

**UNESP- UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE BAURU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA
FACULDADE DE CIÊNCIAS**

GABRIELA APARECIDA ROCHA

**EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: uma abordagem à luz de
Teorias Críticas Transformadoras**

**BAURU – SP
2024**

GABRIELA APARECIDA ROCHA

**EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: uma abordagem à luz de
Teorias Críticas Transformadoras**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre à
Universidade Estadual Paulista Júlio de
Mesquita Filho – Faculdade de Ciências –
UNESP / Campus Bauru – Programa de Pós -
graduação em Docência para a Educação
Básica, sob a orientação da Profª Drª Luciene
Ferreira da Silva.

**BAURU – SP
2024**

R672e Rocha, Gabriela Aparecida
Educação Física no Ensino Fundamental : uma abordagem à
luz de Teorias Críticas Transformadoras / Gabriela Aparecida
Rocha. -- Bauru, 2024
166 p. : fotos + e-book

Dissertação (Mestrado profissional - Docência para a
Educação Básica) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Ciências, Bauru
Orientadora: Luciene Ferreira da Silva

1. Educação Física. 2. Ensino Fundamental. 3. Teorias
Críticas. I. Título.

GABRIELA APARECIDA ROCHA

**EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: uma abordagem à luz de
Teorias Críticas Transformadoras**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre à
Universidade Estadual Paulista Júlio de
Mesquita Filho – Faculdade de Ciências –
UNESP /Campus Bauru – Programa de Pós -
graduação em Docência para a Educação
Básica.

Orientadora: Prof^a Dr^a Luciene Ferreira da Silva.

Data da defesa: 29/10/2024

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof.^a Dr.^a Luciene Ferreira da Silva
Universidade Estadual Paulista - UNESP/Bauru - SP

Membro Titular: Prof. Dr. Vitor Machado
Universidade Estadual Paulista - UNESP/Bauru - SP

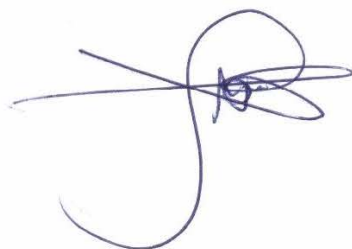
Membro Titular: Prof. Dr. Leonardo Docena Pina
Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências
UNESP – Campus de Bauru

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE GABRIELA APARECIDA ROCHA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 29 dias do mês de outubro do ano de 2024, às 09:00 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de GABRIELA APARECIDA ROCHA, intitulada "EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ABORDAGEM À LUZ DE TEORIAS CRÍTICAS TRANSFORMADORAS" e produto educacional "EDUCAÇÃO FÍSICA PARA SUPERAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL - refletindo a ação". A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. LUCIENE FERREIRA DA SILVA (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / Universidade Estadual Paulista, Prof. Dr. VITOR MACHADO (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / Unesp Faculdade de Ciências Campus de Bauru, Prof. Dr. LEONARDO DOCENA PINA (Participação Virtual) do(a) Colégio de Aplicação João XXIII / Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Após a exposição pela mestrande e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. LUCIENE FERREIRA DA SILVA



Faculdade de Ciências - Câmpus de Bauru -
Av. Engenheiro Edmundo Carrijo Coube, 14-01,
17033360 <http://www.fc.unesp.br/posdocenciaCNPJ>;
48.031.918/0028-44.



Documento assinado digitalmente

LUCIENE FERREIRA DA SILVA

Data: 29/10/2024 23:51:13-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

AGRADECIMENTOS

Expresso minha mensagem de agradecimento à Universidade Pública, por ser o solo fértil onde pude plantar sonhos e colher o fruto do conhecimento.

A minha querida mãe Maria Aparecida Mergulhão Rocha, por me incentivar e acreditar que seria capaz.

A minha orientadora Luciene Ferreira da Silva pela paciência e atenção.

Minhas colegas de jornada Adriana e Juliana, pois foram fundamentais para os dias difíceis.

Aos professores do Programa de Mestrado que estão sempre dispostos a nos ajudar.

Aos membros da Banca, os professores Vitor Machado e Leonardo Docena Pina por doarem um pouco de tempo para lerem este trabalho e me indicarem o melhor caminho a seguir.

Ao meu companheiro Sérgio Macacari por estar sempre ao meu lado apoiando minhas decisões.

E também um agradecimento muito especial as minhas companheiras de estudo, sempre aos meus pés, ora aquecendo-os, ora apenas me vigiando, Petúnia e Madonna, cachorrinhas fiéis que me encham do mais puro amor.

ARRISCAR

*... Há pessoas que nunca se interrogam
Sobre o que se avista do alto de uma
montanha
Ou sobre se é possível lançar o Disco
A 100 metros de distância
Essas pessoas nunca arriscam...
... Há pessoas que nunca tentam
Modificar o que está mal
Ou modificarem-se a si próprias
Essas pessoas nunca arriscam...
...Felizmente
Algumas pessoas
São capazes de arriscar.
...E aqui estamos nós.*

(Poema de Leif Kristihansson, extraído do livro Coletivo de Autores de 1992).

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar o ensino de Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental, com foco na Cultura Corporal. O estudo busca investigar as condições objetivas estabelecidas pelas políticas públicas educacionais, com ênfase nas aulas de Educação Física da rede municipal de Lençóis Paulista. Os objetivos específicos incluem a utilização da Pedagogia Histórico-Crítica e da Abordagem Crítico-Superadora como fundamentos teóricos e pedagógicos, além de estimular o pensamento crítico-filosófico dos alunos, visando à compreensão contextualizada da cultura corporal. O estudo adota o Materialismo Histórico-Dialético como método de análise para compreender a realidade sociopolítica, e examina os impactos das políticas neoliberais no esvaziamento do conhecimento escolar, realizada através de pesquisa documental e pesquisa de campo. Propõe-se, ainda, a construção e aplicação de um objeto de ensino que promova o desenvolvimento do conhecimento científico, filosófico e artístico, com vistas à transformação dos estudantes por meio da educação. Esse objeto de ensino, na forma de um e-book, intitula-se "Educação Física para a Superação e Transformação Social: refletindo a ação". A pesquisa também evidencia a necessidade de avançar nas discussões dentro do contexto escolar, aprofundando-se nas bases teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica. Isso se torna essencial para a produção de um conhecimento que, sem perder de vista a totalidade, seja capaz de promover transformações significativas. Dessa forma, almeja-se contribuir para um ensino que fomente uma práxis reflexiva e crítica, possibilitando a construção de um modelo alternativo de sociedade.

Palavras-chave: Educação Física. Ensino Fundamental. Teorias Críticas.

ABSTRACT

This research aims to analyze Physical Education teaching in the final years of Elementary Education, with a focus on Bodily Culture. The study seeks to investigate the objective conditions established by public educational policies, emphasizing Physical Education classes within the municipal education network of Lençóis Paulista. The specific objectives include utilizing Historical-Critical Pedagogy and the Critical-Superador Approach as theoretical and pedagogical foundations, as well as encouraging students' critical-philosophical thinking to achieve a contextualized understanding of bodily culture. The study adopts Historical-Dialectical Materialism as the analytical method to understand the sociopolitical reality and examines the impacts of neoliberal policies on the diminishing value of school knowledge, employing both documentary and field research. Additionally, it proposes the creation and implementation of a teaching object that promotes the development of scientific, philosophical, and artistic knowledge, aiming to transform students through education. This teaching object, in the form of an e-book, is titled "Physical Education for Overcoming and Social Transformation: Reflecting on Action." The research also highlights the need to advance discussions within the school context, deepening the theoretical foundations of Historical-Critical Pedagogy. This is essential for producing knowledge that, without losing sight of the whole, can foster meaningful transformations. In this way, the study seeks to contribute to an educational approach that promotes reflective and critical praxis, enabling the construction of an alternative societal model.

Keywords: Physical Education, Elementary Education, Critical Theories.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACS	Abordagem Crítico-Superadora
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular (06 de abril de 2017)
EF	Educação Física
FC	Faculdade de Ciências
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação de 2007
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394/1996)
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
MHD	Materialismo Histórico Dialético
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PT	Partido dos Trabalhadores
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 METODOLOGIA DA PESQUISA	17
2.1 O Materialismo Histórico-Dialético como método de análise da pesquisa.....	17
2.2 A Caracterização da escola	25
2.3 A Pesquisa de campo	28
2.3.1 A pesquisa com os professores.....	29
2.4 Elaboração e desenvolvimento do objeto de ensino	40
3 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS NORTEADORES DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	44
3.1 Discussões sobre as pedagogias das competências	47
3.2 Documento Sustentador da Educação Física no Município de Lençóis Paulista	57
4 A ESCOLA PÚBLICA NA ATUALIDADE	62
5 A ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA E A IMPORTÂNCIA DO CORPO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA	77
5.1 A Pedagogia Histórico- Crítica e a relação teoria e prática na Educação Física.....	77
5.2 A Abordagem Crítico-Superadora e suas convergências com a PHC.....	82
5.2.1 Entre as Diretrizes Educacionais e a Luta pela Superação do Capitalismo na Educação Física Escolar	97
5.3 Educação Física, corpo e sociedade	102
6 DESENVOLVIMENTO E APLICABILIDADE DO OBJETO DE ENSINO.....	110
6.1 O desenvolvimento das aulas e a aplicabilidade didática	143
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	149
REFERÊNCIAS.....	153
ANEXOS.....	160
ANEXO A –Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TACLE).....	160
ANEXO B – Termo de Assentimento Libre e Esclarecido (TALE)	161
ANEXO C – Aprovação do CEP	162
ANEXO D – Plano Municipal de Educação de Lençóis Paulista.....	165

1 INTRODUÇÃO

Quando ingressei na escola como professora de Educação Física na Rede Estadual de Educação de São Paulo, o ano era 2004, senti a necessidade de aprimorar meus conhecimentos, assim cursei duas especializações, em Educação Especial e Gestão Escolar que me auxiliaram com conhecimento teórico prático em minha prática docente durante algum tempo.

Porém, com o passar dos anos, já concursada na Rede Municipal de Educação da cidade de Lençóis Paulista, percebi que precisava ir além, pois a escola pública desempenha um papel significativo e vital em nosso país. Como docente, senti a necessidade de contribuir cada vez mais com essa instituição de forma a fazer significativa participação na vida dos alunos com as aulas de Educação Física.

Foi no curso de Licenciatura em Filosofia em 2017, que passei a compreender melhor a realidade sociocultural e histórica brasileira, explorando uma variedade de tópicos e abordagens para analisar a sociedade, a cultura e a história de maneira mais profunda e completa.

Ao ingressar na pós-graduação, no curso de Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica da FC/UNESP no ano de 2022, tive a oportunidade de aprofundar conhecimentos na área da Educação Pública e a procurar formas de repensar minha prática docente na Educação Física e percebi mais do que nunca que há urgência em transformar a Educação e a Educação Física por meio de teorias educacionais progressistas.

Como docente do Ensino Fundamental, compreendi que nos anos finais do Ensino Fundamental, mais precisamente nos oitavos e nonos anos, havia necessidade de uma melhor formação educacional para os estudantes, pois a melhoria da educação é um desafio complexo que envolve muitos aspectos e como professora poderia impactar diretamente na vida desses sujeitos, sobretudo, considerando o ingresso deles no Ensino Superior.

A partir das problemáticas enfrentadas no cotidiano escolar, emergiu a necessidade de repensar a abordagem superficial com que a Educação Física e suas temáticas relacionadas à cultura corporal têm sido tratadas. A constatação, como docente de Educação Física, de que o tempo destinado à aprendizagem seguia uma lógica inadequada, especificamente, a lógica neoliberal predominante na

rede pública, revelou a urgência de uma abordagem. Uma abordagem que não apenas oferecesse mais tempo, mas que estivesse ancorada na reflexão crítica e na compreensão dos conteúdos e práticas abordadas.

Assim, este estudo foi desenvolvido com o intuito de investigar e propor alternativas pedagógicas que ultrapassem a superficialidade que, muitas vezes, marca o ensino da Educação Física. O objetivo é proporcionar um aprofundamento que permita aos alunos não apenas aprenderem, mas compreenderem de forma crítica e contextualizada as práticas corporais e suas implicações na sociedade. Com isso, busca-se não só a elevação do nível de entendimento desses estudantes, mas também contribuir para a formação de uma consciência crítica que é, mais do que nunca, necessária nos dias atuais.

A presente pesquisa tem como objetivo analisar o ensino de Educação Física escolar nos anos finais do Ensino Fundamental, com ênfase na “Cultura Corporal” (Coletivo de Autores, 1992). Especificamente, busca-se investigar as condições objetivas do processo de aprendizagem no contexto das políticas públicas educacionais, com enfoque particular no currículo do Município de Lençóis Paulista.

Os objetivos específicos definidos desse trabalho são:

- Utilizar a Pedagogia Histórico-Crítica e a Abordagem Crítico-superadora comobase para o desenvolvimento de um objeto de ensino.
- Estimular o pensamento crítico-filosófico do aluno para compreensão da cultura corporal de forma contextualizada.
- Elaborar um objeto de ensino em forma de E-book, intitulado “Educação Física para a superação e transformação social: refletindo a ação”.

Nesta dissertação a problemática em estudo se relaciona com o ensino da Educação Física estar cada vez mais superficial para os alunos da escola pública, não agregando conhecimentos científicos e filosóficos que os permitam compreender a realidade em que se vivem, considerando a totalidade.

Assim, as políticas públicas educacionais nas últimas três décadas no estado de São Paulo produziram tais resultados por se assentarem nas pedagogias reprodutivistas.

É importante compreender que a Pedagogia Histórico-Crítica entende que a escola é determinada socialmente e que a sociedade fundada no modo de produção capitalista é dividida em classes com interesses opostos e entram em disputa pela “apropriação do conhecimento” (Saviani, 2011, p. 27) [...], portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade, “[...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação” (Saviani, 2021a, p. 45).

Partindo do pressuposto de que a Educação Física necessita de uma reflexão mais aprofundada nas escolas, este trabalho busca desenvolver possibilidades de pertencimento e reconhecimento do aluno como um ser histórico. Conforme Saviani (2009), é por meio da história que nos formamos enquanto seres humanos e é por meio dela que conhecemos e acendemos à plena consciência de nossa condição.

Segundo Escobar e Taffarel, (2009, p. 397), “o pensamento teórico científico explica que a base e o critério para separar as classes de objetos são os diferentes tipos de atividades encaminhadas a satisfazer necessidades sociais”.

O objeto de estudo da Educação Física é o fenômeno das práticas cuja conexão geral ou primigênia – essência do objeto e o nexo interno das suas propriedades –, determinante do seu conteúdo e estrutura de totalidade, é dada pela materialização em forma de atividades, sejam criativas ou imitativas, das relações múltiplas de experiências ideológicas, políticas, filosóficas e outras, subordinadas a leis histórico-sociais. O geral dessas atividades é que são valorizadas em si mesmas; seu produto não material é inseparável do ato da sua produção e recebe do homem um valor de uso particular por atender aos seus sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonísticos, competitivos e outros relacionados à sua realidade e às suas motivações. Elas se realizam com modelos socialmente elaborados que são portadores de significados ideais do mundo objetual, das suas propriedades, relações e nexos descobertos pela prática social conjunta (Escobar; Taffarel, 1999, p. 173-174) .

Neste sentido, propõe-se assim desenvolver um objeto de ensino que colabore para a sua aprendizagem indo para além da aparência do fenômeno e que transforme a realidade, tornando o aluno capaz de compreender o mundo em que vive por meio do pensamento teórico científico.

Isso se torna essencial para a emancipação no sentido das possibilidades humanas, enfrentando os problemas que persistem na Educação Física e no trato

com o conteúdo e as barreiras para sua legitimação no currículo escolar. Entre esses problemas estão: a) a persistência do dualismo corpo-mente; b) a banalização do conhecimento da cultura corporal; [...]; c) a falta de uma teoria pedagógica construída como categorias da prática; [...] (Taffarel, 2009, p. 398).

Neste estudo, o Materialismo Histórico Dialético (Marx 2013) é utilizado para apreender a realidade sociopolítica da problemática. Sobre o método:

Marx é o primeiro pesquisador a adotar, de forma sistemática, o método dialético. “Ao estudar uma determinada realidade objetiva, analisa, metodicamente, os aspectos e os elementos contraditórios desta realidade (considerando, portanto, todas as noções antagônicas então em curso, mas cujo teor ninguém ainda sabia discernir). Após ter distinguido os aspectos ou os elementos contraditórios, sem negligenciar as suas ligações, sem esquecer que se trata de uma realidade, Marx reencontra-a na sua unidade, isto é, no conjunto do seu movimento” (Gadotti, 1995, p. 31).

Esse método busca compreender a evolução da sociedade de acordo com fatores econômicos, sociais e políticos, esclarecendo que não existe um intervalo entre a produção e o consumo na educação.

[...] é um paradigma de conhecimento construído a partir da necessidade de superação das contradições e desigualdades sociais promovidas pelo modo de produção capitalista, no qual as desigualdades passaram a ser analisadas a partir da cognoscibilidade, da dialética, da história e do trabalho como criador. Sendo assim, a realidade humana passou a ser analisada por uma filosofia do real, do mutável, feita por e sobre sujeitos históricos (Paes Neto, 2010, n.p.)

Para abordar a problemática da Educação Física sob a influência das políticas neoliberais, nas quais o conceito de 'aprender a aprender' esvazia o conhecimento escolar, esta pesquisa foi organizada em seis seções.

Na seção introdutória, é realizada a apresentação da autora e a contextualização do texto, destacando que este trabalho foi desenvolvido mediante significativos desafios e demandas, evidenciando um percurso marcado por esforços e superação.

Na segunda seção, será apresentado todo o percurso metodológico em que se materializa em pesquisa de caráter documental e pesquisa de campo com uma abordagem quanti-qualitativa, utilizando como método o Materialismo Histórico-Dialético para desnudar a Educação Física no Ensino Fundamental

com uma análise crítica.

Na terceira seção são apresentados os documentos que norteiam a Educação Física, seguindo de uma discussão no qual o Currículo Paulista (2019), alinhado à BNCC (2018), é sustentado por pedagogias como a do "aprender a aprender", pedagogia das competências, dos projetos e multiculturalista (Duarte, 2010). Duarte (2010) caracteriza essas pedagogias como "negativas", pois negam as formas clássicas de educação escolar, o que se reflete em currículos municipais, como o de Lençóis Paulista, que adota materiais de empresas como a Rede Positivo¹.

Na quarta seção, serão apresentadas as tendências pedagógicas com ênfase na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) por sua importância nesse estudo, por que esta [...] “é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski” (Saviani, 2021b, p. 421). A Educação Física escolar será abordada para a superação do sujeito acrítico da realidade em que vive com necessidade de uma transformação através de práticas voltadas para o sujeito histórico;

A educação, muitas vezes foi um simples instrumento de reprodução social capitalista e a educação física não fugiu a isto, a realidade observada nas escolas brasileiras confirmam este fato, na qual a aula de educação física ainda é a da educação tradicional que, muitas vezes, não é colocada no sentido da formação de sujeitos críticos e conscientes. Por outro lado, a superação deste fato, do ponto de vista teórico e epistemológico se encontra na cultura corporal, pois tendo o ser humano como sujeito histórico e inserido em uma realidade concreta, esta se inscreve na formação humana emancipatória e na luta de classes (Paes Neto, 2010, n.p.).

Na quinta seção deste trabalho, será apresentada uma possibilidade de conjugação entre a Pedagogia Histórico-Crítica, a Abordagem Crítico-Superadora e o Materialismo Histórico Dialético para desenvolver a Cultura Corporal nas aulas de Educação Física.

Saviani (1996), afirma que “toda educação deve ter uma orientação filosófica”, portanto, para Santin (2003, p.24) “a reflexão filosófica busca traçar os componentes básicos de uma compreensão da realidade humana, e, fundada na mesma, passa a traçar linhas de estratégias para intervenção nesta mesma

¹ Um Sistema de Ensino, que oferece um conjunto específico de soluções: Livro Didático Integrado; Consultoria Pedagógica; Aprende Brasil Digital; e os sistemas Hábile e Simeb.

realidade”. Então, através dessa compreensão o homem passa a agir, logo, transformar a sua realidade.

A sexta seção será ocupada com a construção e a aplicação de um objeto de ensino que colabora no desenvolvimento do conhecimento científico, filosófico e artístico, pois, a escola é um espaço sociocultural e político que pode reproduzir ou não o *status quo*. Nas aulas de Educação Física há a necessidade de se aprofundar conhecimentos a respeito da cultura corporal de modo a se dar concretude à educação dos estudantes da classe trabalhadora.

Este objeto será intitulado “EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A SUPERAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: refletindo a ação”; um E-book que busca explorar a transformação que a Educação Física pode provocar, bem como a reflexão sobre sua ação em diversos contextos, considerando as classes sociais e a escola dualista.

[...] o conhecimento é tratado de forma a ser retraçado desde sua origem ou gênese, a fim de possibilitar ao aluno a visão de historicidade, permitindo-lhe compreender-se enquanto sujeito histórico, capaz de interferir nos rumos de sua vida privada e da atividade social sistematizada (Coletivo de Autores, 1992, p. 40).

Para Saviani (1991), a escola por natureza, faz parte da educação formal e tem papel relevante por abordar a realidade a partir dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos acumulados ao longo da história.

A escola, portanto, não é apenas um espaço de transmissão de saberes; ela tem a função social de fomentar uma visão crítica e contextualizada da realidade, habilitando os alunos a refletir e a transformar suas experiências e o mundo em que vivem. Dessa forma, a educação escolar transcende o simples repasse de conteúdos, participando ativamente na formação de indivíduos conscientes de seu papel histórico-social e de sua potencialidade para promover mudanças.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

2.1 O Materialismo Histórico-Dialético como método de análise da pesquisa

De acordo com os estudos de Bressan (2022) e Nascimento (2021), o Materialismo Histórico Dialético, fundamentado nas ideias de Karl Marx, é compreendido como um método de pesquisa que se baseia na análise das relações materiais e históricas que moldam a sociedade, suas instituições e suas ideologias. Esses estudiosos destacam que o materialismo histórico-dialético permite uma compreensão crítica das transformações sociais, enfatizando o papel central das condições econômicas na estruturação das dinâmicas sociais.

Para Karl Marx, o trabalho ocupa uma posição central na vida humana, sendo fundamental tanto para a sobrevivência material quanto para o desenvolvimento da subjetividade e das relações sociais.

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (Marx, 1996, p. 327-328).

Através dessa ação (trabalho), o ser humano manifesta suas potencialidades e desenvolve novas habilidades, evidenciando a relação intrínseca entre trabalho e desenvolvimento humano. O trabalho, portanto, é não apenas um meio de subsistência, mas também um fator determinante para a formação e evolução da própria subjetividade humana (Antunes, 2011). Como Marx sugere, ao transformar a natureza, o homem altera sua própria natureza interna, revelando a dimensão histórica e social do trabalho.

Ademais, essa perspectiva permite refletir sobre o caráter alienante do trabalho no modo de produção capitalista, onde o ser humano, ao invés de se reconhecer no produto de sua ação, frequentemente é dissociado dele, resultando na retificação de suas capacidades criativas. Nesse contexto, o trabalho pode deixar de ser um meio de expressão e realização humana para se tornar um mecanismo de dominação e controle social. Tal análise nos permite compreender o trabalho não apenas como um processo técnico, mas também como um fenômeno social,

imbuído de significados e contradições, que afeta tanto o indivíduo quanto as relações sociais de produção.

A aplicação do método histórico dialético à pesquisa científica envolve a investigação das condições econômicas, políticas e sociais concretas de um determinado momento histórico, buscando compreender como essas condições moldam as práticas e as ideias sociais. Além disso, o materialismo histórico-dialético visa superar abordagens que isolam aspectos culturais, políticos ou ideológicos da análise social, enfatizando a necessidade de conectar esses elementos às realidades materiais subjacentes. Em suma, trata-se de um método de análise totalizante, que busca interpretar a sociedade a partir de suas contradições e dinâmicas internas de transformação.

Bressan (2022) argumenta que o Materialismo Histórico Dialético não se limita a uma observação descritiva dos fenômenos sociais, mas busca identificar as contradições inerentes aos modos de produção e suas implicações para as relações de classe. Segundo o autor, a dialética marxista permite analisar os processos sociais de maneira não linear, revelando as forças em conflito dentro de cada formação social e explicando como essas contradições impulsionam mudanças históricas. Dessa forma, o Materialismo Histórico Dialético oferece um método para investigar a realidade em movimento, considerando as interações complexas entre estrutura econômica, política e ideológica.

Por outro lado, Nascimento (2021) enfatiza que o materialismo histórico-dialético, enquanto método de pesquisa se distingue por sua abordagem crítica à sociedade capitalista. O autor ressalta que a investigação científica, guiada por esse método, deve sempre partir da análise das condições materiais e históricas específicas em que os sujeitos sociais estão inseridos. Além disso, Nascimento (2021) aponta que o método dialético permite ao pesquisador compreender a totalidade social, evitando a fragmentação da análise em esferas isoladas (econômica, política, cultural), e considerando a inter-relação entre essas dimensões.

Assim, para esses estudiosos, o materialismo histórico-dialético constitui um método de investigação que permite não apenas interpretar o mundo, mas também compreender as dinâmicas que o transformam, centrando-se nas contradições

materiais e nas relações de poder que caracterizam as formações sociais ao longo do tempo.

Embora a dialética tenha suas origens na Grécia Antiga com Heráclito², é em Hegel (1770 – 1831) que Marx se sustenta para desenvolver seus estudos sobre a sociedade burguesa inglesa, pois Hegel não utiliza de uma lógica tradicional para compreender o movimento, mas utiliza outra lógica, a da dialética.

Assim, a dialética materialista de Marx não se limita ao pensamento abstrato, mas se direciona para a análise das condições concretas da vida social, evidenciando as contradições entre as forças produtivas e as relações de produção que impulsionam as transformações históricas.

Da concepção dialética deriva um novo conceito de razão e de história: enquanto os filósofos anteriores estavam preocupados em afirmar ou rejeitar a capacidade da razão para alcançar a verdade eterna e imutável, Hegel argumentava que a razão é histórica. Nesse sentido, o presente é visto como resultado de longo e dramático processo. A história não se faz linearmente, como acumulação e justaposição de fatos e tempo, mas por verdadeiro engendramento, cujo motor interno é a contradição. Essa transformação se processa por tese, antítese e síntese, os três momentos da dialética (Aranha, 2006, p. 213, grifo nosso).

Para Gadotti (1995, p. 19), “a dialética em Marx não é apenas um método para se chegar à verdade, é uma concepção do homem, da sociedade e da relação homem mundo”.

Para Marx (1996) é na práxis que surge a transformação, a mudança por meio da tese e da antítese criando uma nova síntese, ou seja, a união da teoria e da prática é intrínseca ao processo educativo, cria-se algo novo no interior do sujeito.

Em Marx (1996) as relações de produção (divisão de trabalho) são estabelecidas dentro das condições históricas, ou seja, todas as ideias e normas vigentes em uma sociedade são compreendidas pelas condições materiais. Então, para Marx (1996) apenas dessa forma seria possível compreender suas lógicas.

Para o materialismo histórico, a produção e o intercâmbio de seus produtos constituem a base de toda a ordem social. As causas últimas de todas as modificações sociais e das subversões políticas devem ser procuradas não

² Heráclito de Éfeso: filósofo pré-socrático; para ele a realidade é um constante devir, onde prevalece a luta dos opostos: frio-calor, vida-morte, bem-mal, saúde-doença, etc. Um se transformando no outro. Tudo muda tão rapidamente, dizia ele que não é possível banhar-se duas vezes no mesmo rio, pois na segunda vez o rio não será mais o mesmo e nós mesmos já teremos mudado (Gadotti, 1995, p. 16).

na cabeça dos homens, mas na transformação de modos de produção e de seus intercâmbios (Gil, 2008, p. 22, grifo nosso).

Então, para Marx (1996, p. 328), “os momentos simples do processo de trabalho são, em primeiro lugar, a atividade orientada a um fim, ou o trabalho propriamente dito; em segundo lugar, seu objeto e, em terceiro, seus meios”.

Para a abordagem da realidade da sociedade burguesa inglesa, Marx (1996) lançou mão de categorias como: trabalho, totalidade, mediação, reprodução, hegemonia, contradição e práxis.

As categorias não são formas puras que dão conta de toda e qualquer realidade para todo o sempre. Elas são relativas, ao mesmo tempo, ao real e ao pensamento, ou seja, a todo o movimento no real e no pensamento. Daí o fato de tanto pertencerem ao campo do conhecimento, quanto indicarem os aspectos objetivos do fenômeno. As categorias, pois, só se dão como tais no movimento e a partir de um movimento. Consideradas isoladamente, tornam-se abstratas. Presente em todo fenômeno, isolá-las do movimento significa torná-las objetos de contemplação e negá-las como um ponto nodal que tenta expressar pelo movimento do pensamento, o movimento do real (Cury, 2000, p. 22).

Então, as categorias só fazem sentido se ligadas ao movimento e à realidade, ou seja, quando a teoria está intimamente ligada à metodologia, transformando consciências.

A produção de ideias e da consciência acompanha a atividade material que é desenvolvida por indivíduo, como também o intercâmbio que cada um desenvolve na sociedade. Parte-se do homem concreto, com base na sua condição real de existência para a constituição da consciência, caminho oposto do que defendiam os filósofos idealistas (Nascimento, 2021, p. 38).

De acordo com Nascimento (2021), a consciência individual é moldada pelas condições materiais de vida de cada pessoa. Na sociedade capitalista, por exemplo, a consciência reflete a relação de produção dominante e como essa relação impacta a vida das pessoas, tanto para aqueles que possuem os meios de produção quanto para aqueles que vendem sua força de trabalho em troca de um salário. Por isso, se faz importante a práxis no processo educativo, no qual os indivíduos não apenas aprendem teoricamente, como também aplicam esse conhecimento de forma livre na sociedade para entender e resolver questões sociais do cotidiano.

As categorias auxiliam para acessar uma realidade de forma mais abrangente, pois são comprometidas com uma visão de mundo.

Para Marx (2013), a categoria da reprodução acontece em toda esfera social e a educação serve de mediadora neste processo, reproduzindo as ideias e valores do sistema. Segundo Cury (2000, p.28), “se justifica pelo fato de toda sociedade tender, em suas instituições, à autoconservação reproduzindo as condições que possibilitam a manutenção de suas relações básicas”. Assim, considerar que a realidade tende a esta conservação colabora para o entendimento do *status quo*.

A categoria da hegemonia se relaciona a capacidade ideológica e cultural apropriada por uma classe, podendo ser uma estratégia política. Para Cury (2000, p.28) “as relações de classe permeiam a sociedade no seu todo e também na educação”.

A hegemonia é a capacidade de direção cultural e ideológica que é apropriada por uma classe, exercida sobre o conjunto da sociedade civil, articulando seus interesses particulares com os das demais classes de modo que eles venham a se constituir em interesse geral (Cury, 2000, p. 48).

Gramsci (1968), um dos teóricos marxistas mais influentes do século XX, desenvolveu uma análise profunda da superestrutura no contexto do modo de produção capitalista. Sua teoria vai além da interpretação clássica de Marx e Engels, focando-se na complexa relação entre infra-estrutura (a base econômica) e superestrutura (as instituições políticas, jurídicas e ideológicas), por isso, para o autor:

Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão a homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político [...] (Gramsci, 1968, p. 3).

Para Gramsci (1968), a hegemonia é a categoria chave para entender como a classe dominante mantém seu poder. A hegemonia refere-se ao domínio cultural, moral e ideológico exercido pela classe dominante sobre as classes trabalhadoras. Essa hegemonia é estabelecida através de uma combinação de coerção e consenso, onde o consenso é particularmente importante para garantir a aceitação

das ideias dominantes pelas classes trabalhadoras. Para ele (1968, p. 9) “[...] a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis”.

Na categoria da contradição, base do método dialético, a realidade social é constituída por meio da contradição dos interesses das duas classes sociais, sendo a contradição o motor da história, pois a realidade dialética é contraditória e “[...] conceber uma tal metodologia sem a contradição é praticamente incidir num modo metafísico de compreender a própria realidade” (Cury, 2000, p. 27), tornando a contradição intolerável obriga-se a superação, auxiliando na transformação social.

Para Marx (1996), a categoria totalidade conecta os micros aspectos aos macros aspectos que os envolvem, dialeticamente, não sendo possível compreender a educação como um processo particular da realidade social, pois “eliminar a totalidade significa tornar os processos particulares da estrutura social em níveis autônomos, sem estabelecer as relações interna entre os mesmos” (Idem, p. 27)

A categoria da mediação, mostra que nada é isolado, ou seja, Cury (2000, p. 44) afirma que “[...] sem as mediações as teorias se tornam vazias e inertes, e, sem as teorias, as mediações se tornam cegas ou caolhas”. Portanto, a educação não só deve ser organizadora e transmissora de ideias como também deve complementar com as práticas sociais, deixa evidente que “[...] a interação entre os processos permite situar o homem como operador sobre a natureza e criador de ideias que representam a própria natureza” (Idem, p. 27).

As categorias do Materialismo Histórico Dialético estão interligadas e são fundamentais para compreensão do homem no contexto social, porque dessa forma criam-se elementos para a superação do capitalismo e das classes sociais.

O pensamento de Marx e Engels, de acordo com Chauí (1995), foi denominado de Materialismo Histórico, porque as mudanças históricas ocorrem inseridas nas condições materiais e na divisão social do trabalho. Materialismo, porque na sociedade capitalista dividida em classes sociais, as relações de produção determinam a forma de ser e de pensar do homem. Histórico, porque a ação concreta depende dos seres humanos do seu tempo e é dialético, porque o processo histórico é movido por contradições (Bressan, 2022, p. 5, grifo nosso).

Logo, por meio da dialética é possível perceber que a educação é um fenômeno social que se constitui a partir do movimento. Segundo Rego (1995, p. 98-99), “Marx e Engels propõem o método dialético-materialista para o qual o

pensamento analítico deve tomar como ponto de partida, e de chegada, a prática dos homens historicamente situados”. Na educação esse movimento não é diferente, pois tende a reproduzir esses tipos de relações do mundo do trabalho em outras esferas da vida social, portanto, proporcionando uma educação para uma das classes, repetindo as divisões do trabalho quando há o explorador e o explorado surgindo desafios que o capitalismo promove e que devem ser tratados com cautela e objetividade, evitando a falsa consciência. Tanto a produção de ideia como também a consciência está intrinsecamente ligada à atividade material que cada um desenvolve na sociedade, vista disso, para Marx (Marx; Engels, 1984, p. 17) “[...] não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência”.

O trabalho realizado pelo ser humano tem várias dimensões, é orgânico, social e cultural. A ação e o resultado do trabalho humano são projetados na consciência, antes de serem construídos na prática. Os seres humanos, essencialmente, se fazem como tal a partir do momento em que passam a produzir seus próprios meios de subsistência, a partir da efetivação do ato ele transforma o que lhe é de interesse como forma de mecanismo para a sua defesa como ser individual e também coletivo, criando o seu próprio percurso de existência (Paes Neto, 2010, n.p.).

Paes Neto (2010) reconhece a educação como um fenômeno concreto e dinâmico, profundamente enraizado no contexto social e cultural em que se desenvolve. Dessa forma, a educação, fruto do trabalho humano exige comprometimento com a classe trabalhadora, visto que ela existe concretamente na realidade social e a partir disso surge o sujeito histórico que constrói a sociedade.

Sendo a consciência que o homem constrói individualmente aquilo que vai permear a consciência em sociedade é imprescindível que na escola se inicie esse movimento de noções e compreensão da realidade e compreensão. “De acordo com Vásquez (2007), enquanto a consciência comum não percorre a distância da consciência reflexiva não pode nutrir uma verdadeira práxis revolucionária” (Paes Neto, 2010, N.p.). Nesse sentido:

A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e políticos-sociais propõe-se explicitamente a seguir trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira (Saviani, 2021, p. 422).

O sujeito que desde sua educação básica consegue perceber o seu lugar na sociedade como atuante, relevante e em construção sociopolítica tem chances melhores de lidar com o mundo social no qual interage. Em consonância com Saviani (2021b), por meio de Rego (1995, p. 97) afirmam-se mais uma vez:

Segundo o materialismo histórico dialético, o processo de vida social, política e econômica é condicionado pelo modo de produção de vida material. São as condições materiais que formam a base da sociedade, da sua construção, das suas instituições e regras, das suas ideias e valores.

Uma educação comprometida com a classe trabalhadora quebra a hegemonia da classe dominante, pois para Paes Neto (2010, n.p.), a educação “pode possibilitar a consciência da realidade concreta para ser, assim, uma semente da ideia da transformação e justiça social e produzir a, consequente ação de sujeitos históricos”. No mesmo sentido Saviani (2021a, p. 64), entende que “tal contribuição será tanto mais eficaz quanto mais o professor for capaz de compreender os vínculos da sua prática com a prática social global”.

Na mesma direção, o Coletivo de Autores (1992) se sustenta no Materialismo Histórico Dialético orientando a prática pedagógica no qual, o conhecimento é construído a partir das desigualdades sociais causadas pelo modo de produção capitalista.

Diferentemente, a dinâmica curricular na perspectiva dialética favorece a formação do sujeito histórico à medida que lhe permite construir, por aproximações sucessivas, novas e diferentes referências sobre o real no seu pensamento. Permite-lhe, portanto, compreender como o conhecimento foi produzido historicamente pela humanidade e o seu papel na história dessa produção (Idem, p. 34).

Com isso, na Educação Física o educador também deve ser uma agente de transformação da realidade social e cultural dos alunos, haja vista que essa disciplina também possui uma tarefa histórica de superação do *status quo* ³.

Estudar a Cultura Corporal na perspectiva materialista auxilia o aluno a interagir com a lógica objetiva e real, pois os objetos da EF são construídos historicamente.

³ Estado dos fatos, das situações e das coisas, independente do momento.

À educação, na medida em que é uma medição no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais (Saviani, 2011, p. 121).

Para abordar a problemática do desenvolvimento da Educação Física no ciclo II do Ensino Fundamental de uma escola de um município do interior paulista, no contexto das políticas neoliberais na educação pública do Estado de São Paulo, e como essas políticas estão aquém das potencialidades para atender aos interesses dos alunos da classe trabalhadora, foram realizadas entrevistas com professores dessa rede de ensino.

2.2 A Caracterização da escola

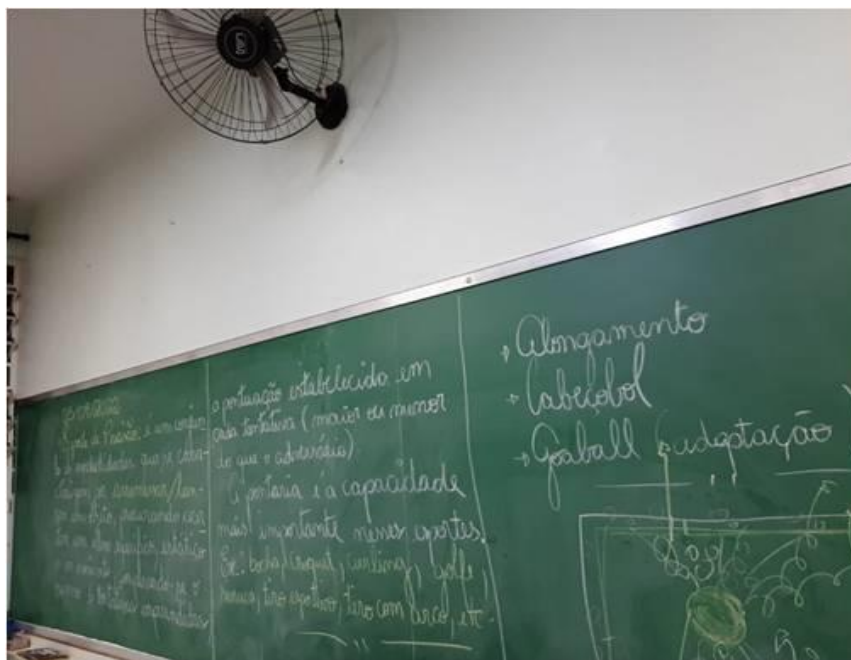
A escola pública municipal onde foi realizada a pesquisa de campo está situada na cidade de Lençóis Paulista. A seguir, serão apresentadas fotografias das suas dependências.

Figura 1 – Fachada da Escola Municipal



Fonte: Imagem retirada pela autora.

Figura 2 – Sala de Aula



Fonte: Imagem retirada pela autora.

Figura 3 – Sala de Educação Física



Fonte: Imagem retirada pela autora.

Figura 4 – Pátio escolar



Fonte: Imagem retirada pela autora.

Figura 5 – Quadra Poliesportiva



Fonte: Imagem retirada pela autora.

A seguir será apresentada a pesquisa de campo realizada com os professores.

2.3 A Pesquisa de campo

Para melhor compreensão da realidade sociocultural e econômica, foi realizada para além da pesquisa bibliográfica e documental, uma pesquisa de campo com aplicação de questionário e entrevista para professores dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Lençóis Paulista.

Os participantes foram professores efetivos de Educação Física na rede e com mais de dez anos de docência, todos com graduação no formato presencial e alguns haviam cursado especialização. A maioria atuante em bairros periféricos, com algumas aulas em escolas da região central das cidades de Lençóis Paulista e Botucatu. Responderam o questionário 17 professores.

De acordo com Gil (2008), o questionário procede para investigação de indivíduos, classes, fenômenos ou fatos, com vistas a ressaltar as diferenças e similaridades entre eles, buscando captar as práticas sociais.

Além das questões, que segundo Gil (2008, p. 111) “é seguramente a mais flexível de todas as técnicas de coleta de dados de que dispõem as ciências sociais”, houve aplicação de um questionário, no qual os professores foram indagados sobre sua formação no curso de graduação.

O questionário teve o formato de um formulário virtual, o qual foi enviado para os professores via internet, contendo questões que foram respondidas pelos docentes e recebidas de modo anônimo.

As pesquisas sociais, tanto por seus objetivos, quanto pelos procedimentos que envolvem, são muito diferentes entre si. Por essa razão torna-se impossível apresentar um esquema que indique todos os passos do processo de pesquisa. No que parece haver consenso de parte da maioria dos autores, entretanto, é que todo processo de pesquisa social envolve: planejamento, coleta de dados, análise e interpretação e redação do relatório. Cada uma dessas grandes etapas pode ser subdividida em outras mais específicas, dando origem aos mais diversos esquemas (Gil, 2008, p. 31).

O grupo de professores participou do questionário de forma assíncrona, uma vez que esse não requer que todos estejam conectados simultaneamente (Flick, 2013).

Os professores participantes, foram mobilizados por meio de um aplicativo de conversas e através da ferramenta *Google Formulário*, receberam as questões para respondê-las e assim, devolvê-las.

Foram levantadas questões ligadas à formação profissional e sobre como conduziam suas aulas.

Para Flick (2013, p. 110), “os estudos de questionário têm por objetivo receber respostas comparáveis de todos os participantes. Por isso, as questões são designadas de forma idêntica para todos os participantes”.

2.3.1 A pesquisa com os professores

Portanto, considerando que na formação de licenciados consta abordagem de estudos sobre Filosofia da Educação, os docentes foram indagados a este respeito.

Gráfico 1 – Respostas dos professores que receberam o questionário de modo virtual

(continua)

Gráfico 1	
Sim	13
Não	4
Pouco	0

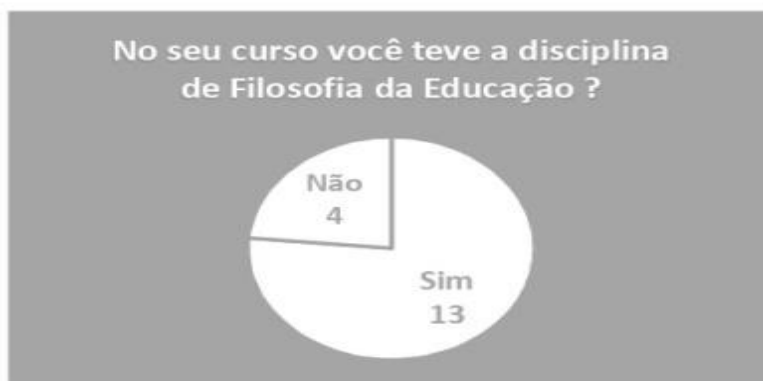


Gráfico 2	
Sim	5
Não	2
Pouco	10

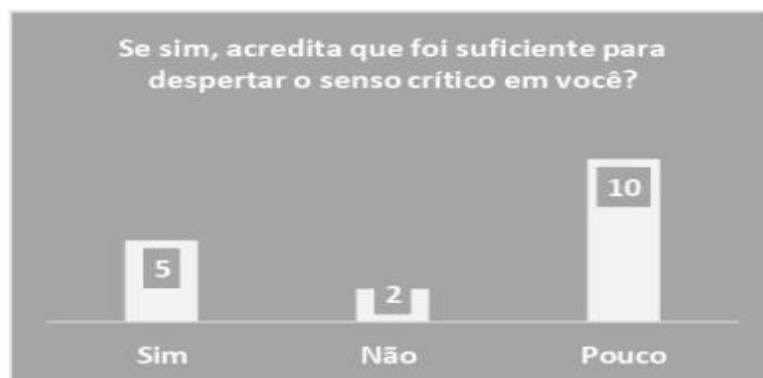


Gráfico 1 – Respostas dos professores que receberam o questionário de modo virtual

(conclusão)



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Analisando as respostas dos dezessete professores participantes da pesquisa, treze tiveram ou se lembraram terem tido acesso a estudos sobre Filosofia da Educação no curso de licenciatura, portanto, menos da metade dos professores.

No contexto da sociedade capitalista neoliberal, os estudos de Filosofia na formação de professores são frequentemente considerados desnecessários, dado que a instrumentalização da formação se torna mais predominante. Isso ocorre tanto no nível da graduação quanto, sobretudo, nas redes públicas de ensino. Como já destacado nesta dissertação, a prática do ensino com a utilização de slides padronizados para toda a rede, que os professores devem utilizar sob controle

rigoroso de tempo no ambiente escolar, limita significativamente as possibilidades de contextualização e o aprofundamento do entendimento histórico.

A situação atual, conforme destacado por Freitas (2018, p. 116), está intimamente ligada ao enfraquecimento do trabalho docente e à desvalorização da formação crítica. O neoliberalismo, que combina liberalismo econômico e autoritarismo social, molda a educação sob a lógica da eficiência e do desempenho, resultando na adoção de métodos padronizados e tecnicistas. Essa abordagem prioriza a adequação de professores e alunos às demandas do mercado, em detrimento do desenvolvimento de uma compreensão crítica da realidade. Assim, o projeto neoliberal de educação favorece uma perspectiva funcionalista e pragmática, comprometendo uma formação integral e crítica que busque a transformação social. A escassez de espaço para a contextualização histórica e o aprofundamento dos temas na formação docente evidencia o processo de mercantilização da educação, cujo foco é a formação de trabalhadores que atendam às exigências do mercado, e não a formação de cidadãos críticos capazes de intervir conscientemente na realidade social.

A compreensão da totalidade contribui para o entendimento da educação dualista, pois, como afirma Cury (2000, p. 34), "apoiada na exterioridade, vê-se as partes como universos separados uns dos outros [...], cada realidade e cada esfera dela são uma totalidade de determinações, de contradições atuais ou superadas". Para Saviani (2021a), essa dualidade é determinada pelo sistema de classes sociais decorrente da organização do trabalho. Além disso, ao considerar a contradição, Cury (2000, p. 30) observa que ela é "destruidora, mas também criadora, já que se obriga à superação, pois a contradição é intolerável". Essa contradição é característica do contexto de classes, onde a classe hegemônica expande as formas de materialização de propostas que consolidam seus interesses. No entanto, esse processo não ocorre de forma livre e irrestrita. Este estudo demonstra a atuação dos setores progressistas da educação, que buscam formas de resistência, incluindo a formação crítica de professores em nível de pós-graduação.

Fica evidente que a disciplina de Filosofia da Educação não foi suficiente para desenvolver a consciência crítica na maioria dos professores participantes da pesquisa durante seus processos formativos. Tal fato não ocorreu por acaso, mas foi resultado de uma concepção educacional direcionada aos alunos da escola pública.

Essa concepção está profundamente vinculada à organização do trabalho na sociedade de classes, uma vez que a categoria do trabalho, central no Materialismo Histórico Dialético, oferece uma explicação mais abrangente sobre o motivo pelo qual a educação pública tem se concretizado como uma prática instrumental e superficial para os alunos da rede municipal pesquisada. Esse fenômeno ocorre no contexto do avanço das políticas neoliberais em todo o país, sendo relevante destacar que o Estado de São Paulo, centro econômico e financeiro do Brasil, possui um Produto Interno Bruto (PIB) de aproximadamente US\$ 603,4 bilhões⁴, superior ao de países como Polônia, Suécia, Bélgica, Argentina, Áustria, Noruega, Irlanda, Singapura e Dinamarca. Esse dado ressalta o poder do capital nesse contexto.

Para Libâneo (2018), a educação deve ser entendida como um processo social que está intrinsecamente relacionado às condições econômicas e sociais de cada época. Ele argumenta que a formação dos professores deve ser orientada para a construção de uma prática pedagógica crítica, no entanto, a realidade observada na pesquisa aponta para uma formação que prioriza a conformidade em vez da crítica, perpetuando um ciclo de desigualdade e limitações no acesso a uma educação de qualidade que realmente promova a conscientização e a transformação social.

Mas, caracterizando a categoria da contradição [...] “existente no movimento do real” (Cury, 2000, p.30), metade dos professores conseguiu notar uma mudança de visão nos estudantes, logo após os conteúdos trabalhados sobre a transformação da sociedade. Sendo otimistas, a fala foi necessária para compreender o desejo de se criar consciência nos alunos.

De acordo com Rego (1995, p. 96) “Marx e Engels propõem uma perspectiva materialista-dialética para a compreensão do real, para a construção de conhecimento e para o entendimento do homem. Segundo eles, os fenômenos materiais são processos”.

Tendo em mente a Pedagogia Histórico-Crítica e Abordagem Crítica-Superadora, a cultura corporal deve ser entendida como jogos, danças, lutas, ginásticas e esportes que buscam o contexto das práticas por meio do conhecimento científico, filosófico, histórico e artístico com objetivo de transformação social, pois a

⁴Informação colhida do site da Casa Civil de São Paulo (São Paulo, 2024).

prática social guiada e consciente revelará um olhar real que descortina a realidade. Compreender a história e a luta de classes mobiliza o sujeito na direção da defesa dos seus interesses, como classe, e de produção de conhecimento⁵ e para perceber o movimento e a contradição presentes na vida social.

Nesse sentido, Taffarel (2013, p. 5) escreve:

A relação de movimentar-se com a subjetividade humana é fundamentalmente uma relação de sensibilidade, pois a prática de exercícios repetitivos retira significados individuais das realizações humanas: na Educação Física, o sentido da aula deve ser um ensino de libertação das falsas ilusões, por meio da concepção crítica e pelo questionamento crítico dos alunos.

Segundo Taffarel (2013), em contextos de ensino, o esporte é uma das expressões culturais do movimento humano, possuindo uma hegemonia universal e um valor educacional significativo no sentido crítico-emancipatório, desde que sua abordagem seja crítica e orientada pelo professor. Nesse sentido, a Educação Física pode contribuir para a construção de um conhecimento real sobre a sociedade, repercutindo no processo de transformação social. Historicamente, essa prática favorece a redução das desigualdades e a valorização da escola pública, ao promover uma compreensão mais ampla e crítica das dinâmicas sociais e culturais que a envolvem.

O professor, na sociedade capitalista, enfrenta uma série de desafios que limitam sua capacidade de atuar como agente de transformação. A formação cada vez mais instrumental e a lógica de mercantilização da educação nesta fase do capitalismo, também contribuem para a reprodução do *status quo*. Portanto, uma mudança significativa na formação e valorização dos professores, bem como uma abordagem educacional mais crítica, são muito necessários para romper com essas limitações impostas pelo capitalismo.

[...] a PHC visa alcançar os interesses da classe trabalhadora no sentido da valorização da escola pública, do professor e do conteúdo como patrimônio histórico da humanidade. [...] tem um desafio a ser superado: sua implantação na prática docente no enfrentamento da chamada sociedade

⁵ Conhecimento: segundo Chauí (Convite à Filosofia), é obtido por soma e associação das sensações na percepção e tal soma e associação dependem da frequência, da repetição e da sucessão dos estímulos externos e de nossos hábitos.

das ilusões, ou do conhecimento alienante, reprodutor, caótico, características da ordem capitalista (Silva, 2018, p. 34).

Para Silva (2018), a concretização da Pedagogia Histórico-Crítica é, portanto, um processo complexo e desafiador, mas essencial para transformar a educação e a sociedade para alcance da justiça social e valorização do conhecimento como um bem comum.

Portanto, o professor que compreende a Pedagogia Histórico-Crítica e a Abordagem Crítico-Superadora do Coletivo de Autores (1992) é capaz de estabelecer uma conexão histórica entre a produção humana e os processos da natureza, sustentada por uma base teórica sólida. Isso se deve ao fato de que:

A doutrina materialista de que os seres humanos são produtos das circunstâncias e da educação, [de que] seres humanos transformados são, portanto, produtos de outras circunstâncias e de uma educação mudada, esquece que as circunstâncias são transformadas precisamente pelos seres humanos e que o educador tem ele próprio de ser educado (Marx, 1984, 3ª tese de Feuerbach).

Para Marx (1996) essa ideia é central, pois enfatiza a ação consciente e transformadora dos seres humanos sobre a realidade social e material.

Assim, considerando as respostas apresentadas pelos professores, no questionário sobre sua formação em curso de licenciatura e às condições de trabalho na rede pública se voltam prioritariamente para a educação instrumental, via materiais apostilados e cronogramas padronizados no quais as aulas e demais materiais são desconectados do contexto sociopolítico e econômico. Então, aqui nesta pesquisa, para melhor compreensão da problemática:

Os estudos apresentados demonstram o posicionamento de que as duas abordagens, quantitativa e qualitativa, estão inter-relacionadas. Essa convergência reflete a necessidade da utilização de metodologias distintas em uma mesma pesquisa, assim como, o interesse de superação da visão antagônica de quantidade e qualidade (Souza, 2017, p. 40).

Segundo Souza (2017), as abordagens qualitativas e quantitativas são indispensáveis, porém, quando aplicadas de forma isolada, podem não captar a complexidade total da realidade investigada. Nessas situações, é essencial que sejam utilizadas de maneira complementar. Nesse sentido, a literatura da área evidencia que a pesquisa quanti-qualitativa, qualitativa ou mista surge como uma

tendência emergente, indicando o desenvolvimento de uma nova abordagem metodológica.

Nas escolas da rede pública municipal de Lençóis Paulista as aulas de Educação Física estão organizadas a partir do alinhamento do currículo municipal com o Sistema Aprende Brasil (material pedagógico utilizado pela Secretaria de Educação como referência) - (Madlener, 2023), e também com os indicadores das principais avaliações externas, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - Saresp (na esfera estadual) e a Prova Brasil (na esfera nacional).

O Aprende Brasil é parte do Grupo Educacional Empresarial Positivo⁶ e atua em todo o território nacional, atendendo desde a educação infantil até os anos finais do ensino fundamental. Os materiais desenvolvidos são apresentados como soluções educacionais para as redes de ensino.

No que diz respeito à Educação Física no Ensino Fundamental, o material disponibilizado inclui um livro anual destinado ao professor, que oferece subsídios para o trabalho pedagógico em sala de aula. No entanto, é importante destacar que, embora também exista um livro direcionado ao aluno, a rede municipal não adquire esse recurso, o que pode impactar ainda mais o acesso dos estudantes a materiais didáticos que complementam o processo de ensino-aprendizagem.

Antes da aquisição do material apostilado, em 2007, o único documento norteador, era até então, na rede municipal é o Plano Municipal de Educação (em anexo), de 2013.

O programa de capacitação dos educadores também ocorre a partir desse material, ou seja, embasado no que deverá ser ensinado aos alunos.

No Ensino Fundamental – Anos Finais, esse componente curricular aborda manifestações culturais do movimento – danças, esportes, ginásticas, brincadeiras e jogos, práticas corporais de aventura e lutas produzidas por diferentes grupos culturais no decorrer da história humana. Nesta proposta, então, não tratamos o corpo apenas em sua dimensão biológica, mas

⁶ O sistema de ensino completo oferece recursos como livros didáticos, consultoria pedagógica, Aprende Brasil Digital, além do Letrix, que é voltado para o processo de alfabetização. Também inclui o programa "Vou Longe", que abrange livros de atividades destinados a preparar os alunos para a Prova do SAEB. Ademais, oferece "Laços: Educação Socioemocional", que apoia os educadores na construção de ambientes educacionais saudáveis, promovendo o desenvolvimento de habilidades essenciais nos alunos. O currículo ainda contempla temas como educação financeira e ensino religioso.

também cultural, como forma de os alunos se relacionarem com o mundo (Apostila Aprende Brasil, 2023, p. 4).

Para os anos finais do Ensino Fundamental, de acordo com o material Aprende Brasil (Madlener, 2023, p. 4) a Educação Física se “[...] constitui uma prática pedagógica capaz de promover a compreensão das práticas corporais e de competências para a realização consciente de suas aplicações”. [...]. Portanto, segue as indicações propostas pela BNCC (Brasil, 2018), com unidades temáticas subdivididas e organizadas objetos do conhecimento ao longo dos anos finais, seguindo a pedagogia das competências.

Então, é importante ressaltar o quão a escola tem práticas que reforçam o que está posto socialmente, pois há uma tendência de reprodução por meio dos aparelhos ideológicos, mas para além dessa reprodução e da tendência hegemônica, a Pedagogia Histórico-Crítica na escola, as supera, por meio de uma abordagem crítico não reprodutivista, sendo possível:

Na escola, também é possível a formação do homem omnilateral. Ou seja, ela também é um *lôcus* cujos frequentadores – alunos, professores, trabalhadores e comunidade escolar em geral – podem desenvolver condições necessárias para a superação da sociedade de classes, alterando sua base material (Silva, 2018, p. 45).

Para Silva (2018, p. 46), “a PHC é a expressão daquilo que os professores brasileiros esperavam para se pautar”, pois enquanto a maioria das teorias é dotada para acomodar, a PHC é a teoria da mudança social.

Tanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quanto o Currículo Paulista constituem políticas públicas que impactam diretamente a educação escolar. A BNCC (2018), em particular, também exerce influência significativa sobre a formação de professores. Historicamente, esse processo tem sido marcado por conflitos, como demonstrado pela tentativa de implementação da Base Nacional Comum de Formação de Professores (BNC-Formação), cujo objetivo era capacitar os docentes, ainda durante os cursos de graduação, para a aplicação da BNCC nas escolas de todo o país. Nesse contexto, observa-se uma alienação dos filhos da classe trabalhadora desde a educação infantil, promovendo uma educação superficial e de caráter instrumental, adequada apenas para a inserção no mercado de trabalho em posições de nível médio.

A este respeito, Duarte (2017, n.p.).

[...] alienação não é outra coisa senão essa discrepância, na qual o progresso histórico é separado do desenvolvimento e cada indivíduo, na qual os aspectos formativos e criativos da atividade humana se manifestam apenas no contexto mais amplo, da sociedade como um todo, mas não estão presentes nos efeitos da atividade individual sobre o próprio indivíduo que a realiza.

Para o autor (Duarte, 2017), essa desconexão entre a atividade individual e a coletividade resulta em um empobrecimento das experiências pessoais, limitando o potencial criativo e formativo de cada ser humano. Para superar essa alienação, é fundamental promover práticas educativas que restabeleçam a relação entre o sujeito e sua realidade social, possibilitando que a ação individual contribua não apenas para o próprio desenvolvimento, mas também para a transformação da sociedade.

Então, diferente disso e de acordo com Marx (2008, p. 108), “o homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira unilateral, portanto como um homem total”. A omnilateralidade, conforme proposto por Marx representa a finalidade de uma educação integral na qual o sujeito desenvolve-se em todas as suas dimensões. Na sociedade de classes, no entanto, a educação tende a formar indivíduos apenas para o trabalho manual ou intelectual, sendo predominantemente orientada para atender aos interesses da classe dominante. Esse fenômeno perpetua a relação de dominação e subordinação entre as diferentes classes sociais.

[...] o fim educativo de evitar nos jovens toda unilateralidade e de estimular-lhes a omnilateralidade, com o resultado prático de torná-los disponíveis para alterar sua atividade, de modo a satisfazer tanto as exigências da sociedade quanto as suas inclinações pessoais. Na origem dessa opção pedagógica, está a hipótese histórica da divisão do trabalho e da conseqüente divisão não apenas da sociedade em classes, mas também do próprio homem, encerrando como está em sua unilateralidade; está também a exigência da recuperação da unidade da sociedade humana em seu todo e da omnilateralidade do homem singular, numa perspectiva que une, ainda que num rápido aceno, fins individuais e fins sociais, homem e sociedade (Manacorda, 2007, p. 38).

Nesse contexto, Manacorda (2007) destaca a centralidade da educação na promoção de uma formação omnilateral, que transcende a relação diacrônica. Saviani (2021b, p. 27) também corrobora essa visão, ao definir a educação como

"um processo pelo qual a humanidade se constrói em todos os seus mais diversos aspectos [...]".

Entretanto, os docentes enfrentam desafios significativos no âmbito escolar para superar a formação insuficiente nas ciências humanas. Esses desafios estão diretamente relacionados às concepções em que os professores possuem sobre sociedade, educação e ser humano, uma vez que tais visões influenciam suas práticas pedagógicas.

É preciso que cada educador tenha bem claro: qual o projeto de sociedade e de homem que persegue? Quais os interesses de classe que defende? Quais os valores, a ética e a moral que eleger para consolidar através de sua prática? Como articula suas aulas com este projeto maior de homem e de sociedade? (Coletivo de Autores, 1992, p. 26).

Então, a reprodução de práticas pedagógicas é evidenciada quando o professor mantém vínculos com suas próprias experiências anteriores enquanto discente. Muitos docentes relatam que, ao conscientizar seus alunos, utilizam metodologias semelhantes às que vivenciaram durante sua formação, adaptando e atualizando essas abordagens quando necessário. Esse processo de reprodução pedagógica, ainda que revisitado, reflete a continuidade de práticas que marcaram sua trajetória educacional.

Um caminho diferente para descobrir as opiniões subjetivas dos participantes é encontrado na entrevista narrativa. O fundamental aqui não são as perguntas. Em vez disso, os entrevistados são convidados a apresentar relatos mais longos e coerentes digamos, de suas vidas como um todo, ou da sua doença em seu curso) na forma de uma narrativa (Flick, 2013, 116).

No que tange a essas lembranças, muitos professores reconheceram a influência significativa que elas exercem sobre suas práticas pedagógicas. Por um lado, as lembranças positivas atuam como fonte de inspiração, levando os docentes a incorporar novas abordagens pedagógicas que favoreçam uma compreensão mais aprofundada dos alunos. Por outro lado, as experiências negativas desempenham um papel crucial, servindo como referências para evitar a reprodução de determinadas práticas ou aprimorá-las, com o intuito de proporcionar uma experiência educacional mais qualificada e alinhada às necessidades dos estudantes contemporâneos.

Saviani (2010) destaca que a compreensão da história da educação permite que os docentes identifiquem e analisem os fatores que influenciam suas práticas. Ao articular suas lembranças com as teorias educacionais, os professores podem reinterpretar suas experiências e promover um ensino que atenda às demandas e realidades dos estudantes contemporâneos. Nesse contexto, as memórias não são meramente subjetivas, mas sim ferramentas para a construção de um saber pedagógico mais robusto e relevante.

Nesse recorte histórico, de aproximadamente três décadas de intensificação das políticas neoliberais, o Estado de São Paulo atravessa na atualidade, sua pior fase com o governo de extrema direita de Tarcísio de Freitas (Republicanos). Neste contexto, a presidência da República está sob o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (PT) desde 2023. Essa constituição política é fruto da compreensão social das necessidades que não ocorre positivamente para o desenvolvimento de uma educação crítica para favorecer a classe trabalhadora. É uma situação emblemática, que demonstra inclusive, forças religiosas colaborando com o capital, portanto, a totalidade é uma categoria que não deixa perder de vista os vários confrontos sociais para o domínio social hegemônico do capital.

Sena (2019) traz à tona importantes questões sobre a direção que a educação deve tomar em um contexto de desigualdade social e política. A autora questiona qual tipo de sociedade querem deixar como legado para as gerações vindouras, ressaltando a responsabilidade dos educadores na formação de cidadãos críticos. A falta de uma proposta sólida na BNCC que aborde as desigualdades e a visão de sociedade desejada gera estranhamento e preocupação entre os educadores.

O debate sobre a BNCC (Brasil, 2018) deve ir além da legislação, considerando as questões sociais, econômicas, políticas e históricas que moldam a educação no Brasil. A formação de uma sociedade mais justa passa por uma educação crítica e consciente.

Nos longos exercícios reflexivos que fazemos diariamente em nossas escolas, temos consciência de que não há homogeneidade quanto à visão de sociedade e de projeto educacional, tanto entre aqueles que pensam a educação e suas políticas, quanto entre aqueles que a concretizam no chão das salas de aula. Mas, há entendimentos comuns que tornam possível, que no conjunto diverso, se constitua um projeto escolar e todos o tomem com guia das ações (Sena, 2012, p. 17).

Segundo a autora, a realização desta façanha é possibilitada pelo diálogo contínuo e persistente entre o coletivo e os princípios democráticos que se adotam como comuns. Nesse contexto, é importante reconhecer que a formulação de uma política educacional em nível nacional, considerando as diversidades e diferenças presentes na sociedade, é uma tarefa complexa. Por essa razão, a história da educação no Brasil é caracterizada por intensas, mas necessárias disputas, as quais são fundamentais para a afirmação da democracia.

2.4 Elaboração e desenvolvimento do objeto de ensino

No curso de Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica da FC/UNESP, os pesquisadores devem materializar propostas de ensino para a Educação Básica. Tais propostas se sustentam nas pesquisas realizadas a cerca de problemáticas do contexto escolar.

Nesta parte, primeiro, é realizada uma análise aprofundada das demandas educacionais e sociais presentes na escola, considerando as limitações estruturais e os desafios enfrentados pelos professores e alunos. Depois, propõe-se uma intervenção pedagógica pautada nos referenciais teóricos que orientam o currículo, utilizando a Pedagogia Histórico-Crítica e a Abordagem Crítico-Superadora, visando articular a prática social dos alunos e os conteúdos disciplinares. E para finalizar, será realizada uma avaliação sistemática dos impactos da intervenção, refletindo sobre as transformações ocorridas no contexto escolar e nos processos de ensino-aprendizagem, considerando também as possibilidades de ajustes futuros.

Então, neste estudo, para o desenvolvimento do objeto de ensino, se utilizou da pesquisa-ação por ser uma abordagem frequentemente usada nas ciências humanas, como na educação, gestão e outras, na qual a colaboração entre os pesquisadores e os participantes é valorizada para que ocorram transformações positivas para a educação pública. A combinação de investigação e a ação necessitam de uma participação ativa de todos os envolvidos, pois busca compreender os desafios para programar as ações.

Aplicando algumas noções da perspectiva argumentativa ao caso particular da pesquisa-ação, podemos notar que os aspectos argumentativos se encontram:

- a) na colocação dos problemas a serem estudados conjuntamente por pesquisadores e participantes;
- b) nas "explicações" ou "soluções" apresentadas pelos pesquisadores e que são submetidas à discussão entre os participantes;
- c) nas "deliberações" relativas à escolha dos meios de ação a serem implementados;
- d) nas "avaliações" dos resultados da pesquisa e da correspondente ação desencadeada (Thiollent, 1986, p. 31).

De acordo com Thiollent (1986), “a proposta de pesquisa-ação dá ênfase à análise das diferentes formas de ação. Os aspectos estruturais da realidade social não podem ficar desconhecidos, a ação só se manifesta num conjunto de relações sociais estruturalmente determinadas”.

O título escolhido para a intervenção foi EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A SUPERAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: refletindo a ação. Trata-se de um sequência didática no formato de um E-book que se encontra sustentado na Pedagogia Histórico-crítica e na Abordagem Crítico-superadora do Coletivo de Autores (1992, p. 17) que “[...] deve fornecer elementos teóricos para a assimilação consciente do conhecimento [...]”, em que a formação acontece de forma intencional e objetiva por um processo dialético de síntese, mediação de conceitos e síntese, sempre utilizando a prática social como ponto de partida e ponto de chegada, considerando também a educação dualista na sociedade capitalista dividida em classes e que a educação para a Pedagogia Histórico-Crítica é o “ato de produzir, direta ou intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2011, p. 13).

Para o Coletivo de Autores (1992, p. 19), “[...] apreensão do conhecimento específico em Educação Física, tratado a partir de uma visão de totalidade, onde sempre está presente o singular de cada tema da cultura corporal [...]”, estabelece possibilidades didáticas e metodológicas.

Os estudos sobre a cultura corporal devem extrapolar a prática e sua dinâmica interna, indo além da aparência do fenômeno buscando alcançá-lo em sua totalidade.

O processo do conhecimento acontece quando o empírico passa a ser concreto pela mediação do abstrato que pede colaboração da Filosofia, pois para

Aranha (2006, p. 85), “o papel da filosofia como crítica da ideologia é importante, pois rompe as estruturas petrificadas que justificam as formas de dominação”.

A partir disso e da temática Cultura Corporal que faz parte do Currículo de São Paulo (2019) e do material intitulado EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A SUPERAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: refletindo a ação, previstos para serem desenvolvidos com os alunos do ensino fundamental dos anos finais na rede municipal de Lençóis Paulista, duas temáticas muito relevante são o corpo e a estética. A esse respeito Chauí (2000, p. 411) a descreveu a segunda da seguinte forma:

Estética é a tradução da palavra grega aesthesis, que significa conhecimento sensorial, experiência, sensibilidade. Foi empregada para referir-se às artes, pela primeira vez, pelo alemão Baumgarten, por volta de 1750. Em seu uso inicial, referia-se ao estudo das obras de arte enquanto criações da sensibilidade, tendo como finalidade o belo. Pouco a pouco, substituiu a noção de arte poética e passou a designar toda investigação filosófica que tenha por objeto as artes ou uma arte. Do lado do artista e da obra, busca-se a realização da beleza; do lado do espectador e receptor, busca-se a reação sob a forma do juízo de gosto, do bom gosto.

Mas, é na sociedade capitalista que o corpo se torna mercadoria o que implica muitas reflexões a cerca das representações sociais a esse respeito. No sentido da elucidação, o marxismo traz uma nova percepção de o homem se ver no mundo, no qual o corpo deixa o campo metafísico e passa a se configurar através de condições históricas.

A contribuição original de Marx ao pensamento antropológico foi a concepção do homem, não como uma essência ideal abstrata e imutável, mas como uma essência histórica, que se configura a partir das condições materiais e concretas de sua existência (Gonçalves, 1994, p. 58).

Construindo historicamente sua vida social, através da práxis, o homem constrói sua própria essência, marcada por sua atividade produtiva e das suas relações sociais, portanto, “o homem é um ser essencialmente ativo, que cria a realidade material e social em que se insere, ao mesmo tempo em que essa realidade age sobre ele, constituindo sua essência histórica” (Gonçalves, 1994, p. 59).

Partindo dessas premissas, a pesquisa com os alunos se desenvolveu com o objetivo de promover uma reflexão crítica sobre o corpo e a cultura corporal,

associando os conteúdos da Educação Física às condições históricas e sociais que permeiam as práticas corporais na sociedade capitalista, visando o desenvolvimento dos alunos por meio de uma compreensão crítica e contextualizada do corpo e de sua estética.

O presente trabalho é uma sequência didática em forma de E-book desenvolvido em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de Lençóis Paulista com alunos dos anos finais (8.º e 9.º anos), com idades entre 14 e 16 anos. A grande maioria são filhos da classe trabalhadora. Os alunos e seus responsáveis assinaram os termos de Consentimento Livre Esclarecido e de Assentimento Livre Esclarecido para participar das atividades.

A grade curricular do município é composta por 02 aulas de EF semanais, com 50 minutos cada. No horário, as aulas são duplas e a proposta se baseou nesta organização pela pesquisadora.

Na escola da rede municipal onde a pesquisadora atua como docente, o currículo adotado apresenta similaridades com o Currículo Paulista (São Paulo, 2019) e com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). Por essa razão, tais documentos foram analisados ao longo desta dissertação, sendo sua leitura fundamental para a plena compreensão da sequência didática desenvolvida.

3 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS NORTEADORES DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O presente estudo aborda a problemática do ensino de Educação Física, em conjunto com as políticas públicas educacionais, que tendem a superficializar o conhecimento científico, artístico e filosófico oferecido aos estudantes das escolas públicas, majoritariamente frequentadas por alunos da classe trabalhadora.

No caso da Rede Estadual de São Paulo, há três décadas que as políticas educacionais focam no desenvolvimento da educação por competências.

Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista (Duarte, 2008, p. 12).

No tocante à Educação Física, de acordo com a organização do ensino a partir da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), esta é:

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) organiza o currículo da educação básica brasileira em três grandes etapas: a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. No entanto, esse trabalho abordará as duas primeiras.

Na Educação Infantil, a BNCC (Brasil, 2018) é organizada em torno de cinco campos de experiência, os que visam ao desenvolvimento integral das crianças de 0 a 05 anos, cujos campos de experiência são:

- O Eu, o Outro e o Nós: foca no desenvolvimento da identidade, autonomia e convivência social.

- Corpo, Gestos e Movimentos: envolve atividades físicas, expressão corporal e exploração do ambiente.

- Traços, Sons, Cores e Formas: abrange a exploração e expressão por meio das artes visuais, música e outros meios.

- Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação: incentiva a linguagem oral, a comunicação e a criatividade.

- Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações: Relaciona-se com a exploração de conceitos matemáticos e científicos básicos.

No Ensino Fundamental que abrange do 1.º ao 9.º ano, os conteúdos são divididos por áreas do conhecimento, ou seja, cada uma com suas disciplinas específicas:

- Área de Linguagens

- Língua Portuguesa: desenvolvimento da leitura, escrita, análise e interpretação de textos.

- Arte: envolvem artes visuais, música, dança e teatro.

- Educação Física: fomenta a prática de atividades físicas e esportivas, bem como o conhecimento sobre saúde e bem-estar.

- Língua Inglesa: introdução e aprofundamento no aprendizado da língua inglesa focando em comunicação e compreensão.

- Área de Matemática

- Matemática: abrange aritmética, geometria, álgebra, estatística e probabilidade, focando no desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático.

- Área de Ciências da Natureza

- Ciências: integra conteúdos de biologia, física, química e geociências, incentivando a investigação científica, bem como a compreensão dos fenômenos naturais.

- Área de Ciências Humanas

- História: estudo dos processos históricos, culturas e sociedades, tanto no Brasil quanto no planeta.

- Geografia: exploração dos aspectos físicos, humanos e econômicos do espaço geográfico.

- Ensino Religioso

- Ensino Religioso: promove a reflexão sobre a diversidade religiosa e o respeito às diferentes crenças e valores.

A BNCC (Brasil, 2018) destaca que a Educação Física integra o componente curricular da área de Linguagens, propondo uma mudança de intencionalidade nas práticas corporais, com ênfase na apropriação crítica do movimento humano, abrangendo seus sentidos, significados, símbolos e códigos. No entanto, esse documento tem gerado dúvidas tanto entre os leitores quanto entre os professores da área.

Na área da Educação Física alguns autores fizeram análises sobre o documento. As críticas mais contundentes apontam: falta de esclarecimentos na introdução do texto sobre a relação do componente curricular com a área de linguagens e sobre os critérios de organização das unidades temáticas (Neira, 2018; Betti, 2018). Destacam-se ainda, problemas na redação das habilidades, que não contemplam todas as dimensões do conhecimento (Neira, 2018) e por vezes se confundem com elas (Betti, 2018) (Impolcetto; Moreira, 2023, p. 7).

Segundo Impolcetto e Moreira (2023) a BNCC (Brasil, 2018) se apresenta como um grande desafio, especialmente ao considerar a necessidade e a importância de levar em conta o contexto sociocultural e as demandas da comunidade escolar na elaboração das propostas de ensino.

Na construção dos Projetos Políticos Pedagógicos, é crucial prever formas de garantir aos alunos o acesso tanto às temáticas estabelecidas nos documentos federais quanto àquelas que se relacionem com os contextos locais, considerando as regionalidades do país.

O Currículo Paulista prevê o desenvolvimento dos conteúdos em quatro bimestres durante cada ano do ensino fundamental em “que as práticas corporais devem considerar o repertório de conhecimentos dos estudantes sobre as diferentes manifestações corporais” (São Paulo, 2019, p. 264).

Sobre a Cultura Corporal, o Currículo Paulista entende que o aluno deve “compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual” (São Paulo, 2019, p. 256); e desse modo, “reconhecer, identificar, diferenciar e discutir práticas corporais referentes a exercícios físicos e atividades físicas, qualidade de vida com questões sobre padrões de beleza, transtornos de imagem, treinamento físico, alimentação saudável e outros”.

3.1 Discussões sobre as pedagogias das competências

O Currículo Paulista (São Paulo, 2019) é uma política educacional fundamentada na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que a reproduz integralmente. Ambas se baseiam nas pedagogias do "aprender a aprender", que incluem a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia por projetos e a pedagogia multiculturalista (Duarte, 2010).

Duarte (2010, p. 33) afirma que:

A despeito das especificidades de cada uma, elas apresentam uma mesma tônica: a negação daquilo que chamam "educação tradicional". Elas podem ser consideradas pedagogias negativas, na medida em que aquilo que melhor as define é sua negação das formas clássicas de educação escolar.

Nos municípios paulistas, as secretarias de educação seguem a BNCC (2018) e o Currículo de São Paulo (2019), o fazem mediante o desenvolvimento de currículos próprios, se apropriando de materiais elaborados por empresas educacionais que se sustentam nos documentos citados. Este é o caso de Lençóis Paulista que utiliza o material apostilado do Aprende Brasil da Rede Positivo de Educação.

Essas políticas públicas se sustentam nas pedagogias das competências sendo estritamente pragmáticas, pois assumem uma visão utilitarista do conhecimento. Para Duarte (2016), essas pedagogias que nasceram do escolanovismo negam ao indivíduo o conhecimento objetivo acumulado pela humanidade.

Até mesmo as pedagogias do aprender a aprender, que negam a importância da transmissão do conhecimento, precisam de algum critério de desenvolvimento, pois ainda que defendam um processo educativo subordinado a uma evolução espontânea do psiquismo individual, esperam que o aluno evolua de um nível de desenvolvimento menor para um maior (Duarte, 2021a, p. 10).

Então, o Currículo de São Paulo (2019) se embasa nas teorias do aprender a aprender e na educação para o desenvolvimento de competências:

Reiterando os termos da BNCC (2018), o Currículo Paulista define competência como "a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais),

atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”(pág.8) (São Paulo, 2019, p. 35).

O Currículo (São Paulo, 2019) delimita claramente o que os estudantes precisam "saber", com a expectativa de que essas diretrizes orientam as escolas na promoção de ações que garantam a aplicação de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores em intervenções concretas e solidárias (aprender a fazer e a conviver). No entanto, essa abordagem prescritiva, apesar de seu apelo à prática e à construção de sua identidade, corre o risco de reduzir o processo educativo a uma lista de competências, sem necessariamente fomentar uma reflexão crítica mais profunda sobre o contexto social em que essas intervenções ocorrem. A ênfase em aprender a ser e aprender a conviver, embora importante, precisa ser acompanhada de uma crítica mais incisiva às estruturas de poder e desigualdade que permeiam o ambiente escolar e a sociedade.

Ao abordar a gênese do “aprender a aprender”, e considerando o escolanovismo, Saviani (2021b, p. 431) elucida que, para essa perspectiva:

O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem.

Sobre isso ainda, Duarte (2008) relaciona o “aprender a aprender” com as ilusões da chamada sociedade do conhecimento. Para ele, essa pedagogia exerce uma hierarquia de valores, na qual o aprendizado independente é considerado superior ao aprendizado que resulta da transmissão de conhecimentos por terceiros [...], pois o indivíduo só seria capaz de adquirir o método de investigação e de ‘aprender a aprender’ através de uma atividade autônoma.

Ou seja, embora as teorias do “aprender a aprender” proponham formar indivíduos criativos, esta pseudo-criatividade não provoca transformações da realidade social que decorrem do não domínio do desenrolar histórico e nem da produção dos conhecimentos, sendo apenas uma forma de adaptar o indivíduo à sociedade regida pelo capitalismo.

Trata-se de preparar os indivíduos, formando neles as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc. Aos

educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos (Duarte, 2008, p.12, grifo nosso).

A análise crítica de Duarte (2008) e Saviani (2021b) colabora para a compreensão da BNCC (Brasil, 2018) e do Currículo Paulista (São Paulo, 2019), destacando uma questão fundamental: a perpetuação das desigualdades sociais e educacionais. Ambos argumentam que esses documentos contribuem para a manutenção de uma dicotomia entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, que por sua vez, perpetua vantagens para os filhos da classe dominante e desvantagens para a classe trabalhadora.

Baseadas em ideários dirigidos pelo lema do “aprender a aprender”, essas mesmas políticas educacionais vêm também determinando o empobrecimento dos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio, por meio de sua adaptação pragmática à realidade cultural imediata e alienada dos alunos. É parte do mesmo processo a secundarização do papel do educador como transmissor dos conhecimentos produzidos e acumulados ao longo da história da humanidade, em favor de uma suposta centralidade do aluno nos processos de ensino-aprendizagem e de uma construção autônoma dos conhecimentos, rejeitando-se, inclusive, a objetividade do conhecimento, isto é, seu caráter transmissível (Duarte, 2022).

Duarte (2022) critica que, ao enfatizar excessivamente a autonomia do aluno e a adaptação imediata dos currículos, corre-se o risco de negligenciar a profundidade e a riqueza dos conhecimentos históricos e culturais, além de minimizar a importância do papel do educador na transmissão desses saberes. Segundo Saviani (2021b), uma educação baseada nas pedagogias das competências acaba por excluir da escola seu objetivo principal, que é a “transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado”.

Os documentos aqui analisados, se utilizam dessas pedagogias, tornando secundário o conhecimento científico na escola pública, empobrecendo, por sua vez, o ensino da classe trabalhadora. Pois,

[...] a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos,

habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2018, p. 13).

Enquanto que,

O Currículo indica claramente o que os estudantes devem “saber” (em termos de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer”, considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (São Paulo, 2019, p. 35).

Ao abordar filosoficamente a história da educação, Saviani (2021a) demonstra que, para além das teorias críticas reprodutivistas, a Pedagogia Histórico-Crítica busca a transformação social. Nesse sentido, “do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares” (Saviani, 2021a, p. 25).

Conforme Saviani (2021a, p. 55-56),

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros.

Portanto, essa pedagogia considera “[...] os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos”.

No mesmo sentido para Duarte e Marques (2020, p. 2217) “[...] a humanização do ser social é o pressuposto da reprodução e o objetivo da transmissão dos conhecimentos”.

A perspectiva histórico-crítica não está fundamentada em verbalismos presentes no ensino tradicional, nem mesmo no espontaneísmo dos métodos novos, próprios das pedagogias do aprender a aprender. Não se trata de uma proposta abstrata, mas, de uma proposta que vincula à escola uma função concreta e aberta às contradições desta sociedade (Marques, 2020, p. 2214).

Essa concepção pedagógica foi formulada com base no Materialismo Histórico-Dialético e buscou superar as teorias não críticas e as teorias críticas reprodutivistas, no sentido de articular a educação escolar com os interesses dos trabalhadores; pois teorias não críticas abordam a educação como processo de inserção do sujeito à sociedade e as teorias crítico reprodutivistas mostram a escola como responsável pela reprodução social, todavia não apresentam a solução aos problemas levantados.

Para Saviani (2021a, p. 61),

[...] na falta de uma expressão mais adequada, de 'pedagogia revolucionária', não é outra coisa senão aquela pedagogia empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção.

Desse modo, Saviani (2021a, p.60) desenvolve a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) no bojo das transformações sociais e políticas ocorridas nas décadas de 70 e 80.

[...] a pedagogia proposta, uma vez que se pretende a serviço dos interesses populares, terá contra si os interesses até agora dominantes. Trata-se, portanto, de lutar também no campo pedagógico para fazer prevalecer os interesses até agora não dominantes.

Nesse contexto, na sociedade capitalista o trabalho dualista dá origem à educação. Saviani (2021a, p.20) entende que a educação dualista desfavorece os alunos da classe trabalhadora porque [...] "é uma escola dividida em duas (não mais do que duas) grandes redes, as quais correspondem à divisão da sociedade capitalista em duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado". Conforme explica o autor, a perspectiva de educação da classe dominante busca reforçar e legitimar a marginalidade que é produzida socialmente. Ao considerar que o proletariado dispõe de uma força autônoma e forja na prática da luta de classes suas próprias organizações e sua própria ideologia, a classe dominante organiza a escola de modo a "[...] impedir o desenvolvimento do proletariado e a luta revolucionária" (Saviani, 2021a, p. 22).

Historicamente, os interesses de ambas as classes não são os mesmos e, conseqüentemente, esse antagonismo tem se expressado na luta pela educação, com a classe dominante articulando a escola a seus próprios interesses.

Ainda sobre a educação dualista, Saviani (2019) esclarece que “a separação entre a escola e produção reflete a divisão que foi se processando ao longo da história entre trabalho manual e trabalho intelectual, a relação entre trabalho e educação assumiu uma dupla identidade” [...], se dividindo entre educação para as elites e educação para as massas. Saviani (2021a) aponta que a origem do dualismo educacional no Brasil está ligada ao desenvolvimento socioeconômico do país e às necessidades do mercado de trabalho, que demandava uma força de trabalho qualificada para as funções operacionais, enquanto as elites recebiam uma educação que lhes permitia manter o controle social e econômico.

Saviani (2019, p. 205) destaca que:

A educação escolar é o meio mais adequado para a apropriação, pelos trabalhadores, das conquistas históricas da humanidade que lhes aguçarão a consciência da necessidade de intervir praticamente para dar continuidade no processo histórico, conduzindo-o a um novo patamar [...].

Mas, para a educação cumprir esse papel, o sistema educacional não deveria contribuir para reproduzir desigualdades sociais. Pois ao oferecer diferentes tipos de educação para cada classe social, limita a mobilidade social e reforça a estratificação social.

Uma das diferenças entre a pedagogia histórico-crítica e as pedagogias adaptadas aos interesses da burguesia reside no posicionamento perante a questão da verdade. As pedagogias centradas no lema “aprender a aprender” são antes de mais nada pedagogias que retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso à verdade (Duarte, 2021, n.p.).

Assim, a Pedagogia Histórico-Crítica surge com a finalidade de promover o pleno desenvolvimento dos indivíduos, assegurando inserção ativa e crítica na prática social em que vivem (Saviani, 2019, p. 218).

Desse modo, considerando-se a Pedagogia Histórico-Crítica para além de abarcar a realidade da cultura corporal vista como uma prática social, deve-se partir dela para o desenvolvimento de uma proposta de ensino aprendizagem que transmita conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos com intervenção docente.

[...] em que o professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social (Saviani, 2021, p. 422).

Para Duarte (2021a, p. 9):

A pedagogia histórico-crítica pode ser caracterizada como um movimento coletivo que tem procurado produzir nos educadores brasileiros uma tomada de posição consciente em relação ao papel da atividade educativa na luta de classes.

Mas a Pedagogia Histórico-Crítica, em desenvolvimento desde a década de 1980 no Brasil, se materializou em terreno sócio político de avanço de políticas neoliberais. Como já mencionado, desde a década de 1980, quando foram intensificadas políticas públicas neoliberais no país e no Estado de São Paulo, segundo Saviani (2021, p. 430), “a educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis”.

Para Fernandez (2019, p. 390), “tal capital, mesmo sem poder ser vendido, ganhou importância por sua capacidade de ampliar a produtividade com valor econômico”.

Com a crise financeira herdada da ditadura militar e a partir de acordos realizados com o Fundo Monetário Internacional (FMI), houve um processo de reestruturação econômica com bases neoliberais, cujas reformas do Estado, apresentaram-se como resolução de todos os problemas do Brasil, dentre eles a educação (Fernandez, 2019)

Entende-se por neoliberalismo um fenômeno apresentado em diversas formas, se caracterizando como uma fase do capitalismo.

Ainda sobre o neoliberalismo na educação. Freitas (2018, p. 31) destaca que:

O neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência. Segundo essa visão, a generalização desta concepção para todas as atividades do Estado produzirá uma sociedade melhor. Os cidadãos estão igualmente inseridos nessa lógica e seu esforço (mérito)

define sua posição social. É dessa visão de mundo que advêm as finalidades que ele atribui à educação.

Assim, para Freitas (2018), o Neoliberalismo deve ser entendido como a razão do capitalismo contemporâneo, o qual se utiliza do Estado para criar condições que impõem uma normativa concorrencial em todos os aspectos da vida social favorecendo a manutenção do *status quo*.

Duarte (2010, n.p.),

Mesmo com toda a difusão das retóricas neoliberal e pós-moderna, torna-se cada vez mais evidente que nossa sociedade e as condições nas quais os homens vivem precisam ser urgentemente superadas. A urgência dessa transformação está estampada na miséria, na fome, na violência, na desigualdade econômica e social, na corrupção, no embrutecimento intelectual, afetivo e moral dos indivíduos. Fenômenos estes com os quais convivemos todos os dias. Essa realidade torna a opção pelo referencial marxista necessária tanto do ponto de vista dos aspectos teóricos, de cunho filosófico, político ou metodológico como também do ponto de vista ético-moral.

E como uma forma de totalitarismo, o neoliberalismo transforma escolas, hospitais e até mesmo o próprio indivíduo em empresas; causando desigualdade social e econômica, exploração de mão de obra, incerteza quanto aos direitos trabalhistas, bem como a concentração de riqueza que ocasiona vários problemas sociais.

O autor ainda continua (Duarte (2010, n.p.)

Soma-se a tudo isso o fato de os educadores terem que conviver com classes lotadas, fora de possibilidades adequadas de ensino e aprendizagem. Prédios e instalações precárias, sem quaisquer condições de trabalho e mesmo de segurança. [...] temos convivido diariamente com o sucateamento de nossa educação, de nossas escolas e das nossas universidades, representantes do ensino público e gratuito do país, haja vista que a política de cortes de investimentos na esfera social e, consequentemente, na educação, por determinação dos organismos financeiros internacionais que controlam nosso país [...].

Assim sendo, no âmbito da educação brasileira, a partir dos anos 90 ocorre uma série de reformas econômicas que estimulam a livre iniciativa, a diminuição do Estado e ampliação do mercado com toda sorte de privatizações. Também foram estimuladas práticas empreendedoras, cuja “empresa” era a organização social mais desenvolvida, significando uma fonte de liberdade pessoal e social (Freitas, 2018).

Isto posto, a escola também passa receber influências diretas do mercado que se aproxima do parlamento com claros objetivos mercadológicos para a educação.

Segundo Freitas (2018, p. 31), “a fronteira de eficiência do sistema educacional seria atingida quando a atividade educacional estivesse sob controle empresarial concorrendo em um livre mercado, sem intervenção do Estado”.

Também na década de 1990, a crescente influência do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional nas políticas neoliberais para a educação passaram a ser acatadas pelo governo. Pois, segundo Souza (2014, p. 127) “o banco intervém na educação brasileira por meio da imposição de políticas educacionais e de empréstimos a programas e projetos educativos que fazem parte da reforma estrutural do capitalismo”.

Uma reunião promovida em 1989 em Washington (EUA) no International Institute for Economy, teve como objetivo discutir reformas para a América Latina se tornando conhecida como Consenso de Washington, até porque resultou num conjunto de recomendações, nas quais foi constatada certa unanimidade no acordo entre os organismos internacionais e os intelectuais da área econômica (Saviani, 2021b, p. 427) “acelerando o processo de mercantilização da educação, ou seja, transformando a educação em mercadoria”.

Essas políticas que inicialmente tiveram de ser de algum modo, impostas pelas agências internacionais de financiamento mediante as chamadas condicionalidades, em seguida perdem o caráter de imposição, pois são assumidas pelas próprias elites econômicas e políticas dos países-latino-americanos (Saviani, 2021b, p. 428).

Saviani (2011, p. 16) afirma que, “nesse contexto, o conseqüente refluxo dos movimentos progressistas refletiu-se, também, no grau de adesão à pedagogia histórico-crítica”.

A partir desse contexto, a prática pedagógica passa ser orientada, controlada e avaliada de forma a produzir um grupo de habilidades intelectuais, definindo, por sua vez, um dado conjunto de conhecimento que proporcionasse a ampliação da capacidade produtiva do trabalhador.

Nesse novo contexto, as ideias pedagógicas sofrem grande inflexão: passando-se a assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública, justificando, sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado

de gerir o bem comum. Com isso se advoga, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado (Saviani, 2021, p. 428, grifo nosso).

É fundamental salientar que, como modo de ajustar as políticas públicas aos interesses do capitalismo, em março de 1990, os organismos internacionais UNESCO, UNICEF, PNUD e BM⁷ realizam a Conferência Mundial sobre Educação para Todos na Tailândia (Jomtien) resultando em diversos documentos oficiais que passaram a conduzir os rumos da educação brasileira determinando o que seria uma “boa educação” (Amorim, 2019) Nesse período o Brasil era governado por Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002) que logo assumiu as diretrizes para as reformas educacionais definidas por esses órgãos para os países subdesenvolvidos, tendo mais tarde sua continuidade no governo Lula (2003 - 2010). Embora representantes do Partido dos Trabalhadores (PT) tenham elaborado um projeto alternativo, essa reforma em sua plenitude não se concretizou (Saviani, 2021b).

[...] os primeiros movimentos do novo governo logo após a posse em 1º de janeiro de 2003, foram deixando claro que as linhas básicas da ação governamental, tanto no âmbito da política econômica como das políticas sociais, aí incluída a política educacional, não seriam alteradas (Idem, 2021b, p. 451).

As proposições do Banco Mundial (BM) para a Educação implicaram em políticas e programas de financiamento como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) como estratégias de dominação, norteando os caminhos das políticas educacionais no país com a preocupação de bons resultados e índices elevados através infinidade de testes padronizados de avaliação e mensuração da educação, levando assim a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) pelo MEC.

Observa-se, portanto, que o balanço do Banco Mundial para com os seus objetivos na educação brasileira foi de extrema satisfação, sobretudo, pela abertura dada pelos governos (FHC e Lula) para a inversão de suas definições em matéria de educação, assim como, de exercício do controle

⁷UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação.

UNICEF – Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância.

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

BM – Banco Mundial.

de seus resultados (a partir dos instrumentos de avaliação criados, SAEB, IDEB, Prova Brasil, etc.) (Amorim, 2019, p. 35).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), instituída pela Lei 9394/1996 estabelece diretrizes fundamentais para o sistema educacional no Brasil. Entre suas várias disposições, a LDB enfatiza a importância da avaliação da aprendizagem como forma essencial para assegurar padrões mínimos de aprendizagem aos alunos. Conforme Barbosa e Mello (2015, p. 108), a LDB propõe que a avaliação da aprendizagem seja utilizada "como meio de diagnosticar o desempenho, de promover novos conhecimentos, exigindo respostas mais criativas da comunidade escolar e o devido uso da sua autonomia".

Fruto dessa adequação as políticas neoliberais, que para além da aparência é um processo maior de reestruturação do capital diante de suas crises, os sistemas educacionais começam a ser moldados para esse "novo mundo", que na realidade é o velho mundo do capital sofrendo alterações em seu processo produtivo e que necessita da superestrutura para tal feito, sendo a educação fator fundamental na criação de trabalhadores flexíveis, polivalentes, precarizados e seguindo uma lógica individualista para o mercado (Uchoa; Sena, 2019, p. 48).

A partir desse breve histórico, chega-se ao ano de 2016, quando ocorreu um processo de *impeachment* que resultou na destituição da presidenta eleita democraticamente, Dilma Rousseff. Com isso, o então vice-presidente Michel Temer assumiu a presidência da República e implementou uma série de medidas austeras, promovendo reformas em diversos setores. Entre elas, destaca-se a Proposta de Emenda Constitucional 55/2016 (PEC 55/2016), que estabeleceu o congelamento dos investimentos em áreas essenciais, como educação, saúde e seguridade social, por um período de 20 anos. Essas políticas contribuíram para o agravamento das desigualdades sociais, uma vez que restringiram o acesso da população a serviços públicos fundamentais, dificultando avanços sociais e impactando negativamente a vida da classe trabalhadora.

3.2 Documento Sustentador da Educação Física no Município de Lençóis Paulista

Lençóis Paulista é uma cidade do interior do Estado de São Paulo que possui uma população de 66.505 habitantes, segundo dados do censo 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Brasil, 2024)

A rede municipal de ensino atende a aproximadamente 8.100 alunos entre Creches, Educação Infantil e Ensino Fundamental. São 38 unidades escolares: 17 creches, 05 escolas de Educação Infantil e 10 escolas de Ensino Fundamental.

A Educação Municipal graças ao compromisso dos gestores e dos profissionais da educação demonstra que o diagnóstico da realidade do município de Lençóis Paulista em relação ao Ensino Fundamental, não difere em muito da realidade brasileira como um todo (Lençóis Paulista, 2015, p. 4).

O currículo municipal está em fase de construção coletiva, por isso, por ora, as escolas se organizam a partir da BNCC (Brasil, 2018) e tem como objetivo ser referência em educação no Brasil, garantindo a aprendizagem efetiva, a valorização humana, o trabalho colaborativo, proporcionando suporte pedagógico e administrativo às escolas da rede municipal, articulando e integrando processos e avaliando os resultados.

No que se refere ao Ensino Fundamental, o município disponibiliza um material didático a ser seguido. Esse material inclui apostilas de Educação Física voltadas para os Anos Finais do Ensino Fundamental, organizadas em capítulos temáticos que:

[...] se desenvolvem por meio de sequências didáticas pensadas para garantir a intencionalidade pedagógica das práticas corporais propostas e das atividades que compõem as seções apresentadas ao longo de cada capítulo, conforme o número de aulas previsto (Marangon, 2023, p. 5).

Os materiais didáticos do município são adquiridos da Editora Aprende Brasil Ltda., vinculada à Rede Positivo, e inclui uma proposta pedagógica específica para a Educação Física.

É importante ressaltar, que o material apostilado utilizado pela rede municipal de Lençóis Paulista, que segue a BNCC, também se alinha às pedagogias do "aprender a aprender". Essa abordagem, embora defendida como inovadora, muitas vezes desconsidera a necessidade de uma educação crítica e contextualizada, focando excessivamente no desenvolvimento de habilidades e competências em detrimento de uma formação mais ampla e profunda.

Na aprendizagem por competências socioemocionais, os alunos se apropriam de conhecimentos, atitudes e inteligências emocionais voltadas

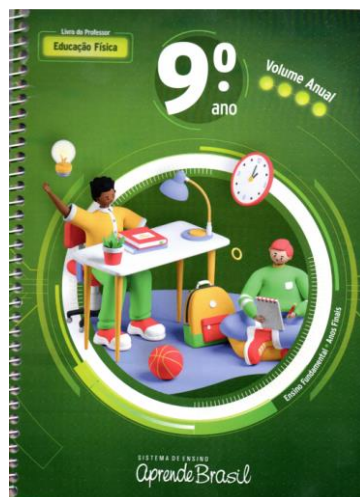
ao autoconhecimento e à autogestão, bem como sociais, que estão relacionados à consciência social, às habilidades de relacionamento e à tomada de decisão responsável, utilizando-os efetivamente (Marangon, 2023, p. 7).

Para a Educação Física estão previstos para os anos finais do Ensino Fundamental o ensino de brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventuras. Segundo Marangon (2023, p. 5), “as atividades são ações didáticas inseridas ao longo do capítulo e que ajudam no desenvolvimento do processo de aprendizagem. São apresentadas sugestões de atividades, reflexões e contribuições para a socialização dos alunos”.

Ao adotar metodologias que priorizam o aprendizado individualizado e a auto-aprendizagem, é crucial reconhecer o risco de negligenciar aspectos fundamentais da educação. A ênfase exacerbada no processo individual pode resultar na desconsideração da dimensão coletiva e social da aprendizagem, que é indispensável para a formação de cidadãos críticos e conscientes. A construção de um pensamento crítico profundo, capaz de questionar e transformar as estruturas sociais vigentes, frequentemente requer o diálogo e a interação com outros sujeitos. A solidariedade e a reflexão coletiva sobre as questões sociais e políticas que permeiam tanto a educação quanto a sociedade são elementos essenciais para esse processo.

A seguir será apresentado o que está denominado como proposta pedagógica para Educação Física.

Figura 6 – Capa do material apostilado



Fonte: Imagem retirada pela autora.

Figura 7 – Proposta pedagógica do material apostilado

Proposta pedagógica

Educação Física na BNCC

Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Educação Física é um dos componentes curriculares da área de conhecimento Linguagens. Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, esse componente curricular aborda manifestações culturais de movimento – danças, esportes, ginásticas, brincadeiras e jogos, práticas corporais de aventura e lutas produzidas por diferentes grupos culturais no decorrer da história humana.

De acordo com essa proposta, então, o corpo não é tratado apenas em sua dimensão biológica, mas também cultural, como forma de os alunos se relacionarem consigo mesmos, com os outros e com o mundo.

Na BNCC, cada uma das práticas corporais compõe uma das seis unidades temáticas, que, por sua vez, são subdivididas em objetos de conhecimento. A organização desses objetos de conhecimento, ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental, segue indicações que garantem aos alunos o desenvolvimento de competências específicas conforme o bloco em que estão (6º e 7º anos; 8º e 9º anos).

No quadro a seguir, são apresentadas as unidades temáticas trabalhadas nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Educação Física – Anos Finais do Ensino Fundamental – Unidades temáticas	
Danças	Agrupar práticas com codificações próprias, desenvolvidas historicamente, e com movimentos, passos e evoluções específicos.
Lutas	Propor práticas que utilizam técnicas, táticas e estratégias para imobilizar, desequilibrar, atingir ou excluir o oponente de determinado espaço.
Práticas corporais de aventura	Explora os ambientes urbanos e da natureza por meio de práticas centradas nas situações de imprevisibilidade e de desafios corporais.

Fonte: BRASIL, 2018, p. 214-219.

De acordo com a BNCC, o componente curricular Educação Física deve garantir aos alunos, ao longo do Ensino Fundamental, o desenvolvimento das competências específicas apresentadas a seguir.

Competências específicas de Educação Física para o Ensino Fundamental

1. Compreender a origem da cultura corporal de movimentos e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.
2. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.
3. Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.
4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios.

Educação Física – Anos Finais do Ensino Fundamental – Unidades temáticas	
Brincadeiras e jogos	Explora um conjunto de atividades sem regras estáveis, criadas e recriadas pelos grupos que as realizam. Tem como objetivo a apreciação do brincar em si.
Esportes	Agrupar um conjunto de práticas com regras e dinâmicas institucionalizadas, cujo objetivo principal é a comparação de desempenhos entre atletas ou grupos (equipes).
Ginásticas	Reúne práticas da ginástica geral (ou ginástica para todos), da ginástica de condicionamento físico e da ginástica de conscientização corporal. Essas práticas não têm caráter competitivo e buscam a melhoria da capacidade física.

Fonte: Imagem retirada pela autora.

Figura 8 – Proposta pedagógica do material apostilado

em relação às práticas corporais e aos seus participantes.

6. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.
7. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.
8. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.
9. Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.
10. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais

de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Versão final. Brasília: MEC/SEB, 2018, p. 223.

Ressalta-se que as competências desse componente devem estar articuladas às competências gerais e às competências específicas da área de Linguagens.

As práticas corporais desenvolvidas neste material estabelecem relações com os temas contemporâneos transversais (TCTs) apontados na BNCC e estão imbricadas com aprendizagens socioemocionais inerentes às competências gerais para a Educação Básica, às competências da área de Linguagens e às competências específicas da Educação Física, bem como às habilidades concernentes às unidades temáticas e aos objetos de conhecimento indicados para o componente curricular Educação Física nesse documento.

Educação Física

Fonte: Imagem retirada pela autora.

Ao focarem em conteúdos que privilegiam habilidades e competências individuais, alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), esses materiais tendem a negligenciar a formação integral do sujeito e a dimensão coletiva da educação. A abordagem apostilada, muitas vezes voltada para resultados imediatos e avaliações padronizadas, não favorece a problematização da realidade social dos alunos, o que empobrece a possibilidade de uma educação que dialogue com a historicidade e complexidade do contexto social dos estudantes.

4 A ESCOLA PÚBLICA NA ATUALIDADE

Nesta seção, apresenta-se a escola pública em seu papel multifacetado e reprodutor, que revela tanto necessidades quanto possibilidades de transformação. Essa análise reflete as complexas demandas sociais, culturais e econômicas deste período histórico de aproximadamente três décadas, durante as quais as políticas neoliberais para a educação foram implementadas.

A escola pública na sociedade atual se apresenta como uma instituição com inúmeros problemas que expressam conflitos sociais, sendo que a expressão qualidade de ensino muitas vezes se confunde com a quantidade de funções que a ela foi atribuída ao longo da história durante o passar dos anos.

Em razão disso, as funções essenciais da escola têm sido relegadas a um segundo plano. O próprio campo educacional, impactado pelas contradições típicas da sociedade de classes, está longe de alcançar um consenso mínimo sobre seus objetivos. Entre esses objetivos, destacam-se a universalização do acesso e permanência, o atendimento às diferenças sociais e culturais, e a formação para a cidadania crítica (Libâneo, 2012).

No bojo da história, a Conferência Mundial sobre Escola para Todos⁸ produziu um documento denominado Declaração Mundial da Conferência de Jomtien, sendo o primeiro de muitos outros que se seguiram; e como resultado desse documento no Brasil surgiu o Plano Decenal de Educação para Todos (1993 – 2003) no Governo Itamar Franco, com diretrizes como a universalização do acesso escolar, financiamento e repasse de recursos financeiros e descentralização da gestão que continuaram presentes também nas políticas educacionais dos governos FHC (1994-1997), (1998-2002) e Lula (2003-2006), (2007-2010). De acordo com Libâneo (2012, p.15) “estes vinte anos de políticas educacionais no Brasil, elaboradas a partir da Declaração de Jomtien, selaram o destino da escola pública brasileira e seu declínio”.

No âmbito das análises externas, dados estatísticos e pesquisas apontam sua deterioração e ineficácia em relação a seus objetivos e formas de

⁸ Teve o objetivo de estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, condição insubstituível para o advento de uma sociedade mais humana e mais justa. Participaram das discussões a UNESCO e a UNICEF, com apoio do Banco Mundial e de várias outras organizações intergovernamentais, regionais e organizações não-governamentais (ONGs).

funcionamento [...] Há um volume considerável de investigações sobre a situação dos salários e das condições de trabalho e formação dos professores. No âmbito das análises internas, presume-se uma crise do papel socializador da escola, já que ela concorre com outras instâncias de socialização, como as mídias, o mercado cultural, o consumo e os grupos de referência (Libâneo, 2012, p. 16).

Além disso, os professores enfrentam numerosas dificuldades decorrentes dos problemas cotidianos da sala de aula, que não são abordados nos documentos oficiais. Tais problemas são frequentemente desencadeados por organismos internacionais, que propõem uma série de soluções que, na prática, não contribuem efetivamente para a melhoria da qualidade da educação nas escolas. Exemplos dessas soluções incluem a substituição de séries por ciclos, a progressão continuada, a concessão de gratificações financeiras aos professores por meio de bônus, e a implementação de escolas de tempo integral em São Paulo, muitas vezes sem que as instituições e os recursos humanos estejam adequadamente preparados (Saviani, 2021b).

Para Taffarel e Beltrão (2019, p. 93), isso decorre da origem e das finalidades dos documentos internacionais que flexibilizam o currículo face “a defesa da participação de entes não estatais no oferecimento da educação pública, da implementação de gestões com inspiração empresariais e de outras formas de privatização ganha centralidade”.

As autoras ainda constataam:

[...] que as medidas previstas nessas reformas concorrem para a redução da formação básica comum, o estreitamento curricular, a flexibilização da oferta de ensino, a possibilidade do ensino à distância, a viabilidade de parcerias com entes não-estatais, a profissionalização/especialização precoce e precária, e a instituição de percursos escolares diferenciados, que por sua vez tendem a aprofundar a distribuição desigual do conhecimento (Taffarel; Beltrão, 2019, p. 94).

Em decorrência das reformas neoliberais a escola deixou de ser constituída sob princípio do conhecimento e passou a ser orientada pelo princípio da socialidade (Miranda apud Libâneo, 2012, p. 17). Dessa forma, a escola pública passou a valorizar a socialização em detrimento do conhecimento científico com o discurso de ser um “espaço propiciador de condições para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos” (Idem, p.17).

Quanto aos professores e à sua formação, a história nas últimas décadas mostra:

Temos em mente um professor sufocado pelas limitações materiais da escola, pelos baixos salários, pela desvalorização de sua profissão e do seu trabalho, mas sempre esperançoso em transformar sua prática, sedento do saber, inquieto por conhecer e suprir o que não lhe foi propiciado no período de sua formação profissional (Coletivo de Autores, 1992, p. 17).

Saviani (2011, p. 98-99) concorda e afirma que o professor vive em situação de penúria e ressalta que isso:

[...] se reflete na formação dos professores, que também resulta precária; [...] sendo agravada porque são obrigados a ter uma sobrecarga de aulas, o que, em consequência, traz dificuldades para a categoria tais condições. [...] fica difícil para esses professores assimilarem as propostas teóricas e procurar implementá-las na sua prática.

A formação dos professores tem se tornado cada vez mais superficial, como consequência das políticas neoliberais implementadas desde a década de 1990. Esse processo agravou a crise na educação pública brasileira, ampliando a desigualdade entre a educação oferecida aos alunos das escolas públicas e a educação de excelência disponibilizada nas escolas privadas, majoritariamente destinadas às elites.

Não ao acaso, os alunos da escola pública saem prejudicados e de acordo com Libâneo (2012, p. 23-24):

[...] o que lhes foi oferecido foi uma escola sem conteúdo e com um arremedo de acolhimento social e socialização, inclusive na escola de tempo integral. [...] A escola que sobrou para os pobres, caracterizada por suas missões assistencial e acolhedora (incluídas na expressão educação inclusivas), transforma-se em uma caricatura de inclusão social (grifo nosso).

Sendo assim, o termo “qualidade” se tornou apenas um jargão que esconde ou tenta esconder o processo de exclusão social nas escolas públicas, no qual a escola se tornou primeiramente um espaço onde crianças e adolescentes passam o tempo enquanto os pais trabalham, oferecendo pouco conhecimento e conteúdos esvaziados, deixando em segundo plano o enfrentamento dos fatores intraescolares

e das concepções de ensino e aprendizagem que se afastaram do conhecimento científico, artístico e filosófico.

O quadro sociopolítico é bem descrito por Gadotti (1992, p. 57):

A influência da dívida sobre a educação é notória: diminuição de investimentos para cobrir pagamentos de juros é o principal da dívida; deterioração do padrão de ensino; piora do nível de vida geral da população reduzindo a sua capacidade de adquirir material escolar, manter-se informado, alimentar-se adequadamente e também reduzindo o tempo dedicado a atividades culturais e educativas, em função da necessidade de trabalhar mais cedo.

Longe disso, pensar na escola como instituição que promove o ensino, importante e necessária para a democratização e inclusão social tem estado longe dos horizontes nacionais, ainda mais se aliada à necessidade da prática docente alicerçada teoricamente sólida e transformadora.

[...] a intervenção pedagógica por meio do ensino é imprescindível para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral. Pelo ensino, opera-se a mediação das relações do aluno com os objetos de conhecimento, criando condições para a formação de capacidades cognitivas por meio do processo mental do conhecimento presente nos conteúdos escolares, em associação com formas de interação social nos processos de aprendizagem lastreados no contexto sociocultural (Libâneo, 2009 *apud* Libâneo, 2012, p. 26).

Assim, a escola como instituição social deve cumprir o seu papel educacional, oferecendo um saber sistematizado que promova o pleno desenvolvimento dos seus alunos que colabore com a transformação social, pois não há justiça social sem conhecimentos.

Nesse sentido, é necessário enfrentar a educação na escola pública, onde são formados os alunos da classe trabalhadora, e recuperar o papel social da educação na luta de classes.

Retomando o que já foi anunciado, Saviani (2008) propõe uma pedagogia crítica não reprodutivista que é a Pedagogia Histórico-Crítica e que visa à transformação social, pois, desde a década de 70, o autor já apresentava os resultados da escola dualista brasileira (Saviani, 2021a, p. 3).

[...] cerca de 50% dos alunos das escolas primárias desertavam em condições de semianalfabetismo ou de analfabetismo potencial na maioria dos países da América Latina (Tedesco, 1981, p. 67). Isto sem levar em

conta o contingente de crianças em idade escolar que sequer têm acesso à escola [...].

Esses dados estão ligados às famílias da classe trabalhadora, a grupo de pessoas ou comunidades com acesso limitado e de baixa qualidade à educação formal, que dependem do Estado, portanto, não superando a condição de marginalizados.

Os dados na atualidade observados no censo da educação básica (Brasil, 2023) mostram a representatividade em números da educação pública na constituição da sociedade brasileira, que:

A maior parte do alunado da educação básica se concentra no ensino fundamental – 26,1 milhões de matrículas. Ao todo, 121,4 mil escolas (68%) ofertam alguma das suas etapas: 103,8 mil atendem alunos nos anos iniciais (1º ao 5º) e 61,8 mil cobrem os anos finais (6º a 9º). A rede municipal é a principal responsável pela oferta do 1º ao 5º ano, com 10 milhões de estudantes matriculados (69,5%), o que representa 86,1% da rede pública. Nessa etapa, 19,3% dos alunos frequentam escolas privadas – essa rede cresceu 1,1% entre 2022 e 2023. Ao todo, 11,6 milhões de alunos frequentam os anos finais, nos quais a divisão de responsabilidade entre estados e municípios na oferta do ensino é mais equilibrada, se comparada aos anos iniciais. A rede municipal atende 5,1 milhões de estudantes (44%) e a estadual, 4,6 milhões (39,5%). As escolas privadas representam 16,3% das matrículas do 6º ao 9º ano. (Brasil, 2024, n.p., grifo nosso).

Dados apresentados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua (Brasil, 2024): Educação 2022, divulgada pelo IBGE (Brasil, 2024), revela uma redução significativa na taxa de analfabetismo no Brasil. A taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais diminuiu de 6,1% em 2019 para 5,6% em 2022, resultando em uma redução de aproximadamente 490 mil analfabetos. Esse recuo levou a taxa de analfabetismo ao menor nível desde o início de 2016.

Mas, apesar dessa melhoria, ainda existem 9,6 milhões de pessoas analfabetas no país, sendo que a distribuição geográfica e etária desses analfabetos é significativa: 55,3% (cerca de 5,3 milhões) residem na região Nordeste, e apesar do aumento de 80,9% em 2010 para 85,8% em 2022, a taxa de alfabetização da região Nordeste permaneceu a mais baixa. O Sul e Sudeste têm taxas de alfabetização acima de 96% (Brasil, 2024).

Por unidade da federação, as maiores taxas de alfabetização foram registradas em Santa Catarina (97,3%) e no Distrito Federal (97,2%), e as menores, em Alagoas (82,3%) e no Piauí (com 82,8%).

Os quadros abaixo dão mais clareza a esses dados:

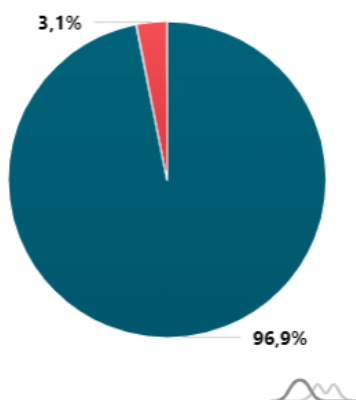
Quadro 1 – Taxa de Analfabetismo e Alfabetização no Brasil (2022)

Indicador	Valor
Taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais em 2019	6,1%
Taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais em 2022	5,6%
Redução no número de analfabetos (2019-2022)	490 mil
Número total de analfabetos no Brasil (2022)	9,6 milhões
Percentual de analfabetos na região Nordeste	55,3% (5,3 milhões)
Taxa de alfabetização na região Nordeste (2022)	85,8%
Taxa de alfabetização na região Nordeste (2010)	80,9%
Taxa de alfabetização nas regiões Sul e Sudeste	Acima de 96%

Fonte: Agência IBGE Notícias (2023).

Gráfico 2 – Taxa de alfabetização das pessoas de 15 anos ou mais, no Brasil (%) por Grandes Regiões e Unidades da Federação, em 2010 e 2022

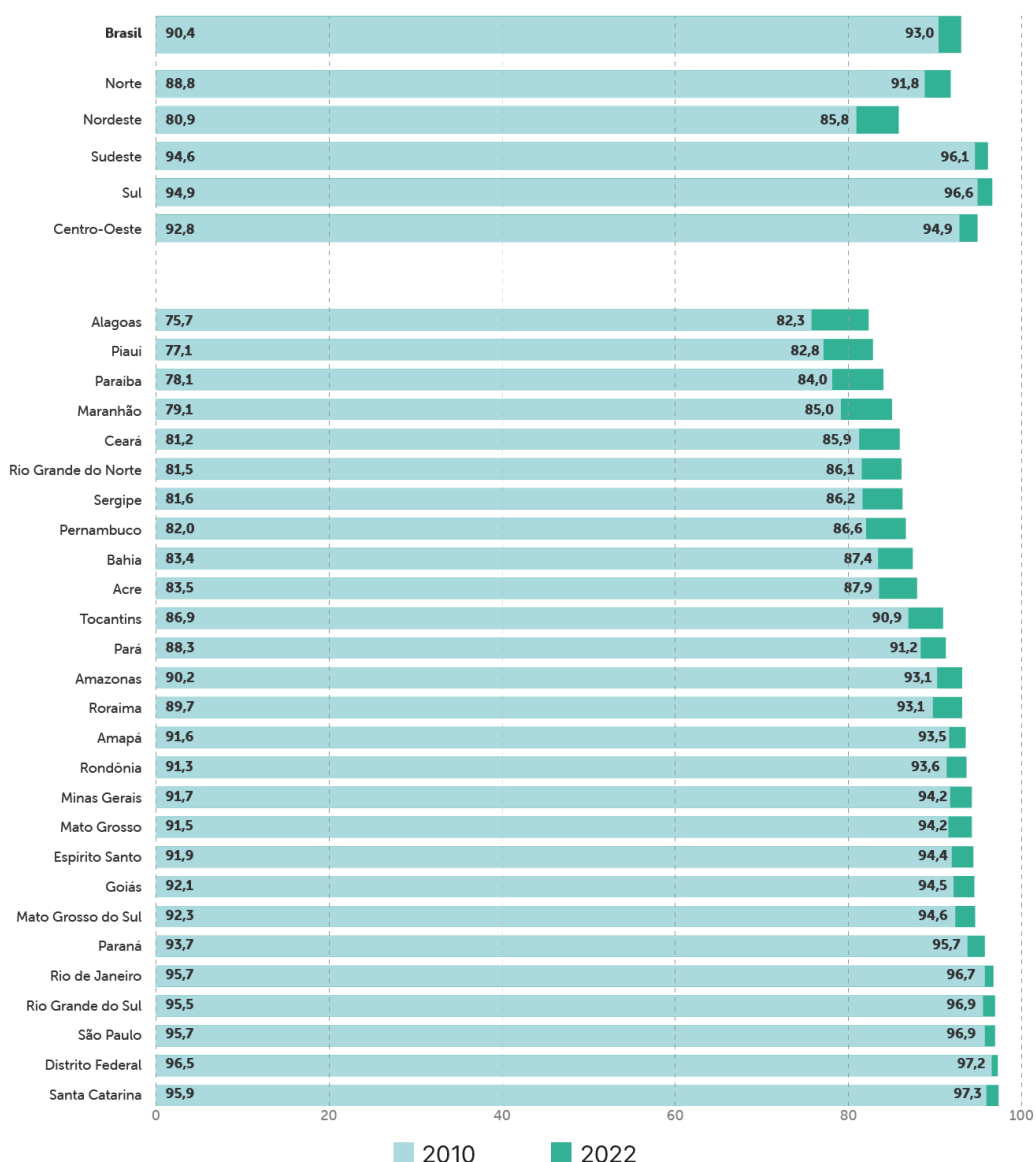
Alfabetização



✓ Alfabetizados: 35.302.654

✗ Não alfabetizados: 1.133.421

Fonte: IBGE (2022).

Gráfico 3 – Educação – Primeiros Resultados do Universo

Fonte: Censo Demográfico 2022 (IBGE, 2022).

Portanto, ainda são muitos os cidadãos que não exerceram seu direito à educação e a tudo que ela poderia ter proporcionado-lhes socialmente, pois sem a alfabetização não acessam conhecimentos acumulados pela humanidade e a falta de acesso a uma educação suficiente perpetua ciclos de pobreza e de exploração que limitam as oportunidades de desenvolvimento social da classe dos que vivem do trabalho. Mas, para garantir uma sociedade mais igualitária, a educação pode

colaborar muito mais com abordagens educacionais críticas não reprodutivistas, que buscam transformar as estruturas sociais ao invés de reproduzi-las.

A esse respeito, Saviani (2021a, p. 5) é muito elucidativo quando escreve sobre a escola tradicional, pois “[...] o direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolida no poder: a burguesia”. Isso significa que a educação, embora formalmente universal, era moldada pelos interesses da classe dominante da época, a burguesia. A Escola Tradicional, portanto, servia para perpetuar os valores e a visão de mundo dessa classe, mantendo a ordem social existente.

Para o autor, a pedagogia tradicional era de certa forma, uma maneira de organizar a escola colocando o professor como detentor de todo o conhecimento, pois através da transmissão mecânica de saberes aos alunos, acreditava-se na formação de cidadãos desejados por aquela sociedade

Como as iniciativas eram de responsabilidade do professor, era fundamental contar com um educador razoavelmente bem preparado. Assim, as escolas eram estruturadas em classes, cada uma com um professor que ministrava as lições para que os alunos acompanhassem com atenção e aplicava exercícios que os alunos deveriam realizar de forma disciplinada.

A referida escola, além de não conseguir realizar seu desiderato de universalização (nem todos nela ingressavam e mesmo os que ingressavam nem sempre eram bem-sucedidos) ainda teve de curvar-se ante o fato de quem nem todos os bem-sucedidos se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar (Saviani, 2021a, p.6).

À medida que a história se desenrola, a participação das massas começa a entrar em conflito com os interesses da própria burguesia. Inicialmente uma classe em ascensão e, portanto, revolucionária, a burguesia se transforma em uma classe consolidada no poder. Com isso, seus interesses passam a alinhar-se com a perpetuação do *status quo*. Dessa forma, a burguesia não só deixa de estar em sintonia com o progresso histórico, como passa a ir contra ele.

No em torno da década de 1930, resultado do descontentamento social, surge uma nova pedagogia, em que o seu papel central se deslocou da figura do professor e passou para o aluno, este que deveria ser estimulado e orientado, através de aulas com atividades educativas dinâmicas. A respeito da Escola Nova, Saviani

(2021a, p. 6) escreveu que “esta teoria mantinha a crença no poder da escola e em sua função de equalização social”, pois nessa nova pedagogia haveria uma nova maneira de interpretar a educação, tornando-a um instrumento de correção da marginalidade e ajustando os indivíduos à sociedade (Saviani, 2021a).

Assim, em lugar de classes confinadas a professores que dominavam grandes áreas do conhecimento [...], o professor agiria como um estimulador e orientador de aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos [...]. Cada professor teria de trabalhar com pequenos grupos de alunos, sem o que a relação interpessoal, essência da atividade educativa, ficaria dificultada; e num ambiente estimulante, portanto, dotado de materiais didáticos ricos, bibliotecas de classe, etc (Saviani, 2021a, p. 8).

Apesar do êxito inicial, com o passar do tempo percebeu-se que esse modelo de escola não alcançava objetivos educacionais positivos, pois não havia mais tanta preocupação com os conteúdos, o que fez aumentar a desigualdade social, já que a mesma por ser cara e só se adéqua à classe burguesa.

[...] a disseminação das escolas segundo os moldes tradicionais não deixou de ser de alguma forma perturbada pela propagação do ideário da pedagogia nova, já que esse ideário ao mesmo tempo em que procurava evidenciar as “deficiências” da escola tradicional, dava força à ideia segundo a qual é melhor uma boa escola para poucos do que uma escola deficiente para muitos (Saviani, 2021a, p. 9).

Então, os mais atingidos negativamente com esse tipo de ideário pedagógico foram os filhos dos trabalhadores que não tinham nenhuma condição de frequentar essas escolas mais bem equipadas.

Para Saviani (2011), a escola se pautou na psicologia da existência, voltando-se para o indivíduo, entendido como o sujeito da educação, aquele que ocupa o centro do processo educativo e teve como princípio o “aprender fazendo”.

Compreende-se o ideário escolanovista a partir da situação social e econômica em que foi gerado. Nesse sentido, a Escola Nova é típica representante da pedagogia liberal com o fortalecimento do capitalismo, a partir da Revolução Industrial, realçaram-se valores como a livre concorrência, a competição, a aceitação do desafio do novo, a afirmação da individualidade e a liberdade de pensamento (Aranha, 2006, p. 226).

Para Aranha (2006) e Saviani (2021a), no “escolanovismo”, o marginalizado já não é o ignorante e sim o rejeitado, pois havia uma preocupação com os ditos

“anormais”, já que naquele momento surgiu uma espécie de biopsicologização tanto da sociedade como da escola e da educação.

Ao conceito de “anormalidade biológica” construído a partir da constatação de deficiências neurofisiológicas se acrescenta o conceito de “anormalidade psíquica” detectada por testes de inteligência, de personalidade etc., que começam a se multiplicar (Saviani, 2021a, p. 7).

Nesse contexto, construiu-se uma pedagogia para atender às diferenças individuais, pois havia a necessidade de um tratamento específico a partir dos resultados dos testes psicológicos. Porém, a marginalidade não poderia ser explicada pelas diferenças (cor, raça, credo, classe) e com visíveis sinais de desgastes, a escola nova revelou-se ineficaz em relação à questão da marginalidade, colaborando para o surgimento de uma corrente pedagógica que tinha o objetivo de preparar os alunos para serem trabalhadores, com um modelo pedagógico produtivo e organizacional, colocando como questão central a organização racional dos meios, ou seja, tendo como objetivo formar pessoas eficientes para trabalhar no sistema produtivo do país.

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor [...], na pedagogia nova a iniciativa se desloca para o aluno [...]; na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas [...] (Saviani, 2021b, p. 382).

Durante o período da industrialização, a educação no Brasil visava atender às demandas do mercado de trabalho, enfatizando o desenvolvimento de habilidades técnicas e práticas. A ideia era formar mão de obra qualificada, pronta para ser inserida na produção capitalista nas fábricas, sem questionar as estruturas sociais e econômicas vigentes e ficou conhecida com Pedagogia Tecnicista. De acordo com Saviani (2021b, p. 383), “[...] essa teoria pedagógica correspondeu a uma reorganização das escolas que passaram por um crescente processo de burocratização”.

No contexto teórico do tecnicismo pedagógico, a equalização social é identificada com o equilíbrio do sistema (no sentido do enfoque sistêmico). Considerando que o sistema comporta múltiplas funções às quais correspondem determinadas ocupações; que essas diferentes funções são

interdependentes de tal modo que a ineficiência no desempenho de uma delas afeta as demais e, em consequência todo sistema; então, cabe à educação proporcionar um eficiente treinamento para a execução das múltiplas tarefas demandadas continuamente pelo sistema social (Saviani, 2021b, p. 383).

O ensino, nesse contexto, era fundamentado em métodos instrucionais rígidos e repetitivos, com foco na eficiência e no controle dos processos de aprendizagem. Esse período marcou o início da fragmentação e burocratização das escolas, caracterizado pela imposição de inúmeras regras específicas que deveriam ser seguidas, além de uma grande quantidade de tarefas a serem cumpridas.

O modelo tecnicista também apresentou problemas, segundo Saviani (2021a, p, 12), “o magistério passou, então, a ser submetido a um pesado e sufocante ritual, com resultados visivelmente negativos”.

A partir desse período, houve um aumento exponencial na evasão e no abandono escolar, resultado de programas frustrados para a implementação desse sistema. Essa abordagem foi amplamente criticada por sua visão reducionista de educação, que desconsiderava os aspectos sociais, culturais e emocionais dos estudantes. Além disso, muitos críticos apontaram que o modelo reforçava as desigualdades sociais, privilegiando determinados grupos e negligenciando outros nas práticas educativas.

Para Saviani (2021a, p. 12), “do ponto de vista pedagógico, conclui-se que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer”.

Percebe-se que, nenhuma dessas teorias não críticas resolvia o problema da marginalidade, ou seja, os filhos da classe trabalhadora continuam às margens da educação, reproduzindo a exploração da sociedade capitalista onde “[...] a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos foi fundada no modo de produção capitalista e é dividida em classes com interesses opostos [...]” (Saviani, 2021a, p. 25).

[...] a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, [...] na prática educativa, a orientação tecnicista cruzou as condições tradicionais predominantes nas escolas bem como a influência da pedagogia nova que exerceu poderoso atrativo sobre os educadores. Nessas condições, a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação [...]. Com isso, o problema da

marginalidade só tendeu a agravar: o conteúdo do ensino tornou-se ainda mais rarefeito e a relativa ampliação das vagas tornou-se irrelevante em face dos altos índices de evasão e repetência (Saviani, 2021a, p. 12).

Destarte, se no primeiro momento, as teorias não críticas tinham a função de corrigir a marginalidade social, o segundo grupo de teorias examinado por Saviani (2021a, p. 13) “são críticas, uma vez que postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais”.

Concluindo, as teorias em que a educação é vista como um mecanismo de reprodução das estruturas sociais passaram a ser conhecidas como “teorias crítico-reprodutivistas”. Essas correntes de pensamento, que surgiram na década de 1970, analisam a educação a partir de uma perspectiva crítica, enfatizando seu papel na perpetuação das desigualdades sociais e no atendimento aos interesses da classe dominante. Associadas ao marxismo, essas teorias destacam como o sistema educacional pode funcionar como um instrumento de manutenção das desigualdades de classe.

Segundo Saviani (2021a, p. 14), são elas:

A Teoria do Sistema de Ensino como violência simbólica representadas pelos sociólogos franceses Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron que, faz rigorosa crítica à instituição escolar, afirmando que o sistema social marca os indivíduos a partir de seus condicionantes e a total dependência da escola em relação à sociedade, por que a escola constitui um instrumento de violência simbólica que reproduz de forma arbitrária os privilégios existentes na sociedade, de acordo com Saviani (2021a, p. 15) “a violência material (dominação econômica) exercida pelos grupos ou classes dominantes sobre os grupos ou classes dominados corresponde à violência simbólica (dominação cultural)”.

Embora a violência simbólica manifesta-se de múltiplas formas: formação da opinião pública pelos meios de comunicação em massa, jornais etc.; pregação religiosa; atividade artística e literária; propaganda e moda; educação familiar, etc., esses autores tem o objetivo de analisar a violência simbólica, partindo do sistema escolar.

Também Aranha (2006, p. 252) concorda e conclui:

O acesso à educação, o sucesso escolar, a possibilidade de escolaridade prolongada até a universidade estão reservados àqueles cujas famílias pertencem à classe dominante, ou seja, herdeiros de sistemas privilegiados.

Não cabe à escola promover a democratização e possibilitar a ascensão social; ao contrário, ela reafirma os privilégios existentes (Aranha, 2006, p. 252).

Dessa maneira, a luta de classe se torna impossível e a classe dominante acaba exercendo total poder sobre a classe dominada.

A Teoria da escola como Aparelho Ideológico de Estado (AIE) apresentado por Saviani (2021a) é influenciada pelo marxismo, e tem como representante o filósofo francês Louis Althusser que considera a escola inserida no contexto da sociedade capitalista, reconhecendo que toda produção precisa manter a reprodução de suas condições materiais. Ao contrário do que se denomina por Aparelhos Repressivos do Estado (governo, polícia, exército, prisões, etc.) , os Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE) são enumerados da seguinte forma:

- AIE religioso (o sistema das diferentes Igrejas);
 - AIE escolar (o sistema das diferentes “escolas” públicas e privadas);
 - AIE familiar;
 - AIE jurídico;
 - AIE político (o sistema político, os diferentes partidos);
 - AIE sindical;
 - AIE da informação (imprensa, o rádio, a televisão, etc...),
 - AIE cultural (Letras, Belas-Artes, esportes, etc...)
- (Althusser, 1983, p. 68).

A diferença entre ambos, de acordo com Saviani (2021a), ocorre que, o Aparelho Repressivo do Estado funciona massivamente através da violência e o Aparelho Ideológico de Estado se materializa através da ideologia.

Em sua obra, o filósofo francês descreve que:

[...] os Aparelhos Ideológicos do Estado funcionam principalmente através da ideologia, e secundariamente através da repressão seja ela bastante atenuada, dissimulada ou mesmo simbólica (Não existe aparelho puramente ideológico). Desta forma, a Escola, as Igrejas “moldam” por métodos próprios de sanções, exclusões, seleção, etc..., não apenas seus funcionários, mas também suas ovelhas. E assim a Família... Assim o Aparelho IE é cultural (a censura, para mencionar apenas ela) etc (Althusser, 1983, p. 70).

A partir disso, avança, afirmando,

[...] que o aparelho ideológico de Estado que assumiu a posição *dominante* nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classe política e ideológica contra o antigo aparelho ideológico do Estado dominante, é o *aparelho ideológico escolar* (Althusser, 1983, p.77).

Nessa perspectiva, Saviani (2021a, p. 19) esboça que “o fenômeno da marginalidade inscreve-se no próprio seio das relações de produção capitalista que se funda na expropriação dos trabalhadores pelos capitalistas”, destarte, marginalizada é a classe trabalhadora quando a escola não oferece oportunidades iguais a todos, por que reproduz a divisão de classe e beneficiando somente a classe dominante.

Saviani (2021a) também apresenta a Teoria da Escola Dualista na qual os franceses Roger Establet e Christian Baudelot entendem que, uma sociedade dividida em classes tem dois tipos de educação, que segundo Saviani (2021a, p. 20), “correspondem à divisão da sociedade capitalista em duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado”. As redes PP (primária profissional) e SS (secundária superior), sendo a primeira formando para o trabalho manual e a segunda para o trabalho intelectual.

[...] não cabe dizer que a escola qualifica diferentemente o trabalho intelectual e o trabalho manual. Cabe, isto sim, dizer que ela qualifica o trabalho intelectual e desqualifica o trabalho manual, sujeitando o proletariado à ideologia burguesa sob um disfarce pequeno-burguês (Saviani, 2021a, p. 23, grifo nosso).

Conclui-se que, Baudelot e Establet (Saviani, 2021b) entendem que a escola é um instrumento da burguesia contra o proletariado, portanto, não proporcionando a luta de classe já que, ela se torna inútil.

Para Saviani (2021a) nos anos 80, no campo das teorias críticas, surgem correntes que fundamentam suas propostas nas determinações sociais. Isso significa que, para alcançar uma educação de qualidade, é essencial partir da realidade social, reconhecendo a necessidade de identificar métodos adequados para atingir os objetivos educacionais. É, portanto, fundamental progredir na compreensão da natureza específica da educação, o que nos permitirá entender as complexas mediações que determinam sua inserção contraditória na sociedade capitalista. Assim, se expressa uma insatisfação e uma denúncia contra a marginalização, pois, conforme aponta Saviani, “lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais” (Idem, 2021a,

p. 26). A seguir, será apresentado o desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica.

5 A ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA E A IMPORTÂNCIA DO CORPO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

5.1 A Pedagogia Histórico- Crítica e a relação teoria e prática na Educação Física

A obra *Escola e Democracia* é um marco histórico na introdução preliminar à PHC, surgindo como um manifesto, denunciando à sociedade que havia a necessidade de uma nova pedagogia, porque as existentes não davam conta da democratização do ensino e acabavam reproduzindo o *status quo*.

O esboço da formulação da PHC se deu com o texto “Para além da curvatura da vara”, no qual Saviani (2021a, p. 30), completa sua exposição:

[...] enunciada por Lênin ao ser criticado por assumir posições extremistas e radicais [...] responde o seguinte: “quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto”.

Com isso, Saviani (2021a, p. 46) propôs fazer a vara curvar para o outro lado, “para além da curvatura da vara”, pois não bastava somente endireitar a vara precisava curvá-la para atingir o ponto exato. “A minha expectativa é justamente que com essa inflexão a vara atinja o seu ponto correto, o qual não está também na pedagogia tradicional, mas na valorização dos conteúdos que apontam para uma pedagogia revolucionária”. Era necessário abalar as certezas com esse debate para além das pedagogias existentes, segundo o autor (2021a, p. 26), “o papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes”.

Dado isso, foi no contexto de uma ditadura militar, nos anos 80, a Pedagogia Histórico-Crítica com base no pensamento sócio-cultural, uma prática educativa transformadora que busca captar a realidade e superar qualquer tipo de submissão ou desigualdade.

O professor Saviani⁹ foi o precursor dessa pedagogia propõe valorizar o acesso das camadas populares ao conhecimento sistematizado. Para Saviani (1991, p.21):

⁹ Professor Dermeval Saviani, filho de trabalhadores, neto de imigrantes italianos. Formado em Filosofia pela PUC - SP (1966) doutorou-se em Filosofia da Educação pela mesma instituição (1971). Em 1978, retornou à PUC como professor, onde ajudou a criar o Doutorado em Educação. Posteriormente, concluiu a livre-docência em História da Educação pela UNICAMP (1986)

[...] 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. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Essa pedagogia não abre mão dos conhecimentos produzidos pela humanidade e se sustenta no Materialismo Histórico Dialético.

Dialogando com Marx, Saviani fundamenta a Pedagogia Histórico-Crítica, captando o movimento da realidade, traduzindo:

[...] a expressão pedagogia histórico-crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana (Saviani, 2011, p. 76).

Assim o homem vai construindo seu mundo histórico, de cultura e de trabalho e com isso a escola deve deixar de ser um espaço apenas de reprodução para ser um espaço transmissão de conhecimento, onde não somente o interesse da classe dominante seja vigente, mas também da classe trabalhadora. Tal processo é construído pelas gerações de filhos e filhas da classe trabalhadora e dos intelectuais, pesquisadores, professores e militantes que almejam a justiça social em uma sociedade sem classes. Para Chauí (2000, p. 537):

A História não é um progresso linear e contínuo, uma seqüência de causas e efeitos, mas um processo de transformações sociais determinadas pelas contradições entre os meios de produção (a forma da propriedade) e as forças produtivas (o trabalho, seus instrumentos, as técnicas). A luta de classes exprime tais contradições e é o motor da História. Por afirmar que o processo histórico é movido por contradições sociais, o materialismo histórico é dialético.

e realizou “Estágio Sênior” na Itália (1994 -1995). Saviani é autor de uma rica, diversa e vasta obra. Com mais de 80 livros publicados ou organizados, 153 artigos publicados em periódicos e 90 capítulos de livros. Além disso, prefaciou 81 livros e proferiu centenas de palestras e conferências. Atualmente, o idealizador da Pedagogia Histórico-Crítica é Professor Emérito da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Pesquisador Emérito do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Coordenador Geral do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR) (Orso, 2023, p. 357-358).

Sustentado nesta visão de história, segundo Saviani (1991, p. 95):

[...] a Educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação [...] a passagem dessa visão crítico-mecanicista, crítico-a-histórica para uma visão crítico dialética, portanto histórico-crítica, da Educação, é o que queremos traduzir com a expressão Pedagogia Histórico-Crítica.

Ainda de acordo com Saviani (2021a), é nessa prática que a compreensão se torna mais orgânica, quando os alunos chegam ao nível do entendimento do professor, deixando exposto que sempre há uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada entre professor e aluno.

Diante do exposto, é importante ressaltar que o processo de prática-teoria-prática (práxis) não é linear e não ocorre de forma fragmentada, mas sim compreende um todo contínuo, pois o aluno tem a possibilidade de adquirir novos conhecimentos e práticas continuamente. Saviani (2021, p. 60) anuncia que “o peso e a duração de cada momento obviamente irão variar de acordo com as situações específicas em que se desenvolve a prática pedagógica”.

A partir da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) o ensino se organiza pelo movimento contraditório e de totalidade que vai da síncrese à síntese pela mediação da análise, permitindo que as atividades sejam intencionalmente elaboradas para valorizar o ser humano concreto, respeitando a cultura corporal como expressão de um ser físico e político.

Portanto, a Pedagogia Histórico-Crítica parte da concepção pressuposta do Materialismo Histórico Dialético, ou seja, da compreensão histórica das condições materiais da existência.

A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual denominada pelo capital (Saviani, 2021b, p. 422).

Saviani (2021a) entende que o professor tem papel central no ensino e que o aluno tem um entendimento sobre as práticas sociais que precisam ser de fato compreendidas. Então, o professor, de posse dos conhecimentos acumulados historicamente pela sociedade, atua, ampliando a compreensão da prática social

inicial da qual parte, inúmeras vezes quantas forem necessárias. Para Saviani (2021b, p.422) a prática social [...] “é comum a todo grupo social, no qual, todavia, cada agente se posiciona diferentemente em relação a ela como um todo”.

Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente (Saviani, 2021b, p. 56).

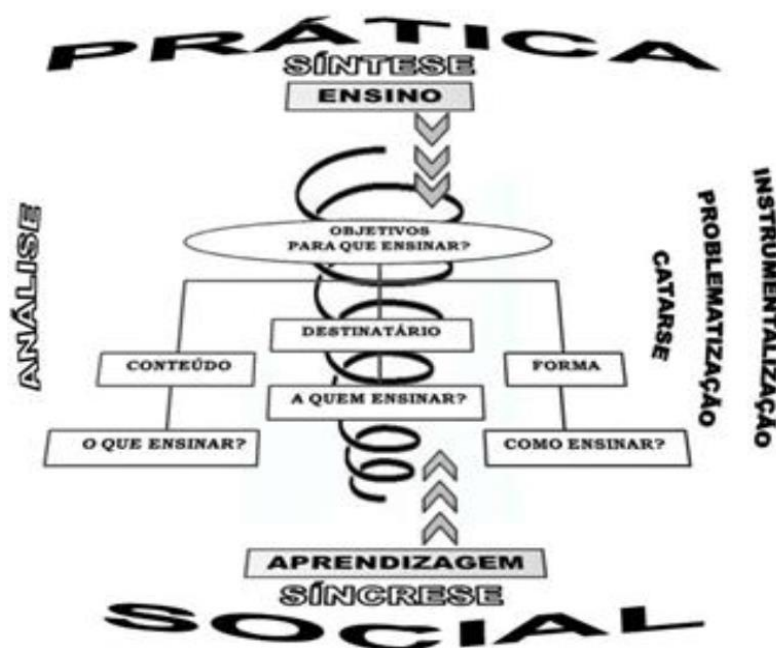
Para Saviani (1991), o desafio posto pela sociedade capitalista à educação pública só poderá ser enfrentado radicalmente com a superação dessa forma atual de sociedade, “[...] pode-se dizer que a relação entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a realidade escolar presente é muito íntima, pois [...] a relação com a realidade escolar presente implica a compreensão dessa realidade nas suas raízes históricas” (idem, 1991, p. 96).

Com a Pedagogia Histórico-Crítica, os conteúdos não são mais apresentados de forma fragmentada e distante da realidade do aluno, mas privilegiando a dúvida, o questionamento, as lacunas e distorções através de um processo dialético entre professor e aluno, fundamentando a concepção metodológica e o planejamento de ensino-aprendizagem.

A abordagem de Saviani visa aprofundar a compreensão e a prática pedagógica sem reduzi-la a um processo mecânico e repetitivo. Ele se apóia nas três fases do método dialético de transmissão de conhecimento (prática - teoria – prática) para criar um movimento contínuo e dinâmico. Além disso, Saviani propõe cinco momentos para abarcar os diversos ciclos que podem ocorrer nas práticas pedagógicas, reconhecendo que cada contexto de ensino é único e pode exigir múltiplas interações neste processo.

Esses momentos servem para ilustrar como a prática e a teoria interage e se retroalimentam, permitindo uma constante evolução e adaptação das estratégias educacionais conforme necessário.

Figura 9 – Movimento da Pedagogia Histórico Crítica



Fonte: Marsiglia, Martins e Lavoura (2019)

A ilustração acima busca demonstrar o movimento do processo previsto pela Pedagogia Histórico-Crítica no ensino, destacando a relação dialética entre teoria e prática.

A delimitação das finalidades (para que ensinar), do(s) objeto(s) (o que ensinar), das respectivas formas materializadas em ações e operações (como ensinar), bem como, a devida consideração do destinatário (a quem se ensina) e das condições objetivas do trabalho educativo (em quais condições) compõe o conjunto das determinações e relações existentes entre a totalidade dos elementos constitutivos desta atividade humana denominada *ensinar*, a qual, por sua vez, somente se materializa em situações didáticas concretas as quais não podem ser substituídas por uma formalização esquemática que se expressa em passos lineares e mecânicos sequencialmente adotados como regras formais mistificadoras do tipo “receita universal” (Marsiglia, 2019, p. 13).

Segundo Marsiglia (2019), é através desse encaminhamento metodológico, que busca abordar e superar alguns desafios da didática histórico-crítica, enfatizando as especificidades da atividade de ensino e inclui sua estrutura e dinâmica constitutiva. Esse processo visa concretizar o conceito de educação enquanto mediação da prática social global, entendida como ponto de partida e de

chegada. Além disso, almeja-se efetivar seus momentos intermediários — problematização, instrumentalização e catarse — como etapas essenciais para o desenvolvimento do processo educativo.

Essa relação entre teoria e prática, especialmente no contexto das aulas de Educação Física, que é o objeto de estudo desta dissertação, será abordada a seguir.

5.2 A Abordagem Crítico-Superadora e suas convergências com a PHC

Neste estudo, considera-se que as dicotomias historicamente observadas entre teoria e prática, corpo e mente, tanto na educação quanto na Educação Física, são prejudiciais ao desenvolvimento dos alunos da escola pública. Assim, busca-se aqui a superação dessas dicotomias, compreendendo a Educação Física como uma área que integra a cultura corporal, promovendo uma abordagem que valoriza o desenvolvimento completo dos estudantes, respeitando suas dimensões físicas, cognitivas e sociais.

Por isso, a Abordagem Crítico-Superadora (Coletivo de autores, 1992) e a Pedagogia Histórico-Crítica podem sustentar o desenvolvimento das aulas de Educação Física, favorecendo a compreensão das questões sociais e históricas que permeiam essas práticas, para que a Educação Física colabore com a transformação social necessária a todos. Nesse sentido, para Calheiros (2021, p. 04):

[...] por ser uma luta desigual, ao realizar uma análise sem se importar com os determinantes históricos, sem compreender que a EF é fruto de relações sociais contraditórias sendo, portanto, fruto da ação humana, é cabível formular o entendimento de que ideologia e contra-hegemonia são, apenas, pólos opostos, não havendo uma mediação de incorporação/negação entre ambas.

Então, para Calheiros (2021) a educação, a escola e a Educação Física são componentes fundamentais desta sociedade, possuindo uma função social a ser cumprida por elas.

As propostas educacionais da Educação Física também passaram por mudanças significativas ao longo do último século, bem como seus objetivos. Essas transformações refletiram não somente nas prioridades educacionais e sociais, mas também na formação dos profissionais na área.

Segundo Cantarino Filho (1982) a Educação Física escolar brasileira teve seu início oficial em 1851, com a Reforma Couto Ferraz. Quando deputado, Luiz Pedreira do Couto Ferraz apresentou à Assembléia as bases para a reforma do ensino primário e secundário no Município da Corte (Betti, 1991, p. 63).

De acordo com o Coletivo de Autores (1992, p. 52), “Desenvolver e fortalecer física e moralmente os indivíduos era, portanto, uma das funções a serem desempenhadas pela Educação Física no sistema educacional, e uma das razões para sua existência”.

Três anos após a aprovação da reforma do primário e do secundário, em 1854, a ginástica passou a ser uma disciplina obrigatória no primário e a dança no secundário. Em reforma realizada, a seguir, por Rui Barbosa, em 1882, houve uma recomendação para que a ginástica fosse obrigatória para ambos os sexos e que fosse oferecida para as Escolas Normais (Darido, 2003, p. 1).

Darido (2003) afirma que, a introdução formal da Educação Física nas escolas brasileiras ocorreu de maneira gradual.

Foi no Brasil República que ocorreu a implantação da Educação Física com escolas militares “[...] que traziam para essas instituições os rígidos métodos militares da disciplina e da hierarquia [...] especificamente nas quatro primeiras décadas do século XX, foi marcante no sistema educacional a influência dos Métodos Ginásticos e da Instituição Militar” (Coletivo de Autores, 1992, p. 53).

A Educação Física escolar era somente prática e estava ligada ao higienismo, pois havia grande preocupação com o indivíduo no que tangia à prática de hábitos saudáveis, não havendo interesse pelo desenvolvimento educacional voltado para uma formação integral do sujeito. O médico higienista era tido como uma autoridade por possuir conhecimento de ordem biológica, e a EF na escola deveria desenvolver a aptidão física dos indivíduos.

De fato, as concepções, os valores e os hábitos que a ciência médica desenvolveu tiveram um papel significativo na construção e na ordenação da racionalidade social, racionalidade esta que nasce colada as exigências de saúde do "corpo biológico" para a manutenção da saúde do "corpo social", ou seja, para a produção e reprodução do capital (Soares, 2004, p. 22).

Para Soares (2004), o capitalismo exigia “corpos saudáveis” e por outro lado, os considerados “corpos inaptos” não se encaixavam naquele modelo de sociedade, pois para a classe dominante, era crucial encontrar outras causas que não as sociais para explicar a degradação social, física e intelectual da maioria da população.

Esse modelo prioriza hábitos de higiene e saúde a partir de exercícios, além do aprimoramento físico e desenvolvimento moral, valores esses, da instituição militar. Conforme o Coletivo de Autores (1992, p. 53), “constrói-se, nesse sentido, um projeto de homem disciplinado, obediente, submisso e profundo respeitador da hierarquia social”.

Nesse período, os métodos ginásticos eram os únicos conteúdos da Educação Física, e tiveram grande influência na escola como sinônimo de vitória através de suas regras pautadas no nacionalismo, e sem ter alguma ação teórico-prática crítica. A Educação Física era exclusivamente prática e não se diferenciava da instrução física militar, pois era ministrada nas escolas por instrutores formados pelas instituições militares.

A EF brasileira sofreu influência dos movimentos ginásticos europeus, especialmente de Ling, Jahn e depois da escola francesa (Cantarino Filho, 1982), todos concebidos com forte conotação militar [...] até próximo dos anos 60, o método de Educação Física oficialmente adotado nas escolas brasileiras era de origem militar, proveniente da Escola Militar Normal de Ginástica de Joinville-le-Pont, na França, e divulgado no Brasil por uma missão militar daquele país (Betti, 1991, p. 72).

Durante a década de setenta a Educação Física se vinculou ao método tecnicista, no qual o professor era confundido com treinador de esportes, conforme o Coletivo de Autores (1992, p.54), “não há diferença entre o professor e o treinador, pois os professores são contratados pelo seu desempenho na atividade desportiva”, e a preocupação naquele período era a de que o Brasil viesse se tornar uma potência olímpica, resumindo-se em “[...] princípios de rendimento atlético/desportivo, competição, comparação de rendimento e recordes, regulamentação rígida, sucesso no esporte como sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas, etc”. (Idem, 1992, p. 54). A prática passou a ser nomeada de esporte na escola porque era de lá que se pretendiam descobrir atletas que representassem o país, tornando-se classificatória, elitista e de exclusão, não tendo nenhuma preocupação com a dominação ou a exploração de classe.

Os pressupostos dessa pedagogia advêm da concepção de neutralidade científica e reforçam os princípios mencionados no âmbito mais geral do processo de trabalho escolar, fazendo-o objetivo e racional. Exemplo disso na Educação Física escolar é a divisão das turmas por sexo, respaldada inclusive pela legislação específica, o decreto nº 69.450/71 (Coletivo de Autores, 1992, p. 54).

Na década de oitenta, com o surgimento dos ditos movimentos renovadores da Educação Física, outras preocupações ganharam destaque como as de cunho histórico- social da educação.

Os movimentos renovadores da educação física do qual faz parte o movimento dito “humanista” da pedagogia, se caracterizam pela presença de princípios filosóficos em torno do ser humano, sua identidade, valor, tendo como fundamento os limites e interesses do homem e surge como crítica a correntes oriundas da psicologia conhecidas como comportamentalistas (Coletivo de Autores, 1992, p. 55).

Esses movimentos visavam romper com o modelo esportista para outras abordagens calcadas em elementos da psicologia, da sociologia e da filosofia buscando uma articulação entre múltiplas dimensões do ser humano. Dessa forma, a Educação Física no âmbito educacional passou pela necessidade de entendimento e compreensão do processo histórico da sociedade.

A Abordagem Crítico-Superadora surgiu depois de muita insatisfação por parte de professores estudiosos da área, a respeito do esporte, pois havia a necessidade de se lidar com esta prática, entendendo o processo histórico no qual estava inserido, pois, muito do que era ensinado atendia historicamente aos interesses hegemônicos.

A proposta crítico-superadora utiliza o discurso da justiça social como ponto de apoio e é baseada no marxismo e neomarxismo, tendo recebido na Educação Física grande influência dos educadores José Libâneo e Dermeval Saviani [...]. Esta pedagogia levanta questões de poder, interesse, esforço e contestação. Acredita que qualquer consideração sobre a pedagogia mais apropriada deve versar não somente sobre questões de como ensinar, mas também sobre como adquirimos esses conhecimentos, valorizando a questão da contextualização dos fatos e do resgate histórico (Darido, 2003, p. 8).

Segundo o Coletivo de Autores (1992), a Abordagem Crítico-Superadora possui características específicas. Ela é diagnóstica, pois busca ler, interpretar e emitir um juízo de valor sobre os dados da realidade. Além disso, é judicativa, pois julga os elementos da sociedade com base em uma ética que reflete os interesses

de uma determinada classe social. Por fim, esta pedagogia é considerada teleológica, uma vez que busca uma direção, conforme a perspectiva de classe de quem reflete.

No momento presente, a Educação Física se apresenta com diversas formas dentro da escola, refletindo a realidade histórica da área, no tocante, sobretudo, à formação de licenciados em universidades, centros universitários e faculdades isoladas. Além disso, a formação de bacharéis, historicamente, também influencia na organização dos cursos de formação e no desenvolvimento das inúmeras pesquisas e reflexões teóricas acerca de propostas, inclusive as pedagógicas.

Ao abordar o contexto histórico contemporâneo para compreender as relações sociais, percebe-se que as políticas educacionais materializam o projeto de educação neoliberal com práticas impregnadas de senso comum e de instrumentalização da educação, que comprometem a formação dos alunos da classe trabalhadora que dependem da escola para seu desenvolvimento no meio social. Nesse sentido, mais uma vez, a BNCC (Brasil, 2018), representa na atualidade, uma política educacional que muito desfavorece os alunos da escola pública.

A BNCC representa um marco em unidade documental que embora, tenha enfrentado resistência histórica dos professores em sua formulação, dar-se-ia por acúmulo de habilidades e competências aliadas as demandas constantes e interligadas a estímulos fordistas-tayloristas. (Nascimento, 2022, p. 11).

Para Nascimento (2022), a adoção de um ensino comum pelo Estado implica um sistema educacional dos entes federados vinculado às avaliações padronizadas e também porque as determinações históricas e legais que sustentam uma base comum destacam a importância de preservar os conteúdos mínimos, devido à exigência desses conteúdos nos padrões de avaliação. Esse sistema de ensino seria, então, um sistema integrado de avaliações, no qual o Estado, com uma abordagem neoliberal, propõe um modelo unificado de ensino, padronizando o ensino e acentuando as contradições influenciadas pelo livre mercado para a educação.

Uma das competências gerais que a BNCC (Brasil, 2018, p. 9) apresenta é sobre “valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o

mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”. Logo, se compreende a contradição da BNCC (2018), que dentro de um contexto neoliberal, prioriza a eficiência e o desempenho dessas avaliações em detrimento da profundidade de conhecimentos sócio-históricos dos estudantes.

Sob a perspectiva crítica, a BNCC pode ser entendida de forma a incorporar e disseminar a ideologia neoliberal, controlando e regulando a educação, com o objetivo de alinhar o sistema educacional às exigências do modo de produção capitalista, ao mercado educacional.

Como já evidenciado, a BNCC (Brasil, 2018) enfrenta resistência por parte dos movimentos progressistas em educação por se alinhar ao mercado.

A hegemonia do mercado, tem determinado o rumo do ensino e fundamentalmente demonstrado a força da otimização do capital para a formação das novas gerações adaptáveis. Ao contexto do trabalho precarizado, o ensino margeia entre a lógica produtivista, individualista, com o discurso contemporâneo alicerçado à conservação das classes vigentes (Nascimento, 2023, p. 11)

Portanto, ao criar uma lógica de educação para o desenvolvimento de competências e habilidades com uma base com característica de currículo houve uma padronização para o país, visando padrões de avaliações propostas pelo Estado neoliberal que trata a Educação prioritariamente como mercadoria, promove exclusão social, favorece interesses privados, o consumo e o individualismo.

[...] entrevistas e peças comunicativas produzidas pelo MEC e seus apoiadores, amplamente divulgadas nos meios de comunicação, destacamos duas intenções que, por não estarem devidamente escritas no texto, devem ser observadas e aprofundadas com urgência por todos nós. [...] A primeira refere-se à tentativa de retirar a dimensão política da educação e colocá-la como terreno neutro, [...], ou seja, busca-se evitar que os professores compreendam (ou voltem a se dar conta) de que não se educa isento de uma posição e visão de mundo e que, esse ato de se posicionar é como disse Paulo Freire, um ato político. [...] o fato é que não há conhecimento deslocado de um projeto histórico de disputas e contradições, e é isto que faz com que, em cada escola, em cada sala de aula, os processos de ensino se diversifiquem e o currículo ganhe novos contornos [...] que nos ajuda a compreender que “o mesmo para todos” não garante direitos para todos (Sena, 2019, p. 19, grifo nosso).

Sena (2019) afirma que a imposição de um currículo idêntico para todas as escolas não apenas desrespeita, mas também contraria os princípios democráticos. Tal medida atinge diretamente a autonomia das redes de ensino, dos professores e de todos os envolvidos no processo educacional.

Também Nascimento (2023, p. 8) elucida:

[...] neste processo de unificação curricular apresentado, não tem produzido a democratização efetiva, favorecendo por meio da BNCC, uma massificação cultural, promovendo reduções ao conhecimento científico ao aglutinar e ressaltar áreas em detrimento de outras, eliminando possibilidades de apropriação destas áreas já constituídas como ciência e contribuindo para exclusão social.

Atendendo o conteúdo proposto pela BNCC (2018), compete às escolas elaborarem seus currículos, levando em consideração suas realidades e necessidades locais. Na EF também se deve respeitar cada etapa da Educação Básica no sentido de, segundo a BNCC (2018, p. 60) “oferecer-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação”.

Considerando as características dos conhecimentos e das experiências próprias da Educação Física, é importante que cada dimensão seja sempre abordada de modo integrado com as outras, levando-se em conta sua natureza vivencial, experiencial e subjetiva. Assim, não é possível operar como se as dimensões pudessem ser tratadas de forma isolada ou sobrepostas (Brasil, 2018, p. 224).

No Ensino Fundamental – Anos Finais (Brasil, 2018), os estudantes enfrentam uma nova dinâmica de aprendizado devido ao aumento do número de docentes e à complexidade das interações decorrentes da organização disciplinar, mas também apresentam maior capacidade de abstração e acesso a diferentes fontes de informação e conhecimentos.

A Educação Física, conforme a BNCC (2018), é um componente curricular fundamental que abrange várias unidades temáticas da cultura corporal, como esportes, jogos, ginásticas, danças e lutas. Essas atividades são abordadas não apenas do ponto de vista físico, mas também como fenômenos culturais, promovendo a expressão corporal e o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018, p. 231, grifo nosso),

[...] para aumentar a flexibilidade na delimitação dos currículos e propostas curriculares, tendo em vista a adequação às realidades locais, as habilidades de Educação Física para o Ensino Fundamental – Anos Finais, assim como no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, estão sendo propostas na BNCC organizadas em dois blocos (6º e 7º anos; 8º e 9º anos) e se referem aos seguintes objetos de conhecimento, em cada unidade temática:

Apresenta-se abaixo o quadro de habilidades contido na BNCC (Brasil, 2018):

Quadro 2 – Objetos de conhecimentos e habilidades da BNCC

Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades
Esportes	Esportes de marca e precisão; Esportes de campo e taco; Esportes de rede/parede, Esportes de invasão	Experimentar e fruir os esportes, adotando procedimentos de segurança (EF69EF01) Compreender as regras e normas dos esportes (EF69EF02) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios esportivos (EF69EF03) Analisar criticamente a prática esportiva e suas implicações para a saúde (EF69EF04)
Ginásticas	Ginástica geral Ginástica artística Ginástica rítmica	Experimentar e fruir diferentes elementos da ginástica (EF69EF05) Planejar e utilizar estratégias para a execução de elementos básicos da ginástica (EF69EF06) Discutir a importância da observação das normas e regras na ginástica (EF69EF07)
Dança	Danças populares Danças folclóricas Danças contemporâneas	Experimentar e fruir diferentes danças e recriá-las (EF69EF08) Identificar os elementos constitutivos das danças (ritmo, espaço, gestos) e valorizá-los (EF69EF09) Analisar a importância das danças na expressão cultural e na formação da identidade (EF69EF10)
Lutas	Lutas do contexto comunitário e regional Lutas de matriz indígena e africana	Experimentar e fruir diferentes lutas e respeitar as regras de segurança (EF69EF11) Planejar e utilizar estratégias para a execução de movimentos básicos de lutas (EF69EF12) Compreender a importância das lutas na expressão cultural e na formação da identidade (EF69EF13)
Práticas Corporais de Aventura	Práticas corporais de aventura na natureza Práticas corporais de aventura urbanas	Experimentar e fruir práticas corporais de aventura, adotando procedimentos de segurança (EF69EF14) Planejar e utilizar estratégias para a execução de práticas corporais de aventura (EF69EF15) Analisar criticamente a prática de atividades de aventura e suas implicações para a saúde e o meio ambiente (EF69EF16)
Brincadeiras e Jogos	Brincadeiras e jogos populares	Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares e digitais (EF69EF17) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios

	Jogos eletrônicos e digitais	em brincadeiras e jogos (EF69EF18) Analisar criticamente a importância das brincadeiras e jogos para o desenvolvimento motor e social (EF69EF19)
--	------------------------------	---

Fonte: Adaptado de Brasil (2018).

De acordo com o quadro 2, nos anos finais do ensino fundamental os alunos desenvolvem atividades de maior complexidade, (Brasil, 2018, p. 60), pois se “[...] deparam com uma variedade de situações que envolvem conceitos e fazeres científicos, desenvolvendo observações, análises, argumentações e potencializando descobertas”, em cada área dos objetos de conhecimentos. Porém isso ocorre com atividades impregnadas de senso comum e utilizando-se das mais variadas pedagogias.¹⁰

A BNCC (Brasil, 2018) estabelece um diálogo com o Currículo Paulista (São Paulo, 2019) ao incluir o componente curricular de Educação Física na área de Linguagens e suas Tecnologias, evidenciando as mesmas competências e habilidades que assegurem o desenvolvimento do aluno. Essa abordagem busca promover o desenvolvimento dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais dos estudantes.

Amparado pela perspectiva cultural, o ensino de Educação Física busca a compreensão do sujeito inserido em diferentes realidades culturais nas qual corpo, movimento e intencionalidade são indissociáveis, o que sugere, para além da vivência, a valorização e a fruição das práticas corporais, bem como a identificação dos sentidos e significados produzidos por estas nos diversos contextos (São Paulo, 2019, p. 249).

De acordo com o Currículo Paulista (2019), deve-se valorizar a singularidade do estudante, assegurando o direito à diversidade e à autonomia numa perspectiva mais humana do que instrumental.

Assim, é necessário admitir os estudantes como 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 (São Paulo, 2019, p. 249).

¹⁰ Pedagogia dos projetos, construtivismo, pedagogia do conhecimento tácito ou reflexivo, metodologias ativas, aprendizagem baseada em problemas.

Também no Currículo Paulista (2019), além das Unidades Temáticas presentes na BNCC há o tema “Corpo, movimento e saúde”:

No 8º e 9º anos, propõe-se a discussão da relação das práticas corporais com questões referentes à qualidade de vida, o que possibilita ao estudante identificar padrões de beleza, associar a alimentação à melhoria da qualidade de vida, identificar os princípios do treinamento físico, analisar criticamente a relação entre a prática de atividade física e questões como o doping e os transtornos de imagem (São Paulo, 2019, p. 264).

Na BNCC (Brasil, 2018), esses temas encontram-se dissolvidos nas Unidades Temáticas citadas no quadro n.º 2 da p. 92.

É fundamental que os currículos escolares considerem as regionalidades e as particularidades dos estudantes das escolas públicas. Segundo o Currículo Paulista (2019, p. 264), “[...] as possibilidades de arranjos curriculares nos diferentes contextos devem dialogar com o projeto político pedagógico da escola”, mas isso não altera a pedagogia e nem permite outra visão de mundo que não seja a hegemônica.

No contexto da Educação Física, a LDB (9394/96), (Brasil, 2018) estabelece uma carga horária mínima tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio. Especificamente, para os anos finais do ensino fundamental, a legislação garante duas aulas semanais de Educação Física e dentro desse horário, é responsabilidade do professor cobrir todas as unidades temáticas previstas no quadro n.º 2.

Ainda a respeito do currículo para a escola pública, Sena (2019) conclui:

É preciso se comprometer com a garantia de um currículo que fortaleça a classe trabalhadora e não que a empobreça intelectualmente. Quando falamos de empobrecimento, queremos dizer que há questões fundantes no campo do conhecimento, do acesso aos conteúdos clássicos, no campo do currículo, que historicamente foram negadas à classe trabalhadora e que nós precisamos enfrentar (Sena, 2019, p. 99).

Mesmo com algumas mobilizações e pedidos de revogação da BNCC (2018), o MEC não tem demonstrado grandes esforços.

A implantação da BNCC vem sendo discutida, nos últimos anos, sob um discurso governista, anunciando como propósito dar mais qualidade e trazer equidade para a Educação, no âmbito nacional. Contudo, muitas críticas vêm sendo realizadas, especialmente, ao se analisar os resultados de debates e discussões que vêm sendo estabelecidos, com a incisiva

presença de representantes do empresariado e pouca participação efetiva de educando e educadores (Branco, 2019, p. 156).

Branco (2019) afirma que está se testemunhando uma intensa industrialização da educação, que se adapta à lógica do mercado de formação e certificação dentro do cenário globalizado e desregulado do ensino. Isso acarreta uma série de consequências deletérias, incluindo a potencial destruição do sistema escolar público, distorcendo os propósitos educacionais e o projeto de escolarização das novas gerações.

As escolas têm sido lugares empobrecidos desse conhecimento e a educação pública tem equivocadamente, andado por dois caminhos opostos: ou adere a um conhecimento localizado, raso e acha que ele é suficiente, ou adere a um conhecimento universalista (também raso) e acha que ele é suficiente (Sena, 2019, p.99).

Ficando cada vez mais evidente que a ideologia¹¹ neoliberal toma a frente da educação brasileira, enxugando carga horária de todas as áreas de conhecimento, fazendo com que o ensino público fique diminuto, fortalecendo ainda mais as elites dominantes que continuam em escolas particulares tradicionais, servindo apenas para tirar as crianças da rua.

A implantação da BNCC, assim como a Reforma do Ensino Médio, são ações estabelecidas pelo Governo Federal que, de forma geral, centram-se na reorganização curricular das escolas. O referido documento foi elaborado sob o discurso de trazer mais qualidade e equidade para a Educação, o que pouco se fundamenta, uma vez que apenas a reorganização curricular não é suficiente para sanar as demandas existentes, sendo necessário ir além, repensando, sim, a estrutura do ensino, sobretudo, na esfera pública, investindo-se na ampliação de recursos e uma distribuição mais equitativa dos mesmos priorizando as regiões mais carentes (Branco, 2019, p. 163).

Branco (2019) confirma que a função da escola está em constante transformação, mas seu papel social se mostra historicamente atrelado a um segundo plano atendendo apenas a classe dominante empresarial.

¹¹ A função principal da **ideologia** é ocultar e dissimular as divisões sociais e políticas dar-lhes a aparência de indivisão e de diferenças naturais entre os seres humanos. Indivisão: apesar da divisão social das classes, somos levados a crer que somos todos iguais porque participamos da idéia de “humanidade”, ou da idéia de “nação” e “pátria”, ou da idéia de “raça”, etc. Diferenças naturais: somos levados a crer que as desigualdades sociais, econômicas e políticas não são produzidas pela divisão social das classes, mas por diferenças individuais dos talentos e das capacidades, da inteligência, da força de vontade maior ou menor, etc. (Chauí, 2006, p. 221).

Neste contexto e para colaborar com a superação da problemática do ensino esvaziado e superficial da Educação Física no Ensino Fundamental, uma pedagogia que converge com a Pedagogia Histórico-Crítica é a Abordagem do Coletivo de Autores (1992), pois, a Educação Física também necessita de uma teoria que rompa com o projeto dominante de educação e que vise formar um sujeito crítico e consciente de seu papel histórico-social. Sendo possível compreender a relações entre o jogo, a dança, o esporte, a ginástica e outros temas da Cultura Corporal com problemas sócio-políticos atuais, pois, conforme o Coletivo de Autores (1992, p.63), já que “[...] a reflexão sobre esses problemas é necessária se existe a pretensão de possibilitar ao aluno da escola pública entender a realidade social interpretando-a e explicando-a a partir dos seus interesses de classe social”.

Problemas como ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações sociais do trabalho, preconceitos e outros devem ser trabalhados na escola.

A escola, na perspectiva de conteúdos da Educação Física. Essa seleção e organização de conteúdos exigem coerência com o objetivo de promover a leitura da realidade [...], os conteúdos são conhecimentos necessários à apreensão do desenvolvimento sócio-histórico das próprias atividades corporais e à explicitação das suas significações objetivas (Coletivo de Autores, 1992, p. 63-64, grifo nosso).

A proposta do Coletivo de Autores se sustenta no Materialismo Histórico Dialético e assume, portanto, a mesma visão de mundo, de homem, sociedade e educação permeando a Educação Física por meio de um trabalho sistemático, no qual o aluno apreende sua realidade para além das aparências.

Na organização do conhecimento, deve-se levar em consideração que as formas de expressão corporal dos alunos refletem os condicionantes impostos pelas relações de poder com as classes dominantes no âmbito de sua vida particular, de seu trabalho e de seu lazer (Coletivo de Autores, 1992, p. 65).

Dessa forma, a Abordagem Crítico-Superadora aproxima-se da Pedagogia Histórico-Crítica defendida por Saviani, pois conforme Reis (2013, p. 58), “busca novos caminhos para apropriação do conhecimento na escola”.

Afirmar que a educação é uma atividade mediadora da prática social significa que ela cumpre o papel de promover o máximo desenvolvimento das capacidades afetivo-cognitivas dos indivíduos, dando-lhes condição para a transformação social. A pedagogia histórico-crítica não dá à

educação o poder de transformação social direta (por isso ela é mediadora) e nem às consciências uma operacionalidade autônoma e independente das estruturas sociais. Por isso, para a pedagogia histórico-crítica, a educação deve se comprometer com a elevação da consciência como parte fundamental da transformação social (Marsíglia, 2019, p. 6-7).

Para isso o Coletivo de Autores (1992, p.63), propõe “o aprofundamento sobre a realidade através da transmissão de conteúdos despertando no aluno curiosidade e motivação, o que pode incentivar uma atitude filosófica”. Sendo importante oportunizar ao aluno diversos papéis, desenvolver conhecimentos e habilidades sejam eles físicos e/ou cognitivos, além de despertá-lo para a realidade social vivida, ou seja, para uma nova consciência.

DESESTABILIZAR, ESTRUTURAR, CONVENCER, CONSOLIDAR concepções práticas e ideológicas que delimitam o contexto sócio-histórico, confrontando-as com outras que elas se opõem, buscando competência e objetividade para levar à frente este projeto de forma a materializá-lo, explicitando assim a conquista de uma outra qualidade de vida para os homens, entendidos enquanto sujeitos históricos e construtores de seu próprio processo de humanização (Coletivo de Autores, *apud* Marilena Chauí, 1992, p. 43).

Ainda para o Coletivo de Autores (1992, p. 43), “na Educação Física, esse movimento se expressa na vontade política de construção de uma teoria geral da Educação Física que consubstancie uma prática transformadora”.

Então, com sustento na Pedagogia Histórico-Crítica e na abordagem do Coletivo de Autores, Crítico-Superadora, é imperiosa a lógica dialética (ação - reflexão - ação) que busca valorizar o espaço social e alcançar interesses da classe trabalhadora, pois para Marx (2008, p. 86) “se o produto do trabalho não pertence ao trabalhador, um poder estranho [que] está diante dele, então isto só é possível pelo fato de [o produto do trabalho] pertencer a outro homem fora o trabalhador”.

Também para Luckesi(1994, p.116, grifo nosso),

A ação do educador não poderá ser executada de qualquer forma, como se toda e qualquer forma fosse suficiente para que ela possa ser bem realizada. Ela só poderá ser bem realizada se tiver um compromisso político que a direcione. Ou seja, o educador só tem duas opções: ou quer a permanência desta sociedade, com todas as suas desigualdades, ou trabalha para que a sociedade se modifique.

Luckesi (1994, p. 117) ressalta a importância do educador, pois “[...] para exercer o papel de educador, é preciso compromisso político e competência

técnica”, ou seja, necessita deter recursos técnicos suficientes além de habilidades que possibilitem os alunos a apropriação da cultura elaborada.

Portanto, socializar o saber elaborado dentro dos diversos tipos de cultura, até mesmo na chamada cultura dominante de forma crítica, deve ter um caráter fundamental, de enriquecimento da concepção de mundo.

Nesse sentido:

O confronto do saber popular (senso comum) com o conhecimento científico universal selecionado pela escola, o saber escolar, é, do ponto de vista metodológico, fundamental para a reflexão pedagógica. Isso porque instiga o aluno, ao longo de sua escolarização, a ultrapassar o senso comum e construir formas mais elaboradas de pensamento (Coletivo de Autores, 1992, p. 32).

Para Bracht (1997), embora a Educação Física frequentemente incorpora a dimensão psicossocial em seus objetivos, as estratégias e atividades muitas vezes se concentram em aptidão física, destreza esportiva e aprendizagem motora. Espera-se que esses aspectos tenham repercussões automáticas nas outras dimensões, o que nem sempre ocorre de maneira efetiva.

Os professores de Educação Física devem buscar o entendimento de que o que determinará o uso que o indivíduo fará do movimento (na forma de esporte, de jogo, de trabalho manual, de lazer, de agressão a outros e à sociedade, etc.) não será, em última análise, a condição física, habilidade esportiva, flexibilidade, etc., e sim, os valores e normas de comportamento introjetados pela condição econômica e pela posição na estrutura de classes da nossa sociedade (Bracht, 1997, p. 66, grifo nosso).

Ainda para Bracht (1997), o que também precisa ser superada é a ideia de ignorar a cultura dominante, visto que não serve aos interesses da classe dominada. Em vez disso, é importante que a classe dominada, ao dominar a cultura dominante, tenha a capacidade de reconstruí-la de acordo com suas próprias necessidades e interesses, por que somente dessa forma há uma transformação cultural que promove a representação das vozes historicamente marginalizadas.

Quando ocorrem atividades que estimulam o acesso a vários posicionamentos, o sujeito tende a deixar o senso comum¹², concluindo que ele poderá expressar sua cultura, sua política e seu valor.

¹² Senso comum: conhecimento herdado por um grupo social, cujas experiências fecundas continuam sendo levadas a efeito pelos indivíduos da comunidade. Não se trata de um conhecimento inferior,

A busca pela verdade, a compreensão do pensamento humano, pode tornar o sujeito mais crítico, tolerante e aberto as demais vertentes culturais presentes, desmistificando, questionando, fazendo desvelar a verdadeira consciência.

[...] a reflexão filosófica busca traçar os componentes básicos de uma compreensão da realidade humana, e fundada na mesma, passa a traçar linhas de estratégias para intervenção nessa mesma realidade. Será a partir desta compreensão que o homem passa a agir. Manutenção ou mudanças da ordem vigente estarão sempre vinculadas ao referencial teórico contido no paradigma assumido (Santin, 2003, p. 24).

Para Santin (2003), é a partir dessa compreensão que o indivíduo orienta suas ações, seja para manter a ordem vigente ou para promover mudanças. Assim, o referencial teórico, ou paradigma adotado, torna-se determinante na forma como as pessoas interpretam e intervêm no mundo, influenciando diretamente suas decisões e a possibilidade de transformação social.

A partir da Pedagogia Histórico-Crítica, o movimento dialético acontece de forma constante nas aulas, por isso, Saviani (1991) afirmou que, em verdade, a Pedagogia Histórico-Crítica pode ser considerada como sinônimo de Pedagogia Dialética.

Entender o indivíduo como sujeito *uno*¹³, diferente em sua essência, aceitando todo tipo de pensamento de forma respeitosamente democrática, seu lugar dentro da sociedade de modo consciente e político, tende a ser transformador, culminando em sujeitos mais justos e livres de paradigmas hegemônicos.

Segundo Luckesi (1994), “[...] a Filosofia é um corpo de conhecimento constituído a partir de um esforço que o ser humano vem fazendo de compreender o seu mundo e dar-lhe um sentido, um significado compreensivo”. Assim, auxilia na sistematização da compreensão, dando sentido às ações do cotidiano, tornando situações que podem ser consideradas complexas em feitos mais simples.

como alguns poderiam supor, desde que as pessoas saibam reelaborar a herança recebida, transformando o senso comum em *bom senso* (Aranha, 2006, p. 19).

¹³ Parmênides tornou a cosmologia impossível ao afirmar que o pensamento verdadeiro exige a identidade e a não-contradição do Ser. Considerando a mudança de uma coisa em outra contrária como o Não-Ser, Parmênides também afirmava que o Ser não muda porque não tem como e nem por que mudar e não tem no que mudar, pois, se mudasse, deixaria de ser o Ser, tornando-se contrário a si mesmo, o Não-Ser. Como consequência, mostrou que o pensamento verdadeiro não admite a multiplicidade ou pluralidade de seres e que o Ser é uno e único (Chauí, 2000, p. 268).

Quando o sentido da Educação Física é reavaliado no processo educacional pode-se partir de experiências individuais para as coletivas com um movimento humanistas crítico para uma nova humanidade. Pois, também para Santin (2003, p.90):

A nossa época, marcada profundamente por interesses econômicos, políticos e ideológicos, não aceita com facilidade que se alterem as regras do jogo sempre que tais interesses são visados. Como nós somos dominados pelos privilégios sociais, pelas ambições políticas e pelos interesses econômicos, quando algumas vozes se levantam propondo mudanças, queremos de imediato saber como ficarão nossos privilégios, nossas ambições e nossos interesses.

Qualquer mudança pode ser suspeita por que ninguém quer sair perdendo na sociedade capitalista, estando à ciência a serviço do capital, ela está diretamente ligada à condição de vida das elites valendo à máxima “conforme a classe do sujeito e a educação que ele tem”; quando um indivíduo está disposto a quebrar essa lógica saindo do senso comum, questionando e pensando diferente, ele já está preparado para luta e dentro da escola isso deve ser estimulado.

No próximo tópico, será discutida a Educação Física como uma possibilidade educacional capaz de superar a superficialidade presente no processo de ensino, proporcionando uma formação mais aprofundada e significativa para os alunos da escola pública.

5.2.1 Entre as Diretrizes Educacionais e a Luta pela Superação do Capitalismo na Educação Física Escolar

Todo esse processo, marcado pelo avanço do neoliberalismo no Brasil, desde os anos 1990 atinge também a Educação Física. Na formação dos profissionais da área, as políticas públicas também assumiram a perspectiva do mercado, seja em cursos de bacharelado e/ou licenciatura, segundo Both (2011, p.50):

A Educação Física, entendida como um elemento particular, não está desconexa das relações sociais, pois a mesma, apesar de possuir singularidades no que se refere ao seu trabalho, possui também relação com o trabalho em geral, e, dessa forma, também é influenciada pelas mudanças que vêm ocorrendo no mundo do trabalho nas últimas décadas.

Both, (2011), ressalta que as mudanças no mundo do trabalho ocasionam

novas necessidades diante a formação do trabalhador, no caso, o professor de Educação Física. Então, por volta do ano 2000 começaram a ocorrer mudanças significativas na formação em Educação Física.

A Resolução n.º 7, de 31 de março de 2004, instituiu as Diretrizes para os cursos de graduação em Educação Física, dividindo-os em bacharelado e licenciatura, caracterizando duas formações distintas.

O art. 4.º desta Resolução destaca que:

O curso de graduação em Educação física deverá assegurar uma formação generalista, humanista e criativa, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética (Brasil, 2004, p. 1).

Segundo Steinhilber (2006, p. 20), “A LICENCIATURA: a formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica, portanto, para atuação específica e especializada com o componente curricular Educação Física”.

Portanto, o licenciado deve atuar especificamente na educação básica, enquanto;

O BACHARELADO (oficialmente designado de graduação) qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir por meio das diferentes manifestações da atividade física e esportiva, tendo por finalidade aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável, estando impedido de atuar na educação básica (Steinhilber, 2006, p.20).

Contudo, as instituições que passaram a oferecer esses cursos seguindo as diretrizes, segundo Silva (2011, p. 81-82):

[...] não conseguem distinguir com clareza a diferença entre as duas habilitações; “o Licenciado em Educação Física é considerado um profissional da Educação Física, por isso esperamos que estes tenham os mesmos direitos assegurados ao Graduado (Bacharel)”.

Com a grade curricular muito próxima entre as duas habilitações, há dificuldade em distinguir com clareza a diferença entre esses cursos de graduação (Silva, 2011).

Saviani (2021b) afirma que como ocorre com os trabalhadores de modo

geral, os professores, por sua vez, também necessitam de atualização por meio dos mais variados cursos.

O mercado e seus porta-vozes governamentais parecem querer um professor ágil, leve, flexível; que, a partir de uma formação inicial ligeira, de curta duração e a baixo custo, prosseguiria sua qualificação no exercício docente lançando a mão da reflexão sobre sua própria prática [...] (Saviani, 2021, p. 449, grifo nosso).

A partir deste contexto a formação básica também passou a ser vista como suficiente, bem como a formação continuada passou a ser ofertada por meio de oficinas e cursos intensivos; em sua maioria virtuais. Esses cursos em geral, transmitem de forma superficial as habilidades para que esses docentes ministrem suas aulas a partir de ideias que imprimem uma qualidade de excelência exigida dentro da pedagogia do aprender a aprender (Saviani, 2021b)

Historicamente, a Educação Física se desenvolveu sob influência de contextos sociopolíticos distintos, mas que convergiam para a reprodução social.

Na década de 1980, após o processo de abertura política no país, como já escrito, o Coletivo de Autores (1992) desenvolveu uma Abordagem Crítico-Superadora para a Educação Física, a qual se ancorou na Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2011) e no Materialismo Histórico Dialético (Marx, 2013).

Como objeto de estudo da Educação Física escolar na Abordagem Crítico-Superadora, a Cultura Corporal deve superar o paradigma da aptidão física como prática humana vista em sua dimensão histórica ligada aos interesses da classe trabalhadora.

Na Abordagem Crítico-Superadora a aula é um espaço sociopolítico de aprendizagem considerando a totalidade.

[...] entendemos a aula como um espaço intencionalmente organizado para possibilitar a direção da apreensão pelo aluno, do conhecimento específico da Educação Física e dos diversos aspectos das suas práticas na realidade social [...], aproxima o aluno da percepção da totalidade das suas atividades, uma vez que lhe permite articular uma ação (o que faz), com o pensamento sobre ela (o que pensa) e com o sentido que dela tem (o que sente) (Coletivo de Autores, 1992, p.87).

Quanto à obra Metodologia do Ensino de Educação Física do Coletivo de Autores (1992), Souza Junior (2011, p. 393) afirma que “o livro continua sendo

referência central para a formação inicial e continuada de profissionais de Educação Física, tornando-se, uma leitura imprescindível, um clássico da área, para aqueles que atuam na Educação Física escolar”.

Para o autor, essa obra possui aproximações sob um olhar marxista, acreditando e defendendo:

[...] que a cultura corporal se configura dimensão constituinte da produção cultural humana, condicionada histórica e socialmente [...], no reconhecimento da atividade humana que produz tal dimensão e, ao mesmo tempo em que produz a si mesmo, é produzido por ela (Souza Jr., 2011, p.408).

Por conseguinte, construindo sua realidade pessoal e social, o ser humano através dos jogos, esportes, lutas, ginásticas, danças, se constitui homem; Souza Junior (2011, p. 407) alicerça-se sobre a “necessidade de reconhecer os fundamentos, os limites e as possibilidades de cada explicação/construção acerca da Educação Física escolar, que se pautem na perspectiva crítica”. Portanto, compreende-se que esta formação não se limita apenas ao desenvolvimento físico, mas também ao desenvolvimento social, emocional e intelectual.

A Pedagogia Histórico-Crítica e a Abordagem Crítica-Superadora têm em comum a concepção de que a “educação escolar, para cumprir a sua função social, numa sociedade de classes, deve conhecer radicalmente o ser humano” (Albuquerque, 2020, p.63),

O desafio e o fardo do tempo histórico é superar a lógica capitalista e a tirania do imperativo do tempo do capital. Recolocam-se como atuais proposições pedagógicas que respondam às necessidades vitais da humanidade, como o é a emancipação humana (Albuquerque, 2020, p.66).

Tanto a Abordagem Crítico-Superadora quanto a Pedagogia Histórico-Crítica buscam socializar o conhecimento sistematizado por meio da educação escolar no sentido de enriquecer a concepção de mundo dos estudantes, permitindo-os compreender a realidade, inclusive no que diz respeito às questões sociais, políticas e culturais na sociedade de classes. Ambas defendem que a educação deve atuar no sentido de superação da sociedade capitalista possibilitando aos estudantes compreenderem e questionarem a realidade em que vivem por meio da apropriação

do saber acumulado, de modo que consigam atuar na sociedade em conformidade com seus interesses de classe.

Quanto a isso, Albuquerque (2020, p. 67) esclarece:

[...] também se coloca a teoria Histórico-Cultural, com seus novos apostes sobre o desenvolvimento e a atividade humana; a pedagogia Histórico-Crítica; e a abordagem Crítico-Superadora do ensino da Educação Física que, com seus respectivos aprofundamentos nos últimos 40 e 28 anos, respectivamente, permitem-nos afirmar sobre a atualidade da teoria marxista, do materialismo histórico dialético para investigar cientificamente e transmitir pedagogicamente a cultura corporal, objeto de estudo da Educação Física.

Para esse aprofundamento, o Materialismo Histórico Dialético colabora com a compreensão da problemática, uma vez que, no contexto social (econômico, da organização do trabalho, da sociedade de classes) é que são desenvolvidas as políticas públicas educacionais. Para Cury (2000, p.34) essa totalidade é “a compreensão da relação todo/parte, que supera a colocação [...]”, portanto, a estrutura significativa da Educação Física na escola e que delas decorrem.

Sendo assim, para Duarte (2012, p. 153):

[...] o papel da educação escolar na luta pelo socialismo define-se pela importância do conhecimento na luta contra o capital e na busca da formação plena do ser humano. Lutar pelo socialismo é lutar pela socialização da propriedade dos meios de produção.

A educação escolar, ao promover a transmissão do conhecimento científico, artístico e filosófico em suas formas mais desenvolvidas, desempenha um papel crucial na luta pelo socialismo e na busca por uma sociedade mais justa e equitativa.

A direita acusa o socialismo de ser uma visão retrógrada, ditatorial, sem base na realidade, e acusa a pedagogia histórico-crítica de ser uma pedagogia tradicional e autoritária que se passa por progressista. Essa direita entende que não há nada mais progressista do que o capitalismo e que as pedagogias verdadeiramente inovadoras são aquelas que não se preocupam com a transmissão do conhecimento, mas sim com a preparação dos jovens para um futuro imprevisível, ou seja, as pedagogias do aprender a aprender (Duarte, 2021a, n.p.).

A prática docente nas aulas de Educação Física demonstra a possibilidade de um aprofundamento do conhecimento quando apoiada na Pedagogia Histórico-

Crítica (PHC) e na Abordagem Crítica-Superadora, especialmente quando essas práticas são enriquecidas pelas ciências humanas e, em particular, pela filosofia. Para Luckesi (1994, p.31):

As relações entre Educação e Filosofia parecem ser quase “naturais”. Enquanto a educação trabalha com o desenvolvimento dos jovens e das novas gerações de uma sociedade, a filosofia é a reflexão sobre o que e como devem ser ou desenvolver estes jovens e esta sociedade.

Para enfrentar a superficialidade com a qual o conhecimento é abordado na escola, especificamente nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental se faz necessário construir uma visão de mundo, de homem e de sociedade que se deseja, “tendo como horizonte um projeto educativo voltado à superação do capitalismo [...]” (Reis, 2013, p. 48).

Na perspectiva voltada à reprodução do capital, a educação tem servido como meio de adaptar o indivíduo às condições históricas da população, negando o potencial criativo e transformador da realidade que o homem possui, impedindo-o de reconhecer-se como sujeito da história (Reis, 2013, p. 49).

De acordo com Saviani (2019, p. 94), “a concepção de mundo, de homem e de sociedade que está na base da Pedagogia Histórico-Crítica parte da constatação do homem como um ser corporal que se produz materialmente ao produzir seus meios de existência”.

Em consonância com as teorias críticas discutidas neste trabalho, a seguir será apresentada uma abordagem do corpo que busca romper com a visão predominante, dicotômica e desfavorável, amplamente difundida no contexto da educação escolar.

5.3 Educação Física, corpo e sociedade

Para este estudo, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Abordagem Crítico-Superadora proposta do Coletivo de Autores (1992) são fundamentais, pois partem da realidade educacional da escola pública do ensino de Educação Física, portanto, da educação das crianças da classe trabalhadora para lá voltar com a melhor educação possível. É imperioso compreender que, para estes estudantes só a educação transformadora interessa, assim, aqui, neste tópico se refletirá sobre a

abordagem do corpo na sociedade de classes, já que consta no currículo (São Paulo, 2019) e, por conseguinte no currículo do Município de Lençóis Paulista a temática, para a compreensão da origem da cultura corporal e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.

Tal necessidade decorre do que Saviani (2021a, n.p.) esclarece:

Aceita-se correntemente como inquestionável a existência de uma dimensão filosófica na educação. Diz-se que toda educação deve ter uma orientação filosófica. Admite-se também que a filosofia desempenha um papel imprescindível na formação do educador. Tanto assim é que a filosofia da educação figura como disciplina obrigatória do currículo mínimo dos cursos de pedagogia.

A citação apresentada por Saviani (2021a) aponta a importância da filosofia na educação e não sendo apenas um adendo ao currículo, mas um elemento central para a formação de educadores conscientes e críticos, pois

[...] a passagem do senso comum à consciência filosófica é a condição necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária. Com efeito, é essa a única maneira de convertê-la em instrumento que possibilite aos membros das camadas populares a passagem da condição de “classe em si” para a condição de “classe para si”. Ora, sem a formação da consciência de classe não existe organização não é possível a transformação revolucionária da sociedade (Idem, 2021a, n.p., grifo nosso).

Cabe saber se os professores estão preparados para isso, se realmente sofreram uma imersão no campo filosófico a ponto de transformarem a educação em uma forma de luta por uma sociedade menos desigual. Ainda para Saviani (2021a), “refletir é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado. É examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado. E é isto o filosofar”.

[...] preocupar-se com a educação significa preocupar-se com a elevação do nível cultural das massas; significa, em consequência, admitir que a defesa de privilégios (essência mesma da postura elitista) é uma atitude insustentável. Isto porque a educação é uma atividade que supõe heterogeneidade (diferença) no ponto de partida e a homogeneidade (igualdade) no ponto de chegada. Diante disso, a forma pela qual a classe dominante, por meio de suas elites, impede a elevação do nível de consciência das massas é manifestando uma despreocupação, um descaso e até mesmo um desprezo pela educação (Idem, 2021, n.p.).

Também de acordo com Luckesi (1994, p. 21):

A prática pedagógica está articulada com uma pedagogia que nada mais é que uma concepção filosófica da educação. [...] Filosofia significa “amigo da sabedoria” devido ao fato de a palavra “filosofia” estar constituída do termo *filon*, que equivale a amigo, e do termo *sofia*, que equivale a sabedoria.

Então, a compreensão do mito, da arte, o entendimento da ciência e do senso comum são alguns dos campos abordados com reflexões filosóficas, porém o processo de filosofar é muito mais amplo e, segundo Aranha (2006) “a filosofia pode ter por objeto de reflexão qualquer tema”.

Segundo o professor Dermeval Saviani, a reflexão propriamente filosófica é radical, rigorosa e de conjunto [...] é radical por que sua reflexão busca as raízes da questão, [...] é rigorosa porque, enquanto filosofia de vida não leva suas conclusões até a última consequências, [...] é de conjunto por ser globalizante, ao examinar os problemas na perspectiva do todo, relacionando os seus diversos aspectos (Aranha, 2006, p. 21).

Ao dizer que a Filosofia é globalizante, Saviani (2019) afirma que a reflexão filosófica não é papel apenas do filósofo, mas de todos como uma prática interdisciplinar e inacabada, assim como o ser humano que está sempre se reconstruindo.

Em grego, temos três palavras referentes ao fenômeno do conhecimento: *doxa*, *sofia* e *episteme*. *Doxa* significa opinião, isto é, o saber próprio do senso comum, o conhecimento espontâneo ligado diretamente à experiência cotidiana, um claro-escuro, misto de verdade e erro. *Sofia* é a sabedoria fundada numa longa experiência de vida. É nesse sentido que se diz que os velhos são sábios e que os jovens devem ouvir seus conselhos. Finalmente, a *episteme* significa ciência, isto é, o conhecimento metódico e sistematizado (Saviani, 1991, p. 14).

Nas escolas, segundo a Pedagogia Histórico-Crítica, os conhecimentos científico, artístico e filosófico devem ser desenvolvidos para compreensão da realidade. Então, tais vivências, culturas, corpos, presentes na cultura corporal devem ser compreendidos filosófica e historicamente, se afastando do senso comum e se aproximando da realidade concreta, cuja compreensão fidedigna demanda a apropriação do conhecimento científico, para isso, Luckesi (1994, p.95) colabora:

O senso comum nasce exatamente desse processo de “acostumar-se” a uma explicação ou compreensão da realidade, sem que ela seja

questionada. Mais do que uma interpretação adequada da realidade, ele é uma “forma de ver” a realidade – mítica, espontânea, acrítica.

No ensino da cultura corporal, muitas são as práticas sociais que envolvem a situação das classes sociais, como os preconceitos contra os integrantes da classe trabalhadora, que são negros, indígenas, mestiços, mulheres, quilombolas e deficientes. A compreensão dos processos históricos inclui as práticas desses sujeitos. A esse respeito, Soares (2004, p.83) traz que “nem sempre os argumentos médicos foram suficientes para romper com os preconceitos que ainda cercava a Educação Física, que era julgada imoral, especialmente no que diz respeito a sua aplicação às mulheres”.

A história da cultura corporal é pouco abordada na escola, sobretudo em tempos de educação neoliberal com ensino por meio de slides¹⁴ na rede estadual para aquisição de competências e habilidades, com controle do tempo na sala de aula pelo diretor da escola.

O exemplo disso, o site da SEDUC/ SP (São Paulo, 2023) traz uma matéria de abril de 2023 dizendo que a Educação de SP oferece material digital inédito para professores da rede:

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP) disponibilizou um novo material didático totalmente digital para os professores da rede estadual. Esse recurso estará acessível para ser utilizado nas 5,3 mil escolas estaduais. O material digital já inclui 1,4 mil aulas que cobrem a formação geral básica e estão prontas para serem aplicadas no segundo bimestre (São Paulo, 2023).

Então, é importante ressaltar que esse tipo de material¹⁵ não leva em consideração a realidade e necessidade dos estudantes, além de serem materiais utilizados para educar os alunos que pertencem à classe dos que devem ter conhecimentos superficiais e técnicos instrumentais controlados por mídias.

A liberdade de ensino que está cerceada na rede pública estadual nestes últimos anos de gestão do governo de Tarcísio¹⁶ de Freitas (Republicanos) impede o

¹⁴ Material digital para uso oferecido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para uso nas aulas.

¹⁵ A reflexão sobre o material é necessária, mas é quase impossível de ser realizada dada as condições impositivas e restritivas para o seu uso.

¹⁶ Tarcísio de Freitas é governador do Estado de São Paulo. Foi ministro da Infraestrutura do governo Jair Bolsonaro; atuou como secretário da Coordenação de Projetos da Secretaria Especial do

indivíduo de analisar criticamente e interpretar o contexto em que vive, para conseguir conduzir a sua vida, a sua história de modo mais justo, democrático e livre de modismos, escapando da vida fetichizada¹⁷, assim produzirá senso crítico – indo além dos limites impostos pela própria educação escolar sejam eles políticos, religiosos, econômicos, do tempo histórico em que vive.

Ser um educador intelectual transformador é compreender que as escolas não são espaços *neutros* de mera instrução, mas carregados de pressupostos que representam as relações de poder vigentes e convicções pessoais nem sempre explicitadas. Imaginar que a escola seja um local apolítico, em que são transmitidos conhecimentos objetivos e apartados do mundo das injustiças sociais, é manter uma postura conservadora. Perigosamente conservadora, por contribuir para a manutenção do *status quo* (Aranha, 2006, p. 47).

Ainda Aranha (2006, p.47) acrescenta que, “mesmo quando existem falso apoliticismo e a crença de que se está desenvolvendo uma atividade neutra, encontramos bem escondidos os interesses do grupo que se encontra no poder”. Sugerindo uma análise crítica das aparências de neutralidade, um convite para questionar e investigar quais interesses podem estar por trás de atividades que se apresentam aparentemente neutras.

Nas aulas de Educação Física amparada pelo Materialismo Histórico Dialético através dos alicerces da Pedagogia Histórico Crítica e da Abordagem Crítico-Superadora, o aluno terá chance de perceber mudanças constantes, progredindo em seu pensamento sobre questões e atividades que ora não passavam de mera ação escolar.

Não se pode perder de vista, contudo, que a pedagogia histórico-crítica é claramente uma teoria contra-hegemônica. Não há lugar, portanto, para a ilusão de que ela possa ser adotada como referência para a organização da educação nacional e como orientação das políticas educativas no quadro das relações sociais vigentes dominadas pelo capital. O que se propõe é que ela desempenhe, em relação à educação, papel análogo à teoria elaborada por Marx. Assim como Marx esperava que sua teoria da

Programa de Parceria de Investimentos (PPI), sendo responsável pelo programa de privatizações, concessões e desestatizações. (saopaulo.sp.gov.br)

¹⁷ “Essa palavra deriva da palavra francesa ‘fetiche’, que por sua vez deriva de uma palavra portuguesa, ‘feitiço’”. Segundo Valquíria Padilha, a idéia de fetichismo das mercadorias vem igualmente de Karl Marx, que via as mercadorias revestidas de um caráter misterioso, por duas razões. Primeiramente porque as mercadorias escondem nelas o trabalho humano [...] Outra razão é que as pessoas trocam mercadorias e, nessa troca, tornam-se elas mesmas mercadorias sem perceber. (Padilha, 2006)

sociedade pudesse servir como uma arma nas mãos dos trabalhadores para instaurar relações educativas que correspondem às suas necessidades e aspirações (Saviani, 2019, p. 159).

A Educação Física e a Filosofia são áreas interligadas, buscam interpretar e entender a realidade que a cercam promovendo reflexões críticas sobre elas. A Filosofia é a disciplina que busca questionar e analisar os princípios fundamentais do conhecimento, da ética, da moral e dos valores, além de ajudar a identificar ideologias que permeiam a Educação Física, levando em consideração questões complexas para os adolescentes entre o corpo, a sociedade e a história, promovendo aulas mais inclusivas e democráticas.

Embora seja tão claro o seu papel na educação pública, a Filosofia está escassa no currículo da educação básica, pois o estudo filosófico capacita o estudante a ser mais crítico.

A Filosofia, em síntese, não é tão somente uma interpretação do já vivido, daquilo que está objetivando, mas também a interpretação de aspirações e desejos do que está por vir, do que está para chegar. [...], o pensamento filosófico manifesta-se tanto como condicionado pelo momento histórico quanto como condicionante do momento histórico sub-sequente. Manifesta-se dessa maneira, como impulsionador da ação, tendo em vista a concretização de determinadas aspirações dos homens, de um povo, de um grupo ou de uma classe (Luckesi, 1994, p. 26).

Na Educação Física, ao abordar o corpo sob uma perspectiva filosófica, contribui-se para o desenvolvimento do senso crítico, da socialização e da cidadania dos alunos, promovendo uma compreensão mais ampla e reflexiva sobre as práticas corporais no contexto educacional.

[...] na questão do saber elaborado, 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 da produção do saber, além do fato de que a educação física, do mesmo modo que as demais modalidades educativas deve ser objetivo de um trabalho sistemático que, conseqüentemente, exige sistematização e a transmissão-assimilação dos conhecimentos relativos à corporeidade humana para as novas gerações (Saviani, 2019, p. 105).

Para Saviani (2019), desde o nascimento o corpo é a primeira condição de possibilidade da existência humana, pois o bebê é cercado de cuidados que visam seu adequado desenvolvimento corporal. E como a Cultura Corporal que é

construída pela sociedade em que se vive, cria e nega padrões referenciais construídos ao longo do tempo.

A expectativa da Educação Física escolar, que tem como objeto a reflexão sobre a cultura corporal, contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos- a emancipação-, negando a dominação e submissão do homem pelo homem (Coletivo de Autores, 1992, p.40).

Na escola isso se manifesta nas relações entre alunos, professores, funcionários, quando padrões da cultura vigente são usados para a exclusão do outro com discursos que marginalizam as questões de gênero, questões sociais, raciais, fortalecendo o consumismo desenfreado e predador, os padrões de beleza inalcançáveis, criando um ambiente de segregação, exclusão e desigualdade.

Segundo, Gonçalves (1994, p.39) “a apreciação da crítica da realidade humana supõe uma forma de ver e interpretar o mundo, isto é, encerra em si pressupostos filosóficos”.

A escola é uma instituição social e, como tal, se encontra numa relação dialética com a sociedade em que se insere. Ao mesmo tempo em que reproduz as estruturas de dominação existentes na sociedade, constitui-se em um espaço onde se pode lutar pelas transformações sociais (Idem, 1994, p. 32).

O corpo dócil é um produto de nossa sociedade, foi trabalhado arduamente e está presente em todas as instâncias, na escola é aquele corpo obediente de ordens, cumpridor de regras, o mais produtivo e menos preguiçoso.

Gonçalves (1994, p. 33) explica que, “a forma de a escola controlar e disciplinar o corpo está ligada aos mecanismos das estruturas do poder, resultantes do processo histórico da civilização ocidental”.

Soares (2004, p. 49-50), esclarece:

A Educação Física, filha do liberalismo e do positivismo, deles absorveu o gosto pelas leis, pelas normas, pela hierarquia, pela disciplina, pela organização da forma. Do liberalismo, forjou suas “regras” para os esportes modernos (que, não por acaso, surgiram na Inglaterra), dando-lhes a aparência de serem “universais e, deste modo, permitindo a todos ganhar no jogo e vencer na vida pelo seu próprio esforço. Do

positivismo, absorveu, com muita propriedade, sua concepção de homem como ser puramente biológico e orgânico, ser que precisa ser “adestrado”, “disciplinado”.

Portanto, não basta nas aulas de Educação Física ocupar-se do corpo como algo físico, mas sim social e trabalhar questões que estão intrinsecamente relacionadas que devem ser exploradas intencionalmente para que os alunos consigam compreender a sociedade capitalista na qual está inserido e que, de acordo com o Coletivo de Autores (1992 p.41), “esta forma de organizar o conhecimento não desconsidera a necessidade do domínio dos elementos técnicos e táticos, todavia não os coloca como exclusivos e únicos conteúdos da aprendizagem”, instaurando nesse indivíduo valores que humanizam a forma de lidar consigo mesmo, com o outro e fortalece a luta contra a classe dominante superando a atual condição de classe em que se encontra.

6 DESENVOLVIMENTO E APLICABILIDADE DO OBJETO DE ENSINO

Esse E-book faz parte de uma dissertação de Mestrado na qual a Educação Física foi investigada para o Ensino Fundamental na qual se considera o contexto da educação pública nas últimas três décadas.

Tratou-se de uma pesquisa crítica na qual a Pedagogia Histórico-Crítica foi estudada como possibilidade para qualificar a educação dos alunos da classe trabalhadora, trazendo o Coletivo de Autores (1992) como sustentação para um novo interesse nas aulas de Educação Física.

Então, aqui, se apresenta um Objeto de Ensino que considera a Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2021b) e a Abordagem Crítico-Superadora (Coletivo de Autores, 1992) para desenvolver uma sequência didática inicialmente para o ensino do Voleibol.

Esse Objeto de Ensino é resultado de um longo período de estudos e práticas, no qual a dissertação intitulada “EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ABORDAGEM À LUZ DE TEORIAS CRÍTICAS TRANSFORMADORAS” foi elaborada através de um processo de pesquisa bibliográfica e documental, portanto, o Objeto de Ensino não poderá ser visto separadamente, e sim, como resultado de um processo de análise social, bem como de apropriação teórica crítica para o ensino de Educação Física

O Objeto de Ensino foi desenvolvido pela autora, na escola onde atua, com os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Os alunos de duas salas de 9º anos participaram das aulas que deram origem a este material.

Os alunos participaram de uma pesquisa por meio de questionários e entrevistas, cujas respostas, analisadas à luz de referenciais teóricos críticos, colaboraram para a elucidação da problemática, bem como para o desenvolvimento da sequência didática. Esse processo permitiu que as vozes dos alunos fossem ouvidas e consideradas, enriquecendo a compreensão das relações entre cultura corporal, práticas sociais e as influências sociais e econômicas que permeiam suas experiências.

Para a Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2021b), o ensino deve levar em conta a totalidade, esta que é uma categoria do Materialismo Histórico Dialético (Marx, 2008). A categoria da totalidade é entendida na perspectiva do Materialismo

Histórico-Dialético como uma unidade de máxima complexidade constituída por diferentes elementos complexos (com menores graus de complexidade) os quais, em suas relações, constituem e sintetizam aquela totalidade. A totalidade é um complexo constituído de complexos. Conhecer a totalidade de um objeto não significa conhecer tudo, mas, sim, apreender a lógica determinante dessa totalidade.

Já Abordagem Crítico-Superadora (Coletivo de Autores, 1992), se sustenta tanto na Pedagogia Histórico-Crítica quanto no marxismo dialético. O esporte nessa abordagem é uma produção histórico-cultural subordinada aos códigos e significados impostos pela sociedade capitalista. Portanto, ele não pode ser desvinculado das condições inerentes a essa sociedade, especialmente quando valores educativos são atribuídos para justificá-lo no currículo escolar

O esporte, segundo o Coletivo de Autores (1992), enquanto prática social que incorpora elementos lúdicos da cultura corporal assume uma dimensão complexa como fenômeno que envolve códigos, sentidos e significados da sociedade que o originou e o pratica. Portanto, requer uma análise abrangente de seus diversos aspectos para determinar como deve ser pedagogicamente abordado, não apenas como uma atividade "na" escola, mas sim como um fenômeno social e parte integrante da escola.

Ainda para o Coletivo de Autores (1992), também é essencial o desenvolvimento da noção de historicidade da cultura corporal, pois todas as atividades corporais foram criadas e desenvolvidas em contextos históricos e sociais específicos.

Figura 10 – Alunos participantes da pesquisa e da elaboração da sequência didática



Fonte: Imagem retirada pela autora.

A aplicação da sequência didática na forma de um e-book aconteceu nas aulas dos nonos anos do ensino fundamental com 32 alunos. A temática, como já descrito, enfocou a cultura corporal e sua relação com o corpo e estética, neste momento histórico marcado pelo impacto das políticas neoliberais na educação e da urgência de abordagens que superem o esvaziamento de conhecimentos das aulas de Educação Física.

A Pedagogia Histórico-Crítica e a Abordagem Crítico-Superadora permitem um aprofundamento nas reflexões sobre as experiências corporais dos alunos, considerando suas vivências, contextos sociais e as relações de poder presentes nas práticas esportivas.

Portanto, as aulas não apenas visam à aquisição de habilidades motoras, mas também a formação de um olhar crítico sobre as diversas manifestações culturais do corpo, promovendo a conscientização dos alunos acerca das influências sociais e econômicas que moldam suas percepções sobre estética e realização. Essa abordagem propõe um espaço de diálogo onde os alunos possam questionar e re-significar seus valores, incentivando uma participação ativa na construção de um conhecimento que transcenda as limitações impostas pelo modelo educacional neoliberal. Assim, é possível fomentar uma Educação Física que não se restringe ao aprender a aprender, mas que se entrelaça com a prática social em sua totalidade.

VOLEIBOL NA SOCIEDADE CAPITALISTA

Durante as aulas de Educação Física das turmas de 9.º ano A e B, houve um consenso entre os alunos em optar pelo estudo do voleibol, conforme a programação prevista no material adotado pela Secretaria da Educação do Município de Lençóis Paulista. A escolha também foi influenciada pelo fato de alguns alunos participarem de treinamentos de voleibol em escolinhas de esportes oferecidas pela prefeitura, o que despertou ainda mais o interesse pela modalidade.

A professora iniciou a aula questionando os alunos sobre a história do voleibol, seu surgimento e a forma como era praticada inicialmente. Em resposta, os alunos compartilharam suas hipóteses sobre os possíveis países de origem e os materiais utilizados pelos primeiros praticantes. Um exemplo disso foi o comentário

da aluna Camila, que mencionou a "bola de meia" como uma possibilidade para a prática do voleibol.

A professora discutiu com os alunos sobre a maneira como o voleibol é jogado atualmente, tanto nas transmissões televisivas quanto nas práticas realizadas na escola, em clubes e nas praças da cidade. Os alunos observaram que, embora parecessem semelhantes, havia diferenças significativas. Eles explicaram que, nas competições transmitidas pela TV, as regras oficiais exigem maior desempenho por parte dos jogadores. Em contrapartida, nas partidas realizadas em praças ou na escola, as regras podem ser adaptadas, desde o sistema de pontuação até o número de jogadores em quadra. O aluno Otávio exemplificou essa flexibilidade ao comentar que poderiam até mesmo jogar com uma bexiga.

Figura 11 – Roda de conversa, abordando o voleibol de forma contextualizada



Fonte: Imagem retirada pela autora.

Durante a discussão sobre a prática do voleibol, os alunos mencionaram que os jogadores geralmente possuem porte físico forte e estatura elevada. Aproveitando essa observação, a professora questionou os alunos sobre os corpos dos atletas. Nesse momento, os alunos perceberam que, nas práticas esportivas, os "corpos perfeitos" são frequentemente destacados, enquanto os corpos considerados "não perfeitos" raramente têm a mesma visibilidade ou participação. A esse respeito, a

aluna Camila comentou: “na escola, pessoas de baixa estatura são as últimas a serem escolhidas para os times”.

A partir da percepção do Voleibol, pelos alunos; a professora começou a questioná-los sobre a prática do Voleibol televisionado ser a forma mais disseminada socialmente. Os alunos concordaram e atribuíram isso à performance (desempenho), também disseram ser uma prática bonita e emocionante. O aluno Caio ainda destacou que “assistir aos jogos na TV é inspirador, porque os jogadores fazem jogadas incríveis, com saltos altos e defesas rápidas”.

A professora disse que nem sempre foi assim, pois a história do vôlei acompanha os movimentos sociais em que a prática está inserida. Então, ela abordou a sociedade capitalista e nesse contexto, a professora falou sobre o vôlei no lazer e o vôlei na educação.

Também foi problematizada pela docente a questão do corpo que joga vôlei, sobre a beleza que existe na prática seja de desempenho ou não, mas porque é uma prática humana que exige sincronia entre os envolvidos.

A ideia de problema não se resume àquilo que um grupo de alunos está interessado em saber e por isso se revela uma necessidade. Para a pedagogia histórico-crítica, na escola, o professor é quem dirige o processo educativo, cabendo-lhe criar os motivos da aprendizagem, gerar novas necessidades de compreensão a cerca do real, para além da imediatez da vida e da prática cotidiana (Marsiglia, 2019, p. 16).

A partir das discussões realizadas, a professora levantou materiais científicos, artísticos e filosóficos para estudos pelo grupo. Os materiais foram:

- Texto 1: História do Voleibol.
- Texto 2: Evolução das Regras ao longo do tempo.
- Texto 3: Uma história comentada da transformação do Voleibol: do jogo ao desporto espetáculo.
- Texto 4: Mídia reflete cultura do “corpo perfeito” e alimenta mercado da boa forma - *Segundo pesquisador, o discurso expresso na mídia cria um modelo de beleza irreal que deve ser buscado permanentemente* <<https://jornal.usp.br/?p=183845>>

Com os materiais em mãos, os estudos foram realizados em trios, com os alunos distribuídos livremente pela quadra. Ao final, em uma roda de conversa, cada grupo apresentou sua compreensão das leituras realizadas.

Durante essas exposições, novos debates surgiram, enriquecendo o processo. Ao término, os alunos compreenderam que o voleibol, em sua origem, foi criado com o objetivo de ser um esporte sem contato físico, permitindo que todos pudessem jogar sem grandes riscos de contato e lesões. No entanto, ao longo do tempo, seu desenvolvimento foi influenciado pelo capital, afastando-se desse propósito inicial. O esporte passou a ser um veículo de comércio de uma ampla gama de mercadorias, como materiais esportivos, alimentos, bebidas e vestuário, entre outros.

A professora destacou a indústria do entretenimento e os megaeventos esportivos como formas muito lucrativas para as empresas de todos os setores que investem e lucram muito antes, durante e após a realização de megaeventos esportivos.

A partir disso, a professora questionou a mudança de regras, os calendários dos eventos que são organizados para tornarem estas práticas mais competitivas e atraentes que resultem em lucro para os investidores.

Os alunos também comentaram sobre o surgimento do voleibol quando seu idealizador pensou num esporte mais tranquilo que o basquete. Houve comentários a respeito da estatura dos jogadores, pois para o vôlei de alto rendimento, a altura dos jogadores é importante para definir bons resultados com um time forte, segundo eles.

Figura 12 – Aula de voleibol



Fonte: Imagem retirada pela autora.

Antes de concluir a atividade com a elaboração da história intitulada "*Voleibol – A Prática de um Esporte desde a sua Gênese até o Corpo Espetáculo na Sociedade Capitalista*", a professora promoveu uma discussão mais detalhada sobre o conceito de "corpo espetáculo" no contexto da sociedade capitalista. A aula focou em como o corpo dos atletas é moldado não apenas pela performance esportiva, mas também pelas demandas do mercado, pela mídia e pela cultura do consumo.

Assim, a professora recuperou a prática social inicial para que todos percebessem o avanço na compreensão do Voleibol que tinham antes. Os alunos compreenderam que o esporte nunca existe por si só e sim, sempre está carregado de histórias, mas que na sociedade capitalista o esporte se afastou da prática em que todos podem participar sejam eles, altos, baixos, gordos, magros, deficientes, pois a mídia interfere na educação das pessoas, a ponto delas reproduzirem o vôlei até na escola como se fosse uma prática de alto nível e que isso decorre do esforço da publicidade.

Nesse contexto, os alunos também discutiram sobre as pressões que esses padrões exercem, tanto nos atletas profissionais quanto nas pessoas que praticam o esporte de forma educacional ou no âmbito do lazer. Eles refletiram sobre a tensão entre a prática esportiva como uma atividade prazerosa e democrática, e a

transformação do esporte em uma mercadoria que reforça padrões estéticos e de consumo, favorecendo a classe burguesa.

Figura 13 – Alunos na quadra



Fonte: Imagem retirada pela autora.

VOLEIBOL E ESTÉTICA

Nesta aula, a professora questionou os alunos sobre a prática fisiologia dos jogadores de voleibol, indagando se consideravam necessário um treinamento intensivo para obter um desempenho satisfatório nessa modalidade esportiva.

A docente também abordou as diferenças de prática entre os gêneros, com o intuito de avaliar o conhecimento prévio dos estudantes. Alguns alunos afirmaram que um treinamento é essencial para o fortalecimento da musculatura, especialmente dos membros superiores e inferiores. Além disso, observaram que as dinâmicas do jogo masculino se caracterizam por uma maior velocidade em comparação ao feminino.

A professora problematizou a corporeidade na prática do voleibol com base nos conhecimentos previamente expostos pelos alunos. Nesse sentido, os estudantes foram questionados sobre suas percepções a respeito das diferenças entre os corpos dos jogadores de voleibol e os dos praticantes de futebol.

Antes, porém, os alunos concordaram de forma unânime que os jogadores de futebol recebem salários significativamente mais altos; no entanto, observaram que os grandes times de voleibol, especialmente os da Liga Profissional¹⁸, também dispõem de recursos financeiros consideráveis para remunerar bem seus atletas.

O aluno Richard comentou que “embora os jogadores de futebol ganhem mais, acredito que o voleibol também pode oferecer boas oportunidades financeiras, especialmente para os atletas que se destacam”.

A respeito à corporeidade dos jogadores, os alunos destacaram que cada modalidade esportiva apresenta atletas com características distintas, mas enfatizaram que, para a prática de todos os esportes, é fundamental que os atletas possuam membros inferiores bem desenvolvidos. Nesse sentido, o aluno João afirmou: “Para jogar bem, é essencial ter pernas fortes, pois elas são a base de todos os movimentos no esporte”.

A professora questionou os alunos sobre a maneira como a imagem dos atletas poderia influenciá-los além do contexto esportivo. Os alunos responderam que desejavam serem magros e fortes como os atletas e expressaram o desejo de poder adquirir os modelos de tênis que eles utilizam. A aluna Maria declarou que “ser como os atletas não é apenas sobre o corpo, mas também sobre a autoconfiança e o estilo de vida que eles representam”.

A professora explicou que essa dinâmica está intimamente relacionada ao fato de que o esporte espetáculo atende à lógica capitalista, gerando nos telespectadores necessidades de consumo. Sobre isso, o aluno Lucas destacou: “A forma como os atletas são apresentados na mídia nos faz sentir que precisamos ter os mesmos produtos que eles usam como roupas e equipamentos, para nos sentirmos parte desse mundo”.

Após essa discussão inicial, a professora apresentou duas reportagens para que os alunos lessem.

Os textos jornalísticos foram:

- **Como cada modalidade influencia os corpos dos atletas** - As atividades físicas podem modificar - e muito - as características físicas de esportistas.

¹⁸ A liga profissional é integrada, obrigatoriamente, pelos clubes e sociedades desportivas que disputem as competições profissionais. A liga profissional pode, ainda, nos termos definidos nos seus estatutos, integrar representantes de outros agentes desportivos. Cabe à liga profissional exercer, relativamente às competições de caráter profissional, as competências da federação em matéria de organização, direção, disciplina e arbitragem, nos termos da lei. (<http://bdjur.almedina.net/>).

<https://exame.com/casual/como-cada-modalidade-influencia-os-corpos-dos-atletas/#:~:text=Como%20cada%20modalidade,f%C3%ADsicas%20de%20esportistas>

- **Vôlei é o único esporte em que mulheres ganham mais do que homens; entenda por que.**

<https://bhaz.com.br/arreda-para-ca/volei-mulheres-ganham-mais/>

As leituras das reportagens aconteceram em duplas e depois os alunos trocaram os textos para que todos fizessem os dois estudos.

Figura 14 – Alunos realizando leituras



Fonte: Imagem retirada pela autora.

Essas imagens foram apresentadas aos alunos para apreciação dos atletas da seleção brasileira feminina e masculina:

Figura 15 – Atletas da seleção feminina e masculina



Fonte: Diário do Nordeste.

Logo após, essa imagem também foi apresentada aos alunos:

Figura 16 – 'O Nascimento de Vênus', de Sandro Botticelli



Fonte: Domínio Público via Wikimedia Commons.

A professora apresentou essa figura clássica, uma obra de arte que retrata o ideal de beleza feminina do período Renascentista, explicando que a estética se ocupa do estudo da percepção do belo e dos critérios que fundamentam a crença de que algo é considerado belo. Ela destacou como esses padrões de beleza influenciam a sociedade ao longo do tempo e como eles podem impactar a forma como as pessoas se veem e se comportam.

Explicou ainda que a produção das emoções por meio dos fenômenos estéticos é um campo de estudo fascinante e multifacetado, que abrange desde a percepção até a sociologia do consumo. Ao analisar como as formas e matérias se relacionam nas artes, é possível entender melhor as ideias de criação, técnicas e as influências culturais que moldam nossas percepções de beleza e valor estético.

Nesse momento da aula, houve a necessidade de uma mediação no qual a professora propôs uma leitura sobre esse conceito de beleza, então entregou aos alunos o texto abaixo para conhecerem um pouco mais sobre “O que é o Belo”.

Figura 17 – Texto: Beleza, a experiência do prazer



Fonte: Imagem retirada pela autora.

Os alunos perceberam o Voleibol como um produto histórico e social, dizendo que o jogo na TV, recuperando que desperta a vontade de consumir produtos e que isso beneficia marcas e patrocinadores. Também concluíram que em algum

momento já compraram produtos influenciados pelos atletas e que depois acabaram não usando.

O conceito de beleza também foi destacado como uma construção social e que na atualidade, com o advento da Internet o capitalismo acelerou processos de consumo alimentando nas pessoas o desejo de se parecerem com os atletas ou assumirem hábitos relacionados à prática do voleibol, como exemplo, a moda esportiva com roupas das marcas patrocinadoras de grandes clubes, tênis, óculos de sol, bonés, além de suprimentos alimentares esportivos utilizados pelos atletas e que o público é estimulado a consumir.

Essa discussão foi importante para compreensão do capitalismo e o quão ele pode utilizar da classe trabalhadora para se retroalimentar e criar padrões de corpo, de beleza e de consumo.

Por fim, os alunos elaboraram um breve ensaio intitulado: "Como o Voleibol, para Além do Esporte, Pode Influenciar Comportamentos Consumistas em Homens e Mulheres?".

Posteriormente, trocaram mais conhecimentos e percepções em roda de conversa e então, a professora recuperou as discussões iniciais, para que conseguissem compreender o voleibol na mídia, na sociedade capitalista e sua influência sobre a percepção de corpo e do que é belo.

VOLEIBOL E A INFLUÊNCIA DAS CONDIÇÕES SOCIAIS NO LAZER

A aula iniciou-se com a promoção de uma discussão sobre a natureza democrática da prática do voleibol. Questionou-se os alunos acerca da acessibilidade ao esporte, aos quais responderam afirmativamente, destacando que qualquer pessoa pode participar, desde que disponha de uma bola e de um espaço adequado, como uma quadra ou uma rede.

Em seguida, a professora solicitou que os alunos identificassem locais em seu bairro onde o voleibol poderia ser praticado. Os estudantes relataram a existência de quadras com redes em algumas praças e mencionaram uma quadra específica no bairro da escola, onde se reuniam aos finais de semana para jogar.

A professora, então, introduziu uma situação-problema: **"Um trabalhador com uma jornada semanal de 40 horas de trabalho teria tempo para jogar**

voleibol?" e "Os adultos que residem com vocês e trabalham conseguem dedicar tempo ao voleibol na praça do bairro?"

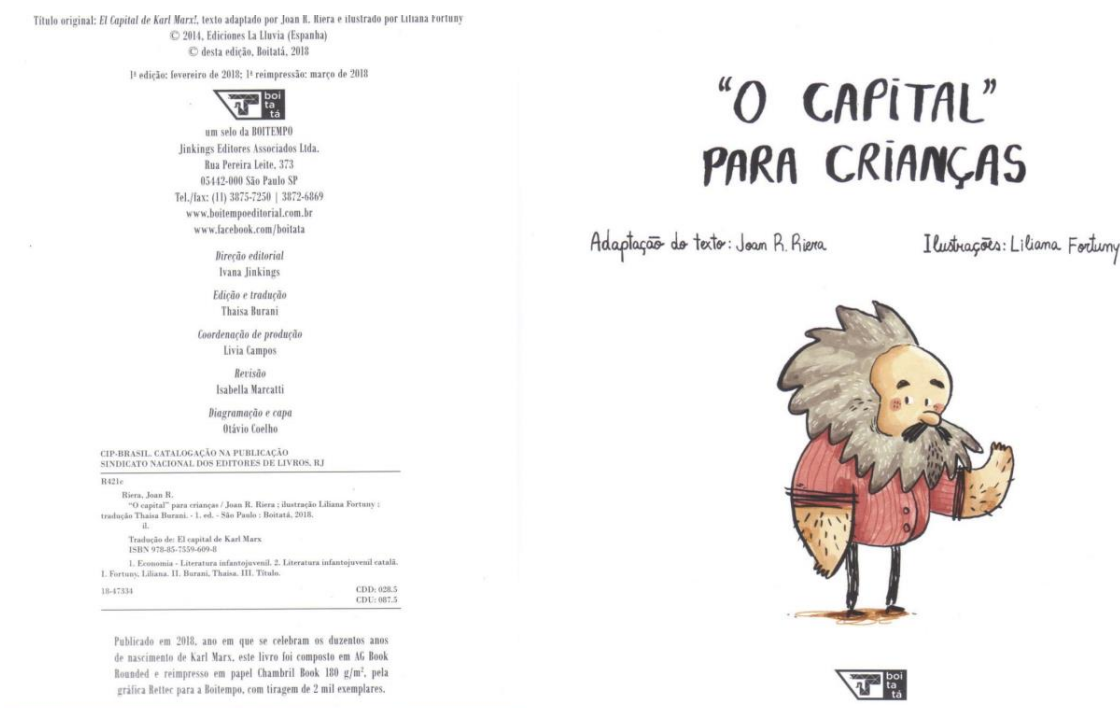
Durante essa discussão, os alunos apontaram que seus pais e responsáveis não têm a opção de praticar voleibol no lazer, pois suas obrigações laborais consomem a maior parte do tempo. Quando conseguem um momento de folga, utilizam esse tempo para descansar ou para realizar outras atividades relacionadas ao trabalho e às responsabilidades domésticas.

Nesse momento, a professora contextualizou a discussão, abordando o conceito de alienação do trabalho e a noção de mais-valor no marxismo. Ela explicou como o trabalho pode levar à alienação do indivíduo, resultando em uma ausência de tempo e espaço para a prática de atividades de lazer, como o voleibol.

Então, a professora contextualizou dizendo que o trabalho pode alienar a pessoa, causando o mais-valor.

Para aprofundar a compreensão dos alunos sobre as condições de exploração que os trabalhadores enfrentam, a professora apresentou o livro “O Capital para Crianças”. Nesse material, o conceito de mais-valia foi abordado de forma didática, permitindo que os alunos compreendessem as jornadas exaustivas, os baixos salários e as condições precárias de trabalho que ainda afetam muitos trabalhadores atualmente.

Figura 18 – Capa do livro “O Capital” para crianças



Fonte: Imagem retirada pela autora.

Os alunos baixaram o livro nos smartphones e realizaram a leitura em duplas. Logo após terminarem, estavam agitados, pois faziam ligações entre a história contada no livro e os trabalhadores dos dias atuais, compreendendo a importância de se apropriarem da história para a criação da consciência social.

Os alunos ascenderam à compreensão de que o trabalho acaba diminuindo ou mesmo esgotando o tempo e a saúde do trabalhador, que muitas vezes se dedica a vida toda a uma função laboral, chegando à velhice apenas com uma aposentadoria de um salário mínimo.

Alguns alunos disseram que já ouviram falar de Marx, mas que não sabiam de sua importância para compreender o mundo do trabalho hoje.

A aula foi estruturada para que os alunos não apenas refletissem sobre o voleibol como uma prática esportiva acessível, mas também para que compreendessem as implicações sociais e econômicas que afetam a disponibilidade de tempo para atividades de lazer, estabelecendo uma relação crítica entre o esporte, a alienação no trabalho e as condições de vida dos indivíduos em sua realidade social.

O aluno Otávio observou que é essencial lutar por melhores condições de vida, a fim de garantir que, pelo menos uma vez por semana, as pessoas possam ter tempo e disposição para praticar voleibol com amigos na praça. Essa afirmação destaca a importância de buscar melhorias na qualidade de vida, pois, sem essas condições adequadas, o acesso ao lazer e a práticas esportivas fica comprometido, refletindo uma realidade social que limita o potencial de sociabilidade e bem-estar da comunidade.

VOLEIBOL E O ACESSO AO ESPORTE

Nesta aula a professora iniciou lançando as seguintes perguntas aos alunos:

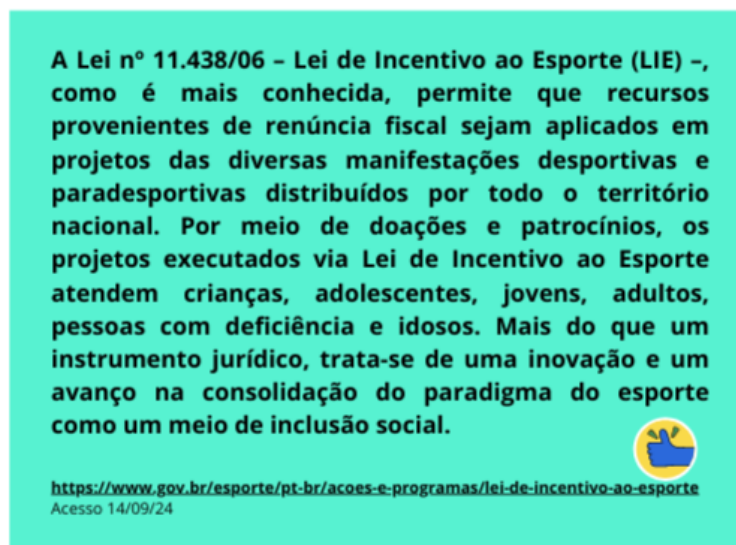
“De que maneira os esportes podem influenciar suas relações sociais?”

(considerando interações com família, amigos, vizinhos etc.)

“Vocês percebem diferenças no acesso aos esportes entre diferentes grupos sociais?” (abrangendo questões de gênero, raça, classe social, entre outros). Os alunos enfatizaram que muitos deles e seus colegas não têm a possibilidade de frequentar certos locais destinados à prática esportiva, apontando a falta de transporte e as limitações financeiras como barreiras significativas. Essa realidade evidencia a desigualdade no acesso ao esporte, uma questão que é frequentemente influenciada por fatores sociais como classe, raça e gênero. Essa reflexão proporciona uma oportunidade para discutir as condições estruturais que moldam a participação esportiva e a importância de políticas que promovam a inclusão e o acesso igualitário.

Após a discussão inicial, a professora perguntou aos alunos se tinham algum conhecimento sobre programas sociais para a prática de esportes, e se participavam ou conheciam pessoas que faziam parte. Apresentou a Lei nº 11.438/06 (Brasil, 2006) que trata do Incentivo ao Esporte para que conhecessem e depois pediu para que lessem o trecho **“Esporte e os direitos de cidadania”**, do artigo ESPORTE COMO DIREITO DE CIDADANIA <<https://revistas.ufg.br/fef/article/view/34049/pdf>> da Revista Pensar a Prática da UFG (Universidade Federal de Goiás).

Figura 19 – Lei de incentivo ao Esporte (LIE)



Fonte: Ministério do esporte

A maioria dos alunos desconhecia a existência da Lei de Incentivo ao Esporte e alguns deles questionaram sobre a sua aplicação na sociedade.

O recorte (figura 9) feito no artigo serviu para abrir o debate sobre as funções históricas assumidas pelo esporte e o atendimento às necessidades sociais locais.

Então, a professora problematizou:

“Algum aluno presente participa de esporte fora do âmbito escolar?”

“Quais de vocês participam da escolinha de voleibol?”

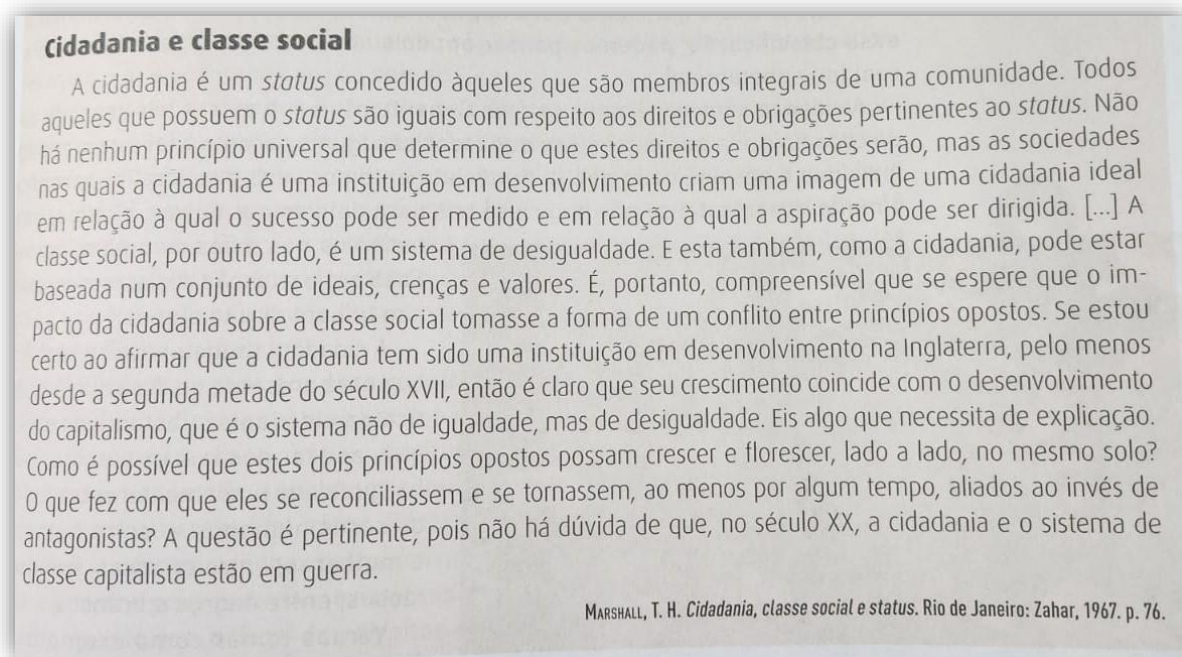
“Como as questões sociais implicam no acesso a prática do voleibol?”

Considerando a existência da Escolinha de Voleibol Municipal do SEMPRE VÔLEI na cidade de Lençóis Paulista, alguns alunos mencionaram que participavam das atividades, enquanto outros demonstraram preferência pelo futebol, também oferecido pela Rede Municipal. Muitos relataram não participar devido à falta de transporte até o clube, e alguns sequer sabiam que a prática era gratuita.

Um aluno disse conhecer apenas a existência em um clube particular, do qual era sócio, portanto, não sócios não poderiam frequentar o local.

O texto abaixo, retirado de um livro didático de Sociologia, traz o conceito de como a cidadania e a classe social estão interligadas, pois o pertencimento a uma determinada classe pode influenciar o grau de participação e a qualidade dos direitos usufruídos pelos indivíduos dentro de uma sociedade.

Figura 20 – Texto sobre cidadania e classe social



Fonte: Imagem retirada pela autora.

A professora apresentou aos alunos textos extraídos de um livro de Sociologia e os desafiou a refletir sobre as barreiras sociais que limitam o acesso à prática de esportes. A discussão revelou-se frutífera, com muitos alunos apontando que, mesmo quando o acesso é oferecido gratuitamente pelo poder público, a maioria dos participantes não apresentava condições financeiras adequadas para frequentar às atividades esportivas. Os alunos destacaram diversas limitações, incluindo o custo de roupas e calçados esportivos, como roupas e tênis, e a localização dos centros esportivos, que frequentemente se situavam em áreas distantes dos bairros dos participantes. Muitos consideraram essencial a criação de escolinhas esportiva sem bairros periféricos, uma vez que, para a maioria das crianças, o único espaço disponível para a prática de esportes eram as praças locais.

Nesse momento da aula, foram exibidas duas pequenas reportagens ilustrativas de projetos voltados para o voleibol. A primeira reportagem destacou um projeto desenvolvido na cidade de Lençóis Paulista, e a segunda abordou uma iniciativa similar em Juiz de Fora. Além disso, foi apresentada uma história de participação nestes programas.

→ <https://ge.globo.com/sp/tem-esporte/video/lencois-paulista-recebe-festival-de-volei-4656178.ghtml>

Lençóis Paulista recebe festival de Vôlei.

→ <https://ifvolei.com.br/projetos-esportivos-e-sociais>

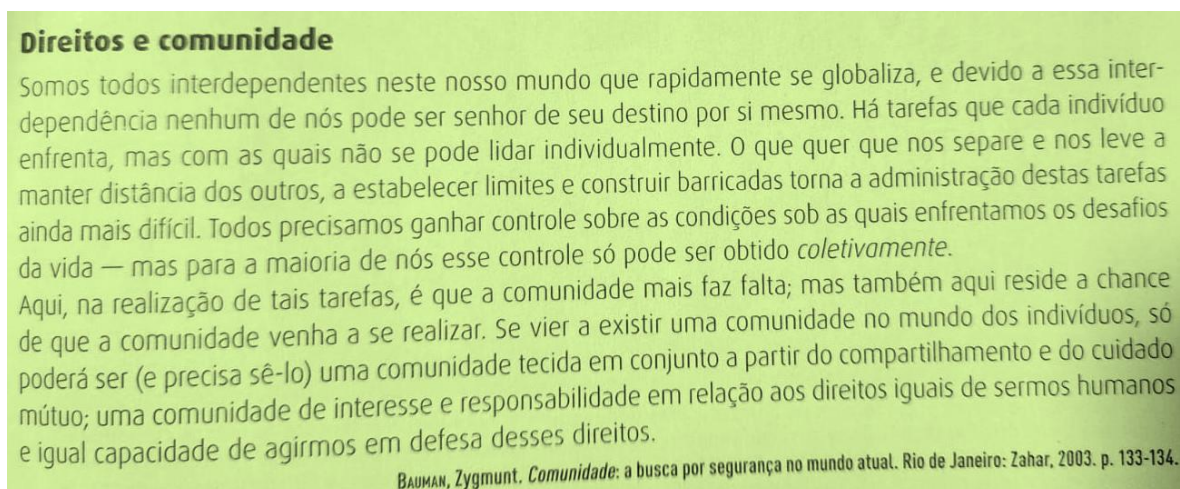
Projeto Social Esportivo: transformando vidas através do voleibol

→ <https://noataque.com.br/volei/noticia/2024/07/25/volei-pele-conta-historia-de-superacao-em-livro-autobiografico/>

Pelé do Vôlei, superação na vida e no vôlei

A seguir o texto abaixo foi lido e debatido coletivamente:

Figura 21 –Texto retirado do livro de Sociologia sobre Direitos e comunidade



Fonte: Imagem retirada pela autora.

Depois de compreender um pouco mais sobre os projetos sociais para esportes, os alunos foram indagados com as seguintes questões:

“De que maneira o voleibol pode servir como um ambiente de inclusão e promover a transformação social?”

“Quais iniciativas poderiam ser adotadas na escola ou comunidade para ampliar o acesso ao esporte?”

Assim, com a turma dividida em grupos, discutiram estratégias para aumentar o acesso ao voleibol onde planejaram executar um pequeno projeto de ação social

voltado para o voleibol na escola, organizando um torneio inclusivo com as outras turmas, incluindo os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois, os alunos disseram ser importante incentivar a todos a participarem ativamente da construção de um ambiente mais inclusivo no esporte e que isso deve partir do conhecimento da cidadania e de direitos na sociedade.

Figura 22 – Jogos de voleibol organizados pelos alunos do 9.º ano



Fonte: Imagem retirada pela autora.

É crucial estabelecer uma conexão com os estudos realizados sobre o “Capital para Crianças” na aula anterior. Nessa ocasião, analisamos a obra de forma a simplificar os conceitos centrais da teoria marxista, proporcionando uma compreensão acessível das relações de produção, exploração e acumulação de riqueza. Isso permitiu que os alunos identificassem, em suas próprias experiências cotidianas, os mecanismos que reproduzem as desigualdades socioeconômicas.

Com isso, ao compreenderem a influência do capital na criação de heróis esportivos, os estudantes desenvolveram uma visão crítica sobre como a mídia não apenas reflete a sociedade, mas também perpetua valores e ideologias que mantêm as desigualdades. Retomar os conceitos do “Capital para Crianças” reforça a crítica ao sistema capitalista, evidenciando como ele molda tanto a produção econômica quanto as representações culturais, incluindo as que envolvem o corpo, o esporte e o conceito de sucesso. Essa conexão fortalece a proposta dos alunos de criar um ambiente mais inclusivo no voleibol, alinhando-se à construção de uma cidadania crítica e participativa.

VOLEIBOL E INCLUSÃO

Quando foi iniciada esta aula, a professora questionou:

“Quais fatores podem facilitar ou dificultar a participação de todos no voleibol?”

“Que aspectos podem resultar na exclusão de indivíduos da prática do voleibol?”

“Vocês já observaram ou experienciaram alguma dificuldade relacionada a esses fatores?”

Com essas discussões, os alunos se sentiram a vontade para expressar as próprias dificuldades na prática do voleibol, como a estatura, destreza, agilidade, velocidade, força, gênero e mesmo a infraestrutura dos locais das práticas.

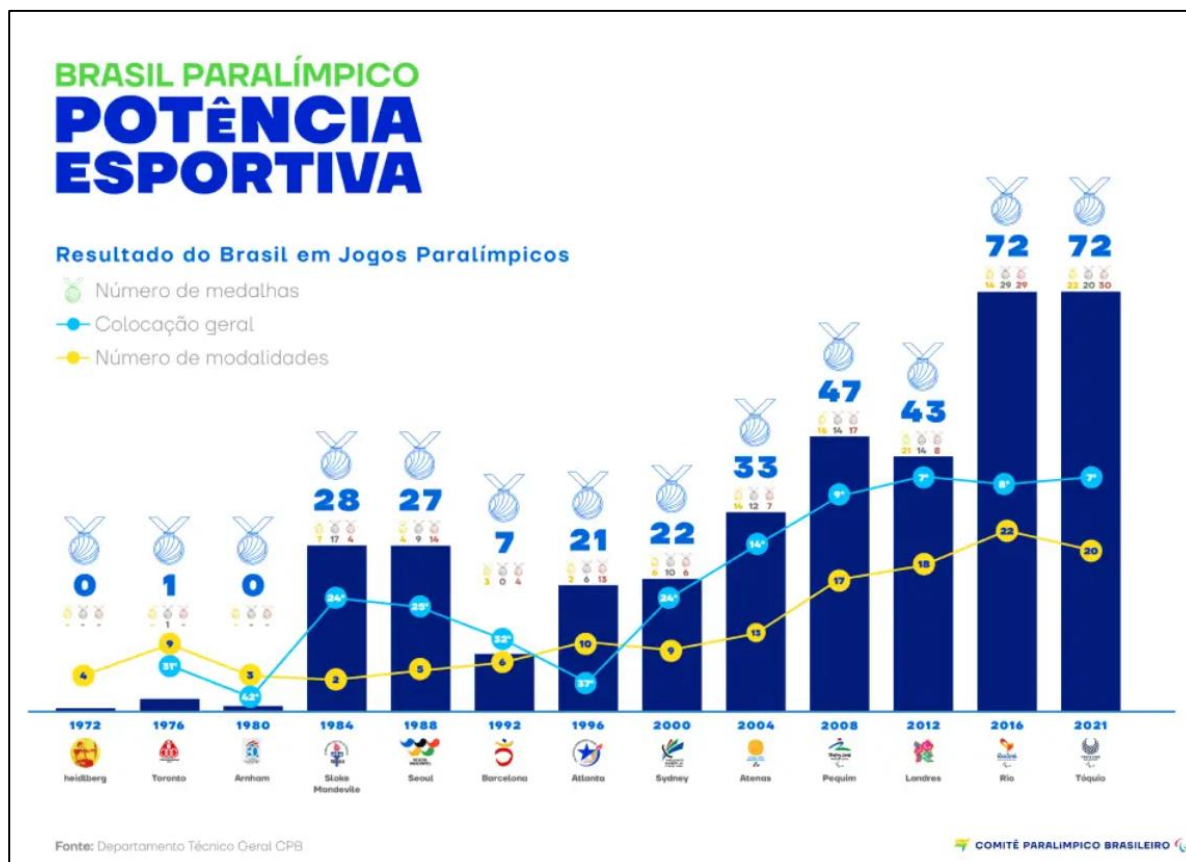
Após esse momento, a professora propôs a leitura de um artigo pelo grupo. O texto foi dividido em partes.

Os alunos leram em grupos o artigo **“Esporte paralímpico: difícil inclusão, incorporação tecnológica, corpos competitivos”**, presente na revista científica *Práxis Educativa*, disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8719>. Acesso em: 15 set. 2024, que abrange desde o surgimento dos esportes adaptados no contexto pós-guerra até caminhos ainda pouco explorados na análise desse fenômeno, considerando as implicações que tanto o esporte paralímpico quanto o esporte convencional podem apresentar como expressões sociais do nosso tempo.

Após a socialização dos conhecimentos obtidos após a leitura, a professora perguntou sobre quais alunos haviam acompanhado os Jogos Paralímpicos, e apresentou dados dos Jogos de Paris 2024 tais como a classificação do Brasil em quinto lugar no quadro de medalhas, somando 89 pódios. Ela explicou que, essa meta havia sido estabelecida pelo Comitê Paralímpico Brasileiro (CPB) durante os Jogos do Rio, em 2016, mas não foi atingida na ocasião.

Apresentou em seguida o quadro de evolução de resultados de atletas brasileiros durante a história dos Jogos Paralímpicos.

Figura 23 – Resultado do Brasil em Jogos Paralímpicos



Fonte: Comitê Paralímpico Brasileiro

Depois de apresentado o quadro de resultados do Brasil em jogos Paralímpicos, a professora disse aos alunos que os Jogos Paralímpicos de Paris 2024 marcaram uma campanha histórica para o Brasil. A delegação brasileira alcançou novos recordes paralímpicos e mundiais, além de um número expressivo de pódios e medalhas de ouro.

Porém, essa leitura isolada não faria sentido, pois reforçaria a hegemonia do capital e o uso do esporte nas Paralimpíadas.

Então, a professora solicitou nova relação com os estudos realizados sobre o “Capital para crianças” e privilégios de determinados grupos.

Na sequência, realizaram a leitura do texto abaixo e foram desafiados pela professora a modificar as regras para que todos pudessem jogar o voleibol na escola.

A professora os estimulou a pensarem em uma prática mais agradável e com mais chances de êxito. Uns sugeriram diminuir a altura da rede, outros diminuir a quadra e até mesmo jogar sentados.

O texto abaixo foi proposto para que os alunos tivessem conhecimento sobre o voleibol para deficientes, portanto, uma rápida leitura compartilhada foi realizada.

Figura 24 –Texto sobre o voleibol inclusivo

O Voleibol sentado X Vôlei de surdos/Surdolímpiadas.

Isabela Muniz dos Santos Cáceres

O voleibol é um esporte de rede/parede, amplamente conhecido no Brasil, e, também no âmbito internacional. Possui modalidade paralímpica assim denominada de Vôlei sentado, adaptada para pessoas com mobilidade reduzida ou deficiência relacionada à locomoção. O vôlei sentado surgiu na Holanda em 1996, estreou nas Paraolimpíadas de 1980 e hoje é praticado em diversos países. Pode ser praticado em uma quadra de vôlei convencional e a dinâmica do jogo é bem parecida com a do voleibol tradicional com o mesmo número de participantes; 6 de cada lado, sendo: 2 levantadores, 2 atacantes de meio e 2 ponteiros, pode ser utilizado o líbero, jogador mais especializado na defesa que entra no fundo de quadra, no lugar de um atacante, sem que compute substituição. Os movimentos fundamentais de defesa, bloqueio, cortada e saque são realizados com os glúteos no chão; os glúteos só podem ser retirados e deslizados no chão no momento de deslocamento. O vôlei sentado auxilia na melhoria da saúde física, da agilidade e da coordenação motora, além de ser uma atividade divertida e prazerosa. Possuem regras oficiais assim como o esporte tradicional, porém com especificidades relacionadas ao atleta/deficiente. Já o Voleibol para surdos também é um esporte de inserção social. Existe até seleção brasileira de surdos e campeonatos pelo mundo inteiro. A Confederação brasileira de surdos é a entidade máxima desportiva dos surdos no Brasil. Já o Comitê Internacional de Desportos de Surdos é a entidade responsável por organizar as Surdolimpíadas, em inglês, Deaflympics, que surgiram em 1924, na França, mas com outro nome: Jogos Silenciosos. As regras são as mesmas do vôlei convencional, entretanto, só muda a forma como os atletas e instruções são passadas. O entrosamento e as variações/combinações entre os atletas são essenciais e o jogo é muito visual, sendo o Corpo, seu principal objeto. O foco no árbitro, no adversário, na bola e na quadra é imprescindível. Um exame de audiometria também é realizado para comprovação da surdez. Faz se importante saber que os atletas surdos não participam dos Jogos Olímpicos. Apesar da realização dos Jogos mundiais disputados, a pouca visibilidade e a falta de reconhecimento são obstáculos, pois, muitos atletas arcam com as despesas de seu próprio bolso. Nas Surdolimpíadas, os atletas comunicam-se, interagem e competem sem a necessidade da contratação de intérpretes de Libras, o que também é uma das barreiras para sua inserção nas Olimpíadas.

Fonte: Imagem retirada pela autora.

Em roda de conversa após a vivência, a troca de experiência aconteceu de forma robusta, na qual os alunos eram estimulados a perceberem a necessidade da inclusão de deficientes na sociedade, como um todo.

Realizamos a leitura abaixo para o conhecimento da Lei 13.146 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com

Deficiência), e assim a professora estimulou os alunos a refletirem sobre asações do município e da escola para garantir os direitos das crianças deficientes.

O acesso à inclusão nos esportes: Lei ou Direito?

Isabela Muniz dos Santos Cáceres

Embora muitos deficientes realizem regularmente a prática de atividades físicas, ainda não existe de fato, uma lei que garanta em específico, a inclusão das pessoas com deficiência nos esportes. Atualmente, o que garante e beneficia o direito humano da pessoa com deficiência no que diz respeito à prática de esporte, é a Lei 13.146 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que assegura e promove, em condições de igualdade, o exercício dos direitos de liberdade das pessoas com deficiência, visando o acesso à cidadania e inclusão social. Mesmo com esta atual legislação, o que subsidia o acesso ao esporte das pessoas com deficiência são os apoios não governamentais e das empresas sem fins lucrativos e das empresas privadas.

Uma barreira para esta prática tornar se viável em mais estados e municípios, é a de falta de recursos financeiros, de maior visibilidade midiática, de maior qualificação profissional para trabalhar com os atletas, e de programas e benefícios em prol da pessoa com deficiência. O esporte possui múltiplos objetivos entre eles o de inserção social, de perspectivas de vitórias, de superação, e no caso das pessoas com deficiência, até de independência.

A MÍDIA ESPORTIVA E A CONSTRUÇÃO DE HERÓIS, mitos esportivos

A professora iniciou a aula fazendo com que os alunos se manifestassem sobre a influência da mídia na percepção dos corpos de atletas como seres especiais, ícones de sucesso e de poder, e sobre os impactos sociais dessa representação.

“Quais são os critérios usados pela mídia para definir um herói esportivo?”

“Como o corpo do atleta contribui para a construção dessa imagem de herói?”

Durante as discussões, os estudantes destacaram diversos atletas de alto rendimento que frequentemente aparecem na mídia. Entretanto, observaram que as notícias nem sempre são favoráveis a esses esportistas. Eles notaram que muitos estão envolvidos em campanhas publicitárias para uma grande variedade de produtos e marcas, o que, segundo a professora, tem um impacto direto sobre a classe trabalhadora. Essa exposição midiática incentiva padrões de consumo que refletem os valores e aspirações promovidos pelas figuras dos atletas, moldando,

assim, o comportamento e as expectativas da sociedade em relação ao sucesso e ao consumo.

A leitura proposta foi “A Influência da Mídia no Esporte”, <https://portalintercom.org.br/anais/norte2015/resumos/R44-0620-1.pdf>, que abre um debate sobre o hábito da mídia em criar mitos temporários, elevando certas figuras ao status de heróis enquanto elas atendem a seus interesses de mercado. No entanto, quando esses atletas deixam de gerar retorno financeiro ou perdem destaque no meio social, são rapidamente descartados e substituídos por outros. Esse ciclo constante molda a percepção pública e condiciona o pensamento das pessoas a entenderem os atletas como objetos ou mercadorias.

Após a leitura e discussão coletiva, a professora questionou:

“Alguém já comprou algum produto motivado pela influência de atletas em campanhas publicitárias? Se sim, quais fatores pesaram nessa decisão?”.

A discussão ocorreu conforme o esperado, com vários participantes relatando já se sentirem influenciados pela promoção de produtos por atletas, abrangendo itens como vestuário e desodorantes. Nesse contexto, a docente questionou sobre a real necessidade desses produtos, incentivando uma reflexão crítica acerca do que seria de fato indispensável e o que representaria apenas um fetiche de consumo.

Os atletas participam de campanhas de utilidade pública veiculadas pela televisão; são personagens populares, com ramificações na assistência social, saúde, educação, etc. O esporte está integrado ao cotidiano, faz parte da paisagem habitual. Na telenovela, o menino vai à aula de capoeira, outro é torcedor do Botafogo; um jovem personagem joga voleibol, outro, de meia idade, é comentarista esportivo na televisão, e prevê medalhas na próxima Olimpíada, defende o esporte para deficientes, entrevista o Ministro Pelé. Tudo muito normal: sem sobressaltos, sem surpresas, como parte normal do enredo (Betti, 1997, p.151).

Retomamos o estudo de *O Capital* de Karl Marx, já abordado em uma atividade anterior, com o objetivo de revisar seus conceitos fundamentais sobre o valor do trabalho e das mercadorias. Em seguida, os alunos foram direcionados ao site indicado para realizar a leitura do texto que discute as intersecções entre as ideias de Platão e Marx no contexto da era digital. O material explora como a realidade virtual e a economia contemporânea contribui para obscurecer as relações sociais e distorcer a percepção da verdade.

“Da caverna de Platão ao fetiche da mercadoria”

<https://vermelho.org.br/coluna/da-caverna-de-platao-ao-fetiche-da-mercadoria/>

Os estudantes identificaram que grande parte da população é induzida a consumir bens e serviços não essenciais, resultando na aquisição de itens que não contribuem para suas necessidades cotidianas. Essa indução, frequentemente promovida por estratégias de marketing e apelos consumistas, tem levado muitos trabalhadores a se envolverem em plataformas de apostas online, onde acabam destinando uma parte significativa de seus salários na tentativa de alcançar um ideal de sucesso ilusório e inalcançável, resultando em perdas financeiras significativas.

[...] o esporte tem a pretensão de ajudar o corpo a recuperar seus direitos, como compensação pelas deformações e distorções causadas pela alienação e divisão do trabalho, mas restitui apenas uma parte das funções subtraídas pela máquina, "ao preço de uma coisificação do corpo mais intensificada ainda a seu respeito". Por outro lado, existe a dessublimação no consumo: o comércio do corpo multiplica as mercadorias, bens e serviços, em sua maioria ligados ao narcisismo e sexualidade, que, supostamente, proporcionam satisfação ao organismo e contribuem para a felicidade e o bem-estar. São aparelhos, loções e cremes, que oferecem virtudes e qualidades corporais. Brohm pressupõe, então, que a prática ativa do esporte é o consumo que se insere na dessublimação repressiva (Betti, 1997, p. 187-188).

Aproveitando esse momento de reflexão, foi proposta a leitura e discussão do texto presente o “Jornal da UNESP”:

Por que aposto? Como as apostas esportivas estão mexendo com a cabeça de jovens nas periferias

Onda de apostas esportivas, que levaram a escândalos no futebol, se tornou febre para garotos que acompanham futebol. Mas quais os riscos por trás de entrar nessa jogada? Nesta reportagem especial, com HQ e entrevistas, abordamos como esse tipo de jogo pode influenciar a vida de jovens periféricos.

<https://jornal.unesp.br/2023/08/21/por-que-aposto-como-as-apostas-esportivas-estao-mexendo-com-a-cabeca-de-jovens-nas-periferias/>

Durante o jogo de vôlei, os alunos aproveitaram a oportunidade para revisar e discutir a trajetória de atletas renomados, bem como analisar as razões pelas quais as marcas optam por contratá-los.

Ao final da aula, a professora elucidou sobre a distinção entre ídolo e mito, e como parte do processo avaliativo, solicitou aos alunos que elaborassem um texto

sobre a temática: “Qual atleta já te influenciou”. Posteriormente, os alunos foram convidados a compartilhar os textos e discutir suas experiências.

O texto de apoio lido pelo grupo foi:

Figura 25 – Diferença entre ídolo e mito

CONHECENDO A DIFERENÇA:

Ídolo: Celebridade por quem se tem grande admiração ou a quem se ama apaixonadamente: ele é o ídolo da juventude. Figura, estátua que representa uma divindade que se adora.

[Religião] Pessoa a quem se atribui qualidades divinas ou representação de um ser fantástico, com atributos divinos. Pessoa à qual se prodigam louvores excessivos.

Etimologia (origem da palavra ídolo). Do latim *idolum.i*; do grego *eídon*.

Mito: Forma representativa de fatos ou ícones históricos, idealizados pela literatura oral e escrita: o mito de Joana D'arc. Crença construída sobre algo ou alguém; mitologia: o mito da Fênix.

[História] História fantástica, de teor simbólico, normalmente com personagens ou seres que incorporam as forças da natureza e as características humanas. Ocorrência ou ação extraordinária, fora do comum, normalmente excessiva e deturpada pela imaginação ou pela imprensa. Algo ou alguém cuja existência não é real ou não pode ser comprovada.

[Pejorativo] Conhecimento desprovido de verdade e sem fundamento: o mito de que o povo não aprecia música clássica. Relato sobre fatos e tempos heróicos que, normalmente, carregam certo teor de verdade. Expressão figurada, não real, de qualquer outra coisa; alegoria. Modo idealizado de representar um momento, passado ou futuro, da humanidade.

Etimologia (origem da palavra mito). A palavra mito deriva do latim "*mythos, mythus.i*", que significa fábula, história.

Fonte: Dicionário Online de Português



↑
Diferença entre ídolo e mito

ALIENAÇÃO CORPORAL

No início da aula foram exibidas pela professora, as imagens abaixo, para que os alunos manifestassem suas primeiras impressões.

Perguntado aos alunos quais corpos são frequentemente representados na mídia e quais são os corpos negligenciados, a professora relacionou as imagens aos produtos comercializados na sociedade capitalista de consumo exacerbado.

Figura 26 – Homem musculoso



Figura 27 – Mulher com halteres

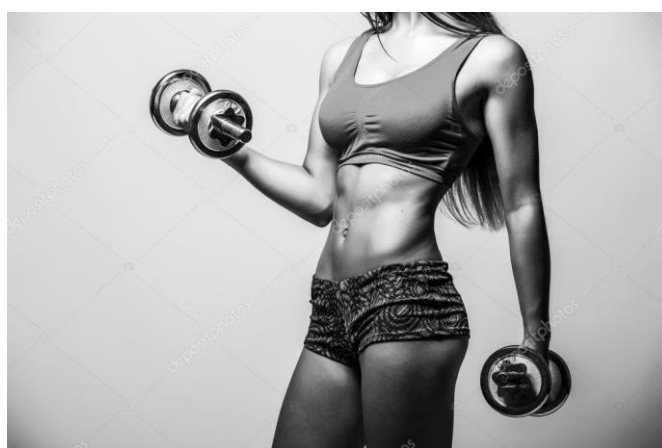


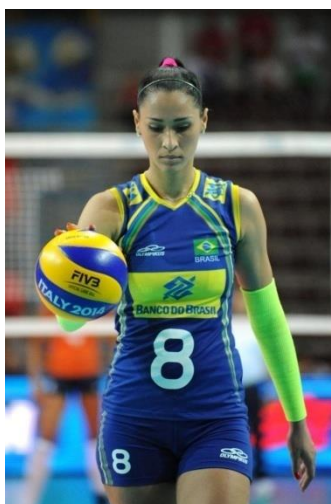
Figura 28 – Mulheres com corpos variados



Figura 29 – Atleta masculino



Figura 30 – Atleta feminino



Posteriormente, a professora explica que a alienação corporal existe e refere-se a um estado em que o indivíduo se sente desvinculado ou separado de seu próprio corpo. Esse fenômeno pode manifestar-se de várias maneiras, como a sensação de que o corpo não é uma parte integral de si mesmo, a dificuldade em reconhecer e sentir as próprias necessidades e emoções físicas, ou uma experiência de distanciamento e desconexão em relação às funções e características corporais. Essa condição pode ser provocada por fatores psicológicos, sociais ou culturais e pode influenciar a forma como os indivíduos percebem e interagem com seu corpo e com o mundo ao seu redor. E, a partir disso questiona:

“De que maneira a alienação corporal se manifesta?”

“Quais são os sinais que nos permitem identificar a expressão da alienação corporal na vida social?”

Segundo Aragão, 2018, no ritmo acelerado do cotidiano, o capitalismo configura um corpo moldado para ser produtivo, frequentemente em detrimento de aspectos como o tempo e a atenção dedicados a esferas fundamentais da vida, como o lazer, a criatividade, as relações familiares, as amizades e o cultivo do afeto. Essa lógica privilegia a utilidade funcional do indivíduo, relegando a segundo plano experiências e vínculos que são essenciais para o desenvolvimento integral do ser humano.

Foram propostas as leituras abaixo:

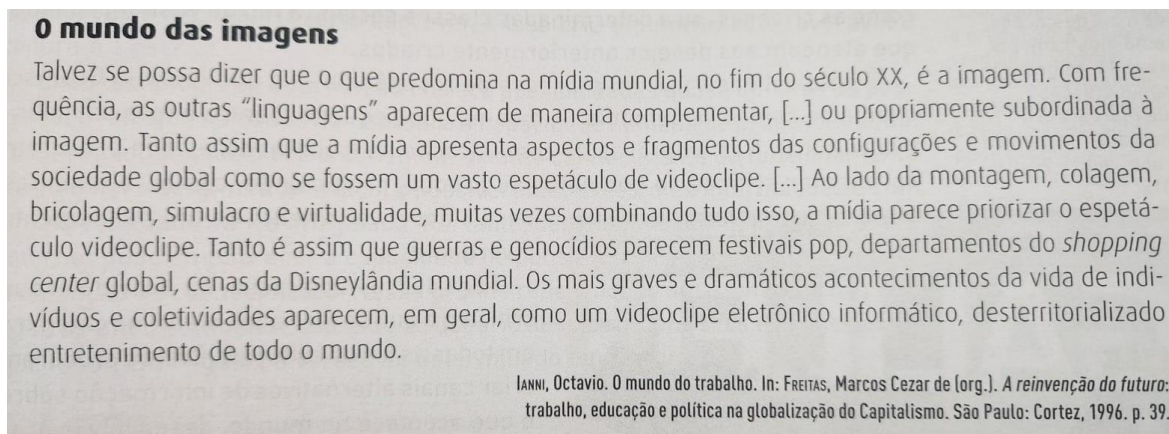
Corpo Útil – Um debate acerca das repercussões capitalistas sobre os corpos humanos, artigo da revista Vazantes v. 2 n. 2 (2018): **Sensorialidades, Sensualidades, Corporeidades**. Disponível em:

<http://periodicos.ufc.br/vazantes/article/view/40298>.

E de um site que desvenda o significado da alienação corporal e como ela pesa mais sobre o corpo da mulher. Disponível em:

<https://www.mariliacoutinho.com/pt-br/a-alienacao-corporal-pesa-mais-sobre-a-mulher/>.

A professora realizou a leitura de um pequeno texto (O mundo das imagens), na figura 22, e solicitou aos alunos que refletissem sobre práticas esportivas ou físicas que valorizassem o corpo como meio de expressão e saúde, em vez de tratá-lo como objeto de consumo. A discussão resultante estimulou os alunos refletiram sobre maneiras de integrar práticas da Cultura Corporal em seu cotidiano, com o objetivo de combater a alienação corporal e promover uma relação mais autêntica com seus próprios corpos. Durante a reflexão, os estudantes compreenderam que a sociedade capitalista impõe padrões e tendências que geram insatisfação e frustração para aqueles que não conseguem se adequar a tais exigências.

Figura 31 – Texto sobre o mundo das imagens

Fonte: Imagem retirada pela autora.

No texto “O mundo das imagens”, a professora destacou o uso da internet e smartphones, que parecem, mas não são reais e que desumanizam a vida social, estimulando violência e crimes.

Logo após o Jogo Coletivo de Voleibol, a professora apresentou a HQ “As sombras da vida” de Maurício de Souza, que trata do mito da caverna do filósofo Platão.

A professora explicou que os seres humanos frequentemente possuem uma percepção distorcida da realidade. Usando o mito da caverna, comparou os seres humanos aos prisioneiros que veem e acreditam apenas nas sombras projetadas na parede, sombras essas construídas pela cultura, pelos conceitos e pelas informações acumuladas ao longo da vida. Nesse contexto, a caverna representa o mundo que conhecemos, oferecendo apenas representações ilusórias que não correspondem à realidade genuína. Segundo a professora, somente é possível atingir um verdadeiro conhecimento da realidade ao nos libertarmos dessas influências culturais e sociais — ou seja, ao sairmos da caverna e enfrentarmos o mundo em sua essência.

Figura 32 – Alunos durante a observação das figuras



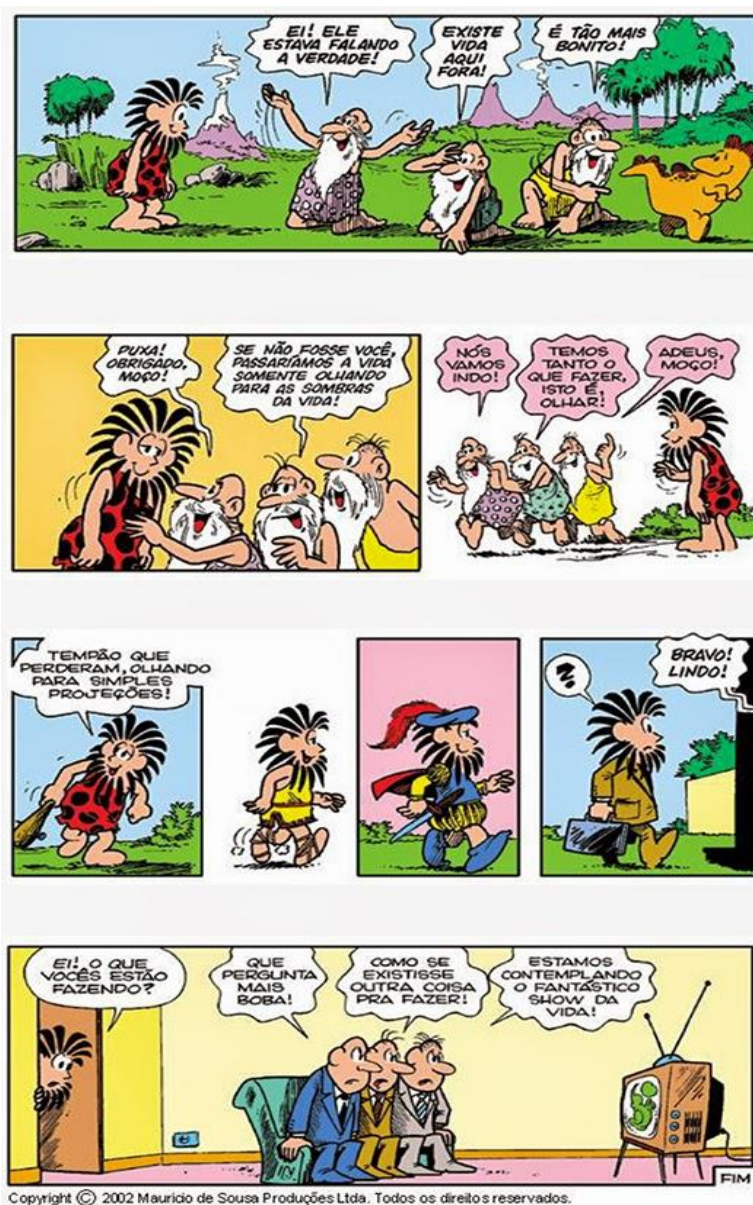
Fonte: Imagem retirada pela autora.

Em duplas, os alunos foram desafiados a pensar em, pelo menos, uma prática que contribua para o combate à alienação corporal. Posteriormente, essas propostas foram socializadas com o restante da turma, promovendo uma troca de ideias e reflexões coletivas sobre como desenvolver uma relação mais consciente e autêntica com o corpo.

Após a apresentação das aulas desenvolvidas serão apresentadas as descrições e análises do processo à luz dos referenciais teóricos.

Figura 33 – Alegoria de Platão





6.1 O desenvolvimento das aulas e a aplicabilidade didática

A professora desenvolveu um e-book com os resultados obtidos nas aulas durante todo o segundo bimestre, com base nos conteúdos presentes no material didático fornecido pela rede municipal, orientado pelos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica e pela Abordagem Crítico-Superadora. Esse material foi elaborado em colaboração com os alunos, mantendo uma perspectiva holística que abrange a totalidade da cultura corporal, incluindo suas dimensões estéticas e corporais.

De acordo com Kunz (1994), o esporte, incluindo o voleibol, deve ser compreendido de forma a "superar a lógica do rendimento e da competição como seu único objetivo" (p. 45).

Além disso, Kunz (1994, p. 51) destaca que o corpo no esporte precisa ser visto como "algo mais do que um simples instrumento de execução técnica; ele é o centro de experiências culturais e sociais" .

Segundo Saviani (2021a, p.56), “a compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém relativamente à prática social”.

As necessidades técnico-científico-sociais é que definem os conteúdos que devem ser ensinados e aprendidos. A equipe e o corpo docente de cada instituição, seguindo as orientações dos órgãos competentes, é que selecionarão os conteúdos que contribuirão para a formação de cidadãos conscientes, críticos, participativos (Idem, 2012, p. 29).

De posse das temáticas, a professora realizou, juntamente com os alunos, um levantamento das questões centrais, conforme preconizado pela Pedagogia Histórico-Crítica. Embora o material tenha sido produzido coletivamente, a professora manteve-se atenta aos conhecimentos prévios dos estudantes, reconhecendo tanto aqueles embasados no senso comum quanto os saberes que necessitam ser desenvolvidos em termos filosóficos, artísticos e científicos. Os conhecimentos iniciais dos alunos estavam intimamente relacionados à sua realidade sociocultural e econômica, marcados, portanto, por uma forte influência midiática.

Assim, a professora indagou sobre a aceitação dos próprios corpos a partir da prática do esporte Voleibol.

Os textos iniciais presentes no E-book foram utilizados de modo a despertarem curiosidade sobre a história, perpassando valores vigentes na sociedade.

Após os debates iniciais, foram oferecidas sequências de atividades e conteúdos relacionados às temáticas da cultura corporal com ênfase no voleibol. Conforme o Coletivo de Autores (1992), os alunos foram expostos a um processo de ensino-aprendizagem que favoreceu a ampliação e o aprofundamento contínuo dos conhecimentos, possibilitando um desenvolvimento progressivo de suas habilidades e compreensão crítica sobre cada tema trabalhado.

Sem perder de vista a PHC durante as aulas, pois Saviani (2019, p. 102) alerta que “[...] a pedagogia histórico-crítica busca converter-se, articulando-se

com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da transformação social”.

Para Saviani (2019, p. 43),

[...] é pela mediação da escola, que acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Cumpre assinalar, também aqui, que se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescente novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas.

Por isso, o professor Saviani (2019) ressalta que o conhecimento científico assume importante relevância na escola para a transmissão do saber sistematizado; a prática social como um elemento central do processo educativonão apenas contextualiza o aprendizado, mas também permite que os alunos se dediquem de maneira significativa.

Quando questionados pela professora sobre as temáticas relacionadas ao voleibol, os alunos demonstraram diversos níveis de conhecimento prévio. As respostas refletem uma diversidade de percepções e saberes, variando desde noções baseadas no senso comum até concepções mais elaboradas, influenciadas por suas vivências e contextos socioculturais.

Participaram 32 alunos, dos quais se destacam as falas de alguns, aqui identificados com nomes fictícios.

“Alguns alunos só pensam em jogar futebol e nada mais, quem sabe entendendo mais sobre o vôlei começam a se interessar (Nicolý, 9º B).

“Eu acho legal estudarmos outras questões relacionadas aos esportes, por que as regras já sabemos” (Luana, 9º B).

“Eu lembro que estudamos que foi nos Estados Unidos que surgiu o vôlei, por que havia a necessidade de criar um esporte sem contato físico” (Monique, 9º ano B).

“Aqui na nossa escola, muitos alunos ficam de fora do vôlei na hora do intervalo, por que não conseguem jogar” (Otávio, 9º A).

“Gosto de ver os tênis que os jogadores usam durante os jogos no CSEC (Clube local)” (Wagner, 9º B).

"Eu não sabia muito sobre voleibol além do que via na TV, mas com as atividades aprendi que o esporte envolve uma série de questões culturais e sociais que a gente não percebe no dia a dia" (Maria, 8º C).

É importante compreender que, no momento inicial de abordagem do conteúdo sobre voleibol para o estudo da estética e do corpo, a visão dos alunos era sincrética. Em outras palavras, suas ideias refletiam um conjunto de experiências vividas de forma desorganizada, baseadas predominantemente no senso comum.

A visão dos alunos é sincrética porque, apesar dos conhecimentos que possuem sobre o assunto, a partir do cotidiano, ainda não realizaram, no ponto de partida, a relação da experiência pedagógica com a prática social mais amplas de que participam [...] consiste no primeiro contato que mantém com o conteúdo sistematizado que será trabalhado posteriormente pelo professor (Saviani, 2012, p. 17).

Ao finalizarmos as atividades que comporiam o e-book, foi proposta uma roda de conversa para discutir os temas abordados ao longo do processo, desde o início até a conclusão. Nesse momento, os alunos se sentiram à vontade para expressar suas opiniões e reflexões acerca dos conceitos trabalhados, promovendo um espaço de diálogo e troca de ideias.

Ao final do trabalho educativo, esperava-se que essa atividade revelasse o potencial político e revolucionário da turma, proporcionando uma visão sintética da sociedade e contribuindo para a luta coletiva. É importante ressaltar que a abstração da realidade só se torna eficaz quando direcionada a práticas sociais, nas quais é fundamental que o ponto de partida se distinga do ponto de chegada na prática pedagógica. Nesse contexto, a escola desempenha um papel essencial na formação dos filhos da classe trabalhadora, promovendo uma educação que não apenas transmita conhecimentos, mas também fomente a conscientização crítica e a ação coletiva.

Pois partiu-se,

[...] do pressuposto investigativo de que a Educação Física (EF), entendida como disciplina que trata, pedagogicamente, no campo escolar, de uma área denominada de cultura corporal (Soares *et al.*, 2012), relaciona-se dialeticamente em uma disputa social desigual que tem, como fundamento, a luta de classes. (Calheiros, 2021, p. 3).

Para Calheiros (2021), certamente, a escola serve tanto como instrumento

para a construção da ideologia burguesa quanto como uma oportunidade para desenvolver e fortalecer a contra-hegemonia.

Quanto às atividades, foram selecionadas coletivamente de forma a serem significativas para o alcance dos objetivos propostos. Essa escolha considera que, ao aproximar o sujeito do objeto de aprendizagem, a compreensão só é possível de maneira ampliada por meio de um trabalho educativo intencional. Essa abordagem foi complementada pela prática dos jogos de voleibol, nos quais os alunos puderam vivenciar e aplicar os conceitos discutidos, enriquecendo a experiência de aprendizado.

Portanto, não menos importante, a Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental, evoca além de práticas corporais isoladas, a concepção de mundo, de homem e de sociedade (Saviani, 2019)

Aranha (2006, p. 196) afirma que “Marx chama de práxis a essa transformação da realidade”.

Portanto, o e-book EDUCAÇÃO FÍSICA PARA SUPERAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: *Refletindo a Ação* surgiu da necessidade de reconfigurar as aulas de Educação Física nos anos finais do ensino fundamental, buscando distanciar-se da mescla entre o ensino tradicional e o escolanovista, que não abordam o conhecimento contextualizado. O material propõe uma abordagem que considera a totalidade dos aspectos envolvidos, promovendo uma educação crítica e transformadora, em consonância com os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica.

Então, O método filosófico, que instiga a curiosidade, a investigação, a análise, a crítica, a sistematização e a transformação, orientou as atividades da disciplina de Educação Física dos anos finais do Ensino Fundamental dentro de uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.

A totalidade em Marx (1996), portanto, não é apenas um instrumento metodológico, mas também uma forma de entender a sociedade como um sistema interconectado de relações que deve ser transformado para superar as contradições inerentes ao capitalismo, assim a totalidade concreta é formada por totalidades de menor complexidade, mas não é uma entidade estática; ela é dinâmica, ou seja, seu movimento das contradições entre todas as totalidades que compõem a sociedade.

Em suma, toda e qualquer prática social abordada a partir do conhecimento

científico, com foco na totalidade, pode ser ampliada por meio de ciclos contínuos de instrumentalização e catarses. Essa ampliação ocorre à medida que novos materiais e recursos se tornam disponíveis para análises e compreensão, enriquecendo o processo educativo e promovendo uma reflexão crítica e aprofundada sobre a realidade.

De acordo com Saviani (2021), a educação crítica busca a totalidade do conhecimento, integrando teoria e prática para transformar a realidade social. No caso específico dos estudos sobre voleibol, as temáticas de estética e corpo, como discutido por Bracht (1992), desempenham um papel central na análise das práticas corporais. A estética, entendida como a expressão corporal, e o corpo, como veículo de ação e comunicação no esporte, são fundamentais para uma compreensão mais profunda das práticas esportivas. Ao enfatizar essas temáticas, reforça-se a importância da articulação entre o corpo e o movimento, conforme argumentado por Kunz (2004), conectando essas dimensões à realidade sociocultural dos alunos e promovendo uma formação crítica.

No caso específico dos estudos sobre voleibol, as temáticas de estética e corpo, que foram analisadas ao longo do processo, desempenham um papel central. Ao reiterar essas temáticas, é possível expandir o entendimento crítico sobre o voleibol, conectando essas dimensões à realidade sociocultural dos alunos e contribuindo para uma formação mais ampla e consciente.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, fundamentado nos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica e na Abordagem Crítico-Superadora, buscou investigar o potencial educativo do voleibol considerado a partir da totalidade para o desenvolvimento crítico dos alunos, especialmente no que tange às temáticas de estética e corpo. Através de uma abordagem pedagógica contextualizada e crítica, a prática esportiva foi tratada não apenas como uma atividade física, mas como uma oportunidade de ampliar a compreensão dos alunos sobre o corpo como veículo na sociedade capitalista em sua fase neoliberal.

Os resultados das atividades desenvolvidas em sala de aula e na quadra indicaram que os alunos apresentaram diferentes níveis de conhecimento prévio sobre o voleibol, variando desde noções pautadas no senso comum até percepções mais elaboradas, fruto de suas experiências socioculturais. Isso reforça a necessidade de uma prática pedagógica que considere a totalidade e a historicidade dos indivíduos, proporcionando a superação das limitações impostas pelo ensino tradicional, conforme aponta Saviani (2021) e Kunz (2004).

As atividades foram cuidadosamente selecionadas de forma coletiva, a fim de garantir que fossem significativas para o alcance dos objetivos propostos. Tal seleção permitiu que os alunos, ao longo do processo, desenvolvessem uma visão mais crítica sobre o voleibol, enxergando-o não apenas como uma prática esportiva, mas como um fenômeno social carregado de significados estéticos e culturais. Assim, ficou evidente que a análise das dimensões estéticas e corporais no contexto esportivo amplia a compreensão social dos alunos, contribuindo para sua formação crítica.

Reitera-se a importância de que a prática pedagógica continue a promover momentos de instrumentalização e catarses, possibilitando o desenvolvimento contínuo e profundo da consciência crítica dos alunos. À medida que novos materiais e recursos forem incorporados ao processo educativo, novas oportunidades surgirão para analisar e compreender as práticas corporais, contribuindo de forma significativa para a formação dos sujeitos e para a transformação social.

Partindo da problemática desta dissertação que foi o desenvolvimento da Educação Física em contexto sociopolítico neoliberal, ao estudar as políticas

públicas que mais interferem no âmbito de uma rede municipal de ensino do Estado de São Paulo, qual se, o Currículo Paulista (2019) e a BNCC (2018), no contexto do avanço da mercantilização da educação, com aquisição pela rede de ensino municipal de material educacional apostilado, o desenvolvimento da Educação Física se distancia da educação necessária para os alunos da escola pública, porque se caracteriza prioritariamente como uma prática reprodutora das relações sociais vigentes.

No contexto do avanço da mercantilização da educação, a formação de professores tem sido impactada por uma lógica que superficializa o conhecimento e promove um aligeiramento da educação, consequência do paradigma técnico-instrumental. As teorias contra-hegemônicas estudadas oferecem uma compreensão crítica, revelando a dificuldade de se entender a cultura corporal na sociedade capitalista. Ao desnudarmos o esporte como prática hegemônica, é possível expor o sistema que o sustenta, permitindo que a Educação Física se torne um espaço de reflexão crítica. Nesse ambiente, os alunos podem se tornar compreendedores da mais-valia e do fetiche da mercadoria, assim como de outros conceitos fundamentais da perspectiva marxista, que sustentam tanto a Pedagogia Histórico-Crítica quanto a Abordagem Crítico-Superadora.

Sustentada por uma base teórica sólida, a Educação Física possui um potencial significativo para promover uma educação mais crítica e consciente entre os alunos da escola pública.

Os professores que participaram da pesquisa demonstraram comprometimento com suas práticas pedagógicas, mas revelaram uma lacuna significativa em seu conhecimento sobre como capacitar os alunos a questionar e compreender os valores e normas que moldam a sociedade contemporânea. Essa deficiência na formação docente é alarmante, pois a transformação necessária na Educação Física é fundamental para que essa disciplina não reproduza o *status quo*, mas também desempenhe um papel vital no desenvolvimento de cidadãos críticos.

Os alunos que participaram das aulas nas quais foram exploradas temáticas relacionadas ao esporte no contexto da sociedade capitalista, demonstraram avanços significativos em sua compreensão. Eles passaram a perceber que, longe de ser um fenômeno isolado e estático, o esporte é, na verdade, um fenômeno social dinâmico que impacta e é impactado pelo contexto amplo em que está

inserido. Sem essa perspectiva de totalidade, que abrange movimento, contradições e a intensa reprodução de relações sociais, é impossível entendê-lo como um fenômeno real e significativo.

Durante as aulas, as conexões e interdependências emergiram a partir de temáticas que os próprios alunos trouxeram à tona, refletindo suas experiências e práticas sociais. Tais temáticas incluem, por exemplo, a relação entre o esporte e questões de inclusão social, as dinâmicas de competição e cooperação nas relações interpessoais, e a influência da mídia na construção de ídolos esportivos. Essa abordagem não apenas enriqueceu as discussões, mas também permitiu que os alunos se vissem como agentes críticos e ativos em um espaço que, muitas vezes, é visto apenas como aprendizagem da dinâmica na prática.

A educação é considerada verdadeiramente revolucionária quando provoca no indivíduo uma consciência crítica de sua realidade. Nesse sentido, ao considerar a aplicação da Pedagogia Histórico-Crítica e da Abordagem Crítico-Superadora, conforme proposta pelo Coletivo de Autores (1992), para a elaboração de um objeto educacional destinado às aulas de Educação Física nos anos finais do ensino fundamental, percebemos a necessidade de uma nova concepção de método. Essa abordagem deve romper com a teorização abstrata e com um praticismo que se resume a receitas antigas e desgastadas.

A utilização da Pedagogia Histórico-Crítica sustenta uma visão abrangente de mundo, sociedade, educação e do ser humano, permitindo uma análise profunda da cultura corporal em seu contexto social. Ao integrar essa perspectiva, é possível abordar a Educação Física como um campo que favorece a reflexão crítica e a construção de um entendimento mais amplo das interações sociais e das práticas culturais que a cercam. Essa abordagem é fundamental para a formação de alunos conscientes e capazes de perceber complexidades da realidade e de atuar de forma transformadora.

O objeto de ensino destaca que a escola não deve ser um instrumento das classes hegemônicas, mas uma construção humana que pode servir a diversos interesses e objetivos para uma mudança social positiva de todos. Despertando nos discentes o interesse de refletir interesses das classes dominantes, pois a escola também é um campo de luta onde diferentes forças sociais competem para definir seus objetivos e métodos.

Sem desconsiderar as distintas compreensões do real, as distintas e variadas teorias do conhecimento, entende-se que a concepção de mundo fundada no Materialismo Histórico-Dialético assume o papel de fio condutor na aproximação entre a Educação Física e a Pedagogia Histórico-Crítica e, deste modo, para a real possibilidade de construção da contra-hegemonia.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. Revista e ampliada. Editora Mestre Jou, São Paulo, 2007.

ALBUQUERQUE, J. de O; TAFFAREL, C. N. Z. **Projeto Histórico e Projeto de Escolarização**: contribuições das teorias histórico-cultural, Pedagogia Histórico-Crítica e Abordagem Crítico-Superadora do ensino de Educação Física. *Poiésis Revista Científica em Educação*, Tubarão, v.14, n.25, p.52-70, jan./jul.2020. Disponível em: www.portalperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index: Acesso em 01 abr. 2024.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE) – Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

AMORIM, F. C. L. de; LEITE, M. J. dos S. A influência do Banco Mundial na educação brasileira na educação brasileira: a definição de um ajuste injusto. **Germinal: Marxismo E educação Em Debate**, v. 11, n. 1, p. 28–41, 2019. Disponível: <https://doi.org/10.9771/qmed.v11i1.31889>. Acesso em: 02 abr. 2024.

ATHAYDE, P.; MASCARENHAS, F.; DE NORONHA FIGUEIREDO, P. O. F.; REIS, N. S. O ESPORTE COMO DIREITO DE CIDADANIA. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 19, n. 2, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/34049>. Acesso em: 15 set. 2024.

ARANHA, M. L. A. **Filosofia da Educação**. 3. ed. São Paulo. Moderna, 2006.

ACCIOLY, I. B. Pesquisa em Educação e luta de classes: o método de Marx na crítica às reformas educacionais globais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 15, n. 2, p.430-447, 2023.

BARBOSA, J. M. S.; MELLO, R. M. A. V. DE. O IDEB como instrumento de avaliação da aprendizagem escolar: uma visão crítica. **Revista eletrônica pesquiseduca**, v. 7, n. 13, p. 106– 123, 25 jul. 2015.

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

BETTI, M. **A janela de vidro**: esporte, televisão e Educação Física. Campinas: Papirus, 1998.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. 2. ed. Porto Alegre: Magister, 1997. 122 p.

BRANCO, E. P.; BRANCO, A. B. de G.; IWASSE, L. F. A.; ZANATTA, S. C. BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades?. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 11, n. 25, p. 155–171, 2019. DOI: 10.28998/2175-6600.2019v11n25p155-171. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7505>. Acesso em: 8 jul. 2024.

BRANCO, E.; ZANATTA, S. BNCC e Reforma do Ensino Médio: implicações no ensino de Ciências e na formação do professor. **Revista InsignareScientia-RIS**, v.4, n.3, p.58-77, mar.2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, SEF, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 7**, de Março de 2004.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2023**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023>. Acesso em: 20 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRESSAN, É. L.; BRZEZINSKI, I. Materialismo histórico-dialético e a transformação da realidade. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 61, p. 1-20, e20986, abr./jun.2022. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/20986>. Acesso em: 08 abr. 2024.

CALHEIROS, V. C.; FERREIRA, L. S. A Educação Física e a pedagogia histórico-crítica: aproximações. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, p. 1-19, 2021. DOI:10.20396/rho.v21i00.8659287. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8659287>. Acesso em: 1 jun. 2021.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CONFED. Conselho Federal de Educação Física. **Licenciatura e/ou Bacharelado: Opções de graduação para intervenção profissional**. Revista ano VI, n. 19, mar. 2006.

CONFED. Conselho Federal de Educação Física. **Licenciatura x bacharelado**. 2020. Disponível em: <https://confef.org.br/confef/comunicacao/revistaedf/4701>. Acesso em: 08 abr. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez Editora,

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

DE ARAGÃO, L. G.; FORTES, R. V. Corpo Útil: Um debate acerca das repercussões capitalistas sobre os corpos humanos. **Revista Vazantes**, v. 2, n. 2, p. 139–155,

2019. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/vazantes/article/view/40298>. Acesso em: 18 set. 2024.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP. Autores Associados, 2016. (Coleção educação contemporânea).

DUARTE, N. **A individualidade para si**. [livro eletrônico]: contribuição à uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. Campinas, SP: Autores Associados, 2017. – (Coleção educação contemporânea).

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. 2. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021a.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. revista. Coleção Educação Contemporânea. Campinas, SP, 2021b.

DUARTE, N. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2. ed. revista. Coleção Educação contemporânea. Campinas, SP: Autores Associados, 2022a.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** [livro eletrônico]/ 1. ed. Campinas, SP: Editores Autores Associados, 2022b. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

FERNANDEZ, R. N.; ROSA, T. C. Parcerias Público-Privadas: uma alternativa para a Educação Brasileira. **Planejamento e políticas públicas**, n.52, p. 390-408, jan./jun.2019. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/>. Acesso em: 30 mar. 2024.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes/Uwe Flick; tradução: Magda Lopes; revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: Nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas idéias. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. Produtividade da escola improdutiva - 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Trabalho necessário**, ano 13, n. 20, p.206–233, 2015. ISSN: 1808 - 799X.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 9.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, M. **Diversidade cultural e educação para todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5.ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de Pesquisa**. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. Antonio Carlos Gil. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, I.; FERREIRA, I. **Em 2022, analfabetismo cai, mas continua mais alto entre idosos, pretos e pardos e no Nordeste**. PNAD Contínua Editoria: Estatísticas Sociais | Arte: Brisa Gil. IBGE. Agência de notícias. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias.html?editoria=sociais>. Acesso em: 08 out. 2024.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar, agir – Corporeidade e educação**. Campinas, SP: Papyrus, 1994. (Coleção Corpo e Motricidade).

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

IMPOLCETTO, F. M.; MOREIRA, E. C. A Educação Física Escolar na BNCC: avanços e desafios, **Revista Corpoconsciência**, Cuiabá-MT, v. 27, e15228, p. 1-14, 2023 | ISSN 2178-5945. DOI: <https://doi.org/10.51283/rc.27. e15228>

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. 160 p. (Coleção educação física).

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério 2.º grau. Série formação do professor).

LIBÂNEO, J. C. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos e escola do acolhimento social para os pobres**. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: [EP323O dualismo perverso da escola pública brasileira .indd](https://scielo.br/p1/EP323O%20dualismo%20perverso%20da%20escola%20p%C3%BAblica%20brasileira%20.indd) (scielo.br). Acesso em: 08 abr. 2024.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. I. A. M. da M. (org.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar** [livro eletrônico]. 1.ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MADLENER, F. **Educação Física**. 2. Ensino Fundamental – Currículos – Curitiba: Aprende Brasil, 2023.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2017.

MARANGON, D. **Sistema Aprende Brasil: educação física: 9º ano**. Davi Marangon reformulação dos originais de Francis Madlener [et al.]. Curitiba: Aprende Brasil Educação, 2023.

MARQUES, H. J.; DUARTE, N. A pedagogia histórico-crítica em defesa de uma educação revolucionária. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp3, p. 2204–2222, 2020. DOI:10.21723/riaee.v15iesp3.14427. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14427>. Acesso em: 3 jul. 2024.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 19, p. e019003, 2019. DOI: 10.20396/rho.v19i0.8653380. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653380> . Acesso em: 18 set. 2024.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**: teses sobre Feuerbach. São Paulo: Editora Moraes, 1984.

MARX, K. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Editora Escala, 2009 (Coleção grandes obras do pensamento universal).

MARX, K. **Manuscritos econômicos - filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

MARX, K. **O Capital**: Crítica da economia política. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996. v. 1.

MATOS, N.S.D.; SOUSA, J.F.A.; SILVA, J.C. **Pedagogia Histórico-Crítica**: revolução e formação de professores. Campinas, SP: Armazén do Ipê, 2018.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. Verbete Conferência de Jomtien. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://educabrasil.com.br/conferencia-de-jomtien/>. Acesso em: 11 jul. 2024.

MÉSZAROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição, tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. 1. ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZAROS, I. **A teoria da alienação em Marx** [recurso eletrônico]; tradução Nélcio Schneider. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

NASCIMENTO, C. **Democracia na escola**. 4.ed. São Paulo, SP: Vlado Educação, 2020.

NASCIMENTO, C. L. L. do. **A pedagogia histórico-crítica como abordagem metodológica para o ensino de filosofia**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

NASCIMENTO, M. I. M. *et al.* Ensino comum nacional: princípios históricos e políticos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v.23, p.1 – 16, 2023. DOI:10.20396/rho.v23i00.8668717. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8668717>. Acesso em: 22 jun. 2023.

ORSO, P.J. Pedagogia Histórico-Crítica: uma introdução. **Revista GESTO-Debate**, v. 7, n. 1-30, 23 ago. 2023.

PAES NETO, G.; *et al.* Materialismo Histórico Dialético como Referência para a Educação Física Crítica. *In*: CONGRESSO NORTE-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 3., 2010, Belém. **Anais** [...]. Belém: UFPA/Castanhale, 2010.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, ano 20, n. 68, p. 109-125, dez. 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300006>.

REIS, A. de P. *et al.* **Pedagogia histórico-crítica e Educação Física**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

SANTIN, S. **Educação Física**: uma abordagem filosófica da corporeidade. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

SÃO PAULO. São Paulo é a 21ª maior economia do mundo. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. [online], São Paulo, 07 jun. 2023. Disponível em: <https://www.casacivil.sp.gov.br/sao-paulo-e-a-21a-maior-economia-do-mundo/>. Acesso em: 01 out. 2024.

SÃO PAULO. **Sala Futuro Educação de SP oferece material digital inédito para professores da rede**. Secretaria da Educação, 09 set. 2021. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/sala-futuro-educacao-de-sp-oferece-material-digital-inedito-para-professores-da-rede/>. Acesso em: 08 out. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista**. SEDUC/Undime SP. São Paulo: SEDUC/SP, 2019.

SAVIANI, D. **Contribuições da Filosofia para a Educação**. Em Aberto. Brasília, ano 9. N. 45. jan./mar., 1990.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 12 ed. Campinas, SP: Autores associados, 1996.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 44 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021a.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2021b.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico - Crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 40).

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

SENADO FEDERAL. **Educação física pode ter carga mínima de duas horas por semana nas escolas**. Senado Notícias, 01 set. 2015. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2015/09/01/educacao-fisica-pode-ter-carga-minima-de-duas-horas-por-semana-nas-escolas>. Acesso em: 08 set. 2024.

SOUZA JR, M. *et al.* Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. **Revista Brasileira de Ciência e Esporte**, Florianópolis, v.33, n.2, p.391-411, abril/jun. 2011.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21–44, 2017. DOI: 10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v31n61a2017-p21a44. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/29099>. Acesso em: 26 ago. 2024.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TORRI, D.; VAZ, A. F. Esporte paralímpico: difícil inclusão, incorporação tecnológica, corpos competitivos. *Práxis Educativa*, v. 12, n. 2, p. 536–550, 2017. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.12i2.0014. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8719>. Acesso em: 15 set. 2024.

UCHOA, A. M. da C.; SENA, I. P. F. de Souza (org.). **Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta** [recurso eletrônico] – Porto Alegre, RS, RS: Editora Fi, 2019.

VELLOSO, R. **Lecionando Filosofia para adolescentes: práticas pedagógicas para o Ensino Médio**. 2. Ed. Revista e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

ANEXOS

ANEXO A –Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TACLE)



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Bauru



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,
nacionalidade _____, data de nascimento ____/____/____, natural de
_____, sexo _____, portador da cédula de
identidade _____, residente e domiciliado à
_____, nº _____,
complemento _____, Bairro _____, CEP _____, Cidade
_____, UF _____, telefone _____, autorizo o(a)
aluno(a) _____ estudante da Escola Municipal Profª. Guiomar
Fortunata Coneglian Borcat, a participar da Sequência Didática que acontecerá aplicada durante as aulas
de Educação Física regulares, esta que faz parte do objeto de estudo de Mestrado Profissional de Gabriela
Aparecida Rocha, professora de Educação Física.

As atividades que serão desenvolvidas com o seu/sua filho(a), caso concorde, serão roda da
conversa, atividades práticas como jogos e dinâmicas, avaliação. O(A) Sr.(a) poderá retirar seu
consentimento ou interromper a participação dele(a) a qualquer momento. A participação dele(a) é
voluntária e a recusa em participar não acarretará penalidade ou modificação na forma que é atendido(a)
nas aulas ou em qualquer outra atividade da escola. Os riscos da pesquisa são mínimos e estão
vinculados à prática diária do que acontece na rotina escolar. Os resultados da pesquisa, caso queira,
estarão à sua disposição quando finalizada. As informações coletadas na pesquisa ficarão arquivadas com
o pesquisador por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídas. A identificação do(a) menor
não será divulgada e nem a repassaremos para qualquer outra pessoa, sendo os dados utilizados apenas
para fins da pesquisa, sem nenhuma identificação dos participantes. Durante toda a pesquisa iremos
respeitar os direitos do ser humano de acordo com a resolução 510/16 do CNS, que trata do respeito ao
ser humano nas pesquisas.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será
arquivada pelo pesquisador e a outra ficará com o/a Sr. (a).

Portanto, fui informado/a dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada. Sei que a
qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do/a menor sob minha
responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi uma via original deste termo de consentimento
livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura do responsável

Assinatura pesquisador

Lençóis Paulista, _____ de _____ de 2022

Contato do Comitê de Ética da Faculdade de Ciências/UNESP/Bauru

Coordenador: Prof. Dr. Mário Lázaro Camargo

Fone: (14) 3103-9400

E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

ANEXO B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Bauru



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da PESQUISA DE MESTRADO PROFISSIONAL DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA GABRIELA ROCHA com o título "Educação Física e transformAÇÃO: um trabalho contra a intolerância nas aulas". Esse estudo tem como objetivo compreender algumas formas de intolerância, como ela acontece nas aulas e como poderíamos combatê-la de forma empática e reflexiva. Os motivos que levam a estudar esse assunto são as diversas formas de violência e como a Educação Física pode promover um debate saudável e transformador.

Para participar deste estudo, você deverá frequentar às aulas de Educação Física, ficar atento aos comandos da professora, agir com naturalidade e realizar as atividades que forem propostas.

Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que quiser e estará livre tanto para participar como também para abandonar o trabalho. Para participar deste estudo, o seu responsável deverá autorizar através de uma assinatura um Termo de Consentimento. Você e seu responsável poderão retirar o consentimento, ou interromper sua participação a qualquer momento.

A participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade. A pesquisadora garante que tratará sua identidade e seus dados com padrões de sigilo.

Este estudo não apresenta nenhum risco ao participante e tem como benefício a formação crítica, o desenvolvimento da solidariedade e a empatia.

Os resultados estarão à sua disposição quando a pesquisa for finalizada. Seu nome ou qualquer material que indique sua participação não serão liberados sem a permissão de seu responsável. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período, e, depois serão destruídos.

Esse termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, fui informado (a) sobre os objetivos desse presente estudo de maneira clara e esclareci minhas dúvidas. Sei a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e foi me dada a oportunidade de ler e esclareceras minhas dúvidas.

Lençóis Paulista, _____ de _____ de 2022

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora

ANEXO C – Aprovação do CEP

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO PRÁTICA CONSCIENTE E A CONTRIBUIÇÃO DA FILOSOFIA SOB A LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Pesquisador: GABRIELA APARECIDA ROCHA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 67964823.6.0000.5398

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.989.291

Apresentação do Projeto:

Corresponde as exigências éticas e científicas em ciências humanas, bem como, as Resoluções em vigor.

Objetivo da Pesquisa:

De acordo com palavras na íntegra da autora, diz respeito:

"Utilizar a Pedagogia Histórico-Crítica como base através da aplicação do produto educacional

- Estimular o pensamento crítico-filosófico do aluno como fator positivo, fortalecendo no aluno o senso crítico e provocando uma consciência de classe.
- Valorizar a prática social como ponto de partida e ponto de chegada, e oportunizar a transformação local."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Avalio que estão devidamente descritos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante no campo da Teoria Crítica da Educação e Educação Física na formação de jovens escolares.

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01

Bairro: CENTRO

CEP: 17.033-360

UF: SP

Município: BAURU

Telefone: (14)3103-9400

Fax: (14)3103-9400

E-mail: cepesquisa.fc@unesp.br

**UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO**



Continuação do Parecer: 5.989.291

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Considero que atendem à Resolução em vigor.

Recomendações:

Rever objetivo quanto ao entendimento da expressão: "utilizar a Pedagogia Histórico-Crítica", bem como, os textos das redações dos Termos adequados aos grupos de voluntários participantes e, ainda, a data de início do cronograma para coleta de dados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Parecer favorável.

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto considerado "aprovado" por estar em conformidade com os parâmetros legais, metodológicos e éticos analisados pelo colegiado deste CEP - Comitê de Ética em Pesquisa.

Lembramos que é dever do pesquisador responsável, ao término da pesquisa e conforme o cronograma informado à Plataforma Brasil, apresentar o relatório final da mesma.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2013278.pdf	03/03/2023 18:48:34		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_PHC.pdf	03/03/2023 18:47:32	GABRIELA APARECIDA ROCHA	Aceito
Outros	Autorizacao.pdf	03/03/2023 18:45:19	GABRIELA APARECIDA ROCHA	Aceito
Outros	Carta_Autorizacao.pdf	03/03/2023 18:44:02	GABRIELA APARECIDA ROCHA	Aceito
Outros	Projeto_Pesquisa.pdf	03/03/2023 18:37:43	GABRIELA APARECIDA ROCHA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_CLE.pdf	03/03/2023 17:25:14	GABRIELA APARECIDA ROCHA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Assentimento.pdf	03/03/2023 17:25:03	GABRIELA APARECIDA ROCHA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	03/03/2023	GABRIELA	Aceito

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-9400 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 5.989.291

Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	16:14:49	APARECIDA ROCHA	Aceito
----------------	--------------------	----------	-----------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BAURU, 06 de Abril de 2023

Assinado por:
Mário Lázaro Camargo
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-9400 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br

ANEXO D – Plano Municipal de Educação de Lençóis Paulista**PREFEITURA MUNICIPAL DE LENÇÓIS PAULISTA**

Praça das Palmeiras, 55 - Fone: (14) 3269 - 7000 - Fax: (14) 3269 - 7078

CEP 18682 900 - Lençóis Paulista - SP - CNPJ: 46.200.846/0001-76

www.lencoispaulista.sp.gov.br

088

Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes”.

Nesta senda, foi aprovado no ano de 2013, por meio da Lei n.º 4.515, de 10 de setembro de 2013, o Plano Municipal de Educação de Lençóis Paulista. O documento foi construído com base na análise diagnóstica da realidade da educação municipal em todos os seus níveis. À época encontrava-se em tramitação o Projeto de Lei n.º 8.035/2010 que, aprovado, resultou na Lei Federal n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.

Esta lei dispõe sobre a aprovação do Plano Nacional de Educação referente ao decênio 2014-2024 e reforça o mandamento de que os Estados, Distrito Federal e Municípios também devem elaborar seus respectivos planos quando, em seu art. 8º, assim determina: *“Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em Lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no PNE-2014/2024, no prazo de um ano contado da publicação desta Lei”*.

Observamos que o texto se refere à elaboração ou adequação dos planos. Neste sentido, considerando a existência de documento local e em atendimento à legislação educacional vigente, o Plano Municipal de Educação do Município de Lençóis Paulista, com base na análise da real eficácia do Plano Nacional de Educação vigente na década de 2001/2010 e nas metas, diretrizes e estratégias da Lei Federal n.º 13.005/2014, é, agora, adequado.

Para isto, tarefa das mais relevantes e para fins de chegar-se ao resultado ora apresentado, a Prefeita Municipal incumbiu à Diretoria Municipal de Educação a responsabilidade pela adequação do Plano, a qual organizou os trabalhos pautada pela observação da manifestação dos diversos segmentos da sociedade municipal e sistematiza, em redação atualizada, o novo documento.

Neste passo, os trabalhos foram realizados partindo-se de uma análise efetiva acerca dos resultados alcançados quando vigente o Plano Nacional correspondente ao decênio 2001-2010 e da Lei Federal que disciplina Plano Nacional de

4

**PREFEITURA MUNICIPAL DE LENÇÓIS PAULISTA**

Praça das Palmeiras, 55 - Fone: (14) 3269 -7000 - Fax: (14) 3269 - 7078

CEP 18682 900 - Lençóis Paulista - SP - CNPJ: 46.200.846/0001-76

www.lencoispaulista.sp.gov.br**089**

Educação correspondente ao decênio 2014-2024. A realidade local, aliada a estas análises, permitiu a reconstrução de um diagnóstico da situação atual, estabelecendo diretrizes, metas e estratégias para os próximos dez anos.

Decerto, vale ressaltar que, ao adequar o presente Plano vislumbrou-se também e, sobretudo, o estabelecimento de um planejamento duradouro para a área da educação, de forma que seja possível e viável, ao longo de uma década, garantir avanços em benefício de toda a sociedade. Assim, optou-se pela reedição integral do documento, atualizando-o com dados mais recentes e sistematizando as metas e estratégias ao que reza a legislação federal pertinente.

EDUCAÇÃO FÍSICA **PARA SUPERAÇÃO E** **TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**

REFLETINDO A AÇÃO



GABRIELA ROCHA
LUCIENE FERREIRA DA SILVA

Rocha, Gabriela.

Educação Física para superação e transformação social :
refletindo a ação / Gabriela Rocha ; orientadora: Luciene Ferreira
da Silva. - Bauru : UNESP, 2024

44 f. : il.

Produto educacional elaborado como parte das exigências do
Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica -
Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru

1. Educação Física. 2. Cultura Corporal. 3. Pedagogia Histórico-
Crítica. I. Silva, Luciene Ferreira da. II. Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências. III. Título.

Universidade Estadual Paulista “Júlio de
Mesquita Filho” - UNESP
Faculdade de Ciências - FC
Programa de Pós-Graduação
Docência para a Educação Básica

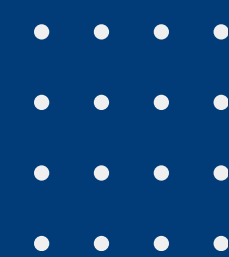
AUTORA
Gabriela Rocha



ORIENTADORA
Luciene Ferreira da Silva



BAURU - SP
2024



SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	4
1	INTRODUÇÃO	5
2	OBJETIVO	6
3	VOLEIBOL NA SOCIEDADE CAPITALISTA	7
4	VOLEIBOL E ESTÉTICA	11
5	VOLEIBOL E A INFLUÊNCIA DAS CONDIÇÕES SOCIAIS NO LAZER	18
6	VOLEIBOL E O ACESSO AO ESPORTE ...	20
7	VOLEIBOL E INCLUSÃO	26
8	A MÍDIA ESPORTIVA E A CONSTRUÇÃO DE HERÓIS, mitos esportivos	30
9	ALINEAÇÃO CORPORAL	35
	REFERÊNCIAS	43





APRESENTAÇÃO

Esse E-book é o resultado da dissertação de Mestrado Profissional intitulada **“EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: uma abordagem à luz das Teorias Críticas Transformadoras”**, na qual a Educação Física foi investigada para o Ensino Fundamental e considera o contexto da educação pública nas últimas três décadas.

Trata-se de uma pesquisa crítica na qual a Pedagogia Histórico-Crítica foi estudada como possibilidade para qualificar a educação dos alunos da classe trabalhadora, trazendo o Coletivo de Autores (1992) como sustentação para um novo interesse nas aulas de Educação Física.

Então, aqui, se apresenta um Objeto de Ensino que considera a Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2021) e a Abordagem Crítico-Superadora (Coletivo de Autores, 1992) no desenvolvimento de uma sequência didática para o ensino do Voleibol.

Os conteúdos foram abordados com profundidade científica e contextualização histórica.

É indicado que antes de fazer uso desse caderno o docente leia a dissertação para compreender todo contexto no qual foi elaborado, e assim assume o compromisso social e político de viabilizar condições concretas e necessárias para a superação da sociedade de classes concretizadas pelo sistema capitalis



1 INTRODUÇÃO

A Pedagogia Histórico-Crítica, conforme Saviani (2021), enfatiza a importância de considerar a totalidade no processo educacional, uma ideia central no Materialismo Histórico Dialético de Marx. Essa abordagem sugere que entender a totalidade de um objeto implica apreender sua lógica subjacente, considerando os diversos elementos e suas inter-relações. No contexto do ensino, isso significa olhar para o fenômeno educacional como um todo complexo, onde cada componente possui seu papel e significado. Por outro lado, a Abordagem Crítico-Superadora, defendida pelo Coletivo de Autores (1992), integra essa perspectiva com uma análise crítica do esporte como um produto histórico-cultural. Nesta visão, o esporte é visto como uma prática social que reflete os valores e estruturas da sociedade capitalista e, portanto, deve ser abordado pedagogicamente não apenas como uma atividade física, mas como um fenômeno social. Além disso, é essencial desenvolver a noção de historicidade da cultura corporal, reconhecendo que todas as práticas corporais emergem de contextos históricos e sociais específicos, o que enriquece a compreensão e a abordagem pedagógica desses fenômenos nas escolas.





2 OBJETIVO

O objetivo desse E-book não é limitar o trabalho do docente, mas sim orientar o planejamento e auxiliar na elaboração das aulas, ampliando as possibilidades de alcançar os objetivos educacionais propostos para o ensino de Educação Física, fundamentado em concepções pedagógicas críticas.

Acredita-se que um trabalho sequencial, organizado e dirigido com base nessas perspectivas pode representar, para os estudantes, um passo significativo no processo de apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, além de contribuir para a formação de indivíduos como sujeitos históricos, críticos e conscientes da realidade social em que vivem.





3 VOLEIBOL NA SOCIEDADE CAPITALISTA

O docente deve iniciar a aula questionando os alunos sobre a história do voleibol, seu surgimento e a forma como era praticada inicialmente.

Compartilhar as respostas dos alunos e suas hipóteses sobre os possíveis países de origem e os materiais utilizados pelos primeiros praticantes.

Discutir com os alunos sobre a maneira como o voleibol é jogado atualmente, tanto nas transmissões televisivas quanto nas práticas realizadas na escola, em clubes e nas praças da cidade.

Os alunos devem observaram que, embora parecessem semelhantes, há diferenças significativas. Nas competições transmitidas pela TV, pois as regras oficiais exigem maior desempenho por parte dos jogadores. Em contrapartida, nas partidas realizadas em praças ou na escola, as regras podem ser adaptadas, desde o sistema de pontuação até o número de jogadores em quadra.

A partir da percepção do Voleibol, pelos alunos; o docente deverá questioná-los sobre a prática do Voleibol televisionado ser a forma mais disseminada socialmente.

Também deve ser problematizada a questão do corpo que joga vôlei, sobre a beleza que existe na prática seja de performance ou não, mas porque é uma prática humana que exige sincronia entre os envolvidos.

A partir das discussões realizadas, levantar materiais científicos, artísticos e filosóficos para estudos pelo grupo. Os materiais de apoio nesse caso, foram:



História do voleibol





Evolução das Regras ao longo do tempo



Uma história comentada da transformação do Voleibol: do jogo ao esporte espetáculo



Mídia reflete cultura do “corpo perfeito” e alimenta mercado da boa forma



Com os materiais em mãos, os estudos foram realizados em trios, com os alunos distribuídos livremente pela quadra. Ao final, em uma roda de conversa, cada grupo apresentou sua compreensão das leituras realizadas.

Durante essas exposições, novos debates surgiram, enriquecendo o processo. Ao término, os alunos compreenderam que o voleibol, em sua origem, foi criado com o objetivo de ser um esporte sem contato físico, permitindo que todos pudessem jogar sem grandes riscos de contato e lesões. No entanto, ao longo do tempo, seu desenvolvimento foi influenciado pelo capital, afastando-se desse propósito inicial. O esporte passou a ser um veículo de comércio de uma ampla gama de mercadorias, como materiais esportivos, alimentos, bebidas e vestuário, entre outros.



A professora destacou a indústria do entretenimento e os megaeventos esportivos como formas muito lucrativas para as empresas de todos os setores que investem e lucram muito antes, durante e após a realização de megaeventos esportivos.



A partir disso, a professora questionou a mudança de regras, os calendários dos eventos que são organizados para tornarem estas práticas mais competitivas e atraentes que resultem em lucro para os investidores.

Os alunos também comentaram sobre o surgimento do voleibol quando seu idealizador pensou num esporte mais tranquilo que o basquete. Houve comentários a respeito da estatura dos jogadores, pois para o vôlei de alto rendimento, a altura dos jogadores é importante para definir bons resultados com um time forte, segundo eles.



Após a leitura promover uma discussão mais detalhada sobre o conceito de "corpo espetáculo" no contexto da sociedade capitalista, com foco em como o corpo dos atletas é moldado não apenas pela performance esportiva, mas também pelas demandas do mercado, pela mídia e pela cultura do consumo.

Recuperar o início da aula para que todos percebam o avanço na compreensão do Voleibol que tinham antes.



Espera-se que os alunos compreendam que o esporte nunca existe por si só e sim, sempre está carregado de histórias, mas que na sociedade capitalista o esporte se afastou da prática em que todos pudessem participar, sejam eles, altos, baixos, gordos, magros, deficientes, pois a mídia interfere na educação das pessoas, a

ponto de reproduzirem o vôlei na escola como se fosse uma prática de alto nível e que isso decorre do esforço da publicidade.

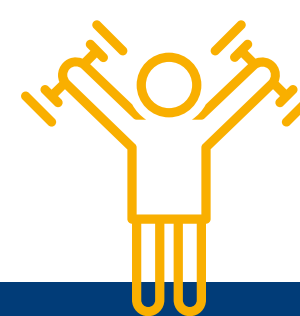
Também discutam sobre as pressões que esses padrões exercem, tanto nos atletas profissionais quanto nas pessoas que praticam o esporte de forma educacional ou no âmbito do lazer, refletindo sobre a tensão entre a prática esportiva como uma atividade prazerosa e democrática, e a transformação do esporte em uma mercadoria que reforça padrões estéticos e de consumo, favorecendo a classe burguesa.



4 VOLEIBOL E ESTÉTICA

O docente deve iniciar a aula questionando os alunos sobre a prática fisiológica dos jogadores de voleibol, indagando se os alunos consideravam necessário um treinamento intensivo para obter um desempenho satisfatório nessa modalidade esportiva.

Abordar as diferenças de prática entre os gêneros, com o intuito de avaliar o conhecimento prévio dos estudantes.



Espera-se que alguns alunos afirmem que um treinamento é essencial para o fortalecimento da musculatura, especialmente dos membros superiores e inferiores. Além disso, observaram que as dinâmicas do jogo masculino se caracterizam por uma maior velocidade em comparação ao feminino.

Problematizar a corporeidade na prática do voleibol com base nos conhecimentos previamente expostos pelos alunos. Nesse sentido, os estudantes deverão ser questionados sobre suas percepções a respeito das diferenças entre os corpos dos jogadores de voleibol e os dos praticantes de futebol.



Quando
aplicado na
escola



Antes, porém, os alunos concordaram de forma unânime que os jogadores de futebol recebem salários significativamente mais altos; no entanto, observaram que os grandes times de voleibol, especialmente os da Liga Profissional[1], também dispõem de recursos financeiros consideráveis para remunerar bem seus atletas.

O aluno Richard comentou que “embora os jogadores de futebol ganhem mais, acredito que o voleibol também pode oferecer boas oportunidades financeiras, especialmente para os atletas que se destacam”.

A respeito à corporeidade dos jogadores, os alunos destacaram que cada modalidade esportiva apresenta atletas com características distintas, mas enfatizaram que, para a prática de todos os esportes, é fundamental que os atletas possuam membros inferiores bem desenvolvidos. Nesse sentido, o aluno João afirmou: “Para jogar bem, é essencial ter pernas fortes, pois elas são a base de todos os movimentos no esporte”.



[1] A liga profissional é integrada, obrigatoriamente, pelos clubes e sociedades desportivas que disputem as competições profissionais. A liga profissional pode, ainda, nos termos definidos nos seus estatutos, integrar representantes de outros agentes desportivos. Cabe à liga profissional exercer, relativamente às competições de carácter profissional, as competências da federação em matéria de organização, direção, disciplina e arbitragem, nos termos da lei. (<http://bdjur.almedina.net/>).



Apresentar dois textos para leitura:



Como cada modalidade influencia os corpos dos atletas -
As atividades físicas podem modificar - e muito - as
características físicas de esportistas



Vôlei é o único esporte em que mulheres ganham mais do
que homens; entenda por que



As leituras das reportagens
podem acontecer em
duplas e depois os alunos
deverão trocar os textos
para que todos realizem os
dois estudos.





Texto: Beleza, a experiência do prazer

A produção das emoções por meio dos fenômenos estéticos é um campo de estudo fascinante e multifacetado, que abrange desde a percepção até a sociologia do consumo. Ao analisar como as formas e matérias se relacionam nas artes, é possível entender melhor as ideias de criação, técnicas e as influências culturais que moldam nossas percepções de beleza e valor estético.

Realizar com os alunos a leitura abaixo:

BELEZA

A experiência do prazer

Iniciemos nossa investigação sobre o tema deste capítulo, a **estética**, verificando a etimologia dessa palavra. Ela vem do termo grego *aísthetiké*, que significa “perceptível pelos sentidos”, mas seu uso consagrou-se para se referir mais especificamente a tudo o que pode ser percebido como **agradável e belo** pelos sentidos.

Assim, costuma-se dizer que “algo é estético” quando causa uma sensação **aprazível**, de **beleza**. É por isso que chamamos de “centro de estética” um lugar onde se cuida da boa aparência ou beleza corporal de uma pessoa.

O alemão **Alexander Baumgarten** (1714-1762) teria sido o primeiro a utilizar o termo estética no sentido de **teoria do belo e das suas manifestações através da arte**. Já o filósofo alemão Immanuel Kant (1724-1804) retornou ao sentido etimológico dessa palavra quando a usou para designar uma área específica de estudos filosóficos: o **estudo das condições de possibilidade da percepção pelos sentidos**.

A estética constitui, portanto, um tipo de conhecer que é o extremo oposto do conhecimento lógico-matemático, pois este se fundamenta na **razão** para construir um saber “claro e distinto”, conforme o ideal proposto pelo filósofo francês René Descartes, no século XVII (como vimos nos capítulos 2 e 14).

A estética, por sua vez, parte da experiência sensorial, da sensação, da percepção sensível para chegar a um resultado que não apresenta a

mesma clareza e distinção da lógica e da matemática, como veremos adiante. Seu principal objeto de investigação é o fenômeno artístico que se traduz na **obra de arte**.

O que é o belo?

O ser humano pode fazer **juízos de fato** (dizer o que são as coisas) e **juízos de valor** (julgar se determinada coisa é boa, ruim, agradável, bonita, feia etc.). Entre os juízos de valor, podemos distinguir o **juízo moral** e o **juízo estético** – e é este último que nos interessa neste capítulo.

Pelo juízo estético, julgamos se algum objeto, algum acontecimento, alguma pessoa ou algum outro ser é belo. Mas o que é a beleza?

De forma geral, a maioria das pessoas concordaria que belo é algo que nos agrada, que nos satisfaz os sentidos, que nos proporciona prazer sensível e espiritual. No entanto, essas mesmas pessoas não chegariam a um consenso quanto à beleza de determinado objeto. Tanto assim que já se tornou senso comum a afirmação de que “gosto não se discute”.

Também os filósofos que se dedicaram à investigação do que é a beleza não são unânimes quanto a essa questão: para uns, a beleza é algo que está **objetivamente nas coisas**; para outros, é apenas um juízo **subjetivo**, pessoal e intransferível a respeito das coisas.

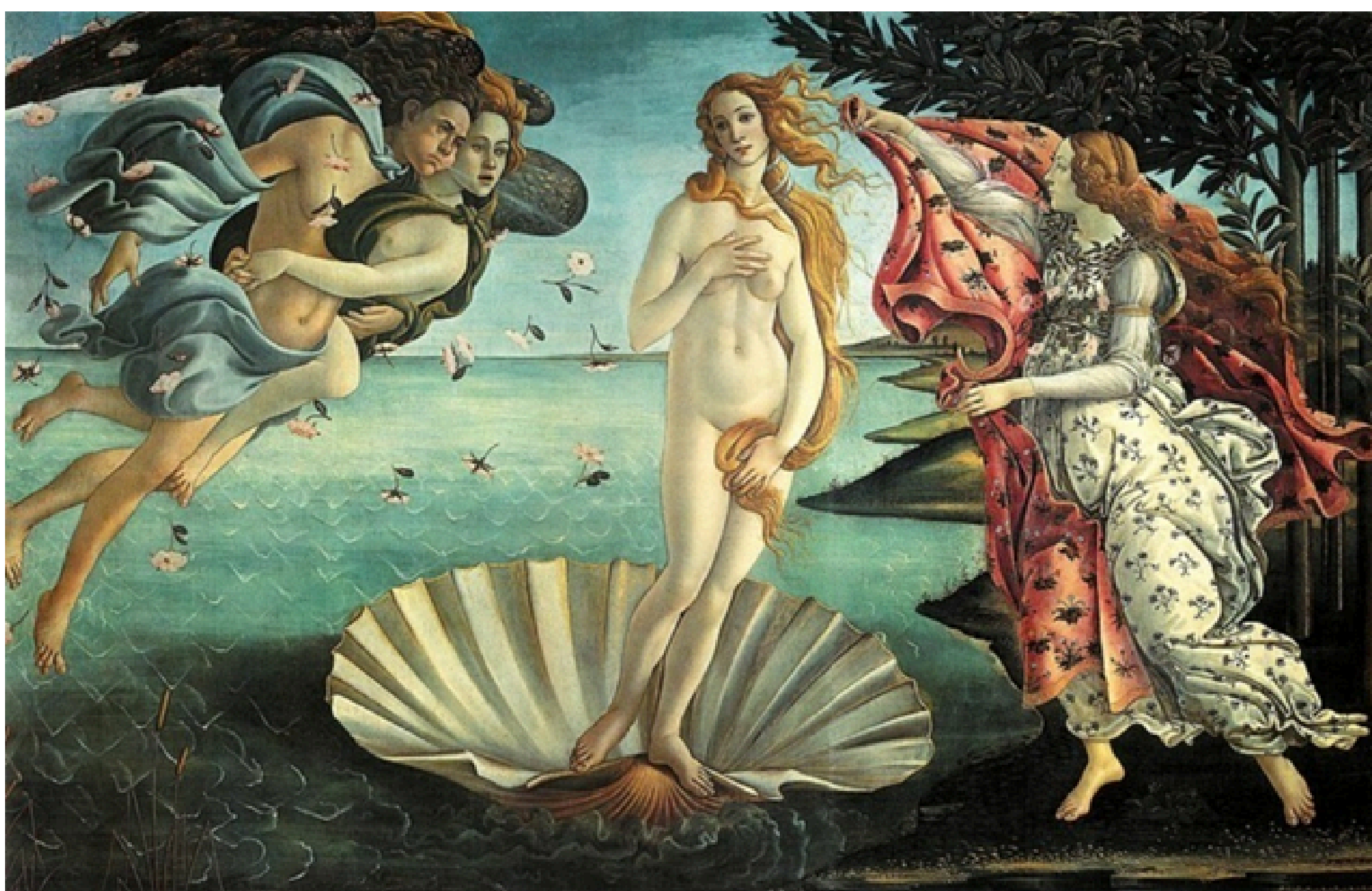
Onde se encontra a beleza então?

Estudo em mi menor [1992] – Antonio Peticov. O que torna tão belos esses pássaros coloridos voando sobre uma pauta musical? Muitas vezes a obra de arte é um enigma a ser decifrado. Ou talvez seja mesmo indecifrável e exista justamente para instigar ou surpreender.



O conceito de beleza deverá ser destacado como uma construção social e que na atualidade, com o advento da Internet o capitalismo acelerou processos de consumo alimentando nas pessoas o desejo de se parecerem com os atletas ou assumirem hábitos relacionados à prática do voleibol, como exemplo, a moda esportiva com roupas das marcas patrocinadoras de grandes clubes, tênis, óculos de sol, bonés, além de suplementos alimentares esportivos utilizados pelos atletas e que o público é estimulado a consumir.

Observar com os alunos a imagem abaixo:



Fonte: Domínio Público via Wikimedia Commons.

Obra de arte que retrata o ideal de beleza feminina do período Renascentista, explicando que a estética se ocupa do estudo da percepção do belo e dos critérios que fundamentam a crença de que algo é considerado belo. Ela destaca como esses padrões de beleza influenciam a sociedade ao longo do tempo e como eles podem impactar a forma como as pessoas se veem e se comportam.



Apresente aos alunos as imagens abaixo e reflita em grupo como os atletas podem estimular o consumo:



Fonte: Diário do Nordeste.

Espera-se que: os alunos perceberam o Voleibol como um produto histórico e social, citando que o jogo na TV, pode despertar a vontade de consumir produtos e que isso beneficia marcas e patrocinadores.

Pergunte aos alunos:

Vocês já compraram produtos influenciados pelos atletas e que depois acabaram não usando?

Essa discussão é importante para compreensão do capitalismo e o quão ele pode utilizar da classe trabalhadora para se retroalimentar e criar padrões de corpo, de beleza e de consumo.

Os alunos devem elaborar um texto com o seguinte tema:



“Como o Voleibol, para Além do Esporte, Pode Influenciar Comportamentos Consumistas em Homens e Mulheres?”



Em roda de conversa , o docente deve recuperar as discussões iniciais, para que os alunos compreendam o voleibol na mídia, na sociedade capitalista e sua influência sobre a percepção de corpo e do que é belo.





5 VOLEIBOL E A INFLUÊNCIA DAS CONDIÇÕES SOCIAIS NO LAZER

O docente deve iniciar a aula com as seguintes questões:

- ✓ O voleibol é um esporte democrático?
- ✓ Qualquer pessoa pode participar/jogar?
- ✓ Quais locais existem para essa prática?

Situação problema:

"Um trabalhador com uma jornada semanal de 40 horas de trabalho teria tempo para jogar voleibol?" e "Os adultos que residem com vocês e trabalham conseguem dedicar tempo ao voleibol na praça do bairro?"

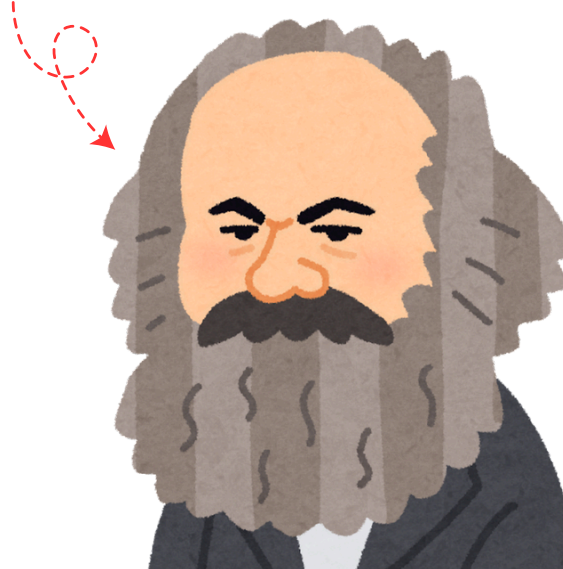
Para aprofundar a compreensão dos alunos sobre as condições de exploração que os trabalhadores enfrentam, o docente deverá apresentar o livro **"O Capital para Crianças"**. Nesse material, o conceito de mais-valia é abordado de forma didática, permitindo que os alunos compreendam as jornadas exaustivas, os baixos salários e as condições precárias de trabalho que ainda afetam muitos trabalhadores atualmente.

O Capital para Crianças



Realizar a leitura em dupla

Já ouviram falar de Karl Max?





É importante estimular compreensão do aluno, de que, o trabalho acaba diminuindo ou mesmo esgotando o tempo e a saúde do trabalhador, que muitas vezes se dedica a vida toda a uma função laboral, chegando à velhice apenas com uma aposentadoria de um salário mínimo.



A aula é estruturada para que os alunos não apenas reflitam sobre o voleibol como uma prática esportiva acessível, mas também para que compreendam as implicações sociais e econômicas que afetam a disponibilidade de tempo para atividades de lazer, estabelecendo uma relação crítica entre o esporte, a alienação no trabalho e as condições de vida dos indivíduos em sua realidade social.





6 VOLEIBOL E O ACESSO AO ESPORTE

O docente deverá iniciar a aula com as seguintes questões:

“De que maneira os esportes podem influenciar suas relações sociais?”

(considerando interações com família, amigos, vizinhos etc.)

“Vocês percebem diferenças no acesso aos esportes entre diferentes grupos sociais?” (abrangendo questões de gênero, raça, classe social, entre outros).



Essa reflexão deverá proporcionar uma oportunidade para discutir as condições estruturais que moldam a participação esportiva e a importância de políticas que promovem a inclusão e o acesso igualitário.

Após discussão inicial, o docente deverá perguntar aos alunos sobre programas sociais para a prática de esportes na cidade, e se participavam ou conheciam pessoas que faziam parte.





Conhecendo as Leis com os alunos.



A Lei nº 11.438/06 – Lei de Incentivo ao Esporte (LIE) –, como é mais conhecida, permite que recursos provenientes de renúncia fiscal sejam aplicados em projetos das diversas manifestações desportivas e paradesportivas distribuídos por todo o território nacional. Por meio de doações e patrocínios, os projetos executados via Lei de Incentivo ao Esporte atendem crianças, adolescentes, jovens, adultos, pessoas com deficiência e idosos. Mais do que um instrumento jurídico, trata-se de uma inovação e um avanço na consolidação do paradigma do esporte como um meio de inclusão social.



<https://www.gov.br/esporte/pt-br/acoes-e-programas/lei-de-incentivo-ao-esporte>
Acesso 14/09/24

Leitura:



O esporte como direito de cidadania



Os textos abaixo devem ser compartilhados, pois foram retirados de um livro didático de Sociologia, trazem o conceito de como a cidadania e a classe social estão interligadas, pois o pertencimento a uma determinada classe pode influenciar o grau de participação e a qualidade dos direitos usufruídos pelos indivíduos dentro de uma sociedade.



cidadania e classe social

A cidadania é um *status* concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade. Todos aqueles que possuem o *status* são iguais com respeito aos direitos e obrigações pertinentes ao *status*. Não há nenhum princípio universal que determine o que estes direitos e obrigações serão, mas as sociedades nas quais a cidadania é uma instituição em desenvolvimento criam uma imagem de uma cidadania ideal em relação à qual o sucesso pode ser medido e em relação à qual a aspiração pode ser dirigida. [...] A classe social, por outro lado, é um sistema de desigualdade. E esta também, como a cidadania, pode estar baseada num conjunto de ideais, crenças e valores. É, portanto, compreensível que se espere que o impacto da cidadania sobre a classe social tomasse a forma de um conflito entre princípios opostos. Se estou certo ao afirmar que a cidadania tem sido uma instituição em desenvolvimento na Inglaterra, pelo menos desde a segunda metade do século XVII, então é claro que seu crescimento coincide com o desenvolvimento do capitalismo, que é o sistema não de igualdade, mas de desigualdade. Eis algo que necessita de explicação. Como é possível que estes dois princípios opostos possam crescer e florescer, lado a lado, no mesmo solo? O que fez com que eles se reconcilassem e se tornassem, ao menos por algum tempo, aliados ao invés de antagonistas? A questão é pertinente, pois não há dúvida de que, no século XX, a cidadania e o sistema de classe capitalista estão em guerra.

MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. p. 76.

Direitos e comunidade

Somos todos interdependentes neste nosso mundo que rapidamente se globaliza, e devido a essa interdependência nenhum de nós pode ser senhor de seu destino por si mesmo. Há tarefas que cada indivíduo enfrenta, mas com as quais não se pode lidar individualmente. O que quer que nos separe e nos leve a manter distância dos outros, a estabelecer limites e construir barricadas torna a administração destas tarefas ainda mais difícil. Todos precisamos ganhar controle sobre as condições sob as quais enfrentamos os desafios da vida — mas para a maioria de nós esse controle só pode ser obtido *coletivamente*. Aqui, na realização de tais tarefas, é que a comunidade mais faz falta; mas também aqui reside a chance de que a comunidade venha a se realizar. Se vier a existir uma comunidade no mundo dos indivíduos, só poderá ser (e precisa sê-lo) uma comunidade tecida em conjunto a partir do compartilhamento e do cuidado mútuo; uma comunidade de interesse e responsabilidade em relação aos direitos iguais de sermos humanos e igual capacidade de agirmos em defesa desses direitos.

BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003. p. 133-134.

Logo após as leituras, o docente deverá indagar:

“Algum aluno presente participa de esporte fora do âmbito escolar?”

“Quais de vocês participam da escolinha de voleibol?”

“Como as questões sociais implicam no acesso a prática do voleibol?”



Nesse momento da aula, serão exibidas três pequenas reportagens ilustrativas de projetos voltados para o voleibol. A primeira reportagem destaca um projeto desenvolvido na cidade de Lençóis Paulista, e a segunda aborda uma iniciativa similar em Juiz de Fora. Além disso, será apresentada uma história de participação nestes programas. Porém, o docente poderá adaptar de acordo com a realidade social de sua cidade.

Lençóis Paulista recebe festival de Vôlei



Projeto Social Esportivo: transformando vidas através do voleibol



Pelé do Vôlei, superação na vida e no vôlei



Depois de compreender um pouco mais sobre os projetos sociais para esportes, os alunos podem ser indagados com as seguintes questões:

“De que maneira o voleibol pode servir como um ambiente de inclusão e promover a transformação social?”

“Quais iniciativas poderiam ser adotadas na escola ou comunidade para ampliar o acesso ao esporte?”



Divida a turma em grupos e discutam estratégias para aumentar o acesso ao voleibol na escola, organizando um

torneio inclusivo com as outras turmas, incluindo os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Pois, quando esse trabalho foi aplicado, os alunos disseram ser importante incentivar a todos a participarem ativamente da construção de um ambiente mais inclusivo no esporte e que isso deve partir do conhecimento da cidadania e de direitos na sociedade.



Retomar os conceitos do “Capital para Crianças” reforçando a crítica ao sistema capitalista, evidenciando como ele molda tanto a produção econômica quanto as representações culturais, incluindo as que envolvem o corpo, o esporte e o conceito de sucesso. Essa conexão fortalece a proposta dos alunos de criar um ambiente mais inclusivo no voleibol, alinhando-se à construção de uma cidadania crítica e participativa.





Fique atento

É importante que os alunos identifiquem em suas próprias experiências cotidianas, os mecanismos que reproduzem as desigualdades socioeconômicas.



7 VOLEIBOL E INCLUSÃO



Iniciar a aula questionando os alunos :

“Quais fatores podem facilitar ou dificultar a participação de todos no voleibol?”

“Que aspectos podem resultar na exclusão de indivíduos da prática do voleibol?”

“Vocês já observaram ou experienciaram alguma dificuldade relacionada a esses fatores?”



atenção

Socializar os conhecimentos entre os alunos.

Nesse momento incentive seus os alunos se sentiram a vontade para expressar as próprias dificuldades na prática do voleibol, como a estatura, destreza, agilidade, velocidade, força, gênero e mesmo a infraestrutura dos locais das práticas.

Realizar a leitura com os alunos do artigo abaixo:



Esporte parolímpico: difícil inclusão, incorporação tecnológica, corpos competitivos



Que abrange desde o surgimento dos esportes adaptados no contexto pós-guerra até caminhos ainda pouco explorados na análise desse fenômeno, considerando as implicações que tanto o esporte parolímpico quanto o esporte convencional podem apresentar como expressões sociais do nosso tempo.



Após a socialização dos conhecimentos obtidos após a leitura perguntar sobre quais alunos haviam acompanhado os Jogos Paralímpicos, em seguida apresentar o quadro de evolução de resultados de atletas brasileiros durante a história dos Jogos Paralímpicos.



Fonte: Comitê Paralímpico Brasileiro



Na sequência, realizar com a sala a leitura do texto abaixo e desafiem a modificarem as regras do voleibol para que todos possam jogar esse esporte na escola.

Para que os alunos tenham conhecimento sobre o voleibol para deficientes, o docente deverá realizar uma rápida leitura compartilhada:

O Voleibol sentado X Vôlei de surdos/Surdolimpíadas.

Isabela Muniz dos Santos Cáceres

O voleibol é um esporte de rede/parede, amplamente conhecido no Brasil, e, também no âmbito internacional. Possui modalidade paralímpica assim denominada de Vôlei sentado, adaptada para pessoas com mobilidade reduzida ou deficiência relacionada à locomoção. O vôlei sentado surgiu na Holanda em 1996, estreou nas Paraolimpíadas de 1980 e hoje é praticado em diversos países. Pode ser praticado em uma quadra de vôlei convencional e a dinâmica do jogo é bem parecida com a do voleibol tradicional com o mesmo número de participantes; 6 de cada lado, sendo: 2 levantadores, 2 atacantes de meio e 2 ponteiros, pode ser utilizado o líbero, jogador mais especializado na defesa que entra no fundo de quadra, no lugar de um atacante, sem que compute substituição. Os movimentos fundamentais de defesa, bloqueio, cortada e saque são realizados com os glúteos no chão; os glúteos só podem ser retirados e deslizados no chão no momento de deslocamento. O vôlei sentado auxilia na melhoria da saúde física, da agilidade e da coordenação motora, além de ser uma atividade divertida e prazerosa. Possuem regras oficiais assim como o esporte tradicional, porém com especificidades relacionadas ao atleta/deficiente. Já o Voleibol para surdos também é um esporte de inserção social. Existe até seleção brasileira de surdos e campeonatos pelo mundo inteiro. A Confederação brasileira de surdos é a entidade máxima desportiva dos surdos no Brasil. Já o Comitê Internacional de Desportos de Surdos é a entidade responsável por organizar as Surdolimpíadas, em inglês, Deaflympics, que surgiram em 1924, na França, mas com outro nome: Jogos Silenciosos. As regras são as mesmas do vôlei convencional, entretanto, só muda a forma como os atletas e instruções são passadas. O entrosamento e as variações/combinções entre os atletas são essenciais e o jogo é muito visual, sendo o Corpo, seu principal objeto. O foco no árbitro, no adversário, na bola e na quadra é imprescindível. Um exame de audiometria também é realizado para comprovação da surdez. Faz se importante saber que os atletas surdos não participam dos Jogos Olímpicos. Apesar da realização dos Jogos mundiais disputados, a pouca visibilidade e a falta de reconhecimento são obstáculos, pois, muitos atletas arcam com as despesas de seu próprio bolso. Nas Surdolimpíadas, os atletas comunicam-se, interagem e competem sem a necessidade da contratação de intérpretes de Libras, o que também é uma das barreiras para sua inserção nas Olimpíadas.



O acesso à inclusão nos esportes: Lei ou Direito?

Isabela Muniz dos Santos Cáceres

Embora muitos deficientes realizem regularmente a prática de atividades físicas, ainda não existe de fato, uma lei que garanta em específico, a inclusão das pessoas com deficiência nos esportes. Atualmente, o que garante e beneficia o direito humano da pessoa com deficiência no que diz respeito à prática de esporte, é a Lei 13.146 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que assegura e promove, em condições de igualdade, o exercício dos direitos de liberdade das pessoas com deficiência, visando o acesso à cidadania e inclusão social. Mesmo com esta atual legislação, o que subsidia o acesso ao esporte das pessoas com deficiência são os apoios não governamentais e das empresas sem fins lucrativos e das empresas privadas.

Uma barreira para esta prática tornar-se viável em mais estados e municípios, é a falta de recursos financeiros, de maior visibilidade midiática, de maior qualificação profissional para trabalhar com os atletas, e de programas e benefícios em prol da pessoa com deficiência. O esporte possui múltiplos objetivos entre eles o de inserção social, de perspectivas de vitórias, de superação, e no caso das pessoas com deficiência, até de independência.



8 A MÍDIA ESPORTIVA E A CONSTRUÇÃO DE HERÓIS, mitos esportivos



Nesta atividade o docente deverá iniciar a aula estimulando os alunos a se manifestassem sobre a influência da mídia na percepção dos corpos de atletas como seres especiais, ícones de sucesso e de poder, e sobre os impactos sociais dessa representação.

Poderá utilizar as seguintes questões:

“Quais são os critérios usados pela mídia para definir um herói esportivo?”

“Como o corpo do atleta contribui para a construção dessa imagem de herói?”

Leitura importante!

Atenção



A Influência da Mídia no Esporte



A leitura acima abre um debate sobre o hábito da mídia em criar mitos temporários, elevando certas figuras ao status de heróis enquanto elas atendem a seus interesses de mercado. No entanto, quando esses atletas deixam de gerar retorno financeiro ou perdem destaque no meio social, são rapidamente descartados e substituídos por outros. Esse ciclo constante molda a percepção pública e condiciona o pensamento das pessoas a entenderem os atletas como objetos ou mercadorias.



Debater com os alunos:

“Alguém já comprou algum produto motivado pela influência de atletas em campanhas publicitárias?

Se sim, quais fatores pesaram nessa decisão?”

Nesse contexto, questione os alunos sobre a real necessidade desses produtos, incentivando uma reflexão crítica acerca do que seria de fato indispensável e o que representaria apenas um fetiche de consumo.



Retomar o estudo de O Capital de Karl Marx, já abordado em uma atividade anterior, com o objetivo de revisar seus conceitos fundamentais sobre o valor do trabalho e das mercadorias.



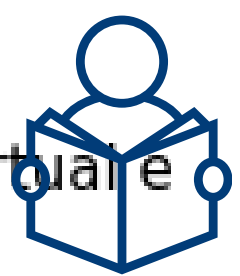
Utilize a sala de informática da escola e direcione os alunos ao site indicado para realizarem a leitura do texto que discute as intersecções entre as ideias de Platão e Marx no contexto da era digital. O material explora como a realidade virtual e a economia contemporânea contribuem para obscurecer as relações sociais e distorcer a percepção da verdade.



Da caverna de Platão ao fetiche da mercadoria

Platão e Marx ecoam na era digital, mostrando como a realidade virtual e a economia obscurecem relações sociais e verdade.

 Vermelho



Aproveite a reflexão acima e reportagem especial, com HQ e entrevistas, abordando o assunto das apostas esportivas, que culminaram em escândalos no futebol e se tornou febre para garotos que acompanham esse esporte. Aborde como esse tipo de jogo pode influenciar a vida de jovens periféricos.



Por que aposto? Como as apostas esportivas estão mexendo com a cabeça de jovens nas periferias

Onda de apostas esportivas, que levaram a escândalos no futebol, se tornou febre para garotos que acompanham futebol. Mas quais os riscos por trás de entrar nessa jogada? Nesta reportagem especial, com HQ e...

 Jornal da Unesp / Aug 21, 2023



Durante a partida voleibol, aproveitar a oportunidade para revisar e discutir a trajetória de atletas renomados, bem como analisar as razões pelas quais as marcas optam por contratá-los.

Elucidar sobre a distinção entre ídolo e mito, e como parte do processo avaliativo

O Docente deverá questionar provocando um debate:

“Qual atleta já te influenciou?”



CONHECENDO A DIFERENÇA:

Ídolo: Celebridade por quem se tem grande admiração ou a quem se ama apaixonadamente: ele é o ídolo da juventude. Figura, estátua que representa uma divindade que se adora.

[Religião] Pessoa a quem se atribui qualidades divinas ou representação de um ser fantástico, com atributos divinos. Pessoa à qual se prodigam louvores excessivos.

Etimologia (origem da palavra ídolo). Do latim *idolum.i*; do grego *eídolon*.

Mito: Forma representativa de fatos ou ícones históricos, idealizados pela literatura oral e escrita: o mito de Joana D'arc. Crença construída sobre algo ou alguém; mitologia: o mito da Fênix.

[História] História fantástica, de teor simbólico, normalmente com personagens ou seres que incorporam as forças da natureza e as características humanas. Ocorrência ou ação extraordinária, fora do comum, normalmente excessiva e deturpada pela imaginação ou pela imprensa. Algo ou alguém cuja existência não é real ou não pode ser comprovada.

[Pejorativo] Conhecimento desprovido de verdade e sem fundamento: o mito de que o povo não aprecia música clássica. Relato sobre fatos e tempos heróicos que, normalmente, carregam certo teor de verdade. Expressão figurada, não real, de qualquer outra coisa; alegoria. Modo idealizado de representar um momento, passado ou futuro, da humanidade.

Etimologia (origem da palavra mito). A palavra mito deriva do latim "*mythos, mythus.i*", que significa fábula, história.

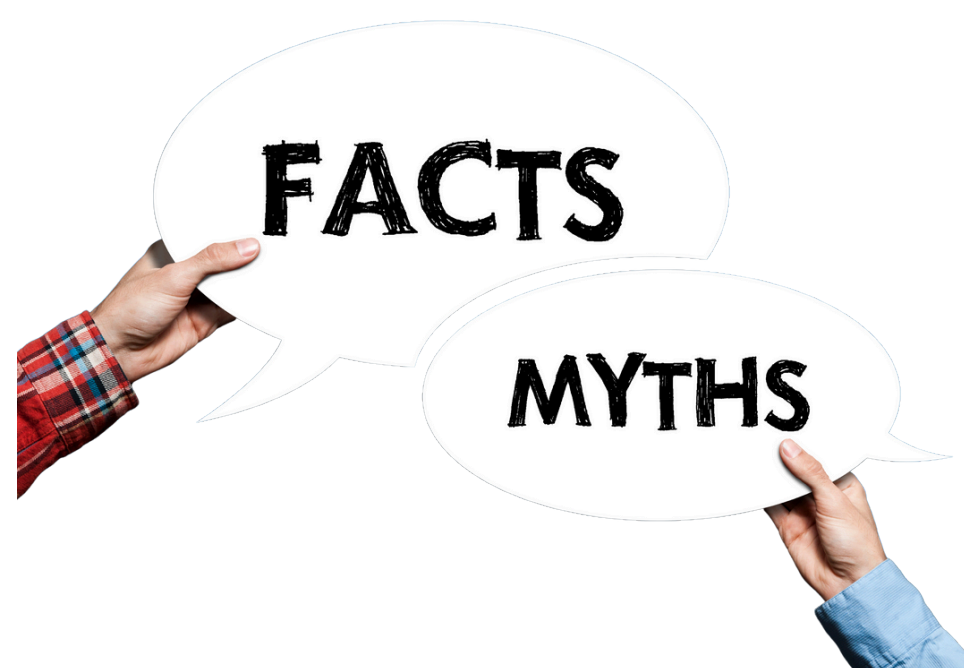
Fonte: *Dicionário Online de Português*



Diferença entre ídolo e mito



Neste momento, os alunos devem ser orientados a trocarem experiências.



9 ALIENAÇÃO CORPORAL

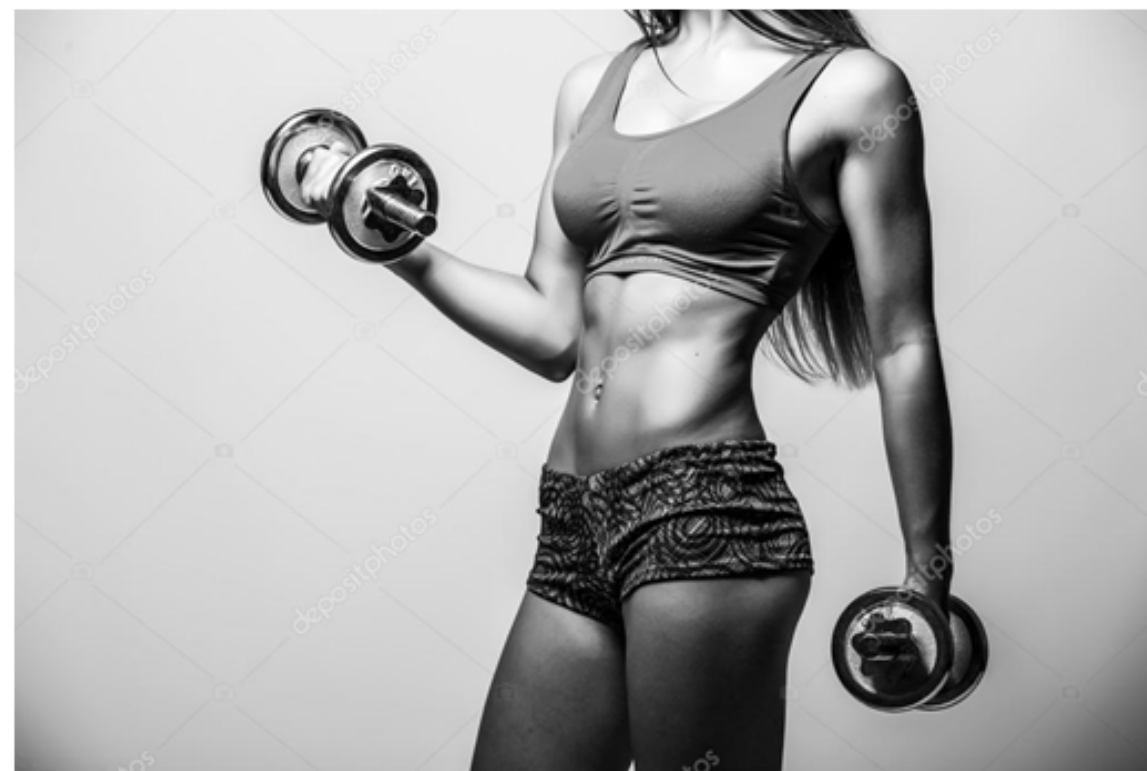


O docente deverá iniciar essa atividade apresentando as figuras abaixo para que os alunos façam suas primeiras impressões.

Homem musculoso



Mulher com halteres



Mulheres com corpos variados



Atleta masculino



Atleta feminino



Explicar aos alunos, que a alienação corporal existe e refere-se a um estado em que o indivíduo se sente desvinculado ou separado de seu próprio corpo. Esse fenômeno pode manifestar-se de várias maneiras, como a sensação de que o corpo não é uma parte integral de si mesmo, a dificuldade em reconhecer e sentir as próprias necessidades e emoções físicas, ou uma experiência de distanciamento e desconexão em relação às funções e características corporais. Essa condição pode ser provocada por fatores psicológicos, sociais ou culturais e pode influenciar a forma como os indivíduos percebem e interagem com seu corpo e com o mundo ao seu redor.

A partir dos primeiros estudos, questionar os alunos:



“De que maneira a alienação corporal se manifesta?”

“Quais são os sinais que nos permitem identificar a expressão da alienação corporal na vida social?”



Propor as leituras abaixo:

Corpo Útil – Um debate acerca das repercussões capitalistas sobre os corpos humanos



E de um site que desvenda o significado da alienação corporal e como ela pesa mais sobre o corpo da mulher.



A alienação corporal pesa mais sobre a mulher

Como se expressa a alienação corporal? Como podemos identificar sua expressão na vida social?

 Marília Coutinho /





O docente deverá realizar a rápida leitura “O mundo das imagens” e solicitar aos alunos que reflitam sobre práticas esportivas ou físicas que valorizam o corpo como meio de expressão e saúde, em vez de tratá-lo apenas como objeto de consumo. É importante que essa discussão resulte em reflexões sobre as maneiras de integrar práticas da Cultura Corporal no cotidiano, com o objetivo de combater a alienação corporal e promover uma relação mais autêntica com seus próprios corpos.



O mundo das imagens

Talvez se possa dizer que o que predomina na mídia mundial, no fim do século XX, é a imagem. Com frequência, as outras “linguagens” aparecem de maneira complementar, [...] ou propriamente subordinada à imagem. Tanto assim que a mídia apresenta aspectos e fragmentos das configurações e movimentos da sociedade global como se fossem um vasto espetáculo de videoclipe. [...] Ao lado da montagem, colagem, bricolagem, simulacro e virtualidade, muitas vezes combinando tudo isso, a mídia parece priorizar o espetáculo videoclipe. Tanto é assim que guerras e genocídios parecem festivais pop, departamentos do *shopping center* global, cenas da Disneylândia mundial. Os mais graves e dramáticos acontecimentos da vida de indivíduos e coletividades aparecem, em geral, como um videoclipe eletrônico informático, desterritorializado entretenimento de todo o mundo.

IANNI, Octavio. O mundo do trabalho. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). *A reinvenção do futuro: trabalho, educação e política na globalização do Capitalismo*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 39.





Após um Jogo Coletivo de Voleibol, apresentar a HQ “As sombras da vida” de Maurício de Souza, que trata do mito da caverna do filósofo Platão.

Explicar que os seres humanos frequentemente possuem uma percepção distorcida da realidade. Usando o mito da caverna, compare os seres humanos aos prisioneiros que veem e acreditam apenas nas sombras projetadas na parede, sombras essas construídas pela cultura, pelos conceitos e pelas informações acumuladas ao longo da vida. Nesse contexto, a caverna representa o mundo que conhecemos, oferecendo apenas representações ilusórias que não correspondem à realidade genuína. Segundo o docente, explique que somente é possível atingir um verdadeiro conhecimento da realidade ao nos libertarmos dessas influências culturais e sociais — ou seja, ao sairmos da caverna e enfrentarmos o mundo em sua essência.





Copyright © 2002 Maurício de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.



Copyright © 2002 Maurício de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.



Copyright © 2002 Maurício de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.



Copyright © 2002 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

Após a leitura desafiar os alunos a pensarem em, pelo menos, uma prática que contribua para o combate à alienação corporal. Posteriormente, essas propostas devem ser socializadas com o restante da turma, promovendo uma troca de ideias e reflexões coletivas sobre como desenvolver uma relação mais consciente e autêntica com o corpo.



Esse material será retomado e ampliado em outro momento

O docente poderá adaptar esse E-book para qualquer prática da Cultura Corporal na escola.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, SEF, 1998.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

MADLENER, F. **Educação Física**. 2. Ensino Fundamental – Currículos – Curitiba: Aprende Brasil, 2023.

NASCIMENTO, C. **Democracia na escola**. 4. ed. São Paulo, SP: Vlado Educação, 2020.

SAVIANI, D. Contribuições da Filosofia para a Educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 9. N. 45. jan./mar., 1990.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 12 ed. Campinas, SP: Autores associados, 1996.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 44 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021