TORMIN, Mateus Matos. Aspectos Metodológicos da Obra de Max Weber: Potenciais e Limites do Tipo-ideal Enquanto Ferramenta Metodológica. **Revista Florestan**, São Carlos-SP, n.7, p. 83-195, março de 2019. Disponível em: <http://www.revistaflorestan.ufscar.br/index.php/Florestan/article/view/208>. Acesso em: 28 mar. 2020.

TORRES, Diego. Jürgen Klopp, um socialista cristão. **El País**, Liverpool, 2018. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2018/05/20/deportes/1526815871\\_633925.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/05/20/deportes/1526815871_633925.html). Acesso em 13 abr. 2020.

VASCONCELOS, Fátima Ferreira; CAMPOS, Pedro Humberto Faria. Ancoragem da representação social da educação física escolar nas abordagens teóricas da educação física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 26, n. 43, p. 164-182, dezembro de 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2014v26n43p164>. Acesso em 28 mar. 2020.

VASCONCELOS, Ricardo Afonso Ferreira de; AMORIM, Mário Lopes. A educação profissional sob a lógica empresarial do neodesenvolvimentismo de Lula e Dilma: o PNE e o PRONATEC. *Apud*: COLÓQUIO NACIONAL - A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 3., 2015, Natal. **Anais [...]** Natal, RN: Instituto Federal do Rio Grande do Norte, 2015. p. 1-9. Disponível em <https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/publicacoes/anais-2015/>. Acesso em 09 fev. 2020.

VICENTE, Bruno Inocêncio. As políticas públicas de esporte e lazer, os megaeventos esportivos e a Educação Física Escolar: relações de tensão entre os objetivos propostos. **Temas em Educação Física Escolar**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 42-62, jan./jul. 2019. Disponível em: <https://cp2.g12.br/ojs/index.php/temasmedfisicaescolar/article/view/1197>. Acesso em 28 mar. 2020.

VIEIRA, Vânia Maria Oliveira. Contribuições da técnica de “associação livre de palavras” para a compreensão da sexualidade na adolescência. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 26, n. 1, p. 260-281, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/6126>. Acesso em 09 jul. 2020.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZANCHA, Daniel; MAGALHÃES, Gabriela Bongiorno Sica; MARTINS, Jessica; SILVA, Thais Argenti da; ABRAHÃO, Thais Borges. Conhecimento dos professores de Educação Física Escolar sobre a Abordagem Saúde Renovada e a temática saúde. **Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde**, Campinas, v. 11, n. 1, p. 204-217, jan./mar. 2013. P. 204-217. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637638>. Acesso em 28 mar. 2020.

## APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO

P1. Eu li e concordo em participar da pesquisa.

P2. Sexo

	Abaixo de 25 anos	Entre 26 e 40 anos	Entre 41 e 55 anos	Entre 56 e 65 anos	A partir de 66 anos	Total
Masculino						
Feminino						

P3. ano de formação

- Antes de 1970
- entre 1971 e 1990
- entre 1991 e 2000
- entre 2001 e 2010
- após 2010

P4. Tipo de instituição de formação

- Pública
- Privada
- Parte em Pública e parte em Privada
- outras (especifique): \_\_\_\_\_

P5. Nível de Escolarização

- Licenciatura Plena
- Licenciatura
- Bacharelado
- Pós-Graduação lato senso (Especialização)
- Pós-Graduação Stricto senso (mestrado)
- Pós-Graduação Stricto senso (doutorado)

P6. Indique em qual rede vocês trabalham e a carga horária atribuída a cada um

- Pública Federal - carga horária \_\_\_\_\_
- Pública Estadual - carga horária \_\_\_\_\_

Pública Municipal - carga horária \_\_\_\_\_

Rede Privada - carga horária \_\_\_\_\_

P7. Assinale os níveis de ensino em que você trabalha

Educação Infantil

Ensino Fundamental

Ensino médio

Ensino profissionalizante

Graduação

pós-graduação lato senso

pós-graduação stricto senso

P8. Assinale a(s) alternativa(s) que melhor se encaixa(m) com a sua visão de **currículo** (constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação)

Explicação das técnicas desportivas

Desenvolvimento de habilidades motoras

Conhecimento cultural

Função Social

Conhecimento sobre esportes

P9. Assinale o grau de importância dos temas abaixo

\_\_\_\_\_ rodas de conversa e/ou abertura para o diálogo sobre a influência do conteúdo no cotidiano

\_\_\_\_\_ Ensino de técnicas e táticas desportivas

\_\_\_\_\_ Ginástica calistênica (flexões, barra, abdominais, polichinelos, agachamentos)

\_\_\_\_\_ Aspectos psicomotores (lateralidade, esquema corpora imagem corporal, equilíbrio, coordenação motora e noção espaço-temporal)

\_\_\_\_\_ promover a ampliação do raciocínio crítico e da autonomia dos alunos

\_\_\_\_\_ Habilidades motoras (básicas e específicas)

\_\_\_\_\_ Correção dos movimentos esportivos em busca do melhor rendimento

\_\_\_\_\_ história do conteúdo com vistas a contextualização e compreensão da realidade.

\_\_\_\_\_ valências físicas (potência, RML, força máxima, flexibilidade, agilidade, velocidade)

\_\_\_\_\_ Desenvolvimento dos aspectos cognitivo, afetivo e motor do aluno

\_\_\_\_\_ conhecimento sobre a cultura corporal através dos jogos, ginásticas, danças, esportes e lutas.

\_\_\_\_\_ Repetição do gesto motor com vistas ao movimento padrão

P10. Assinale o grau de utilização efetiva em suas aulas dos temas abaixo

\_\_\_\_\_ Busco por um melhor rendimento esportivo

\_\_\_\_\_ Me preocupo com o desenvolvimento das habilidades motoras (básicas e específicas)

\_\_\_\_\_ procuro promover a ampliação do raciocínio crítico e da autonomia dos alunos através do diálogo

\_\_\_\_\_ Procuro proporcionar o desenvolvimento das valências físicas (potência, RML, força máxima, flexibilidade, agilidade, velocidade)

\_\_\_\_\_ planejo a aula visando os elementos da cultura corporal (jogos, ginásticas, danças, esportes e lutas)

\_\_\_\_\_ corrijo movimentos visando o padrão de movimento

\_\_\_\_\_ utilizo rodas de conversa, possibilitando o diálogo, para discutir sobre a influência do conteúdo no cotidiano

\_\_\_\_\_ utilizo exercícios como flexões, barra, abdominais, polichinelos e agachamentos para aquecimento e/ou para desenvolvimento físico

\_\_\_\_\_ Explico as técnicas e táticas desportivas

\_\_\_\_\_ dou ênfase no desenvolvimento de habilidades como lateralidade, esquema corpora limagem corporal, equilíbrio, coordenação motora e noção espaço-temporal

\_\_\_\_\_ Ao iniciar um conteúdo procuro exemplificar a história do mesmo com vistas a contextualização e compreensão da realidade.

\_\_\_\_\_ Planejo as aulas pensando no desenvolvimento dos aspectos cognitivo, afetivo e motor do aluno

P.11 Cite 4 palavras, em ordem de prioridade, que vem a sua mente ao ler a seguinte frase:

“Problemas vividos pelo professor de Educação Física nas aulas”

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_

4 \_\_\_\_\_

P12. Caso deseje conceder uma entrevista, informe seu e-mail ou telefone.

## APÊNDICE B: AGRUPAMENTO DAS PALAVRAS DA EVOCAÇÃO

- **Infraestrutura:** infraestrutura, estrutura, instalações, espaço físico, espaços adequados, Falta de estrutura (física e material), espaços adequados, falta de estrutura e materiais adequados, estrutura física, espaço amplo, falta de quadra, espaço, falta de espaço físico adequado, falta de ambiente adequado, espaço de aula, ambientes inadequados, espaço, estrutura predial, turmas lotadas, espaço, Quadra, Excesso de alunos por turma,
- **Desvalorização:** Desvalorização, Desvalorização da Educação física, Falta de reconhecimento por colegas e alunos. Não entendem a aula como espaço de construção ativa do saber, Pensam que nossas aulas são espaços de preparação para atletas, Veem nossas aulas como espaços de "aula livre", valorização, negação, falta de respeito com a profissão, Falta de apoio por parte de direção escolar, falta de interesse dos alunos, Desinteresse por parte de alguns alunos, Pouca valorização do componente curricular pela equipe diretiva e pedagógica, Falta de Apoio, Pouco apoio da direção, ser atribuída pouca importância a disciplina, falta de apoio por parte da coordenação, matéria menos relevante, Desprestígio, Falta de conhecimento da direção pedagógica a respeito da área de conhecimento da Educação Física, valorização escolar, falta de respeito por outros profissionais, pouca valorização pela sociedade, desvalorização profissional, Abandono por parte legais, poder público e direção, falta de valorização, apoio da gestão escolar, Visto como algo banal, Falta de apoio da gestão escolar, Falta de auxílio da gestão, comprimento do grupo gestor, valorização profissional, moeda de troca,
- **Desinteresse:** Desinteresse dos alunos pelos conteúdos teóricos, Falta de interesse, interesse dos alunos por práticas diferentes das tradicionais, Interesse dos alunos, Alunos interessados, Desinteresse de alguns alunos (adolescentes), Comprimento dos alunos, pouca paciência para ouvir. Querem a prática pela prática, Interesse
- **Material:** Material, materiais adequados, Falta de material, Falta de recursos, Materiais, falta de materiais, materiais, Material Didático, Falta de materiais necessários ao desenvolvimento da aula, Materiais (poucos e/ou sem variações), falta de material pedagógico, recursos materiais, material didático, estrutura material, falta de recursos materiais, Falta de material esportivo adequado a cada público escolar, falta de recursos, materiais em menor número,
- **Desrespeito:** Desrespeito, respeito, Bullying (39), Falta de respeito
- **Planejamento:** Proposta curricular incoerente com contexto de prática, Condições estruturais da unidade de ensino, Falta de planejamento, Planejamento, nem sempre conseguimos fazer, Grade Horária, Tempo (efetivo para trabalho pedagógico, subtraído o tempo que se perde com chamada e preenchimento de relatórios), Carga horário para treino esportivo, Significado para o aluno
- **Currículo:** Currículo, ausência de currículo, Currículo baseado em habilidades motoras, Daltonismo cultural, EDF engessada
- **Formação:** Domínio do conteúdo, atualização, Competência profissional, Formação continuada gratuitas, Formação Continuada, conhecimento, profissionalismo, Falta de formação continuada
- **Carreira:** Carreira, Salário, Remuneração, Incentivo (baixo)

- **Futebol:** Futebol, Sempre bola, Preferência por futebol, Monocultura esportiva – Futebol, rola bola, Futebol acima de tudo
- **Ética:** Falta de ética de alguns colegas (ex: a não cobrança da vestimenta apropriada, "rola a bola", ...)
- **Interdisciplinaridade:** Falta de interdisciplinaridade entre as disciplinas, Trabalhos interdisciplinares
- **Desmotivação:** Falta de motivação dos alunos, Motivação, Pouca motivação do professor e dos alunos
- **Indisciplina:** Falta de disciplina, disciplina, Educação,
- **Violência:** Violência, violência no bairro, Violência escolar
- **Desenvolvimento** (do aluno): Coordenação motora, Falta de coordenação, Desenvolvimento do aluno, Desenvolvimento motor abaixo do esperado para a faixa etária. Falta de conhecimentos prévios sobre conceitos básicos para a faixa etária, Pouco repertório cultural corporal, Repertório motor fraco, Falta de coordenação
- **Desorganização:** organização
- **Vivência:** Vivência anterior, Vivência na aula,
- **Tecnologias:** Competir com o zap, Celular (uso do)
- **Preconceito:** preconceito escolar,
- **Comportamento:** Comportamento do aluno
- **Direção:** Direção, Apoio Institucional
- **Esportes:** Quadrado Mágico
- **Desatenção:** Falta de atenção por parte de alunos, Falta de atenção
- **Limite:** Falta de limite dos alunos
- **Indisciplina:** Falta de educação, disciplina
- **Exclusão:** Exclusão de quem não se enquadra num padrão socialmente definido
- **Desconhecimento:** Falta de conhecimento
- **Saúde:** Saúde dos alunos
- **Rejeição:** Rejeição as demais atividades

## APÊNDICE C: PLANO ANUAL

Escola			
Ano Escolar		Faixa etária	
Turma		Ano	2021
CATEGORIAS			
Estabeleça objetivos gerais a serem alcançados ao longo do ano		Quais são os Objetivos?	
Trabalho	representa a ação histórica do ser humano		
Linguagem	formas de expressar o conhecimento		
poder	relações sociais e o conhecimento sobre os processos históricos de desenvolvimento dos conteúdos		
CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS CONTEÚDOS			
Selecionar Conteúdos utilizados pela Educação Física, próprios ou compartilhados			Quais conteúdos você utilizará para alcançar os objetivos?
Relevância social	ligação entre o saber sistematizado e a experiência prática	Significação Cultural	relevante para a comunidade que o pratica ou um auxílio para entendimento da cultura presente na mesma
		decolonialidade	precisa partir do ponto de vista do aluno, levando em consideração sua história e possibilitando a reflexão sobre sua condição social na tentativa de superar o eurocentrismo
		Ligação com os alunos	levar em consideração a bagagem de conhecimentos que cada aluno traz consigo
			1º Bimestre

Harmonização às características dos Alunos	auxiliar no desenvolvimento dos conhecimentos levando em consideração as características dos alunos	Desenvolvimento	identificar o que o aluno consegue fazer sozinho e o que ele precisa de ajuda para realizar ou seja, a Zona de Desenvolvimento Imediato	2º Bimestre	
		Condição Social	articular a escolha dos conteúdos de maneira que os alunos sem acesso a diferentes fontes de cultura, possam conhecer e experimentar as mais diversas formas de manifestações da cultura corporal	3º Bimestre	
		Abertura ao diálogo	através do diálogo buscamos proporcionar aos alunos a possibilidade de questionar o conteúdo, procurando romper com o caráter da verdade absoluta imposta ao conteúdo pela visão eurocêntrica	4º Bimestre	

Segmento:		Bimestre:	
Turma:		Faixa etária:	
<b>CATEGORIAS</b>			
Estabeleça objetivos específicos a serem alcançados no bimestre			
Trabalho			
Linguagem			
Poder			
<b>FASES DO ENSINO</b>			
Prática Social Inicial			
Quais são os conhecimentos cotidianos dos alunos?			

O que aprendem? (conteúdo científico, atitudes, habilidades)	
Para que aprendem? (Uso social do conhecimento)	
Problematização	
Quais os problemas levantados pelos alunos? (pode ser de qualquer ordem: científica, social, histórica, política, estética, religiosa)	
Instrumentalização	
Demonstração do conteúdo científico para que o aluno se aproprie dele.	
Quais são as Habilidades Técnicas necessárias para compreender o problema?	
Fase do confronto entre os conhecimentos cotidianos com os conhecimentos científicos	
Catarse	
Declaração teórica do nível atingido pelo aluno	
informal - quando o aluno manifesta o que aprendeu espontaneamente	
formal - quando o professor seleciona diversas maneiras para o aluno manifestar o que aprendeu	
Prática Social Final	
alunos os alunos chegam ao nível sintético do professor	
Como os alunos se comportam ao retornar à Prática Social?	
Quais novas intenções os alunos tomaram?	

Quais ações desempenharam para concretizar essas intenções		
<b>AVALIAÇÃO</b>		
Caráter		Instrumentos
Individual	compreendendo as mudanças qualitativas alcançadas pelos alunos, bem como a participação ativa nas atividades propostas, combinadas ou criadas	Ex: fichas de observação, avaliação teórica (prova)avaliação prática (circuito de habilidades), outras
Coletiva	compreendendo as relações sociais desenvolvidas na apreensão dos conteúdos e sua aplicação no conjunto heterogêneo que compõe a sala de aula	Ex: atividades coletivas, seminários, feiras, Avaliação Prática (jogos e organização de jogos), outras
Referências		

## APÊNDICE D: PLANO BIMESTRAL

Escola							
Segmento:			Faixa etária				
Série:			Turma:			Ano:	
Após observar os critérios de seleção, qual conteúdo a ser trabalhado?							
CATEGORIAS			CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS CONTEÚDOS				
Estabeleça objetivos gerais a serem alcançados ao longo do ano		Quais são os Objetivos?	Selecionar Conteúdos utilizados pela Educação Física, próprios ou compartilhados				
Trabalho	representa a ação histórica do ser humano		Relevância social	ligação entre o saber sistematizado e a experiência prática	Significação Cultural	relevante para a comunidade que o pratica ou um auxílio para entendimento da cultura presente na mesma	
					decolonialidade	precisa partir do ponto de vista do aluno, levando em consideração sua história e possibilitando a reflexão sobre sua condição social na	

					tentativa de superar o eurocentrismo
Linguagem	formas de expressar o conhecimento			Ligação com os alunos	levar em consideração a bagagem de conhecimentos que cada aluno traz consigo
				Desenvolvimento	identificar o que o aluno consegue fazer sozinho e o que ele precisa de ajuda para realizar ou seja, a Zona de Desenvolvimento Imediato
poder	relações sociais e o conhecimento sobre os processos históricos de desenvolvimento dos conteúdos		Harmonização às características dos Alunos	auxiliar no desenvolvimento dos conhecimentos levando em consideração as características dos alunos	articular a escolha dos conteúdos de maneira que os alunos sem acesso a diferentes fontes de cultura, possam conhecer e experimentar as mais diversas formas de manifestações da cultura corporal



social, histórica, política, estética, religiosa)			
Instrumentalização			
Demonstração do conteúdo científico para que o aluno se aproprie dele.		Observações importantes realizadas ao longo do período	
Quais são as Habilidades Técnicas necessárias para compreender o problema?			
Fase do confronto entre os conhecimentos cotidianos com os conhecimentos científicos			
Catarse			
Declaração teórica do nível atingido pelo aluno			

informal - quando o aluno manifesta o que aprendeu espontaneamente		
formal - quando o professor seleciona diversas maneiras para o aluno manifestar o que aprendeu		
Prática Social Final		
alunos os alunos chegam ao nível sintético do professor		
Como os alunos se comportam ao retornar à Prática Social?		
Quais novas intenções os alunos tomaram?		
Quais ações desempenharam para concretizar essas intenções		
Referências		

## APÊNDICE E: PUBLICANDO A SUA AULA

### TEMA DO SEU TRABALHO

Seu nome

Instituição a que pertence

**RESUMO:** Geralmente um texto de 200 caracteres em que você destaca todos os itens do seu trabalho: Introdução, atividades desenvolvidas, a visão dos alunos e a conclusão.

**PALAVRAS-CHAVE:** mínimo de três palavras que descrevem o seu trabalho separadas por ponto e vírgula (;). Sugerimos incluir Crítico-superadora; Pedagogia Histórico-Crítica

Algumas revistas pedem o resumo e as palavras-chave em outro idioma, procure nas diretrizes para os autores.

### INTRODUÇÃO

Na introdução você precisa destacar os seguintes itens:

- Conteúdo trabalhado;
- Objetivos previstos;
- Qual é o perfil dos alunos (ano escolar, idade, classe social);
- Qual o perfil da escola (localização, características do entorno, se há a participação da comunidade escolar como um todo).

### ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Descreva as atividades que você desenvolveu ao longo do trimestre destacando o método da Pedagogia Histórico-Crítica

#### **A Prática Social como ponto de partida da prática educativa**

O que os alunos sabem sobre o conteúdo

#### **A Problematização**

Quais são as principais questões levantadas através do diálogo?

#### **Instrumentalização**

Como foram as tarefas com as Habilidades Técnicas e quais foram as atividades trabalhadas?

### **Catarse**

Como foram realizadas as avaliações?

O que os alunos perceberam de mudança sobre o que conheciam?

### **O retorno a Prática Social**

Os alunos utilizaram uma nova maneira de ver, de agir, de pensar em sua realidade?

Pode ser que você ainda não tenha o conhecimento sobre o retorno, porém, se tiver, descreva para enriquecer o seu trabalho.

### **A VISÃO DOS ALUNOS**

Esse item pode ser opcional, uma vez que você fará algo parecido na Catarse. Nessa parte você descreve o que os alunos acharam sobre essa sequência de aulas. Como exemplo você pode identificar:

- O que os alunos acharam sobre as aulas?
- Influenciou na motivação para as aulas?
- Os alunos se sentiram participantes do processo?

### **CONCLUSÃO**

Por fim, amarre as conclusões. Escreva sobre a sua avaliação da sequência de aulas, compare a sua avaliação com a dos alunos e aponte as dificuldades encontradas.

### **REFERÊNCIAS**

Seguem algumas referências para te ajudar a montar a sua aula. É importante você complementar com outros autores para enriquecer seu trabalho. Procure referências que falem diretamente sobre o seu tema. Sobre a Pedagogia Histórico-Crítica destacamos Saviani, Gasparin e Reis et al. e sobre a tendência Crítico-Superadora destacamos o Coletivo de autores e Moura.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 4ª reimpr. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5 ed. rev. Campinas, SP. Autores Associados, 2012.

MOURA, Iuri Leal. **As propostas renovadoras e a Educação Física Escolar em tempos de BNCC: a Pedagogia Histórico-Crítica e a Proposição Crítico-Superadora como possibilidades pedagógicas contra-hegemônicas**. 2020. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Colégio

Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2020.

REIS, Adriano de Paiva et al. **Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Física**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013 196. p.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42 Ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2012.