

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JULIO DE MESQUITA FILHO”
CÂMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LARISSA ZANGARINI ANTONIO QUIZZINI

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM PERSPECTIVA
CRÍTICA: o que foi, o que é e o que pode vir-a-ser!

Presidente Prudente.

2023

LARISSA ZANGARINI ANTONIO QUIZZINI

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM PERSPECTIVA
CRÍTICA: o que foi, o que é, e o que pode vir-a-ser!**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” (UNESP), Câmpus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Processos Formativos, Infância e Juventude.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª: Márcia Regina Canhoto de Lima – Câmpus de Presidente Prudente.

Apoio *CAPES*

Presidente Prudente.

2023

Q8e

Quizzini, Larissa Zangarini Antonio

Educação física escolar em perspectiva crítica: : o que foi, o que é, e o que pode vir-a-ser! / Larissa Zangarini Antonio Quizzini. --

Presidente Prudente, 2023

188 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Orientadora: Márcia Regina Canhoto de Lima

1. Educação física Escolar crítica. 2. Ensino histórico-crítico na
Educação física. 3. Cultura corporal em perspectiva crítica. 4.
Educação física crítico-superadora. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de
Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

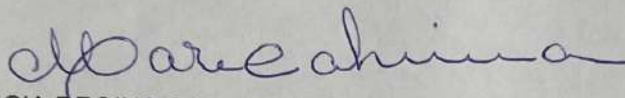
CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM PERSPECTIVA CRÍTICA: o que foi, o que é e o que pode vir-a-ser!

AUTORA: LARISSA ZANGARINI ANTONIO QUIZZINI

ORIENTADORA: MARCIA REGINA CANHOTO DE LIMA

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em Educação, pela Comissão Examinadora:

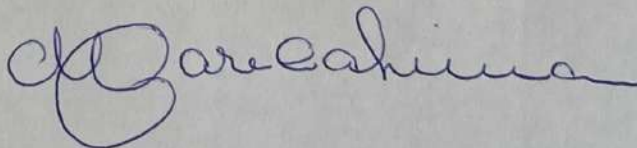


Profa. Dra. MARCIA REGINA CANHOTO DE LIMA (Participação Virtual)
Departamento de Educação Física / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Prof. Dr. IRINEU ALIPRANDO TUIM VIOTTO FILHO (Participação Virtual)
Departamento de Educação Física / Unesp/FCT - Câmpus de Presidente Prudente

Profa. Dra. TELMA ADRIANA PACÍFICO MARTINELLI (Participação Virtual)
Pós Graduação em Educação Física / Universidade Estadual de Maringá - UEM

Presidente Prudente, 06 de março de 2023



Aos loucos desesperados
que buscam por solidariedade em suas
práticas pedagógicas: **Professores**

AGRADECIMENTOS

Parar para descrever em poucas palavras todo um processo de fortalecimento, ajuda, contribuição e muito amparo, não é fácil. Reconhecer que o processo só fez sentido com essas pessoas ao lado, faz eu me reconectar com elas e acreditar que todos os desafios e batalhas, podem ser superados.

A minha conquista não se volta apenas as pessoas que estão presentes e ao meu redor neste momento, mas sim de todas aquelas que fizeram jus na minha trajetória para que tudo isso fosse possível. Foram entre as relações intrínsecas entre às outras pessoas que fizeram de mim o que sou hoje. Assim agradeço:

À minha mãe, que mediante as dificuldades básicas em sua infância, não concluiu o ensino escolar e sempre se dedicou para buscar o conhecimento para seus filhos. Diante da sobrecarga de seu trabalho árduo, sempre almejou a realização desta etapa sem nem mesmo saber o real significado e grandiosidade, mais do que eu.

A meu pai, eletricista, que passou anos e mais anos ao sol, fazendo instalações de rede elétrica e sempre deixou claro que o conhecimento é a maior arma nesta sociedade desigual, para lutar contra os dominadores.

Ao meu marido, que seguiu e trilhou essa vida desde o primeiro dia de graduação ao meu lado. Que escreveu a sua dissertação na divisa de um escritório, enquanto eu estava escrevendo a minha. Choramos e sorrimos juntos. Eu não entendo até hoje as estatísticas utilizadas para as análises, mas o fortalecimento emocional que demos um ao outro, foi essencial para a concretização dessa etapa. Muito Obrigada por todos esses anos ao meu lado.

À minha irmã Gabriela e a minha prima Yara que lutaram para seguir o caminho do conhecimento: em busca de uma graduação, e viram e viveram na pele as dificuldades que um pobre encontra ao buscar por condições mínimas para a conclusão de um curso. O quanto o sucateamento e as infraestruturas e as condições são escassas para a população que luta para trabalhar e estudar ao mesmo tempo.

Às minhas amigas de graduação Camila Rocha, Camila Becegato, Evelyn de Paula e Karina Cordeiro, vocês foram as pessoas que me motivaram no início de tudo, enquanto eu achava que estava apenas em um grupo de estudos, tentando entender sobre o desenvolvimento humano, vocês estavam lá, apontando o meu caminho. Muito obrigada, eu não tinha a ideia da dimensão de todo esse conhecimento proporcionado.

Ao trio Tati Felix, Rod e Kika, quantos e-mails foram enviadas para validação de alguns textos escritos, alguns artigos, algumas reflexões? Quantos congressos, viagens e direcionamentos

foram dados em momentos que aconteciam as orientações? Quero agradecer pelos posicionamentos apresentados nos Grupos de estudos e por todo o conhecimento, eu observava, analisava e buscava aprender com cada detalhe, gestos e falas, sempre busquei olhar para vocês como referências.

Ao professor Luiz Rogério que sempre me recepcionou na sua sala com uma imensa alegria e amor pela sua profissão. Muito obrigado por se doar pela profissão de forma tão singela. Carrego todo o aprendizado para o chão da escola.

À professora Márcia que de forma tão generosa me acolheu e fortaleceu o meu caminho e a minha trajetória. Não mediu esforços para me apoiar e me acolher nesse momento tão importante da minha vida. Muito obrigada.

Ao GEIPEE-THC por todo o comprometimento com o meu desenvolvimento e com o desenvolvimento dessa pesquisa. Vocês foram fundamentais no meu processo, agradeço a oportunidade de estar ao lado desse grupo tão competente e por a todo apoio nesses anos.

Ao Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho: “Tuim”, que desde o primeiro dia de encontro me fez refletir e superar todos os desafios acadêmicos. Aquele que colocou sentido, enquanto vivia em uma situação perdida com o próprio curso de Educação física. O que me abraçou sem perceber, me acolheu e me mostrou o conhecimento, o questionamento, a dúvida e a pesquisa são essenciais para o desenvolvimento do ser humano. Sou completamente grata por ter você como referência profissional e como ser humano. Obrigada por me ensinar a lutar pela educação realmente transformadora.

Aos professores membros da minha banca de qualificação, o Prof. Dr. Rodrigo Lima Nunes e Prof. Dr. Irineu A. Tuim Viotto Filho pelas ponderações para o melhoramento da dissertação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) da Universidade Estadual Paulista (UNESP).

Aos professores e colegas do programa de mestrado, em especial a minha amiga Rita de Cássia e a Luciana, Fabiane Salomão, Bruna Pimenta e Professora Vânia.

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

“Escrever é procurar entender, é procurar reproduzir o irreproduzível, é sentir até o último fim o sentimento que permaneceria apenas vago e sufocador. Escrever é também abençoar uma vida que não foi abençoada”

Clarice Lispector

“O homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto, como um homem total. Cada uma das suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários, são no seu comportamento objetivo ou no seu comportamento para com o objeto a apropriação dele, a apropriação da efetividade humana [...]”

MARX (2004, p. 108).

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo geral discutir uma proposição histórico crítica-humanizadora sobre a Educação física escolar evidenciando a perspectiva da metodologia de ensino crítico-superadora para o Ensino fundamental I (Anos iniciais), a partir da contextualização da Educação física escolar no seu processo de desenvolvimento histórico e considerando as concepções de professores de Educação física do ensino fundamental I.

Partimos dos pressupostos teóricos, metodológicos e epistemológicos da Teoria Histórico Cultural, Pedagogia Histórico Crítica, Teoria da periodização do desenvolvimento humano e na Metodologia de Ensino Crítico-superadora sob o foco do método Materialista Histórico-Dialético para se pensar em uma Educação física crítica-humanizadora. Nessa direção, utilizamos como procedimentos de pesquisa a) revisão bibliográfica dos clássicos da Educação física escolar, para apresentar o processo histórico da Educação física no Brasil, as condições históricas e influências sociais e políticas que possibilitaram a construção das abordagens pedagógicas críticas da Educação física escolar; b) mapeamento e revisão bibliográfica sobre o ensino da Educação física em uma perspectiva crítica a partir de teses de doutorado disponibilizados nos bancos de dados da CAPES e do Banco de Dados de Teses e Dissertações - “BDTD”; c) identificação dos eventos acadêmicos (Eventos da Pedagogia histórico-crítica e Congressos Brasileiros de Ciências do Esporte e do Congresso Brasileiro da Educação) que foram realizados e disponibilizados durante os últimos anos (2010-2022) para identificar os avanços da metodologia de ensino crítico-superadora; d) Conversas e aplicação de questionário junto a professores da rede municipal de Presidente Prudente-SP com o objetivo de compreender as concepções e as práticas dos professores sobre a EF escolar na perspectiva crítica; e) reflexão sobre uma proposição crítica-humanizadora para a Educação física escolar. Portanto, investigamos o que a Educação física foi: E identificamos um grande número de sistematizações pedagógicas a presença de diversas concepções de ciência: positivismo, neopositivismo, fenomenologia e materialismo histórico-dialético elaboradas apresentando a área de conhecimentos múltiplos, difusos e com perspectivas diferentes. Sobre o que ela é: Diante das 140 teses encontradas, realizamos o aprofundamento em 20 teses que apresentavam o materialismo histórico-dialético e identificamos 8 teses que foram analisadas: As teses apresentam questões terminológicas, objeto de estudo “Cultura Corporal” diferentes da Metodologia de Ensino crítico-superadora e possíveis proposições para se pensar a Educação física crítica-humanizadora. Por meio do levantamento de eventos realizados na Pedagogia histórico-crítica, na área da Educação física e da Educação, identificamos os avanços da metodologia de ensino crítico-superadora nos últimos anos (2010-2022) com um maior número de produções científicas apresentadas no evento da área da Educação física (CONBRACE) e CONICE. E ao investigarmos sobre o que ela é, e o que ela poderá vir-a-ser para as crianças do Ensino fundamental (anos Iniciais), buscamos repensar as metodologias de ensino na Educação física escolar, para que o seu ensino avance, tal como avança a sociedade e atenda às necessidades dos estudantes nos aspectos motores, psicomotores, psicológicos e sociais ou seja, na sua totalidade natural, histórica e social.

Palavras-Chave: Educação física escolar crítica; Ensino histórico-crítico na educação física; Cultura corporal em perspectiva crítica; Educação física crítico-superadora.

ABSTRACT

The present research has as general objective to discuss a historical critical-humanizing proposition about school Physical Education evidencing the perspective of the critical-superior teaching methodology for the Elementary I Education (Early Years), from the contextualization of school Physical Education in its historical development process and considering the conceptions of Physical Education teachers of the Elementary I Education.

We start from the theoretical, methodological and epistemological assumptions of the Cultural Historical Theory, Critical Historical Pedagogy, Theory of human development periodization and in the Critical-Superior Teaching Methodology under the focus of the Historical-Dialectical Materialist method to think about a critical-humanizing Physical Education. In this direction, we used as research procedures a) bibliographic review of the classics of school Physical Education to present the historical process of Physical Education in Brazil, the historical conditions and social and political influences that enabled the construction of critical pedagogical approaches of school Physical Education; b) mapping and bibliographic review on the teaching of Physical Education in a critical perspective from doctoral theses available in CAPES database and the Theses and Dissertations Database - "BDTD"; c) identification of the academic events (Events of the historical-critical Pedagogy and Brazilian Congresses of Sports Science and Brazilian Congress of Education) which were held and made available during the last years (2010-2022) in order to identify the advances of the critical-superior teaching methodology; d) conversations and application of questionnaire with teachers of the municipal network of Presidente Prudente-SP in order to understand the conceptions and practices of teachers about school PE in a critical perspective; e) reflection about a critical-humanizing proposition for school Physical Education. Therefore, we investigated what Physical Education was: And we identified a large number of pedagogical systematizations the presence of several conceptions of science: positivism, neopositivism, phenomenology and historical-dialectical materialism elaborated presenting the area of multiple knowledge, diffuse and with different perspectives. What it is about: Of the 140 theses found, we delved into 20 theses which presented historical-dialectical materialism and identified 8 theses which were analysed: The theses present terminological issues, object of study "Body Culture" different from the critical-superior Teaching Methodology and possible propositions to think the critical-humanizing Physical Education.

Through the survey of events held in the critical-historical pedagogy, in the area of physical education and education, we identified the advances of the critical-superior teaching methodology in the last years (2010-2022) with a higher number of scientific productions presented in the event of the area of physical education (CONBRACE) and CONICE. And when investigating about what it is and what it may become to the children of the Elementary School (Beginning years), we seek to rethink the teaching methodologies in school Physical Education, so that their teaching advances, as the society advances and meets the students' needs in motor, psychomotor, psychological and social aspects, i.e., in their natural, historical and social totality.

Keywords: School Physical Education; Critical-superior teaching methodology; Body culture and Cultural-Historical Theory

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Perguntas elaboradas para o direcionamento da entrevista semiestruturada com os professores.....	37-38
Quadro 2. Sistematização das abordagens pedagógicas a partir da década de 80 (1980)	58
Quadro 3. Informações sobre as Teses analisadas com aprofundamento.....	66
Quadro 4. Diferenças terminológicas encontradas nas obras dos autores.....	78-79
Quadro 5. Elementos constitutivos da obra: “Metodologia do Ensino da Educação física (2012).....	85-86
Quadro 6. Educação física e a crítico-superado nos anais do Congresso Pedagogia histórico-crítica: educação e desenvolvimento humano de 2015	102-104
Quadro 7. Levantamento dos trabalhos apresentados no evento “Seminário Dermeval Saviani e a Educação Brasileira: Construção coletiva da Pedagogia histórico-crítica” de 2016.....	104-105
Quadro 8. Levantamento dos trabalhos apresentados no XVIII CONBRACE & V CONICE intitulado “Identidade da Educação física e Ciências do Esporte em Tempos de Megaeventos” no ano de 2013.....	107
Quadro 9. Levantamento dos trabalhos apresentados no XIX CONBRACE e VI CONICE intitulado “Territorialidade e diversidade regional no Brasil e América latina: Suas conexões com a Educação física e ciência do esporte” no ano de 2015.....	107-108
Quadro 10. Levantamento dos trabalhos apresentados no XX CONBRACE e VII CONICE no ano de 2017.....	108-109
Quadro 11. Levantamento dos trabalhos apresentados no XXI CONBRACE e VIII CONICE no ano de 2019.....	109-110
Quadro 12. Levantamento dos trabalhos apresentados no XXII CONBRACE e IX CONICE no ano de 2021.....	110-111
Quadro 13. Levantamento dos trabalhos apresentados na IV edição do Congresso da Educação no ano de 2013.....	114
Quadro 14. Levantamento dos trabalhos apresentados na VI edição do Congresso da Educação no ano de 2017.....	115
Quadro 15. Levantamento dos trabalhos apresentados na VII edição do Congresso da Educação no ano de 2019.....	116
Quadro16. Informações e perfil dos professores.....	132

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Levantamento de dados nas bases CAPES e BDTD.....	32
Tabela 2. Quantidade de trabalhos encontrados nos últimos 10 anos (2012-2021) nos eventos acadêmicos.	34
Tabela 3. Comparativo dos dados do IDEB 2019 em Escolas da rede pública de Presidente Prudente	35
Tabela 4. Número de estudantes matriculados no ano de 2021.....	128
Tabela 5. Quantidade de professores de EF escolar atuantes no ano de 2022 nas escolas.....	129
Tabela 6. Quantidade de docentes no desenvolvimento da pesquisa.....	132

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Quantidade de apresentação nos eventos.....	118
Gráfico 2. Quantidade de publicação de cada autor nos eventos apresentados.....	119
Gráfico 3. Quantidade de Universidade presentes nos Eventos.....	120

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD - Banco de Dados de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBF - Confederação Brasileira de Futebol

CNE/CP n. 02/2017 e CNE/CEB

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CONBRACE - Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte

CONICE - Congresso Internacional de Ciências do Esporte

EF - Educação física

FCT - Faculdade de Ciências e Tecnologia

GEIPEE-THC - Grupo de Estudos Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e Especial e teoria histórico-cultural

HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

PCN’S - Parâmetros Curriculares Nacionais

PHC - Pedagogia Histórico Crítica

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

MHD - Materialismo Histórico-Dialético

MST - Movimento dos trabalhadores rurais Sem Terra

SARS-COVID-19 - Doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

THC - Teoria Histórico-Cultural (THC)

UNESP - Universidade Estadual Paulista

UNESP – FC - Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências

APÊNDICES

APÊNDICE A - Autorização da Secretaria da Educação do Município de Presidente Prudente.....	186
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	187-188
APÊNDICE C - Questionário de perguntas.....	189

Sumário

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I DELIMITAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	26
1.1 BASE METODOLÓGICA.....	26
1.2 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA.....	26
1.3 REVISÃO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA.....	28
CAPÍTULO II BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA: o que foi! 36	
2.1 EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA: ALGUNS PRESSUPOSTOS	37
2.2. 1980: REFLEXÕES SOBRE A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	49
CAPÍTULO III ORIGEM E O DESENVOLVIMENTO DE UMA EDUCAÇÃO FÍSICA CRÍTICA MATERIALISTA HISTÓRICO-DIALÉTICA: o que é.....	63
3.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA E O MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO:LEVANTAMENTO DE TESES E AS SUAS RELAÇÕES COM A METODOLOGIA DE ENSINO CRÍTICO-SUPERADORA.....	64
3.1.1 Breve apresentação das teses críticas do Quadro 03	67
3.1.2 As Teses e suas relações com a Metodologia de ensino crítico-Superadora.....	82
3.2 AVANÇOS DA METODOLOGIA DE ENSINO CRÍTICO-SUPERADORA A PARTIR DE EVENTOS E PRODUÇÕES PUBLICADAS NOS ÚLTIMOS 10 ANOS.	98
3.2.1 Principais eventos acadêmicos da Pedagogia histórico-crítica durante os últimos 10 anos ...	100
3.2.2 Principais eventos do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte nos últimos 10 anos	104
3.2.3 Principais eventos no Congresso Brasileiro de Educação nos últimos 10 anos.....	111
3.2.4 Principais eventos realizados no formato remoto sobre a crítico-superadora.	117
CAPÍTULO IV EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA ATUALIDADE: POSSIBILIDADES EM PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA – O VIR – A – SER.....	120
4.1 PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: POSSIBILIDADES DE APROXIMAÇÃO HISTÓRICO-CRÍTICA.....	122
4.1.1 Sobre as unidades educacionais	122
4.1.2 Sobre os professores envolvidos nas pesquisas.....	125
4.1.3 Sobre as conversas, aplicação do questionário e análise dos dados	127
4.2 REFLEXÕES SOBRE UMA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR HISTÓRICO-CRÍTICA	139
4.2.1 Teoria Histórico-Cultural e seus pressupostos na Educação física escolar	140
4.2.2 Pedagogia histórico-crítica e suas contribuições para a Educação física escolar.....	148
4.2.3 A teoria da periodização do desenvolvimento histórico-cultural na Educação física escolar	154

4.2.4 Reflexões sobre uma Educação física na perspectiva da Metodologia de Ensino Crítico- superadora: a história que avança!.....	159
CONSIDERAÇÕES FINAIS	170
REFERÊNCIAS	174

INTRODUÇÃO

O presente estudo insere-se no campo da prática pedagógica da Educação física escolar e desenvolve-se como uma reflexão metodológica e pedagógica à luz da Teoria Histórico-cultural (THC) numa perspectiva crítico-humanizadora sobre o desenvolvimento dos indivíduos numa perspectiva de formação do ser humano em sua totalidade e múltiplas determinações.

A defesa de uma Educação física escolar numa perspectiva crítico-humanizadora se constitui mediante aos estudos do materialismo histórico-dialético e de outros autores críticos da teoria histórico-cultural que valoriza o objeto da cultura corporal e a construção de um sujeito crítico da realidade que lutará por uma construção de uma sociedade igualitária.

Nosso **objeto de estudo** volta-se para discutir uma proposição histórico crítica-humanizadora sobre a Educação física escolar evidenciando a perspectiva da metodologia de ensino crítico-superadora para o Ensino fundamental I (Anos iniciais), a partir da análise da Educação física escolar no seu processo de desenvolvimento histórico e considerando as concepções de professores de Educação física do ensino fundamental I.

Partimos dos pressupostos metodológicos, filosóficos e psicológicos do Materialismo histórico-dialético (MHD) que concebem o trabalho como o princípio educativo e atividade vital para o desenvolvimento humano e construção e reprodução da sociedade; partimos também da Teoria histórico-cultural e de aspectos essenciais da Pedagogia histórico-crítica e incorporamos elementos da Metodologia de ensino crítico-superadora ¹na busca de garantir uma Educação física Escolar voltada às máximas possibilidades de desenvolvimento dos filhos da classe trabalhadora presentes na escola, com vistas à sua humanização.

Segundo estes pressupostos a existência humana não é garantida pela natureza, pois deve ser produzida pelos seres humanos. Sendo assim, a partir do processo de nascimento o indivíduo, o mesmo começa a se desenvolver para se tornar homem, ele vai aprendendo por meio da imitação, comunicação e compartilhamento de ideias a ser homem, a produzir a sua

¹Utilizamos o termo “Metodologia de ensino crítico-superadora” devido a terminologia adotada por muitos pesquisadores que estudam o tema, visto que a terminologia “abordagem crítico-superadora” é considerada como uma terminologia datada e utilizada ao se referir ao processo de desenvolvimento histórico e não à compreensão e apropriação pedagógica e metodológica da Educação Física.

existência por meio da construção, da produção, da apropriação, da difusão de ideias e da objetivação. Para Saviani (2011, p.03) a formação do homem institui-se por meio de um processo educativo, sendo que “[...] a origem da educação coincide, então, com a origem do homem”. Portanto, nesse processo de produção, construção e reprodução da vida pautamos o conceito de trabalho educativo que é: “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2011, 12).

Na busca de possibilitar o desenvolvimento dos indivíduos na sociedade moderna (capitalista) a forma sistemática de mediação do trabalho educativo à toda população é estabelecida pela instituição caracterizada como escola. Segundo Saviani (2011, p. 81) escola significa em grego “o lugar do ócio”, o que era considerada antigamente para aqueles que não precisavam trabalhar ter o espaço para o lazer. Como apenas uma minoria não precisava trabalhar, a escola era um espaço para poucos e elitizada, embora espaço essencial para o processo de desenvolvimento humano.

A partir do processo de desenvolvimento social ao final do período medieval, por conta da nascente processo produtivo capitalista, a escola, torna-se lócus da transmissão dos conhecimentos científicos, com o objetivo de apresentar a todos que a ela tivessem acesso, as condições necessárias para o desenvolvimento de suas atividades específicas e preparação para o trabalho. Foi assim que a educação escolar se tornou a forma dominante de educação na sociedade e mantém-se até nossos dias.

Segundo, Duarte (2012) a escola é a expressão clara e o espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação humano-genérica, a qual deve ser possibilitada pelo desenvolvimento do trabalho educativo do professor. Nesse sentido, é necessário que os autores que tornam viva a escola, identifiquem os elementos culturais necessários que precisam ser socializados e descubram as formas mais adequadas de ensino, por meio de sequências, etapas e ciclos em conformidade com as necessidades e nível de desenvolvimento dos estudantes.

Esclarecemos que o objeto do trabalho educativo é: a) identificar os conhecimentos essenciais que precisam ser assimilados pelos indivíduos e “[...] distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório” (SAVIANI, 2011, p. 13). Segundo o autor, trata-se de apresentar os conhecimentos clássicos, sendo considerado como critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico; b) Descobrir as formas e metodologias mais adequadas para atingir o objetivo de um ensino de qualidade,

no sentido de organizar os conteúdos, espaços, tempos e procedimentos, de forma progressiva, espiralada para que “[...] o indivíduo realize a segunda natureza, a humanidade produzida historicamente” (SAVIANI, 2011, 13).

Para Saviani (2011) a escola deve apresentar o que há de essencial a ser apropriado pelo conjunto de homens, a fim de que ele vá se apropriando dos conhecimentos, ela também vai construindo historicamente a humanidade dos indivíduos. A escola deve tomar como objeto de conhecimento tudo aquilo que é/foi produzido nas suas máximas possibilidades como: a ciência, história, filosofia, artes e as suas atividades devem organizar-se, sistematizar-se para atingir esse objetivo por meio do currículo. O papel da escola é a socialização do saber sistematizado que diz respeito ao conhecimento elaborado, os conhecimentos clássicos que se foram sendo construídos ao longo da história. Ao valorizar o conhecimento sistematizado, a escola abre-se para as ciências que, ao contrário do senso comum, é um saber coerente, metódico, consistente e fruto de pesquisa científica.

Quem sistematiza, elabora e dosa o conhecimento é o professor, o qual tem o objetivo de produzir a humanização dos seres humanos. O professor socializa conhecimentos, valores, ideias, e experiências, presentes nas ciências e outras objetivações genéricas e cria, por meio do trabalho educativo, as condições para a humanização dos estudantes, numa direção crítica-humanizadora, realista racional e de totalidade, de forma filosófica, científica, histórica e social.

Compreendemos, que a Educação física um componente curricular essencial na escola, visto que ela é a disciplina que apresenta as máximas possibilidades de tudo que o homem já desenvolveu e pode desenvolver no âmbito das atividades educativas, lúdicas, expressivas, competitivas dentre outras. E esse conhecimento precisa dar sua contribuição no sentido de enriquecer os indivíduos de determinações humanizadoras, enfatizando a cultura corporal e a apropriação dos conhecimentos científicos historicamente acumulados pela humanidade, para engendrar processos de aprendizagem e desenvolvimento omnilateral² dos estudantes na escola.

² Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa —todos os lados ou dimensões. A formação humana numa perspectiva omnilateral busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico, em outras palavras abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 265).

Assertivamente, a Educação física escolar e seus processos de organização, forma e conteúdo, bem como sua luta para o desenvolvimento dos indivíduos na sua totalidade deve entrelaçar-se aos conhecimentos e objetivações humano-genéricas, ou seja, àquilo que há de melhor desenvolvido pelo gênero humano, desde a ciência, a filosofia, as artes, a dança, o jogo, a ginástica, o circo, os esportes e outras manifestações da cultura corporal, no sentido de encontrar formas e conteúdos mais desenvolvidos para atingir os destinatários do seu ensino, os estudantes, de forma efetiva e desde o interior das escolas.

De acordo com a metodologia de ensino crítico-superadora, construída pelo Coletivo de Autores ainda na década de 1980 e materializada, no livro "Metodologia de ensino de Educação física" o conhecimento fundamental para a formação integral dos estudantes é a *cultura corporal*.

Para Escobar (2012),

A CULTURA CORPORAL é configurada por um acervo de conhecimento, socialmente construído e historicamente determinado, a partir de atividades que materializam as relações múltiplas entre experiências ideológicas, políticas, filosóficas e sociais e os sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonistas, competitivos ou outros relacionados à realidade, às necessidades e às motivações do homem. O singular dessas atividades – sejam criativas ou imitativas – é que o seu produto não é material nem é separável do ato de sua produção, por esse motivo o homem lhe atribui um valor de uso particular [...]. A Educação física como disciplina escolar, estuda o conteúdo da cultura corporal com o objetivo fundamental de explicar criticamente a especificidade histórica e cultural dessas práticas e participar de forma criativa, individual e coletiva, na construção de uma cultura popular progressista, superadora da cultura de classes dominante (ESCOBAR³, 2012, p.127-128).

Partindo desta compreensão, a cultura corporal como aponta Escobar (2012) se volta a um conjunto de manifestações corporais particulares da cultura humana, que foram desenvolvidas ao longo do processo histórico pelos seres humanos na sua relação com o mundo sensível, com objetivo de satisfazer as suas necessidades individuais e sociais, e foram se configurando por meio dos jogos, danças, lutas, ginásticas, esportes, práticas de aventura e capoeira.

³ Trecho retirado da entrevista na íntegra de Michele Ortega Escobar (2012) realizada pelo Grupo de Estudos Etnográficos em Educação física e Esporte (ETHNÓS) – Laboratório de Estudos Pedagógicos (LAPED) – Escola Superior de Educação física (ESEF) – Universidade de Pernambuco (UPE) apresentada no livro “Metodologia do Ensino de Educação física pelo Coletivo de Autores no ano de 2012.

Com o objetivo de possibilitar uma formação integral dos indivíduos nas aulas de Educação física, a apropriação deste acervo da produção da humanidade deve ocorrer na sua totalidade, abarcando as dimensões técnicas, lúdicas, estéticas, artísticas, agonísticas, históricas e filosóficas (SOARES et al., 1992).

É importante evidenciar que o Coletivo de Autores apresenta o MHD como importante possibilidade teórico-metodológica para pensarmos o ensino nas aulas de Educação física e tomamos essa referência como fundamental para a construção de nossa pesquisa, sobretudo porque enfatizamos a busca de possibilidades para o processo de superação das formas alienadas e alienantes encontradas no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes no interior da escola e na Educação física escolar.

A escolha por investigar sobre as práticas pedagógicas na Educação física e as possibilidades de desenvolvimento da totalidade dos estudantes por meio de uma Educação física de natureza crítico-humanizadora deu-se por conta de identificarmos, dada a nossa vivência como professora no interior da escola, a prevalência de metodologias de ensino baseadas em abordagens que enfatizam um desenvolvimento natural e espontâneo dos estudantes, sendo que nessa perspectiva naturalizante, o professor de Educação física torna-se, apenas, um facilitador desse processo.

Ao repensar o ensino do professor Educação física, por conta das aulas que observamos e que são reconhecidas por muitos, como modelos a serem seguidos na escola, identificamos que as práticas pedagógicas do ensino fundamental I (Anos finais) das escolas municipais de Presidente Prudente/SP, e dirigidas por professores que suas práticas, na maioria dos casos, não se apoiam em uma base teórica consistente, mas apenas em experiências pessoais e reproduções de experiências antecedentes de outros professores da área. Essa realidade de mera reprodução nos incomodou e nos incomoda, visto que sentimos que é necessário o apoio em uma teoria consistente e crítica, que reconhece o sujeito na sua totalidade, para oferecer bases fundamentais para a realização de um processo de aprendizagem e desenvolvimento realmente humanizadores nas aulas de Educação física escolar.

Essa situação gerou a seguinte **hipótese de pesquisa**: A prática pedagógica com a Educação física escolar no ensino fundamental I (Anos iniciais) têm se pautado em perspectivas espontaneístas que pouco colaboram para o desenvolvimento integral dos estudantes. Desta feita, a Teoria histórico-cultural, a Pedagogia histórico-crítica e a

Metodologia de ensino crítico-superadora, com base nos pressupostos epistemológicos do materialismo histórico-dialético, podem contribuir com a elaboração de uma perspectiva crítico-humanizadora para as aulas de Educação física no ensino fundamental I que corrobore com o desenvolvimento dos estudantes em uma perspectiva omnilateral.

Consequentemente, a nossa problemática de pesquisa se apresenta elaborada da seguinte forma: Como efetivar uma prática pedagógica crítico-humanizadora nas aulas de Educação física escolar no ensino fundamental I (Anos iniciais), tendo em vista as atuais circunstâncias em que se encontra esta disciplina na escola?

Desta forma, nosso objeto de preocupação é justamente discutirmos a Educação física Escolar no seu processo histórico, desde as suas origens até os dias atuais, para compreendermos as práticas pedagógicas apresentadas no chão da escola pelos professores e refletirmos acerca da efetivação de proposta de prática pedagógica para as aulas no ensino fundamental I (Anos iniciais), ou seja, para um vir-a-ser de uma Educação física Escolar que corrobore com o desenvolvimento da totalidade dos estudantes numa perspectiva crítico-humanizadora.

Identificamos no componente curricular da Educação física escolar, o quanto as práticas pedagógicas que voltam-se à uma certa concepção unilateral de desenvolvimento são hegemônicas; aquelas voltadas a supremacia do paradigma de aptidão física e das habilidades esportivas, cuja intenção é formar indivíduos mais fortes, para adaptarem-se à sociedade e fortalecerem a formação da mão de obra a ser explorada pelo sistema capitalista.

É importante ressaltar que a concepção unilateral de Educação física apresentada no texto, aproxima-se ao conceito apresentado por Marx em suas obras desde os ‘Manuscritos de 1844’, em que o filósofo alemão nos apresenta o conceito de trabalho alienado, assim como, ao longo de sua trajetória e ao sistematizar no último livro de ‘O Capital’, ao discutir a condição humana a partir da divisão do trabalho, destacando o homem dividido, entre trabalho intelectual e manual, entre trabalho e não trabalho, apresentando-se este também dividido ou alienado, tal como nas palavras de Manacorda (2010, p. 84):

[...] também se apresenta como a desumanização completa; mas, por outro lado – sendo a atividade vital humana, ou manifestação de si, uma possibilidade universal de riqueza – no trabalhador está contida também uma possibilidade humana universal (Manacorda, 2010, p. 84 apud Duarte, 2017, p. 32)

As proposições encontradas no âmbito da Educação física escolar brasileira presentes no chão da escola desencadeiam das vertentes teóricas tradicionais. Tais teorias educacionais, Saviani (2011), defende que elas se apresentam com o objetivo de reproduzir, domesticar a classe trabalhadora e possibilitar a manutenção da ideologia dominante no poder.

Essas concepções positivistas, como aponta Silvia (2018), nós apontam muitas fundamentações presentes no processo histórico da Educação física escolar no Brasil. Para Silvia (2018), “[...] conceitos como hierarquia, disciplina, ordem, esforço individual, aptidão física” as quais encontramos na atuação e nas práticas, voltam-se, permanentemente, para a “[...] formação de um indivíduo disciplinado” (SILVIA, 2018, p. 33), o que alimenta o processo de submissão à relação econômico-social do capitalismo.

Desde as suas origens a Educação física no Brasil foi vinculada a ideias eugenistas, embranquecimento da raça, articulação sobre a biologização e a naturalização do homem, ou seja, ancorou-se na defesa que o homem é um ser completamente biológico, com características e desenvolvimento motor, físico e biológico que podem voltar-se ao alto rendimento, a competição, a seletividade e as ações sociais consideradas como um processo natural e que deve acontecer na vida do sujeito bem dotado biologicamente (SILVIA, 2018).

Os aspectos biológicos passaram a ser consolidados como os fatores essenciais para o processo de desenvolvimento, assim como a força, a sua aptidão física, seu esforço individual e a valorização pela competição, para que o indivíduo se apresente sempre como vencedor dentre os demais homens, apresentando o melhor posicionamento na seleção natural. Nessa visão positivista, podemos observar que o homem é compreendido de forma fragmentada, onde o corpo e seus aspectos biológicos são o resultado do processo de desenvolvimento, como se cada indivíduo se garantisse por sua configuração biológica, física e corporal, destituído do processo histórico que o constituiu.

Silvia (2018) aponta que a Educação física escolar se apresentou como um meio para sanar os problemas sobre as ciências naturais na sociedade. Diversas tendências demonstraram como o caso da: higienista perpassando pelas militares, até mesmo na tendência esportivista levando como objeto de desenvolvimento da Educação física nas escolas a busca pelo movimento, técnicas e habilidades específicas a fim de atender a aptidão da população.

Ao pensarmos no processo de organização do trabalho pedagógico da Educação física escolar, Alves (2018, p.13), destaca que é possível identificar o desinvestimento pedagógico e a busca pelo espontaneísmo recrudescido dentro da instituição escolar, é uma prática recorrente, o que leva a entender que as aulas de Educação física são levadas de forma espontaneístas e como forma de “rola a bola”.

É importante ressaltar que o termo “rola a bola” especificamente ligado a Educação física escolar se caracteriza como uma prática desvinculada de teoria, que é apresentada como forma de contemplação de “fazer pelo fazer” ou mesmo de tornar a aula de Educação física um mero gasto de energia física ou ocupação do tempo livre dos alunos na escola, sem qualquer finalidade educativa humanizadora como temos defendido, em que os sujeitos desenvolvem-se à mercê de si-mesmos e na interação imediata, pragmática e espontaneísta com os outros sujeitos na escola.

Segundo Saviani (2013, p. 120):

Em outros termos, vejo a práxis como uma prática fundamentada teoricamente. Se a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. É o fazer pelo fazer. Se o idealismo é aquela concepção que estabelece o primado da teoria sobre a prática, de tal modo que ela se dissolve na teoria, o pragmatismo fará o contrário, estabelecendo o primado da prática. Já a filosofia da práxis, tal como Gramsci chamava o marxismo, é justamente a teoria que está empenhada em articular a teoria e a prática, unificando-as na práxis. É um movimento prioritariamente prático, mas que se fundamenta teoricamente alimenta-se da teoria para esclarecer o sentido, para dar direção à prática. Então, a prática tem primado sobre a teoria, na medida em que é originante. A teoria é derivada. Isso significa que a prática é, ao mesmo tempo, fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria. A prática, para desenvolver-se e produzir suas consequências, necessita da teoria e precisa ser por ela iluminada.

Na perspectiva apresentada, identificamos que o termo espontaneísmo pedagógico volta-se para as práticas ligadas a cultura corporal sem o aparato teórico e a sustentação de fundamentações condizentes que embasem o trabalho intencional do professor. Para a Teoria histórico-cultural e a Pedagogia histórico-crítica a ação prática do professor deve ser intencionalmente planejada e direcionada por uma teoria condizente que busque o desenvolvimento do indivíduo e que ainda, seja sustentada de forma dialética (JESUS, 2020).

Para Cauper (2018, p. 144) os conteúdos voltados às modalidades esportivas de futsal, voleibol, basquetebol e handebol, são considerados conteúdos hegemônicos ao estudarmos a dinâmica das aulas de Educação física escolar. Tais perspectivas visam o

desenvolvimento unilateral dos indivíduos e são encontrados no ambiente escolar na prática das diferentes modalidades esportivas, assim como em tarefas apresentadas de forma acabada, por mera repetição de movimentos e falta de senso crítico, o que denota características de concepções utilitaristas de cunho técnico e voltadas a adaptação dos indivíduos à escola tradicional e conservadora e à sociedade capitalista.

Podemos observar também, que em aulas de cunho prático, há conteúdos escolares que defendem a busca pelos mais habilidosos, a busca da competição e do fazer pelo fazer de forma técnica, situação que acarreta a exclusão daqueles que não sabem jogar, daqueles que não tem conhecimento e nem experiência nas modalidades esportivas apresentadas na Educação física, fato visível que evidencia o quanto as aulas de Educação física escolar devem ser repensadas e revistas numa direção crítica-humanizadora, permeada por visões críticas acerca da realidade escolar e social em busca da formação de sujeitos na sua totalidade histórica e social

Muitas das vezes remetemos a culpabilização desse processo no ambiente escolar aos professores de Educação física, que dada as diversas dificuldades vividas no seu processo de formação, assim como as condições de trabalho na escola, a desvalorização da profissão na sociedade, além do arrocho salarial (como vamos observar nas análises das entrevistas), os ataques e as retiradas de direitos sociais que foram conquistados ao longo do processo de resistência e luta da categoria dos professores, dentre outros aspectos, evidenciam as dificuldades presentes na área. Essas condições precisam ser superadas na busca de trabalho coerente e educativo, reconhecimento social e valorização da profissão de professor, com vistas à construção de práticas pedagógicas condizentes com o processo de aprendizagem e desenvolvimento de natureza crítica dos indivíduos.

As proposições de práticas pedagógicas, teorias e tendências da educação nas instituições escolares, articuladas com os interesses das classes dominantes, partem do princípio de que é preciso ajustar as novas gerações à uma sociedade moderna, domesticada, produtiva e democrática, tal como requer o capitalismo.

Quanto a isso, os conhecimentos e práticas da Educação física escolar, assim como suas metodologias e abordagens vigentes, não contemplam o objetivo de desenvolver os indivíduos em suas máximas possibilidades, conseqüentemente, a formação das novas gerações fica comprometida mediante a um ensino espontaneísta, fragmentado, tecnicista e unilateral que favorece a reprodução da história mencionada anteriormente e que alimenta as mazelas sociais.

Há que esclarecer que as proposições não são apenas de cunho pedagógico, mas, também, de cunho político, como esclarece Silvia (2018), pois apresentam ascensões neoliberais com diversos ataques aos direitos da classe trabalhadora, os desmontes dos direitos e a ascensão e manutenção dos privilégios da classe burguesa, visões que penetram no ideário popular por meio do espectro obscurantista que assola o Brasil na atualidade, pois falamos da era bolsonarista vivida nos últimos quatro anos (2019-2022).

Para Duarte (2017) o que encontramos em todas as áreas do conhecimento, em especial na Educação física: desde a maneira como está delineada na Legislação (Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a partir das resoluções CNE/CP n. 02/2017 e CNE/CEB n. 3 03/2018, e a reforma do Ensino Médio, promulgada pela Lei n. 13.425/2017), até a forma como são indicadas as proposições pedagógicas, é a formação unilateral, fato este, que demonstra a carga de alienação que as concepções educacionais apresentam ao pensar sobre a concepção de homem e de desenvolvimento, de projeto histórico e trato com o conhecimento.

Apesar da escola ser caracterizada atualmente como forma de promover o desenvolvimento de formação unilateral, ela ainda é um espaço plural, dialógico, dinâmico e de produção e transmissão de conhecimentos; a escola se apresenta como uma instituição de potencial para a transformação da sociedade, haja vista que ela se projeta à todas as classes e por meio das contradições, pode oferecer condições diferenciadas de aprendizagem, desenvolvimento e humanização, como apregoa Viotto Filho (2019) ao discutir a escola atual como escola-comunidade histórico-crítica.

Desta forma acreditamos que a escola, tal como defende Viotto Filho (2019) e outros autores críticos da educação brasileira, pode pensar e agir com propostas de educação que sejam articuladas com o projeto de sociedade tenha como princípio desenvolver os indivíduos em todas as suas dimensões e numa direção humano-genérica, ao invés de consolidar a formação unilateral, adaptativa e voltada a manutenção da sociedade capitalista, como apregoa Duarte (2017).

Neste sentido, devemos contribuir diretamente com a instrumentalizações dos professores que estão no chão da escola, possibilitando acesso a práticas pedagógicas de forma intencional e consciente, para produzir no homem singular aquilo que a humanidade produziu coletivamente (Saviani, 2008). Esse processo de formação omnilateral será possível por meio da apropriação e difusão de teorias condizentes com a concepção de formação humanizada e, portanto, não alienada, dos seres humanos, e a Educação física

pode e deve contribuir para com esse processo, desde que as concepções e práticas pedagógicas sejam revistas e construídas numa direção crítico humanizadora de natureza dialética e materialista histórica.

Entendemos que a formação omilateral dos indivíduos, implicam investimentos em seus aspectos motores e também nos aspectos psicomotores e psicológicos, além de investimentos no âmbito da sociabilidade, pois somente por meio de um processo de formação abrangente e histórico-cultural, poderemos pensar numa Educação física dialética que enfrente as contradições presentes na escola a que possa compreender o ser humano em sua totalidade histórica e social.

Sendo assim, nossa pesquisa tem o objetivo para discutir uma proposição histórico crítica-humanizadora sobre a Educação física escolar evidenciando a perspectiva da metodologia de ensino crítico-superadora para o Ensino fundamental I (Anos iniciais), a partir da contextualização da Educação física escolar no seu processo de desenvolvimento histórico e considerando as concepções de professores de Educação física do ensino fundamental I. Para atingir tal objetivo, buscamos como objetivo específico: a) Analisar o processo histórico da Educação física escolar brasileira e as abordagens vigentes na atualidade; b) Levantar as teses encontradas no período de 2010 - 2021 relacionadas a Educação física e ao trabalho pedagógico em uma perspectiva crítica, a partir do método materialismo histórico-dialético; c) identificar e analisar as teses e suas relações com a metodologia de ensino crítico-superadora, bem como conhecer quais são os avanços e os desafios encontrados na prática pedagógica; d) Identificar as produções acadêmicas da metodologia de ensino crítico-superadora nos eventos científicos da Pedagogia histórico-crítica, Educação física e da área da Educação; e) compreender as concepções e as práticas dos professores sobre a Educação física escolar na perspectiva crítica e f) apresentar novas sínteses da metodologia ensino crítico-superadora para contribuir com o papel da Educação física com o objetivo de possibilitar o desenvolvimento dos indivíduos numa perspectiva crítico-humanizadora.

Sendo assim, após a introdução, encaminhamos a nossa dissertação de mestrado na seguinte forma: No primeiro capítulo intitulado “Delimitações teórico-metodológicas da pesquisa” a fim de apresentar o processo de pesquisa, caracterizando o tipo de trabalho realizado, os procedimentos e a metodologia defendida e desenvolvida na pesquisa. No segundo capítulo intitulado “Origem e o Desenvolvimento da Educação física Escolar Brasileira: O que foi!”, apresentamos o processo de desenvolvimento de Educação física

a partir das condições históricas, das influências sociais, políticas e econômicas e das influências teóricas, epistemológicas, filosóficas e metodológicas que foram caracterizando a Educação física escolar brasileira até a Educação física que temos hoje; em seguida, no terceiro capítulo “Origem e o desenvolvimento histórico de uma Educação física crítica na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético: O que é!”, procuramos apresentar um referencial bibliográfico envolvendo as teses de doutorado encontradas nas plataformas dos bancos de dados “Sucupira” da CAPES e do Banco de Dados de Teses e Dissertações - “BDTD” sobre a Educação física escolar em uma perspectiva crítica, embasada nos pressupostos metodológicos, filosóficos e pedagógicos da THC no interstício de 2010-2021; Identificamos as produções teóricas que são referências nesta temática e seus fundamentos metodológicos e filosóficos a partir dos pressupostos da Metodologia crítico-superadora apresentando sínteses e avanços para se pensar na Educação física em uma perspectiva crítica-humanizadora contribuindo assim, para o avanço da produção do conhecimento desta área.

No quarto capítulo “Educação física escolar na atualidade: possibilidades de uma Educação física na perspectiva crítica— vir – a – ser” nós investigamos as práticas dos professores no chão da escola, para compreendermos as suas concepções sobre a Educação física escolar na perspectiva crítica-humanizadora. A partir dessa compreensão elaboramos uma proposição por meio de novas sínteses, com objetivo de contribuir para a Educação física escolar pautada em fundamentos críticos, pensando no avanço da teoria pedagógica e da prática educativa em Educação física escolar.

Apresentaremos, portanto, ao longo desta dissertação, os desafios, as ações e proposições que poderão possibilitar o ensino dos conteúdos da Educação física em uma perspectiva intencional, crítica e transformadora da realidade, na constante busca pela superação da fragmentação e do esvaziamento dos conteúdos, da presença do positivismo, do tecnicismo, do relativismo e tantos outros “ismos” na Educação física escolar e que alimentam as dicotomias teoria-prática, corpo-mente, homem-sociedade, Educação física - Humanização, tão presentes no interior das escolas. São desafios, nada fáceis, mas que precisam ser enfrentados e, nesse sentido, sabemos que essa transformação da Educação física é possível a partir de uma perspectiva crítica-humanizadora, crítico-superadora, histórica e dialética

CAPÍTULO I

DELIMITAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA

1.1 BASE METODOLÓGICA

Ao se tratar de um processo de construção de conhecimentos voltados a uma perspectiva crítica-humanizadora para a Educação física, podemos assumir diversos caminhos e bases metodológicas e epistemológicas que nos levam a diferentes formas de pensar, agir e de construir uma pesquisa. Tais possibilidades e direcionamentos podem ser configuradas pela perspectiva do Positivismo, da Fenomenologia e do Materialismo Histórico-Dialético. Tomamos assim, a responsabilidade de assumirmos um posicionamento epistemológico que envolve a história, aspectos políticos, valorativos e sociais da realidade numa perspectiva crítica e assim direcionamos os caminhos trilhados.

Tomamos como pressuposto e base metodológica o materialismo histórico-dialético, a teoria histórico-cultural e a Pedagogia histórico-crítica, uma vez que, além de desvelar a realidade e o problema identificado, procuraremos proporcionar condições de discussão sobre os sujeitos da pesquisa, suas concepções, formação pedagógica e prática pedagógica na escola, tendo em vista discutir a Educação física numa perspectiva crítica-humanizadora e, conseqüentemente, a necessidade de formação crítica dos professores de Educação física escolar e valorização do seu papel na formação da totalidade humana.

1.2 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

A justificativa desta pesquisa se apoia, na legitimação teórico-metodológica da Educação física escolar crítica-humanizadora, como uma prática pedagógica transformadora comprometida com o desenvolvimento humano em uma direção omnilateral.

Como afirma Nunes (2019) uma pesquisa ao se pautar nesta concepção, tem como necessidade a busca pela verdade, independente das vontades e desejos do pesquisador, vez que ele mesmo é elemento de pesquisa, colocando-se em contato com a realidade a qual busca abstrair contradições, possibilidades e limites de pensamento e ação.

O método materialista histórico dialético apregoado por Marx e Engels tem como objetivo orientar o pensamento do pesquisador ao longo do trabalho de pesquisa, com vistas à realização de um trabalho que consiga desvelar a realidade pesquisada nas suas

múltiplas determinações (PAULO NETTO, 2011). Busca as condições para apreensão do concreto caótico e chegarmos ao concreto pensado, partindo da aparência fenomênica para chegarmos à essência do objeto/sujeito investigado e compreendê-lo nas suas múltiplas determinações.

Nesta perspectiva a essência do objeto não se mostrará de imediato pois, como aponta Lavoura (2013), o conhecimento não pode se limitar ao imediatismo, uma vez que ao limitar-se, ele coloca-se no nível de obviedade, restringindo a captar apenas o óbvio, não capturando a estrutura e a dinâmica da realidade. Assim, torna-se necessário, análises, reflexões e investigações do processo e das suas múltiplas determinações, para se compreender o que levou o objeto ao seu estado mais avançado.

Como exemplo: Imaginemos um objeto designado como cadeira, feita de madeira, com quatro bases e própria para se sentar. Ao olharmos esse objeto enxergamos a aparência: o material da cadeira (madeira), o tom da cor, o estofado, sua dimensão, design e sua base (objetivações genéricas em si – objetivações do cotidiano). Ao pensarmos nas múltiplas determinações, sobre quem produziu, como foi feito o corte da madeira, o processo de produção e exploração do trabalhador, seu processo histórico, os materiais utilizados, as categorias de atividades realizadas pelos indivíduos para fazê-la; elementos essenciais que não são todos aparentes mas que precisam ser conhecidos para chegarmos à verdade do que é uma cadeira e seu processo de produção.

Nosso exemplo toma um objeto material, mas ao investigarmos os seres humanos e suas concepções, conceitos, pensamentos e consciência, o processo é o mesmo, embora ainda mais complexo, pois não podemos nos limitar a fala aparente, aos aspectos visíveis e empíricos do fenômeno humano, temos que buscar a essência, analisar a linguagem, os conteúdos, as expressões e intenções nas suas múltiplas determinações, para chegarmos na verdade do que é um ser humano.

Assim, podemos concluir que a “representação (aparência, pseudoconcreticidade) não é suficiente para se compreender a complexa dinâmica do real, forçando-nos à busca do conceito (essência, concreto, pensado).” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 70). Apesar da aparência fenomênica (empírica e imediata) da realidade, a qual não pode ser desconsiderada, obviamente, precisamos avançar e chegar às múltiplas determinações do processo de humanização dos indivíduos. A aparência empírica e imediata é o ponto de partida do processo de conhecimento e, segundo o MHD é também o ponto de chegada,

pois o método deve partir da aparência do objeto para alcançar a essência desse objeto, capturando a estrutura e dinâmica presente nas múltiplas determinações desse processo.

Outrossim, para compreendermos de fato o fenômeno, é necessária a ciência, o saber metódico e sistematizado, para reconhecermos as funções e as múltiplas determinações do objeto/sujeito investigado. Pois, se a essência e a aparência coincidissem, não necessitaríamos da ciência, do saber sistematizado, dos conhecimentos e da escola (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

Para chegarmos ao concreto pensado é necessário apreender o mundo objetivo em suas diversas determinações e relações, captando a dinâmica contraditória do desenvolvimento e fenômenos que não se mostram de modo imediato do real, o que “exige a realização de operações de pensamento como análise e síntese, comparação e generalização, dissolvendo a aparência das coisas” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 70).

Ao compreendermos as múltiplas determinações das concepções dos professores investigados em nossa pesquisa, poderemos “[...] apreender a síntese completa da totalidade histórica e social a qual se concretizada nas diversas singularidades da atividade social humana (o singular), mas, que ao mesmo tempo reúne características comuns desta totalidade (o universal)” (LAVOURA, 2013, p. 16). Essa relação de singularidade e de universalidade é fundamental para compreendermos que as análises e as possibilidades da perspectiva emancipatória da Educação física escolar encontram-se na atuação dos professores desde o chão da escola e, sobretudo, ao pensarmos nas possibilidades de desenvolvimento humano que a Educação física pode proporcionar aos estudantes na escola.

E nesse percurso que pretendemos realizar esta pesquisa, apresentar o problema diante da aparência do fenômeno e identificando o concreto caótico (é concreto pois é uma realidade, porém caótico pois não conhecemos as suas múltiplas determinações). Em seguida aprofundaremos as nossas análises, nos distanciando criticamente da aparência, com o objetivo de identificarmos as múltiplas determinações, para que nosso objeto de pesquisa seja desvelado por meio do concreto pensado (essência), modificando, assim, o reflexo subjetivo que é apresentado nos meus pensamentos como pesquisadora para orientar criticamente os pensamentos dos leitores.

1.3 REVISÃO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Considerando a nossa proposta de pesquisa, realizamos uma revisão bibliográfica através dos bancos de dados “Sucupira” da CAPES e do Banco de Dados de Teses e Dissertações - “BDTD”. Pesquisamos nas bases de dados teses de doutorado que apresentavam em seu título, resumo ou até mesmo nas palavras-chaves: “*Educação física*”, “*Teoria Histórico-Cultural*”, “*Crítico-Superadora*” e “*Crítico*”. Após esse levantamento, lemos os títulos e resumos dos trabalhos, a fim de analisar o tema, as metodologias propostas e os pressupostos filosóficos e realizarmos um mapeamento acerca do tema. A escolha dessas duas bases de dados se deu por necessidade de entender a realidade circunscrita nas maiores universidades brasileiras.

Como investigação inicial, selecionamos 140 obras, sendo que ao refinar a quantidade de obras por meio dos descritores definidos, encontramos os trabalhos identificados no quadro abaixo.

Tabela 1. Levantamento de dados nas bases CAPES e BDTD.

Banco de Dados	CAPES	BDTD
Palavras Chaves	Educação física/ Teoria Histórico-Cultural/ Crítico	Educação física/ Teoria Histórico-Cultural/ Crítico
Tempo	Últimos 10 anos – 2010-2021	Últimos 10 anos – 2010-2021
Área do conhecimento	Ciências Humanas- Educação	Ciências Humanas- Educação
Programa	Educação	Educação/ Educação física
Quantidade de publicações encontradas	19 Teses	6 Teses
Quantidade de publicações encontradas nas duas bases de dados.	2 Teses	2 Teses
Teses com divulgação não-autorizada	2 Teses	1Teses
Total de obras	23 obras	

Fonte: Autoria própria

Após esse levantamento, 23 obras foram selecionadas para a leitura na íntegra, pois nelas identificamos a compreensão da Educação física na perspectiva do materialismo histórico-dialético e a partir da metodologia de ensino - superadora.

Dos 23 trabalhos apresentados, 3 não puderam ser lidos, devido a não-autorização, o que acarretou o descarte deles. Sendo assim, dos 20 trabalhos lidos na íntegra, identificamos 08 obras que apresentaram contribuições para a discussão da nossa pesquisa.

De acordo com a metodologia de análise bibliográfica (GAMBOA, 1995) das 20 obras que se voltaram a Educação física e ao materialismo histórico-dialético, tomamos para análise 08 teses de doutorado: (Lin, 2013); (Lavoura, 20013); (Ferreira, 2015); (Nascimento, 2014); (Duarte, 2017); (Melo, 2017); (Silva, 2018) e (Calheiros, 2018), pois as produções reúnem sistematizações acerca do trabalho educativo da Educação física numa concepção crítica-humanizadora e materialista histórico-dialética.

Tomamos, também, algumas produções presentes da área da Educação física como: Castellani Filho (1988); Marinho (1983); Darido (2003); Ghiraldelli Júnior (2003); Coletivo de Autores (1992) no sentido de compreendermos o desenvolvimento da Educação física escolar no nosso país para após a explanação, aprofundamos as discussões a partir da Metodologia de ensino crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

É importante evidenciar que as produções elaboradas por esses autores mencionados não se apresentam em uma concepção materialista histórico-dialética, visto que cada autor defende perspectivas diferentes, tais como: fenomenologia, positivista entre outras. Porém é importante evidenciar a importância de desses autores ao edentificar o processo de desenvolvimento da história da Educação física escolar no nosso país, para podermos discutir as novas sínteses e aprofundamentos.

Buscamos também, investigar os avanços da metodologia de ensino crítico-superadora a partir dos eventos e das produções científicas publicadas nos últimos anos (2010-2022). Pesquisamos por meio de artigos publicados e comunicações em eventos da Pedagogia histórico-crítica e ainda em publicações da Educação física que tem relação com a metodologia de ensino crítico-superadora.

Pesquisamos em artigos científicos produzidos nos últimos anos (2010-2022) na base de dados do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) e CONICE e nos artigos acadêmicos publicados no Congresso Brasileiro da Educação. A escolha desses eventos aconteceu devido a sua notoriedade e importância para a Educação e Educação física.

Pesquisamos sobre as palavras-chave “Educação física crítica”; “Crítico-superadora” e “Metodologia de ensino crítico-superadora. Após esse levantamento, aprofundamos nossa pesquisa, lendo os títulos e resumos dos artigos apresentados, a fim

de identificar o tema, as metodologias propostas e os pressupostos filosóficos presentes em cada produção acerca do tema.

Considerando esse levantamento, identificamos o total de 58 trabalhos nas três áreas (Eventos da Pedagogia histórico-crítica; congresso CONBRACE e CONICE e Congresso Brasileiro da Educação), sendo que no quadro abaixo apresentamos os dados encontrados.

Tabela 2. Quantidade de trabalhos encontrados nos últimos 10 anos (2012-2021) nos eventos acadêmicos.

Nome dos eventos	Quantidade
Eventos da Pedagogia histórico-crítica	22
Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) e CONICE	32
Congresso Brasileiro da Educação	4
Total:	58

Fonte: Autoria própria.

Salientamos que o objetivo do levantamento no âmbito da Educação física foi a identificação de artigos publicados nos últimos anos, que contemplassem os fundamentos pedagógicos e os pressupostos teóricos do trabalho educativo específico do componente curricular da Educação física na concepção da metodologia de ensino crítico superadora.

Para ilustrar a discussão teórica e na busca de compreender a concepção de professores e o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, convidamos 17 professores de Educação física do município de Presidente Prudente/SP para a participação em entrevistas semiestruturadas. Para esse processo de entrevistas, solicitamos junto a Secretaria da Educação do município, informações sobre os professores de Educação física (nome, email e as escolas de cada professor), para entrarmos em contato com os mesmos.

As entrevistas com os professores da rede municipal de Presidente Prudente/SP assumem grande importância pois a Secretaria da Educação da cidade possui a maior rede pública de ensino da região do Pontal do Paranapanema e apresenta um desenvolvimento acima ao IDEB SP e o IDEB Brasil, conforme demonstramos na tabela abaixo.

Tabela 3. Comparativo dos dados do IDEB 2019 em Escolas da rede pública de Presidente Prudente.

	Presidente Prudente	IDEB SP	IDEB Brasil
--	----------------------------	----------------	--------------------

Ensino Fundamental - anos iniciais	6,7	6,5	5,7
Ensino Fundamental - anos finais	5,1	5,2	4,6
Ensino Médio	4,4	4,3	3,9

Fonte dos dados: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) - INEP, acesso em 05/05/2022 |
 Comparação: estadosecidades.com.br

É importante ressaltar que buscamos identificar justamente os professores especialistas em Educação física com o objetivo de delimitar a pesquisa e, desta feita, identificar as concepções dos professores que contribuíram para os dados do IDEB 2019 e o elevado desempenho da cidade de Presidente Prudente/SP diante do IDEB Brasil.

No entanto, e apesar do município de Presidente Prudente/SP ser a maior rede municipal pública de ensino da região, no ano de 2021 contava com apenas 17 professores de Educação física em toda a rede, ou seja, um número baixo perto da quantidade de instituições (62 escolas municipais de ensino fundamental I segundo dados do Instituto Brasileiro Geográfico Estatístico – IBGE de 2021) presentes no município, fato que nos causou certo desconforto e questionamentos.

Solicitamos a aprovação do projeto e a participação dos professores na pesquisa. Após a aprovação, buscamos aprovação e autorização do Comitê de Ética da FCT/UNESP – Presidente Prudente para a execução dos aspectos metodológicos com os professores. CAAE: 49297921.4.0000.5402. Número do Comprovante: 076738/2021.

Ao entrarmos em contato com os professores via email, ligações e conversas no WhatsApp (Quando aceito pelo professor), sobretudo pelo momento vivenciado com a contaminação da *COVID-19*, nós apresentávamos a pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (enviado pela plataforma *Google Forms*) e falávamos sobre a importância do professor no desenvolvimento da pesquisa.

No entanto, devido as diversas demandas apresentadas pelos professores (burocracias, preparação de aulas, dupla jornada de trabalho, família e parentes doentes, demandas de cumprimento de carga horárias de cursos, afastamentos devido a problemas externos), os mesmos sugeriram a possibilidade da modificação do instrumento que seria aplicado, a entrevista, para um instrumento que apresentasse maior flexibilidade e sigilo. A maioria dos professores alegou que não gostariam de ser filmados ou que houvesse

gravação de suas vozes. Desta forma, sugerimos a apresentação de um questionário via o *Google Forms*, no qual eles deveriam responder de forma clara e detalhada e ao finalizar enviar as respostas para a pesquisadora. Deve-se lembrar que ao ser enviada as respostas para a pesquisadora, os professores receberam uma cópia das respostas enviadas nos seus respectivos emails.

Após a aceitação dos professores para o desenvolvimento da pesquisa (por meio do aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), enviamos via *WhatsApp* e email, o link do questionário e aguardamos as respostas, sendo que entramos em contato para compreender o motivo de eventualmente não terem respondido o questionário.

Os questionários enviados aos sujeitos professores tiveram como objetivo levantar as concepções de Educação física dos mesmos e como eles caracterizavam a sua prática pedagógica na Educação física escolar para identificarmos pressupostos críticos nesse processo de ensino teórico-prático da Educação física. Ao longo do processo, minimizamos os riscos de identificação dos professores e evidenciamos aos sujeitos que todos seriam identificados com nomes fictícios, assim como os dados pessoais seriam mantidos em sigilo e a guardo do pesquisador e orientador da pesquisa, conforme apregoa o Termo de consentimento livre e esclarecido.

Ao final das análises dos questionários, discutimos os resultados da pesquisa enfatizando a importância de apropriação teórico-filosófico-metodológico numa perspectiva crítica a partir do MHD acerca do processo de ensino e aprendizagem do componente curricular de Educação física escolar e enfatizamos o papel dos professores de Educação física no processo de formação e desenvolvimento omnilateral dos estudantes na escola.

Sobre o questionário de pesquisa, nos baseamos no roteiro da entrevista semiestruturada e o estruturamos em três tópicos, conforme quadro abaixo.

Quadro 1. Perguntas elaboradas para o direcionamento da entrevista semiestruturada com os professores.

PESQUISA: REFLEXÃO HISTÓRICO-CULTURAL SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	
(Perfil dos professores)	
1.	Apresentação do Professor, Idade, Sexo, Formação (Curso, universidade e ano de conclusão), Experiência. Tempo de serviço (público, privado) e tempo de serviço na escola atual. Tipo de vínculo (efetivo, contratado).
(Concepções sobre a Educação física e o papel do professor)	
1-	O que o motivou ser professor de Educação física?

- 2- Como é ser professor de Educação física do Ensino Fundamental ciclo I?
- 3- Qual é o papel do professor de Educação física para o ato de educar os estudantes?
- 4- Você considera a aula de Educação física importante? Explique quais são os motivos.

(Fundamentação teórica)

- 5- Como você acredita que o estudante do Ensino Fundamental ciclo I aprende? Você tem como base alguma fundamentação teórica sobre o processo de aprendizagem?
- 6- Você busca embasar as suas aulas em uma teoria pedagógica e uma abordagem da Educação física, se sim, qual? Explique o motivo de sua escolha teórica.

(Metodologia/prática pedagógica)

- 7- Como você organiza as aulas de Educação física? Descreva considerando o tempo, a dinâmica e os materiais.
- 8- Ao pensar em sua prática pedagógica, quais metodologias você utiliza para possibilitar o desenvolvimento dos estudantes?

(Currículo e conteúdo)

- 9- Na sua opinião quais são os conteúdos essenciais a serem ensinados no Ensino Fundamental I?
- 10- Ao pensar no currículo, o que você leva em consideração ao selecionar os conteúdos?
- 11- Qual a importância dos conteúdos de Educação física para o desenvolvimento dos estudantes?
- 12- Cite um conteúdo que você apresenta para os estudantes. Descreva como você o organiza e propõe.

Fonte: Autoria própria.

Ressaltamos que os dados coletados ao longo do processo de pesquisa foram devidamente categorizados e analisados sob o escopo do o materialismo histórico-dialético, iluminados pela teoria histórico-cultural e a Pedagogia histórico-crítica, isso ao longo de todo o processo de pesquisa.

Iniciamos o processo de análise pela esfera real, aquela que a pesquisadora apresentou ter as primeiras impressões, ainda caóticas e por meio dessa representação inicial da realidade, em seguida, realizamos análises rigorosas e minuciosas no sentido de chegar a essência do objeto investigado, as concepções dos professores, para que, diante da realidade empírica e inicial, avançarmos na análise da realidade concreta e para ela retornarmos, com objetivo de compreendê-la nas suas múltiplas determinações e o mergulho nos dados coletados junto aos professores nos ajudaram nesse processo dialético e histórico de compreensão da realidade da Educação física no interior da escola.

O MHD implica a realização de um intenso processo de pensarmos a realidade investigada, desde as falas dos sujeitos, as características de sua formação acadêmica, sua experiência

profissional, sua presença na escola e conhecimentos sobre a Educação física escolar, dentre outras determinações identificadas e analisadas ao longo do processo de pesquisa. Esse movimento de pensamento e reflexão crítica da pesquisadora aconteceu por meio de um esforço intelectual intenso, no sentido de nos aproximarmos, ao máximo, da verdade, da fidedignidade do nosso objeto de preocupação e compreendermos as concepções e práticas dos professores investigados, tendo em vista, ao conhecermos esses sujeitos e suas concepções, podermos incidir no seu processo de desenvolvimento, orientando-os numa direção crítica-humanizadora da Educação física na perspectiva do MHD.

Concebemos, portanto, por meio do MHD na Educação física escolar, a necessária transformação dos seres humanos com vistas à transformação e superação da sociedade capitalista e, enfatizando, sobretudo, o papel dos professores de Educação física, ao lado dos outros professores de outros componentes curriculares da educação escolar, nos processos de transformação humana e social.

Neste sentido, convidamos vocês, a continuarem a realizar conosco a leitura do nosso trabalho, e emergirem conosco nessa ação, compreendendo os professores nossos sujeitos de pesquisa e outros professores da escola, que lutam diuturnamente por uma educação crítica-humanizadora, pública, gratuita, laica e de qualidade para toda a população pois é por meio da educação que conseguiremos transformar os seres humanos que poderão transformar a sociedade e, salientamos que o professor de Educação física tem importante papel nesse processo.

CAPÍTULO II

BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR BRASILEIRA: o que foi!

Para compreendermos a Educação física e suas implicações na formação dos indivíduos se faz necessário apresentarmos o processo histórico de sua constituição e sua trajetória até os dias atuais e nesse processo histórico, as abordagens desenvolvidas acerca desse componente curricular.

Sendo assim, vamos discutir, inicialmente, a Educação física escolar como forma de organização do movimento humano e, em decorrência desse processo histórico e cultural, apresentaremos a necessidade dos indivíduos compreenderem o corpo, o movimento e as atividades corporais, sendo que em seguida discutiremos as tendências e abordagens que foram se desenvolvendo e as suas metodologias de trabalho na Educação física até chegarmos aos dias atuais.

Considerando a Educação física em seu desenvolvimento histórico como um cenário de contradições, enraizada em diferentes concepções humanas, políticas, culturais, econômicas e sociais que delinearam uma compreensão de Educação física escolar, partiremos de alguns elementos norteadores. O primeiro elemento volta-se para as **condições históricas em que se deu a presença da Educação física** no contexto brasileiro; o segundo trata das **influências sociais, políticas e econômicas** que foram se consolidando em torno da Educação física como uma disciplina curricular obrigatória nas escolas brasileiras; e o terceiro elemento refere-se às **influências teóricas, epistemológicas, filosóficas e metodológicas** que foram caracterizando a Educação física escolar brasileira nos moldes que nós temos hoje.

É importante frisar que esse capítulo não trata da “História da Educação física”, mas sim, um capítulo que busca apresentar os nexos causais desenvolvidos ao longo da história da Educação física por diferentes autores com concepções epistemológicas distintas, mas que contribuíram de forma significativa com os estudos sobre o processo de desenvolvimento da Educação física brasileiro.

Evidenciamos devido a pluralidade de concepções que não compactuam com a nossa metodologia epistemológica de pesquisa, mas é importante apresentar esses elementos para podermos discutir as novas sínteses e aprofundamentos.

2.1 EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA: ALGUNS PRESSUPOSTOS

“Era uma vez [...] Um grande “quebra-cabeça”. As peças estavam todas embaralhadas aleatoriamente em cima de um enorme tabuleiro. Dispor as peças ordenadamente, compondo o quadro, era o objetivo maior a ser alcançado. O engraçado era que as peças não estavam desarticuladas de forma idêntica para todos os participantes do jogo. Alguns já tinham – uns mais, outros menos – ordenadas. Sabia-se também que, ao final do jogo, muitos não teriam encaixado todas as peças em seus devidos lugares. Por sua vez, outros, pôr o terem conseguido, já estariam montando um outro quebra-cabeça, com mais peças, mais complexo” (CASTELLANI FILHO, 2013, p. 17).

Trazendo essa analogia apresentada pelo Castellani Filho para a compreensão do processo histórico da Educação física, com o objetivo de dispor as peças de forma coerente e em sua totalidade, isto é, na sua plenitude histórica e teórico-prática, apresentaremos nesse subcapítulo, os elementos inseridos num complexo de múltiplas determinações. Sendo assim, apesar das diversas histórias, vertentes e teorias sobre o desenvolvimento da Educação física, nos esforçaremos para remontar o quebra-cabeça, a fim de reescrever por meio das evidências, causas, significados e direcionamentos, os nexos e as determinações da Educação física escolar.

A atividade física regular por meio do movimento, antes de se tornar um componente curricular obrigatório nas escolas, já estava presente em diversas modalidades esportivas, assim como em atividades recreativas em diversos contextos históricos da humanidade, mesmo que não sendo de forma sistematizada, mas já caracterizada como atividade voltada ao desenvolvimento físico e para a garantia da sobrevivência dos seres humanos.

Os primeiros traços da Educação física caracterizada como forma de organização de atividade humana corporal se deram, mediante a necessidade da sobrevivência e desejos. Na pré-história os indivíduos tinham a necessidade de se movimentar: trepar, correr, pular, saltar, rolar para a sua subsistência (NASCIMENTO, 2014).

Marinho (1983) afirma que na pré-história, o indivíduo dependia de capacidades físicas relacionada a força, velocidade, resistência e até mesmo habilidades motoras como: caminhar, correr, pular e escalar para garantir a sua sobrevivência, ou seja, o movimento apresentava um caráter prioritário para a constituição da existência humana.

Com o desenvolvimento paulatino de suas capacidades, por meio do trabalho, os indivíduos transformavam a natureza em função de suas necessidades, criando roupas, produtos, objetos e outros instrumentos e utensílios. Tais construções ampliaram e

complexificaram as possibilidades do movimento, da fonética, das ideias, dos pensamentos e dos fenômenos da cultura humana. Os seres humanos, sempre coletivamente, se apropriavam das riquezas participando efetivamente do trabalho e nas diversas formas de produção de bens e assim garantiam a satisfação de suas necessidades e desejos, desenvolvendo-se assim as aptidões especificamente humanas: linguagem articulada, pensamento, aquisições do saber, ideias, consciência e movimentos corporais (LEONTIEV, 1978).

Sobre o processo de desenvolvimento humano afirma Leontiev (1978, p. 267) “o que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”. Assim, todas as relações do homem com a natureza: a linguagem, o pensamento, o modo de vestir, o olfato, a visão, audição, gosto, tato, o sentimento, a vontade, o movimento, foram desenvolvidos, complexificados e reorganizados a partir dos movimentos naturais e instintivos do homem, os quais, ao longo do tempo tornaram-se culturais, sociais e históricos.

Desta maneira, o movimento se constitui como caráter utilitário para o desenvolvimento dos indivíduos, mediante as condições e necessidades humanas, tornando-se, assim, os movimentos para além de sobrevivência, chegando ao movimento voltado ao divertimento e a expressão, sendo tais atividades, segundo Marinho (1983), reconhecidas como as primeiras formas de danças, jogos e expressões corporais intencionais humanas.

Bourcier (2001, p.01) afirma que “o primeiro documento que apresenta um humano indiscutivelmente em ação de dança tem 14.000 anos”. Dentre outras práticas corporais, podemos encontrar relações com registros dos eventos atléticos gregos praticados entre o século VII a.C. até II d.C., assim como, as lutas milenares chinesas e japonesas e diversos jogos com bola praticados na Europa ao longo da Idade Média entre o século XII e XVIII (NASCIMENTO, 2014).

Com o passar do tempo podemos nos deparar com a complexidade do processo de desenvolvimento dessas atividades voltadas para o divertimento e expressão (dança e jogos) tais como as Olimpíadas, espetáculos de circo e danças de entretenimento, jogos simples e complexos dentre outras atividades físicas e desportivas, como também lúdicas e recreativas ao longo da história até chegarmos ao desenvolvimento e complexificação dos movimentos corporais, dos esportes e outras atividades físicas dos dias atuais.

O que podemos verificar, portanto, é que nos primórdios da Educação física não havia uma sistematização intencional voltada a educação e humanização dos indivíduos como a que se apresenta atualmente. As atividades realizadas naqueles momentos originários eram realizadas de acordo com as necessidades imediatas, desejos individuais e para a sobrevivência dos indivíduos e seu grupo. À medida que a civilização humana se desenvolveu houve, simultaneamente, a organização, desenvolvimento e complexificação das atividades físicas, as práticas corporais, os treinamentos sistemáticos para as guerras, lutas e jogos, dentre outras atividades humanas de caráter social e histórico, que foram se tornando mais complexas e sistematizadas em conformidade com o processo histórico, social e cultural construído.

A partir das relações sociais, do trabalho de forma coletiva e o estabelecimento de regras, costume e da cultura dos diferentes povos e civilizações, a existência humana modifica as relações do indivíduo com a natureza e consigo mesmo. Os indivíduos buscam se relacionar de modo coletivo, transmitindo e adquirindo atividades durante o decurso de suas vidas, por meio de apropriação da cultura criado pelas gerações precedentes (LEONTIEV, 1978).

Ao longo do processo histórico de organização e produção social e com o surgimento da divisão social do trabalho e da propriedade privada, houve a necessidade da exploração do homem pelo homem, fato que possibilitou o surgimento do comércio, do lucro e da sociedade capitalista, sendo que, simultaneamente temos o desenvolvimento de novas necessidades humanas, novas formas de manifestação no campo da arte, filosofia, política e das atividades de cultura corporal, conforme nos orienta Leontiev (1978).

As buscas pelo desenvolvimento da força física, da relação estética, dos jogos, da preparação militar e dos festejos avançam desde os primórdios da civilização humana e, nesse processo os indivíduos constroem novas formas de organização social, modificam os seus comportamentos e as relações de forças produtivas. Nesse processo de transformação social, a busca pela produção em larga escala, que deixa de ser colaborativa e calcada na produção artesanal, passa a basear-se numa visão de competição, produção individual e de quantidade voltada ao excedente de produção no interior das indústrias e por conta das maquinarias. Deste modo, era considerado o indivíduo produtor, aquele que detinha de força física, saúde e resistência para produzir por horas (LAVOURA, 2013).

A Educação física, portanto, acompanha o desenvolvimento histórico da civilização humana e insere-se nas escolas, em meio ao processo de universalização da educação

moderna e diante da efetivação da sociedade capitalista durante o processo de industrialização europeia. Nesse movimento histórico, a prática de Educação física tem o objetivo de possibilitar a força, a saúde e a resistência física para que os indivíduos pudessem suportar a alta demanda do trabalho exigido nas indústrias da revolução industrial e de mudança do modo de produção para o capitalista. Sendo assim, foi por meio de exercícios repetitivos, de resistência e força (caracterizados como ginásticos), bem como os cuidados com a saúde, que a Educação física se tornou um excelente movimento para construir trabalhadores fortes, saudáveis, ágeis, dóceis e obedientes (LAVOURA, 2013).

O treinamento ginástico foi utilizado desde os Gregos, passando pelos Romanos e durante a organização dos Estados Europeus como forma de fortalecimento da força e resistência física humana e utilizado grandemente pelos exércitos militares ao longo da história. Nas escolas francesas de ginástica, sob orientação de militares do exército sem formação pedagógica, o movimento humano visa o homem forte e preparado para a guerra. É por influência do espírito e da cultura britânica que os jogos e esportes são incorporados ao campo educativo, os quais foram se popularizando e se difundindo na Europa e, depois chegaram na América (MARINHO, 1983).

O desenvolvimento da Educação física no contexto brasileiro pode ser pensado em uma periodicidade de tendências que marca as diversas perspectivas de Educação física: o movimento Higienista (até 1930); Militarista (1930-1945), Pedagogicista (1945-1964); Competitivista (pós-64), sendo que nesse movimento temos a Educação física se tornando popular (Ghiraldelli Junior, 1991).

Observamos que o desenvolvimento embrionário da Educação física deu-se a partir da invasão dos europeus em terras indígenas, demarcando exploração, genocídio e formas de escravidão no Brasil. Neste sentido, o modo de viver no Brasil é proveniente das apropriações e objetivações da cultura europeia, no entanto, não podemos negar os traços essenciais dos indivíduos indígenas presente nas terras brasileiras, os quais consolidavam atividades mediante forças motrizes como a dança, caça, lança, nado para a sua sobrevivência (CASTELLANI FILHO, 1988).

Segundo Castellani Filho (1988) é a chegada dos jesuítas nas terras brasileiras que demarcam o início da história da educação no Brasil e, simultaneamente, da Educação física, pois os jesuítas buscavam ‘educar’ os indígenas por meio da catequização ao catolicismo com o objetivo de alterar os hábitos culturais (andar sem roupa, rituais, poligamia etc.).

Ao longo do processo histórico de produção, do modelo colonizador e escravocrata de demarcação europeia no Brasil, o país, eminentemente rural, em busca de desenvolvimento, desloca desde o início do século XX, sua população da área rural para a área urbana e, nesse movimento de mudança, ocorre a explosão de formação de bairros e cidades e ao mesmo tempo a proliferação e disseminação de doenças infecciosas.

Para Ghiraldelli Junior (1991)

A industrialização e a urbanização de certas regiões do país, principalmente Rio e São Paulo, trouxeram, de forma repentina, uma série de problemas que as elites brasileiras pensavam existir apenas na Europa. O inchaço das cidades a formação de “bairros operários” insalubres, a proliferação de doenças infecciosas provindas das precárias condições de vida forjadas por um capitalismo atabalhoada colocou as elites atônicas” (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991, p. 36).

Considerando aquele contexto de urbanização desordenada, o Brasil passa a se preocupar com ações e questões voltadas a higiene e a saúde da população. A *Educação física Higienista* aparecia para resolver os problemas relacionados a saúde mas também presentes na educação. Segundo Ghiraldelli Jr (1991) a ideia naquele período era a promoção dos padrões de conduta, “[...] que independente das determinações impostas pelas condições de existência material, o indivíduo pode e deve “adquirir saúde” (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991, p. 17).

Desta maneira, a medicina teve um papel imprescindível na sociedade ao dominar as ciências, apresentando medicamentos, cuidados, exames e prevenções na busca de diminuir a disseminação de doenças infecciosas e vícios da população urbana, a fim de tornar a sociedade forte e saudável (FERREIRA, 2011).

De acordo com Ghiraldelli Junior (1991) a atuação médica representava no setor burguês industrial uma domesticação da sociedade de forma “dócil e reeducável”, ao buscar garantir através da Educação física a garantia de lazer e entretenimento aos trabalhadores, por meio de uma “vida higienizada, sexualmente regrada e moralmente sadia” (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991, p. 37).

Ao tratarmos do aspecto referente a saúde da população brasileira naquela época, devemos ressaltar que as referências de medicinas intituladas como determinantes para o processo de amenização das doenças, não foram consideradas àquelas que já aconteciam aqui no Brasil pelos povos indígenas, mas sim aquelas de origem europeia que foram impostas por conta do processo de exploração (CASTELLANI FILHO, 1988).

A escola na época, não era destinada para toda população, só frequentavam as instituições aqueles que detinham um alto poder aquisitivo. O que de fato, excluía os proletários. Para Ghiraldelli Júnior (2003), o método apresentado no componente curricular possibilitava “a disseminação de padrões de conduta, forjados pelas elites dirigentes, entre todas as outras classes sociais” e aqueles que não apresentavam os padrões e comportamentos estereotipados e pré-determinados eram considerados inaptos e excluídos de oportunidades na sociedade. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2003, p.17).

Segundo Ghiraldelli Junior (1991, p.18) a tendência militarista se fortalece no Brasil e estava preocupada com a saúde da sociedade, no entanto o objetivo essencial era a busca da “[...] juventude capaz de suportar o combate, a luta, a guerra”, isso tudo por meio de atitudes autoritárias e reacionárias. As aulas de Educação física eram voltadas apenas para a Ginástica Calistênica, ministradas por militares em nome da saúde ou até mesmo, ministrada por civis devido à escassez de profissionais de Educação física.

Indicando a presença do meio militar e das instituições militares na Educação física brasileira, Castellani Filho (1988) afirma:.

Tendo suas origens marcadas pela influência das instituições militares - contaminadas pelos princípios positivistas e uma das que chamaram para si a responsabilidade pelo estabelecimento e manutenção da ordem social, quesito básico à obtenção do almejado progresso - a Educação física no Brasil, desde o século XIX, foi entendida como um elemento de extrema importância para o forjar daquele indivíduo "forte", "saudável", indispensável à implementação do processo de desenvolvimento do país que, saindo de sua condição de colônia portuguesa, no início da segunda década daquele século, buscava construir seu próprio modo de vida. Contudo, esse entendimento, que levou por associar a Educação física à Educação do Físico, à Saúde Corporal, não se deve exclusivamente, nem tampouco prioritariamente, aos militares. A eles, nessa compreensão, juntavam-se os médicos (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 30).

Com a predominância do positivismo na Educação física brasileira, o processo de industrialização tardio e o início do capitalismo brasileiro torna-se uma necessidade a formação da classe trabalhadora, especialmente a formação de mão-de-obra para o processo industrial. Com o objetivo de acelerar a produção da mão de obra e diminuir o número de indivíduos doentes, a Educação física torna-se atividade importante e com o foco de promover a força e a saúde para possibilitar a resistência diante das longas horas de jornada de trabalho (MARINHO, 1983; CASTELLANI FILHO, 1988).

É nesta época (1930) que a concepção de Educação física é calcada na perspectiva de sistematizar a ginástica nas escolas, por meio dos métodos ginásticos proposto pelo Sueco

PH. Ling, pelo francês Amoros e pelo alemão Spiess, que buscavam valorizar a imagem da ginástica, fornecendo elementos para o aprimoramento físico dos indivíduos para contribuir para a prosperidade da nação (preparação para as guerras). No modelo Militarista os objetivos da Educação física na escola eram necessários para “selecionar os indivíduos “perfeitos” fisicamente, excluindo os incapacitados” (DARIDO, 2003 p.2).

É nesse movimento social que a Educação física passa a integrar os currículos da escola a partir de 1937, de acordo com os artigos abaixo (CASTELLANI FILHO, 1988).

Artigo 131 - A Educação física, o ensino cívico e os 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 àquela exigência.

Artigo 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-lhes 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 (Lei Constitucional n. 1 da Constituição dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em 10 de novembro de 1937).

É importante ressaltar que a primeira instituição voltada para a formação de professores especialistas em Educação física foi a Escola de Educação física do Exército, fundada em 1933 (Ghiraldelli Junior, 1991). Os professores que ministravam as aulas não tinham formação para a prática pedagógica no chão da escola e buscavam reproduzir apenas as práticas designadas no quartel, assim, caberia aos estudantes responderem e reproduzirem os seus professores, sem voz, criticidade e diálogo.

Para Castellani Filho (1988):

Ao professor de Educação física compete, pois (e não há exagero algum nesta afirmativa), dirigir, orientar os exercícios de modo que influam enérgica e eficazmente sobre cada organismo, ordená-los em série gradual, harmonizá-los com o período de evolução orgânica, incutindo o prazer ou, ao menos, evitando o tédio, e constatar, enfim, pelos processos vários de mensurações corporais, os resultados de seu ensino, fazer, em uma palavra, o registro dos benefícios que provieram dos exercícios, e dos inconvenientes que determinaram. São as atribuições que todos os entendidos lhes demarcam (AZEVEDO, 1920, p.108 apud CASTELLANI FILHO, 1988, p.59).

A Educação física escolar passa a compor os programas de currículos que possibilitavam apenas aos indivíduos aptos e saudáveis a participação, pois “como os médicos não conseguiam efetivamente estar presente nas escolas, os professores de Educação física passaram a exercer a busca pela saúde nos espaços escolares em uma

concepção militarista”, no entanto, a Educação física apresentava-se muito excludente e elitista (ZANELA, 2018, p.40).

Podemos afirmar que a Educação física no interior daquele período na sociedade brasileira estava fortalecida pela medicina, por meio de ações e orientações que buscavam desenvolver indivíduos saudáveis, melhoramento da raça e para tornar os indivíduos mais fortes para servir o país em caso de guerra mas, sobretudo, para o mercado de trabalho nas indústrias. Esse processo possibilitava a adaptação dos indivíduos no processo produtivo e contribuía para diminuir a disseminação de doenças e, nesse sentido, ajudava na valorização do nacionalismo do Estado numa perspectiva também militarista (CASTELLANI FILHO, 1988).

A interferência médica em uma concepção higienista e a Educação física escolar na concepção militarista, atendiam a visão de desenvolvimento do ser humano a partir do método positivista, o qual contribuía para incentivar a soberania de padrões caracterizados como “normais”, isto é, homens brancos, ricos e fortes. Os que não coincidiam com esses traços, eram excluídos, a partir do discurso de superioridade racial, mantendo a manutenção de uma lógica burguesa.

Diante dessas evidências, o papel da Educação física Escolar na sociedade apresentava-se na construção do “Novo Homem” brasileiro, buscando superar o fracasso, as doenças, a deficiência e fortalecer as relações familiares. Desse modo, Zanela (2018) afirma que “houve a defesa da eugenia e da homogeneização da sociedade brasileira” numa direção da ideologia fascista.

Com a exacerbação e alta produção do trabalho, na década de 40 (1940), o Brasil ao entrar na Segunda Guerra Mundial ao lado dos aliados, provocou alterações no regime político instaurado que à época era o Governo Vargas, um governo nacionalista, autoritário e de traço nacionalista fascista (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991).

Esse acontecimento teve duração até 1945 com a derrota do nazifascismo, quando temos o surgimento da Educação física pedagógica que apresentava fortes influências dos Estados Unidos. Segundo Ghiraldelli Junior (1991), com a democracia populista e sua obrigação de ampliar o ensino da rede pública, a Educação física passa a ser direcionada para a maioria da população designada classe dos trabalhadores, sendo que o objetivo era o desenvolvimento dos indivíduos para a produtividade na industrialização.

Segundo Ghiraldelli Junior (1991, p.19) a Educação física Pedagógica tinha uma preocupação com o papel da educação dos jovens que frequentavam as instituições escolares,

com o caráter não apenas instruir, mas colaborar com a “[...] melhora da saúde [...] preparo vocacional e racionalização do uso das horas de lazer”. Para Darido (2003), apesar da adoção dessa concepção, não houve o distanciamento da prática da Educação física dos parâmetros militaristas.

Devemos ressaltar que a Educação pedagoga deixou uma forte herança que temos até hoje na atualidade, pois a partir da prática pedagoga, diante dos aspectos que deveriam ser considerados como pedagógicos, o professor de Educação física foi considerado como aquele que fazia de tudo dentro das escolas, como organização de “dia dos pais”, “mães”, “eventos cívicos”, “festas de natal” e outros dias festivos, desenvolvendo todo os tipos de organização para as festividades, limitando a sua responsabilidade para com o ensino, sendo que essa herança nós carregamos até hoje (FERREIRA, 2020).

A partir do ano de 1964, os governos militares assumiram o poder, passando a investir no esporte para promover uma formação humana com foco na formação física dos indivíduos e no controle da consciência, buscando abafar os problemas do país (FERREIRA, 2020). O caráter esportivista competitivo voltava-se para um ideário que buscava colocar o Brasil como uma grande potência esportiva, ao lado das grandes potências econômicas e militares da época, sendo que essa abordagem trazia à população um sentimento de progresso, mesmo que só do ponto de vista ideológico.

O esporte ganhou notoriedade no país, se tornando o conteúdo principal a ser transmitido nas escolas como instrumento de manutenção da ordem vigente do Brasil. Cunha (1985, p. 80) afirma que:

“[...] Sob os generais Geisel e Ney Braga, as bolsas de estudos deveriam ser concedidas, de preferência, aos estudantes de qualquer nível que se sagrassem campeões desportivos. Com isso, visava-se uma seleção à avessas: ao invés do desempenho intelectual e profissional, o desempenho esportivo. E houve universidades, como a Gama Filho no Rio de Janeiro, que levaram esse espírito às últimas consequências, com rendosos frutos para o patrimônio de sua entidade mantenedora [...]” (CUNHA, 1985, p. 80 Apud GHIRALDELLI JUNIOR, 1991, p. 43).

Assim, efetivou-se o período esportivo competitivista nas aulas de Educação física, com o objetivo de formar equipes de alto nível para participarem de competições internacionais com o registro de recordes, com o objetivo de alcançar medalhas e amortecer a população diante da dominação do poder e forte repressão impetrada à sociedade. Naquele contexto, todos os cursos de graduação realizavam a disciplina de Educação física na busca

de afastar os jovens da política, difundindo a neutralidade política na educação de forma geral e na Educação física especificamente (FERREIRA, 2020).

Para o Coletivo de Autores (2009, p. 53), o esporte no sistema escolar teve grande influência, uma vez que, ele começou a ser visto como um prolongamento da instituição esportiva, “esporte olímpico, sistema desportivo nacional e internacional”. Ganhando força na medida que compreendia o seu desenvolvimento como “boa convivência social”, pois era através da obediência as regras, o cumprimento de prazos, determinação e esforço individual que corroboravam com o discurso da “meritocracia”, divulgado pela sociedade capitalista.

Para Darido (2003)

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. Os procedimentos empregados são extremamente diretivos, o papel do professor é bastante centralizado e a prática uma repetição mecânica dos movimentos esportivos” (DARIDO, 2003 p. 3).

Tais determinações como apresentada por Darido (2003), ficam claros no documento “Diagnóstico da Educação física/Desportos”, apresentado pelo governo brasileiro e publicado em 1971 (COSTA, 1971 apud BRACHT, 1999).

Podemos observar que este posicionamento ainda é presente em algumas aulas do componente curricular de Educação física escolar até os dias de hoje. Sabemos que muitos anos se passaram, surgiram novos conhecimentos, práticas, pensamentos e discussões e essa herança continua presente no ambiente escolar.

Identificamos ainda as apresentações de tarefas de forma acabada, a mera repetição de movimentos e falta de senso crítico, dentre outras situações que denotam características de concepções utilitaristas de cunho técnico-biológico presentes nas práticas pedagógicas apresentadas nas aulas de Educação física. Encontramos ainda, conteúdos escolares que defendem a busca pelos mais habilidosos, a exclusão daquele que não sabe jogar, daquele que não tem conhecimento e nem experiência das modalidades de esportes no interior da escola.

O modelo esportivista de alto rendimento, voltado diretamente para o tecnicismo, sofreu e ainda sofre muitas críticas nos meios acadêmicos e, segundo Malina (2013):

O esporte, tal como outros fenômenos culturais humanos, estão circunscritos em seus tempo histórico, e não podemos compreendê-lo fora dele. É por isso que atualmente não podemos dissociá-lo da compreensão do MPC [modo de produção capitalista], sob o risco de entendermos o esporte em si, como um fenômeno

autoexplicável ou fora do seu tempo. Nas suas interrelações (com os fenômenos que não estão “dentro” do esporte) que podemos tentar entendê-lo (MALINA, 2013, p.62).

Essa concepção, como podemos notar, reproduz uma face do capitalismo, a fim de formar indivíduos aptos para potencializar o caráter biologizante e excludente, formando atletas para garantir a soberania nacional diante dos demais países. Esse fato nos leva a pensar sobre o modo de produção capitalista que sustenta a Educação física, uma vez que, para analisarmos determinada sociedade, devemos considerar as formas de relações sociais e os modos de produções que são mantidas e que são veiculados pela educação escolar para manter a organização da sociedade.

Por volta de meados de 1980, com o processo de redemocratização do Brasil, a Educação física brasileira estruturou-se em relações teóricas a partir da tendência popular, como apregoada por Ghiraldelli Junior (1991). Tal tendência apresentava o objetivo de se desenvolver contra as concepções hegemônicas ligadas a ideologia dominante, para então promover “[...] a organização das classes populares para o embate da prática social, ou seja, confronto cotidiano imposto pela luta de classes” (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991, p. 21).

Para Castellani Filho (1988) a Educação física brasileira estruturou-se em relações teóricas a partir de três bases distintas: a biologização, a psicopedagogização e a perspectiva histórico crítica, sendo que no primeiro momento, encontramos aspectos da biologização, o qual, parte de raízes biológicas e naturais e desvincula o indivíduo das relações sociais, acarretando o desenvolvimento das aulas e a responsabilidade do professor é desenvolver o físico, aspectos motores e o esportivo.

A outra tendência, voltada a psicopedagogização e caracterizada como a pedagogia da Educação física escolar, que se apresentava como neutra diante dos conflitos da sociedade e, por sua vez, tampouco a escola e a Educação física interferiam nas condições, problemas e relações da sociedade (Castellani Filho, 1988).

Com o fortalecimento do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) desde o final da década de 1970 e início de 1980, os estudos e pesquisas voltam-se para a compreensão do desenvolvimento esportivo, conferindo a importância política e social (reconhecimento no âmbito internacional do desempenho esportivo do país) no campo acadêmico (BRACHT, 2014).

É, portanto, a partir de meados da década de 1980, que a Educação física escolar brasileira passou a ser valorizada nos conhecimentos que começaram a ser produzidos pela

ciência (DARIDO, 2003). Segundo Castellani Filho (1988) é no bojo da década de 1980 que a Educação física apresenta críticas sobre o caráter biologicista e esportivista ao se tratar do campo teórico e à falta de identidade da Educação física escolar que buscava uma legitimidade na educação e na sociedade.

Segundo Andrade (2022) a reflexão apresentada na terceira tendência se volta a mais uma questão filosófica do movimento histórico da Educação física do que a compreensão e a apropriação da teoria pedagógica.

Na tentativa de justificar a especificidade da Educação física no campo escolar diversos pesquisadores começaram a sistematizar conhecimentos, teorias e debates, a partir das ciências humanas e avançar ao modelo de ensino que se circunscrevia aos aspectos naturais presentes nos métodos ginásticos europeus de concepção *Higienista e positivista* (MARINHO, 1983).

Ainda na década de 1980, surgem na sociedade os movimentos populares de operários, movimentos de greves e na política o movimento das eleições diretas, sendo que todos apresentavam-se muito intensos, tomando as ruas e fortalecidos pela classe operária, dado o processo de privatização de liberdade que o país estava vivendo sob os governos militares (FERREIRA, 2020).

Realizada a abertura política, a realizações de eleições livres e a outorga da Constituição Federal do Brasil de 1988, outros debates aconteciam no plano da saúde com a formalização do SUS (Sistema Único de Saúde), a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) e outros acontecimentos que fomentaram o desenvolvimento da Educação física numa direção popular e crítica e possibilitaram discussões, debates e implementações dos conceitos de inclusão, participação, cooperação, afetividade, lazer e qualidade de vida na área (FERREIRA, 2011). Segundo o autor, o componente curricular de Educação física começa a compreender que precisa ser popular, inclusiva, cooperativa e nesse processo houve inúmeras discussões para ser pensado sobre qual a ciência que sistematizava a Educação física brasileira (FERREIRA, 2011).

Destarte, a Educação física escolar nos anos 1980 deu um salto qualitativo em relação aos seus pressupostos teóricos, filosóficos e metodológicos e diante dos aprofundamentos dos autores nos programas de pós-graduação em ciências humanas. Apesar da introdução de diferentes correntes do campo da filosofia, sociologia, antropologia, psicologia, promovendo a ruptura do pensamento hegemônico biologicista/higienista no campo da Educação física escolar, apenas dois projetos de sociedade continuavam em disputa: a manutenção do projeto

capitalista e o movimento de resistência e transformação para um projeto socialista (FERREIRA, 2011).

Diante das discussões e inquietações, diversas proposições teóricas embasadas nas ciências humanas e no aprofundamento científico dos pensadores buscaram apresentar de forma sistematizadas, epistemológicas e de cunho crítico novas propostas. Tais proposições teóricas, apresentadas a partir da década de 1980, foram: Abordagem Desenvolvimentista; Abordagem Construtivista-Interacionista; Abordagem Sistêmica; Abordagem da Psicomotricidade; Abordagem Crítico-Emancipatória; Abordagem Cultural; Jogos cooperativos; Saúde Renovada e Crítico-Superadora que propuseram novas formas de organização da Educação física Escolar, dentre outras.

Sendo assim, no próximo tópico trataremos sobre a discussão acerca dessas abordagens, considerando as influências e características presentes no processo de redemocratização do Brasil a partir da década de 1980. Ressaltamos que os anos 1980 foi um marco histórico para a produção teórica, epistemológica e metodológica da Educação física brasileira, dada a sua importância, se faz necessário apresentar esse período mediante as proposições e abordagens teóricas que foram construídas.

2.2. 1980: REFLEXÕES SOBRE A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Nomear esse item com “1980, período de reflexões e proposições teóricas...” faz nos apresentar o nosso intuito ao caracterizar essa data como uma marco importante na Educação física escolar brasileira, em virtude de que essa década de 1980 não é apenas uma data, apresentada na história da Educação física, mas um *movimento* contra-hegemônico que diante das contradições, ações e condições de relações alienantes, surgiram necessidades de discussões embasadas em concepções de Ciências Humanas para possibilitar novas críticas no processo de redemocratização do Brasil (MALINA, 2013; DAOLIO, 1998).

Iniciamos o tópico evidenciando que o movimento contra-hegemônico foi demarcado na área de Educação física escolar diante dos desdobramentos de debates e discussões que estavam sendo feitos no âmbito educacional e que refletiram nas relações pedagógicas do professor desde o interior da escola numa sociedade em processo de redemocratização.

Vale retomar a história e lembrar que as discussões que foram instaladas no bojo da ditadura militar brasileira desde 1964, a Educação física exercia um papel muito importante no desenvolvimento da aptidão física e no desenvolvimento dos desportos da nação. Suas contribuições buscavam desenvolver a capacidade produtiva da nação e por meio do desporto, fazer o Brasil uma potência entre as nações desenvolvidas (BRACHT, 1999).

A partir da década de 1970, a Educação física escolar brasileira passou a ser explicitamente de caráter cientificista com o seu planejamento voltado ao sistema esportivo, alta performance e desenvolvimento e especialização de técnicas na busca de um alto desempenho, permeado por médicos, psicólogos, sociólogos, professores entre outros profissionais das ciências biológicas e da saúde, ciências humanas e sociais.

Com a fundação do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) no final da década de 1970, inicia-se o questionamento do status quo esportivo e confere-se uma importância política e social (reconhecimento no âmbito internacional do desempenho esportivo do país) no campo acadêmico e novas propostas de natureza crítica passam a se desenvolver (BRACHT, 2014).

Diante dos diversos profissionais no campo da Educação física e com o desenvolvimento das entidades científicas (eventos, graduações, pós-graduações, definições de programa ao apoio as pesquisas) os debates pedagógicos passam a construir objetos de estudos voltados para as ciências humanas e sociais (BRACHT, 2014).

A inserção das ciências humanas no campo da Educação física, permitiu a análise crítica do cunho pedagógico e Bracht (1999) afirma que os questionamentos voltados à crítica da Educação física escolar dirigiam-se para o seu caráter cientificista – muitos acreditavam que era necessária uma Educação física como ciência no campo pedagógico, o que era entendido como formar professores para ensinar de forma crítica os conteúdos da Educação física escolar.

A partir desses questionamentos, muitos profissionais começaram a se questionar sobre qual deveria ser o papel da Educação física nos espaços escolares para o desenvolvimento do ser humano, na busca de encontrar uma identidade e especificidade para o componente curricular. Iniciou-se então, a busca por respostas de caráter científico e crítico frente a essas dúvidas, sem recorrer apenas ao enfoque biologicista (o que era apresentado na época) (DAOLIO, 1998).

Sobre as questões políticas, sociais e econômicas do país, o Brasil passava por um momento de redemocratização como afirmamos anteriormente, com o objetivo de superar

situações de opressão, exploração, autoritarismo, violências e perdas de direitos, dentre outros aspectos vividos e sofridos no período da Ditadura Militar (MALINA, 2005).

A educação escolar na época, servia mais como um espaço de opressão e manutenção das desigualdades sociais, devido ao acesso mínimo de educação, condições de infraestrutura e as altas taxas de analfabetismo entre jovens e adultos da classe trabalhadora, conforme analisada pelo Coletivo de Autores (2001). Como a Educação física escolar era caracterizada como um componente curricular biologicista e tecnicista, que buscava pelos melhores, “talentos”, fortes e saudáveis, ela acabava por segregar os demais, sendo que a disciplina servia como instrumento de reprodução ideológica do Estado, referente a comportamentos, atitudes e valores. O seu desenvolvimento se articulava com a proposta e interesses da classe dominante em suas práticas pedagógicas no interior da escola, o que fortalecia a dominação na classe trabalhadora.

Compreendemos que a educação é um campo da luta de classes diante do modo de produção capitalista, sendo que a crítica estabelecida no seio educacional desde a década de 1980 no Brasil, pode possibilitar melhores condições e relações para que a classe trabalhadora, presente nas escolas públicas, possa contribuir para a construção de uma verdadeira democracia política, social e econômica.

É importante ressaltar que essa estrutura social capitalista do Brasil, desde a sua implantação e fortalecimento com os governos autoritários desde Getúlio Vargas e posteriormente no período dos governos militares, as regras e modos de ação, assim como os pensamentos dos indivíduos por meio da exploração do trabalho e controle pela repressão, tortura e perseguição marcaram profundamente os indivíduos e instituições e a Educação física não ficou imune à esse movimento.

Ao pensar Educação física escolar comprometida com a classe trabalhadora, podemos denunciar os modos de produção capitalistas que limitam e impõem a socialização do conhecimento de acordo com seus interesses, possibilitando a mediação dos conhecimentos e conteúdo da área que foram construídos historicamente à toda população. Nesta perspectiva alguns autores e pesquisadores buscaram consolidar algumas propostas que se articulavam para uma crítica à perspectiva conservadora e desenvolvimento de uma Educação física que se desenvolvia no interior do processo de redemocratização do Brasil desde a década de 1980.

Para Marinho (2012, p.24), torna-se importante registrar que essa trajetória, “pretensamente apolitizada [da Educação física], vinha ocorrendo em todas as áreas do

conhecimento. A educação não fugia à regra. Predominavam posições de corte conservador que inviabilizam o debate político-ideológico”. Ainda segundo Marinho (2012) somente a partir de 1977 é que o pensamento pedagógico de esquerda ganhou força no Brasil, por conta da chamada abertura política do país foram editadas obras críticas nacionais e traduções que, antes, eram censuradas pelos governos militares.

Foi no interior de espaços acadêmicos de produções do conhecimento na Educação física, através de debates e Congressos Brasileiros, que ocorre o engajamento de professores que buscaram caminhos contra-hegemônicos articulados e que refletiram sobre as práticas pedagógicas e a organização do ensino.

Nesse processo de discussão hegemônico e contra-hegemônico, encontramos vários posicionamentos que almejavam algumas ideologias e fomentaram um certo ecletismo de ideias que correspondiam a ordem vigente (capitalismo), com aproximação aos interesses dominantes e encontramos abordagens que referem-se à pouca importância, ou a uma limitada discussão, sobre a influência do contexto socio-cultural que está por trás da aquisição das habilidades motoras, que visa a biologização e apenas o desempenho motor; tais discussões levaram a uma proposta de uma interdisciplinaridade sem reconhecer o objeto da Educação física, fato que causou um certo desconforto na área (ZANELA, 2018).

A partir do embate, podemos afirmar que:

O conjunto da área, no entanto, saiu enfraquecido pela fragmentação do conhecimento, que deveria, em tese, estar atrelado. Tal perspectiva ratifica uma dicotomização histórica entre o biológico e o cultural, favorecendo por outro lado uma certa ampliação no mercado, e criando dificuldades para elaboradores de propostas curriculares. Por outro lado, à profissão regulamentada e consequente demarcação do mercado impõe parâmetros desta pretensa demarcação, obrigando outros campos de atuação a se pronunciarem pelo seu espaço, e restringindo contraditoriamente o campo dos profissionais de Educação física (MALINA; AZEVEDO; MARINHO, 2007, p.07).

As perspectivas divergentes, buscaram proporcionar uma divisão da área que ainda vivenciamos nos dias atuais, que apresentam-se nas concepções pedagógicas e metodológicas, propostas de mera reprodução e ecletismo teórico. Encontramos na atualidade as influências esportivistas e a formação dos atletas nas aulas de Educação física e até mesmo a presença do professor “rola a bola”, ou seja, aquele que apenas entrega a bola aos estudantes, para que os mesmos se movimentem de forma espontaneísta e a partir de experiências do seu cotidiano de senso comum, sem qualquer contextualização e processos

didáticos pedagógicos de natureza crítica-humanizadora e com finalidades conscientes e transformadoras da realidade.

Em alguns espaços, a saúde e as relações higienistas são incorporados como identidade, assim como as aulas de Educação física escolar se tornam apenas uma extensão dos clubes e academias que buscam fomentar um padrão estético caracterizado como “normal” e “padrão” sem considerar as diferenças humanas. Apesar, portanto, de existir ações e debates de grupos em oposição à concepção reducionista da Educação física (Malina; Azevedo; Marinho, 2007), ainda, encontramos modelos reprodutores das condições que fomentam a lógica do mercado capital.

Os novos paradigmas, discutidos e construídos como práticas pedagógicas, apresentam um conhecimento amplo, explicitando as especificidades, potencialidades e limitações de suas abordagens ao compreender a Educação física escolar brasileira em suas diversas concepções metodológicas e filosóficas. Tais propostas auxiliam as possibilidades de escolha dos professores e pesquisadores, na busca de superar a concepção apregoadada anteriormente. Isto significa que as novas sistematizações influenciaram uma Educação física científica, materializada e comprometida como o trabalho educativo do professor, porém devido as inúmeras concepções construídas, acabou-se levando a Educação física para um caráter de falta de identidade, o que corrobora para um processo fragmentado e de desvalorização dela no interior da ciência e da educação.

Na tentativa de apresentar as concepções sistematizadas a Educação física escolar que buscaram legitimar a Educação física como ciência e prática pedagógica e área eficaz no desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade, apresentaremos neste tópico, uma sistematização das abordagens construídas no campo teórico da Educação física brasileira a partir de um embate epistemológico que vem ocorrendo desde os anos de 1980.

Segundo Darido e Rangel (2008) as concepções pedagógicas da Educação física no Brasil, se dividem em dois períodos: a) primeiro, as concepções dominantes da Educação física antes da década de 1980 consideradas como: Higienismo (objetivo de fortalecer os bons hábitos saudáveis da população, valorizando a higiene, saúde e consequentemente o físico e a moral a partir do exercício físico); Militarismo (objetivo de fortalecer a nação para os embates e futuras guerras); Esportivista (objetivo de promover o país em competições a níveis internacionais, o que resulta na ação mecanicista, tecnicista e a busca pelo rendimento e seleção dos mais habilidosos) e Recreacionista (que teve como o objetivo de apresentar

duras críticas ao esportivismo, possibilitando o professor como agente de todas as atividades escolares e escolhas dos estudantes pelos que ele querem fazer nas aulas).

No segundo período, os autores apresentam a sistematização de várias proposições pedagógicas da Educação física, que apresentaram o objetivo de romper com as concepções hegemônicas apresentadas na área. São elas: Humanista; Fenomenológica; Psicomotricidade; Abordagem dos Jogos Cooperativos; Cultural; Desenvolvimentista; Interacionista-construtivista; Crítico-superadora; Sistêmica; Crítico-emancipatória; Saúde Renovada; baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/Brasil, 1998); além de outras (DARIDO E RANGEL, 2008, p.6).

Abaixo, apresentaremos um quadro para demonstrar as abordagens consolidadas ao longo da história da Educação física. Ressaltamos que estamos partindo das abordagens apresentadas a partir da visão de Soraya Darido (2003) no livro “Educação física na escola: Questões e Reflexões”; e Soraya Darido e Irene Rangel (2008) no livro “Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica” e também a partir de William Silvia (2011) em sua Dissertação de Mestrado intitulada: “Crítica à teoria pedagógica da Educação física: para além da formação unilateral”, porém é necessário informar que existem demais concepções.

Quadro 2- Sistematização das abordagens pedagógicas a partir da década de 80 (1980).

Abordagem	Autores	Obra
Abordagem Desenvolvimentista	Alguns Representantes: Go Tani e outros (1988) TANI, Go... [et al]. Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU, 1998.	A obra mais representativa “Educação física Escolar: Fundamentos de uma Abordagem Desenvolvimentista” (Tani et al, 1988).
Intencionalidade: Para esta abordagem o movimento é o principal meio e fim da Educação física e a sua função é oferecer experiências de movimentos adequados a idade da criança em seu nível de crescimento e desenvolvimento. É uma proposta para crianças de 04 a 14 anos de idade, que se volta ao processo de aprendizagem e desenvolvimento a partir das aulas de Educação física, privilegiando o desenvolvimento motor. Sendo assim, o objetivo das aulas é oferecer condições e experiências de movimentos para o desenvolvimento de habilidades motoras. Para Darido (2003) uma das limitações desta abordagem é a falta de discussão teórica sobre a “influência do contexto sócio-cultural que está por trás da aquisição das habilidades motoras” (DARIDO, 2003 p.3). Para Silvia (2011) esta abordagem se volta a formação unilateral do indivíduo, visto que se volta apenas o desenvolvimento das habilidades motoras, o que tange à Educação física apenas possibilitar as capacidades perceptivo-motoras e capacidades físicas. Trata o objeto de estudo da Educação física: “o movimento humano” e não apresenta uma concepção de projeto histórico. Essa abordagem não apresenta críticas ao modelo social e não deixa claro qual é o seu projeto histórico de sociedade. Atrela a sua abordagem apenas na teoria educacional deixando de lado o viés político e social do indivíduo como possibilitador de transformações na sociedade (SILVIA, 2011).		

Abordagem	Autor	Obra
Abordagem Construtivista-Interacionista	João Batista Freire (1989)	Obra representativa: Educação de Corpo Inteiro, publicado em (João Paulo Freire 1989).
Intencionalidade: Esta abordagem considera as experiências de vida da criança ao chegar na escola, não desconsiderando toda as aprendizagens adquiridas e que o movimento deve ser um instrumento para facilitar a aprendizagem de conteúdos diretamente ligados ao aspecto cognitivo, como a aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática. Defende como objeto de estudo e ensino a Educação física enquanto uma disciplina do currículo que “deveria ser especialista em atividades lúdicas e em cultura infantil.” (FREIRE, 1997, p.137, apud, SILVA, 2011, p. 62). Quanto a sua concepção de projeto histórico, destaca apenas que a Educação física deve estar comprometida com uma sociedade mais humana e democrática, não defendendo ou até mesmo criticando a sociedade capitalista. Devemos esclarecer que a Educação física nesta abordagem tem a finalidade criar atividades (ex. estafeta ou amarelinha) que facilitam no desenvolvimento cognitivo das crianças, ao facilitar o conteúdo lúdico para solucionar as contas de matemáticas. Identificamos nesta abordagem o papel essencial da Educação física escolar sendo apresentada como secundário. Na medida que se faz de quase tudo nas aulas de Educação física para auxiliar as outras disciplinas, mas que não apresenta de fato os conteúdos essenciais. Segundo Darido (2003) não podemos negar que o processo de interdisciplinaridade, é importante ao desempenhar o papel de ensino na escola, porém os professores devem ter claro sobre quais são as finalidades da Educação física escolar.		
Abordagem	Autor	Obra
Abordagem Sistêmica	Mauro Betti (1991)	Obra representativa: O livro Educação física e Sociedade (Mauro Betti, 1991).
Intencionalidade: Para Darido (2003) esta abordagem considera o binômio corpo/movimento como meio e fim da Educação física escolar. O autor defende a importância da experimentação dos movimentos em situação prática atrelado ao conhecimento cognitivo e experiências efetivas. Influências nas áreas sociologia, da filosofia e psicologia. Princípios norteadores da abordagem são: o princípio da não-exclusão e o princípio da diversidade.		
Abordagem	Autor	Obra
Abordagem dos Jogos Cooperativos	Alguns Representantes: Fabio Otuzi Brotto (1995).	Obra representativa: Livro: “Jogos cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar” de Brotto (1995).
Intencionalidade: Pautada sobre a valorização da cooperação em detrimento da competição. Para esta abordagem o jogo é o ponto de partida, para buscar as possibilidades de comunicação e contribuição para a construção de uma sociedade baseada na justiça, lealdade, cooperação, competição e solidariedade.		
Abordagem	Autor	Obra
Abordagem Crítico-Emancipatória	Elenor Kunz (1994)	Obra representativa: “Transformação Didático-Pedagógico do Esporte”.
Intencionalidade: Kunz propôs transformações em seu fazer pedagógico a partir da proposta crítica e emancipatória. Buscando sistematização a partir de aspectos didáticos-pedagógicos, visando transcender a instrumentalização do esporte fazendo com que a aquisição de conhecimentos específicos seja de forma crítica e reflexiva. Para essa abordagem o objeto de estudo da Educação física é o “movimento humano” (KUNK, 2004b, p. 107 apud, SILVA, 2011, p. 63) atrelado ao ensino do esporte. Apresenta “como objetivos primordiais de ensino e através das atividades como o movimento humano, o desenvolvimento de competências como a autonomia, a competência social e a competência objetiva” (KUNZ, 2004^a; 2004b, p. 107 apud, SILVA, 2011, p. 63). Sobre a concepção de projeto histórico, não traz elucidações claras, porém evidencia que a estrutura da sociedade apresenta um caráter decisivo na vida dos indivíduos e defende a comunicação como forma		

essencial de expressão dos indivíduos na relação com o mundo social.		
Abordagem	Autor	Obra
Abordagem Cultural	Alguns Representantes: Jocimar Daolio (1993)	Obra representativa: o livro “Da cultura do corpo” de Jocimar Daoli (1994).
Intencionalidade: Nesta abordagem o autor buscou apresentar nas suas propostas, uma perspectiva antropológica, um contraponto possível à ênfase biológica, e denominou de enfoque cultural. Enfatizando o papel da cultura, o autor lembra que toda técnica é cultural, porque é fruto de uma aprendizagem específica de uma determinada sociedade, num determinado momento histórico. O autor sugere ainda que o ponto de partida da Educação física é o repertório corporal que cada estudante possui quando chega à escola, uma vez que toda técnica corporal é uma técnica cultural, e não existe técnica melhor ou mais correta.		
Abordagem	Autor	Obra
Abordagem da Psicomotricidade	Alguns Representantes: Le Bouch e outros (1986)	Obra representativa: o livro “Educação pelo Movimento” de Jean Le Bouch (1966) e no Brasil em 1981.
Intencionalidade: O autor principal desta abordagem é o francês Jean Le Bouch e enfoca a sua abordagem no desenvolvimento da criança, com o ato de aprender, com os processos cognitivos, afetivos e psicomotores, ou seja, buscava garantir a formação integral do estudante. Busca valorizar o conhecimento de origem psicológica.		
Abordagem	Autor	Obra
Metodologia Crítico-Superadora:	Alguns Representantes: Coletivo de Autores – 1992. Bracht, V., Castellani, L., Taffarel, C, Soares, CL.	Obra representativa: Metodologia do Ensino da Educação física (Coletivo de Autores, 1992).
Intencionalidade: Apresenta fundamentações teóricas, filosóficas, metodológicas marxista (Materialismo Histórico-Dialético) e pedagógicas (perspectiva da pedagogia histórico crítica) que constituem como base para pensar em uma Educação física escolar numa perspectiva omnilateral. Apresenta o papel da escola e o projeto de sociedade, propondo como elemento principal a reorganização do ensino, articulando entre a aprendizagem, a área específica da Educação física com o processo de compreensão de mundo que vivemos. Tal concepção defende que o objeto da Educação física é a Cultura corporal do movimento, superando a biologização da Educação física, apresentando o ser histórico do homem e suas relações com a natureza expressados de forma corporal por meio dos: jogos, danças, lutas, ginástica, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica entre outros (COLETIVO DE AUTORES, 2012). Defende que sua construção e a complexidade motora foi se desenvolvendo ao longo de toda história humana de acordo com as suas necessidades e possibilidades e que todos os sujeitos devem ter acessos e possibilidades de apropriação de todo o conhecimento clássico produzido historicamente pelo conjunto de homens, mesmo ele sendo produzido por uma sociedade burguesa.		
Abordagem	Autor	Obra
Abordagem Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)	Alguns Representantes: Inspirado no modelo educacional espanhol, mobilizou a partir de 1994 um grupo de pesquisadores e professores no sentido de elaborar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997).	Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997).
Intencionalidade: O Ministério da Educação e do Desporto, através da Secretaria de Ensino Fundamental, inspirado no modelo educacional espanhol, mobilizou a partir de 1994 um grupo de pesquisadores e professores no sentido de elaborar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Este documento tem como função primordial subsidiar a elaboração ou a versão curricular dos estados e municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna às escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores. Aspectos relevantes nos parâmetros: princípio da inclusão, as dimensões dos conteúdos (atitudinais, conceituais e procedimentais) e os temas transversais.		

Abordagem	Autor	Obra
Abordagem da Saúde Renovada	Alguns Representantes: GUEDES, Dartagnan; GUEDES, Joana	Obra representativa: Manual prático para Avaliação e Educação física (2006).
Intencionalidade: Os autores defendem uma abordagem biológica, no qual suas preocupações se baseiam na elevada incidência de distúrbios orgânicos associados a falta de atividade física. Como propostas defendem a Educação física escolar como disciplina que promoverá um estilo de vida ativa. A promoção da saúde. O objetivo da Educação física para essa proposta é “[...] ensinar os conceitos básicos da relação entre atividade física, aptidão física e saúde” (DARIDO, 2003, p. 19). Segundo Silvia (2011) esta abordagem vincula a formação do indivíduo em uma concepção unilateral, ao não contestar a aptidão física como conceito de formação. Se tratando do projeto histórico Silvia (2011) afirma que essa abordagem se articula com os interesses dominantes, apesar de não explícita sua concepção, essa abordagem parte do princípio que é “[...] necessário ajustar as novas gerações a uma sociedade moderna e democrática.” Sobre o trato com o conhecimento da Educação física é defendido como ‘aptidão física voltada à saúde’ (GUEDES & GUEDES, 1993, p. 7, apud, SILVA, 2011, P. 62).		

Fonte: Autoria própria.

A partir da análise do quadro acima, é possível identificar alguns elementos importantes para a discussão:

- a) O primeiro deles se refere ao número de sistematizações pedagógicas elaboradas a partir dos anos de 1980, podemos perceber o quanto as sistematizações estavam preocupadas em refletir sobre o processo de atuação da Educação física, buscando reconhecer de fato o seu papel e a sua especificidade.
- b) No segundo momento podemos observar a variedade de sistematizações que se posicionaram com perspectivas, metodologias e filosofias diferentes, apresentando referências em diversas teorias das Ciências Humanas (Sociologia, Psicologia, Pedagogia, Antropologia etc.), mas podemos analisar a manutenção das concepções advindas das ciências naturais, o que acarreta o desenvolvimento nos aparatos biológicos.
- c) No terceiro momento identificamos as diferentes concepções de ciência atrelada ao: positivismo, neopositivismo, fenomenologia e materialismo histórico-dialético.
- d) O quarto momento é que diante das diferentes concepções apresentadas com seus viés e pontos de vista, a Educação física escolar que buscava pela sua identidade epistemológica acabou se tornando uma área de conhecimentos múltiplos, difusos e com perspectivas diferentes. O que pode acarretar o fortalecimento de perspectivas que continuam defendendo a lógica do modo de

produção capitalista e a desvalorização do campo e a falta de unicidade e identidade à área.

Segundo Silvia (2018, p. 44) essa variedade de sistematizações buscou afastar a fundamentação da Educação física em uma ciência aplicada, apresentando uma “flutuação epistemológica”. Dado que encontramos a compreensão das práticas corporais da Educação física mais precisamente “[...] à cultura física, cultura do movimento, cultura corporal, cultura corporal de movimento etc. Ou seja, torna-se comum atrelar ao termo cultura um determinado adjetivo para definir o objeto de conhecimento da Educação física escolar”. Neste sentido, encontramos sistematizações que defendem hipóteses, teorias a fim de compreender os objetos sociais e os métodos de intervenção sob a visão culturalista via as ciências humanas (SILVIA, 2018, p.44).

No entanto, podemos identificar nas concepções apresentadas que o objeto da Educação física escolar defendida pelos autores não se referem apenas ao cunho cultural, tais como “[...] atividade física; em alguns casos, atividade físico-esportivas e recreativas [...] movimento humano ou movimento corporal humano, motricidade humana ou ainda, movimento humano consciente”(BRACHT, 2014, p. 50).

Consequentemente nas diversas abordagens apresentadas e que foram estruturadas a partir da década de 1980, encontramos dois polos divergentes: perspectivas atreladas aos conceitos de “atividade física” e “exercício físico” buscam defender a neutralidade científica, cabendo à Educação física e os indivíduos adaptar-se a essa lógica e, do outro lado, perspectivas embasadas no conceito de “cultura corporal”, “cultura de movimento” entre outras, que reconhecem a possibilidade de transformações humanas na sociedade, que através de relações estabelecidas e educação os indivíduos são capazes de transformar a realidade que os cerca (MARINHO, 2012).

Do mesmo modo, foram construídas algumas concepções teóricas de natureza crítica que contestam essa perspectiva de Educação física e analisam a sociedade de forma diferente. Para essas concepções a educação (não só a Educação física) deve formar os indivíduos para a transformação da sociedade.

À vista disso, podemos identificar que existem abordagens de Educação física que apresentam concepções que fortalecem os princípios defendidos pelo capitalismo, reorganizando o ensino, a sociedade, harmonizando e reproduzindo as relações de acordo com o modo de produção atual. Já, ao contrário desta perspectiva, identificamos as

abordagens da Educação física que buscam o desenvolvimento da concepção de educação e de sociedade como possibilidades de transformação da realidade.

Segundo Betti (2011) ao analisarmos os atuais cursos de formações de professores e os discursos pedagógicos da área específica, podemos encontrar nas instituições de ensino superior, questões bibliográficas e concursos públicos sobre as abordagens e as obras de autores citados, defendendo a Educação física Escolar a partir dos seus olhares e de suas concepções. Para o autor “o contraste com as práticas pedagógicas concretas predominantes ainda é marcante: muitos professores desconhecem tais proposições ou as conhecem superficialmente, o que mais se vê são aulas pedagogicamente pobres e os estudantes desmotivados” (2011, p. 1).

Ao nos depararmos com os professores de Educação física, muito deles buscam organizar as suas práticas pedagógicas apenas em experiências e relatos de professores com experiências antecedentes, não apresentando teorias consistentes em suas ações. Durante as aulas remotas que aconteceram durante os anos de 2020 e 2021 devido ao período de distanciamento referente ao *SARS-COVID-19*, podemos observar e analisar sobre o quanto as plataformas, redes sociais, sites, vídeos no *Youtube* cresceram exponencialmente com vídeos de professores demonstrando, apresentando e dando dicas de atividades práticas para os professores apresentarem em suas aulas.

Compreendemos que toda prática é subsidiada por uma contribuição teórica, portanto uma realidade embasada por mera reprodução, de teorias ecléticas e de senso comum, que não reconhecem o sujeito na sua totalidade, podem não oferecer as bases para a realização de um trabalho efetivo de educação, aprendizagem e desenvolvimento realmente humanizador nas aulas de Educação física escolar.

Diante dessas circunstâncias, ao observamos as abordagens, não há como defender uma visão de neutralidade entre elas, pois a dimensão política na sociedade capitalista caracteriza-se pela disputa de poder. Ao pensarmos na divisão de classes antagônicas, constituídas objetivamente por meio de relações capitalistas, compreendemos que as abordagens caracterizam determinado viés ideológico, político, econômico e social.

Sendo assim, é necessário conhecer e compreender o processo histórico da abordagem teórica que é apregoada dentro da instituição e as suas práticas pedagógicas, pois todas abordagens apresentam embasamentos ideológicos, seja ela burguesa ou proletária e muitas abordagens apresentadas no sistema educacional não condizem com a prática, ideia e princípios que se voltam a uma equalização social. Assim, professores que não conhecem

a historicidade acabam praticando modelos de teorias que divergem da realidade daquele espaço, reproduzindo o que está imposto pela classe burguesa, fato que compromete o real papel da educação escolar no processo de emancipação humana e social.

Ao pensarmos em uma abordagem/ ou até mesmo ensino que possibilite a totalidade da formação humana nas aulas de Educação física, precisamos entender que esse componente terá o compromisso de possibilitar aos estudantes, a compreensão das modalidades da prática corporal como síntese de múltiplas determinações, apresentando além dos aspectos táticos, técnicos, fundamentos, regras e processo histórico pragmático que apresente conhecimentos que devem ser apropriados e mediados pelos professores em uma perspectiva crítica-humanizadora na busca de possibilitar a humanização dos estudantes.

Precisamos ter a consciência de que o papel da escola é possibilitar e transmitir as objetivações genéricas para si, apresentando as produções construídas historicamente além de sua aparência, de forma direta e intencional. Nesse processo o estudante deve se apropriar das significações encarnadas da atividade de forma crítica, compreendendo e reconhecendo os motivos que fizeram aquela determinada modalidade ser construída, as condições que foram fundamentais para que surgissem essa prática, as ações que foram realizadas para termos a modalidade nesta complexidade que temos hoje, apresentando em sua mente as relações da modalidade em sua totalidade, desde os aspectos econômicos, políticos e sociais presentes na sociedade, tendo em vista possibilitar aos estudantes a capacidade de reflexão e intervenção crítica na prática social, entendendo o movimento, discutindo, dialogando, explicando e transformando-a (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

Segundo Saviani (2011) cabe a escola apresentar aos estudantes o saber construído coletivamente pelo conjunto dos homens: as diversidades que são apresentados em sua totalidade: Ciências (naturais, exatas, humanas) Culturais (construídas e disseminadas pela sociedade), Valores (ética, moralidade, respeito, tolerância), Crenças (religiões, opiniões, princípios) via um saber sistematizado, elaborado e clássico que visa ser abordado nas salas de aulas de forma gradual, possibilitando que o estudante desenvolva-se a partir de relações sociais intersíquicas que avancem para se tornar intrapsíquicas e configurar o pensamento, os sentimentos e a consciência humana.

Ao pensarmos nesta possibilidade, devemos ter a ciência de uma abordagem crítica, que volta a sua metodologia, filosofia e pedagogia para o discurso do respeito, da solidariedade, da justiça social dentre outros valores universais e necessários ao processo de

humanização dos seres humanos, na busca de apresentar a qualidade de ensino a todos os estudantes na sua totalidade natural, social, histórica e cultural.

Atingimos, aqui, as discussões que pretendíamos realizar neste capítulo, buscamos apresentar a origem da Educação física escolar no Brasil e o seu processo de desenvolvimento enquanto um componente curricular de ensino nas escolas brasileiras. As discussões sobre a instalação da nova ordem social, o processo de redemocratização do Brasil e os embates epistemológicos construídos como possibilidades de encontrar a especificidade da Educação física e o seu papel no ambiente escolar desde então.

Apresentamos a Educação física de origem militarista, utilizada pela medicina social, na perspectiva higienista e eugenista, que buscava o desenvolvimento de indivíduos fortes, saudáveis para defender a pátria em circunstâncias de embate e guerra. A inserção esportivista contribuiu para o desenvolvimento da “ordem e progresso”, buscando por meio do esporte promover a moralidade, a ética, a meritocracia, a vitória e a conservação da ideologia presente na sociedade burguesa. A ruptura dos pensamentos higienistas, biologicistas apresentaram um novo delineamento da Educação física escolar. Por meio dos aprofundamentos dos conhecimentos das Ciências Humanas: antropologia, psicologia, sociologia e pedagogia, a Educação física desenvolveu novos aspectos teóricos e metodológicos para defender projeto de desenvolvimento do indivíduo em sua totalidade, superando o viés biologicista positivista.

Na atualidade nos deparamos com um conjunto de conceituações, definições da Educação física que é defendido como “Cultura do movimento”; “Movimento”; “Aptidão física”; “Cultura corporal”; “Movimento corporal”; “Desenvolvimento motor”, sendo que tais definições acarretaram uma “flutuação” da Educação física que possibilitou “[...] um impasse sobre a legitimação epistemológica do seu objeto de conhecimento” (SILVA, 2018, p. 44).

A partir dessa flutuação epistemológica desde a década de 1980 até os dias atuais, nos deparamos com diversas perspectivas de Educação física que defendem a sua atuação em uma perspectiva crítica e transformadora da realidade humana e social.

No próximo capítulo apresentaremos concepções de Educação física escolar que se apresentam crítica na perspectiva do materialismo histórico-dialético. Temos o objetivo de apresentar os autores que defendem essas concepções de Educação física em uma perspectiva de legitimar o compromisso político, na busca pela superação das transformações da realidade e a humanização dos estudantes numa perspectiva crítica.

Ao tecer sobre as possibilidades de uma Educação física escolar crítica-humanizadora, partiremos dos pressupostos filosóficos e metodológicos do materialismo histórico-dialético, buscando apresentar os posicionamentos dos autores e desenvolvimento histórico de uma Educação física e partiremos de dados bibliográficos coletados em banco de dados de teses e livros para apresentarmos as propostas elaboradas pelos autores.

CAPÍTULO III

ORIGEM E O DESENVOLVIMENTO DE UMA EDUCAÇÃO FÍSICA CRÍTICA

MATERIALISTA HISTÓRICO-DIALÉTICA: o que é!

Notamos com o segundo capítulo, o quanto a Educação física apresenta uma divisão epistemológica que conduz a concepção pedagógica dos professores para diferentes caminhos. Esse embate teórico é fruto do processo histórico da própria Educação física escolar, o qual, de um lado, prioriza as perspectivas biológicas, tecnicistas, esportivistas e, de outro lado, busca superar essa estrutura enraizada, possibilitando a criticidade e a materialidade de concepções pedagógicas para o desenvolvimento do ser humano.

Ao pensarmos nas possibilidades de desenvolvimento humano em sua totalidade, temos a intenção de apresentar neste capítulo, uma perspectiva teórica capaz de enfatizar o processo de ensino do professor e da aprendizagem numa perspectiva crítica-humanizadora iluminada pelo materialismo histórico-dialético. Estamos nos referindo, portanto, a uma forma de ensino que valorize o ser humano em movimento e reconheça as relações sociais educativas intencionalmente planejadas como essenciais para a aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos na escola e, sobretudo, que tenha o conhecimento teórico-prático como a base fundamental para o processo de humanização, tornando o ensino engendrado pelo professor como motor desse movimento histórico-social.

Para isso pautaremos o nosso primeiro subcapítulo em uma metodologia de revisão bibliográfica de teses de doutorado defendidas nos últimos 10 (dez) anos (2010-2021), com o objetivo de compreender a Educação física em perspectiva crítica frente aos posicionamentos de uma Educação física escolar efetivamente crítica-humanizadora e transformadora configurada como práxis humana e social.

Em sequência, no segundo momento, apresentaremos os avanços da metodologia de ensino-superadora a partir da sua presença nos trabalhos científicos apresentados nos eventos acadêmicos nos últimos 10 anos, com objetivo de tecer possibilidades e proposituras sobre as possibilidades de uma Educação física escolar crítica que incorpore a concepção marxista de uma educação humanizadora e emancipatória na superação do capitalismo e construção do socialismo.

3.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA E O MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO: LEVANTAMENTO DE TESES E AS SUAS RELAÇÕES COM A METODOLOGIA DE ENSINO CRÍTICO-SUPERADORA.

De acordo com o campo teórico da Educação física escolar, a proposição teórica construída na base filosófica do materialismo histórico-dialético é a metodologia de ensino-Superadora, como mencionamos acima. Esta metodologia foi desenvolvida a partir da década de 1980 pelo Coletivo de Autores (Lino Castellani Filho, Carmem Lúcia Soares, Celi Nelza Zuque Taffarel, Elizabeth Varjal, Micheli Ortega Escobar e Valter Brach) e defendida pelos autores como uma pedagogia emergente, buscando responder e compactuar com determinados interesses de uma classe dominada e orientada pelo desejo contra hegemônico de construção de uma perspectiva crítica-humanizadora de Educação física.

É importante destacar que essa metodologia é discutida e elaborada por um “coletivo” de professores/pesquisadores com concepções e bases epistemológicas distintas, mas que apresentavam o mesmo objetivo, qual seja, “apresentar uma nova metodologia de ensino da Educação física capaz de superar as visões hegemônicas presentes, “não significa dizer que as reflexões e decisões tenham sido sempre consensuais ou sem disputas de argumentos e até de posições pessoais” (SOUZA JUNIOR, 2011, p.407).

Tendo o objetivo de compreender a Educação física em perspectiva crítica e preocupada com o pleno desenvolvimento dos sujeitos e seus aspectos motores, psicomotores, psicológicos e sociais, chegamos na metodologia de ensino superadora. Para isso, realizamos uma revisão bibliográfica tomando teses, livros e periódicos reconhecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sobre as proposituras pedagógicas da Educação física escolar na atualidade, com o intuito de apreender os fundamentos pedagógicos e os pressupostos teóricos do trabalho educativo específico do componente curricular da Educação física em perspectiva crítica-humanizadora.

Como apontado no Capítulo I – “Delimitações teóricas metodológicas da pesquisa”. Após a leitura dos títulos, palavras-chaves, resumos e a leitura do trabalho completo, de acordo com a metodologia de análise bibliográfica (GAMBOA, 1995) de 20 obras encontradas na base de dados a partir dos descritores: “*Educação física*”, “*Teoria Histórico-Cultural*”, “*Crítico-Superadora*” e “*Crítico*”. Identificamos as produções voltadas à Educação física e ao materialismo histórico-dialético e, neste sentido, analisamos 08 teses de doutorado (Lin, 2013); (Lavoura, 20013); (Ferreira, 2015);

(Nascimento, 2014); (Duarte, 2017); (Melo, 2017); (Silva, 2018) e (Calheiros, 2018) e preocupadas com a Educação física escolar, cujos dados básicos apresentamos no quadro abaixo:

Quadro 3 - Informações sobre as Teses analisadas com aprofundamento

Ano de Publicação	Autores	Orientadores	Objeto da Educação física	Título
2018	Vicente Cabrera Calheiros	Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Liliana Soares Ferreira	Cultura corporal	O trabalho pedagógico da Educação física: em busca das múltiplas determinações.
2018	Matheus Bernardo Silva	Orientador: Prof. Dr. Dermeval Saviani	Corporalidade humana	O objeto de conhecimento da Educação física escolar na perspectiva da Pedagogia histórico-crítica.
2017	Zuleyka da Silva Duarte	Prof. Dr. Avelino da Rosa Oliveira	Para além da cultura corporal p.30	Contribuições da Educação física para a formação humana omnilateral: uma abordagem com base na filosofia social marxiana.
2017	Flávio Dantas Alburquerque Melo	Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Celi Nelza Zulek Taffarel	Cultura corporal	O trato com o conhecimento da Educação física escolar e o desenvolvimento do psiquismo: contribuições da teoria da atividade.
2015	Antonio Leonan Alves Ferreira.	Orientador(a): Profa. Dra. Celi N. Z. Taffarel	Motricidade concepção do desenvolvimento histórico-social da corporalidade humana.	A atividade de ensino na Educação física: A dialética entre conteúdo e forma.
2014	Carolina Picchetti Nascimento	Prof. Dr. Manoel Orisvaldo de Moura	Cultura corporal	A atividade pedagógica da Educação física a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal.
2013	Tiago Nicola Lavoura	Prof. Dr. Antonio Julio de Menezes Neto	Cultura corporal	Cultura corporal e tempo livre em áreas de reforma agrária: notas acerca da educação escolar e da emancipação humana.

2013	Alessandra Dal Lin	Orientadora: Prof ^a Dr ^a Anita Helena Schlesener	Cultura corporal	Concepção de homem omlateral uma proposta metodológica para além da abordagem crítico superadora na Educação física.
------	--------------------	---	------------------	--

Fonte: Autoria própria.

A título de complementação das teses indicadas no quadro acima, decidimos por apresentar uma tese de doutoramento defendida no interior do GEIPEE (Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar) junto ao Programa de pós-graduação em Educação da UNESP-Presidente Prudente, Grupo de estudos e Programa de pós-graduação aos quais a pesquisadora desta dissertação pertence e trabalha. A tese de Rodrigo Lima Nunes, evidencia o trabalho do professor de Educação física na educação escolar em perspectiva crítica, embora não discuta abordagens e metodologias em Educação física escolar, enfatiza a importância da apropriação da teoria histórico-cultural e Pedagogia histórico-crítica para a efetivação de uma atuação crítica do professor de Educação física na escola. A tese intitulada “A atividade de brincar na pré-escola: possibilidades de enfrentamento da alienação social a partir de um trabalho educativo em uma perspectiva humanizadora” foi construída por Rodrigo Lima Nunes e defendida no ano de 2019 trata da atuação do professor de Educação física escolar e do quanto o seu trabalho educativo crítico é essencial para a construção de sujeitos conscientes e críticos ao processo de alienação presente na sociedade capitalista. Saliento que o Professor Rodrigo participou da qualificação desta dissertação, pois atualmente é professor da UEM-Ivaiporã e continua atuando no interior do GEIPEE como vice-líder do grupo ao lado do Prof. Dr. Irineu A. Tuim Viotto Filho do Departamento de Educação física da UNESP-Presidente Prudente.

A Tese de Nunes (2019) embora não discuta diretamente a Educação física numa direção crítico-superadora, salienta o importância da Teoria histórico-cultural e da Pedagogia histórico-crítica na estruturação do trabalho educativo do professor de Educação física na educação escolar e especificamente na educação infantil. O autor defende que a Educação física deve contribuir para o processo de construção da consciência dos estudantes, desde a mais tenra idade, sendo que por meio de atividades ludo-pedagógicas configuradas em jogos e brincadeiras, o professor poderá criar condições diferenciadas de humanização no interior da escola (NUNES, 2019).

A tese de Rodrigo Lima Nunes estrutura-se em 05 seções, sendo a Introdução, a seção 2: Fundamentos epistemológicos, metodológicos e práticos da pesquisa; a seção 03: Apresentação e análise das categorias integradoras do objeto e a atividade dominante

brincadeira de papéis sociais; seção 04: a atividade de brincar na pré-escola: possibilidades de organização e efetivação do ensino [nas aulas de Educação física] da brincadeira de papéis sociais em uma direção humanizadora e a seção 05 com as considerações finais. O autor enfatiza o quanto a aula de Educação física deve ser humanizadora no sentido de superar as relações alienadas e alienantes presentes na escola e reproduzidas no cotidiano das aulas.

Para Nunes (2019) nas aulas de Educação física há que se superar a realização de brincadeiras espontâneas e voltadas somente para ocupar o tempo livre das crianças e que, por elas mesmas, dado o espontaneísmo das relações citidianas, acabam reproduzindo relações alienadas e alienantes intrínsecas ao modo de produção e reprodução da vida em si da sociedade capitalista. O autor defende que há que se construir,

“[...] possibilidades de humanização, há que se assumir uma prática pedagógica histórico-crítica que se respalde no método materialista histórico-dialético, no sentido de se efetivar “uma prática crítica e consciente, que promova o desenvolvimento da consciências dos indivíduos, desde a mais tenra idade, em uma direção verdadeiramente emancipatória porque humano-genérica.

Enfim, ao salientarmos a tese de Rodrigo Lima Nunes queremos salientar também o quanto o GEIPEE da UNESP-Presidente Prudente e ligado ao Departamento de Educação física daquela universidade, tem construído reflexões histórico-críticas importantes para a realização do trabalho do professor de Educação física na educação escolar e tem implementado reflexão crítica que nos ajudam a pensar na construção de uma Educação física de base histórico-crítica superadora e respaldada no método materialista histórico-dialético.

3.1.1 Breve apresentação das teses críticas do Quadro 03

A tese de Calheiros (2018) intitulada “*O trabalho pedagógico da Educação física: em busca das múltiplas determinações*”, é dividido em quatro capítulos (1. Categorias Fundamentais para análise; 2. Trabalho, Capital e Crise; 3. Trabalho, Educação e Escola e 4. Processo Histórico de Constituição da Educação física) e tem o objetivo de “analisar como se organiza e caracteriza o trabalho pedagógico da Educação física em âmbito escolar, centralmente, nas relações sociais pertinentes à escola pública, frente o processo de reordenamento do mundo do trabalho” (CALHEIROS, 2018, p. 10).

Ao longo do seu trabalho o autor buscou demonstrar como a educação, a escola e o trabalho pedagógico são ininteligíveis sem sua necessária articulação com o modo de produção material da vida. Apresentando as relações da Educação física com o mundo do trabalho e, a partir da especificidade da formação social burguesa o trabalho pedagógico – hegemonicamente – como elemento necessário à reprodução do modo de produção capitalista.

O autor defende que,

“[...] a Educação física situa-se no bojo das relações existentes nos embates presentes no desenvolvimento da luta de classe. Neste processo, compreendo que ela está sempre sendo um elemento que responde aos imperativos do capital, assim como, em distinto grau de intensidade, do conjunto de classe trabalhadora. A partir deste movimento, há a possibilidade de trabalho pedagógico subjugar-se às condições materiais presentes no espaço escolar, se aproximando do que Souza (1999) entende por construção da ideologia” (CALHEIROS, 2018, p. 22).

Desta forma, o trabalho pedagógico se organiza por meio do processo e da sociedade capitalista, constituindo não só como trabalho não-material, mas como trabalho concreto.

No decorrer da sua tese o autor apresenta categorias fundamentais para análise a partir dos conceitos marxianos sobre o modo de produção capitalista e apresenta como problema de pesquisa: as circunstâncias materiais ao se pensar “[...] na organização e caracterização do trabalho pedagógico da Educação física frente ao processo de reordenamento do mundo do trabalho” (CALHEIROS, 2018, p. 23). Segundo o autor, a escola se encontra no contexto capitalista, nas atuais relações de produção marcadas por contradições fruto de hegemonia da classe burguesa e da manutenção alienada da classe trabalhadora.

Calheiros (2018) defende que o trabalho pedagógico é desenvolvido nas relações de trabalho capitalista, sendo apresentado como um processo de trabalho que está sob a tutela do assalariamento dos agentes educacionais, ou seja, a uma venda da força de trabalho que os agentes encontram para produzir a sua própria existência. Assim, é considerado como “[...] trabalho alienado, assim como, encontra em si a possibilidade de contribuir com a organização do conjunto da classe trabalhadora, seja por meio de sindicatos, movimentos sociais, partidos políticos, no próprio trabalho, entre outros (CALHEIROS, 2018, p. 143).

Silvia (2018) publica a tese intitulada “*O objeto de conhecimento da Educação física escolar na perspectiva da Pedagogia histórico-crítica*”, orientado pelo professor

Dermeval Savaini e tem como objetivo compreender o possível objeto de conhecimento da Educação física escolar na perspectiva da Pedagogia histórico-crítica.

A tese se apresenta em 3 capítulos (1. Dubiedades e possibilidades sobre a legitimidade do objeto de conhecimento da Educação física escolar; 2. Princípios e Fundamentos da pedagogia Histórico-crítica e 3. O desenvolvimento pleno do movimento e contenção de movimento como eixos norteadores para a definição do objeto de conhecimento da Educação física escolar) e devido a precária legitimação epistemológica da Educação física e as ricas possibilidades que esse conhecimento oferece, o autor buscou identificar o objeto de conhecimento da Educação física escolar.

O autor afirma que a Educação física em seu processo histórico, ao buscar a superação da concepção naturalista e positivista da sociedade capitalista, ainda sim, permanece em uma flutuação epistemológica rodeada de teorias e metodologias presentes no campo das ciências humanas e no culturalismo.

Há uma tese da corporalidade humana a qual compreende “[...] o corpo em suas dimensões e ações no âmbito do modo de produção capitalista, mais precisamente, sobre as atuais características da divisão do trabalho” (SILVIA, 2018, p. 54). E ainda reitera o autor que mesmo a Educação física apresentando flutuações epistemológicas, ela é uma modalidade de educação que se “aproxima em uma articulação (insolúvel) entre as naturezas biofísica e humana” (SILVIA, 2018, 65).

Segundo o autor a,

[...] Educação física escolar, como uma modalidade de educação, é idêntico o princípio fundamentado pela pedagogia. Não se trata de um campo a ser utilizado para aferir as especificidades de determinados conhecimentos, seja no âmbito das ciências naturais (como a biologia, a química, a física etc.), seja no âmbito das ciências humanas (como a psicologia, a antropologia, a sociologia etc.). A educação (a promoção do homem), nesse sentido, torna-se o centro das preocupações da Educação física (SILVA, 2018, p. 64).

A Educação física sendo uma prática humana (atividade) é determinada como educação, visto que o seu propósito é o desenvolvimento pleno do movimento humano consciente e a capacidade dos indivíduos de contenção desse movimento (controle psicofísico), promovendo assim características próprias dos seres humanos que somente se desenvolvem por meio da educação. Portanto, “justifica-se que ela [a Educação física] esteja alinhada com uma ciência da educação, autônoma e unificada” (SILVA, 2018, p. 66).

Deste modo, a corporalidade humana, segundo o autor, é o objeto de conhecimento da Educação física em que “[...] se dá pela unificação entre atividade teórica e prática contribuindo, destarte, para a harmonização entre todos os aspectos que compõem a estrutura do ser humano e, por conseguinte, no desenvolvimento omnilateral do homem” (SILVIA, 2018, p. 164-165).

Duarte (2017) em sua tese denominada: *“Contribuição da Educação física para a formação humana omnilateral: Uma abordagem com base na filosofia social marxiana”*, teve como o objetivo analisar a abordagem teórica Crítico-Superadora, com a intenção de propor aprofundamentos conceituais que conduzam a Educação física como referência de uma proposta de Formação Humana Omnilateral na educação escolar.

Sua obra foi apresentada em 6 capítulos composta por 1. Introdução; 2. Educação: questionamentos a uma formação omnilateral e seus pressupostos; 3. Formação Humana: Considerações sobre a Paideia e a Bilgund; 4. Pressupostos para uma Pedagogia Marxiana e a Formação Omnilateral; 5. As contribuições da Educação física Escolar para uma formação Omnilateral e 6. Considerações finais.

Duarte (2017) parte da metodologia de ensino-superadora e a considerada como a abordagem teórica mais desenvolvida e crítica da Educação física,, tendo em vista a necessidade de se pensar o ser humano na perspectiva da omnilateralidade. Segundo a autora, apesar do avanço no campo conceitual da Educação física, apresenta-se um processo contraditório do que existe nas perspectivas pedagógicas, o que acarreta no distanciamento das teorias e concepções da prática real, remetendo apenas ao “fazer por fazer”, ou seja reflexo de uma formação unilateral, o que “[...] demonstra a carga de alienação de quem pensa a Educação física a partir da concepção de homem, de projeto histórico e trato com o conhecimento, que, ao fim e ao cabo, define o objeto de estudo da Educação física” (DUARTE, 2017, p. 54).

Desta forma, ao fazer aprofundamentos da metodologia de ensino crítico-superadora, a autora apresenta os limites e as possibilidades da abordagem na Educação física escolar para uma formação omnilateral. Admite que o objeto de estudo da Educação física é para além da cultura corporal, pois é de suma importância considerar o conhecimento produzido pelas práticas corporais realizadas pelos estudantes para o seu desenvolvimento.

Para Duarte (2017), ainda que o referencial teórico que compõe sua base filosófica seja resultante de uma concepção histórica e materialista da sociedade, a autora encontra alguns “limites” no que se refere a formação numa perspectiva omnilateral e defende que

uma verdadeira formação humana dialética e histórica deve ser capaz de possibilitar a formação integral do estudante em todas as suas potencialidades, cujo pano de fundo seja o processo de emancipação humana.

Melo (2017) com seu trabalho intitulado: *O trato com o conhecimento da Educação física escolar e o desenvolvimento do psiquismo: contribuições da Teoria da Atividade*”, orientado pela professora Celi Nelza Zulke Taffarel (inspiradora e uma das autoras da metodologia de ensino crítico-superadora) teve o objetivo de expor cientificamente as contribuições teóricas e metodológicas da teoria da atividade de Alexis Leontiev e a Teoria da periodização do desenvolvimento psíquico de Daniil Elkonin, que concorrem para a alteração da base teórico-metodológica do ensino escolar com vistas ao desenvolvimento do pensamento teórico do estudante, tendo o objeto de estudo o trato com o conhecimento da cultura corporal nas aulas de Educação física.

Sua obra foi apresentada em 3 capítulos (1. Desenvolvimento humano e atividade: Sobre a determinação histórico-ontológica do ser humano; 2. Teoria da atividade: Fundamentos psicológicos e suas implicações pedagógicas e 3. Contribuição da teoria da atividade para o trato com o conhecimento da Educação física escolar) e buscou se alicerçar na metodologia de ensino-superadora para apresentar novas proposições e contribuições teóricas e metodológicas no processo de organização e sistematização lógica do conhecimento da cultura corporal nos ciclos de escolarização básica a partir da Teoria da Atividade.

Segundo Melo (2017) é na sociedade de classes capitalistas que os processos de apropriação e objetivação dos indivíduos ocorrem por meio de relações alienadas e de dominação, os quais impedem o desenvolvimento da universalidade e a liberdade.

Entendendo que de acordo com a Teoria da Atividade o desenvolvimento psíquico consciente se desenvolve a partir da estrutura da atividade humana ou seja, a partir das condições de existência, é de suma importância, segundo o autor, a compreensão sobre o desenvolvimento da estrutura da atividade para a promoção do desenvolvimento do “[...]pensamento dos estudantes a partir da lógica dialética, o que implica na apropriação (internalização) dos conceitos científicos que expressam as formas sociais de atividades da cultura corporal” (MELO, 2017, 164).

Assim, o autor apresenta o processo de desenvolvimento da estrutura da atividade e consequentemente a periodização do desenvolvimento psíquico, sendo que a periodização do desenvolvimento psíquico rompe:

“[...] com as concepções biológicas naturalistas que consideram que o desenvolvimento humano é uma sucessão de etapas universal, linear e natural, onde todo ser humano alcançará o máximo de seu desenvolvimento psíquico e, com isso, naturaliza as desigualdades sociais, e a luta de classes some diante do processo de desenvolvimento humano” (MELO, 2017, 92).

Desta maneira, é necessário defender o trato com o conhecimento da cultura corporal nas aulas de Educação física para possibilitar o desenvolvimento do pensamento dos estudantes. Visto que, o papel da Educação física escolar não deve visar apenas o desenvolvimento físico, mas sim a totalidade humana no plano omnilateral.

Nesta perspectiva o autor apresenta a Metodologia de ensino crítico-superadora para alicerçar os seus estudos, sendo que em razão dessa deve-se “superar as abordagens naturalistas, biologizante e idealista do ensino da Educação física Escola de forma (dialética) com que trata a relação entre atividade, consciência e produção social do modo de vida humano” (MELO, 2017, p. 139).

No entanto, esclarece Melo (2017) que os ciclos de escolarização apresentados pelo Coletivo de Autores (1992; 2012) não apresentam, de forma clara, o movimento dialético do desenvolvimento psíquico dos indivíduos. O autor defende que esta lacuna teórica conceitual é deficitária devido à falta de acesso às obras da psicologia soviética na década de 1980, fato que limitou o aprofundamento dos nexos e relações entre o papel da Educação física escolar. E por conta, também, de a produção de conhecimento da Educação física naquela época na década 1980 não ter apresentado estudos empíricos e teóricos a partir da teoria histórico-cultural, sendo que tornaram-se lacunares as discussões em torno da periodização do desenvolvimento psíquico e o ensino da Educação física, lacuna que deve ser preenchida com os estudos críticos atuais.

Assim, como possibilidade de apresentar novas proposições e contribuições teóricas e metodológicas, Melo (2017) organiza e apresenta a sistematização da lógica do conhecimento da cultura corporal nos ciclos de escolarização básica a partir da Teoria da Atividade e, desta forma, reconhece que a Educação física escolar poderá contribuir para o processo de humanização humana e emancipação social.

Ferreira, (2015) e sua tese intitulada “*A atividade de ensino na Educação física: A dialética entre conteúdo e forma*” orientado também pela professora Dra. Celi N. Z. Taffarel e Coorientado pela professora Dra. Lígia Márcia Martins. Seu trabalho teve o objetivo de destacar o papel dos conteúdos de ensino da Educação física no desenvolvimento do

pensamento conceitual nos estudantes e ainda, elucidar a relação dialética entre forma e conteúdo no ensino da Educação física.

Constituído por 6 capítulos (1. A prática de ensino na Educação física escolar: contribuições e avanços necessários a partir da obra Coletivo de Autores; 2. Atividade e desenvolvimento humano; 3. O desenvolvimento histórico-social da corporalidade humana; 4. O desenvolvimento do autodomínio da corporalidade ontogênese humana; 5. A atividade de ensino na Educação física: a imagem, subjetivação do objetivado historicamente, *realiza-se* na corporalidade e 6- Considerações Finais) apresentou como objeto de estudo a prática de ensino da Educação física escolar que comprometem o pensamento dos estudantes.

Utiliza em sua tese o conceito de motricidade como “[...] fundamento da concepção do desenvolvimento histórico-social e ontogenético da corporalidade humana, produto da complexificação da atividade prática” (FERREIRA, 2015, p. 13). Assume que a atividade esportiva é a forma mais desenvolvida da experiência sócio-histórica da corporalidade e que sua gênese é a atividade produtiva. Ferreira (2015) defende que a relação entre conteúdo e forma no ensino de Educação física é objetivada pelo autodomínio da corporalidade, uma vez que, é por meio dos procedimentos dos hábitos motores ao passar pela via da adaptação a ação será substituída por novas habilidades motoras. Isso se dá desde as atividades mais desenvolvidas pelas transformações das ações conscientes em operações motoras auxiliares “[...] o que só poderá se realizar pela formação e realização do movimento voluntário nos estudantes nas aulas de Educação física, quando a imagem, subjetivação do objetivado historicamente, *realiza-se* na corporalidade (FERREIRA, 2015, p. 28).

O autor, aprofundou suas análises na busca de confirmar sua hipótese sobre a natureza dos conteúdos e as atividades escolares (na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da Pedagogia histórico-crítica) quando são sistematicamente orientados à transmissão dos conhecimentos científicos, a qualidade do desenvolvimento psíquico possibilita o desenvolvimento conceitual dos estudantes além do pensamento sensorial (que é promovido por outras teorias e abordagens) (FERREIRA, 2014).

Assim, sobre os conteúdos da Educação física, a transformação de ações conscientes autônomas, que tem por base o conteúdo da atividade (significações objetivas) – jogo, ginástica, dança, luta e operações motoras auxiliares, possibilitará aos estudantes a superação do pensamento voltado à captação sensorial em direção ao pensamento conceitual. Para Ferreira (2014), é por meio dessas ações conscientes que o desenvolvimento da percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento etc.; na esteira deste tipo particular de atividade

possibilitará o autodomínio da corporalidade como resultado de um processo relacionado ao desenvolvimento do indivíduo.

Nascimento (2014), é uma tese intitulada como “*A atividade pedagógica da Educação física: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal*” apresenta em sua obra 5 capítulos (1. Os problemas relacionados à investigação dos objetos de ensino da Educação física; 2. O método de investigação para a análise dos objetos de ensino da Educação física; 3. A gênese dos objetos das atividades da cultura corporal; 4. O desenvolvimento das atividades da cultura corporal e 5. Os objetos de ensino da Educação física: elementos para a discussão da atividade pedagógica) e teve como o objetivo “Propor uma conceituação sobre os objetos de ensino da Educação física a partir do movimento lógico e histórico das atividades da cultura corporal” (NASCIMENTO, 2014, p. 14).

Em suas análises e aprofundamentos, utiliza o termo a “Cultura corporal” ao apresentar as relações essenciais de uma atividade humana que se volta as ações corporais. A autora apresenta a gênese bem como as relações essenciais que constituem o fenômeno. Para Nascimento (2014, p. 45-46), o ponto de partida para analisar os determinantes das “atividades da cultura corporal” se constituem como “criação de uma imagem artística, o controle da ação do outro e o domínio da própria ação”. Estas categorias, explicam as “relações essenciais” que estão em todas as práticas corporais presentes na sociedade.

É importante ressaltar que para Nascimento, (ibid., p. 47), o conceito de atividade da cultura corporal “deve ser uma síntese dessas três dimensões: as relações essenciais, as formas concretas e particulares nas quais essas relações se manifestam e os sujeitos em atividade”, relações essenciais que aparecem em todas as atividades (jogo, esporte, luta, ginástica, circo, etc) constituem como ponto de partida, e não ponto de chegada, uma vez que é por meio dessas mediações essenciais que se pode “explicar a gênese dessas relações (o processo pelo qual tais relações tornaram-se relações essenciais) e a sua estrutura (o conteúdo real desses objetos ou as relações dentro das relações)” (idib., p. 48).

Nascimento (2014) apresenta dados importantes ao apresentar a reconstituição que superam as particularidades de cada uma das atividades da Cultura corporal. Para a autora, o controle da ação corporal do outro, o domínio da própria ação corporal e a criação de uma imagem artística são relações importantes e gerais presentes nas atividades da Cultura corporal, como o Jogo, a Dança, a Luta, a Ginástica, entre outros.

Lavoura (2013) em sua tese intitulada como “*Cultura corporal e tempo livre em áreas de reforma agrária: notas acerca da educação escolar e da emancipação humana*” teve o objetivo de apreender as possibilidades formativas e as perspectivas emancipatórias da cultura corporal no âmbito do lazer em Projetos Políticos Pedagógicos da educação e da cultura em áreas de reforma agrária do campo brasileiro.

Composta por 3 capítulos (1. Modo de produção e a questão agrária: Elementos históricos e ontológicos; 2. Trabalho e tempo livre: Determinantes ontológicos do lazer na perspectiva da emancipação humana e 3. Pedagogia histórico-crítica e emancipação humana: Cultura corporal, educação escolar e tempo livre e áreas de reforma agrária.) a tese busca defender a mediação da escola e do trabalho escolar na busca de possibilitar a apropriação dos indivíduos do conjunto de conhecimentos da cultura corporal “[...] os quais perspectivam com a emancipação humana enquanto fundamentais para a vivência do tempo livre para além da lógica do capital” (LAVOURA, 2013, p. 8).

Lavoura (2013), defende que o trabalho educativo no interior do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) deve estar pautado na Pedagogia histórico-crítica como a forma mais adequada de possibilitar a socialização plena do conjunto de conhecimentos da humanidade, dos quais a Cultura corporal faz parte. Segundo o autor a escola tem um papel fundamental no processo de socialização dos conteúdos científicos ao descobrir as formas mais adequadas para transmitir os conteúdos por meio de possibilitar os métodos mais eficazes para sequenciar, dosar e sistematizar os conhecimentos para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem, no entanto não é só a escola como instituição que garantirá todo esse processo e sim os professores, os quais são os agentes fundamentais que devem ter clareza e domínio das teorias pedagógicas, as quais explicitam as diversas formas de atingir os objetivos educacionais.

Lavoura (2013) apresenta como referência teórica e metodológica a metodologia de ensino crítico-superadora, tendo em vista seus pressupostos teóricos-filosóficos e metodológico alicerçados no materialismo histórico-dialético. A referência e o posicionamento do autor toma o conceito de cultura corporal enquanto trato do conhecimento como objeto de estudo da Educação física.

Ao longo do aprofundamento e análise no âmbito da educação escolar do assentamento Terra Vista, Lavoura (2013) constatou-se que os conteúdos da cultura corporal sofreram determinações das especificidades dos cursos profissionais; que os conteúdos pedagógicos da cultura corporal estão pautados (“mesmo que de maneira não

consciente”) na pedagogia de projetos; a professora apresenta um desconhecimento da produção teórica da sua própria realidade (MST) acerca da educação e cultura e para finalizar, que a relação dos conteúdos apresentados nas aulas de Educação física se limitam apenas a mera relação interpessoal entre os indivíduos.

A tese de Lin (2013) intitulada “*Concepção de homem omnilateral uma proposta metodológica para além da abordagem Crítico Superadora na Educação física*”, teve o objetivo de apresentar uma nova possibilidade metodológica na Educação física a partir do materialismo histórico-dialético. Composta por 6 capítulos (1. Contextualizando a problemática; 2. Pressupostos teóricos para a compreensão dos limites da abordagem crítico-superadora; 3. Hegemonia e Educação em Gramsci; 4. Concepção marxista de homem; 5. Limites da teoria crítico-superadora e novas possibilidades metodológicas para o ensino da Educação física e 6. Considerações finais) tem como objeto principal de tensionar a proposta crítico-superadora a partir dos pressupostos do materialismo histórico-dialético, para propor a construção de uma nova proposta em uma concepção de omnilateral.

A autora no início de sua pesquisa já apresenta a sua crítica frente a abordagem crítico superadora por meio da obra “*Metodologia do Ensino da Educação física*”⁴, elucidando os leitores que o seu objetivo não é apresentar a teoria como falha ou insuficiente, mas, sim, contribuir para uma nova metodologia a partir do materialismo histórico-dialético, pois as compreensões “*totalidade*”; “*dialética*”; “*poder*”; “*trabalho*” apresentadas na obra, são divergentes da concepção marxista. Segundo a autora a Metodologia de ensino crítico-superadora apresenta limites quanto às categorias “*alienação*”; “*trabalho*”; “*dialética*”; “*totalidade*” e “*hegemonia*” (LIN, 2013, p. 46).

A autora apresenta alguns pressupostos para a compreensão da Metodologia de ensino crítico superadora, sobre a compreensão marxista de homem, concepções fundamentais do pensamento de Marx e Gramsci para a educação a fim de apresentar uma perspectiva da educação na formação da omnilateralidade na perspectiva marxista. A partir de toda a elucidação fundamentada na concepção marxiana, apresenta os limites e as novas possibilidades metodológicas para o ensino de Educação física na perspectiva do desenvolvimento e formação omnilateral (LIN, 2013).

⁴ Essa obra foi escrita pelos seguintes autores: Carmem Lúcia Soares; Celi Nelza Taffarel; Elizabeth Varjal; Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht. A autora se apropriou da primeira versão publicada no ano de 1992.

Para Lin (2013) ao pensar no homem em uma formação omnilateral:

“[...] todas as potencialidades e possibilidades de liberdade de expressão pelo movimento; não haveria fronteiras entre o movimento artístico, técnico, cooperativo, subjetivo e intencional. Portanto, é impensável a construção do homem omnilateral na Educação física em um modo de sociedade capitalista. É que, no pensamento gramsciano, a Educação precisa estar situada em um projeto político comprometido com os interesses de todos e não de uma classe determinada” (LIN, 2013, p. 242”).

Desta forma, como possibilidade metodológica, Lin (2013) apresenta uma proposta prática com o público do Ensino Fundamental I; Ensino Fundamental II e Médio. Tal proposta se apresenta a partir da compreensão dos referenciais teórico de Marx e Gramsci “[...] fundamentada nas categorias de totalidade, dialética, alienação/estranhamento, emancipação tendo como o trabalho como princípio norteador” (LIN, 2013, p. 244). A autora deixa claro quanto as limitações da sua pesquisa frente a proposta pedagógica e informa que o seu trabalho apresenta a necessidade de uma teoria pedagógica que possibilita o questionamento da realidade social e política, visando contribuir para a formação em todas as potencialidades e possibilidades de liberdade do indivíduo “[...] situada nos interesses de transformação e construção de uma nova ideia de sociedade e de homem” (LIN, 2013, p. 278).

Com as teses apresentadas de forma breve, identificamos que as obras evidenciam a contextualização histórica da Educação física brasileira, apresentando a necessidade de superação do caráter fragmentado e dualista entre o corpo e mente, no qual o âmbito naturalista, positivista e biológico prevaleu (e de certo modo ainda prevalece) nas instituições escolar, cujo qual deve e precisa ser superado pelo modelo crítico-superador de Educação física.

Identificamos que obras apresentam como objeto de estudo inicial ao se pensar em uma Educação física escolar crítica na “cultura corporal”, porém como foi apresentdo os autores apresentam novas proposições a partir de suas defesas. Alguns autores como: Caroline Picchetti Nascimento, Tiago Nicola Lavoura, Alessandra Dal Lin, Flávio Dantas de Melo e Vicente Cabreira Calheiros apresentaram ainda o objeto da Educação física escolar na concepção apregoadada e apresentada pelo Coletivo de Autores (1992; 2012) como: “cultura corporal”. Os demais autores apresentam o objeto da Educação física em outras terminologias e evidenciam conceitos como: “Para além da cultura corporal”, “Corporalidade humana” e “ Motricidade concepção do desenvolvimento histórico-social

da corporalidade humana”. Rodrigo Lima Nunes, por sua vez, evidencia a necessidade de uma Educação física histórico-crítica e histórico-cultural em unidade, de forma a possibilitar ao professor as condições para a construção da consciência dos estudantes por meio dos jogos e brincadeiras de papéis sociais e na direção da superação de relações sociais alienadas e alienantes presentes no cotidiano da sociedade capitalista e da escola.

Partindo das visões e conceituações críticas apresentadas pelos autores pesquisados, identificamos quais foram as perspectivas teóricas e metodológicas apresentadas e fizemos o confronto com a questão terminológica. Embora as definições sejam várias elas convergem na finalidade de construção de uma Educação física crítica que supere a visão positivista e naturalizante presente na área. Encontramos trabalhos que apresentam: Educação física crítica”, “crítico-dialética”, “abordagem crítico-superadora”, educação histórico-crítica, “teoria histórico-cultural”, “método marxista” entre outros, como vamos apresentar no quadro.

Quadro 5: Diferenças terminológicas encontradas nas obras dos autores.

Autores	Âmbito de uma Teoria	Investigação metodológica	Âmbito pedagógico	Educação física numa perspectiva crítica
Vicente Cabrera Calheiros 2018	“Teoria social constituída por Marx”	“Método marxiano”	“Teoria pedagógica por se tratar de uma ciência autônoma e unificada”. Na forma que a “abordagem crítico-superadora” consitui um avanço na área.	
Matheus Bernardo Silva 2018	“Teoria dialética”	“Teoria dialética”	“Pedagogia histórico-crítica”	“Teoria pedagógica por se tratar de uma ciência autônoma e unificada”. Na forma que a “abordagem crítico-superadora” consitui um avanço na área.
Zuleyka da Silva Duarte 2017	“Reflexão à luz da Filosofia Social Marxiana”	“Materialismo Histórico”	“Pedagogia Marxiana”	“Educação física crítica” e “Abordagem crítico-superadora”
Flávio Dantas Alburquerque	“Teoria histórico-cultural”; “teoria	“Materialismo histórico-	“Pedagogia histórico-crítica”	“abordagem crítico-superadora” ou “metodologia crítico-

Melo 2017	da atividade” e “teoria da periodização histórico- cultural”	dialético”		superadora”
Antonio Leonan Alves Ferreira. 2015	“perspectiva crítico- superadora da Educação física)	Elucida os autores “Leontiev (2004) e Vygotski (2000) com base no Marx	“Pedagogia histórico-crítica” e “psicologia histórico-cultural”	Parte da análise da “metodologia crítico-superadora” para analisar o “desenvolvimento do autodomínio da corporalidade”
Carolina Picchetti Nascimento 2014	“perspectiva histórico- cultural”	“materialismo histórico e dialético” – “perspectiva histórico-cultural”	Apesar de utilizar como referências as obras da pedagogia histórico-crítico a autora não cita a teoria pedagógica em sua obra.	“perspectiva crítico- superadora da Educação física)
Tiago Nicola Lavoura 2013	“Educação física crítica” e “Abordagem crítico- superadora”	“Materialismo histórico- dialético”	“Materialismo histórico-dialético”	“Abordagem crítico- superadora”
Alessandra Dal Lin 2013	“teoria de Marx e de Gramsci” – “teoria marxista”	“Materialismo histórico” – “método dialético”		“Abordagem crítico superadora”

Fonte: Autoria própria.

Ressaltamos que as lacunas apresentadas em branco, significa que os autores não evidenciaram em suas obras os conceitos apresentados no quadro. É importante ressaltar também que Ferreira (2015) informa em sua obra, que o seu método de investigação analisado é o desenvolvimento do autodomínio da corporalidade “[...] constitui-se na caracterização geral da estrutura da atividade engendrada por condições históricas concretas, para depois, a partir desta estrutura, pôr em evidência as particularidades psicológicas do processo de interiorização da estrutura na consciência dos homens” (FERREIRA, 2015 p. 22).

E ainda, encontramos informações comuns que as obras apresentam sobre:

- a) Elementos e proposições de uma Educação física escolar crítica a partir da Metodologia de ensino crítico-superadora especificamente a partir dos livros:**

“Metodologia de ensino da Educação física” publicado em 1992 e 2012 de autoria de Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza ZülkeTaffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht.

Os estudos sobre uma Educação física escolar crítica foi motivada pelas leituras das obras da crítico-superadora a partir dos livros publicado pelos autores em 1992 e 2012. Apesar do avanço e da incorporação que a abordagem “Metodologia crítico-superadora” se dá atualmente por meio da Autora Dra. Celi N. Z. Taffarel (como apontado, é uma das autoras das obras) e de outros autores (que não fazem parte do Coletivo de Autores), os autores ainda permaneceram os seus estudos, análises e reflexões a partir das obras.

Para Lavoura (2013), a concepção de Educação física que apresenta maior desenvolvimento é a Metodologia de ensino crítico-superadora, ao apresentar o seu posicionamento de forma clara a favor da classe trabalhadora, ao apresentar projeto histórico e a busca pela efetivação entre as demais teorias, tanto pedagógica: pedagogia histórico-crítica, quanto a psicológica: psicologia histórico-cultural. Ainda o autor elucida que a Metodologia de ensino crítico-superadora apresenta reflexões pedagógicas em três dimensões: a diagnóstica que busca realizar a leitura da realidade concreta; a judicativa que deixa claro o seu posicionamento em favor da classe trabalhadora e a teleológica que busca apresentar de forma efetiva o projeto histórico de uma nova sociedade (comunista).

b) As obras elucidam seus trabalhos na perspectiva da teoria histórico-cultural atrelada a Pedagogia histórico-crítica, psicologia histórico-cultural e como método de pesquisa o materialismo histórico-dialético.

Apesar das diversas terminologias encontradas sobre o âmbito teórico, metodológico, pedagógico, psicológico e crítico da Educação Física, evidenciamos que os trabalhos partem dos mesmos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético (método desenvolvido por Karl Marx e Frederick) e dos preceitos veiculados pela psicologia histórico-cultural e pela Pedagogia histórico-crítica a partir dos autores Lev Semonovitch Vigotski (1896-1934), Alexis Leontiev (1902-1979) e Alexander Luria (1902-1977), Elkonin (1904-1984), Dermeval Saviani, Coletivo de Autores. Identificamos nas obras, suas pesquisas direcionadas as reflexões da *atividade* vital humana, caracterizada como *Trabalho*, o qual é assumida como um eixo central que possibilita condições para a aprendizagem e desenvolvimento dos indivíduos na direção de sua humanização.

c) As teses apresentam a Concepção de homem, trabalho e educação na perspectiva do marxismo

Encontramos nas obras que o homem é um ser diferente dos animais, enquanto os animais sobrevivem e se adaptam na natureza, os homens se apropriam dos recursos naturais para manter a sua existência material e se relacionam com os demais homens por meio da mediação para manter e desenvolver a sua existência imaterial. O trabalho como a atividade vital do homem, caracterizada como atividade consciente e intencional dirigida ao um fim, seja ele por meio de suas necessidades ou desejos (SAVIANI, 2011).

Sobre o processo de educação, identificamos que para os autores das teses a educação se dá pela relação do homem se desenvolver com o trabalho. A partir do momento que o homem produz e reproduz a sua própria existência por meio do trabalho e de suas relações mediadas se desenvolve por meio do processo educativo.

Para Lavoura (2013) para o homem se tornar homem “[...] é exigido do homem um processo educativo para que ele possa satisfazer suas necessidades de existência. Portanto, a educação tem origem neste processo de trabalho. Os homens não nascem sabendo realizar trabalho, eles necessitam ser ensinados a trabalhar, trabalho e educação são, fundamentos ontológicos.” (LAVOURA, 2013, p. 206) e isso se dá por meio da mediação.

d) A Metodologia de Ensino Crítico-Superadora com proposição que visa resistir a manutenção do projeto capitalista e a transformação para um projeto socialista

Identificamos em todas as teses a abordagem crítica-superadora por meio da obra “Metodologia de Ensino Crítico-Superadora” como uma das maiores contribuições no ano de 1980 no campo da Educação física escolar. A clássica obra de natureza crítica propiciou um grande avanço, tornando-se referência na área ao priorizar a transmissão dos conhecimento da Educação física atrelado a um projeto histórico, social e político apresentando a defesa dos conhecimentos construídos historicamente pela humanidade (SOARES et. al., 1992, p. 40 apud LAVOURA, 2013, p. 249).

e) A relação do período histórico da abordagem crítico-superadora e seus limites que devem ser superados.

Os autores apresentam clareza em suas teses ao afirmar que o Coletivo de Autores (1992) foi uma produção datada respondendo as questões históricas, pedagógicas e políticas no campo da Educação física escolar no final da década de 80 (1980) e no início da década de 90 (1990).

Segundo Ferreira (2015) s obras do Coletivo de Autores “[...] “respondeu”, no limite, às necessidades postas no seu tempo, o seu conhecimento é apenas “[...] resultado

do esforço de professores preocupados com o desenvolvimento do conhecimento sobre o ensino na Educação física e suas relações com o desenvolvimento da sociedade em geral, necessário à formação humana omnilateral”(FERREIRA, 2015, p. 51 -52).

f) Limites apresentados pelos autores nas teses e as possibilidades e avanços

A abordagem crítico-superadora construída pelo Coletivo de Autores (1992), por ser uma produção datada, corresponde com limites e possibilidades de avanços. E os autores buscaram apresentar em suas teses, elementos que corroboraram com a apropriação e a superação, na busca de possibilitar nossos avanços na obra.

No subcapítulo a seguir, apresentaremos a Metodologia de ensino crítico-superadora e as relações dos autores no que se refere aos limites e os avanços para o desenvolvimento dos indivíduos numa perspectiva crítica, humanizadora e emancipatória.

3.1.2 As Teses e suas relações com a Metodologia de ensino crítico-Superadora

Ao apresentarmos as teses de natureza crítica encontradas, nos questionamos sobre quais são as proposições que devem ser levantadas para se caracterizar a Educação física escolar crítica numa perspectiva Materialista Histórico-Dialética. O que os autores, a partir da incorporação da Metodologia de ensino crítico-superadora e outras obras críticas, buscam elaborar em suas obras para defender a Educação física numa perspectiva crítica? Com objetivo de responder a pergunta acima, neste subcapítulo, apresentamos os posicionamentos dos autores das teses sobre as possibilidades de uma Educação física escolar crítica a partir da Metodologia de ensino crítico-superadora.

A Metodologia de ensino crítica-superadora foi publicada em um momento histórico da Educação física escolar, no qual se buscava superar a visão hegemônica, técnico-biológico-higienista que fundamentava o trabalho pedagógico até então, devido o caráter utilitarista e reducionista que era apregoado na área. As teorias de base positivista, portanto, sofreram duras críticas diante da fragmentação, unilateralidade, linearidade e o etapismo da lógica formal. Confrontados pelos princípios da lógica dialética: totalidade, contradição, mudanças, a Metodologia de ensino crítico-superadora avança no sentido de vincular as Ciências humanas às teorias da Educação física, com o objetivo de desenvolver uma proposta do âmbito teórico e metodológico para o ensino da Educação física escolar, em contraposição das abordagens e teorias vigentes naquele período.

Evidencia-se o materialismo histórico-dialético como opção e perspectiva teórica, metodológica e filosófica da construção do Coletivo de Autores “[...] do Novo, qual seja,

não pela eliminação do Velho, mas sim pela sua apreensão e subsequente superação” (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p.12). Apresentam os temas, levando em consideração as condições reais de trabalho, oferecendo aos professores o aprofundamento dos conhecimentos da Educação física não como receitas prontas e acabadas, mas com o objetivo de “[...] fornecer elementos teóricos para assimilação consciente do conhecimento, de modo que possa auxiliar o professor a pensar autonomamente” (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p.19).

As reflexões pedagógicas do Coletivo apresentam três características: a primeira é de caráter *diagnóstica*: refere-se a “[...] constatação e leitura dos dados da realidade” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p.27), ao serem interpretados esses dados de acordo com os autores, os mesmos recebem um julgamento mediante aos seus valores e classe. A segunda característica é *judiativa*, pois o julgamento será realizado a partir da ética e dos interesses determinantes do indivíduo. E a última característica se refere-se a *teleológica*, a qual determinará o alvo que o indivíduo quer chegar, e isso vai ser de caráter transformador ou conservador no desenvolvimento do indivíduo.

Tais características estão imbuídas no projeto político pedagógico, o qual determinará a intencionalidade e as ações do ato educativo. Para o Coletivo de Autores (2012) um projeto deve ser político ao expressar uma intervenção intencional e pedagógico ao realizar reflexões sobre as ações dos homens e as suas determinações. É essa definição que orienta a prática pedagógica de cada professor, pois a partir do momento que o professor tenha em sua mente o projeto de sociedade que ele quer; o homem que ele busca desenvolver; a classe que ele defende; os valores e atitudes que ele defende, refletirá no seu ato, materializando-se em suas ações.

As demais características do referencial teórico da Metodologia de ensino crítico-superadora são: 1) concepção política do projeto pedagógico; 2) reflexão pedagógica comprometida com os interesses das camadas populares; 3) organização curricular ampla (baseado na relevância social; contemporaneidade do conteúdo e as possibilidades sociocognoscitivas); 4) visão interdisciplinar do currículo (objeto de determinada disciplina que terá sentido a medida de se relacionar com o outros componentes curriculares, apresentando a perspectiva de totalidade da relação; 5) interpretação da realidade 6) simultaneidade dos conteúdos (superar a visão etapistas das escolas, apresentando que os dados da realidade não são pensados e desenvolvidos isoladamente, mas sim, ampliados e espiralados); 7) tempo de aprendizagem ampliado por ciclos

(desenvolvimento do ensino e a aprendizagem são a direção para o ritmo de cada estudante); 8) ciclos de ensino sequenciais (não se organizam por etapas, buscando introduzir as condições que vão ampliando e espiralando os dados da realidade) ; 9) o conhecimento no princípio da lógica dialética materialista; 10) os temas da cultura corporal (jogos, danças, esportes, lutas, ginásticas, malabarismos, entre outros) (LIN, 2013 p.25).

Além dessas características é importante ressaltar que a obra contribui diretamente com as discussões e articulações dos conteúdos de base teórica e metodológica sobre o ensino da Educação física a partir dos jogos, Esportes, capoeira, luta e ginásticas e as possibilidades de avaliação numa perspectiva dialética frente ao objeto do conteúdo.

Composta por quatro capítulos, a obra do Coletivo de Autores apresenta um entendimento crítico e dialético sobre a temática, ao expor que a Educação física como componente curricular deve ser tratada pedagogicamente nas escolas por meio da cultura corporal. No quadro abaixo, apresentamos, brevemente, a estruturação e a organização dos quatro capítulos do livro.

Quadro 5- Elementos constitutivos da obra: “Metodologia do Ensino da Educação física (2012).

No Capítulo 1 do Livro: “A Educação física no currículo escolar: desenvolvimento da aptidão física ou reflexão sobre a cultura corporal.” O capítulo, apresenta o processo de organização dos grupos de estudo e debate entre professores e estudantes a escolha consciente daquela perspectiva que responde às exigências atuais do processo de construção da qualidade pedagógica da escola pública brasileira (COLETIVO DE AUTORES, p. 20). Os autores apresentaram reflexões sobre o projeto político pedagógico da obra, a relação com o currículo ampliado e constroem o conceito de cultura corporal, confrontando com a perspectiva da aptidão física. Confrontaram a unilateralidade, a terminalidade, a linearidade e o etapismo, princípios da lógica formal com a totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição que informam os princípios curriculares abordados, a partir da lógica dialética. Para finalizar na busca de superar o etapismo, os autores apresentaram os ciclos de escolarização, baseados no desenvolvimento psíquico do estudante.
Já no capítulo 2: “Educação física Escolar: na direção da construção de uma nova síntese”, os autores expuseram as suas concepções argumentando sobre a importância da reflexão dos fundamentos históricos que legitimam a Educação física escolar.
No capítulo 3: “Metodologia do Ensino da Educação física: a questão da organização do conhecimento e sua abordagem metodológica”, os autores apresentaram formas para desenvolver, os conteúdos da cultura corporal: jogo, ginástica, esporte e outros. O capítulo também aborda sobre o objeto de conhecimento da Educação física, como cultura corporal, nomeadas como: jogo, esporte, ginástica, dança ou outras.
No último capítulo o 4: “Avaliação no processo ensino aprendizagem”, é problematizada a questão da avaliação, informando que o processo de avaliação vai além da questão de comparar, medir, selecionar, classificar, pois deve ser constituído em uma totalidade no qual leva em conta a finalidade, sentido, conteúdo e a forma. No Posfácio é apresentado os depoimentos dos autores. Tal atividade foi organizada pelo Grupo de

Pesquisa Etnográfica em Educação física e Esportes (Ethos) da Escola Superior de Educação física da Universidade de Pernambuco, com o objetivo de analisar a obra por meio da análise dos próprios autores. Desta forma todos os autores buscaram apresentar suas concepções, posicionamentos, análises, críticas e revisões em uma palestra de 40 minutos com os mediadores.

Fonte: Autoria própria.

Para os autores do Coletivo, a finalidade do componente curricular não está no ensino das habilidades motoras, mas sim na tarefa de socializar o patrimônio cultural historicamente produzido, tendo em vista o compromisso político de contribuir para a superação das condições que impedem a plena humanização de todos (COLETIVO DE AUTORES, 1992; 2012). Neste sentido, os autores defendem que o trato de conhecimento e objeto de estudo da Educação física escolar deve estar ligada a “cultura corporal” entendendo-a como uma dimensão da cultura.

Para essa compreensão os autores partem do princípio do desenvolvimento da espécie humana defendendo o processo transformador do indivíduo com a natureza, entendendo que na época do homem primitivo a sua postura se remetia a forma quadrúpede, a postura corporal do homem contemporâneo é bípede. “[...] O ato de erguer-se, para os autores é resultado da tríple relação dos homens com a natureza, entre si e com a sua subjetividade. A postura bípede foi apreendida e mediada por tais relações e pelos desafios impostos pela natureza: fome, sede, frio, etc.” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 124).

Desta forma, os autores defendem que a materialidade corpórea foi desenvolvida, complexificada e construída historicamente, por meio da cultura corporal que é consequentemente resultado dos conhecimentos socialmente produzidos e acumulado, que são de necessidades e satisfação dos seres humanos (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

A noção da historicidade da cultura corporal, esta atrelada a três atividades produtivas dos indivíduos, os quais são articuladas e vivenciadas simultaneamente: a linguagem – comunicação e expressão de signos entre os indivíduos; o trabalho – construção e realização de movimentos sistematizados e o poder que expressa a disputa ou desenvolve a força física para a dominação.

Um dado relevante apresentado por Escobar (2012) é que podemos encontrar na bibliografia dos PCN’S (Parâmetros Curriculares Nacionais) a citação do próprio Coletivo de Autores e a referência à cultura corporal, entretanto o desenvolvimento da conceituação de cultura corporal é apresentada em outra perspectiva, atrelada a “cultura do corpo”.

Segundo Escobar (Coletivo de Autores, 2012), a cultura corporal não pode ser defendida como uma racionalização da atividade humana, apresentada no princípio positivista que soma os elementos da atividade afetiva, cognitiva e motora buscando o desenvolvimento da totalidade do homem, com o objetivo de desenvolvimento do caráter reprodutivo das relações do trabalho mecânico.

Para a autora, “[...] a cultura corporal é uma parte da cultura do homem” (ESCOBAR, 2012, p. 127). Neste sentido, o homem se apropria dos conhecimentos da cultura corporal por meio das atividades: agonística, lúdica, artística, estética, que são representações, ideias, conceitos produzidos pela consciência social e relacionados a sua realidade e motivações, o que irá desenvolver um sentido pessoal e um valor para o sujeito de forma particular, sendo que esse valor se relaciona com a subjetividade do sujeito e com as significações objetivas do seu próprio mundo.

Podemos levantar o exemplo como é descrito pelo Coletivo de Autores (2012) sobre o professor de Educação física ao observar um jogo de basquete, onde ele se depara com a sistematização de duas equipes que por meio de estratégias de defesa e ataque e por meios das execuções de finta, drible, passe etc, a atividade se torna mais do que lúdica e sim um trabalho que necessita ser elaborado com perfeição na busca da obtenção do sucesso. Ao apresentar esses elementos para os estudantes, os estudantes ao jogar, deverão ter relação com a realidade da vida e com as suas motivações. Desta forma cada estudante atribuirá um sentido (prazer, ludicidade, autoestima, competição, vivência) daquele significado apresentado pelo professor.

Por essa razão, defende-se que os temas da cultura corporal expressam sentido e significado “[...] onde se interpretam dialeticamente [...] (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 62) as intenções e objetividade do indivíduo”. Para os autores do Coletivo é importante que a nova geração ao adentrar-se a instituição escolar tenha conhecimento sobre a historicidade que envolve a prática pedagógica da Educação física, e que compreendam o processo de desenvolvimento e de complexificação corpórea, para identificar que o homem não nasce pulando, correndo, saltando e praticando esportes e que tais atividades foram construídas de acordo com as necessidades de determinado tempo histórico (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Segundo Lin (2013) ao oportunizar os estudantes nas escolas diferentes possibilidades de expressões e compreensão sobre a historicidade humana, esse mesmo estudante substituirá as ações meramente mecânicas pela ação intencional num caráter

subjetivo. Para a autora significa que atividade corporal, pode ser interpretada dialeticamente nas relações e contradições da sociedade, possibilitando assim, a compreensão de que é possível por meio dos temas da cultura corporal promover a dialética, e a releitura da realidade crítica da sociedade.

A fundamentação teórica apresentada na Metodologia de ensino tanto o ponto filosófico (materialismo histórico-dialético) quanto a pedagógico (Pedagogia histórico-crítica) expressam concepções dialéticas para se pensar no papel da escola no desenvolvimento dos estudantes e o projeto de uma sociedade livre e igualitária. Apresentam a possibilidade de superação das propostas pedagógicas conservadoras e defendem a organização do trabalho do professor por meio de temas, articulando entre a aprendizagem dos estudantes e o processo de compreensão do mundo em que vivem.

Silva (2018) defende que o Coletivo de Autores (1992) apresentou uma postura crítica sobre a Educação física escolar, apoiada nos pressupostos teóricos, metodológicos e pedagógicos do materialismo histórico-dialético, com o intuito de enfrentar as teorizações de teor positivista, tecnicista, esportivistas que sustentavam os modelos da aptidão física tão presente no âmbito social.

Acreditamos que a obra propiciou um grande avanço no campo da Educação física escolar, no entanto, apesar do referencial compor a sua base em uma concepção histórica e materialista da sociedade. Partindo das teses dos autores (Lin, 2013); (Lavoura, 20013); (Ferreira, 2015); (Nascimento, 2014); (Duarte, 2017); (Melo, 2017); (Silva, 2018) e (Calheiros, 2018); podemos encontrar alguns “limites” e para que possamos pensá-la em uma perspectiva omnilateral são necessárias revisões metodológicas para manter a sua contemporaneidade.

Ressaltamos que compreendemos o momento histórico que a obra do Coletivo foi construída e as suas possíveis transformações ao longo do tempo. Neste sentido, defendemos que as críticas que serão apresentadas aqui realizadas pelos autores, deixam claro que seus objetivos se voltam para a contribuição e para a continuidade da construção da proposta crítico-superadora, no sentido de não se abdicar das sínteses construídas pelo Coletivo de Autores (1992; 2012) mas sim, de buscar pela apropriação da objetividade e de sua complexificação.

É importante ressaltar que três autores (Silva, 2018); (Duarte, 2017) e (Ferreira, 2015) consideram o objeto de estudos da Educação física com outra terminologia e não como “cultura corporal” apresentada pelo Coletivo de Autores. Para Silvia (2018), o

Coletivo de Autores (1992) apresenta elementos que compactuam com a flutuação da Educação física, ao propor afastamento total das ciências naturais e aproximação com o campo das ciências humanas: antropologia, sociologia, filosofia etc. e compactua com os princípios do culturalismo, tratando “[...] aquilo que é específico da Educação física escolar por meio da espontaneidade, incidindo em um relativismo cultural” (SILVA, 2018, p. 52).

Para o autor, a Metodologia de ensino apresenta a “[...] essência das discussões marxistas referentes à cultura corporal, justamente pelo seu referencial teórico. Porém, quanto à terminologia, questionamos por dar margem a uma aproximação com o culturalismo [...]” (SILVIA, 2018, p. 52). O autor toma como princípio a terminologia “corporalidade” (SILVIA, 2018, p. 53) ao partir da lógica crítica que estabelece a Educação física ao corpo e as diversas manifestações corporais produzidas historicamente pelo conjunto de homens no decorrer da história, “[...] Ou seja, por meio do domínio da natureza o ser humano estabelece formas de utilizar o seu corpo, estabelecendo atividades sistematizadas executando ou contendo o movimento do corpo”.

Para Duarte (2017) a Educação física deve estar para além da cultura corporal, uma vez que deve contemplar não apenas os conhecimentos das áreas de ciências humanas, mas sim os conhecimentos que possibilitam o desenvolvimento biofísico dos estudantes o que consequentemente visa o desenvolvimento integral. Segundo o autor “[...] o peso desse conhecimento deve ser o mesmo do que os outros dispostos em temas como jogos, danças, lutas, etc.” visto que os conhecimentos se relacionam “[...] o seu estar no mundo com o trabalho e as consequências dele na condição de vida, isto porque, para além das razões histórico-sociais, o simples fato de sermos um corpo já justifica tal proposição”, neste sentido tais conhecimentos são indispensáveis para a formação integral (DUARTE, 2017, p. 132).

Ferreira, (2015) toma como conceito a corporalidade humana, defendendo que a motricidade é produto da complexificação da atividade prática realizada no desenvolvimento histórico-social. Tal conceito se diferencia do que é apresentado no campo da Educação física no Brasil “ciência da motricidade” ou “motricidade humana”. “A diferença se dá na concepção de homem, sociedade, conhecimento e desenvolvimento, portanto, a concepção de realidade assumida por esta proposição” (FERREIRA, 2015, p. 15).

Segundo Ferreira (2015) o conceito de corporalidade humana foi elaborado como um fundamento de atividade prática à luz do pensamento de Marx. Segundo o autor, quando é falado sobre a corporalidade humanidade, devemos entender sobre a atividade prático-histórica do homem o qual é desenvolvido por meio de movimentos voluntários, isto significa que esses movimentos “[...] são produtos históricos, acumulados em formas objetivadas da realidade, que desde as suas formas embrionárias já exigem atividade consciente e intencional; são produtos de uma relação ativa e indireta entre o indivíduo e seu corpo, mediada” (MARX, 2007 apud FERREIRA, 2015, p. 16-17).

Dessa forma podemos dizer que com o desenvolvimento histórico e com as complexificações das atividades que foram passadas de geração a geração a corporalidade humana também é um objeto histórico, em relação social ativa, consciente e intencional no qual foi se desenvolvendo, complexificando, passando a condição de ser uma necessidade a um resultado da atividade.

É importante ressaltar que “Corporeidade” é um termo utilizado pelo professor Dermeval Saviani no livro “Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano novas aproximações”, ao discutir no capítulo 7 sobre os subsídios para uma abordagem pedagógica histórico-crítica da Educação física. Para Saviani, a “corporeidade” se volta para o pleno desenvolvimento dos movimentos corporais e também para a contenção dos movimentos físicos, colocadas pelo trabalho intelectual.

“[...] a Educação física tem assegurado o seu lugar, uma vez que o domínio, pelo indivíduo, de sua condição corporal revela-se decisivo para o trabalho intelectual de produção do saber, além do fato de que a Educação física, do mesmo modo que as demais modalidades educativas, deve ser objeto de um trabalho sistemático que, conseqüentemente, exige a sistematização e a transmissão-assimilação dos conhecimentos relativos à corporeidade humana para as novas gerações” (SAVIANI, 2019, p. 105).

Ferreira, (2015) ainda afirma que o conceito de cultura expressado pelo Coletivo de Autores (1992; 2012) não expressa a essência da concepção materialista e dialética da história, uma vez que o mesmo não apresenta a constituição do “singular-universal deste tipo de atividade humana” (FERREIRA, 2015, p. 33).

Para Duarte (2017) ao pensarmos em um desenvolvimento onmilateral dos indivíduos, devem ser considerado a priori a formação plena do ser humano na sua totalidade. Segunda a autora a Metodologia de ensino crítico-superadora enfatiza apenas o desenvolvimento da capacidade intelectual, no entanto para abordar e desenvolver as

diferentes dimensões do ser humano, deve ser repensado que “o objeto do currículo não pode/deve centrar-se apenas, no desenvolvimento da reflexão do estudante, mas sim, propor a mesma ênfase na promoção de todas as suas capacidades: intelectual, estética, moral, espiritual e corporal” (Duarte, 2017., p.120-121).

Desta forma, deve ser pensado e repensado em um currículo que não recai apenas o desenvolvimento intelectual, pois ao pensarmos apenas no desenvolvimento intelectual, podemos deixar a mercê o desenvolvimento das práticas corporais que promovem a reflexão, a ação, o agir e a transformação do desenvolvimento.

Duarte (2017) defende que os conhecimentos da Educação física escolar devem ser objeto de diálogos com temas específicos e relacionados a temas como: raça, etnia, religião, sexo, gênero. Para a autora, ao considerar a compreensão do corpo, para além do agir e de suma importância adentrar em temas que se fundamenta a história da humanidade atrelada ao corpo humano. Para ela, ao não acessar diferentes concepções de corpo é deixar lacunas para as questões que penetram a Educação física escolar.

É necessário que os autores da Metodologia de ensino crítico-superadora busquem aprofundar os conteúdos da cultura corporal, para além dos jogos, danças, ginásticas, lutas, atividades circenses e Silva (2018) corrobora com a defesa da autora acima, ao afirmar que o Coletivo de autores (1992; 2012) ao propor um afastamento das ciências naturais, fundamenta o trabalho pedagógico apenas nas Ciências humanas, o que acarreta em uma compactuação dos princípios do culturalismo e do relativismo cultural.

Concordamos com Duarte (2017) e Silva (2018) e acreditamos que deve ser pensado nos currículos escolares conteúdos advindos da biologia e da fisiologia, para que os estudantes compreendem o processo de desenvolvimento corporal de forma biológica, como apregoa Saviani (2019), ampliando seu repertório sobre os desencadeamentos de mecanismos que acontece antes/durante/depois da realização de exercícios físicos, sem desconsiderar o desenvolvimento cognitivo, mas buscando a dialeticidade do conteúdos na busca de criar condições e possibilidades da humanização dos indivíduos.

Acreditamos que deve haver essa preocupação em desenvolver a dimensão física dos estudantes, como uma das premissas da formação omnilateral, ao se pensar no desenvolvimento da totalidade dos indivíduos, embora não de forma exclusiva pois o indivíduo é uma totalidade orgânica, social e histórica. Defendemos que a Metodologia de ensino crítico-superadora apresenta e fundamenta esses elementos a partir das suas

pesquisas realizadas nos últimos anos e, sobretudo com a chegada da Pedagogia histórico-crítica e da Teoria histórico-cultural na Educação física.

Para Ferreira (2015) apesar da Metodologia de ensino crítico-superadora avançar quanto a crítica as abordagens de Educação física de cunho mecanista e tecnicista, pode-se encontrar limites em relação “[...] a concepção de realidade, no qual a abordagem assume uma concepção do idealismo de Kant sobre as atividade corporais”.

Segundo Escobar (2009) uma das autoras do Coletivo de Autores assumiu que a categoria de atividade não foi plenamente apresentada dando lugar apenas a ‘cultura do corpo’, que ao seu modo de pensar Escobar (2009) afirma “[...] essa cultura do corpo não é mais do que uma racionalização formalista da atividade humana dada pelo princípio positivista da soma das partes”. Dessa forma, afirma a autora, “[...] aquele velho entendimento de que você vai somar as áreas afetiva, cognitiva e motora e você vai ter atingido o homem como totalidade. Esse princípio que continua então a ser modelo em algumas orientações na Educação física, não foi suficientemente criticado por nós” (ESCOBAR, 2009 p. 129 apud FERREIRA, 2015 p. 40).

Apesar do avanço a crítica a aptidão física nas aulas de Educação física escolar, esse “[...] formalismo lógico da concepção da relação homem-sociedade e homem conhecimento” (FERREIRA, 2015, p. 40) expressam as relações essenciais que constituem os conteúdos, o qual implica a ‘imediatividade’ do conteúdo, limitando as explicações e as relações sobre a ‘dinâmica interna do fenômeno’. Outro aspecto apresentado pelo autor é sobre as presenças de informações voltadas a concepção tecnicista na abordagem. Segundo Ferreira (2015) a partir do momento que é apresentado que “o saque bem colocado resulta de uma quantidade de exercitação em determinadas condições e permite o aperfeiçoamento da técnica que abre possibilidades para o ‘salto qualitativo’ de superação dos erros da execução” (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 39-40), podemos dizer que a repetição de dado movimento busca o desenvolvimento de uma técnica (movimento imediato) ao se pensar que não haverá uma orientação para o desenvolvimento da ação ser realizada de forma orientada, consciente e efetiva, ou seja se o professor não possibilitar uma ação consciente por meio de uma instrumentalização adequada, o estudante apenas realizará uma ação na corporalidade sem expressar “[...] os graus mais elevados do domínio de seu conteúdo interno (movimento voluntário), o que compromete a elevação do seu pensamento conceitual” (FERREIRA, 2015, p. 44).

Desta forma, Ferreira (2015) afirma que tal ação solicitada pela abordagem compromete a concepção de historicidade apresentada pelo próprio Coletivo de Autores (1992), visto que a busca pela quantidade de exercitação em determinadas condições promove a “contradição entre a concepção de historicidade, de ensino-aprendizagem e ensino-desenvolvimento defendida pela obra” (FERREIRA, 2015, p. 44).

Lin (2013) defende a mesma perspectiva apresentada por Ferreira (2015) ao se referir sobre a presença dos aspectos tecnicista e mecanista. Para Lin (2013) do mesmo modo que o Coletivo de Autores, busca romper com o positivismo e com o tecnicismo em sua abordagem, é evidenciado em suas apresentações um distanciamento acerca da proposta apresentada. As práticas apresentam teor tecnicista e reprodutivistas, que buscam remeter apenas a capacidade de servidão e alienação do estudante diante das técnicas, táticas e regras que compõe o jogo.

Para Lin (2013, p. 239-240), ao empregar o pensamento meramente tático,

“[...] o estudante fica condicionado aos moldes impostos pelo próprio jogo ou esporte, é o pensamento que determina a ação. Nesse contexto, a ação do estudante frente ao esporte é uma ação abstrata, ele se reconhece no pensamento da melhor estratégia tática que não representa a sua vontade, nem a sua autonomia diante das situações de jogo.”

Desta forma a autora defende que:

“Não há como construir um jogo revolucionário se não houver um processo educativo para isso. Não se trata de aceitar as regras, mas de mudar as regras a partir da compreensão de que elas servem como um processo de doutrinação da liberdade humana.” (LIN, 2013, p. 233).

Ao analisar as atividades propostas, encontramos que as soluções dos problemas se remetem apenas ao movimento técnico, e não ao que é proposto no campo teórico da abordagem. O que eles apontam que há um distanciamento do discurso teórico e prático que não reivindica a transformação social.

Apesar de encontrarmos na nova revisão do Livro “Metodologias do Ensino de Educação física” (2012) possíveis formas de distribuição dos conhecimentos que tratam a Educação física nos diversos ciclos do processo de ensino-aprendizagem, identificamos que os exemplos utilizados partem dos jogos, esportes, capoeira, ginástica e dança. E como foi apresentado por Lin (2013), os exemplos da modalidade esporte: voleibol, atletismo e basquetebol, e da ginástica ainda partem de concepções tecnicistas. No entanto, é importante ressaltar que ao apresentarmos esses elementos não queremos enfatizar que a

Metodologia de ensino crítico-superadora terá sua prática comprometida ou invalidade, mas sim, que é necessário continuar o processo de desenvolvimento, avanço e evolução histórica dessa importante e clássica abordagem da Educação física escolar.

Compreendemos que as técnicas devem ser reconhecidas como instrumentos necessários para serem trabalhados nas escolas, visto que elas fazem parte da realidade e das complexificações do processo histórico. E é fundamental o entendimento, a compreensão, a vivência e o procedimento de determinada modalidade para o desenvolvimento da totalidade dos estudantes, pois cada estudante irá atribuir um sentido pessoal mediante aos seus interesses e motivações decorrentes de sua realidade. No entanto, precisamos compreender que o desenvolvimento da consciência, em suas múltiplas determinações, interesses e motivos das elaborações dessas técnicas precisam ser apresentados para os estudantes com o objetivo de apresentar uma perspectiva e direcionamento no desenvolvimento da humanização desses indivíduos, fato que implica ter em mente a necessária superação da alienação presente na sociedade capitalista.

Acreditamos que devem ser levadas em consideração as ideologias presentes nas atividades da cultura corporal a partir das determinações sociais, políticas, econômica que ela sofreu ao longo do seu processo histórico. Sendo assim, trata de discutir sobre as determinações que levaram as mudanças e as transformações do homem com as práticas corporais.

Lin (2013) defende em sua tese que os conteúdos apresentados de forma espiraladas e gradativas de acordo com a idade dos estudantes de forma interdisciplinar, pode ser caracterizada como um limite. Para a autora:

“[...] compreensão de totalidade, cabe inferir, está mais próximo da concepção de Hegel em que o pensamento determina a realidade do que para Marx. De forma inversa ao posicionamento de Hegel, Marx enfatiza que não trata do pensamento determinar a realidade, mas a realidade é que determina o pensamento. Aí reside a limitação da proposta que primeiro se preocupa em organizar sistematicamente os conteúdos, ainda que de forma interdisciplinares para depois intervir na realidade. Ainda, nessa perspectiva, pode-se encontrar a limitação também quanto à categoria dialética, pois se o conhecimento é organizado previamente conforme as características dos ciclos de ensino, deduz-se que exista uma ordem para a realidade seja contraposta” (LIN, 2013, p. 37).

Ao se referir a essa passagem, Lin (2013) apresenta dados sobre os ciclos de escolarização apresentado pelo Coletivo de Autores (1992), que tinha o objetivo de

orientar a seleção, a organização e a sistematização dos conhecimentos da ‘cultura corporal’ no currículo.

Segundo o Coletivo de Autores (2012, p. 65), os ciclos de escolarização são “[...] uma das formas possíveis de distribuição do conteúdo nos diversos ciclos do processo de ensino-aprendizagem [...]”. Com base nesta afirmação, os ciclos expressam formas de ser da relação ensino (objeto) - aprendizagem (sujeito).

De acordo com a presente obra, “o primeiro ciclo vai da pré-escola até a 3ª série e trata-se do ciclo da *organização da identidade dos dados da realidade*” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 36, destaque dos autores) e tem o objetivo de que a criança apreenda a realidade, organizando em seu pensamento identificando os dados da realidade.

O segundo ciclo “[...] vai da 4ª à 6ª série. É o ciclo da *iniciação à sistematização do conhecimento*” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 36, destaque dos autores). Neste ciclo o estudante deve organizar o seu pensamento por meio de conceitos gerais, sistematizando, estabelecendo relações ao apreender a realidade.

Já o terceiro ciclo “[...] vai da 7ª série à 8ª série. É o ciclo da *ampliação da sistematização do conhecimento*” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 36, destaque dos autores). Neste ciclo, espera-se que os estudantes ampliem os dados da realidade, ampliando seus pensamentos a partir dos conhecimentos científicos,

E o último ciclo, o quarto “[...] É o ciclo de *aprofundamento da sistematização do conhecimento*” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 36, destaque dos autores). Neste ciclo o estudante começa a perceber, compreender e explicar os dados da realidade, apresentando regularidade com os objetos de acordo com o conhecimento científico.

Para Ferreira (2015) os graus de desenvolvimento dos ciclos conflitam com:

“[...] 1) as etapas da periodização da aprendizagem-desenvolvimento segundo as teses da psicologia histórico-cultural, bem como, 2) com a lógica do ensino proposta pela Pedagogia histórico-crítica, não correspondendo ao que foi elaborado como seu “Método Pedagógico”, e ainda 3) com o que defende Martins (2013) em sua tese sobre a unidade entre a psicologia histórico-cultural e a Pedagogia histórico-crítica, ambas com base no método da economia política (MARX, 2008 apud FERREIRA, 2015, p. 52).”

O Coletivo de Autores sendo uma produção datada que na década de 1980 em pleno processo de superação dos governos de regime militar, à época, os autores do Coletivo tiveram acesso a uma pequena parcela da literatura marxista, a qual, durante os governos militares eram proibidas no Brasil, sendo que eram veiculados por aqui somente

literaturas norte americanas e europeias ligada ao escolanovismo e, nesse sentido, o Coletivo conseguiu subverter esse processo, tendo acesso a obras críticas do marxismo e atenderam as necessidades apresentadas para a transformação do ensino de Educação física naqueles tempos.

Segundo Melo (2017) quanto as proposições teórico-metodológicas apresentadas pelo Coletivo de Autores nos ciclos de escolarização não foi apresentado uma referência frente a teoria do conhecimento e até mesmo uma psicologia, o qual visou apenas um formalismo lógico. Partindo das proposições metodológicas de desenvolvimento do ensino e aprendizagem reconhecida hoje (a partir da apropriação e aprofundamento dos materiais e das literatura marxista) como expressões mais avançadas no campo da teoria pedagógica histórico crítica e da psicologia histórico-cultural fundadas no marxismo no Brasil hoje, não corroboram com a organização do conhecimento de ensino e aprendizagem proposta pelos Ciclos de escolarização.

Melo (2017) em sua tese de Doutorado, na busca de superar por incorporação os ciclos apresentados pela metodologia de ensino crítica-superadora, apresenta o conceito de atividade sobre a determinação histórico-ontológica do ser humano; a teoria da atividade e as contribuições dos fundamentos psicológicos no trato com o conhecimento da Educação física escolar, possibilitando assim, o desenvolvimento dos indivíduos e os fundamentos psicológicos. Com o objetivo de apresentar a periodização do desenvolvimento segundo a perspectiva psicologia histórico-cultural de Elkonin (1987).

Para Melo (2017), ao pensar na reorganização dos ciclos, ele defende que é necessário que o primeiro ciclo de escolarização, cuja proposições do Coletivo de autores (2012) inicie na pré-escola e vai até o final da pré-escola, levando em consideração todo o desenvolvimento da primeira infância e a apropriação das atividades sociais da cultura corporal para serem potencializadoras para o desenvolvimento psíquico das crianças.

Segundo Martins (2012 apud Melo; Lavoura; Taffarel, 2020, p. 123) no final do período marcado como o primeiro ciclo as crianças diante de uma aprendizagem sistematizada terão se apropriado

“[...] fortalecimento das aquisições anteriores; maior desenvolvimento e compreensão da linguagem oral; elaboração mais acurada da consciência em si e de seu entorno; níveis mais avançados de sociabilidade; formação de conduta arbitrária; acentuando o desenvolvimento das instâncias morais e éticas de seu comportamentos; estabelecimento de relações de causa e efeito; capacidade para análise, síntese e generalizações primárias; e transição gradativa do pensamento sincrético pautado na empíria-fenomênica para formas mais abstratas do

pensamento” (Martins, 2012 apud Melo; Lavoura; Taffarel, 2020, p. 123).

Na idade escolar, o autor defende a organização do segundo ciclo de escolarização deve ser para as crianças de 6 anos de idade (aprox. 6 anos de idade – 1º ao 5º ano do ensino fundamental I). Pois neste momento impulsionará o confronto e o enfrentamento desse estudante com as contradições da sociedade.

Segundo o autor, esse ciclo é essencial para apresentar os conhecimentos sistematizados as crianças para possibilitar a compreensão do mundo em que elas vivem. É nesse ciclo que será impulsionado “[...] o confronto e o enfrentamento do estudante face à contradição homem e sociedade” (MELO; LAVOURA; TAFFAREL, 2020, p. 127) por meio das ações dos professores ao promover ações educativas que instrumentalizam a apropriação e assimilação dos conhecimentos.

Já no terceiro ciclo, Melo (2017) defende o ciclo para os estudantes da adolescência inicial da periodização do desenvolvimento, demarcando, portanto, a primeira metade da época da adolescência ($\pm$ 10 -14 anos, 6º ao 9º ano do ensino fundamental). Para ele, neste ciclo de escolarização impulsionará conhecimento científico frente as contradições conflitos da sociedade. E apresenta que é na Educação física que os professores deverão “[...] formar nos estudantes uma atitude científica frente ao fenômeno da fetichização da cultura corporal” (MELO; LAVOURA; TAFFAREL, 2020, p. 127).

No último ciclo os autores (Melo; Lavoura; Taffarel, 2020) defendem que não consideram a necessidade de uma readequação de organização em termos de etapa de escolarização.

Como podemos observar, diversas críticas e limites foram levantadas pelos autores ao apresentarem seus pontos de análises frente a obra elaborada pelo Coletivo de Autores (1992; 2012). Ressaltamos que as obras não se eximem das críticas e de seus avanços. Segundo Calheiros (2018) a edição de 2012 do Coletivo apresentou aproximações e visíveis distanciamentos entre os professores e pesquisadores, o que resulta que os mesmos continuaram trabalhando, aprofundamento e estudando sobre a Educação física a partir de distintas perspectivas teóricas.

Podemos encontrar no livro, muitos posicionamentos e explicações frente as críticas e a defesa do quanto a obra precisa avançar, complexificar e se lançar as novas possibilidades de transformação. Ressaltamos que não estamos excluindo de forma

alguma os elementos apresentados pelos autores, mas queremos acrescentar novas determinações para enriquecer as anteriores.

Apesar de apresentar os seus limites como abordagem, os autores defendem a Educação física em uma perspectiva crítica a partir do método materialista histórico-dialético como um componente pedagógico previsto no currículo escolar e que de acordo com o seu processo de desenvolvimento histórico, apresenta várias mudanças e transformações no seu agir pedagógico.

Tais transformações da Educação física acompanham as transformações políticas e sociais do nosso tempo. Se antes da década de 1980 a Educação física era considerada a partir dos propósitos positivistas, voltados para a manutenção da saúde e da aptidão física, hoje a Educação física em uma perspectiva crítica-humanizadora na perspectiva da crítico-superadora volta-se para o deslocamento teórico-científico, de paradigmas sócio histórico, cultural, sendo caracterizada como uma prática pedagógica reconhecida como práxis educativa.

É importante ressaltar que além desses pesquisadores e dessas obras apresentadas até aqui, os grupos de estudos ligados a Educação física tem realizado importante papel e buscam avançar nos estudos frente a essa temática com estudos e pesquisas em Educação física, esportes e lazer e vem produzindo a partir de concepções críticas de educação e Educação física alimentando a Metodologia de ensino crítico-superadora. Reiteramos a importância do GEIPEE da UNESP-Presidente Prudente, grupo do qual fazemos parte, que tem produzido dissertações e teses para se pensar o ensino da Educação física escolar numa perspectiva crítica-humanizadora, assim como, temos identificado outros grupos em diferentes regiões do Brasil que tem caminhado na direção do fortalecimento de uma Educação física de natureza histórico-crítica superadora e humanizadora.

Deve-se acrescentar também, que a professora Dra. Celi N. Z. Taffarel integrante do “coletivo” original, continua se debruçando sobre os estudos da Educação física e sua articulação com a psicologia histórico-cultural e a Pedagogia histórico-crítica. Segundo Andrade (2022) a professora Dra. Celi N. Z. Taffarel é a principal orientadora de teses e dissertações sobre o tema aqui no Brasil, o que podemos observar ao analisarmos a tese de seu orientando Tiago Melo (2017) e suas reflexões sobre os ciclos de escolarizações.

Buscamos atingir até aqui, as proposições da metodologia crítico-superadora numa perspectiva crítica a partir do materialismo histórico-dialético e que devida as suas limitações e necessidade de aprofundamento, incorporação, possibilitou a diversos autores

o encontro com uma Educação física em perspectiva crítica, transformadora, humanizadora e emancipatória.

Dentre das limitações encontradas e apresentadas, encontramos diversas críticas e posicionamentos que apresentaram elementos divergentes da proposição “Crítico-superadora”. Ao nos depararmos com esses posicionamentos divergentes e pensamos que a Metodologia de ensino crítico-superadora trata-se de uma metodológica crítica na perspectiva do materialismo histórico-dialético e que existem desdobramentos desse processo que podem se aproximar ou se distanciar da proposta original do Coletivo de Autores, no entanto, o mais importante é que se busca a construção de uma Educação física voltada ao processo de transformação humana e social, por meio de uma Educação física e construída na perspectiva do materialismo histórico-dialético (MHD).

É necessário ressaltar que apesar da metodologia de ensino crítico-superadora ser uma abordagem datada, muitos pesquisadores e estudiosos, buscam avançar incorporar a abordagem com as possíveis possibilidades de avanço e no próximo capítulo apresentaremos os avanços da citada metodologia de ensino crítico-superadora, evidenciando discussões presentes em eventos e produções científicas publicadas nos últimos anos (2010-2022).

O nosso objetivo ao delimitar a pesquisa para levantar os dados dos últimos anos é devido a identificação a partir da dissertação de Andrade (2022) sobre a apresentação dos eventos, congressos existentes da Pedagogia histórico-crítica e posteriormente sobre a Educação física e na Educação um movimento crescente no interstício de 2015 – 2019. Neste sentido, queremos identificar na nossa pesquisa os últimos dez anos (2011 – 2021), devido essa crescente de dados quantitativos nos eventos científicos e analisaremos também, os eventos que foram realizados no formato online devido ao *SARS-COVID-19* que vivenciamos no mundo a partir do ano de 2020.

3.2 AVANÇOS DA METODOLOGIA DE ENSINO CRÍTICO-SUPERADORA A PARTIR DE EVENTOS E PRODUÇÕES PUBLICADAS NOS ÚLTIMOS 10 ANOS.

Artigos, pesquisas, dissertações buscaram avançar os pressupostos e as apropriações da metodologia de ensino crítico-superadora nos dias atuais. Ao nos remetermos apenas as teses no primeiro momento, tivemos o objetivo de apreender os fundamentos pedagógicos e os pressupostos teóricos do trabalho educativo específico do

componente curricular da Educação física na perspectiva do metodologia de ensino crítico-superadora e iluminada pelo materialismo histórico-dialético. Nesse momento, temos o objetivo de apresentar os eventos acadêmicos realizados nos últimos anos (2010-2022) com o objetivo de evidenciarmos os avanços da metodologia de ensino crítico-superadora.

No primeiro momento partiremos da pesquisa de Andrade (2022) que apresentou ricas contribuições em uma densa pesquisa sobre os principais eventos da Educação física e da Pedagogia histórico-crítica. É importante ressaltar que não temos como objetivo realizar um levantamento dos dados da Pedagogia histórico-crítica e a sua relação com a Educação física, dado que a pesquisa de Andrade (2022) efetivou esse árduo trabalho. Entretanto, queremos nos compatibilizar com os posicionamentos de uma Educação física numa perspectiva crítica-humanizadora atrelada à Metodologia de ensino crítico-superadora, com objetivo de identificar nesses eventos científicos publicações da Educação física nessa perspectiva.

Pesquisamos a partir das palavras-chave “Educação física”; “crítica”; “Crítico-superadora”; “Metodologia de ensino crítico-superadora”. Buscamos pesquisar pela palavra “Metodologia de ensino crítico-superadora” e evidenciamos essa terminologia, embora alguns pesquisadores a considerem datada ao se referir ao processo de desenvolvimento histórico e não a compreensão pedagógica e metodológica na Educação física e intitulam esse movimento de Metodologia de ensino crítico-superadora na Educação física.

No segundo momento, temos o objetivo de identificar os artigos científicos produzidos nos últimos anos (2010-2022) na base de dados: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) e Congresso Internacional de Ciências do Esporte (CONICE) partir das palavras-chaves “Educação física”; “crítica”; “Crítico-superadora”; “Metodologia de ensino crítico-superadora”.

Após esse levantamento, aprofundamos nossa pesquisa, buscando ler os títulos e resumos dos artigos apresentados, a fim de analisar o tema, a base epistemológica e metodológica propostas e os pressupostos filosóficos, tendo em vista realizarmos um mapeamento da discussão acerca da citada abordagem e sua perspectiva crítica e transformadora da Educação física.

No terceiro momento, identificamos os artigos acadêmicos publicado na Congresso Brasileiro da Educação, considerado um dos eventos mais importante na área

da Educação e que contribui significativamente com a nossa pesquisa. Realizamos a identificação mediante as seguintes palavras-chaves: “Educação física”; “crítica”; “Crítico-superadora”; “Metodologia de ensino crítico-superadora”.

Para além desses dados, buscamos também identificar os eventos acadêmicos que foram realizados a partir do ano de 2020, podemos identificar que mediante o *SARS-COVID-19*, todos os eventos foram realizados no formato online, o que fez ter uma maior concentração de estudiosos na área no mesmo evento.

3.2.1 Principais eventos acadêmicos da Pedagogia histórico-crítica durante os últimos 10 anos

Andrade (2022) em sua dissertação, dedicou um subcapítulo para apresentar os eventos centrais da Pedagogia histórico-crítica e da Educação física e as suas aproximações. No primeiro momento ele realizou uma pesquisa em seis fontes e identificou que as produções estavam nos Anais dos encontros da Pedagogia histórico-crítica e do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE); pesquisou o período de 1996 a 2019. Nós partiremos dos eventos apresentados pelos Andrade (2022) para identificar tanto nos eventos da Pedagogia histórico-crítica quanto no Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte a presença da metodologia de ensino crítico-superadora para discutir a relação com as práticas pedagógicas da Educação física escolar.

Andrade (2022) em sua pesquisa sobre o “Congresso Infância e Pedagogia histórico-crítica realizado em Vitória/ES em 2012⁵” identificou a presença de 1 trabalho sobre a perspectiva da Educação física atrelado a Pedagogia histórico-crítica : A) trabalho de Cíntia Regina de Fátima /Flávia Gonçalves da Silva, intitulado “As concepções de atividades lúdicas para a psicologia histórico-cultural e suas contribuições para a Educação física escolar”. No entanto não há menção a Educação física e da Metodologia de ensino crítico-superadora no mesmo. Deste evento foi publicado um livro “ Infância e Pedagogia histórico-crítica” de Marsiglia e Ana Carolina Galvão, pela editora Autores Associados, 1ed, 2013.

⁵ Congresso Infância e Pedagogia histórico-crítica realizado em Vitória em 2012 <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/issue/view/174>>.

O próximo congresso mencionado por Andrade (2022) foi “Congresso Pedagogia histórico-crítica: educação e desenvolvimento humano⁶” realizado em Bauru/SP em 2015, no campus da Universidade Estadual Paulista (UNESP – FC). Neste evento foram identificados 21 trabalhos completos e 7 resumos que apresentava o tema da Educação física à luz da Pedagogia histórico-crítica. Ao investigar sobre a metodologia de ensino crítico-superadora identificamos 11 trabalhos completos e 4 resumos.

Quadro 6: Educação física e a crítico-superado nos anais do Congresso Pedagogia histórico-crítica: educação e desenvolvimento humano de 2015.

Tipo de trabalho	Autor	Título	Terminologias
Trabalho	Gabriel Pereira Paes Neto; Renan Santos Furtado; Marcos Augusto Pereira; Ilana Maria Silva	Esporte, cultura corporal e formação humana: aproximações com a Pedagogia histórico-crítica e a teoria gramsciana	Cita a autora Celi Taffarel; apresenta a cultura corporal como objeto de estudos.
Trabalho	Otávio Luiz Pinheiro Aranha; Suziane Chaves Nogueira.	Relato de experiência com a Capoeira no I Curso de Especialização em Pedagogia da Cultura Corporal	Utiliza o termo: “Perspectiva crítico-superadora” e “Concepção crítico-superadora”
Trabalho	Joselene Ferreira Mota; Gabriel dos Santos de Oliveira; Saulo Viana Reis; Ane Caroline Brandão de Souza.	Possibilidades metodológicas para ensino da Educação física à luz da Pedagogia histórico-crítica e da Cultura Corporal: experiências do Programa de Incentivo à Docência na Educação Básica-PIBID/UFPA	Apresenta a Cultura corporal e utiliza o termo “Metodologia de ensino crítico-superadora” e “Abordagem crítico-superadora”
Trabalho	Ariadna Maria Alves Batista; Carlos Henrique Ferreira Magalhães.	A prática escolar do Badminton no PIBID de Educação física da Universidade Estadual de Maringá	Utiliza o termo “Abordagem crítico-superadora”.
Trabalho	André Luis Ferreira Miranda; Joselene Ferreira Mota.	Pedagogia histórico-crítica: Contribuições para a Organização do Trabalho Pedagógico do professor de Educação física	Utiliza o termo “Abordagem crítico-superadora”.
Trabalho	Josiane Cristina Climaco; Cláudio de Lira Santos Júnior	PIBID Educação física - UFBA: Por uma proposta pedagógica para o trato com o conhecimento da cultura corporal para além do capital na escola do Calabar	Utiliza o termo “Metodologia de ensino crítico-superadora”.

⁶ Congresso Pedagogia histórico-crítica: Educação e desenvolvimento humano” em Bauru em 2015 <<https://drive.google.com/file/d/0B9ZkHiVGZaS2U2RNc25PSFB0M1E/view?resourcekey=0Dd5PW3cTpjM5RphjcgY8Nw>>.

Trabalho	Zaira Valeska Dantas da Fonseca; Fernanda Yully dos Santos Monteiro; Luana Carolina da Silva Gomes	O trabalho pedagógico da Educação física na educação básica e a pedagogia histórico crítica: uma experiência do PIBID/UEPA	Utiliza o termo “Abordagem crítico-superadora”
Trabalho	Ana Rita Lorenzini; Celi Nelza Taffarel.	Educação física crítico-superadora e os ciclos de aprendizagem da ginástica	Utiliza o termo “Crítico-superadora no título” e “Perspectiva Crítico-Superadora”.
Trabalho	Matheus Bernardo Silva.	Educação física escolar e prática pedagógica: uma reflexão à luz da pedagogia historicocrítica.	Um dos autores que analisamos a tese no cap. III apresentando o seu tema que foi defendido como tese em 2018.
Trabalho	Antonio Leonan Alves Ferreira.	A atividade de ensino na Educação física: a dialética conteúdo/forma.	Outro autor que analisamos a tese no cap. III, buscou destacar o papel dos conteúdos de ensino, sendo articulado com o mesmo tema defendido na sua tese 2017.
Trabalho	Petry Rocha Lordelo; Celi Nelza Zulke Taffarel .	Crítica às “pedagogias do aprender a aprender” no trato com o conhecimento da cultura corporal na educação infantil à luz da psicologia histórico-cultural, da Pedagogia histórico-crítica e da proposição crítico-superadora: O que está em/no “jogo”?	Utiliza o termo “Crítico-superadora no título” e “Proposição Crítico-Superadora
Resumo	Nilo Silva Pereira Netto.	Arte circense e didática da Pedagogia histórico-crítica: uma experiência na formação docente da rede estadual de educação do paraná	Utiliza o termo “Metodologia crítico-superadora”.
Resumo	David Rom�o Teixeira; Fernanda Braga Magalhães Dias; Celi Nelza Zulke Taffarel.	Cultura Corporal como contraponto ao Movimento na Educação Infantil brasileira – crítica ao RCNEI	Utiliza o termo “Metodologia crítico-superadora”.
Resumo	Ney Ferreira França; Gabriel dos Santos de Oliveira; Oelgnandes Santos Junior; Renan Santos Furtado.	A Pedagogia histórico-crítica e as possibilidades de ensino do cont��do lutas na Educação física.	Não cita a crítico-superadora, mas cita o coletivo de autores o ciclo do segundo e terceiro ciclo de escolarização.
Resumo	Juliete Barbosa da Costa; Fernanda Brasil; Tiago Nicola Lavoura	Educação física Escolar: possibilidades para o desenvolvimento do pensamento teórico dos indivíduos.	Utiliza o termo “metodologia crítico-superadora”.

--	--	--	--

Fonte: Autoria Própria.

Ao analisarmos os trabalhos acima, identificamos que nem todo trabalho apresentado sobre o tema da Educação física à luz da Pedagogia histórico-crítica apresentava a perspectiva da metodologia crítico-superadora.

Outro evento sobre a Pedagogia histórico-crítica foi o “Seminário Dermeval Saviani e a Educação Brasileira: Construção coletiva da Pedagogia histórico-crítica”⁷, na Universidade Federal do Espírito Santo em 2016, sendo possível destacar 03 trabalhos vinculados à Educação física e a metodologia Crítico-superadora.

Quadro 7: Levantamento dos trabalhos apresentados no evento “Seminário Dermeval Saviani e a Educação Brasileira: Construção coletiva da Pedagogia histórico-crítica” de 2016.

Tipo de trabalho	Autor	Título	Terminologias
Trabalho	Camila Castello Branco de Almeida Porto	Educação física e Pedagogia histórico-crítica: uma articulação para a formação humana	abordagem crítico-superadora; metodologia crítico-superadora
Trabalho	Murilo Moraes de Oliveira Cláudio de Lira Santos Júnior	A Pedagogia histórico-crítica e o trato com o conhecimento esporte na escola: Primeiras aproximações	metodologia crítico-superadora; proposição Crítico-Superadora
Trabalho	Márcia Morschbacher	Contribuições da Pedagogia histórico-crítica para o trato com o conhecimento referente ao trabalho científico na formação de professores de Educação física	abordagem crítico-superadora; metodologia crítico-superadora

Fonte: Própria autora - Retirado ISBN: 978-85-8263-186-7

Em 2018 houve o evento intitulado “Congresso “Pedagogia histórico-crítica: em defesa da Escola Pública e Democrática em tempos de Projetos de “Escolas sem Partidos”, em Presidente Prudente/SP. Sobre este evento não houve disponibilização dos Anais devido problemas técnicos, fato que inviabilizou a identificação de relações com a Educação física. Apesar disso, é importante ressaltar que professores/pesquisadores da área da Educação física escolar estavam presentes nas mesas-redondas de debate, tais como: o Tiago Nicola Lavoura (UFES); Carolina Nozella Gama (UFAL), Leonardo Docena Pina (UFJF) e Régis Henrique dos Reis Silva (UNICAMP).

⁷ Seminário Dermeval Saviani e a Educação Brasileira: Construção coletiva da pedagogia histórico-crítica. <<https://grupoemep.files.wordpress.com/2017/07/anais-do-seminario-dermeval-saviani-e-a-educacao-brasileira-construcao-coletiva-da-pedagogia-historico-critica.pdf>>.

O último evento realizado antes da pandemia foi o “Congresso Pedagogia histórico-crítica: quadragésimo ano⁸” em 2019 na UFBA/BH. Neste evento foram lançados dois livros Pedagogia histórico-crítica: Quadragésimo Ano Novas Aproximações” de Dermeval Saviani, (apresenta o conceito de corporeidade ao discutir no capítulo 7 sobre os subsídios para uma abordagem pedagógica histórico-crítica da Educação física) e o segundo “Fundamentos da Didática Histórico-crítica” de Ana Galvão Marsiglia, Tiago Nicola Lavoura e Lígia Marcia Martins.

É importante ressaltar que foram realizados minicursos e rodas de conversa abordando os mais diversos temas, sendo um deles ministrado pelo professor Flávio Dantas Albuquerque Melo e Murilo de Moraes Oliveira, com o tema Educação física e Pedagogia histórico-crítica, sendo que os autores representam esse avanço teórico-crítico e prática da Educação física escolar.

Identificamos nos diferentes eventos a presença dos autores e pesquisadores que defenderam em suas teses uma Educação física numa perspectiva crítica, tendo em vista consolidar práticas educativas na escola com a finalidade de possibilitar processos de humanização dos indivíduos tendo como objetivo a superação de processos alienados e alienantes presentes na sociedade e reproduzidos na escola. Nesse sentido, além da abordagem crítica da Educação física escolar tornar-se essencial, também o processo de formação dos professores e sua atuação na escolar torna-se fundamental pois é por meio do trabalho educativo do professor que será possível transformar as consciências dos sujeitos que poderão transformar a sociedade, tal como afirmam os princípios da Pedagogia histórico-crítica e também da metodologia de ensino crítico-superadora da Educação física.

Notamos também o processo de organização e a o fortalecimento de pesquisas da Educação física no processo de desenvolvimento dos congressos da Pedagogia histórico-crítica evidenciam como Andrade (2022) aponta algumas aproximações existentes sobre a Educação física na perspectiva da metodologia crítico-superadora e a Pedagogia histórico-crítica nos congressos, seminários e eventos ao longo desses últimos 10 anos.

3.2.2 Principais eventos do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte nos últimos 10 anos

⁸ Congresso Pedagogia histórico-crítica: quadragésimo ano” em 2019 na UFBA
<<http://www.40anosphc.ufba.br/>>.

Como o nosso objetivo é investigar a presença da Educação física na perspectiva da metodologia crítico-superadora, temos o objetivo de investigar também nos eventos da Educação física do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) dos últimos 10 anos. Nesses eventos, buscamos encontrar as publicações mediante as palavras-chaves “Educação física”; “crítica”; “Crítico-superadora”; “Metodologia de ensino crítico-superadora”.

Em 2011 foi realizado o XVII CONBRACE/ IV CONICE ⁹ com o tema “Implicação na/da Educação física e Ciências do Esporte” em Porto Alegre/RS. Não encontramos trabalhos a partir dos descritores mencionados acima. Nos anais do evento, segundo Andrade (2022) podemos encontrar 05 trabalhos com aproximações entre Educação física e Pedagogia histórico-crítica.

Na cidade de Brasília/DF, foi realizado o XVIII CONBRACE & V CONICE ¹⁰ intitulado: “Identidade da Educação física e Ciências do Esporte em Tempos de Megaeventos” no ano de 2013. Foram utilizados os mesmos descritores mencionados acima e encontrado 4 trabalhos da Educação física e a crítico-superadora.

É importante evidenciar que 02 trabalhos encontrados por Andrade (2022) sobre a Educação física e a Pedagogia histórico-crítica não retratam/mencionam a metodologia crítico-superadora. Esse fato demonstra que alguns trabalhos da Educação física escolar estão pautadas na perspectiva da Pedagogia histórico-crítica e não estabelecem relação com a metodologia crítico-superadora. Andrade (2022) em sua pesquisa, aponta que é possível identificar demais trabalhos interessantes que são articulados na perspectiva do método materialista histórico-dialético.

Quadro 8: Levantamento dos trabalhos apresentados no XVIII CONBRACE & V CONICE intitulado “Identidade da Educação física e Ciências do Esporte em Tempos de Megaeventos” no ano de 2013.

Tipo de trabalho	Autor	Título	Terminologias
Trabalho	Natacha Souza Neto, Wellington Van Den Bylardt, Renata Leal, Bruna de Almeida.	<i>O PIBID e a teoria Crítico-superadora: Caminhos para uma formação de qualidade.</i>	Teoria Crítico-Superadora.
Trabalho	Joelma de Oliveira Irinaldo	<i>A ginástica em escolas do Agreste alagoando na perspectiva Crítico-</i>	Metodologia crítico-superadora

⁹ XVII CONBRACE/ IV Conice de 2011

<<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2011/index/schedConfs/archive>>.

¹⁰ XVIII CONBRACE/ V Conice de 2013

<<http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/conbrace2013/5conice/schedConf/presentations>>.

	<i>Deodato Silva, Deysianne França Matos Silva.</i>	<i>superadora: Possibilidades para o enfrentamento do esvaziamento dos conteúdos clássicos da cultura corporal.</i>	
<i>Trabalho</i>	<i>Uilliam das Neves Andrade, Uildeli Nascimento Santos, Jucilandia Soares Farias.</i>	<i>Trabalhando com a metodologia crítica superadora no Colégio Estadual Dona Amélia Amado.</i>	<i>Perspectiva metodológica crítico-superadora; proposta Crítico-superadora;</i>
<i>Relato</i>	<i>Jucilandia Soares Farias Uilliam das Neves Andrade Uildeli Nascimento Santos.</i>	<i>Relato de experiência das metodologias crítica com o trato da cultura corporal.</i>	<i>Sobre as concepções crítico-superadora e Crítico emancipatória</i>

Fonte: Autoria Própria.

Nesses trabalhos identificamos a presença da metodologia crítico-superadora como potencializadora no processo de ensino e aprendizagem ao defender os conteúdos clássicos das atividades da cultura corporal. Todos os trabalhos apresentam suas experiências ao evidenciar a metodologia de ensino crítico-superadora no chão da escola.

Em 2015 foi realizado o XIX CONBRACE e VI CONICE¹¹ em Vitória-ES nomeado “Territorialidade e diversidade regional no Brasil e América latina: Suas conexões com a Educação física e ciência do esporte”, a partir dos descritores: “Educação física”; “crítica”; “Crítico-superadora”; “Metodologia de ensino crítico-superadora”, encontramos 5 trabalhos.

Quadro 9: Levantamento dos trabalhos apresentados no XIX CONBRACE e VI CONICE intitulado “Territorialidade e diversidade regional no Brasil e América latina: Suas conexões com a Educação física e ciência do esporte” no ano de 2015.

Tipo de trabalho	Autor	Título	Terminologias
<i>Trabalho</i>	<i>Bruno Dandolini Colombo</i>	<i>O esporte como estratégia de expansão do capital: as críticas, as contradições e as implicações para a Educação física.</i>	<i>proposta teórico metodológica Crítico Superadora</i>
<i>Resumo Expandido</i>	<i>Jose Antonio da Silva Genival Coutinho da Silva Junior</i>	<i>Jogos e brincadeiras a partir de uma perspectiva Crític: Relato de experiência com os 1º anos de ensino médio em glória do Goitá – PE.</i>	<i>abordagem Crítico-Superadora,</i>
<i>Resumo expandido</i>	<i>Ailton Cotrim Prates</i>	<i>Trato do conteúdo esporte na formação de professores de Educação física: uma abordagem crítico superadora</i>	<i>abordagem metodológica Crítico-Superadora</i>
<i>Resumo expandido</i>	<i>Joselene Ferreira Mota1Junissor Hadlai Ribeiro Santos Adso Haydemar Ferreira Ramos Raryany Matar de Abreu</i>	<i>Pedagogia histórico-crítica e cultura corporal com possibilidades metodologicas para ensino da educação física na escola: experiencia do pibid/ufpa</i>	<i>abordagem critico-superadora</i>
<i>Relato</i>	<i>Josefa Uérica de Araujo</i>	<i>Jogos no pibid: um relato de</i>	<i>Concepção Crítico-</i>

¹¹ XIX CONBRACE e VI CONICE
<:http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/schedConf/presentations>.

	<i>Nogueira Thamyrys Fernanda Cândido de Lima Nascimento Maria Tarciana de Lima Santos Marco Antonio Fidalgo Amorim</i>	<i>experiência a partir da pedagogia histórico-crítica</i>	<i>Superadora</i>
--	---	--	-------------------

Fonte: Autoria Própria.

Nestes trabalhos, podemos identificar a presença da Metodologia de ensino crítico-superadora como possibilidade de metodologia de ensino no campo da Educação física, sendo ele com as atividades de jogo e brincadeira; modalidades de esporte e a formação dos professores e também como análise do processo histórico e a relação mercantil esta embriada nesse processo de desenvolvimento seja ele no esporte, nas lutas, entre outras atividades da cultura corporal.

Ressaltamos que encontramos trabalhos que apresentam concepções e perspectivas no método materialista histórico-dialético, porém eles não apresentavam a concepção da metodologia de ensino crítico-superadora.

No XX CONBRACE e VII CONICE¹² realizado na cidade de Goiânia - GO no dia 17 ao 21 de setembro de 2017, encontramos 7 trabalho a partir dos mesmos descritores informados.

Quadro 10. Levantamento dos trabalhos apresentados no XX CONBRACE e VII CONICE no ano de 2017.

Tipo de trabalho	Autor	Título	Terminologias
<i>Resumo Expandido</i>	<i>Thiago Mendonça de São José Humberto Luís de Deus Inácio Rosângela Soares Elton José de Camargo</i>	<i>Práticas corporais de aventura na Educação física escolar: proposta de metodologia de ensino a partir da práxis crítico-superadora.</i>	<i>abordagem crítico-superadora.</i>
<i>Resumo Expandido</i>	<i>Naiá Márgore Marrone Alves Alcir Horácio da Silva</i>	<i>A organização do trabalho pedagógico da Educação física na pedagogia históricocrítica: limites e possibilidades</i>	<i>pedagogia crítico-superadora</i>
<i>Resumo expandido</i>	<i>Lauanna Picanço da Costa Rodrigues Janieire Mota dos Santos Ágata Lacerda de Carvalho Rayanne Mesquisa Estumano Erlon Santos de Oliveira Filho Viviane Santos Miranda</i>	<i>Pedagogia histórico crítica e Educação física: sistematizando a capoeira da escola</i>	<i>Visão crítico-superadora</i>
<i>Reumo expandido</i>	<i>Anegleyce Teodoro Rodrigues Jean Divino de Jesus</i>	<i>Publicações da pedagogia histórica crítica e da pedagogia crítico superadora nos anos de 2000 a 2016necenário da Educação física escolar brasileira</i>	<i>pedagogia crítico superadora</i>
<i>Resumo Expandido</i>	<i>Ricardo Oliveira da Silva Valquiria Mendes dos Santos</i>	<i>A temática atletismo nas aulas de Educação física escolar: uma</i>	<i>abordagem crítico-superadora1</i>

¹² XX CONBRACE e VII CONICE < http://cbce.org.br/upload/files/ANAIS_COMPLETO.pdf>

		<i>análise a partir da abordagem crítico-superadora</i>	
<i>Resumo Expandido</i>	<i>Thiago Mendonça de São José Humberto Luís de Deus Inácio Rosângela Soares Elton José de Camargo</i>	<i>Práticas corporais de aventura na Educação física escolar: proposta de metodologia de ensino a partir da práxis crítico-superadora.</i>	<i>práxis crítico-superadora</i>
<i>Resumo Expandido</i>	<i>Bruno Fernandes da Costa Aílton Cotrim Prates</i>	<i>Paralisia cerebral e desenvolvimento humano: possibilidades com a ginástica a partir da abordagem crítico-superadora</i>	<i>Abordagem crítico-superadora</i>

Fonte: Autoria Própria.

No XXI CONBRACE e VIII CONICE¹³ realizado em Natal/RN com o nome “Controle, regulação e perda de direitos como desafios para Educação física e Ciências do Esporte” no ano de 2019, encontramos 07 trabalhos a partir dos mesmos descritores informados.

Quadro 11. Levantamento dos trabalhos apresentados no XXI CONBRACE e VIII CONICE no ano de 2019.

Tipo de trabalho	Autor	Título	Terminologias
<i>Resumo</i>	<i>Clarisse Silva Caetano Romulo Viera Salustiano Vanessa Oliveira</i>	<i>Abordagem crítica na educação infantil: uma visão de residentes pedagógicos*</i>	<i>abordagem crítico-superadora</i>
<i>Resumo Expandido</i>	<i>Felipe Franscisco Insfran José Luis Finocchio Angela Celeste Barreto de Azevedo Andre Malina Eduardo Reis Pieretti</i>	<i>Uma proposta para o ensino do esporte na Educação física a partir da matriz metodológica crítica</i>	<i>abordagem crítico-superadora</i>
<i>Resumo expandido</i>	<i>Priscilla Mota Damasceno Ana Lídia Pereira da Silva Rodrigues Aline dos Santos Silva Helen Rayanne Brasileiro Pereira Fernando José de Paula Cunha Melina Silva Alves</i>	<i>A perspectiva crítico-superadora nas atividades do pibid de Educação física da UFPB: um relato de experiência</i>	<i>Abordagem Crítico-superadora</i>
<i>Reumo expandido</i>	<i>Ana Luiza Borges de Macedo Vilson Aparecido da Mata</i>	<i>Abordagem crítico-superadora e pedagogia histórico crítica: relações didáticas</i>	<i>abordagem Crítico-Superadora</i>
<i>Resumo expandido</i>	<i>Gabriel Pessi Da Rolt Ana Lúcia Cardoso Carlos Augusto Euzébio Gustavo Amancio Bonetti Tainá Pereira Vidalcir Ortigara</i>	<i>Educação física crítico-superadora e paulo freire: um diálogo possível</i>	<i>metodologia de ensino Crítico-superadora,</i>
<i>Resumo Expandido</i>	<i>Carleane Ribeiro da Silva Nataly Maria Costa Silva Marcos Vinícius Alves Nunes Priscila Costa Souza Petra Schnneider Lima dos Santos</i>	<i>Malabares: uma experiência crítico-superadora do programa institucional de bolsa de iniciação à docência pibid Educação física no</i>	<i>Abordagem Pedagógica da EF Crítico-Superadora</i>

¹³ XXI CONBRACE e VIII CONICE <<https://congressos.cbce.org.br/anais/2019>>

	<i>Vannina de Oliveira Assis</i>	<i>agreste alagoano</i>	
	<i>Clarisse Silva Caetano Romulo Viera Salustiano Vanessa Oliveira</i>	<i>Abordagem crítica na educação infantil: uma visão de residentes pedagógicos*</i>	<i>Abordagem crítico-superadora</i>

Fonte: Autoria Própria.

Em 2021 foi realizado o XXII CONBRACE e IX CONICE, organizado em Belo Horizonte - MG, intitulado: “Educação física e Ciências do Esporte no tempo presente: Defender vidas, afirmar as Ciências”. Este evento foi diferente dos demais, uma vez, que foi realizado no formato online devido a pandemia que estávamos vivenciando diante do SARS-COVID-19. Encontramos 08 trabalhos sobre o nosso respectivo tema mediante os descritores já mencionado. Sendo assim, observamos uma maior quantidade de trabalhos publicados que apresentam a Educação física escolar a metodologia de ensino crítico superadora.

Quadro 12. Levantamento dos trabalhos apresentados no XXII CONBRACE e IX CONICE no ano de 2021.

Tipo de trabalho	Autor	Título	Terminologias
<i>Trabalho</i>	<i>Ivson Conceição Silva, Petra Schneider Lima dos Santos, Ozanar Dos Santos Monteiro, Ailton Cotrim Prates,</i>	<i>Simultaneidade dos conteúdos na Educação física: trato pedagógico do atletismo e complexo saúde na abordagem crítico-superadora</i>	<i>Abordagem crítico-superadora</i>
<i>Trabalho</i>	<i>Tiago Nicola Lavoura, Brendo Santos Lima</i>	<i>Método de investigação dos significados das atividades da cultura corporal: problemática para o ensino histórico-crítico</i>	<i>Perspectiva crítico-superadora</i>
<i>Trabalho</i>	<i>Ailton Cotrim Prates, Thais Coutinho, Jaildo Calda Vilas Bôas Junior</i>	<i>Educação física escolar e formação de conceitos na idade pré-escolar: contribuições da abordagem crítico-superadora e da Pedagogia histórico-crítica¹</i>	<i>Abordagem Crítico-Superadora</i>
<i>Trabalho</i>	<i>Carlos Augusto Magalhães Júnior</i>	<i>Por uma leitura crítica das práticas corporais: uma experiência com o futebol americano no ensino médio</i>	<i>Metodologia de Ensino da Educação física</i>
<i>Trabalho</i>	<i>Jaqueline Ferreira de Lima, Ailton Cotrim Prates</i>	<i>Trato com o futebol a partir da abordagem crítico-superadora: limites e possibilidades no ensino remoto</i>	<i>Abordagem crítico-superadora</i>
<i>Trabalho</i>	<i>Carolina Picchetti Nascimento</i>	<i>30 anos da perspectiva crítico-superadora: problemáticas atuais</i>	<i>Proposição pedagógica Crítico-Superadora</i>
<i>Trabalho</i>	<i>Ailton Cotrim Prates, Thais Coutinho, Jaildo Calda Vilas Bôas Junior</i>	<i>Educação física escolar e formação de conceitos na idade pré-escolar: contribuições da abordagem crítico-superadora e da Pedagogia histórico-crítica.</i>	<i>Abordagem crítico-superadora</i>
<i>Resumo expandido</i>	<i>Caio Nunes de Oliveira e Silva, Marcílio Souza Júnior</i>	<i>Esporte na prática pedagógica de professores de Educação física: ações e reflexões a partir da perspectiva crítico-</i>	<i>Perspectiva crítico-superadora</i>

		<i>superadora1</i>	
--	--	--------------------	--

Fonte: Autoria Própria.

A partir desse último evento do CONBRACE e CONICE, podemos identificar a participação dos professores/pesquisadores das referidas teses discutidas e analisadas nesta dissertação: a professora Caroline Picchetti Nascimento e o professor Tiago Lavoura.

A professora Nascimento (2021) apresenta em seu artigo “30 anos da perspectiva crítico-superadora: problemáticas atuais” algumas orientações teórico-metodológicas para ser pensada a atividade do professor de Educação física a partir das problemáticas pedagógicas na obra Metodologia do Ensino da Educação física.

Partindo de Souza Jr (2011) a autor afirma que a obra metodologia de ensino crítico-superadora, ainda apresenta alguns “dilemas” sobre o conhecimento da Educação física escolar (SOUZA, Jr et al 2011, p.407 apud Nascimento, 2021, p. 1).

Os dilemas apresentados por Nascimento (2021) se referem a compreensão histórica e cultural dos conteúdos de ensino em Educação física, chamado de cultura corporal partindo do conceito apresentado na obra de 1992. Segundo a autora, ao pensar em uma proposição da metodologia crítico-superadora, ela defende que para os professores que buscam embasar a sua prática pedagógica na perspectiva da metodologia de ensino crítico-superadora deve ter a tarefa de “ [...] explicar quais são os significados específicos presentes em cada uma das atividades da cultura corporal” com o objetivo de apresentar de forma sistematizada os conhecimentos da Educação física.

Já o professor Tiago Nicola Lavoura e Brendo Santos Lima, com o trabalho intitulado “Método de investigação dos significados das atividades da cultura corporal: problemática para o ensino histórico-crítico”, apresentam perspectivas sobre os significados constitutivos das formas das atividades da cultura corporal, significados esses que caminham pela busca dos “[...] elementos nucleares constitutivos da dinâmica e da estrutura do objeto em processualidade, em movimento, em desenvolvimento” (LAVOURA, LIMA, 2021, p. 2) .

Tal trabalho caminha na mesma direção da professora Nascimento, porém visa buscar pela investigação do conteúdo de lutas na Educação física. A atual sociedade (apregoadada como capitalismo contemporâneo pelos autores) apresenta a luta na sua “[...] forma espetacularizada e mercantilizada (DIAS JUNIOR, 2021) - e o MMA (Mixed Marcial Arts) pode ser considerada sua expressão mais fenomênica” (LAVOURA; LIMA, 2021, p. 2). A partir dessa espetacularização deve ser apresentada a dinâmica e os traços essenciais considerados como complexos que determinam a forma de ser. É necessário identificar a

processualidade do movimento contraditório de forma consciente, para compreender que nem sempre foi assim, sendo que a “[...] lógica e a dinâmica interna da estrutura da atividade de Luta a partir das relações de ordem prático-objetual, cujas ações e operações conscientes se vinculam a motivos e necessidades da Luta” (LAVOURA; LIMA, 2021, p. 4).

A partir das discussões dos dois autores sobre os significados específicos em cada uma das atividades da cultura corporal, levantamos a possibilidade como professores de Educação física, de nos questionar: quais devem ser os conhecimentos mais desenvolvidos e essenciais para o ensino da Educação física? Quais são os seus significados objetivados que devem ser ensinados como objeto de ensino?

Podemos observar outros artigos que discutem a prática pedagógica de ensino como o intitulado “Simultaneidade dos conteúdos na Educação física: trato pedagógico do atletismo e complexo saúde na Metodologia de ensino crítico-superadora” do pesquisador Ivson Conceição Silva; “Educação física escolar e formação de conceitos na idade pré-escolar: contribuições da Metodologia de ensino crítico-superadora e da Pedagogia histórico-crítica” de Ailton Cotrim Prates, entre outros que apresentaram pesquisas realizadas no chão da escola.

3.2.3 Principais eventos no Congresso Brasileiro de Educação nos últimos 10 anos

Como estamos apresentando um interesse em compreender as produções acadêmicas, eventos e publicações científicas da Educação física escolar, não podemos nos eximir de investigar um dos maiores Congressos de Educação do nosso país, que é o Congresso Brasileiro de Educação. Buscamos as publicações dos últimos 10 anos, mediante as palavras-chaves “Educação física”; “crítica”; “Crítico-superadora”; “Metodologia de ensino crítico-superadora”. Como todas as demais buscas feitas para esta dissertação, estamos partindo de 2010 para identificar e analisar as publicações de cada evento.

O Congresso da Educação é recente, sendo assim, apresentaremos brevemente os dois congressos que antecederam a década que estamos analisando e identificando as obras para a nossa pesquisa. A primeira edição do Congresso aconteceu no ano de 2007 na Faculdade de Ciências -UNESP/Bauru e o tema foi “Políticas e Práticas Educativas para a Infância¹⁴” que visou apresentar um espaço de reflexão de ideias, trocas de experiências sobre as políticas, práticas educativas para infância. Após esse primeiro e embrionário

¹⁴ I Congresso Brasileiro da Educação - Políticas e Práticas Educativas para a Infância: <https://cbe.fc.unesp.br/i_cbe/>.

Congresso, foi realizada no ano de 2009 a segunda edição sob o tema “Formação Docente e Universalização do Ensino: proposições para o desenvolvimento humano¹⁵”. No ano de 2011 identificamos a terceira edição do Congresso, intitulado “Formação de Professores: compromissos e desafios da Educação Pública¹⁶” e o seu objetivo foi debater e divulgar conhecimentos acerca da formação inicial e continuada de professores. Neste evento foram encontradas 106 palavras-chaves sobre a Educação física, porém não houve artigos relacionados à Educação física escolar e a metodologia de ensino crítico-superadora. Em 2013 foi realizado a quarta edição do Congresso, nomeado como “O Ensino e Aprendizagem na Educação Básica: desafios curriculares¹⁷” e segundo o site do Congresso, foi um dos maiores eventos, sendo que 1.014 pessoas marcaram presença.

Ao pesquisar sobre o nosso objetivo (identificar documentos publicados sobre a Educação física e a Metodologia de ensino crítico superadora) encontramos no primeiro momento 122 palavras-chaves voltadas à Educação física, porém encontramos apenas 01 trabalho, apresentado no quadro abaixo. O Congresso Brasileiro de Educação foi promovido até a quarta edição pelo departamento de Educação da Faculdade de Ciências - UNESP/Bauru.

Quadro 13: Levantamento dos trabalhos apresentados na IV edição do Congresso da Educação no ano de 2013

Tipo de trabalho	Autor	Título	Terminologias
Trabalho	Tania Regina Bonfim Deiva Mara Delfini Batista Amauri Aparecido Bássoli de	Programa de desenvolvimento educacional do estado do Paraná (PDE/PR): formação continuada e produção do conhecimento na Educação física escolar no período de 2007 e 2008	Cultura corporal – Coletivo de Autores

Fonte: Autoria Própria.

A 5ª. edição, foi realizada no ano de 2015, com o tema: "Pesquisa e Formação de Professores: políticas e programas¹⁸", teve como o objetivo debater os programas e projetos da educação básica. Nos anais identificamos a presença de 418 palavras-chaves da Educação física. Apesar desse número expressivamente alto ao compararmos com os eventos anteriores não identificamos trabalhos sobre a Educação física e a Metodologia de ensino

¹⁵ II Congresso Brasileiro da Educação: - Formação Docente e Universalização do Ensino: proposições para o desenvolvimento humano < https://cbe.fc.unesp.br/ii_cbe/>.

¹⁶ III Congresso Brasileiro da Educação - Formação de Professores: compromissos e desafios da Educação Pública < https://cbe.fc.unesp.br/iii_cbe/>.

¹⁷ IV Congresso Brasileiro da Educação - O Ensino e Aprendizagem na Educação Básica: desafios curriculares < https://cbe.fc.unesp.br/iv_cbe/>.

¹⁸ V Congresso Brasileiro da Educação - Pesquisa e Formação de Professores: políticas e programas < <http://li327-81.members.linode.com:8080/vcbe-anais/>>.

crítico-superadora. Podemos mencionar apenas a presença de 02 trabalhos que mencionam o Coletivo de autores, mas não apresentavam a metodologia de ensino. É importante destacar que foi publicado um livro “Ensino e Aprendizagem na Educação Básica” em dois volumes (volume I e volume II).

Já no ano de 2017, foi realizada a VI edição do Congresso, intitulado “Educação e Formação Humana: práxis e transformação social¹⁹” que teve como o objetivo debater sobre as políticas e programas de formação de professores, tanto na formação inicial ou continuada. No primeiro momento ao pesquisar a partir da palavra-chave “Educação física” identificamos 346 palavras no assunto de pesquisas concluídas, 86 de relato de pesquisa, 35 relatos de experiência e 91 palavras em resumos, no total de 558 palavras-chaves. Ao pesquisarmos sobre a metodologia de ensino crítico superadora e as demais palavras-chaves encontramos apenas 02 trabalhos: 01 pesquisa concluída e 01 como Relato de pesquisa, como apresenta abaixo:

Quadro 14. Levantamento dos trabalhos apresentados na VI edição do Congresso da Educação no ano de 2017

Tipo de trabalho	Autor	Título	Terminologias
Pesquisa concluída	Dayse Alisson Camara Cauper; Tiago Onofre da Silva.	Educação física no ensino médio do CEPAE/UFG: a compreensão de estudantes sobre este componente curricular	método histórico dialético; Crítico-Superadora
Relato de pesquisa	Natália Mazzilli Dias	A Dança Educativa na educação de crianças de 4 e 5 anos: análises e propostas	Teoria Histórico-Cultural. Não apresenta a crítico-superadora

Fonte: Autoria Própria.

A última edição do Congresso, registrada como a VII edição em julho de 2019, foi nomeado “Educação pública como direito: desafios e perspectivas no Brasil Contemporâneo²⁰” e teve como objetivo principal discutir e debater sobre os projetos de formação inicial e continuada, por meio de simpósios, mesas-redondas, minicursos e sessões de apresentação de trabalhos.

Cabe ressaltar que os trabalhos registrados no site do Congresso já foram separados por palavras-chaves e em nossa busca por “Educação física”; “crítica”; “Crítico-

¹⁹ VI Congresso Brasileiro da Educação - Educação e Formação Humana: práxis e transformação social < <https://hospeda.fc.unesp.br/cbeunesp/2017/>>.

²⁰ VII Congresso Brasileiro da Educação - Educação pública como direito: desafios e perspectivas no Brasil Contemporâneo < <https://cbe.fc.unesp.br/>>.

superadora”; “Metodologia de ensino crítico-superadora”, encontramos apenas 01 trabalho que apresenta a Educação física e a metodologia de ensino crítico-superadora.

Quadro 15: Levantamento dos trabalhos apresentados na VII edição do Congresso da Educação no ano de 2019.

Tipo de trabalho	Autor	Título	Terminologias
Poster	Giovanna Ferraz Fernandes	A cultura corporal na educação infantil do sistema municipal de educação de Bauru-SP: currículo e práticas pedagógicas	Cultura Corporal mas não menciona a crítico-superadora

Fonte: Autoria Própria.

Foi possível identificar que houve poucas publicações e apresentações de trabalhos nos últimos 10 anos no Congresso Brasileiro da Educação (evento realizado na Universidade Unesp do campus de Bauru). Nossa hipótese é que teríamos um número elevado de trabalhos no evento, no entanto isso não se comprovou. Encontramos apenas 04 trabalhos que apresentam a metodologia de ensino crítico superadora como “crítico-superadora” ou “cultura corporal”. É importante destacar que 02 trabalhos mencionam a perspectiva da Cultura Corporal, mas não apresentam a metodologia de ensino crítico-superadora e 01 apresenta apenas a teoria histórico-cultural como metodologia de ensino em seu trabalho da Educação física.

Enfim, até aqui nossa busca foi intensa no sentido de identificar o desenvolvimento da metodologia de ensino crítico-superadora e sua relação com a Educação física na perspectiva do materialismo histórico-dialético. Realizamos revisões bibliográficas tomando teses, livros e periódicos dos últimos 10 anos (2010-2021) reconhecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Banco de Dados de Teses e Dissertações - “BDTD” sobre as proposituras pedagógicas da Educação física escolar na atualidade, com o intuito de apreender os fundamentos pedagógicos e os pressupostos teóricos do trabalho educativo específico do componente curricular da Educação física.

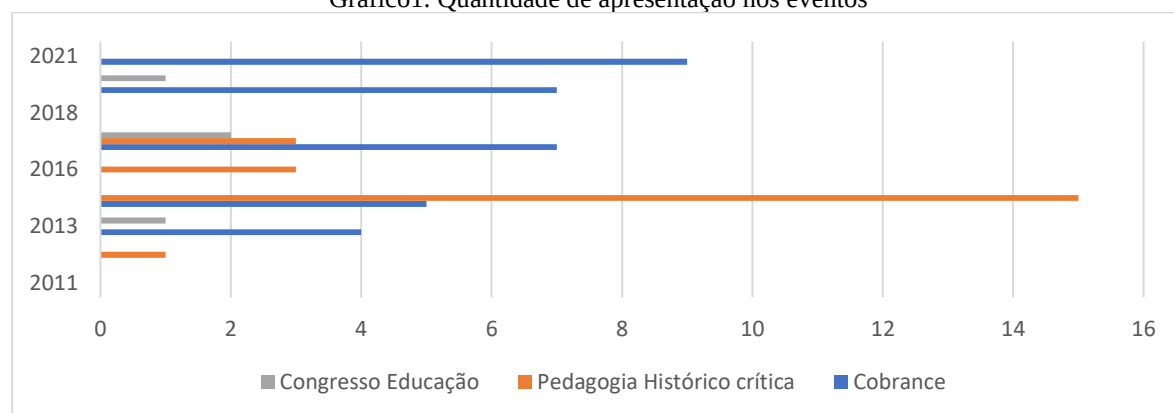
Sobre as proposituras pedagógicas da Educação física escolar que na atualidade, evidenciamos divergências nas conceituações apresentadas pelos autores e identificamos quais foram as perspectivas teóricas e metodológicas apresentadas pelos autores e a questão terminológica relacionada à Educação física. Identificamos também que os autores das teses,

realizaram novas proposições da metodologia de ensino crítico-superadora numa perspectiva crítica-humanizadora a partir do materialismo histórico-dialético e que devido às limitações da datação da obra (Metodologia de ensino crítico-superadora), torna-se necessário a incorporação de novos conhecimentos e autores que constroem uma Educação física em perspectiva crítica-humanizadora.

A partir do levantamento dos eventos da Pedagogia histórico-crítica e do Congressos Brasileiros de Ciências do Esporte, identificamos que os eventos da Pedagogia histórico-crítica atrelados à Educação física na concepção da metodologia Histórico-crítica apresentam nos últimos anos(2010-2022) **22** trabalhos publicados, já o CONBRACE ao longo dos últimos anos (2010-2022) de eventos **32** trabalhos publicados.

Podemos evidenciar que o evento que apresenta a maior quantidade de trabalhos foi “Congresso Pedagogia histórico-crítica: educação e desenvolvimento humano” realizado em Bauru/SP em **2015**, no campus da Universidade Estadual Paulista (UNESP – FC) com 15 trabalhos e o XXII CONBRACE e XI CONICE: “Educação física e Ciências do Esporte no tempo presente: Defender vidas” organizado em Belo Horizonte - MG em **2021**, com 09 trabalhos.

Gráfico1. Quantidade de apresentação nos eventos

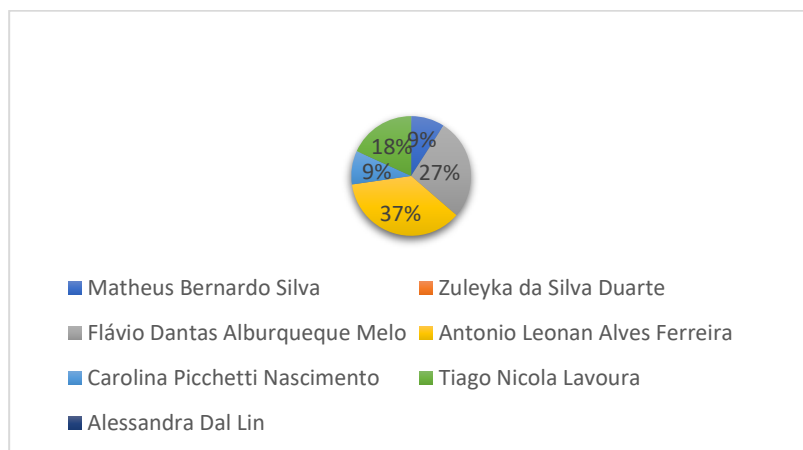


Fonte: Autoria Própria.

Podemos identificar também que os autores (ou orientadores) que discutiram em suas teses sobre as possibilidades, avanços e limites da metodologia de ensino crítico-superadora estavam presente nos eventos científicos apresentando seus temas, sendo que Antonio Leonan Alves Ferreira (2015) e Flávio Danta Albuquerque Melo (2017) apresentaram dados mais evidentes devido à presença e apresentação de trabalhos oriundos de sua orientadora que é a professora responsável por proferir a Metodologia de ensino crítico-superadora: Dra. Celi N. Z. Taffarel.

Muitos outros professores/pesquisadores estavam presentes nos eventos, como demonstra o gráfico abaixo:

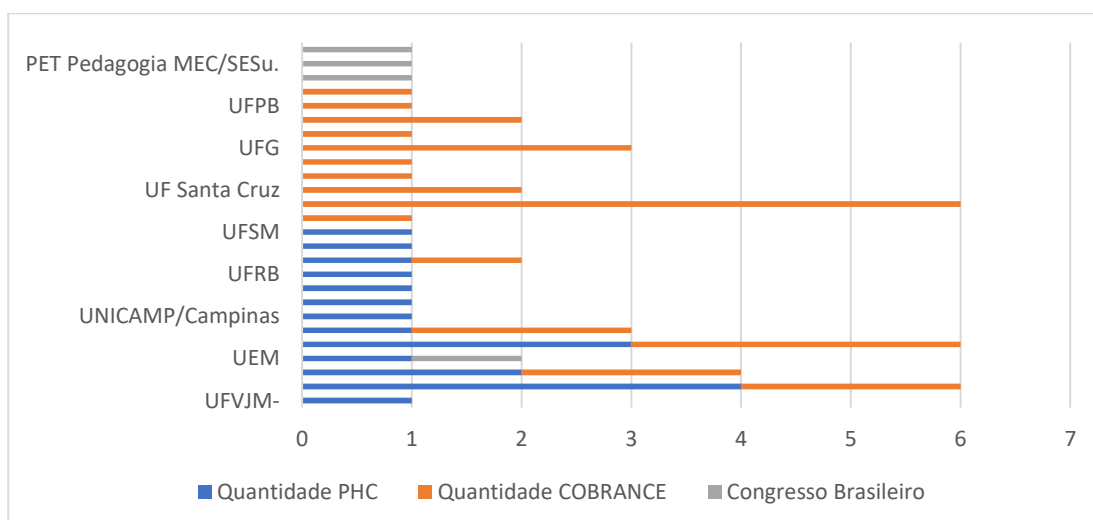
Gráfico 2. Quantidade de publicação de cada autor nos eventos apresentados.



Fonte: Autoria Própria.

Além dessas informações, também identificamos que a universidade que apresentou mais produções de trabalhos voltados a Educação física e a metodologia crítico-superadora foram as Universidades da região Nordeste: As universidades: Universidade Federal do Pará (UEPA), Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e apenas uma da região Centro -Oeste (UFG) e acreditamos que é devido a presença do congresso no ano de 2017 na cidade.

Gráfico 3. Quantidade de Universidade presentes nos Eventos



Fonte: Autoria Própria.

Em síntese, podemos afirmar que os Congressos Brasileiros de Ciências do Esporte, são eventos que apresentam as maiores divulgações científicas da Educação física e que nós identificamos como o espaço que mais tem promovido debates, reflexões e socialização de trabalhos em número de **54** vinculados ao tema Educação física em Metodologia de ensino crítico-superadora. É possível identificar um movimento crescente nas produções deste tema publicadas no CONBRACE's e acreditamos que essa tendência de ascensão possa permanecer, como aponta as contatações presentes em Andrade e Furtado (2021).

Contudo, sobre a presença da Educação física na perspectiva da metodologia de ensino crítico no Congresso Brasileiro da Educação é escassa, sendo que torna-se necessário divulgar e promover espaços de debates e socializações para além dos congressos destinados apenas a Educação física, visto que estamos atuando na educação, na escola, com estudantes, com um processo de desenvolvimento, ensino e aprendizagem. Não é possível identificar um movimento crescente nas produções e defendemos a presença da Educação física em demais espaços como o Congresso Brasileiro da Educação que tem sua referência na UNESP-Bauru.

3.2.4 Principais eventos realizados no formato remoto sobre a crítico-superadora.

Mediante ao *SARS-COVID-19* (2019- 2021) e da necessidade de realização de aulas remotas, percebemos um grande esforço dos professores e também dos estudantes de aproveitar de forma qualitativa as aulas, eventos, palestras e congressos. Ainda que o acesso à internet de qualidade nem sempre era possível a todos e mesmo diante da passividade que a rede remota apresentava para os participantes, foram realizadas diversas atividades disponibilizadas a comunidade científica.

Foi possível perceber a realização de muitas atividades científicas durante a pandemia COVID19 e podíamos verificar na agenda várias reuniões, palestras, cursos de extensões, seminários no formato online. No entanto, quantidade nem sempre garante qualidade e, muitas vezes, identificamos atividades online que apresentavam conteúdos superficiais, aligeirados, e vistos como eficientes, modernos e inovadores que, conseqüentemente, nem sempre possibilitaram um desenvolvimento crítico, aprofundado e filosófico, tanto quanto uma orientação presencial poderia garantir, no entanto, os eventos on line cumpriram a sua função durante a pandemia.

Certamente e, apesar da pandemia de Covid19, foi possível identificar o desenvolvimento de diferentes atividades on line para os estudantes de pós-graduação e

pesquisadores, ao apresentar uma maior concentração de estudiosos da mesma área no mesmo evento e eventos pertinentes para o desenvolvimento das pesquisas científicas da Educação física escolar. Tivemos, a partir do ano de 2020, eventos realizados no formato remoto e considerando a perspectiva da metodologia de ensino crítico-superadora: 1. Curso de Extensão: Pedagogia histórico-crítica e Prática Transformadora promovido pelo Histedbr - UNICAMP; 2. Atividade de Extensão: “Quarta com Ciência” promovido pelo Histedbr - UFPO; 3. Projeto de Extensão: “Pedagogia histórico-crítica: Contribuições para a Prática Político-Pedagógica” promovido pela UNIRIO; 4. Ação de Extensão: “Fundamentos da Abordagem Crítico-Superadora da Educação física” promovido pela LEPEL - UFAL; 5. Curso de extensão: “Educação, Educação física e Teoria Histórico-Cultural: Contribuições Políticas e Pedagógicas” promovido pelo GEPPEC - UEM; 6. Curso de extensão: “Ensino de conteúdos da Educação física à luz da Pedagogia histórico-crítica” promovido pela LEPEL – UFBA; 7. Curso livre “Ensino de conteúdos da Educação física e Pedagogia histórico-crítica” promovido pelo DED.UFRPE; 8. I seminário Virtual de Educação física Escolar GEPEFE-UECE com a presença da professora Dra. Celi N. Z. Taffarel para discutir sobre a abordagem crítico-superadora; 9. Curso de extensão: “Pedagogia histórico-crítica, políticas educacionais e a BNCC” promovido pelo Histedbr Unioeste; 10. Seminário Marxismo e Ensino da Educação física – com o tema: Abordagem crítico-superadora: Natureza especificidade com o professor Tiago lavoura UESC e Flávio Dantas – UFAL; 11. Pesquisa em Educação e Educação física: contribuições do materialismo histórico-dialético – Live em celebração aos 203 anos de Marx; 12. IX seminário interinstitucional de prática docente e estágio: 30 anos da Abordagem crítico-superadora no Pará: perspectivas para a formação e atuação dos professores e dos professores de Educação física. promovido pela rede LEPEL – Belém - PA e acreditamos ser o evento mais importante para a metodologia de ensino crítico-superadora foi o 13. Seminário da Rede LEPEL celebra os 30 anos do livro Metodologia do Ensino de Educação física, entre outros.

Não temos dúvidas que a pandemia de *COVID-19* provocou em cada um de nós um desejo de avançar nos nossos conhecimentos para enfrentarmos os desafios que a realidade nos coloca, tal como aconteceu ao longo do ano de 2020 em que a ciência teve que se superar e dar conta de reconhecer a doença e nominá-la Covid19, identificar o seu vírus transmissor o *SARSCOV2*, as formas prevenção e tratamento e, principalmente, construir em tempo recorde as vacinas que protegerão a humanidade.

Enfim, apesar da pandemia e por causa da pandemia nós todos precisamos nos superar em vários aspectos e no que se refere a educação, sem dúvidas, ficou claro que a educação escolar e os professores são essenciais em nossas vidas e que o ensino e o desenvolvimento de pesquisas não pararam, o que de fato fez de nós mais conscientes e mais humanizados.

No próximo capítulo temos o objetivo de investigar as práticas dos professores no chão da escola na atualidade e compreender as suas concepções sobre uma Educação física escolar na perspectiva crítica-humanizadora. A partir dessas compreensões e de todo o processo apresentado até aqui, temos a intenção de discutir a importância de uma proposição crítica por meio de novas sínteses teórico-metodológicas para a Educação física no sentido de possibilitar o desenvolvimento da humanização das crianças e jovens presentes na escola e em outros espaços educativos onde a Educação física possa chegar em nosso país.

CAPÍTULO IV

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA ATUALIDADE: POSSIBILIDADES EM PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA - O VIR – A – SER.

A partir dos levantamentos e breves análises realizadas até o momento, nos questionamos sobre a importância de uma Educação física escolar numa perspectiva crítica-humanizadora na educação escolar e na escola pública. Sobretudo, estamos interessados em relacionar teoria histórico-crítica e metodologias de ensino e processos de aprendizagem que avancem na direção da humanização dos seres humanos e, ato contínuo, superação da alienação presente na sociedade capitalista e o papel da Educação física e seus professores nesse processo. Sim, são objetivos ousados e, certamente, nesta dissertação de mestrado não teremos todas as respostas, no entanto, torna-se fulcral evidenciarmos a necessidade e importância dessa discussão no interior da academia, para que os resultados desse processo cheguem no chão da escola, principalmente da escola pública onde se encontram as crianças e jovens filhos da classe trabalhadora brasileira.

Quanto aos aspectos teóricos apresentados temos uma hipótese, qual seja, a Educação física no ensino Fundamental – Anos iniciais de natureza crítica está em processo de desenvolvimento e chegando aos mais diferentes espaços acadêmicos e educacionais, no entanto ainda apresenta-se de forma fragmentada, sem uma unidade teórico-metodológica dos profissionais e pesquisadores da área, os quais devem se reunir, debater e construir essa unidade teórico, filosófica e metodológica para que a Educação física, iluminada histórico-criticamente, chega as práticas pedagógicas na escola.

Por meio de observações na escola, identificamos que muitas práticas pedagógicas do componente curricular da Educação física não são realizadas pelos professores especialistas da área, fato que acarreta uma dispersão de bases teóricas no processo de transmissão de conhecimentos e efetivação de práticas críticas, tal como se apresentam nas experiências e relatos de professores.

Essa realidade de mera reprodução e efetivação de práticas fragmentadas e sem respaldo teórico nos incomoda, visto que sentimos que é necessário o apoio em uma teoria consistente que reconheça o sujeito na sua totalidade e ofereça as bases para a realização

de um trabalho efetivo de educação, aprendizagem e desenvolvimento realmente humanizador nas aulas de Educação física escolar.

Diante desse incomôdo, pensamos em identificar, observando as práticas dos professores especialistas na área de Educação física e compreendendo as suas concepções teóricas e metodológicas de ensino, qual aluno estariam formando. Nesse processo de investigação nos questionamos: as práticas pedagógicas dos professores especialistas do componente curricular Educação física escolar no ensino fundamental I (Anos iniciais) têm se pautado em quais perspectivas teóricas? Questionamos também: Como podemos efetivar uma prática pedagógica crítico-humanizadora nas aulas de Educação física escolar no ensino fundamental I (Anos iniciais), tendo em vista as atuais circunstâncias deste campo de atuação pedagógico?

A partir de algumas constatações, muitos questionamentos e sobretudo, estudo, temos a intenção de dialogar com a teoria histórico-cultural, a Pedagogia histórico-crítica e a metodologia de ensino crítico-superadora, com base nos pressupostos epistemológicos do materialismo histórico-dialético, para contribuir com a elaboração de uma perspectiva crítico-humanizadora para as aulas de Educação física no ensino fundamental I (Anos iniciais) que corrobore com o desenvolvimento dos estudantes em uma perspectiva omnilateral e prepare os sujeitos críticos que poderão transformar a sua vida e a vida em sociedade.

É importante ressaltar que não queremos remeter culpabilização das dificuldades encontradas no ambiente escolar aos professores de Educação física, claro que não! Sobretudo porque os professores, de maneira geral, vivem diversas dificuldades frente ao seu processo de formação, as péssimas condições de trabalho, desvalorização da profissão, arrocho salarial, retirada de direitos, dentre outros abusos enfrentados, sendo que, apesar disso tudo, os professores ainda resistem e tem o papel fidedigno de apresentar práticas pedagógicas condizentes com o processo de aprendizagem e desenvolvimento de natureza crítica dos indivíduos. Sem professor não há escola, não há educação e queremos exaltar esse personagem, o professor, e seu papel preponderante na formação dos indivíduos que constroem a sociedade.

Desta feita, com a intenção de pensarmos em uma Educação física com possibilidades críticas de um vir-a-ser, apresentaremos no primeiro momento a prática pedagógica dos professores especialistas de Educação física escolar, como possibilidade

de aproximação com a Educação física escolar crítica. No segundo momento, temos o objetivo de refletir sobre proposições teóricas e metodológicas, a partir da teoria histórico-cultural, Pedagogia histórico-crítica e metodologia de ensino crítico-superadora, para pensarmos numa Educação física escolar em perspectiva crítico-humanizadora, que vise a busca do desenvolvimento do indivíduo em sua totalidade.

4.1 PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: POSSIBILIDADES DE APROXIMAÇÃO HISTÓRICO-CRÍTICA

No nosso percurso investigativo prevíamos entrevistar professores especialistas em Educação física do Ensino Fundamental – Anos iniciais da rede municipal de Ensino de Presidente Prudente e planejamos uma entrevista semiestruturada, a qual não se efetivou dada as dificuldades impostas pela pandemia de SARS-COVID-19.

Embora as dificuldades, entramos em contato com os professores por email e whats up e tivemos muitos momentos de conversas em que os professores apresentaram diversas demandas tais como: jornada de trabalho dupla, atividades burocráticas excessivas, atenção redobrada devido a pandemia *SARS-COVID-19* entre outras questões. A partir dessas conversas, foi sugerido pelos professores a elaboração de uma questionário via o *Google Forms*, para responderem e ao finalizar enviarem on line as suas respostas. Os professores concordaram e demos andamento a pesquisa.

Para darmos conta da apresentação dos dados coletados, estruturamos esse subcapítulo em três momentos: 1º. apresentaremos as unidades envolvidas nas pesquisas: o município e as suas relações econômicas, políticas e educacionais; 2º. descreveremos sobre os professores envolvidos na pesquisas, a quantidade de professores de diversas áreas na rede, a quantidade de professores especialistas de Educação física e as suas atuações nas escolas do município; 3º. momento: apresentaremos os dados do contato em conversas com os professores e dados do questionário online aplicado.

4.1.1 Sobre as unidades educacionais

O município de Presidente Prudente/SP é considerado a maior rede municipal pública de ensino no Pontal do Paranapanema e apresenta um desenvolvimento acima ao IDEB SP e o IDEB Brasil. Está a 558 km de distância da capital do Estado e atingiu em julho, 231.953 pessoas, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2021, sendo considerada a 36ª cidade mais populosa de São Paulo e apresenta um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,846, apontado pelo site turismo como elevado em relação ao estado.

De acordo com o blog *DESENVOLVESP* o município conta com 1 time de futebol profissional sob o nome de Grêmio Prudente e diversas atividades como artesanato, teatro, música e esporte. É conhecida pela imensa extensão do Parque do Povo, local designada para atividades de lazeres da população. A economia da cidade é movida por agroindústria e ligada à produção de açúcar e biocombustível, tem destaque as atividades pecuárias como o abate de bovinos e a presença de outros setores produtivos de confecções, vestuários, couro, calçados e móveis.

A cidade tem a 2ª maior campus da Universidade Estadual Paulista (UNESP) com mais de 12 cursos de graduações, além dos cursos de pós-graduações e conta com diversas Universidades privadas que contam com a presença de diversos estudantes de outras cidades.

Em relação à área educacional, Presidente Prudente/SP possuiu, conforme os dados da Secretaria de educação do município, 64 escolas municipais, sendo 52 em prédios próprios, 3 filantrópicas e 9 com gestão compartilhada, além das universidades e faculdades voltadas ao ensino superior.

O município de Presidente Prudente, teve a construção do currículo de educação municipal (2018-2020) na perspectiva da Pedagogia histórico-crítica e contou com diversos especialistas para discutir com o conjunto de professores a sua elaboração e futura aplicação. Segundo o Currículo Municipal (2020) foram quase 2 mil horas de formação, e a partir dos grupos de trabalhos (GTs) divididos por campo de experiência e discussões foi elaborado a Proposta Curricular do Município. No entanto, no ano de 2021, por obra do novo prefeito da cidade, o radialista Edson Tomazini, mas conhecido como Ed Thomaz filiado ao Partido Socialista Brasileiro (PSB), de cariz político bolsonarista, o currículo foi revogado e o município implantou o currículo oferecido por instituição particular de ensino.

De acordo com o Currículo Municipal (2020) a construção do currículo histórico-cultural para o município de Presidente Prudente, teve presença marcante no seu início os

membros do GEIPEE (Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar), grupo liderado pelo Prof. Dr. Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho e à época contava ainda com a presença da Profa. Rosiane Ponce na vice-liderança. O GEIPEE teve importância fundamental na discussão inicial sobre a necessidade de um currículo histórico-cultural para as escolas da cidade, sendo que à época a Secretária da Educação, a Profa. Sonia Pelegrini teve suas inserção na teoria histórico-cultural e na Pedagogia histórico-crítica por participar de atividades oferecidas pelo GEIPEE.

No tocante a área da Educação física escolar no currículo municipal tivemos a presença de professores histórico-culturais que participaram do processo, dentre eles, Marcos Vinicius Francisco; Rodrigo Lima Nunes e Tiago Nicola Lavoura, profissionais de raiz histórico-cultural que auxiliaram no processo de discussão, debate e elaboração da proposta curricular acima citada (CURRÍCULO MUNICIPAL, 2020).

Como indicamos acima, o currículo elaborado para o município de Presidente Prudente/SP estruturou-se por meio de uma perspectiva histórico-crítica e foi construído ao longo de mais de 03 anos, com participação democrática dos gestores, professores e supervisões da educação municipal, no entanto, como afirmamos, o currículo foi revogado pelo prefeito da cidade no ano de 2021.

Como aponta Duarte (2020b):

“Qualquer tentativa de desenvolvimento de algum pensamento crítico sobre problemas sociais é acusada de “esquerdismo”, termo empregado com conotação cem por cento pejorativo, numa visão absolutamente distorcida do que seria uma sociedade democrática, já que os obscurantistas almejam a eliminação do pensamento de esquerda” (DUARTE, 2020b, p. 32).

Acreditamos que o clima político ideológico obscurantista e negacionista que permeou a revogação do currículo municipal de Presidente Prudente pode ter contribuído para que os nossos sujeitos de pesquisa ficassem receosos de participar, como relatado por muitos deles, lamentavelmente. Também acreditamos que por conta do retrocesso implementado desde a revogação do currículo histórico-cultural, muitos professores recuaram, protegeram-se e foram tomados por diversas ocupações e atuações que demandavam alta carga de trabalho. Nas conversas estabelecidas com os professores, eles pediam desculpas e informavam que não tinham tempo hábil para responder e participar da pesquisa devido as suas diversas tarefas na escola.

4.1.2 Sobre os professores envolvidos nas pesquisas

Segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira o município no ano de 2021 teve **13.609** matrículas efetivas no ensino fundamental anos iniciais (ciclo de ensino da nossa pesquisa) e o total de 45.318 matrículas efetivadas em todo o ensino.

Tabela 4. Número de estudantes matriculados no ano de 2021

Anos	Matriculas
1º ano	2.006
2º ano	1.821
3º ano	1.882
4º ano	1.956
5º ano	1.928

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira quantidade de docente no ensino Fundamental anos Iniciais foi de 654 professores no município para o total de 9.593 estudantes matriculados. Podemos observar que a quantidade de docentes no ensino fundamental anos iniciais é um número expressamente alto, comparado com a quantidade de professores de Educação física escolar contratos pelo município. Alegamos isso, dado o fato da Secretária da Educação do município apresentar via email apenas 17 professores atuantes de Educação física no ensino fundamental anos iniciais do município de Presidente Prudente para a participação da pesquisa.

É importante ressaltar que essa informação foi realizada através do primeiro contato com a rede municipal de Presidente Prudente, ao solicitar as informações sobre os professores de Educação física (nomes, emails e as escolas de referências de cada professor) para entrar em contato com os respectivos professores.

Apesar do município ser a maior rede municipal pública de ensino, a quantidade de professores de Educação física em toda a rede é um número extremamente baixo perto da quantidade de instituições (64 escolas municipais de ensino fundamental – anos iniciais) presentes no município.

O levantamento descritivo desta pesquisa buscou contar com a participação de todos os profissionais que estavam devidamente modulados na disciplina de Educação física na rede municipal de 2021-2022. Ao entrar em contato com esses docentes que estavam ministrando aulas no ensino remoto devido a *SARS-COVID-19* no ano de 2021 e retornaram

para o ensino presencial no ano de 2022, dos 17 professores: 4 profissionais não faziam mais parte da rede municipal de ensino, o que consequentemente baixou o número de professores para 13; porém 1 professor estava em readaptação (sem data para retorno), outro afastado e outro estava de licença (sem data prévia para retorno), o que consequentemente caiu o número para 10 profissionais atuantes no 1º e 2º semestre de 2022.

Tabela 5. Quantidade de professores de Educação física escolar atuantes no ano de 2022 nas escolas .

	Docentes atuantes	Docentes – Saíram da rede	Docentes afastados por diversos motivos
Quantidade	10	4	3

Fonte: Autoria própria.

Entramos em contato com os professores via email, ligações e conversas no WhatsApp (Quando aceito pelo professor), devido ao momento que estamos vivenciando por conta da *SARS-COVID-19*. Neste primeiro momento, buscamos apresentar a pesquisa, o seu desenvolvimento, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (enviado pela plataforma *Google Forms*); e a importância do professor no desenvolvimento da pesquisa. No entanto, 2 professores não retornaram email/atenderam as ligações, ficando assim apenas 8 professores.

Após a aceitação dos professores para o desenvolvimento da pesquisa realizamos diversas conversas com os professores via WhatsApp e enviamos o link do questionário e aguardamos as possíveis respostas mediante ao um prazo flexível e quando possível, buscávamos entrar em contato para compreender o motivo e as possíveis demandas de não ter respondido o questionário.

Tabela 6. Quantidade de docentes no desenvolvimento da pesquisa

	Contato com os docentes	Aceitaram o TCLE	Continuaram na pesquisa
Quantidade	8	4	2

Fonte: Autoria própria.

Dos 08 docentes que mantivemos o contato, apenas 4 responderam e aceitaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), ao entrar em contato com os demais 4 docentes, todos informaram que estavam sem tempo, devido a alta sobrecarga exigidas

em seus turnos de trabalhos, seja ele na escola ou em outra atividade remunerada realizada para complementar a rede.

Dos 4 professores que responderam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apenas 2 professores responderam o questionário e permaneceram na pesquisa. Os outros dois não responderam mais os email e nem os contatos via whatsapp e ligação.

Dessa forma, tivemos apenas o questionário de dois docentes. Ao levantar esses resultados em uma reunião de orientação, foi discutido sobre a quantidade escassa de dados que poderiam não apresentar os dados concretos da rede municipal de Presidente Prudente-SP, porém achamos válido apresentar aqui o processo real e fidedigno da pesquisa, visto que nem sempre a pesquisa atende o que foi planejado.

Como afirmamos anteriormente, acreditamos que as altas demandas burocráticas, as duplas jornadas de trabalho e a disputa política no cenário educacional do município, possa ter deixado os professores receosos em participar de uma pesquisa de teor histórico-crítico e baseada na participação de professores de Educação física do município de Presidente Prudente/SP.

4.1.3 Sobre as conversas, aplicação do questionário e análise dos dados

Sobre os dados coletados, é importante evidenciar que buscamos minimizar os riscos que pudessem a vir acometer os docentes, e o principal sem dúvida, o de expor as identidades dos sujeitos. Neste sentido, chamaremos os docentes por nomes fictícios (**Bartolomeu** e **Judite**), a fim de que nenhum indivíduo possa ser identificado.

Sobre o questionário, estruturamos cinco tópicos a fim de coletar conteúdo da situação de ensino do professor em sala de aula. No primeiro momento, buscamos conhecer os professores de perto, identificar quem, sua formação e experiências até chegar à escola. Perguntamos sobre o tempo de serviço na escola, a carga horária e o que é ser professor de Educação física no Ensino Fundamental I – Anos iniciais. No segundo momento, apresentamos questões referentes a concepção dos professores sobre a Educação física e o papel do professor; sobre o conhecimento das abordagens da Educação física; sobre suas metodologias de ensino e sobre o processo de aprendizagem dos estudantes, assim como, sobre a importância da Educação física escolar. No terceiro momento, investigamos a concepção teórica dos professores, suas crenças de como o estudante aprende e sobre as teorias pedagógicas que embasam sua prática pedagógica. No quarto momento, procuramos

identificar a organização das aulas, os materiais didáticos e o tempo de permanência com os estudantes na escola. Por último, no quinto momento, investigamos o currículo da Educação física escolar em uma perspectiva crítica e procuramos saber o que o professor apresenta de conteúdo para os estudantes, o que é essencial e importante para o professor e questionamos o que pensam sobre a Educação física em perspectiva crítica-humanizadora.

Apresentaremos abaixo, os principais resultados do levantamento descritivo e coleta de dados, procurando realizar aproximações e/ou distanciamentos com a Pedagogia histórico-crítica atrelada a uma reflexão histórico-cultural sobre a Educação física escolar.

1º momento - Sobre o perfil dos professores:

Quadro 17. Informações e perfil dos professores

Nome	Jornada de Trabalho	Horas de trabalho	Tempo de serviço no Município
Bartolomeu	Apenas 1 escola	48 horas semanais	Mais de 15 anos
Judite	2 escolas	1ª escola – Entre 25-30 horas 2ª escola – Entre 30 – 35 horas horas	Concurso de 2015

Fonte: Autoria própria.

Iniciamos o questionário perguntando sobre o sujeito e seu trabalho. Bartolomeu em poucas palavras falou de sua família e de suas atividades pessoais, informando que trabalha na rede a 16 anos com uma carga horária de 48 horas semanais. Judite apresentou a sua trajetória acadêmica e profissional e como tornou-se professora atuante em duas escolas. Informou que trabalha por volta de três anos com 28 horas semanais em uma escola e nos lembra que 8 horas são de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico). Responde, ainda, que na outra escola trabalha 33 horas semanais, totalizando 61 horas de trabalho semanal. Ao questionar sobre o que os motiva como professores e o seu papel na escola, eles respondem: Bartolomeu: “*Afinidade com a área da ativ. Física*” – *devido a suas vivências em diversas práticas esportivas*”. Judite avalia o seu processo de desenvolvimento profissional e descreve como os seus colegas/amigos (meio social) contribuíram para a escolha da profissão. É importante ressaltar que Judite já tinha outra formação na área educacional. Ela aponta que:

“Praticamente não tive muita motivação, no sentido pessoal. Fiz a graduação sem saber exatamente o que queria. Só que sempre gostei de dar aulas. Ao surgir a oportunidade de realizar o concurso público acabei fazendo. Fui mais incentivada por colegas da escola a assumir o cargo. Estava me sentindo insegura. Era

diferente do que eu estava acostumada. Foi um certo desafio” (Professora, informação escrita, 2022).

2º momento - Sobre a concepção e o papel do professor de Educação física:

No segundo momento, questionamos os docentes sobre como é ser professor de Educação física do Ensino Fundamental – Anos iniciais? Percebemos que Bartolomeu, respondia as perguntas de forma breve e nesse momento não foi diferente, ele descreveu que a docência é algo que faz sentido na vida dele e que ele busca proporcionar esse sentimento aos seus estudantes. Já Judite informou que o ato de ser professor é interessante, mais ao mesmo tempo desafiador, gratificante e que exige muito estudo, planejamento e dedicação. Para Judite (2022) ser professor: *“É ser consciente do papel transformador da Educação física. São estudantes pequenos, que apresentam suas vivências, sua cultura, que precisam apropriar-se da cultura produzida pela humanidade”*.

Saviani (2011) aponta que o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (p. 13). O professor ao ter a consciência do seu papel, em ser um agente transmissor de conhecimentos para os seus estudantes, de forma intencional identificará os elementos culturais essenciais da cultura corporal que precisam ser assimilados por seus estudantes, distinguindo o que é o essencial dos conhecimentos secundário e apresentando as melhores formas e metodologias para promover a apropriação dos conhecimentos clássicos produzido pela humanidade. Para o autor, o professor consciente será aquele que socializar, com os meios adequados, os conhecimentos, valores, ideias e experiências, presentes nas ciências da cultura corporal.

Na sequência dessa pergunta, pedimos para os sujeitos descreverem sobre o papel do professor de Educação física e sobre o ato de educar os estudantes. Bartolomeu, de forma breve respondeu que o docente de Educação física escolar tem uma grande importância ao trabalhar com a formação integral do estudante. A sua fala é de suma importância ao pensarmos em estudantes que necessitam vivenciar um processo de desenvolvimento omnilateral. Como já discutimos, há uma predominância no processo de desenvolvimento da Educação física escolar brasileira as ideias biologizantes e de naturalização dos seres humanos, ou seja, a defesa de um sujeito como um ser completamente biológico (SILVIA, 2018), sendo que esta visão precisa ser superada por incorporação dialética e abranger aspectos sociais, culturais e históricos do processo de desenvolvimento humano.

Judite informa que o papel do professor de Educação física ao atuar na escola é inserir estudantes e alunas na cultura corporal de movimento através das diversas manifestações: arte, dança, jogos, brincadeiras, ginásticas, lutas, esportes, valorizando o conhecimento apresentado por cada um, dando condições para que possam acessar, refletir, valorizar e ressignificar a cultura produzida enquanto patrimônio cultural.

Ao questionarmos os sujeitos sobre a importância das aulas de Educação física, ambos informaram que sim, a Educação física é fundamental para a formação integral, para o desenvolvimento de competências socioemocionais, de capacidades físicas e motoras e deve ser de forma lúdica e reflexiva, sendo que Judite ressalta sobre a inserção dos estudantes na cultura corporal de movimento.

A partir da fala da Judite, nas duas últimas respostas, podemos nos deparar sobre as flutuações epistemológicas sobre o objeto da educação apresentada por SILVA (2018). Podemos observar que as definições da Educação física são defendidas pela participante como “Cultura corporal de movimento” para atrelar a duas concepções distintas, pois:

- a) A concepção prevista no Currículo Paulista que apresenta a concepção de “cultura corporal de movimento” porém não apresenta o embasamento teórico de teorias pedagógicas e apenas descreve que os estudantes são “[...] sujeitos históricos, que tenham suas identidades validadas, que compreendam o corpo como um todo integrado pelas dimensões cognitivas, físicas, socioemocionais e como promotor das vivências e produtor de sentido nos contextos existenciais” (BRASIL, 2020, p. 249).
- b) Ou até mesmo a concepção de cultura corporal da perspectiva da metodologia de ensino crítico-superadora. É importante evidenciar que esse termo é um conceito datado (utilizado pela metodologia de ensino crítico-superadora no seu livro em 1992) e vêm sendo discutido mediante diversos debates sobre como esse conceito pode corroborar com a limitação do objeto da Educação física. A palavra “de movimento” limita tudo aquilo de importante que foi construído mediante todo o processo histórico da Educação física – do corpo em ação. Discussão pertinente – cultura corporal expressa a construção do corpo, das formas expressivas corporais do corpo em ação.

3º Momento - Sobre a Fundamentação teórica:

Questionamos os professores sobre como eles acreditam que os estudantes aprendem e, nesse momento esperávamos que apresentassem alguma fundamentação teórica sobre o processo de aprendizagem dos alunos, no entanto, o professor Bartolomeu responde que os

estudantes aprendem apenas através das experiências e vivências e Judite responde que é mediante a interação, socialização e contextualização dos conteúdos, da forma como são abordados nas dimensões conceituais, procedimentais, da vivência e ressignificação das práticas da cultura corporal. Logo, não aparece qualquer menção a abordagens pedagógicas da Educação física nas respostas dos sujeitos.

Acreditamos, a partir da perspectiva da teoria histórico-cultural, que o processo de aprendizagem humana implica a apropriação da cultura e de objetos e instrumentos materiais e simbólicos essenciais para os seres humanos se desenvolverem numa direção humanizadora. A aquisição das operações motoras e qualidades psíquicas avançam paralelamente, sendo que habilidades e capacidades físicas e motoras se desenvolvem ao lado da linguagem, dos pensamentos, sentimentos e consciência, desde que criadas as condições materiais e objetivas para isso. Destarte, esta alta complexidade apreendida ao longo da história do sujeito promove o desenvolvimento da sua consciência, que não é transmitida hereditariamente, mas sim, pelo processo de apropriação cultural. Para isso é necessário condições concretas de apropriação dos bens materiais e simbólicos produzidos pela humanidade e a escola e o professor tem um papel fundamental na criação dessas condições de desenvolvimento, como afirma Viotto Filho (2009).

Para darmos continuidade a investigação, questionamos os sujeitos se eles embasavam as suas aulas em alguma teoria pedagógica ou abordagem da Educação física. Bartolomeu respondeu que conhece as abordagens, mas não acha válido se pautar em apenas uma única abordagem para as suas aulas. Judite, informou que os planejamentos das aulas da rede municipal estão embasados no Currículo Paulista e defende a perspectiva da cultura corporal de movimento, ou seja, a tematização das diferentes práticas corporais.

A partir desse tema abordado com os sujeitos, verificamos que mesmos conhecem as abordagens e teorias pedagógicas e afirmam não se fundamentar em apenas uma abordagem, embora não expliquem sobre tais abordagens, fato que reforça as ideias de Betti (2011) sobre como a formação de professores é deficitária e possibilita um conhecimento superficial das teorias e abordagens da Educação física, o que pode acarretar no empobrecimento das aulas, favorecer a desmotivação dos estudantes e reproduzir relações sociais em conformidade com o modo de produção capitalista elitista, competitivo e excludente.

Saviani (2011) defende a importância da teoria pedagógica e da pedagogia, pois é a pedagogia que se preocupa com os métodos e a forma de como os conteúdos serão

selecionados e ensinados. No entanto, conforme as respostas dos sujeitos, a apropriação das teorias é muito superficial e desvinculada da prática pedagógica.

Judite apresenta suas aulas embasadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) a partir das suas descrições sobre os conhecimentos nas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais a partir das vivências e ressignificação das práticas da cultura corporal. Tais dimensões também constam no Currículo Paulista etapa do Ensino Fundamental ao ser denominado como dimensões sobre o “Aprender, sobre” que compreende as atividades que promovem a reflexão sobre ação, Análise, compreensão, crítica; o “Aprender a fazer” que se relaciona com as atividades de experimentação, uso, apropriação e fruição e o “Aprender a ser e conviver” - compreende as atividades que despertam a construção de valores, as vivências e o protagonismo.

Identificamos o conceito de “Cultura corporal de movimento” no currículo paulista cujo objetivo busca a atualização da visão dos estudantes para ressignificar as suas ações (BRASIL, 2020). Nessa direção, identificamos que Judite ao mencionar sobre a “cultura corporal de movimento” poderia estar se referindo a essa concepção apresentada pelo Currículo Paulista e conseqüentemente pela Base Nacional Comum Curricular (2017). E como já mencionamos, a palavra “movimento” delimita todas as ações importantes da Educação física construídas historicamente pelo conjunto de homens, tais como as formas expressivas do corpo em ação.

4º Momento: Metodologia/prática pedagógica:

No decorrer da investigação, compreendemos o que o sujeito Bartolomeu estava tentando explicar ao afirmar que não achava válido se pautar em apenas uma única abordagem para construir suas aulas. Quando questionamos sobre a organização de suas aulas (considerando tempo, dinâmica e materiais) e as metodologias utilizadas em sala de aula, Bartolomeu responde que as suas aulas são planejadas semanalmente, divididas por uma aula teórica e uma prática e a sua metodologia é baseada em projetos, sequência didática, aula invertida, rotação por estação, o que denota importante organização da atividade didático pedagógica.

Ao pensar em uma perspectiva que possibilita o desenvolvimento dos estudantes em uma perspectiva omnilateral é necessário identificar que a escola é a instituição privilegiada para possibilitar a socialização do saber sistematizado (Saviani, 2011). Ao ser apresentado que as aulas são planejadas semanalmente, entendemos a importante organização do processo de ensino, no entanto, não denota uma relação com a totalidade do processo

pedagógico da escola como totalidade. Para Saviani (2011), é necessário dosar e sequenciar os conhecimentos por meio de um planejamento que identifica os conhecimentos essenciais e que apresentar as melhores metodologias e formas de transmitir esse ensino na direção da construção de sujeitos conscientes.

Segundo Viotto Filho (2009) é necessário que o professor durante o processo de desenvolvimento do estudante, considere as condições concretas de aprendizagem e as possibilidades de desenvolvimento, supere visões que apregoam os processos naturais e espontâneos de desenvolvimento e planeje suas ações de forma intencional para que possa respeitar o movimento de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Destacamos isso, pois em um planejamento as aulas teórico-práticas, por meio de atividades intencionalmente planejadas, os estudantes terão condições de avançar no seu nível de conhecimento e avançar do senso comum para chegar a conhecimentos mais elevados e humano-genéricos construídos pelas ciências, pela história, filosofia e veiculados na Educação física.

Judite descreve minuciosamente como é o desenvolvimento de uma aula dada por ela ao afirmar que:

“As aulas são organizadas em uma roda inicial, onde conversamos sobre as atividades propostas, em seguida executamos as atividades e finalizamos com uma reflexão sobre a vivência ou imprevistos que eventualmente podem ocorrer. Em algumas aulas predominam atividades de caráter conceitual, mas os estudantes em geral não demonstram muita aceitação e acabo justificando que além do fazer, é essencial pensar sobre esse fazer” (Professora, informação escrita, 2022).

Nas suas aulas, Judite informa que utiliza diversos espaços da escola: quadra, salas de aula, sala de informática e biblioteca e que tudo depende do conteúdo que será abordado. Judite percebe que os professores de outras áreas de conhecimento apresentam estranhamento das suas aulas pois têm uma visão estritamente prática da Educação física. Judite afirma também que os recursos didáticos das escolas não são muito acessíveis aos professores e que chega a levar seus próprios materiais para o desenvolvimento das aulas.

5º Momento – Sobre o currículo e conteúdo:

Neste momento, pedimos a opinião dos professores sobre quais conteúdos eles consideram essenciais a serem transmitidos para os estudantes do Ensino Fundamental – Anos iniciais. Bartolomeu apresentou as unidades temáticas presentes no Currículo Paulista (2020) e a Base Nacional Comum Curricular (2017), tais como: Jogos e brincadeiras, lutas, esportes, danças e ginástica.

Torna-se importante esclarecer que os documentos norteadores da educação nacional e paulista não devem ser tratados como o Currículo da escola, pois, como afirmamos são norteadores do processo e oferecem orientação e embasamentos teóricos para o desenvolvimento da proposta pedagógica de cada escola.

Acreditamos que mediante as alterações políticas educacionais no âmbito municipal, estadual e federal, como a alteração na Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Base da Educação, 1996 e a constituição da BNCC e Currículo Paulista, muitos professores estão tomando como base as orientações apresentadas como teorias pedagógicas e abordagens pedagógicas que devem ser seguidas de forma rigorosa no ambiente escolar, fato que pode dificultar o processo de construção que deve acontecer na escola e a partir de tais documentos.

Defendemos, por questões óbvias, que os currículos escolares devem ser embasados por teorias filosóficas, sociológicas, psicológicas e pedagógicas críticas que engendrem metodologias de ensino crítico e ofereçam embasamento para os professores identificarem e selecionarem os conhecimentos essenciais, com base no patrimônio cultural existente, que serão disponibilizados aos estudantes na escola. Sendo que essa seleção precisa ser realizada por critérios de cada realidade escolar, para determinar o que é adequado a cada ciclo, qual é tempo e “[...] as prioridades sobre tipos de conhecimento considerados mais relevantes para a formação das novas gerações, etc (DUARTE, 2020a, p.38).

Judite, alegou que é necessário apresentar aos estudantes o leque de possibilidades das práticas da cultura de movimento, sem a cobrança de excelência de movimentos e da performance. Para ela é necessário que os estudantes pensem e saibam refletir sobre eles. Para Judite “[...] todos os conteúdos são essenciais, mas cabe ao professor conhecer a sua comunidade para então selecionar o que melhor atende as suas necessidades” (Professora, informação escrita, 2022).

Podemos identificar na resposta do sujeito Judite, um dos princípios curriculares de suma importância no processo de seleção dos conteúdos apresentados para os estudantes e defendido pela Metodologia de ensino crítico-superadora (2012) que é a *relevância social do conteúdo*. Para o Coletivo de Autores (2012, p. 32) esse princípio “[...] implica compreender o sentido e o significado do mesmo para a reflexão pedagógica escolar” apresentando a sua realidade por meio de explicações e compreensões concretas dos determinantes sócio-histórico. E, conseqüentemente, há que se valorizar o princípio da *contemporaneidade do conteúdo*, sendo que Judite menciona a importância de se

“selecionar o que melhor atende as necessidades dos alunos”, significa que deve possibilitar para os estudantes o que mais de moderno/avançado/clássico existente na atualidade.

Mencionamos o conceito de clássico na perspectiva de Saviani (2011) no sentido de deixar claro que clássico, nas palavras do autor, não se opõe ao moderno, e se refere àquilo que se firmou como essencial ao longo do tempo, atravessa gerações e mantém-se coerente diante da atualidade, dada a sua qualidade conceitual universal.

No decorrer do questionário de pesquisa, pedimos aos sujeitos explicação dos critérios para a escolha dos conteúdos veiculados em aula. Esperávamos descrições sobre os demais princípios curriculares no trato com o conhecimento, tal como apresentado pela Metodologia de ensino crítico-superadora (2012) como: *adequação as possibilidades sociocognoscitivas do estudante; simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade; espiralidade da incorporação das referências do pensamento; provisoriedade do conhecimento*, porém não realizamos nossa expectativa.

Judite informou que o município segue pautado no Currículo Paulista (2020), nesse sentido, ela procura refletir sobre a relevância do seu ensino e como abordá-lo. Podemos identificar que os conteúdos apresentados por Judite atendem o previsto como Unidade temática dos conteúdos apresentados no Currículo paulista e na BNCC e salienta:

“[...] diante da falta de recursos materiais, penso nas adaptações possíveis levando em conta as necessidades e possibilidades, e ainda a falta de interesse de alguns estudantes, visto que muitos deles estavam acostumados às “aulas livres”, que eram ministradas por seus professores polivalentes (Professora, informação escrita, 2022).

Podemos identificar a fala da Judite como uma busca constante de possibilitar aos estudantes uma ação motivada e dirigida para atender seus interesses e necessidades. Bartolomeu, por sua vez, alega a busca constante pela formação integral do estudante. Ainda sobre os conteúdos, perguntamos da importância dos conteúdos da Educação física para o desenvolvimento dos estudantes e ambos os sujeitos responderam que os conteúdos são extremamente importantes, pois além da aprendizagem motora inerente ao movimento, os estudantes aprendem as diferentes formas de cultura, sobre valores éticos e morais, aprendem a respeitar seus limites e valorizar as suas potencialidades, assim como os colegas na sua singularidade, aprendem também a ser críticos e reflexivos, a usufruir deste conhecimento em outros momentos e em espaços de lazer e recreação.

Para finalizar, pedimos para os sujeitos citarem um conteúdo que eles apresentam para os estudantes. Bartolomeu respondeu: *“Ginástica Geral - Apresento vídeos relacionados, vivências através de brincadeiras e jogos, desafios corporais e exercício de formação, roda de conversa e reflexão”*. Judite informou que,

“[...] ao trabalhar o tema lutas, sempre parto do que eles conhecem, realizamos reflexões teóricas sobre o que diferencia lutas de brigas, por exemplo, a origem de algumas delas, a filosofia. Realizamos a vivência de jogos e brincadeiras que desenvolvem as capacidades físicas presentes também nas lutas, há muita reflexão em roda de conversa, realizamos a autoavaliação e atividades que registrem as aprendizagens dos estudantes (Professora, informação escrita, 2022).

Embora a baixa participação de professores de Educação física da rede municipal de Presidente Prudente, os dados presentes nos questionários respondidos por Bartolomeu e Judite evidenciam aspectos importantes e relacionados aos objetivos de nossa pesquisa, no sentido de avançarmos na construção teórico-metodológica de uma Educação física crítico-superadora de base materialista histórico-dialética.

Sobre as concepções e o papel do professor de Educação física, sua fundamentação teórica, metodológica e sobre o Currículo escolar, podemos identificar uma percepção idealista dos sujeitos, um a vez que por mais que os dois sujeitos apresentaram elementos para pensarmos em uma perspectiva que possibilite a aprendizagem, o ensino e o desenvolvimento dos alunos em sua totalidade, as suas concepções teóricas como também as suas propostas metodológicas de ensino apresentam-se cotidianas e atreladas as prerrogativas legais das orientações e referências formais apresentadas pela Secretaria da Educação do município. Não podemos dizer que os sujeitos estão equivocados pois atendem as expectativas da Secretaria de educação, no entanto, falta-lhes o teor da crítica ao que está instituído formalmente, crivo que seria construído diante uma formação crítica desde a graduação, o que sabemos, não é a realidade da maioria dos cursos de graduação em Educação física no Brasil.

Observamos, a partir de suas respostas ao questionário e por conta de conversas realizadas anteriormente, que ao pensar sobre como querem formar os alunos e quais são as estratégias e caminhos que utilizam, os sujeitos se apresentam apenas embasados nas políticas educacionais do governo municipal como afirmamos, sem muito embasamento teórico crítico sobre o que é uma Educação física crítica, o processo de formação de um

aluno crítico, como ele aprende, quais são os conteúdos essenciais e as melhores metodologias para a promoção de uma aprendizagem significativa e crítica.

O que dá a entender que eles querem formar alunos críticos, esclarecedores, transformadores, que se desenvolvem em suas múltiplas dimensões, por meio de uma formação integral, no entanto, partem de concepções cotidianas presentes na Educação física, de experiências exitosas ao longo de sua carreira, sem, no entanto, se apropriar efetivamente de teorias críticas da educação e da Educação física ao desenvolver suas teorias e práticas no interior da escola.

Identificamos que os sujeitos da pesquisa, tanto Judite quanto Bartolomeu, denotam grande responsabilidade para com o processo de desenvolvimento dos alunos na escola e por meio da Educação física e reiteram que o ensino em sala de aula e na quadra é embasado nos pressupostos e orientações do Currículo Paulista e na BNCC, sendo que realizam a crítica de que as teorias críticas dificilmente chegam ao chão da escola, como afirma o professor Bartolomeu.

Ao identificarmos as possibilidades de ensino apresentadas pelo Currículo Paulista (2020) e conseqüentemente a partir da Base Nacional Comum Curricular (2017), a apresentação de diversas abordagens e teorias pedagógicas que são convergentes com o mesmo ideal neoliberal na educação e indica um esvaziamento teórico das disciplinas de forma geral e da Educação física em específico.

Lavoura (2021) deixa claro que o fato de a organização por competências apresentadas tanto na Base Nacional Comum Curricular e no Currículo Paulista, evidenciam, intencionalmente, uma educação conformista e que se submete:

“[...] uma nova forma de poder gerencial e de controle da escola pública por parte das classes dominantes, dos grupos empresariais e dos organismos de atuação do capital, cujo objetivo central é introduzir a educação escolar na lógica empresarial e privatista de mercado, buscando-se concretizar uma nova ordem educacional mundial (LAVAL, 2019 apud LAVOURA, 2021, p. 3).

Para Saviani (2011) o objetivo da BNCC e do ensino neoliberal é impedir o avanço da democratização do acesso aos bens culturais, aos conhecimentos científicos, as artes, a filosofia e outros conhecimentos humano-genéricos de natureza crítica, impedindo, assim, a apropriação de saberes universais sistematizados pela humanidade.

Sendo assim, fica claro como aponta Duarte (2020b), que os conhecimentos apresentados via competências e habilidades tanto no Currículo Paulista (2020), quanto na

Base Nacional Comum Curricular (2017), visam a realização de atividades e a transmissão de conteúdos de forma mecânica, pragmática e corriqueiras, pois essa é a exigência ocupacional e voltada a qualificação profissional de estudantes para que os mesmos se encaixem no mercado de trabalho capitalista sem questionamentos, o que denota a secundarização do pleno desenvolvimento dos estudante para o exercício da cidadania de forma livre, crítica, atuante e democrática.

Neste sentido, os conhecimentos apresentados nas escolas não devem ser apenas recheados de competências que visam preparar os estudantes para as demandas cotidianas e do mercado capitalista, mas sim, devem transmitir os saberes científicos, artísticos e filosóficos críticos, para que os estudantes tenham, não só o domínio do que fazer na sociedade, mas também, compreensões sobre a realidade de si mesma e da parte que os cerca para que possam conhece-la e transformá-la se necessário (DUARTE, 2020b).

Neste sentido, acreditamos que a formação dos estudantes segundo os pressupostos da BNCC e do Currículo Paulista, tal como apresentado pelos sujeitos de nossa pesquisa, possibilita a formação dos filhos da classe trabalhadora para desenvolverem habilidades e competências exigidas pelas produções do capitalismo.

Podemos identificar que essa lógica de estruturar em séries de documentos constitucional e educacional, alegando que são direitos naturais do indivíduo, não causa estranhamento e sim visto como uma normalidade pelos professores que acabam seguindo as diretrizes, sem mesmo ter tempo para estudar, pensar, analisar e criticar as possibilidades metodológicas presentes.

Diante dos dados coletados junto aos nossos sujeitos e considerando a literatura crítica sobre a educação escolar em nosso país, percebemos o quanto cada um dos sujeitos, tanto Judite quanto Bartolomeu, necessitam, de certa forma, manter-se em relação com os conhecimentos veiculados pela Secretaria da Educação do município, sendo, portanto, difícil uma reação crítica ao modelo instituído, sobretudo porque isso deve acontecer coletivamente e não por iniciativas individuais e pontuais. Nesse sentido, defendemos que a universidade poderia colocar-se ao lados desses sujeitos, os quais, se permanecerem sozinhos e isolados na escola, certamente, poderão tornar-se presa fácil dos processos de alienação social, pois a vida cotidiana, como afirma Heller (1977), é a vida de todos os seres humanos e, sob o capitalismo, torna-se inevitável o contato com relações sociais alienadas e alienantes.

Torna-se necessário, segundo nossa avaliação, a ampliação da pesquisa ora realizada, para escutarmos, compreendermos e apreendermos com todos os professores da rede

municipal as dificuldades e, juntos, construirmos novos caminhos para atuar e trabalhar com os nossos estudantes numa perspectiva crítica e de desenvolvimento integral dos mesmos, como foi apontado pelos sujeitos ao responder o questionário de pesquisa.

Para concluirmos, a partir das análises realizadas (no capítulo II: sobre o processo histórico da Educação física escolar brasileira e suas flutuações epistemológicas; no capítulo III: sobre os dados bibliográficos de teses, artigos e eventos sobre a Educação física e a crítico-superadora e no capítulo IV, sobre o questionário apresentado aos professores), identificamos que a Educação física escolar numa perspectiva crítica-humanizadora na atualidade deve ser pensada e debatida a partir dos seguintes parâmetros:

- a) Uma Educação física escolar pautada de forma clara nos fundamentos marxista, na busca da superação do capitalismo, apresentando o domínio da sua natureza e sua especificidade, que está posta na metodologia de ensino crítico-superadora da Educação física, o que requer, uma consciente apropriação dos fundamentos filosóficos e metodológicos; a dimensão da teoria pedagógica e a dimensão da prática educativa, (COLETIVO DE AUTORES, 1992; GAMA, 2015, LAVOURA, 2020).
- b) Uma Educação física escolar que identifica e apresenta os aspectos teóricos-metodológicos do ensino e aprendizagem das atividades da cultura corporal, o que inclui o domínio dos fundamentos da pedagogia ao tratar o currículo, a psicologia histórico-cultural do desenvolvimento do psiquismo humano, da teoria da atividade ao tratar dos ciclos de ensino e desenvolvimento psíquico dos estudantes (MELO, 2017) e da metodologia de ensino crítico-superadora ao tratar da dinâmica curricular e dos processos de avaliação.

Defendemos, portanto, a necessidade contínua de apropriação de conhecimentos críticos, assim como, a vivência junto aos professores nas suas escolas e na rede de ensino como um todo, para que possamos contribuir com novas aproximações e defendermos uma Educação física escolar de natureza crítica e superadora voltada ao processo de humanização e emancipação dos indivíduos e transformação social.

4.2 REFLEXÕES SOBRE UMA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR HISTÓRICO-CRÍTICA

Considerando as reflexões dos autores que pensam e defendem uma Educação física crítico-superadora, assim como, considerando a realidade vivida nas escolas pelos

professores de Educação física, defendemos a necessidade de novas sínteses teóricas e metodológicas para contribuirmos com o papel educativo e humanizador da Educação física escolar e engendrarmos condições para um contínuo desenvolvimento dessa importante área de aprendizagem e desenvolvimento humano.

Nossa meta, portanto, nesta dissertação é apresentarmos elementos teóricos e metodológicos, ainda que em forma de primeiras aproximações, para revermos o processo de desenvolvimento de uma Educação física escolar no Ensino fundamental – Anos Iniciais que seja estruturada em uma perspectiva crítica-humanizadora e transformadora de ensino crítico-superador. Sendo assim, evidenciamos os elementos essenciais da teoria histórico-cultural, da Pedagogia histórico-crítica e as possibilidades metodológicas e didáticas presentes na metodologia de ensino crítico-superadora, resgatando as categorias do método materialista histórico-dialético no interior da Educação física escolar para o Ensino Fundamental- Anos Iniciais.

Segundo Lavoura (2020) os fundamentos filosóficos-metodológicos permitem a elaboração verdadeira de um sistema teórico que articula a dimensão ontológica e a gnosiológica com os problemas epistêmicos do método e da lógica do conhecimento. Os fundamentos da teoria pedagógica, por sua vez, partem dos fundamentos filosóficos e metodológicos e revelam as bases teóricas da concepção educacional e pedagógica que sustentam o trabalho educativo escolar.

Para pensarmos na prática pedagógica, partiremos da teorização e fundamentos acerca da atividade educativa do ensino do professor e da aprendizagem do estudante, no sentido de embasarmos o trabalho educativo e a especificidade da relação do professor-aluno na escola em uma perspectiva histórico-crítica, o que envolverá toda uma articulação sobre a organização, ordenação, sequenciação dos conteúdos e suas formas de ensino (conteúdo e forma) e seu objetivo humanizador e emancipador.

4.2.1 Teoria Histórico-Cultural e seus pressupostos na Educação física escolar

Toda teoria deve se questionar sobre “o que é homem” e Oliveira (1993) afirma que “[...] não é possível realizar um ato educativo sequer que não contenha formas de responder a essa pergunta, ainda que tais respostas sejam parciais, desarticuladas e até conflitantes entre si” (Oliveira, 1993, p. 35). Com essa passagem a autora defende que é necessário identificar quem é esse homem, qual é o seu processo histórico-social e como se desenvolve a natureza humana. Sendo assim, acreditamos que antes mesmo de

apresentar a teoria pedagógica que defendemos ao trazer embasamento de uma Educação física como vir-a-ser, é necessário compartilhar com vocês sobre a concepção de homem como “síntese de múltiplas relações sociais” como apregoa o materialismo histórico-dialético e a teoria histórico-cultural.

Nessa concepção teórica, os estudos visam refletir sobre a atividade vital humana, denominada *Trabalho*, ou o que é visto como eixo central que possibilita condições para o aprendizado e desenvolvimento dos indivíduos. O conceito de *atividade* apresentado por Marx (2006) garante o caráter materialista da teoria, em que o homem estabelece contato com a natureza e que, através dessa relação, constroi e se apropria de objetos naturais e culturais. É Leontiev (1978) quem destaca que essa proposta foi a grande transformação estabelecida pela teoria Marxiana comparada com as demais teorias, pois é a partir da prática humana que se dará a construção dos conhecimentos e o seu desenvolvimento em busca de sua humanização e prática, como sabemos, tem relação estreita com a Educação física desde os seus primórdios.

Ao nos referirmos a atividade humana numa visão histórico-cultural, não estamos nos referindo à qualquer atividade, mas sim a *atividade* que é realizada de forma intencional, que possibilita o desenvolvimento psíquico dos indivíduos. Ao nos remetermos a Educação física, partindo desse pressuposto, poderíamos pensar na realização de movimentos intencionais e voluntários como uma forma de atividade consciente humana educativa.

Segundo Leontiev (1978; 2004) o ser humano transforma a natureza por meio do seu trabalho (atividade vital) para dela se apropriar e, conseqüentemente, satisfazer as suas necessidades e desejos. Esse processo de apropriação possibilita as transformações da natureza e dos próprios seres humanos, sendo que essa atividade configura-se como uma “[...] ação prática, teleológica e consciente que medeia à relação ativa entre o ser humano e a natureza, e entre o ser humano e a sociedade” (MELO, 2017, p.26).

Essa é a marca que diferencia o ser humano dos animais e move a história. Segundo Duarte (2004, p. 47-48) “[...] Os animais podem até chegar a “construir” coisas, como o João-de-barro e muita outras espécies de passáros que constroem seus ninhos, mas eles não se encantam com a própria capacidade”, pois é na ação consciente que o homem produz, tranforma e complexifica a natureza.

Como afirma Marx na famosa passagem d’O Capital, ao diferenciar o ser humano dos animais afirma: “o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na

mente sua construção antes de transformá-la [...] No fim do processo de trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador.” Neste mesmo posicionamento o próprio Marx afirma que no processo de transformação da natureza, o ser humano “não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade” (MARX, 1968, p. 202).

É essa intencionalidade que diferencia os seres humanos dos animais, já que os animais buscam satisfazer as suas necessidades biológicas apenas com as relações materiais disponíveis pela natureza e os seres humanos, por sua vez, produzem seus meios de vida e satisfazem as suas necessidades e desejos intencionalmente ao, “[...] passo este que se encontra condicionada por sua organização corporal” (MARX; ENGELS, 1974, p. 19, apud SAVIANI, 2019, p. 94).

Nesta direção, ao passo que cada ser humano realiza o ato de erguer-se, saindo da posição quadrúpede à bípede de forma lenta e gradual, para satisfazer o ato de apanhar o alimento da árvore, nesse movimento intencional organizar-se mentalmente e reorganiza as suas ações corporais, tornando-se um indivíduo diferenciado, que domina o próprio corpo voluntariamente e conscientemente e, certamente, ao pensarmos nessa relação consciente com o próprio corpo, a Educação física ganha importância na escola e na sociedade.

Segundo Andrade (2022) é necessário identificar que a transformação realizada pelo ser humano junto a natureza é desenvolvida numa relação dialética, sendo que o trabalho é a atividade essencial da humanidade que possibilita a construção e o desenvolvimento das relações culturais da totalidade social e da particularidade de cada indivíduo.

Desta forma podemos afirmar como aponta Leontiev (1978, 2004) que a existência humana não é garantida pela natureza, é necessário ser produzida pelos próprios homens, portanto o homem não nasce homem, ele precisa aprender a ser homem, ele precisa produzir a sua existência e a sua formação, e isto só será realizado pelo processo educativo, o que implica na própria transformação humana e no desenvolvimento de capacidades e funções psicológicas superiores, próprias dos seres humanos.

Precisamos salientar, portanto, o papel da Educação física em perspectiva crítica nesse processo de ser humano se formar humano humanizado, pois ao lidar com a corporeidade, por meio dos objetos da cultura corpora, a Educação física engendra as

condições práticas e teóricas, simultaneamente, para que cada ser humano aprenda a ser humano, aprenda a engatinhar, a levantar-se e andar, correr, saltar e realizar movimentos conscientes e teleológicos, ou seja, movimentos construídos no plano da mente antes de se tornarem ações práticas, isso é o que diferencia o ser humano dos animais e, certamente, a Educação física ao tornar-se crítica e superadora da condição primitiva dos seres humanos, cumprirá a sua função humanizadora.

A partir do momento que os indivíduos entram em contato com outros por meio de diferentes relações e mediações, neste “[...] mesmo processo vai sendo produzido a fala, ou seja, a mais fundamental forma de linguagem humana, que é também ela, algo surgido na atividade coletiva de trabalho” (DUARTE, 2004, p. 49). A partir da linguagem o processo de objetivação se realiza ao lado de outros seres humanos e cria as condições de produção e reprodução da cultura, sendo que nesse movimento os indivíduos incorporam em seus comportamentos vários atos motores objetivados e resultado do processo histórico humano.

Não há dúvidas que esse lugar pode e deve ser ocupado pela Educação física, ou seja, o processo de objetivação dos atos motores voluntários mediados pela linguagem de significados, possibilitará a realização de movimentos humanos na relação com os diferentes objetos da cultura corporal e lançar os indivíduos nas esferas mais desenvolvidas pelo gênero humano e garantir a qualidade da sua humanização.

É importante evidenciar que o processo de apropriação segundo Leontiev (1978, p. 268 apud Duarte, 2004, p. 169) deve ser um processo que “reproduza os traços essenciais da atividade acumulada no objeto”, deve também reproduzir “as aptidões humanas historicamente formadas e deve ser um processo mediado por relações sociais, linguagem e movimentos intencionais os mais variados de forma que cada sujeito ao participar desse processo, terá condições de aprender e se desenvolver o unilateralmente.

Segundo Duarte (2013)

“O que possibilita o desenvolvimento histórico é justamente o fato de que a apropriação de um objeto – transformando-o em instrumento, pela objetivação da atividade humana nesse objeto- inserindo-o na atividade social -gera, na atividade e na consciência dos seres humanos, novas necessidades e novas forças, faculdades e capacidade. Ou seja, a relação entre objetivação e apropriação na incorporação de forças naturais à atividade social geral a necessidade de novas apropriações e novas objetivações” (DUARTE, 2013, p. 32).

Nesse sentido defendemos o quanto uma aula de Educação física histórico-crítica superadora, quando pensada e planejada intencionalmente para efetivar o processo de objetivação humana por meio da apropriação dos objetos da cultura corporal, é humanizadora e pela sua especificidade, garantirá condições únicas e exclusivas de aprendizagem de habilidades e capacidades motoras, como também, de desenvolvimento de pensamentos, sentimentos e da consciência humana numa direção humano-genérica.

É por meio da objetivação e apropriação que as experiências que são passadas de gerações para gerações, fato histórico que corrobora com a preservação de elementos essenciais, transformações e complexificações da vida humana e de aspectos objetivos e subjetivos para a satisfação dos interesses, desejos e necessidades dos seres humanos e da vida em sociedade.

Esse processo de preservação, transformação, complexificação passada de geração para geração e que chamamos de cultura, segundo o MHD, se efetiva na relação dos seres humanos coletivamente e no trato com a natureza material para transformá-la, fato que possibilita o desenvolvimento dos indivíduos, seus aspectos físicos, motores e psicomotores, como também aspectos psicológicos essenciais para a vida em sociedade.

Para Duarte (2013, p. 35) “[...] a objetivação do pensamento por meio da linguagem deve ser considerada como “o primeiro ato histórico” e também como “ato de nascimento que se supera”, sendo que processos educativos são necessários para criar essas condições de aprendizagem, desenvolvimento e humanização, sendo que a Educação física, ao lado das outras disciplinas escolares, tem importância fulcral nesse processo, como temos defendido, sobretudo quando efetivarmos uma aula de Educação física respaldada nos princípios e visão histórico-crítica de ser humano e de sociedade.

Segundo Leontiev (1978; 2004) o processo que é atribuído para essa função de fazer com que os sujeitos se apropriem do processo de transmissão das experiências construídas historicamente pela humanidade, é o processo de educação, via a sua atividade educativa. Desta forma, a atividade educativa tem a responsabilidade de possibilitar a apropriação dessas complexificações materiais e as representações ideais (imagem subjetiva da realidade objetiva) (MARTINS, 2013), promovendo o desenvolvimento dos indivíduos, inclusive da ciência, filosofia, artes, motricidade, entre outros.

Para Saviani (2011) a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, sendo caracterizada como uma exigência do e para o processo de efetivação do trabalho humano em sociedade. Salientamos que, ao produzir, o indivíduo antecipa em ideias, pensamentos

e representações mentais os objetivos da sua ação, o que significa que por meio de conhecimentos que esse processo imaterial se efetiva, sendo que os conhecimentos das ciências tornam-se essenciais para a construção da imagem subjetiva da realidade objetiva que ocupa a cabeça dos seres humanos tornando-os diferentes de outros animais mamíferos.

Esse tipo de trabalho para Saviani, é denominado como “trabalho não material” o qual se volta para a produção do saber, conjunto de produção realizada pelos indivíduos por meio das “[...] ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades” (SAVIANI, 2011, p. 11). Diante do trabalho não material engendrado pela linguagem, pensamos na Educação física configurada de forma histórico-crítica e superadora pois, todo e qualquer movimento, para ser consciente, precisa passar pelo crivo do pensamento e tornar-se ato motor voluntário e aí encontra-se a chave para tornar a Educação física escolar significativa para o processo de construção e humanização dos seres humanos; além de trabalhar aspectos físicos, algo inerente a qualquer movimento motor, a Educação física precisa aliar a formação de subjetividade humana, o que implica preocupar-se com a formação da linguagem, pensamentos, sentimentos e consciência dos seres humanos.

Ao falarmos da educação escolar ela se situa na categoria de trabalho não material, e a aula ministrada pelo professor em sala ou numa quadra, efetiva-se como uma atividade em que o produto que não se separa do ato de produção, como afirma Saviani, sendo que o ato de produção da aula pelo professor e o ato de consumo da aula pelos estudantes se imbricam, ou seja, tudo acontece no aqui e agora na aula de Educação física e o professor apropriado de uma visão histórico-crítica e superadora de Educação física, saberá como lidar com essa realidade e engendrar condições prático-teóricas para fazer avançar o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes numa perspectiva omnilateral e não exclusivamente física e motora como normalmente acontece nas aulas tradicionais de Educação física escolar.

Ao nós referirmos à cultura corporal como objeto de estudo e trabalho da Educação física, entendemos que as atividades: agonística, lúdica, artística, estética (danças, lutas, jogos, ginásticas, esportes entre outros) tem acompanhado o desenvolvimento dos objetos materiais e não materiais construídos pela humanidade e, nesse movimento histórico, vem se complexificando, como resultado do modo de produção da existência humana tão marcada por contradições e conflitos entre grupos e classes sociais. Assim, a Educação física, ao se configurar como um conhecimento de caráter educacional e humanizador,

deverá compreender esse processo e por meio de sua especificidade prático-teórica de trabalhar com os objetos da cultura corporal, deverá proporcionar atividades agonísticas, lúdicas, artísticas e expressivas (danças, lutas, jogos, ginásticas, esportes dentre outras) para que os seres humanos possam avançar se complexificar objetiva e subjetivamente, de acordo com o movimento social e histórico.

Com a alta demanda das forças produtivas e, conseqüentemente, as altas mutações das técnicas na sociedade capitalista nos deparamos: a) com o conhecimento científico se tornando força produtiva, deixando de lado a potência imaterial, se tornando material via o processo de industrialização; b) com a divisão dos homens em classes; c) com as transformações do servo (camponês) em trabalhador assalariado e explorado; d) o ordenamento da sociedade pelas relações burguesas que aumentam e complexificam as formas de exploração que resultam as condições avançadas do capitalismo (CALHEIROS, 2018).

Considerando esse movimento de transformação dos modos de produção ao longo da história e a efetivação do modo de produção capitalista com as características apontadas acima, podemos compreender que no desenvolvimento desse modo de produção até a atualidade, seus benefícios voltam-se apenas à uma parcela mínima da sociedade, ainda que travestido de moderno, sacrifica a vida da maioria dos seres humanos, desde as suas origens até a atualidade e nossa questão é a seguinte: como a educação física escolar pode contribuir para a compreensão desse processo e como a aula de Educação física pode avançar na direção da superação do trabalho alienado e construção da humanização dos seres humanos? Para responder a essa questão, nos remetemos a tese defendida por Nunes (2019) quando o autor afirma que “é fato notório que a alienação social capitalista, tendo em vista os seus aspectos práticos referentes ao processo de trabalho, influi diretamente na vida dos indivíduos e em suas relações sociais, sendo que esse fenômeno torna os papéis sociais carregados de tendências alienadas e alienantes” e, reitera o autor que esse perverso processo precisa ser interrompido e superado e que a educação escolar de forma geral e a Educação física em específico, dada sua qualidade prático-teórica, pode e deve contribuir para a superação desse processo alienado e alienante que ocupa a vida das pessoas e também das crianças e jovens na escola.

Sob o capitalismo, os trabalhadores não são formados e não se apropriam daquilo que de mais avançado foi produzido historicamente pelo conjunto de indivíduos e nem mesmo das suas próprias produções, isso implica a alienação dos seres humanos, tal como

afirma Nunes (2019). Identificamos casos de trabalhadores que trabalham em indústrias de carros, produzem carros, mas são alienados da possibilidade de ter um carro e, lamentavelmente, na escola, milhares e milhões de crianças e jovens filhos da classe trabalhadora, tem sido alienados do conhecimento científico, alienados das objetivações humano-genéricas como as artes, a filosofia, a história, a música, a literatura e também dos objetos da cultura corporal, fato que os mantém sob a condição de sujeitos ao processo de alienação imposto pela sociedade capitalista, tal como nos lembra Calheiros (2018).

Porém é na contramão dessa condição social e histórica que estamos trabalhando, estudando e escrevendo essa dissertação, ou seja, queremos uma Educação física escolar contra hegemônica e de natureza histórico-crítica superadora; queremos uma Educação física que supere a alienação e contribua, efetivamente, para o processo de humanização dos seres humanos na escola e na sociedade, na perspectiva concreta de possibilitar o desenvolvimento omnilateral de todos os seres humanos presentes na escola.

A fundamentação teórica histórico-crítica da Educação física nos possibilita a compreensão sobre como as atividades de jogo, esportes, lutas, danças entre outras, foram culturalmente construídas e foram complexificadas de acordo com o processo de estruturação e desenvolvimento da sociedade nos planos econômico, político, ideológico e histórico e, nesse sentido, precisamos avançar na crítica da sociedade para, simultaneamente, construirmos uma Educação física crítica-humanizadora da sociedade e libertadora dos seres humanos do jugo capitalista.

A Educação física tradicional, nestas relações de forças produtivas, contribuiu de maneira significativa, como uma disciplina importante para promover o desenvolvimento das capacidades psicofísicas dos sujeitos filhos da classe trabalhadora que encontram-se na escola tornando-os fortes, resistentes e ágeis na direção de atender e fortalecer o aumento produtivo e a acumulação do capital. Tal desenvolvimento psicofísico manteve e continua mantendo uma formação unilateral, processo que, conseqüentemente, fortalece o processo de mecanização e a alta produção das empresas (CALHEIROS, 2018).

Para Taffarel (2016) tais atividades se apresentam na realidade humana e

[...] exprimem a relação objetiva do homem com os objetos sociais que, na relação social, adquirem o sentido humano, porém, a relação social dada pela divisão social do trabalho e de dominação do homem pelo homem – alienação – rebaixando a formação humana. Todavia, para logarmos êxito é imprescindível constatar, interpretar, compreender e explicar as determinações do elemento mais

avançado da cultura corporal, pois esta atitude científica alavanca o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (TAFFAREL, 2016, p. 13).

Dessa forma torna-se necessário possibilitar a formação do pensamento teórico, via os conhecimentos imateriais em sua relação dialética e possibilitarmos “[...] uma imagem subjetiva da realidade objetiva mais fidedigna do movimento contraditório do real concreto e dos objetos perscrutado, vale dizer, introduzimos o concreto no pensamento” (TAFFAREL, 2016, p. 13-14). Para isso, cabe uma teoria pedagógica que vincula-se com os aspectos metodológicos e filosóficos da teoria histórico-cultural, tal como a Pedagogia histórico-crítica que ao valorizar o conhecimento sistematizado no currículo da escolas, assim como o papel humanizador do professor, engendra as condições para pensarmos e elaborarmos uma Educação física efetivamente crítica-humanizadora no interior da escola.

4.2.2 Pedagogia histórico-crítica e suas contribuições para a Educação física escolar

A Pedagogia histórico-crítica foi desenvolvida embrionamente pelo professor Dermeval Saviani em discussões com a primeira turma de doutorado em educação na Pontífica Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) em 1979, a partir das relações/necessidades histórica da década de 70-80 (1970-1980), a qual compartilha com o mesmo desenvolvimento do movimento renovador na Educação física que buscavam por novas concepções.

No decorrer da década de 1970 a Pedagogia histórico-crítica “[...] foi se constituindo pelas intervenções, reflexões e sistematizações teóricas de Dermeval Saviani, tendo sempre como objeto de análise os problemas da educação brasileira” (SILVA, 2018, p.76). Em meados da década 1970 que a elaboração e a produção coletiva da teoria sem amplia, evidenciando-se como uma teoria que lutava pela resistência às pedagogias hegemônicas presentes no Brasil.

Segundo a Pedagogia histórico-crítica a escola é considerada como espaço de instituição do saber que abrange desde da educação infantil até mesmo ao ensino superior e tem o objetivo de socializar os conhecimentos construídos historicamente, conhecimentos estes: científicos, artísticos e filosóficos em suas formas mais desenvolvidas e elaboradas de forma dosada, elaborada e sistematizada.

Deste modo, a função social da escola está relacionada em oferecer as máximas possibilidades do desenvolvimento das potencialidades humanas, superando o conhecimentos cotidianos, vivenciado nas relações sociais em direção aos conhecimentos

científicos, os quais não são encontrados no cotidiano, na família ou mesmo brincando com os colegas nas ruas, mas sim, trata-se de um conhecimento presente na escola.

É uma teoria pedagógica que defende a igualdade de acesso ao saber das transformações de conhecimentos culturais adquiridos até o momento, considerando “[...] a difusão de conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular” (SAVIANI, 2008). Uma vez que do ponto de vista da classe trabalhadora, a escola é, na maioria das vezes, o único espaço de acessar esses conhecimentos e elevar o seu padrão cultural.

Ao pensar nas atividades corporais, defendemos que a Educação física respaldada na Pedagogia histórico-crítica deve criar as condições, ao lado de outras disciplinas da escola, de apropriação das diversas modalidades esportivas, ginásticas, lutas, danças e outras atividades da cultura corporal no ambiente escolar, sempre atividades orientadas pelo professor e que integrem conhecimentos teóricos e práticos de natureza humano-genéricos.

Na contemporaneidade a escola é considerada o espaço máximo para o desenvolvimento da educação “[...] é, a princípio, a instituição mais organizada para transmitir os conhecimentos sistematizados” (MALACHEN, 2021). No entanto a escola não tem o objetivo de transformar a sociedade sozinha, Saviani (2008) ao defender esse posicionamento afirma que pensar na escola como fonte de transformação única *ingênuo* e *idealista*, mas entendemos ela contribui significativamente para o desenvolvimento e a busca da transformação.

Segundo Saviani (2008):

[...] a escola tem a ver com o saber universal. Portanto, se o saber escolar, em nossa sociedade, é dominado pela burguesia, nem por isso cabe concluir que ele é intrinsecamente burguês. Daí a conclusão: esse saber, que, de si, não é burguês, serve, no entanto, aos interesses burgueses, uma vez que a burguesia dele se apropria, coloca-o a seu serviço e o sonega das classes trabalhadoras. Portanto, é fundamental a luta por essa sonegação, uma vez que é pela apropriação do saber escolar por parte dos trabalhadores que serão retirados desse saber seus caracteres burgueses e se lhe imprimirão os caracteres proletários (SAVIANI, 2008, p. 55).

A escola na atualidade é marcada por contradições resultado dos desdobramentos da luta de classes, se consolidando como um espaço de manutenção da hegemonia burguesa e contraditoriamente, por meio de construção da contra-hegemonia que é os trabalhadores, na qual suas formas são capitalistas e seus conteúdos se familiarizam com os interesses e com a regulação e controle do estado (LAVOURA, 2013).

Portanto, a escola é um espaço de contradição e disputa que impacta diretamente as teorias pedagógicas. Segundo Lavoura (2013) a Pedagogia histórico-crítica não compactua com as pedagogias que defendem a adaptação dos indivíduos a manutenção da sociedade atual (capitalismo), a negação do conhecimento objetivo e sistematiza de forma igualitária e a impossibilidade de uma formação humana. Para o autor a teoria pedagógica e a educação escolar tem o papel de promover o desenvolvimento das funções superiores humanas de forma intencional, sistematizada e objetiva, por meio dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos.

Segundo a PedHC é na escola que os conhecimentos clássicos, científicos, sistematizados e elaborados serão apresentados via o trabalho educativo, o qual possibilitará o processo de formação e elevação do pensamento teórico. Para Saviani (2011, p. 13) “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Assim, o objeto da Educação física escolar, em conformidade com a PedHC, como disciplina ministrada na instituição deve se pautar na identificação dos elementos da cultura corporal essenciais que precisam ser assimilados pelos indivíduos, tratando de identificar o conhecimento *clássicos* para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico e nas formas e metodologias mais adequadas para atingir o objetivo, tratando de organizar os conteúdos, espaços, tempos e procedimentos, de forma progressiva, espiralada para que “[...] o indivíduo realize a segunda natureza, a humanidade produzida historicamente” (SAVIANI, 2011, p. 13).

Sendo assim, a tarefa da Educação física é transmitir os conteúdos historicamente construídos e socialmente acumulados acerca da cultura corporal, de maneira intencional e por meio de metodologias e formas adequadas, buscando possibilitar uma formação humana que produza direta e intencionalmente o domínio dos conhecimentos necessários para o desenvolvimento dos estudantes. Deve proporcionar que os estudantes vivenciem, conheçam e compreendam, de maneira consciente e crítica, as múltiplas determinações do ser e do vir a ser de cada prática corporal presente na sociedade.

Duarte (2016) afirma que Saviani ao conceituar o trabalho educativo, traz as concepções de Marx sobre o trabalho e que difere o animal dos seres humanos, pois é o trabalho que possibilita o desenvolvimento da espécie humana.

Para Duarte:

“[...] A definição de trabalho educativo proposta por Saviani não é outra coisa senão uma síntese das possibilidades máximas de educação que se constituíram historicamente [...] É uma definição ao mesmo tempo histórica, ontológica, ética e política” (DUARTE, 2016, p. 30).

E ao pensar nas possibilidades máximas de educação por meio da socialização do saber sistematizados, dosados e sequenciados, não significa a anulação da cultura popular, do conhecimento cotidiano em detrimento da cultura mais elaborada. Mas sim, de um crescimento que “[...] enriquece as determinações anteriores por intermédio de um processo dialético de superação por incorporação” (SILVA, 2018, p. 208).

Temso clareza do quando a Educação física escolar precisa partir da realidade dos estudantes, compreender suas possibilidades corporais culturais e avançar até chegar aos objetos mais desenvolvidos da cultura corporal universal e humano-genérica. Nesse sentido, instrumentalizada nos pressupostos metodológicos da PedHC a Educação física deverá partir do cotidiano empírico dos estudantes, problematizar a realidade e instrumentalizar-se para intervir e favorecer a catarse e, ato contínuo rever o cotidiano ponto de partida, reconhecendo-o a partir das suas múltiplas determinações. Conhecer os jogos brincadeira e esportes praticados pelos sujeitos em seu cotidiano é o ponto de partida de uma aula de Educação física escolar, para que ao longo do tempo e durante o processo de ensino o professor consiga chegar naqueles objetos da cultura corporal mais e plenamente desenvolvidos pela humanidade.

Assim, para podermos pensar em um ensino de Educação física que possibilite o acesso aos bens culturais produzidos historicamente e no desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes, dentre outras qualidades psíquicas, torna-se necessário revermos os programas da Educação física e o adequarmos as atividades principais dos sujeitos, tal como apregoa a THC, respeitando a periodização do desenvolvimento humano, para que os objetivos previstos no currículo sejam alcançados. O currículo escolar (e, portanto, da Educação física escolar) deve estar consubstanciado pela historicidade, pelo conteúdo histórico, com o objetivo de entender a realidade e o modo de produção capitalista para criticá-lo e buscar sua superação, reconhecendo os objetos da cultura corporal presentes nesse universo social.

O planejamento pedagógico é fator essencial para a construção de uma Educação física crítica-humanizadora, uma vez que ele não pode ser apresentado como um procedimento em si mesmo, sem o norteamento baseado na realidade das crianças do

ensino Fundamental Anos iniciais; torna-se fundamental, portanto, a organização das aulas de Educação física e de outras disciplinas da escola, para se efetivar o processo de desenvolvimento dos estudantes numa perspectiva omnilateral, como temos defendido.

Falamos sobre o planejamento pedagógico, pois toda a ação educativa apresentada no currículo de forma sistematizada, elaborada e científica deve ser planejadas com uma intencionalidade, a fim de possibilitar o desenvolvimento efetivo de acordo com a etapa do ciclo escolar do indivíduo. Como aponta Marsiglia e Martins (2016, p. 579) “Cada objetivo traçado em um planejamento deve considerar o sujeito a quem se destina aquele conteúdo, o desenvolvimento conquistado por ele até então as peculiaridades de sua faixa etária”. Sendo assim, o professor de Educação física escolar deve organizar o seu planejamento em parceria/debate com os demais professores de outros anos (Ensino Infantil e fundamental- Anos finais) para compreender “[...] o ensino em uma relação de continuidade, mas ao mesmo tempo, ruptura com o que já foi apreendido, superadno-a com novos domínios” (MARSIGLIA; MARTINS, p. 582).

Saviani no Livro “Escola e Democracia” (2008) e em um dos seus recentes livros “Pedagogia Histórico-crítica, quadragésimo ano, novas aproximações” (2019) apresenta 5 passos do método de ensino na educação escolar. Segundo Saviani (2019) o ponto de partida se dá da prática social, “[...] que é comum a professores e estudantes” (SAVIANI, 2019, p. 75) e na Educação física escolar pensamos na importância da conhecer os objetos da cultura corporal que fazem parte do cotidiano dos alunos em seu local de residência, junto aos amigos, familiares e também na escola para, a partir da realidade, avançar para outras esferas de aprendizagem e desenvolvimento.

O segundo momento é caracterizado como “problematização”, para Saviani (2019) não basta apenas nesse segundo momento apresentar novos conteúdos, pois torna-se necessário constatar os problemas essenciais apresentados na prática social e como a educação contribuirá de forma significativa para as devidas elucidações. Para a Educação física escolar crítica-humanizadora há que se criar condições de compreensão crítica da realidade presente na vida dos estudantes em seu contexto social, familiar e educacional, discutir e debater a realidade para que possam compreendê-la nas suas múltiplas determinações para que possam se apropriar dela, assim como de outras esferas mais complexas e superá-la no futuro.

O terceiro momento o autor caracteriza como instrumentalização, e não é uma assimilação de conteúdo e nem uma nova coleta de dados. Segundo Saviani (2019) a

instrumentalização tem a ver com a apropriação de conteúdos teóricos e práticos, é o processo de transmissão e assimilação necessário para a resolução dos problemas identificados. Para a nossa proposta de Educação física escolar este é o momento das reflexões oriundas de estudos, constatação teórica e debates coletivos e contextualizados, sempre dirigidos e orientados pelo professor pois, espontaneamente, os estudantes não conseguirão avançar ao senso comum. É o professor o portador dos conhecimentos historicamente acumulados, os quais deverão ser socializados aos estudantes, para que os mesmos possam se instrumentalizar teórica e praticamente na direção da transformação da sua realidade.

A partir da apropriação dos instrumentos essenciais, ainda que de forma parcial, o quarto momento é a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, no qual o indivíduo passa a entender e compreender a realidade. Aqui, podemos identificar os resultados sobre o desenvolvimento da aprendizagem e é denominado pelo autor de Catarse. Para a Educação física escolar crítica-humanizadora o momento da catarse pode efetivar-se na prática, quando da realização de uma atividade coletiva devidamente orientada pelo professor, em que os alunos conseguirão compreender as diferenças entre a liberdade de criar e produzir e a mera reprodução do instituído pela sociedade capitalista, nesse sentido, o esporte de competição poderá ser revisto e objeto de crítica, assim como as lutas do MMA, o repertório do ballet clássico, dentre outros objetos da cultura corporal que foram incorporados pela sociedade capitalista como mera mercadorias voltadas ao processo de alienação social.

O último momento, o autor refuta a ideia de realizar uma aplicação dos conhecimentos adquiridos ou até mesmo a busca pela experimentação como testes ou hipótese. Para Saviani (2019), este último momento é o ponto de chegada, o retorno à prática social. O autor esclarece que o retorno à prática social inicial, agora revista pelos sujeitos devidamente apropriados da teoria e da prática revista, ampliada e transformada, processo esse que deve ser trabalhado sob o olhar e orientação do professor, superando aquela Educação física reprodutivista e acrítica, na busca de uma Educação física que reveja e transforme a realidade empírica por meio de uma prática educativa questionadora, problematizadora que se efetive como práxis educativa, pois os estudantes compreenderem o objeto de estudo, por meio do trabalho educativo, construiu novas sínteses da realidade, elevou o nível de conhecimento sobre a prática social como possibilitador de transformação social de forma intencional.

Desta forma Saviani (2008, p.65) aponta que “a educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática. É por meio da Educação física escolar e demais componentes curriculares específicos, que os professores devem possibilitar aos estudantes os instrumentos do trabalho educativo para que eles possam de fato, compreender a realidade em que vivem e tenham a intencionalidade de intervir de forma consciente na sociedade na busca pela sua transformação.

4.2.3 A teoria da periodização do desenvolvimento histórico-cultural na Educação física escolar

Na perspectiva da teoria da periodização do desenvolvimento psicológico humano considerando as atividades sociais dos indivíduos e suas condições objetivas de vida, podemos afirmar o quanto as funções psicológicas humanas, das mais elementares às superiores tais como o pensamento dos estudantes, mas a atenção, memória, sentimentos e consciência passam, no decorrer da vida, por processos de complexificação atrelados a atividade social, sendo que as funções superiores não se desenvolveriam sem a apropriação da linguagem e de outros objetos da cultura humana e incluímos aí os objetos da cultura corporal.

Neste sentido, ao pensarmos no desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural e evidenciando a teoria da periodização, a prática pedagógica do professor será evidenciada e respaldada cientificamente, sobretudo ao engendrar o processo de formação do pensamento, sentimentos e consciências dos estudantes e, reiteramos, a Educação física deve participar desse processo pois o desenvolvimento humano é composto de aspectos motores, psicomotores e psicológicos reconhecidos em unidade, sendo que atividades teóricas e práticas tornam-se essenciais para garantir a conquista dessa totalidade humana.

Ao evidenciarmos a teoria da periodização do desenvolvimento humano na Educação física escolar, enfatizamos que compreensão dos processos e leis que regem o desenvolvimento da criança no plano da atividade social, possibilitam a organização do ensino numa direção científica, e planejamento e condução do processo pedagógico de forma consciente e intencional.

Partindo dos pressupostos da teoria histórico-cultural e preceitos fundamentais da teoria da periodização que enfatiza a atividade coletiva no processo de desenvolvimento humano, evidenciamos, portanto, que não se trata de um processo natural, pois tanto aspectos

motores, como psicomotores e psicológicos necessitam ser construídos por meio da apropriação dos objetos da cultura humana, tanto os materiais quanto os simbólicos e, a apropriação dos objetos da cultura corporal possibilitará aprendizagens diferenciadas que tratam da especificidade da Educação física e, nesse sentido, o papel do professor na transmissão de conhecimentos e socialização de experiências prático-teóricas torna-se essencial e deve ser valorizada na educação escolar.

Torna-se importante esclarecer que o conceito fundamental para compreender a relação da criança com o mundo é a categoria de atividade: a relação entre o sujeito e o mundo, a relação sujeito-objeto mediada pela linguagem e atos práticos humanos. Assim, devemos analisar a atividade da criança e seus comportamentos e ações motoras e psíquicas, para compreendermos o seu processo de aprendizagem, desenvolvimento e humanização.

Facci (2004) em seu texto “a periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski”, nos apresenta reflexões sobre a ontogênese humana, na busca de superar uma visão naturalizante que valoriza o indivíduo se desenvolvendo espontânea e naturalmente. Na mesma direção, Pasqualini (2013) apresenta em suas pesquisas a importância da periodização do desenvolvimento psíquico da criança e sua relação com o processo educativo na perspectiva histórico dialética. Na mesma direção, Anjos (2017) se dedicou para apresentar dados relativos ao desenvolvimento histórico-cultural da adolescência e o papel da educação escolar nesse processo.

Para Elkonin, os períodos de desenvolvimento do indivíduo são marcados por uma determinada atividade dominante, considerada como traço principal fruto da mediação de instrumentos que se relaciona o sujeito e os objetos da realidade. A criança a partir da atividade principal se relaciona com o mundo, formando-se a partir de novas necessidades que acarretam mudanças psíquicas e novas possibilidades de humanização. É importante evidenciar que essa atividade dominante apresentada por Elkonin, não é demarcada como uma idade cronológica fixa do sujeito, mas sim, enfatiza as condições sociais de desenvolvimento e os seus avanços exercidos a partir da prática social (ELKONIN,1987).

Melo (2017) embasado em Elkonin (1987) e Leontiev (1998) apresenta que a periodização do desenvolvimento apresenta três grandes épocas: Primeira Infância, Infância e Adolescência. Cada época é constituída por dois períodos: Época da primeira infância: Primeiro ano de vida e primeira infância; Infância é constituído por: Idade pré-escolar e Idade escolar e a Adolescência é constituído por: Adolescência inicial e Adolescência.

Melo (2017, p. 119) aponta que a “a constituição de dois períodos por época não é ocasional, visto ser cada período determinado por uma atividade-guia e uma esfera de relação social”. Segundo o autor o desenvolvimento dos indivíduos é impulsionado pelas atividades dominantes: Comunicação emocional direta; Atividade objetal manipulatória; Jogos de papéis; Atividade de Estudo; Comunicação íntima Pessoal; Atividade profissional Estudo.

Na passagem de uma atividade dominante para a outra, acontece uma “[...] necessidade da descontinuidade do desenvolvimento anterior (o velho desenvolvimento), e a continuidade de um desenvolvimento nascente (o novo período de desenvolvimento)”. Essa situação exige da criança e da relação social uma nova incorporação que viabilizará “[...] novos ganhos [psíquicos] à criança, os quais, por sua vez, produzirão outra neoformação, a reorganização do comportamento e nova crise” (TULESKI e Eidt (2016, p. 56-57 apud MELO, 2017, p. 95).

A primeira atividade dominante apresentada pelos autores (Elkonin, 1987; Facci, 2004; Pasqualini, 2013) é comunicação emocional direta com os adultos. Nos primeiros anos de vida, a criança necessita de cuidados de um adulto, devido a insuficiência de mecanismos de adaptação para satisfazer as suas necessidades. Sendo assim o bebê é completamente dependente do adulto para sua sobrevivência e se comunica por choro, gemidos, sorrisos, balbucios e movimentos corporais ou seja, uma comunicação sem palavras que vai possibilitando o processo de humanização da criança e engendrando a sua sociabilidade numa perspectiva afetivo-emocional (ELKONIN, 1987).

Ainda no período primeira infância, a atividade objetal manipulatória conquista o posto de atividade dominante. É o segundo período de desenvolvimento psíquico da criança e, neste momento, como aponta Pasqualini (2013), a criança passa a perceber os objetos no interior de um todo e experimentar suas propriedades físicas, desenvolvendo por meio da sensação, novas possibilidades para a construção de uma percepção apurada da relação com os objetos no plano sentido social. O papel de adulto é de suma importância nesse processo de desenvolvimento visto que a mediação do adulto faz com que a criança aproprie-se dos traços cristalizados nos objetos, fazendo com que manipule os objetos e se aproprie de suas características e habilidades no objeto impregnadas.

Um fator imprescindível para o desenvolvimento das crianças desde o seu nascimento é a mediação da linguagem, pois “[...] a criança mantém contato com o adulto e aprende a manipular os objetos criados pelos homens, organizando a comunicação e a colaboração com os adultos” (FACCI, 2004, p. 68), sendo que a linguagem torna-se

instrumento que possibilita a criança a assimilação e apropriação dos procedimentos e usos sociais dos objetos.

O período seguinte é marcado pelo jogo de papéis e se apresenta como terceiro período designado por Pasqualini (2013) como expressivo na idade pré-escolar. É neste momento que as crianças passam a se interessar pelo sentido social das ações com os objetos pelas relações sociais e implementam relações com os adultos e colegas por meio de brincadeiras e pelo jogo de papéis sociais. Nesse processo a criança reproduz as atividades sociais dos adultos (como por exemplo as brincadeiras de bombeiro, professor(a), caminhoneiro, casinha dentre outras). Segundo Facci, 2004 apud Leontiev 1998 a criança “[...] se esforça para agir como adulto” (LEONTIEV, 1998, p. 121). Ela não realiza as funções dos adultos propriamente ditas, mas brinca de ser adulto e, desta forma, satisfaz suas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento como criança que precisa se relacionar com o mundo adulto.

A passagem da pré-escola à fase seguinte é marcada pela atividade de estudo, na qual a criança passa a cumprir tarefas e deveres escolares e, assim, assumir novas responsabilidades por conta dessa nova atividade social que, diga-se, é muito valorizada pelo mundo dos adultos e a criança ao perceber isso, organiza-se psicologicamente para avançar no seu processo de formação e humanização, sendo que a escola e o professor são fundamentais nesse processo.

Ao falarmos do Ensino Fundamental – Anos iniciais, estamos nos referindo as crianças presentes na escola, sendo que a atividade de estudo torna-se um fator importante para o seu desenvolvimento, sobretudo porque a criança começa a se apropriar de forma significativa dos conhecimentos científicos, das artes e também da cultura corporal por meio das aulas de Educação física, sendo que esse processo sem a escola, não aconteceria. Podemos afirmar, portanto, que em nossa organização social, a escola assume papel preponderante no processo de desenvolvimento psíquico dos seres humanos, sobretudo porque os lança em uma esfera não-cotidiana, qual seja, a esfera da apropriação dos conhecimentos construídos pelas ciências, pela filosofia, pela história, literatura e também conhecimentos e práticas advindos da cultura corporal veiculada nas aulas de Educação física.

Na adolescência, a comunicação íntima pessoal é considerada a atividade dominante (FACCI, 2004), sendo que Anjos (2017) defende que a atividade dominante do primeiro período da adolescência continua sendo a atividade dos estudos, porém seu estabelecimento

de relações sociais é com os demais adolescentes e, nesse processo, buscam reproduzir as relações existentes entre os adultos.

Ao apresentar a comunicação íntima pessoal como atividade dominante, Anjos (2017) defende que as relações entre os adolescentes são mediadas pelas normas morais e éticas estabelecidas entre os adultos mediadas por objetivações não materiais (produção de conceitos, valores, normas, hábitos, símbolos, atitudes..), porém estas normas só podem ser mediadas nas relações a partir da transmissão de tais objetivações, para isso é necessário a presença do indivíduo mais desenvolvido intermediando esse processo e, na escola, o professor torna-se imprescindível.

Para Anjos (2017) os adolescentes tendem a imitar os adultos, reproduzindo suas condutas éticas, morais, ações e sentimentos e assim, valorizando alguns modelos adultos e relações pessoais, desenvolvem-se e avançam na direção da idade adulta. Podemos afirmar ser necessária a referência adulta no contexto escolar, para que os adolescentes possam ter modelos diferenciados, além dos modelos encontrados em suas famílias e nesse processo de relações, encontrem condições de estruturar seus pensamentos, sentimentos, consciência e personalidade.

Anjos (2017) afirma que uma segunda atividade dominante da adolescência é a atividade profissional/de estudo, pois os jovens começam a descobrir o significado dos conhecimentos científicos, direcionando para determinados campos científicos (ciências exatas, humanas, natureza), manifestando relações entre os interesses cognoscitivos e a escolha de uma futura profissão.

Embora muitos adolescentes ingressem no mundo de trabalho precocemente, em função da necessidade de obter um emprego e ajudar no orçamento de suas famílias, fato próprio de nossa realidade de país sub-desenvolvido, essa situação, de certa forma, compromete o processo de desenvolvimento desses sujeitos, desviando os adolescentes de um movimento histórico-social próprio e que atenderia as suas necessidades adequadamente. É por conta dessa inserção precoce no mundo do trabalho que os adolescentes devem receber orientações críticas sobre o tema da escolha da profissão, apresentando o processo histórico social, as contradições da sociedade na busca de conscientizá-los sobre a cotidianidade do mundo do trabalho.

Anjos (2017) afirma que as políticas educacionais têm se centrado no treinamento de indivíduos – fazer pelo fazer- satisfazendo as necessidades do mercado e do capital. Desta forma, o autor defende que o desafio da educação escolar de adolescente é o de preparar o

adolescente para o mundo do trabalho e não limitar a formação desse adolescente apenas para as exigências e processos do mercado capitalista. Finalizada a adolescência, consolidado o pensamento conceitual por meio da apropriação dos conhecimentos científicos ao final do ensino médio, o adolescente está prestes a entrar no mundo adulto e assumirá a profissão de estudante do ensino superior e para aqueles que precisam trabalhar para se manter ou manter suas famílias, resta, lamentavelmente, o trabalho alienado.

A compreensão da teoria da periodização do desenvolvimento presente na visão histórico-cultural de desenvolvimento humano deve ser defendida como um conhecimento essencial na escola e um instrumento de trabalho para o professor, pois tal compreensão promove a organização e até mesmo uma reorganização dos planejamentos e conduções do processo pedagógico escolar, no sentido de efetivar um processo de aprendizagem e desenvolvimento que leve os estudantes ao plano omnilateral.

Para pensarmos na organização e até mesmo na reorganização dos planejamentos das turmas do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, é necessário apresentar as possibilidades metodológicas e didáticas da Educação física escolar voltadas para o desenvolvimento da humanização dos estudantes, numa perspectiva omnilateral.

Sendo assim, no próximo subcapítulo apresentaremos as perspectivas da Metodologia de ensino crítico-superadora.

4.2.4 Reflexões sobre uma Educação física na perspectiva da Metodologia de Ensino Crítico-superadora: a história que avança!

Ao pensarmos sobre as possibilidades metodológicas de ensino da Educação física na perspectiva da THC, da Pedagogia histórico-crítica, da psicologia histórico-cultural é necessário investigarmos as discussões sobre a metodologia de ensino crítico-superadora para se pensar nas possibilidades de currículo, metodologias e didáticas para possibilitar o desenvolvimento de crianças em sua totalidade.

Defendemos que a metodologia de ensino crítico-superadora é uma concepção histórica que se avança, como as demais teorias apresentadas aqui, devido as discussões pertinentes realizadas pela professora Dra. Celi N. Z. Taffarel e seus colaboradores que buscaram/buscam avançar os debates com ricas contribuições para a produção do conhecimento acerca do objeto de ensino da Educação física e as possibilidades de ensino.

Entendemos que a Educação física escolar requer uma sistematização dos conteúdos de ensino no chão da escola, como os demais componentes curriculares, no

entanto as atividades da cultura corporal é uma forma particular da prática social que deve apresentar os significados relacionados a ações corporais que foram construídos e produzidos historicamente pela humanidade (NASCIMENTO, 2018).

Identificamos os avanços da metodologia de ensino crítico-superadora e a sua função principal no desenvolvimento dos indivíduos na educação escolar especialmente na Educação física.

A partir dos desdobramentos e discussões pertinentes levantadas na década de 80 (1980) sobre as possibilidades e limites levantadas pelas diversas teorias e sistematizações da educação física escolar é necessário identificar teorias que buscam apresentar a base científica da Educação física e sua legitimação epistemológica do seu objeto de conhecimento.

Para pensarmos no processo de ensino e aprendizagem na escola com os estudantes na disciplina da Educação física escolar, o Coletivo de Autores (1992; 2012) elaborou a proposta teórica de um ciclo de escolarização, a fim de apresentar a organização do ensino da Educação física a partir dos estágios de desenvolvimento e evidenciamos as atividades-guia apresentadas por Elkonin (1987) como importantes nesse processo.

Segundo Melo, Lavoura e Taffarel (2020, p. 115) “os ciclos de escolarização correspondem os diferentes graus da lógica do pensar do estudante mediante o ensino escolar [...] expressando toda a possibilidade de qualidade e profundidade do pensamento do estudante em penetrar a essência do objeto da educação física”.

A partir da avaliação e análise de Melo (2017) sobre o primeiro ciclo de escolarização “*a organização da identidade dos dados da realidade*” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p.36, destaque dos autores) que trata sobre o processo que o estudante enfrenta “[...] os dados da realidade, para que ele, gradualmente, organize em seu pensamento a identificação destes dados” (MELO, 2017, p. 121), o autor identifica que esse ciclo deve ser garantido da pré- escola (4-5 anos de idade) até a 3ª série do Ensino Fundamental- Anos Iniciais (8-9 anos de idade), a fim de que o estudante possa iniciar o processo de categorização dos objetos, sistematização e associação.

Ao pensarmos na teoria de Elkonin, sobre a periodização do desenvolvimento, estamos na pré-escola e, em seguida, nas séries iniciais, nos remetendo as atividades dominantes de Jogos de papeis e a atividade de estudos. É por meio da brincadeira e do jogo que a criança buscará categorizar os seus objetos de acordo com a especificidade de

cada brinquedo, assim como, no momento seguinte, é por meio da atividade de estudos que a criança se motivará e se desenvolverá no interior da escola.

O segundo ciclo, corresponde a “iniciação à sistematização do conhecimento” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p.36, destaque dos autores) que deve ser permeado pelas crianças do 4^a ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais (9-10 anos de idade) até ao 6^o ano do Ensino Fundamental – Anos Finais (11-13 anos de idade), considerado como início da adolescência Neste momento que deve ser garantido o acesso ao acervo de conhecimentos científicos sistematizados para introduzir o processo de compreensão do mundo e da realidade que vive.

Melo, Lavoura e Taffarel (2020, p. 121) destacam que nesse período a criança organizará seu pensamento com os dados da realidade a partir da sistematização de conceitos transmitidos pelos professores, que vão “[...] impulsionar o confronto e o enfrentamento do estudante face à contradição homem e sociedade”.

É no terceiro ciclo “ampliação da sistematização do conhecimento” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p.36, destaque dos autores) que os estudantes ampliarão o pensamento, por meio de referências conceitual, exigindo uma “[...] reconstituição dessa mesma operação na sua imaginação para atingir a expressão discursiva da leitura teórica da realidade (TAFFAREL et. al., 2010, p. 204).

Neste período, a comunicação íntima e pessoal é a atividade-guia promotora de desenvolvimento e, por sua vez, é a esfera afetivo-emocional que mediará a relação dos adolescentes. Segundo Melo, Lavoura e Taffarel (2020) é neste período que se desenvolve no adolescente o pensamento teórico, é aqui que desenvolve a formação da autoconsciência, considerada uma das principais neoformações.

Defendemos que na Educação física escolar, desde a inserção dos estudantes na atividade de estudo no ensino fundamental, os conteúdos devem possibilitar o acesso e apropriação do conhecimento científico, o qual deve ser transmitido de forma gradual pelo professor e respeitando a situação social de desenvolvimento dos estudantes. À medida que o processo educativo ganha força na escola, por meio de debates, discussões, explanações sobre as ações, resolução de conflitos e problemas da sociedade, reconhecimento das contradições presentes pelo modo de produção capitalista, dentre outras questões, é que o papel da educação escolar ganha importância e, certamente, a Educação física deve participar desse processo, sendo que os ciclos de escolarização do Coletivo ajudam nesse movimento histórico-social e educativo dos estudantes na escola.

O último ciclo caracterizado pelo Coletivo de Autores (2012) e reelaborado pelo pesquisador Melo (2017) é o “aprofundamento da sistematização do conhecimento” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 32, destaque dos autores), que deve ser desenvolvido no 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio (15- 18 anos de idade) e tem o objetivo de promover o aprofundamento do conhecimento científico. O estudante no ensino médio, deverá, a partir do pensamento teórico, enfrentar a contradição entre o homem e trabalho, que no modo de vida burguês se expressa pela relação entre capital e trabalho assalariado, entre desenvolvimento das forças produtivas e relações sociais de produção.

Para Melo, Lavoura e Taffarel (2020) a principal neoformação é “[...] a formação da autoconsciência e do autodomínio do comportamento, o desenvolvimento de sua individualidade para-si e de sua concepção de mundo”, ao fato que ele poderá reconhecer as suas possibilidades e perspectiva para transformar a sociedade ao seu redor, a partir dos motivos que cada adolescente individual e coletivamente considerem pertinente.

Sendo assim, os ciclos correspondem a forma lógica de ir aprendendo os dados da realidade, e construindo o pensamento, cujo início se dá no processo de generalização e a partir do processo de apropriação e de desenvolvimento, sendo que o estudante avança em sua escolarização à medida que vai avançando na construção do seu pensamento. Assim, a organização do ensino parte “[...] do desconhecido ao conhecido e vai implicando cada vez mais mudanças nas formas e nos conteúdos de pensar os dados da realidade relativos ao objeto de ensino da Educação física ” (MELO; LAVOURA; TAFFAREL, 2020, p. 120).

Lavoura (2020) em seu artigo sobre “Natureza e a especificidade da educação física na escola” apresenta que ao pensar na legitimação da educação física não devemos nos voltar apenas para a pergunta se Educação física é ou não ciência, visto que para os autores (Lavoura, 2020; Silva, 2018; Saviani, 2012; 2013) defendem a Educação física como uma teoria autônoma “[...] com objeto independente, possuindo métodos, procedimentos e abordagens válidas e apropriadas, conferindo a ela – Educação física – assim, status de ciência” (LAVOURA, 2020, p. 103).

Para Silva (2018) a Educação física não deve ser tratada apenas para aferir as especificidade dos conhecimentos da área das ciências naturais (biologia, bioquímica, fisiologia, química) e nem as áreas das ciências humanas (como a psicologia, a antropologia, a sociologia), visto que a Educação física possui uma especificidade ao se aproxima da articulação (indissolúvel) entre as áreas. E esse problema é identificado

também na pedagogia ao ser apresentado a pedagogia como ciência voltado a sociologia, filosofia da educação, psicologia da educação entre outras.

Lavoura (2020) afirma que isto acabada dificultando na compreensão e apreensão da especificidade da própria área. As demais áreas mencionadas acima (sociologia, filosofia e psicologia) já são autônomas e apresentam campo de estudo na área educacional, agora sobre a ciência da educação, que busca reflexões sobre a liberdade do homem em ter acesso aos conhecimentos para o desenvolvimento e aquisição de sua emancipação humana, é papel da pedagogia.

Sendo assim, Silva (2018, p. 63) aponta que devemos pensar que a pedagogia é a teoria geral da educação, teoria essa que vai possibilitar a sistematização da escola. É uma teoria “[...] construída a partir e em função das exigências da realidade educacional (realidade-processo e realidade-produto)”. O que possibilita uma relação entre os aspectos histórico, científico e filosófico.

Sobre a Educação física Silva (2018, p. 64) defende que devemos identificar como uma modalidade parecida com a pedagogia, neste sentido não devemos partir com campo educacional da Educação física apenas para áreas específicas, mas sim “[...] uma articulação (indissolúvel) entre as naturezas biofísica e humana. Para contribuir com o desenvolvimento da emancipação humana.

Partindo dessa perspectiva, Silva (2018) aponta que o trato com o conhecimento deve estar constituído por uma “[...] fundamentação teórica e científica da pedagogia como uma ciência prática da e para a educação” (SCHMIEDKOWARZIK, 1983, p. 07 apud SILVA, 2018, p. 64).

Para além do pensamento de Silva (2018), Lavoura (2020) apresenta como tese que a concepção de Educação física deve se pautar em três níveis de fundamentos: a) a dimensão filosófico-metodológica, b) a dimensão da teoria pedagógica e c) a dimensão da prática pedagógica. E ressalta que esses três níveis de fundamento constrói “[...] uma edificação teórica cujo horizonte é o de resolver os problemas determinantes da prática educativa” (LAVOURA, 2020, p. 105).

Ao analisarmos o desenvolvimento do trabalho e as perspectivas apresentadas, podemos identificar sobre a dimensão filosófica-metodológica, o embasamento da teoria histórico-cultural, sobre a concepção de homem e desenvolvimento como parte filosófica ao pensar na concepção humano e na metodologia do materialismo histórico-dialético ao apresentar os elementos da dimensão ontológica e a gnosiológica da realidade.

Sobre a dimensão da teoria pedagógica, podemos identificar no escopo da dissertação os embasamentos da Pedagogia histórico-crítica que busca incidir de forma crítica na educação dos indivíduos numa perspectiva transformadora. Para Lavoura (2020) é a teoria pedagógica que apresenta-se como um alicerce das concepções de ensino da Educação física, ao analisar as relações da prática social e educativa para evidenciar “[...] à identificação dos diferentes tipos de saber ou de conhecimento que devem ser assimilados pelos estudantes no âmbito das aulas de Educação física na escola, reconhecendo-se as melhores formas de conversão desse saber objetivo em saber escolar, provendo-se os meios necessários para seu ensino” (LAVOURA, 2020, p. 106-107).

E a dimensão da prática educativa, podemos identificar a perspectiva da Metodologia de ensino crítico-superadora, a prática pedagógica da Pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural ao apresentar a singularidade do ensino e da aprendizagem. Lavoura (2020) aponta que é nessa perspectiva que os “[...]elementos afetos ao como ensinar, como aprender, ao que ensinar, para que ensinar, quem é o aprendiz e em quais condições se ensina, são determinantes” para a prática educativo do professor.

Sobre a prática pedagógica, podemos identificar que há todo um entrelaçamento dos fundamentos para se compreender o ser humano, a teoria pedagógica para identificar as melhores formas de transmissão de conteúdos com o objetivo de incidir de forma crítica na educação dos indivíduos numa perspectiva transformadora.

Podemos identificar segundo o Coletivo de autores (2012) esse movimento, ao ser transmitido a concepção de currículo ampliado, os eixos e a dinâmica do conhecimento, o trato com o conhecimento e a necessidade de criação das condições de sua transmissão e assimilação.

Ao nos questionarmos sobre o que ensinar no componente curricular da Educação física escolar, identificamos a partir desses pressupostos objeto de ensino é a cultura corporal, como já foi anteriormente no decorrer deste trabalho

Sabendo que as atividades são apresentadas como jogo, esporte, dança, lutas, ginástica, dentre outras são práticas e ações que apresentam significações que foram surgindo e se desenvolvendo historicamente pelos sujeitos (NASCIMENTO, 2018; LAVOURA, 2020).

Mas o que ensina a cultura corporal? Quais conteúdos são específicos para o ensino no componente curricular da Educação física escolar? Muitas vezes, as explicações se

voltam para exemplos como jogo, danças, esportes, mas não é visto as explicações e significações de cada atividade apresentada. Sendo assim, Nascimento (2018) nós leva a pensar sobre quais são as relações específicas que constituem o fenômeno a partir das relações constituintes na sociedade. Pensar no conteúdo da Educação física escolar não é apenas falar sobre o jogo, dança, ginástica, esportes entre outros. Mas pensar sobre o objeto de ensino sobre aquilo que ele é, e aquilo que ele pode “[...] vir a ser para a formação dos sujeitos que nela se engajem na dinâmica de ensino e aprendizagem que se dá na escola” (NASCIMENTO, 2018, 683).

E para isso é necessário constituir uma ação metodológica “[...] para a proposição dos objetos de ensino da Educação física” e isso deve ser realizado e repensado pelo professor (NASCIMENTO, 2018, p. 682) e, desta forma, é essencial estudar o processo, a história e o motivo de ter realizado a construção dessas ações das atividades da cultura corporal, buscando identificar as condições fundamentais para que esses fenômenos surgissem, pois esse é o movimento lógico histórico (KOPNIN, 1978).

A partir do Coletivo de Autores (2012) identificamos que é no Trato com o conhecimento que o professor ao analisar e discutir sobre os conteúdos, buscará organizar metodologicamente o ensino, por meio de critérios para selecionar os conhecimentos que será tratado, organizando e sistematizando de forma dosada, sequenciada de forma metodológica o conhecimento, identificando de fato quais são os conteúdos específicos/essenciais da Educação física escolar, criando-se assim, critérios pedagógicos para a escolha.

O Coletivo de Autores (2012) em sua obra, busca evidenciar esses critérios para determinar o conhecimento que deve ser trabalhado como um conteúdo da Educação física escolar e como ela é e pode vir a ser por meio do: objetivo e enfoque científico do conhecimento; relevância social do conteúdo; contemporaneidade; adequação as possibilidades sociocognoscitivas do estudante. E os princípios metodológicos defendido pelo Coletivo de Autores (2012) para se pensar no processo da síntese são: simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade; provisoriedade e historicidade dos conhecimentos; ampliação da complexidade do conhecimento.

É importante ressaltar que a organização escolar também pode auxiliar no comprometimento do ensino, caso não esteja alinhada com a prática pedagógica dos professores. Ao se tratar da organização escolar, estamos querendo evidenciar o processo de organização que deve ser realizado para as condições de espaços necessários para

aprender. E também as normatizações presentes na instituição que favorecerá o acompanhamento desse ensino e aprendizagem por meio de normas, padrões, registros, regimentos, gestão e sistema de avaliação.

É necessário que essa dinâmica curricular (trato com o conhecimento, organização escolar e normatização) seja concomitantemente unificadas de forma dialética, apresentando o mesmo objetivo, ao pensar no desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos estudantes de forma crítica na busca da sua humanização humana (GAMA, PRATES, 2020).

Para isso, é necessário novas formas de organização, planejamento e construção de processo de avaliação como aponta Saviani (2012) o que implica “uma radical transformação no tratamento de questões da docência, com real investimento na sua valorização: formação, jornada, salário, condições de trabalho” (SAVIANI, 2012, p. 56 apud LAVOURA, 2021, p. 3)

Com base nessa dinâmica curricular, a metodologia de ensino crítico-superadora (2012) propõe que o conhecimento seja organizado e analisado de forma dosada e sequenciada para o processo de escolarização por uma totalidade, por meio de **ciclos de escolarização** que apresentamos acima. Atualizado pelo professor Melo (2017), esses ciclos possibilitarão uma sistematização lógica da forma e conteúdo para acontecer o processo de apropriação do conhecimento acerca do objeto da Educação física escolar.

É necessário compreender o processo de desenvolvimento e a construção do pensamento teórico nos estudantes, para identificar quais são os reais conteúdos que possibilitarão o desenvolvimento e que atingirão o ciclo de escolarização que o estudante está no momento, para que esse conhecimento seja articulado, espiralado de forma gradual e complexa de uma ordenação lógica.

E identificamos que esse processo se desenvolverá por meio de conhecimentos e conteúdo de cunho científicos. A criança a partir do momento de sua inserção no ambiente escolar, precisa relacionar com as atividades da cultura corporal e a sua apropriação de conhecimentos científicos não significa a sua formação como atleta, mas sim de ter a possibilidade de compreender os elementos essenciais e as significações das atividades até mesmo pela contemplação.

Ao ensinar, os professores devem superar os conteúdos espontâneos apresentados pela rede de amigos, vizinhos e experiências do cotidiano, dada pela incorporação dos

conhecimentos da realidade, levando a um avanço dos conhecimentos científicos, pois esse é o papel da escola.

Estamos vivenciando tendências nas realidades escolares de cunho espontaneístas que permite as crianças, apenas pela fruição, vivência e experimentação se apropriar das atividades da cultura corporal de forma efêmera, que limitam-se aos táticos e técnicos que não permitem que as crianças tenham elementos teóricos e práticos fundamentais para compreender a atividade na sua essência. Será que na escola a função dos professores é manter apenas as atividades ao nível da experimentação, fruição, vivências ou deve possibilitar a apropriação das máximas possibilidades?

A perspectiva ora apresentada busca valorizar as máximas possibilidades e para que isso ocorra é necessário que a criança se aproprie do conhecimento científico. Assim, acreditamos que o professor deve lidar constantemente com a sua prática pedagógica, embasada e teorizada por uma dimensão filosófica-metodológica e uma teoria pedagógica e também psicologia, para compreender que na atividade educativa nós não ensinamos o fenômeno da cultura corporal (esporte, lutas, danças tc.), buscamos ensinar os fundamentos que são as determinações que estruturam em cada modo de vida os fenômenos da cultura corporal.

Torna-se necessário questionar sobre o que se pretende ensinar na Educação física escolar e quais são os critérios pedagógicos para sistematizar, sequenciar e dosar o conhecimento, deve-se preocupar com a organização escolar e com a normatização para que haja um ordenamento e até mesmo uma clareza sobre o objetivo de ensino. Nesse sentido, acreditamos que o professor deve se questionar sobre o porquê ensinar determinado conteúdo e como o conteúdo pode desenvolver a consciência, para que esse estudante possa ter compreensão da sua realidade numa totalidade, e seja capaz de levantar os instrumentos necessários para, se possível, possibilitar a transformação da realidade que os cerca.

Trata-se, portanto, de identificar que a prática educativa da Educação física deve ser analisada e naquilo que ela pode ser para os estudantes e isso, avançando e colocando a Educação física no plano da discussão filosófica, histórica e científica. No sentido de superar visões espontaneístas de Educação física e valorizarmos o conhecimento científico por meio de um ciclo de escolarização que respeita o indivíduo e ordena a sequência do conhecimento a ser apropriado e de acordo com as atividades principais que guiam o processo de desenvolvimento humano, conforme apregoa a teoria da periodização do desenvolvimento de Daniil Elkonin (ELKONIN, 1987).

Para tanto, defendemos, ao lado de outros autores histórico-culturais e críticos que o componente curricular da Educação física ao trabalhar com a cultura corporal, possibilitará:

- a) Educação física escolar como tarefa de humanização dos indivíduos

O trabalho educativo escolar possibilita o desenvolvimento do psiquismo humano em meio as relações sociais, permitindo que cada indivíduo se aproprie da humanidade produzida ao longo do tempo. Defendemos a Educação física visto que ela apresenta as máximas possibilidades de tudo que o homem já desenvolveu e pode desenvolver no âmbito das atividades lúdicas, agonísticas, expressivas, competitivas entre outras. E esse conhecimento precisa dar sua contribuição no sentido de enriquecer os indivíduos de determinações humanizadoras, enfatizando a cultura corporal e a apropriação dos conhecimentos científicos historicamente acumulados pela humanidade para engendrar processos de aprendizagem e desenvolvimento omnilateral dos estudantes na escola.

- b) do controle corporal, não apenas físico, mas também psíquico.

É notório que em uma aula de Educação física o professor ao trabalhar com os estudantes a aula de ginástica rítmica, desenvolvendo as habilidades e controle de lançar as maçãs no ar e executar um giro finalizando com a pegada das maçãs, é possível observar o alto grau de coordenação e ritmo para executar a ação e além dos aparatos físicos existe a alta exigência psíquica e controle emocional para realizar as ações. Tal domínio corporal revela-se no trabalho intelectual de produção e execução da atividade.

- c) a capacidade de contenção corporal colocada pelo trabalho intelectual para que o estudante não venha desenvolver plenamente os movimentos corporais historicamente sistematizados, mas que ele também tenha condições de conter tais movimentos com a finalidade de “[...] compreender e executar o movimento do movimento e não executar o movimento pelo movimento” (SILVA, 2018 p. 165).

- d) Desenvolvimento das consciências, ao sair do conhecimento espontâneo ao conhecimento científico, apreendendo as múltiplas relações do fenômeno.

Enfim, para efetivarmos a função social da educação, no âmbito das aulas de Educação física na escola, é necessário, lidarmos na prática pedagógica com:

- Identificação e sistematização dos significados das atividades da cultura corporal;
- Ter como ponto de partida e de chegada a prática social humana
- Conteúdos de ciências biológicas, exatas e humanas

- Compreensão do desenvolvimento psicológico ao buscar o desenvolvimento de uma práxis pedagógica;
- Desenvolvimento do pensamento teórico – superando a dimensão empírica fenomênica.
- Compreensão sobre o processo de organização, sistematização e sequenciamento lógico e metodológico;
- Apresentação não só do ser da prática corporal, mas do vir a ser.
- Luta e resitência por maior reconhecimento dessa profissão, por meio de uma gestão democrática, que possibilite uma carga horária assertiva com o processo de planejamento e transmissão educativa dos conteúdos, salários condizentes com o trabalho, possibilidade de ensino continuado e leis que regem condições dignas, precisam e tem o papel fidedigno de apresentar práticas pedagógicas condizentes com o processo de aprendizagem e desenvolvimento de natureza crítica dos indivíduos.

É com base nos fundamentos histórico-críticos e culturais que apresentamos tais elementos para pensarmos na ação educativa e humanizadora da Educação física escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propomos nesse trabalho a pensar nas possibilidades de uma proposição crítico-humanizadora sobre a prática pedagógica em Educação física escolar. Tivemos como objetivo discutir uma proposição histórico crítica-humanizadora sobre a Educação física escolar evidenciando a perspectiva da metodologia de ensino crítico-superadora para o Ensino fundamental I (Anos iniciais).

Partimos dos pressupostos metodológicos do materialismo histórico-dialético (MHD) que concebe o trabalho como o princípio educativo e atividade vital para o desenvolvimento construção e reprodução da sociedade. Partimos também da teoria histórico-cultural e dos pressupostos pedagógicos da Pedagogia histórico-crítica, da teoria da periodização do desenvolvimento psicológico e da metodologia de ensino crítico-superadora, construtos teóricos e metodológicos reconhecidos em unidade dialética, para assim, em forma de síntese, refletirmos sobre uma proposta de Educação física escolar em perspectiva crítica-humanizadora.

Como hipótese de pesquisa, diante das explanações no texto, respondemos que as práticas pedagógicas com a Educação física escolar no ensino fundamental I (Anos iniciais) têm se pautado em perspectivas espontaneístas que pouco colaboram para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Ao repensar o ensino do professor Educação física, por conta das aulas que observamos e que são reconhecidas por muitos, suas práticas pedagógicas não se apoiam em uma base teórica consistente, mas apenas em experiências pessoais e reproduções de experiências antecedentes de outros professores da área.

Nossa pesquisa buscou valorizar a Educação física escolar e os professores que ministram aulas no chão da escola, por reconhecermos que os objetos da cultura corporal devem ser apropriados pelos estudantes na escola, com vistas no seu desenvolvimento omnilateral. Defendemos que a Educação física precisa avançar, tornar-se científica e histórico-crítica, para que possa garantir um ensino de qualidade e efetivamente intencional e humanizador para a construção de sujeitos desenvolvidos na sua totalidade biológica, física, motora, psicomotora, psicológica e social, reconhecendo esse processo como histórico-social e dialético.

Realizamos uma revisão teórica e histórica da Educação física e identificamos os diversos conhecimentos da Educação física em diversas persepctivas e buscamos avançar nos

estudos por meio de abordagem crítica, que apresentava como objetivo a busca pelo desenvolvimento dos indivíduos numa perspectiva crítica-humanizadora a partir do materialismo histórico-dialético: metodologia de ensino crítico-superadora.

Identificamos que houve um grande número de sistematizações pedagógicas elaboradas a partir dos anos de 1980 que contribuíram de forma significativa por uma Educação física recheada de conhecimentos difusos e com perspectivas diferentes, o que acreditamos que apenas fomentou a lógica do modo de produção capitalista e a desvalorização do campo e a falta de unicidade e identidade à área.

Ao identificar os diversos conhecimentos da Educação física, em diversas perspectivas, buscamos avançar nos estudos por meio de abordagem crítica, que apresentava como objetivo a busca pelo desenvolvimento dos indivíduos numa perspectiva crítica-humanizadora a partir do materialismo histórico-dialético: metodologia de ensino crítico-superadora.

A partir disso, realizamos uma pesquisa bibliográfica envolvendo as teses de doutorados encontradas nas plataformas dos bancos de dados “Sucupira” da CAPES e do Banco de Dados de Teses e Dissertações - “BDTD” sobre a Educação física escolar em uma perspectiva crítica, embasada nos pressupostos metodológicos, filosóficos e pedagógicos da THC no interstício de 2010-2021 para apreender os fundamentos pedagógicos e os pressupostos teóricos do trabalho educativo específico do componente curricular da Educação física.

Ao analisar as teses, fomos confrontados com a questões terminológicas. Embora as definições se coloquessem em relação ao vocabulário, porém acreditamos que tais terminologias podem nos levar a armadilhas no plano conceitual e a equívocos. Porém as teses não se eximem de apresentar: a) Elementos e proposições de uma Educação física escolar crítica-humanizadora a partir da Metodologia de ensino crítico-superadora especificamente; b) a elucidação das teorias: da teoria histórico-cultural como concepção de homem; de uma teoria pedagógica: a Pedagogia histórico-crítica, uma teoria psicológica: a psicologia histórico-cultural e como método de pesquisa o materialismo histórico-dialético; c) Concepção de homem, trabalho e educação na perspectiva do marxismo; d) Metodologia de ensino Crítico-Superadora com proposição que visa resistir a manutenção do projeto capitalista e a transformação para um projeto socialista; e) A relação do período histórico da Metodologia de ensino crítico-superadora e seus limites que devem ser superados e as possibilidades e avanços.

Foi interessante perceber algumas limitações presentes na discussão acerca de uma Educação física em perspectiva crítica-humanizadora, e encontramos diversas críticas e

posicionamentos que apresentaram elementos divergentes da proposição “Crítico-superadora”, e chegamos a conclusão que, apesar da Metodologia de ensino crítico-superadora ser uma metodologia de ensino crítica na perspectiva do materialismo histórico-dialético, existem outras metodologias, intervenções e apontamentos de autores que defendem a Educação física numa perspectiva crítica-humanizadora a partir do MHD. Constatamos também, que além das teses apresentadas de acordo com o referencial bibliográfico e das obras apresentadas, muitos grupos de estudos, pesquisas e trabalhos buscam avançar os estudos frente a essa temática e tem a Educação física escolar como objeto de atuação e pesquisa.

Identificamos e analisamos os avanços da metodologia crítico-superadora nos últimos anos (2010-2022) por meio de coleta de dados junto aos eventos da Pedagogia histórico-crítica, do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) e CONICE e do Congresso Brasileiro da Educação e eventos acadêmicos que foram realizados a partir do ano de 2020 em formato online, o que nos fez ter uma maior concentração de estudiosos na área presentes no mesmo evento.

A partir do levantamento dos eventos da Pedagogia histórico-crítica e do Congressos Brasileiros de Ciências do Esporte, identificamos que os eventos da Pedagogia histórico-crítica atrelado à Educação física na concepção da metodologia Histórico-crítica apresenta ao longo dos últimos anos (2010-2022) 22 trabalhos publicados, já o CONBRACE ao longo dos últimos anos (2010-2022) de eventos 32 trabalhos publicados. É importante evidenciar que não encontramos os anais publicados de 2 eventos da Pedagogia histórico-crítica.

Já o Congresso Brasileiro da Educação, identificamos poucas publicações e apresentações de trabalhos nos últimos anos no Congresso Brasileiro da Educação (evento realizado na Universidade Unesp do campus de Bauru). Acreditávamos que teria um número expressamente elevado no evento, devido o curso de Educação física licenciatura e bacharelado destinado aos estudantes da universidade e a presença de professores/professoras da teoria histórico-cultural e da psicologia histórico-cultural renomados como organizadores do evento.

Com o intuito de identificar a Educação física na atualidade, buscamos investigar a práticas dos professores no chão da escola para compreender as suas concepções sobre uma Educação física escolar na perspectiva crítica-humanizadora. Partimos de dois sujeitos que responderam a um questionário a eles enviado on line e identificamos que os mesmos apresentam uma visão idealista, um a vez que, embora seu grande empenho e compromisso com a educação de qualidade dos seus estudantes, nem sempre a sua formação possibilitou

uma visão crítica de Educação física escolar, assim como, nem sempre as condições de trabalho favoreceram a construção de aulas em uma perspectiva crítica-humanizadora como defendemos nessa dissertação. Foi notório perceber o compromisso dos nossos dois sujeitos de pesquisa, pois contribuíram de forma fidedigna com suas respostas para realizarmos a nossa pesquisa da Educação física escolar realizada no chão da escola.

A partir dessas compreensões procuramos refletir sobre a elaboração de uma proposição por meio de novas sínteses e contribuir com a construção de uma Educação física escolar histórico-crítica dialética e humanizadora; uma Educação física escolar pautada de forma clara nos fundamentos marxista, apropriada nos fundamentos filosóficos e metodológicos que engendre uma dimensão crítica da teoria pedagógica e uma dimensão humanizadora da prática educativa na Educação física.

Partimos dos elementos essenciais que constituem a cultura corporal a partir da sua relação com o trabalho respaldado na visão histórico-crítica própria do MHD e apresentamos a importância da escola, o papel do currículo, a periodização do desenvolvimento e os ciclos de escolarização e, por fim, apresentamos as possibilidades metodológicas e didáticas do componente curricular Educação física para o desenvolvimento da humanização dos estudantes nas séries iniciais do ensino fundamental I (Anos iniciais) a partir da metodologia de ensino crítico-superadora.

Acreditamos que o componente curricular da Educação física ao trabalhar com a cultura corporal, possibilita como tarefa essencial: a) humanização dos indivíduos; b) o controle corporal, não apenas físico, mas também psíquico; c) a capacidade de contenção corporal colocada pelo trabalho intelectual para que o estudante não venha desenvolver plenamente os movimentos corporais historicamente sistematizados e d) o desenvolvimento das consciências, ao sair do conhecimento espontâneo ao conhecimento científico, apreendendo as múltiplas relações do fenômeno.

Enfim, nosso trabalho de pesquisa apresentado nessa dissertação, defende a Educação física escolar e seu papel na direção da formação e desenvolvimento de sujeitos plenamente humanizados e dotados de consciência crítica, para que possam pensar a transformação da sociedade em que estão inseridos e na superação de uma sociedade que privilegia poucos em detrimento da imensa maioria, tal como acontece no sistema capitalista o qual, necessariamente, precisa ser superado pela ação coletiva do próprio seres humanos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Naiá. M. M. A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: LIMITES E POSSIBILIDADES. 2018. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica na Universidade Federal de Goiás. Goiás. 2018.
- ANJOS. Ricardo. E. O desenvolvimento da personalidade na adolescência e a educação escolar: aportes teóricos da psicologia histórico-cultural e da Pedagogia histórico-crítica. 2017. Tese de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação escolar na Universidade Estadual Paulista – Campus de Araraquara. Araraquara. 2017.
- ANDRADE, Leonardo. C. EDUCAÇÃO FÍSICA E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: Aproximações históricas e apropriações teóricas. 2022. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação física da universidade Federal de Goiás. Goiás. 2022.
- ANDRADE, L.C; FURTADO, R.P. APROXIMAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO FÍSICA E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA DE 1996-2019. Movimento (Porto Alegre), Porto Alegre, p. e27040, jul. 2021.
- BETTI. Mauro. As proposições teórico-metodológicas para a Educação física escolar das décadas de 1980 e 1990: antes, agora, e depois? EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 15, Nº 153, Febrero de 2011. Disponível em: <<https://efdeportes.com/efd153/as-proposicoes-para-a-educacao-fisica-escolar.htm>>. Acessado em: 06 de Jun de 2021.
- BOURCIER, Paul. A história da dança no ocidente. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação física. Cadernos Cedes, ano XIX, n. 48, p. 69-88, Ago. 1999. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3NLKtc3KPprBBcvgLQbHv9s/?format=pdf&lang=pt>>. acessado no dia 12/04/2022.
- BRACHT, Valter. Educação física e Ciência: cenas de um casamento (in)feliz. 4 ed. Editora Unijuí. Ijuí. 2014.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Homologada em 20 de dezembro de 2017 Brasília: MEC, 2017. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>> Acessado em 15/11/2022.
- CALHEIROS, Vicente. C. O trabalho pedagógico da Educação física: Em busca das múltiplas determinações. 2018. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS). Santa Maria. 2018.
- CASTELLANI FILHO, L. Educação física no Brasil: A história que não se conta. Campinas: São Paulo, 1988.
- CASTELLANI FILHO, Lino. Educação física no Brasil: A história que não se conta. – 19 ed. – Campinas, SP: Papirus, 2013. – (Coleção Corpo & Motricidade).

CAUPER, Dayse Alisson Camara: O ensino do esporte Orientação na escola: [manuscrito]: possibilidades e limites de uma proposta à luz da metodologia crítico superadora / Dayse Alisson Camara Cauper. - 2018. XVII, 388 f.: il. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação Ensino na Educação Básica. Mestrado, CEPAE/UFG.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE FUTEBOL. Disponível em <<https://www.cbf.com.br/selecao-brasileira/noticias/selecao-masculina/brasil-e-campeao-mundial-em-29-de-junho-de-1958-na-copa-do-mundo-da-suecia>>. Acessado em 15 de Dez de 2021.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino da Educação física. São Paulo: Cortez. 2012.

CURRÍCULO MUNICIPAL DE PRESIDENTE PRUDENTE [livro eletrônico] / organização Sônia Maria Pelegrini , Márcia Aparecida Pinheiro Janial , Rosiane de Fátima Ponce. -- 1. ed. -- Presidente Prudente, SP : Município de Presidente Prudente : Governo de Presidente Prudente, 2020. Disponível em <<http://www.presidentepudente.sp.gov.br/site/publicacao.xhtml?cod=2111>> acessado em 10 de out de 2022.

DARIDO, S. C. Educação física na Escola: Questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DAOLIO, J. Educação física brasileira: autores e atores da década de 1980. Campinas: Papirus, 1998.

DARIDO, Suraya Cristina e RANGEL, Irene Conceição Andrade. Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

Blog. DESENVOLVESP. Disponível em <<https://www.desenvolvesp.com.br/mapadaeconomiaapaulista/ra/presidentepudente/#:~:text=Al%C3%A9m%20de%20contar%20com%20uma,das%20maiores%20exportadoras%20nacionais%20do>>. Acessado no dia 03/01/2023

DUARTE, Newton. Formação o indivíduo, consciência e alienação do ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. Cad Cedes. Campinas, vol. 24, n.62, p. 44-66, abril, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/BySzfJvy3NLvLrfRtxgBy6w/abstract/?lang=pt>

DUARTE, Newton. Lukács e Saviani: A ontologia do ser social e a Pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, D. e DUARTE, N. Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar. Campinas: Autores Associados, 2012.

DUARTE, Newton. A dialética entre objetivação e apropriação. IN: DUARTE, Newton. A Individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2013

DUARTE, Newton. A dialética entre escola e revolução. IN: DUARTE, Newton. Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Autores Associados: Campinas, 2016.

DUARTE, Zuleide. S. Contribuição da Educação física para a formação humana omnilateral: uma abordagem com base na filosofia social marxiana. 2017. Tese (Doutorado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2017.

DUARTE, Newton.; MAZZEU, F. J. C.; DUARTE, E. C. M. O senso comum neoliberal obscurantista e seus impactos na educação brasileira. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 24, n. esp1, p. 715–736, 2020a.

DUARTE, Newton. Um montão de amontoado de muita coisa escrita: Sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo escolar IN. MALACHEN, Júlia; MATOS, Neide. S. D; ORSO. Paulino. J. A Pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular. Autores Associados. Campinas, 2020b.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V.V.; SHUARE, M (Orgs). La psicología evolutiva e pedagogia en la URS: antología. Moscú: Editorial Profreso, 1987, p. 104-124.

ESCOBAR, M. O. Entrevista. In: COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de Educação física. São Paulo: Cortez, 2012, p. 121-133.

FACCI, M. G. D. “A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski”. In: Cadernos Cedes. Campinas, v.24, n. 62, p.64- 81, abril 2004.

FERREIRA, H. S. Educação física Escolar e Saúde em Escolas Públicas Municipais de Fortaleza: proposta de ensino para saúde. 2011. 191 f. 2011. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva)-Associação Ampla (UECE/UFC/UNIFOR), Fortaleza.

FERREIRA, Heraldo. S. Tendências e Abordagens da Educação física – Abertura. GEPEFE UECE, 19 de agosto de 2020. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=E3e8Xk7P98A&t=3599s>>. Acessado em 18 de Agos de 2020.

FERREIRA, A. L. A. A atividade de ensino na Educação física: A dialética entre conteúdo e forma.Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G (Org.). Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, p. 748-759, 2012.

GAMBOA, S. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Sílvia Sanchez (Orgs.). Pesquisa educacional: quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 1995. p. 84-111.

GAMA, C. N. Princípios curriculares à luz da Pedagogia histórico-crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani [tese]. Salvador (BA): Universidade Federal da Bahia; 2015.

GAMA, C. N.; PRATES, A. C. Currículo e trato com o conhecimento: contribuições à luz da Pedagogia histórico-crítica e da abordagem crítico-superadora. *Revista Gesto-Debate, Campo Grande*, v.19, n.5, p. 57-83, 2020.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. O materialismo histórico-dialético como fundamento filosófico da Pedagogia histórico-crítica. In: GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. *Fundamentos da didática histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2019. p. 43-78.

Blog. GAVETA DO POVO – Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/educadores-denunciam-tentativa-pedagogia-marxista-criancas/>>. Acessado em 21 de Agos de 2022.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. Educação física Progressista – a Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos e a Educação física Brasileira. Edições Loyola, 1991.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. Filosofia e história da educação brasileira. Manole, 2003.

HELLER, A. Sociologia de la vida cotidiana. Barcelona: Península, 1977.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Básica 2021. [online]. Brasília: Inep, 2022. [citado 16/03/2023]. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopse-estatisticas/educacao-basica>>.

JESUS, Jean, D. A prática pedagógica do ensino do futebol na escola: desafios para uma aproximação com a Pedagogia histórico-crítica na rede estadual de educação de TRINDADE-GO. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino da Universidade Federal de Goiás, 2020.

KOPNIN, P. V. A dialética como lógica e teoria do conhecimento. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LAVOURA, Tiago. N. Cultura corporal e tempo livre em áreas de reforma agrária: notas acerca da educação escolar e da emancipação humana. 2013. Tese de doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais, 2013.

LAVOURA, Tiago. Uma face contemporânea da barbárie: a BNCC e a ofensiva do capital na devastação da educação pública. *Revista Fluminense de Educação física*, Edição Comemorativa, vol 02, ano 02, junho/2021. Acesso em 10 de agosto de 2021. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/edfisica-fluminense/article/view/50043>>

LAVOURA, Tiago. N. Natureza e especificidade da Educação física na escola. *Rev Unisul, Tubarão*, v.14, n. 25, p. 99-119, Jan/Jul 2020. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index> Acessado em 01 de Jun de 2021.

LAVOURA, Tiago. N; LIMA, Brendo. S MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO DOS SIGNIFICADOS DAS ATIVIDADES DA CULTURA CORPORAL: PROBLEMÁTICA PARA O ENSINO HISTÓRICO-CRÍTICO. Anais do XXII Congresso Brasileiro de Ciências

do Esporte e do IX do Congresso Internacional de Ciências do Esporte. ISSN. 2175. 5930. 2021.

LEONTIEV, A. N. O Desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LEONTIEV, A.N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem 6. ed. São Paulo: EDUSP, 1998.

LEONTIEV, A. O desenvolvimento do psiquismo. 2º ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIN, A. D. Concepção de homem omnilateral: uma proposta metodológica para além da abordagem crítico superadora na Educação física. Tese de Doutorado. Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2013

MALACHEN, Júlia. Currículo escolar e pedagogia histórico crítica: formação emancipatória e resistência ao capital. LOMBARDI, José; COLARES, Maria; ORSO, Paulino (Org.) Pedagogia histórico crítica e prática pedagogia transformadora. 1ª edição eletrônica. Uberlândia. NAVEGANDO PUBLICAÇÕES, 2021.

MALINA, A. ; AZEVEDO, A. C. B. . O Esporte é um fator de Integração e Inclusão Social? apontamentos sobre a relação entre os limites do esporte no modo de produção capitalista e as possibilidades de uma pedagogia do esporte para a formação humana. In: ANDRÉ MALINA; SEBASTIANA CESARIO (Org.). ESPORTE: FATOR DE INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL? (SEGUNDA EDIÇÃO). 2ed.CAMPO GRANDE: EDITORA DA UFMS, 2013, v. , p. 23-52.

MALINA, A. Possibilidades e Limites ou o Máximo de Consciência Possível: A Educação física nos anos 1980. Tese de doutorado apresentada ao Programa Pós-Graduação de Educação física da Universidade Gama Filho, 2005.

MALINA, A; AZEVEDO, A; MARINHO, V. CBCE: um coletivo intelectual da Educação física? filosofia da práxis, política e ciência em questão. XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. II Congresso Internacional de Ciências do Esporte: Política Científica e Produção do conhecimento em Educação física. Pernambuco: 2007.

MARINHO, V. O que é Educação física. Editora Brasiliense: Coleção Primeiros Passos, 1ed, 1983.

MARINHO, V. M. Consenso e conflito da Educação física brasileira. Editora Autores Associados, 2012.

MARQUES, Hellen; DUARTE, Newton. A Pedagogia histórico-crítica em defesa de uma educação revolucionária. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 15, n. esp. 3, p. 2204-2222, nov. 2020. e-ISSN: 1982-5587 DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp3.14427>.

MARSIGLIA. Ana. G; MARTINS, Lígia.M. Proposta pedagógica para a Educação Infantil: Planejamento pedagógico à luz da Pedagogia histórico-crítica. 2016.

MARTINS, Lúcia. M. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da Pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARX, K. ENGLES, F. O Capital. Rio de Janeiro; Civilização Brasileira, 1968.

MARX, K.; ENGELS, F. A Ideologia Alemã. São Paulo: Boitempo, 2006.

MELO, F. D. A. O trato com o conhecimento da Educação física escolar e o desenvolvimento do psiquismo: contribuições da teoria da atividade. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia. Bahia, 2017.

MELO, F. D. A.; LAVOURA; T. N.; TAFFAREL, C. N. .Z. Ciclo de escolarização e sistematização lógica do conhecimento no ensino crítico-superador da Educação física: Contribuições da Teoria da Atividade. Revista Humanidades e Inovação. v. 7, n. 10, p. 117-134, 2020.

NASCIMENTO, Carol. P. A atividade pedagógica da Educação física, a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal. 2014. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

NASCIMENTO, Carol. P. OS SIGNIFICADOS DAS ATIVIDADES DA CULTURA CORPORAL E OS OBJETOS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA- DA PICCHETTI: Revista: Movimento, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 677-690, abr./jun. de 2018.

NASCIMENTO, Carol. P. 30 ANOS DA PERSPECTIVA CRÍTICO-SUPERADORA: PROBLEMÁTICAS ATUAIS. Anais do XXII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do IX do Congresso Internacional de Ciências do Esporte. ISSN.2175-5930. 2021.

NETTO, José. P. Introdução ao estudo do método de Marx. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NUNES, Rodrigo. L. Atividade de brincar na pré-escola: possibilidades de enfrentamento da alienação social a partir de um trabalho educativo em uma perspectiva humanizadora. Tese de doutorado. Universidade Estadual Paulista (Unesp) Presidente Prudente, 2019.

OLIVEIRA, Betti. As relações entre conhecimento e valoração no trabalho educativo”, Perspectiva, vol. 11, nº 19, p. 29–46, jan. 1993.

OLIVEIRA, B. A. de. Fundamentação Marxista do Pensamento de Dermeval Saviani, In. SILVA JÚNIOR, C. A. da.. Dermeval Saviani e a Educação Brasileira: o Simpósio de Marília. Cortez, São Paulo, 1994.

PASQUALINI, Juliana C. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da Escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA (orgs). INFÂNCIA E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA. Campinas: São Paulo, Autores Associados, 2013.

São Paulo (Estado) (2019). Currículo Paulista. São Paulo: SEE-SP, Disponível em: http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/pdf/curriculo_paulista_26_07_2019.pdf Acessado em: 15 de Out. 2021.

SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. Campinas – SP. 11º edição. Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica, Quadragésimo ano: novas aproximações. São Paulo: Autores Associados, 2019. – (Coleção contemporânea).

SILVIA; Matheus. B. O objeto de conhecimento da Educação física escolar na perspectiva da Pedagogia histórico-crítica. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas – SP. 2018.

SILVA, William. J. L. Crítica à Teoria Pedagógica da Educação: Para além da Formação Unilateral. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia. Salvador, Ba, 2011.

SOARES, C. L. et al. Metodologia do ensino de Educação física. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA JUNIOR, M. et al. Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 391-411, junho, 2011.

TAFFAREL, Celi. N. Z.; SANTOS JÚNIOR, C.de L.; ESCOBAR, M.O. (orgs.). Cadernos didáticos sobre educação no campo. Salvador, 2010. (no prelo).

TAFFAREL, Celi. N. Z. Pedagogia histórico-crítica e metodologia de ensino crítico-superadora da Educação física: nexos e determinações. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 27, n. 1, p. 5-23, jan./abr. 2016.

VIOTTO FILHO, Irineu. A. T. “Teoria Histórico-cultural e suas implicações na atuação do professor de Educação física escolar. Motriz, Rio Claro, v.15 n.3 p.687-695, jul./set. 2009. Disponível em <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br> >

VIOTTO FILHO, Irineu A. T. Escola-comunidade: educação escolar crítica na direção da humanização e transformação social. Tese (Livre Docência) – Universidade Estadual Paulista (UNESP-Presidente Prudente). Presidente Prudente, 2019.

ZANELA. J. A. Concepção de desenvolvimento humano em pedagogias do consenso na Educação física: uma análise à luz da psicologia histórico-cultural. Dissertação Mestrado em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), 2018.

APENDICE A - Autorização da Secretaria da Educação do Município de Presidente Prudente



Presidente Prudente, 27 de maio de 2021.

AUTORIZAÇÃO

Diante do parecer favorável da Comissão de Estágios e Projetos de Pesquisa e Extensão, autorizamos o desenvolvimento da Pesquisa intitulada **“EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA PROPOSTA SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL”**, a ser conduzida pela aluna **Larissa Zangarini Antonio**, sob orientação da Professora Doutora **Márcia Regina Canhoto de Lima**, junto aos **professores de Educação Física** da rede municipal de Presidente Prudente, com a concordância dos gestores e dos professores envolvidos na pesquisa.

Lembramos que esta Secretaria deverá receber cópia da finalização da pesquisa antes que esta seja proclamada e publicada.
Por ser verdade, firmo o presente.


PROFª Ma. SONAIRA FORTUNATO PEREIRA
Secretária Municipal de Educação


FRANCIELLE BONFIM BERALDI
Respondendo pela Coordenadoria de Gestão Educacional

APÊNDICE B -Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título da Pesquisa: “**ATUALIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA PERSPECTIVA CRÍTICA PARA SE PENSAR EM UMA PROPOSIÇÃO: o que foi, o que é e o que pode vir-a-ser.**”

Nome do (a) Pesquisador (a): Larissa Zangarini Antonio Quizzini

Nome do (a) Orientador (a): Márcia Regina Canhoto de Lima

1. **Natureza da pesquisa:** o sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade participar desta pesquisa que tem como finalidade participar de um questionário enviado via plataforma *Google Forms* com o objetivo levantar as concepções de EF dos professores e como eles caracterizam a sua prática pedagógica na EF escolar, para que possamos analisar esses conteúdos e práticas de forma crítica.

2. **Participantes da pesquisa:** 17 professores de Educação física escolar do Ensino Fundamental I.

Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que o (a) pesquisador (a) faça perguntas abertas por meio de um questionário. Sobre o questionário: Professor será convidado para responder as perguntas abertas via plataforma *Google Forms*. São 12 perguntas que são divididas em 5 momentos: No primeiro momento, buscamos conhecer os professores de perto, para identificar quem são esses professores de Educação física escolar, sua formação, suas experiências até chegar a essa instituição. Buscamos perguntar sobre o tempo de serviço nesta instituição, a sua carga horária e o que é ser professor de Educação física no Ensino Fundamental I.

No segundo momento, apresentamos questões referentes a concepção dos professores sobre a Educação física e o papel do professor : sobre o conhecimento das abordagens da Educação física; sobre quais são as suas metodologias de ensino e teorias que são apregoadas no processo de ensino e aprendizagem de seus estudantes; sobre a importância da Educação física escolar; No terceiro momento, buscamos compreender a concepção teórica dos professores: o que o professor acredita e como o estudante aprende, quais teorias pedagógicas que os professores se embasam na prática pedagógica.

No quarto momento, buscamos identificar a metodologia e a prática pedagógica do professor, por meio de questões voltadas: como é organizada as aulas de Educação física em relação ao tempo, dinâmica e materiais, quais metodologias são apregoadas na sua prática para possibilitar o desenvolvimento dos estudantes. E por último, no quinto momento, realizamos questões que se voltam especificamente para o currículo da Educação física escolar em uma perspectiva crítica, procuramos saber o que o professorado da rede leva em consideração ao apresentar determinado conteúdo para os seus estudantes; quais são os conteúdos essenciais que o professorado da rede considera como importante. Também, procuramos questionar sobre o papel do professor no processo de desenvolvimento dos estudantes e o que é uma Educação física numa perspectiva crítica.

3. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas (especificar aqui possíveis riscos e desconfortos gerados durante a pesquisa). Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

4. **Sigilo sobre a Identidade dos Sujeitos da Pesquisa:** Sua identidade, bem como informações ou qualquer outro meio que porventura possa identificá-lo, serão mantidos em sigilo. Somente o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
5. **Confidencialidade dos Dados:** As informações coletadas neste estudo que não forem publicadas na pesquisa não serão divulgadas de qualquer outra forma e os documentos que contiverem tais informações serão destruídos de acordo com as Normas vigentes da CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa).
6. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre Valorização da Educação física escolar e dos professores que a ministram na escola, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa reconhecer que os objetos da cultura corporal devem ser apropriados pelos estudantes na escola, onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.
7. **Pagamento:** a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.
A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientado

APÊNDICE C - Questionário de perguntas

(Perfil dos professores)

- 1- Apresentação do Professor, Idade, Sexo, Formação (Curso, universidade e ano de conclusão), Experiência. Tempo de serviço (público, privado) e tempo de serviço na escola atual. Tipo de vínculo (efetivo, contratado).

(Concepções sobre a Educação física e o papel do professor)

- 1- O que o motivou ser professor de Educação física?
- 2- Como é ser professor de Educação física do Ensino Fundamental ciclo I?
- 3- Qual é o papel do professor de Educação física para o ato de educar os estudantes?
- 4- Você considera a aula de Educação física importante? Explique quais são os motivos.

(Fundamentação teórica)

- 5- Como você acredita que o estudante do Ensino Fundamental ciclo I aprende? Você tem como base alguma fundamentação teórica sobre o processo de aprendizagem?
- 6- Você busca embasar as suas aulas em uma teoria pedagógica e uma abordagem da Educação física, se sim, qual? Explique o motivo de sua escolha teórica.

(Metodologia/prática pedagógica)

- 7- Como você organiza as aulas de Educação física? Descreva considerando o tempo, a dinâmica e os materiais.
- 8- Ao pensar em sua prática pedagógica, quais metodologias você utiliza para possibilitar o desenvolvimento dos estudantes?

(Currículo e conteúdo)

- 9- Na sua opinião quais são os conteúdos essenciais para serem ensinados no Ensino Fundamental I?
- 10- Ao pensar no currículo, o que você leva em consideração ao selecionar os conteúdos?
- 11- Qual a importância dos conteúdos de Educação física para o desenvolvimento dos estudantes?
- 12- Cite um conteúdo que você apresenta para os estudantes. Descreva como você o organiza e propõe.

Fonte: Autoria própria.