
PROEF
PRODUTO EDUCACIONAL

**PERSPECTIVA PROGRESSISTA NA
EDUCAÇÃO FÍSICA: CAMINHO
PARA O "PROBLEMA DA
ARTICULAÇÃO" NA PRÁTICA
PEDAGÓGICA**

ALEXANDRE RAMOS DE MEIRA
WILLER SOARES MAFFEI

PERSPECTIVA PROGRESSISTA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: CAMINHO PARA O “PROBLEMA DA ARTICULAÇÃO” NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

ALEXANDRE RAMOS DE MEIRA

Sistema de geração automática de fichas catalográficas

Meira, Alexandre Ramos de

Perspectiva progressista na educação física: [recurso eletrônico] : caminho para o problema da articulação na prática pedagógica / Alexandre Ramos de Meira. — Bauru, 2025.

67 p. ; PDF ; 1.087 KB : il. color.

Recurso educacional derivado de dissertação de Mestrado Profissional em Educação Física (PROEF) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru. Orientado por Willer Soares Maffei.

1. Educação Física 2. Ginástica 3. Proposição Teórico-Metodológica Crítico-Superadora 4. Aprendizagem

REALIZAÇÃO

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
- UNESP

Faculdade de Ciência - FC

Programa de Pós Graduação Mestrado Profissional em
Educação Física em Rede Nacional PROEF

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível
Superior CAPES



SUPERVISÃO GERAL

Prof. Dr. Willer Soares Maffei

REALIZAÇÃO

Prof. Ms. Alexandre Ramos de Meira

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	Erro! Indicador não definido.8
2 FORMAÇÃO CONTINUADA	Erro! Indicador não definido.2
3PROPOSIÇÃO TEÓRICO METODOLÓGICA CRÍTICO-SUPERADORA (SOARES ET AL., 1992)TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA	Erro! Indicador não definido.27
4 PRODUÇÕES ACADÊMICAS: ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA PROGRESSISTA (2020 A 2025).....	31
5 UM CAMINHO PARA UMA ATUAÇÃO CRÍTICA E CONSCIENTE DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	Erro! Indicador não definido.37
CONSIDERAÇÕES FINAIS	Erro! Indicador não definido.48
REFERÊNCIAS.....	51
TEMPLATE	Erro! Indicador não definido.

APRESENTAÇÃO

Este material trata-se de um Produto Educacional que propõe contribuições/ orientações didático-metodológicas para o ensino da Educação Física a partir da teoria Histórico-Crítica e proposição teórico-metodológica Crítico-superadora.

Foi sistematizado nesta proposta as reflexões, estratégias, intencionalidades e possibilidades elaboradas ao longo dos anos de 2023 e 2024, a partir de uma pesquisa de Mestrado profissional intitulada: “PERSPECTIVA PROGRESSISTA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: CAMINHO PARA O “PROBLEMA DA ARTICULAÇÃO” NA PRÁTICA PEDAGÓGICA”. Deste modo, o presente Produto visa contribuir com os docentes compromissados em buscar alternativas didático metodológicas que possibilitem romper com a hegemonia do projeto educacional posto atualmente.

A pesquisa de natureza qualitativa, do tipo estudo de campo, teve como direcionamento teórico estudos e pesquisas que tratam sobre as influências ideológicas sobre o sistema educacional pautados na Teoria Crítica. A linha desenvolvida na pesquisa teve embasamento na pedagogia Histórico-Crítica e o processo didático metodológico diante do Método Dialético de ensino. A proposição teórico-metodológica Crítico-Superadora subsidiou a proposta desenvolvida, com ênfase na dinâmica curricular e no trato do conhecimento do conteúdo Ginástica.

Sendo assim, o objetivo é de apresentar as potencialidades e contribuições da Pedagogia histórico crítica e da Proposição Crítico-Superadora no ensino da Educação Física.



Fonte:<<https://edfisica2000.blogspot.com/2016/06/saude-e-abordagem-critico-superadora.html>>

INTRODUÇÃO

O presente produto educacional constitui-se como uma proposta formativa voltada a professores de Educação Física que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental em escolas públicas, buscando fomentar práticas pedagógicas que superem reducionismos históricos e valorizem a formação integral dos estudantes. Esta proposta é fruto de uma pesquisa desenvolvida na perspectiva progressista da educação, tendo como fundamentos a teoria histórico-crítica e a proposição teórico-metodológica crítico-superadora, entendidas como referenciais que orientam a práxis pedagógica comprometida com a transformação social.

O ensino da Educação Física, há tempos vem sendo construído, reconstruído, pesquisado, criando, porém, são muitas as inconsistências que permanecem em relação aos seus saberes. Os diferentes contextos históricos pelos quais passou, foram determinantes sobre o que deveria ensinar e como deveria fazer seu ensino, desde suas origens (Vago, 1995). historicamente marcada por diferentes concepções pedagógicas e finalidades, consolidou-se na contemporaneidade como componente curricular essencial à formação integral dos estudantes. Durante grande parte do século XX, prevaleceram perspectivas higienistas, militaristas ou tecnicistas, que atribuíam à Educação Física funções restritas ao desenvolvimento biológico, ao rendimento esportivo ou à disciplina corporal (Bracht, 1999).

Contudo, no âmbito da redemocratização da sociedade brasileira e da ampliação dos debates sobre os direitos sociais e educacionais, emergem concepções que compreendem a Educação Física como prática pedagógica vinculada à apropriação crítica da cultura corporal de movimento. Nesse sentido, Soares et al. (1992) destacam que os conteúdos da Educação Física, constituídos por práticas corporais diversas (jogos, danças, lutas, ginásticas, esportes), são produções histórico-sociais e, portanto, carregadas de valores, significados e contradições que necessitam ser problematizados no espaço escolar.

Constituindo-se como componente curricular obrigatório na Educação Básica, a Educação Física se faz presente nas escolas e nos diferentes níveis de ensino. Porém, o que é feito nas escolas dentro do espaço-tempo determinado para ser desenvolvido o trabalho com a Educação Física, na atualidade, está distante de abranger práticas pedagógicas similares entre os

professores. Esta afirmação não se relaciona com as mais diversas perspectivas particulares e contextualizadas no interior de uma escola, encontrada em qualquer outro componente curricular, mas sim, evidenciando uma diversidade sobre atuações docentes, o modo como os professores têm desenvolvido e articulado suas aulas (González, 2020).

A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes brasileiros têm o direito de desenvolver ao longo da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Conforme o Ministério da Educação (Brasil, 2017), a BNCC busca assegurar "A igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a aprendizagem, promovendo o desenvolvimento pleno dos estudantes e contribuindo para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva." Nesse contexto, a Educação Física é contemplada como parte do direito de aprendizagem, sendo reconhecida enquanto área do conhecimento com conteúdos próprios, indispensáveis à formação humana.

No Ensino Fundamental, a BNCC inclui a Educação Física na Área de Linguagens, ao lado de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Digital. Essa integração evidencia a concepção de que as práticas corporais constituem linguagens que comunicam, expressam significados e produzem cultura. (Brasil, 2017)

A BNCC explicita que a Educação Física deve proporcionar aos estudantes: O acesso e a vivência de práticas corporais historicamente construídas; A compreensão crítica dos sentidos e valores atribuídos ao corpo e ao movimento; O desenvolvimento da autonomia, da cooperação e do respeito à diversidade. (Brasil, 2017)

Para organizar o ensino, o documento propõe seis Unidades Temáticas que abarcam diferentes manifestações da cultura corporal como Brincadeiras e jogos; Esportes; Danças; Lutas; Ginásticas e Práticas corporais de aventura. Cada unidade temática contempla objetos de conhecimento e habilidades específicas, distribuídos ao longo dos anos escolares. Essa estrutura possibilita que os estudantes conheçam, experimentem, analisem criticamente e ressignifiquem as práticas corporais em suas dimensões histórica, social e cultural. (Brasil, 2017)

De acordo com Bracht (1999), a Educação Física, carrega em si uma dupla característica, pois se diferencia do conhecimento conceitual, sendo ao mesmo tempo um saber fazer e um saber sobre o fazer, apontando essa complexa relação, não muito bem compreendida e desenvolvida muitas vezes pelos docentes em suas atividades pedagógicas. Defender a Educação Física como componente curricular obrigatório significa reconhecer que sua presença na escola é condição para garantir o direito de acesso ao conhecimento sistematizado sobre o corpo e o movimento, contribuindo para a formação de sujeitos autônomos, críticos e participativos.

Deste modo, segundo Gomes (2015), suscitar teorias e subsídios para a formação de professores, proporcionando embasamentos e esclarecimentos, por meio do aporte histórico, bem como reconhecer o potencial formativo, compromisso educacional, envolvendo aspectos: conceitual, social, econômico, político, científico, cultural, histórico, filosófico, religioso, moral, ético, estético, literário, legais, afetivo, técnico e operacional. Demonstra o complexo entendimento sobre a prática social que o docente necessita ter propriedade, para o encaminhamento de práticas pedagógicas que atendam as questões sociais a serem resolvidas. Sujeitos reflexivos e livres da condição de alienação social é o que se espera dentro do objetivo social da educação.

O processo educativo, concebido sob a perspectiva progressista, deve ultrapassar a mera transmissão mecânica de conteúdos e promover a apropriação crítica do saber historicamente produzido. Essa compreensão encontra respaldo no pensamento de Dermeval Saviani, especialmente em suas formulações acerca do método dialético e da pedagogia histórico-crítica.

Para Saviani (1983), o método dialético parte do princípio de que a realidade é uma totalidade histórica e contraditória, e que a educação deve possibilitar a apreensão dessa realidade para transformá-la. O conhecimento, nesse sentido, não é uma coleção de informações fragmentadas, mas o resultado de um processo em que os sujeitos interagem com o mundo objetivo, compreendem suas determinações históricas e constroem novas possibilidades de existência.

Segundo o autor:

Educar é, pois, agir sobre o processo de constituição dos indivíduos, de modo a desenvolver neles as capacidades necessárias à

apropriação crítica da cultura historicamente produzida, tendo em vista a transformação das condições em que essa produção se efetiva. (Saviani, 1983, p. 70)

O método dialético, portanto, orienta uma prática educativa que não se limita a descrever a realidade, mas que busca desvelar suas contradições e fomentar nos estudantes uma consciência crítica capaz de impulsionar a transformação social. Fundamenta-se na concepção de que a educação, enquanto prática social, possui a função de mediar a inserção dos indivíduos na cultura e no patrimônio da humanidade de forma consciente, reflexiva e emancipadora. Nessa direção, a Educação Física assume o compromisso pedagógico de oferecer aos estudantes o acesso ao conhecimento sistematizado da cultura corporal, possibilitando que eles compreendam seus significados históricos e sociais e exerçam uma participação crítica em sua transformação. (Saviani, 2003)

Bracht (1999), sustenta que a prática pedagógica da Educação Física, orientada pela pedagogia crítico-social dos conteúdos, deve problematizar as práticas corporais enquanto expressões das contradições presentes na sociedade capitalista, superando o enfoque tecnicista e a reprodução acrítica dos modelos de rendimento esportivo. Ao valorizar a reflexão sobre as condições sociais de produção, circulação e consumo dessas práticas, a Educação Física contribui para formar sujeitos capazes de questionar desigualdades de gênero, classe, etnia e as formas de alienação vinculadas ao corpo e ao movimento.

Visto a importância do ensino da Educação Física e tomando ciência de todo seu potencial como componente curricular, o processo de ensino e aprendizagem ofertado aos alunos deve oferecer todo seu potencial. Para conseguir encarar essa realidade do ensino de Educação Física, é preciso possibilitar o desenvolvimento de melhores propostas, levar os docentes a refletirem e oportunizar, de forma direcionada, tais conhecimentos científicos, com o entendimento e desenvolver de uma prática pedagógica coerente, interrompendo o dualismo tão comumente presente nos contextos contemporâneos.

Organizar e sistematizar o processo de ensino é um desafio complexo que exige constante reflexão e adaptação por parte dos educadores. A BNCC define a Educação Física como área responsável por oportunizar aos estudantes

vivências com diferentes práticas corporais. Além disso, explicita como objetivos a apropriação crítica desses saberes, a valorização da cultura corporal e o desenvolvimento de competências relacionadas à saúde e à convivência. (Brasil, 2017)

Apesar do discurso que valoriza a pluralidade cultural, a estrutura curricular se ancora fortemente em descritores de competências e habilidades, orientadas por uma lógica de mensuração e avaliação padronizada. Como destaca Bracht (2016), essa perspectiva pode reiterar paradigmas neoliberais que priorizam resultados mensuráveis em detrimento de processos educativos contextualizados e críticos.

Bracht (2016), observa que a BNCC reafirma a pedagogia das competências, característica do ideário gerencialista, que concebe o conhecimento como capital humano e subordina a educação a demandas do mercado. Para o autor, a promessa de uma educação transformadora esvazia-se na medida em que os conteúdos são fragmentados e transformados em objetivos de aprendizagem estanques.

Neira (2018, p.34), sinaliza em uma análise sobre a BNCC, “O documento homologado volta-se para a conformação e aceitação de um desenho social injusto, num momento histórico em que os professores deveriam ser apoiados na elaboração de currículos democráticos e democratizantes”.

Kunz (2018), argumenta que uma proposta verdadeiramente emancipadora pressupõe práticas pedagógicas capazes de desenvolver a consciência crítica dos sujeitos. Sob essa ótica, a BNCC não assegura condições para a construção de sentidos coletivos, pois fragmenta as práticas corporais em descritores normativos, distantes da realidade concreta dos estudantes.

Betti (2017), chama atenção para o risco da superficialidade na abordagem cultural: embora a BNCC mencione o caráter histórico e social das práticas corporais, não apresenta caminhos metodológicos claros que assegurem o protagonismo cultural dos estudantes.

Scaglia e Darido (2018) também sublinham a tensão entre inovação curricular e padronização normativa. Para eles, a BNCC representa avanço ao reconhecer a cultura corporal como objeto de conhecimento, mas também retrocesso ao padronizar percursos formativos, reduzindo a autonomia docente.

No contexto educacional contemporâneo, os docentes enfrentam enormes desafios ao buscar estratégias para organizar e sistematizar o processo de ensino na Educação Básica. Diante das mudanças sociais, tecnológicas e culturais, é imperativo compreender como cada profissional responde a esse desafio e contribui para a construção de um ambiente educacional significativo. Esse documento oficial tem se revelado frágil, incoerente e inconsistente, como bem nos apresenta os autores acima citados, traz ainda maiores incoerências e inconsistências no trabalho dos docentes.

A partir dessa ideia, reconhecer a BNCC como um documento norteador de qualidade vem se tornando cada vez mais difícil, por parte de pesquisadores e estudiosos relacionados com a teorização curricular, sob uma ótica do atual debate da área, pois, segundo Neira (2018, p.32), “evidenciam a retomada dos princípios tecnocráticos, consubstanciados na prioridade concedida à racionalidade técnica em detrimento da criticidade”.

Diante da etapa da educação básica, perante a BNCC, se organizar fica cada vez mais complexo. O professor, ao aprofundar seus conhecimentos e estar a par sobre os debates atuais da área, pautada sobre a proposição progressista, encontrará naturalmente um posicionamento crítico e de oposição às demandas do documento citado.

Sendo assim, corre o risco de professores estarem seguindo em frente com sua prática mais distante desse texto obtido como um referencial norteador, produzindo um conhecimento pautado sobre seus preceitos e com maior autonomia e qualidade no trabalho que se pretende fazer, como também podemos nos deparar com docentes que se organizam e desenvolvem um fazer docente de reprodução, ora por falta de conhecimento e apropriação, ora por ser mais conveniente diante de seu entendimento sobre a Educação Física.

Um ponto importante a ser ressaltado sobre como os professores têm se posicionado e lidado com essa situação deve ser seu entendimento sobre o papel da educação básica dentro da educação pública brasileira, pois, entender o dualismo apresentado nessa esfera é imprescindível. Segundo Libâneo (2012, p.13), “Esse dualismo, perverso por reproduzir e manter desigualdades sociais, tem vínculos evidentes com as reformas educativas iniciadas na Inglaterra nos anos 1980, no contexto das políticas neoliberais”. É tratado aqui como dualismo,

ainda segundo o autor, a escola do conhecimento para os ricos e a escola do acolhimento social para os pobres.

Entender todo o processo sobre como são firmadas e construídas as reformas educativas, quais são as entidades, os responsáveis e suas verdadeiras intenções fazem com que possamos compreender melhor os documentos a nós apresentados e quais são suas reais intencionalidades.

Esse dualismo, na forma de conceber a escola, apresentado pelo autor, é tratado em uma de suas análises, que objetiva-se em “buscar ligações entre as proposições originariamente emanadas na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, Tailândia, e as políticas públicas para a educação básica praticadas nestes vinte anos pelos governos brasileiros” (Libâneo, 2012. p.15).

O estudo “Dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres” de Libâneo, apresenta a elaboração e modificação diante de processos norteadores do ensino básico, porém, encontra-se muita divergência, bem como inconsistências diante das propostas elaboradas, visto que se pode observar um grande interesse em tornar a educação básica um processo com baixos custos, mesmo que para isso necessite camuflar algumas intencionalidades sobre a qualidade e venha a reforçar o neoliberalismo.

Libâneo (2012), apresenta sua ideia sobre o papel que a escola pública deve ter como referência:

Em síntese, trata-se, por um lado, de uma escola que visa à formação cultural e científica, isto é, ao domínio do saber sistematizado mediante o qual se promove o desenvolvimento de capacidades intelectuais, como condição de assegurar o direito à semelhança, à igualdade. Por outro, é preciso considerar que essa função primordial da escola – a formação cultural e científica – destina-se a sujeitos diferentes, já que a diferença não é uma excepcionalidade da pessoa humana, mas condição concreta do ser humano e das situações educativas. Compreende-se, pois, que não há justiça social sem conhecimento; não há cidadania se os alunos não aprenderem. Todas as crianças e jovens necessitam de uma base comum de conhecimentos, junto a ações que contenham o insucesso e o fracasso escolar. É claro que a escola pode, por um imperativo social e ético, cumprir algumas missões sociais e assistenciais (a escola convive com pobreza, fome, maus tratos, consumo de drogas, violência etc.), mas isso não pode ser visto como sua tarefa e sua função primordiais, mesmo porque a sociedade também precisa fazer sua parte nessas missões sociais e assistenciais (p.26).

Este produto educacional pretende, assim, oferecer subsídios teóricos e práticos para a formação inicial e continuada de professores, fornecendo orientações para um planejamento e execução que seja coerente com os princípios da pedagogia histórico-crítica e da metodologia crítico-superadora. A organização da proposta contempla momentos de problematização, nos quais se busca despertar a curiosidade e o interesse dos alunos; etapas de instrumentalização, dedicadas ao estudo sistematizado dos conhecimentos históricos e técnicos; atividades de prática pedagógica que permitam a vivência corporal orientada por objetivos educativos; e momentos de síntese e catarse, nos quais os estudantes poderão expressar, elaborar e socializar as aprendizagens construídas.

Acredita-se que, ao dialogar com a realidade concreta das escolas públicas e ao articular teoria e prática, este produto educacional possa contribuir com o avanço de uma Educação Física orientada por valores humanizadores, democráticos e transformadores.



Fonte: <<https://horizontes.sbc.org.br/>>



Fonte: Google imagens

FORMAÇÃO CONTINUADA

De acordo com Demo (2004), para o profissional da educação o fundamental é manter-se bem formado, algo que remete uma construção de uma base inicial de qualidade, mas continuar a desenvolver continuamente sua formação, diante da dinâmica e de toda a complexidade envolvida no ato de ensinar.

Günther e Molina Neto (2000), afirmam que a formação de todo professor deve ser por ele compreendida como um “continuum” que está atrelado a sua vida profissional durante todo seu processo. Desse modo, ao longo das últimas décadas a formação continuada de professores vem ocupando lugar significativo nos debates educacionais, revelando-se como uma preocupação também por parte dos docentes que estão atuando na escola.

Os professores necessitam se assumir como responsáveis pela produção de sua própria profissão, visto que para Nóvoa (1999), o professor é a pessoa, assim como uma parte importante da pessoa é o professor. O autor enfatiza que ao se assumirem como referência as dimensões coletivas, estão contribuindo para uma profissão autônoma na produção de seus saberes e valores, por meio da emancipação profissional e da consolidação da profissão.

No relatório da OCDE, Education Policy Analysis (1998), em apenas três páginas, utilizam-se expressões como: “trazer outra vez os professores para o retrato”; “colocar os professores no centro dos processos sociais e econômicos”; “os professores são os profissionais mais relevantes na construção da sociedade do futuro”; “os professores têm de voltar para o centro das estratégias culturais”; “os professores estão no coração das mudanças”. Tudo isto para concluir que “a centralidade dos professores nem sempre é devidamente reconhecida no plano político”. (Nóvoa, 1999, pág.14).

Para Nóvoa (1999), conforme as propostas insistem em sistemas de “acreditação”, quando relacionado a formação inicial e nas lógicas de avaliação, quando relacionado a formação continuada, faz com que seja consolidado um “mercado de formação”, enquanto vai se perdendo o sentido da reflexão experiencial e da partilha de saberes profissionais.

Alvorado-Prada et al. (2010), relatam sobre o posicionamento esperado diante de um ideal apresentado pelas políticas públicas da época e o que de fato se alcançou, demonstrando que enquanto esperava-se que várias hierarquias e instituições de ensino superior assumissem esse compromisso com a formação continuada, o que na verdade houve foi a articulação de estados e municípios,

junto de pessoas e instituições despreparadas para atender as necessidades e complexidades de tal compromisso, visando atender apenas os interesses dos governantes. Sendo assim, o profissional da educação desvalorizado e dificilmente visto como aprendiz e como autor e produtor de sua própria formação dificulta o ideal da proposta de formação continuada que se pretende nessa época.

Ter sucesso no ensino-aprendizagem mediante a formação continuada é um ideal que não será alcançado por não se considerar nessa formação as características dos professores, suas necessidades e expectativas pessoais e profissionais, seus contextos de trabalho, bem como a cultura elaborada pela instituição escolar em que eles atuam. (Alvarado-Prada, et al. 2010, pág.373).

Na formação continuada é importante conhecer como os professores aprendem, se formam e desenvolvem sua ação docente, segundo Eckert-Hoff (2002), *apud* Alvarado-Prada, et al. (2010), é imprescindível deixar de encarar o conhecimento como algo estático e fragmentado para conhecê-lo como um processo dinâmico, em permanente (re)construção.

Neste sentido, a formação continuada passa a ser reconhecida como uma ferramenta que auxilia os docentes no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, propiciando a busca por conhecimentos que promovam o desenvolvimento profissional e a transformação de suas práticas pedagógicas. O autor faz questão de ressaltar a importância da escola como espaço de formação continuada, visto sua potencialidade, necessitando proporcionar aos professores recursos e tempo para que possam compreender sua própria realidade, assim, analisá-la e então agir de modo a transformá-la, diante de um processo em que a melhoria seja resultado no fazer individual e coletivo por meio do entendimento e significação dada.

A formação continuada de professores, ao longo da história da educação e de sua própria trajetória, tem desenvolvido vários conceitos e práticas dependendo de situações principalmente ideológicas, políticas, geográficas, acadêmicas e econômicas, conforme enunciado em Alvarado-Prada (1997, 2003). Entretanto, lembramos que, durante muito tempo, ela foi e ainda é entendida como uma maneira: de suprir as lacunas existentes na formação “inicial” docente; de sanar dificuldades escolares que acontecem no cotidiano escolar; de implantar políticas, programas, projetos, campanhas, principalmente governamentais; de adquirir certificados (créditos) para ascender na carreira e/ou obter benefícios salariais; de satisfazer interesses ou

necessidades de conhecimentos específicos, ou seja, cursos de curta duração que contribuem apenas para cumprir uma exigência social. (Alvorado-Prada, et al., 2010, p.374).

Outro ponto importante a ser considerado com relação a formação continuada é o histórico apresentado diante do quadro da profissionalização que domina o discurso reformista internacional sobre a educação. Tardif (2013, p.551), apresenta que “vista de uma perspectiva internacional, a evolução do ensino nada tem de linear, que ela é feita de continuidades, de desvios, de retrocessos.”

Em seu estudo, são tratados os movimentos de profissionalização do ensino nos últimos trinta anos, assim demonstra que houve três idades e que cada uma representa um período histórico singular. As três idades são apresentadas pelo autor como “o ensino na idade da vocação”, “o ensino na idade do ofício” e “o ensino na idade da profissão”. Em suma, é mostrado como ainda se encontram traços e características muito presentes da primeira idade que predominou entre o século XVI e XVIII e da segunda que teve seu início no século XIX. Por fim, a última idade é apresentada com grande evidência que desde os anos 1980 são inúmeros os confrontos que bloqueiam seu desenvolvimento. (Tardif, 2013).

Tardif (2013), aponta em seu estudo que a formação continuada é um dos aspectos presentes no momento “o ensino na idade da profissão”, pois centrado no “New Public Management (NPM)” e nas diversas formas de controle inspiradas na “Gestão Baseada em Resultados” é mais um dos quesitos controláveis para atribuir uma maior autonomia e avaliar os resultados agora mensuráveis e quantificáveis, assim, sinônimo de imputabilidade.

Para os professores, em particular, isso significa que agora eles serão considerados como agentes responsáveis por seus atos e avaliados com base em seus resultados, ou seja, o sucesso escolar de seus alunos, também ele mensurável por meio de testes padronizados e de comparações com outros professores e outras instituições a nível nacional e internacional – Programme for International Student Assessment (Pisa). (Tardif, 2013. p.565).

Deste modo, refletir e se apropriar do conhecimento que embasa historicamente a profissão docente, pode ajudar a entender melhor aspectos ligeiramente articulados ao ato de ensinar. Sendo assim, compreender a questão

política e cultural pode auxiliar no entendimento da questão pedagógica. Tardif, apresenta que

Em última análise, os conhecimentos dos professores continuam constituindo atualmente um desafio central, não somente para a pesquisa, mas também, e talvez principalmente, para a própria profissão de docente. Até o momento, essa profissão não conseguiu ver reconhecidos seus conhecimentos, por falta de conhecê-los realmente. (2002, p.569)



Fonte: Google imagens



Fonte: Google imagens



Fonte: < <https://www.iedq.com.br/site/8-dicas-praticas-para-desenvolver-a-rotina-de-estudo-para-as-criancas/> >

**PROPOSIÇÃO TEÓRICO
METODOLÓGICA
CRÍTICO-SUPERADORA
(SOARES ET AL., 1992)**

Vale nessa seção, conhecer e se aprofundar um pouco sobre a proposição teórico-metodológica apresentada como modelo sugerido para ser desenvolvida, fundamentando cientificamente o embasamento de uma ação crítica e conscientes como docentes, diante de um compromisso com a proposta progressista de educação.

A proposição crítico-superadora, apresenta como fundamentação teórica a pedagogia e a filosofia da educação. No Brasil, essa foi a terminologia que ficou conhecida, principalmente no livro Metodologia do ensino de Educação Física (Soares et al., 1992). A idealização e a elaboração do livro aconteceram mediante os esforços de um coletivo de autores formado por seis professores (Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht).

Os esforços apresentados é para atender a uma preocupação pensada sobre o professor de Educação Física, já na época da publicação do livro no início dos anos noventa, como um “opositor do modelo tecnicista/esportivo para a Educação Física, vigente no período de sua criação” (Maffei, 2019, p.83). Assim, os anseios e dificuldades foram pensados diante de um quadro em que havia esperança e esforços para suprir os desafios apresentados aos professores, deste modo

a proposição crítico-superadora buscou apoio nas teorias contra-hegemônicas para a educação e nos conhecimentos de José Carlos Libâneo e Dermeval Saviani, autores de vanguarda em relação à abordagem crítico-superadora e à pedagogia histórico crítica, que tem como base epistemológica o materialismo histórico dialético. (Maffei, 2019, p.83).

Soares et al. (1992), está interessado na construção do pensamento autônomo por meio do fornecimento de elementos teóricos que permitam assimilar conscientemente o conhecimento, assim, “não é um livro que o ajudará a enfrentar os problemas da sala de aula, mas sua própria reelaboração dos conhecimentos e de suas experiências cotidianas.” (p.12).

Na obra “Metodologia do Ensino de Educação Física”, observa-se que houve aprofundamento no trato do conhecimento da Educação Física, buscando ofertar aos professores subsídios teóricos, promovendo autonomia e

pensamento crítico, para que tenha em vista a legitimação do componente numa perspectiva que responda às exigências contemporâneas com vistas a qualidade do processo pedagógico da escola pública brasileira.

O professor foi instrumentalizado quanto a produção do programa de ensino para o ensino fundamental e médio com indicações sobre a organização e distribuição dos temas ao longo dos ciclos; quanto a metodologia de ensino e a avaliação distinguindo nesta a finalidade, o sentido, o conteúdo e forma, confrontando-os nos aspectos determinados pelo caráter da escola capitalista. (Soares et al., 1992, p.89).

O posicionamento político assumido pelo coletivo de autores nessa proposição é em favor de uma classe social, trazendo à tona o enfrentamento da ideologia dominante, dando subsídio à classe trabalhadora. Isso por meio da pedagogia, tratada como teoria e método, como instrumento de elucidação e construção explicativa diante da prática social e a ação dos homens na sociedade. “Na proposição crítico-superadora, a Educação Física é integrante do currículo escolar e tem o objetivo de questionar seu objeto de estudo, destacando a sua função social e a contribuição particular para explicar a realidade social e concreta.” (Maffei, 2019, p.84).

Segundo Lorenzini (2013, p.75), “caracteriza-se pela crítica às relações de poder, presentes na sociedade capitalista, captando-as na Pedagogia; objetiva uma educação mais política na qual o homem constrói e transforma o mundo a partir do seu trabalho produtivo”. A proposição ainda apresenta a Educação Física, perante exposição e discussão de questões teórico-metodológicas, frente a um componente curricular, preocupado com o trato pedagógico, sobre os temas da cultura corporal, sendo eles, “os jogos, a ginástica, as lutas, as acrobacias, a mímica, o esporte e outros.” (Soares et al., 1992, p.38).

Para Lorenzini (2013), ao tratar sobre a relação entre a Educação Física e cultura corporal, a atividade humana específica passa a ser qualificada como o próprio sentido e significado da ação corporal a ela atribuída, produzida historicamente, implicando na evolução e construção de um pensamento elaborado indo além do senso comum, construindo relação de sentido com o projeto de sociedade, primando pela superação do modo de produção capitalista.

A partir da proposição crítico-superadora, que traz seu embasamento na área da cultura corporal por meio do conhecimento produzido historicamente pela humanidade, pautada no objetivo de apresentar uma melhora qualitativa nos níveis de pensamento dos estudantes diante dos objetos de estudo apresentado pelo componente curricular, apresenta-se como oposição ao sistema padrão da aptidão física, que trabalha na escola apenas de forma descontextualizada, com foco principal nas habilidades individuais, não demonstrando a importância da compreensão sobre a função social da instituição e do próprio componente curricular. (Lorenzini, 2013)

Dentre as contribuições apresentadas pela Metodologia Crítico-superadora, houve a organização das aprendizagens em ciclos de elaboração do pensamento sobre o conteúdo, pois suscitou a conscientização sobre os fins da escola e a justiça social. Possibilitando uma ligação desde a identificação até o aprofundamento de conhecimentos da realidade, resultando em uma grande contribuição também aos discentes na formação básica e aos docentes na formação continuada, pois apoiada ao projeto político pedagógico da escola, traz a proposta da lógica da dialética e a historicidade no trato com os conteúdos, propiciando o confronto do pensamento científico com o senso comum, enfrentando as contradições da escola. (Soares et al., 1992).

A relação entre a Educação Física e seu desdobramento como cultura corporal, faz com que se aproxime do método histórico-dialético, assim,

a referida área de conhecimento constitui-se enquanto cultura corporal ao apontar para apropriação do conhecimento produzido historicamente e para os elementos de resistência à cultura imposta pelo modo de produção capitalista. A historicidade é o modo de produção que organiza o social buscando relações e nexos gerais de um dado conhecimento, compreendendo quando surgiu, e as transformações e suas práticas no momento atual. O conteúdo requer a relevância social que implica em compreender o sentido e o significado do mesmo para a reflexão pedagógica escolar. Esta deverá estar vinculada à explicação da realidade social concreta e oferecer subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-históricos do estudante, particularmente a sua condição de classe social. (Lorenzini, 2013, p.68).

Esse olhar possibilita centrar o objeto de estudo em uma compreensão contextualizada, com o caráter de realidade qual está imerso o processo de conhecimento, tornando possível aos participantes concretos e ativos da prática pedagógica se apropriarem do referido conhecimento. A escola demonstra,

dentro desse panorama, uma função social que é a de atender aos interesses da classe trabalhadora, que por meio da elevação do pensamento teórico proposto ao estudante sobre a área da cultura corporal, torna-se possível elevar o padrão da escolarização, por meio da elevação da competência de reflexão teórica propostas a eles (Lorenzini, 2013).

No âmbito da cultura corporal, para Escobar (1997), o conhecimento da Educação Física possui característica própria que, necessita de apropriação no ato de sua produção, pois, o produto das atividades práticas se caracteriza por ser material ou imaterial, gerando uma relação direta no momento de sua elaboração ao ser construído e consumido. “Pela relevância da “realidade atual” como um dos eixos da organização do trabalho pedagógico, indagamo-nos se ela informa os pressupostos metodológicos das produções sobre o ensino da Educação Física.” (Escobar, 1997, p.45).

Escobar (1997), deixa claro que se a partir dos elementos lógicos do senso comum forem realizadas as compreensões e explicações da realidade, estas tornam-se inatingíveis.

É responsabilidade da escola explicar o motor da transformação do jogo prazeroso em guerra, do lúdico em agonístico, do solidário em competitivo, da motivação e incentivo da agressividade, da violência exacerbada que afugenta as pessoas dos espaços públicos das práticas esportivas coletivas. Com a identificação dos nexos históricos pode ser explicada a diversidade de formas que assumem as práticas dos diferentes grupos sociais e dos estilos que são praticados, assim como as relações dessas práticas com suas formas de competição e treinamento. (Escobar, 1997, p.45).

As ideias propostas na obra Soares et al. (1992), apresentam a relação diante do conhecimento com o que trata a Educação Física, pautado na cultura corporal e seu compromisso com a relação homem sociedade,

O homem se apropria da cultura corporal dispondo de sua intencionalidade para o lúdico, o artístico, o agonístico, o estético ou outros, que são representações, idéias, conceitos produzidos pela consciência social e que chamaremos de “significações objetivas”. Em face delas, ele desenvolve um “sentido pessoal” que exprime sua subjetividade e relaciona as significações objetivas com a realidade da sua própria vida, do seu mundo e das suas motivações. (Soares et al., 1992, p.39).

De acordo com o Soares et al. (2012), objetiva-se fundamentalmente o estudo do conteúdo da cultura corporal, sob uma ótica crítica da especificidade histórica e cultural. Assim, o ensino da Educação Física visa a construção de uma cultura popular progressista, que permita aos estudantes a superação de uma cultura de classes dominantes, por meio de participação criativa, individual e coletiva.

De acordo com o Soares et al. (1992), a cultura corporal é apresentada no sentido de ser a atividade humana, indicando que o homem age, então não se movimenta corporalmente à toa, de modo que seu agir é a sua atividade pensada, o seu trabalho, a sua práxis. Voltado para a contextualização do conhecimento a referida metodologia apresenta sua proximidade com o Movimento Histórico Dialético, que ainda traz como princípio a preocupação com as ações politizadas dos educadores e educandos, objetivando a aproximação da realidade concreta, com estabelecimento de nexos diante das relações para a transformação social, o estudante deve ser capaz de apropriar-se do conteúdo formulando novas sínteses.

A proposição crítico-superadora nesse sentido, apresenta seu compromisso com o desenvolvimento da leitura da realidade em sua relação com a escola bem como com a classe trabalhadora frente às relações de homem (pessoal) e sociopolíticas (social). Para Soares et al. (1992), a escola necessita de uma seleção dos conteúdos, dentro dessa seleção alguns parâmetros e aspectos pertinentes devem ser levados em consideração, com início ao atendimento e coerência com o objetivo de promover a leitura da realidade, sendo assim, é preciso analisar a origem do conteúdo e conhecer o que determina sua necessidade de ensino, e, identificar nessa seleção de conteúdos, tratados pelo autor como “conhecimentos necessários à apreensão do desenvolvimento sócio-histórico das próprias atividades corporais e à explicitação das suas significações objetivas” (p.38), a realidade material da escola, visto que a adequação de instrumentos teóricos e práticos se faz necessário para a apropriação do conhecimento da Educação Física.

Deste modo, Soares et al. (1992, p.80), apresenta como justificativa dessa proposição a ideia de que é uma “pedagogia emergente, que busca responder a determinados interesses de classe”. Assim, permeado por tal justificativa e todo o enfoque classista retratado, com grande ênfase sobre as questões políticas,

culturais e sociais, a proposição é considerada como progressista diante das características representativas desse movimento, provocando:

[...] uma inflexão no sentido de que o premente era entender a inserção macrossocial da educação física em detrimento das preocupações com a prática imediata dos professores de educação física nas escolas, ou melhor, a prática desses professores era agora explicada como consequência de interesses e movimentos macrossociais. A prática dos professores passa a ser entendida como uma mera derivação das decisões mais gerais de uma pedagogia sociologizada e politizada (Caparroz; Bracht, 2007, p. 25).

Sobre o enfoque classista, ainda Soares et al. (1992), trata sobre o fato de não haver relação com doutrinamento o ao se desenvolver e engajar-se com os grandes problemas sócio-políticos atuais, pois, ressalta que o compromisso apresentado é “Defendermos para a escola uma proposta clara de conteúdos do ponto de vista da classe trabalhadora, conteúdo este que viabilize a leitura da realidade estabelecendo laços com projetos políticos de mudanças sociais”. (Soares et al., 1992, p. 89)

Claramente é evidenciado em Soares et al. (1992), a luta entre classe trabalhadora e classe proprietária, representada pelas afirmações de interesses imediatos e históricos de cada classe. Neste sentido, apresenta-se o grupo detentor do poder hegemônico que luta pela manutenção do *status quo* impondo seus valores éticos, morais e políticos mediante suas ações. Já o grupo dos dominados, lutam em busca de construir a hegemonia dita popular, tomando a direção da sociedade a seus anseios.

Ao compreender que as injustiças sociais, reforçadas pela ideologia dominante frente a tantos processos de desigualdades vem ocorrer por meio de currículos desvinculados com a realidade sócio-político-cultural, justifica-se permanecer na defesa de um ensino de Educação Física destinado aos interesses da classe dominada. Neira (2011), corrobora sobre a ideia de subalternização, discriminação, processo de dominação reforçado por meio desses currículos desvinculados provocando também um conflito entre culturas.

Ainda de acordo com Neira (2011), é necessário apresentar uma postura reivindicatória, buscando se opor ao modelo neoliberal articulado com o modelo de produção capitalista, isso por conta de suas influências que tende a levar os

professores desenvolverem o conhecimento de forma técnica e assim contribuir para essa cultura universal.

Ao pensar em formas de transformação no trato dos conteúdos, visando o engajamento social diante das necessidades da classe dominada, com a expectativa de mudanças significativas sócio-político-cultural, por si só uma teoria do ensino da Educação Física não daria conta de contemplar todo esse panorama, visto que as teorias pedagógicas relacionam-se com elementos que vão além do âmbito da racionalidade técnica ou instrumental e é neste ponto que o professor-sujeito apresenta-se com a necessidade de propiciar sua intervenção, pois,

[...] não deve aplicar teoria na prática e, sim, (re) construir (reinventar) sua prática com referência em ações/experiências e em reflexões/teorias. É fundamental que essa apropriação de teorias se dê de forma autônoma e crítica, portanto, como ação de um sujeito, de um autor (Caparroz; Bracht, 2007, p. 27).

No entanto, faz-se essencial a despretensão na busca da reflexão sobre sua prática pedagógica sob uma ótica didática, toda e qualquer corrente de ensino imposta pelo sistema de ensino vigente pode acabar por orientar o professor. O que irá contribuir para a construção de sua prática pedagógica é a procura constante pelo processo de ação-reflexão-ação, opondo-se a simples reprodução de normas técnicas, modelos e taxionomias uniformizadas e universalizantes. (Caparroz; Bracht, 2007).

Sobre o processo de dar uma nova finalidade ao ensino da Educação Física, em uma reflexão de como tematizar conteúdos nas aulas, quais as competências necessárias em prol da transformação dos sujeitos e sua realidade sócio-político-cultural, Soares et al. (1992), o definem como sendo a dinâmica curricular, composta por três polos: organização escolar, normalização escolar e trato com o conhecimento, sendo que:

Tais polos se articulam afirmando/negando simultaneamente concepções de homem/cidadania, educação/escola, sociedade/qualidade de vida, construídas com base nos fundamentos sociológicos, filosóficos, políticos, antropológicos, psicológicos, biológicos, entre outros, expressando a direção política do currículo. Essa direção se materializa de forma implícita ou explícita, orgânica ou contraditória, hegemônica ou emergente, dependendo do movimento político-social e da luta de seus protagonistas educadores e alunos, que buscam afirmar determinados interesses de classe ou projetos de

sociedade, em síntese, o projeto político pedagógico escolar (Soares et al., 1992, p. 29).

O trato com o conhecimento, organização e normalização, reconhecidos como os três pilares da dinâmica curricular estão em descompasso na escola, no entanto isso é próprio no movimento histórico das tendências emergentes, “porque elas não se vinculam organicamente ao projeto político pedagógico dominante nas escolas brasileiras e sim contraditoriamente” (Soares et al., 1992, p.42), pois a teleologia vincula-se aos interesses de classes das camadas populares.

Por isso a importância da convergência dos polos na sistematização do conhecimento, de modo que a existência de sistema de ensino contraditório ao que defende o trato do conhecimento, o professor enfrentará dificuldades em obter êxito em sua prática pedagógica.

Para tanto o estudante necessita: fazer a leitura crítica da realidade - a Ginástica, Jogo, Dança, Luta, Esporte, dentre outros, promovendo a compreensão do fenômeno, comparando-os; da produção de sínteses tendo clareza de ideias, precisão no uso dos conceitos; da capacidade argumentativa com atitude e posicionamento na apropriação, na produção e na extrapolação do conhecimento específico, relacionando-o às questões da Educação em geral e da Educação Física em particular; da compreensão do processo de produção histórica do conhecimento crítico, com nível de participação individual e como membro de grupos de trabalho.



Fonte: Google imagens



Fonte: Google imagens



UM CAMINHO PARA UMA ATUAÇÃO CRÍTICA E CONSCIENTE DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Nesta seção, será estabelecido um movimento articulado e emancipador para o entendimento e apropriação do conhecimento diante da perspectiva progressista, no trato do conteúdo Ginástica sendo promovido por meio da Proposição Teórico-Metodológica Crítico-Superadora, que se têm como base a teoria Histórico-Crítica.

A Pedagogia Histórico-Crítica, ao articular método dialético, consciência histórica e projeto emancipatório, oferece ao campo educacional uma teoria densa e atual, que permanece como referência fundamental para os estudos e as práticas comprometidas com a transformação social. Sua contribuição reside, sobretudo, em afirmar que a educação só se realiza como direito e como possibilidade de emancipação na medida em que garante a apropriação crítica do conhecimento e fomenta a participação ativa dos sujeitos na construção da história.

PRIMEIRO PASSO

Algumas questões devem surgir quando se depara com qualquer novo conteúdo a ser desenvolvido com os estudantes, para que então possam ser levantadas as teorias, metodologias e estratégias que virão a serem utilizadas.

Sendo assim, diante de um modelo progressista, que anteriormente apresenta seus anseios no capítulo “Proposição Teórico-Metodológica Crítico-Superadora” é necessário refletir sobre tais questões:

- Quais os conhecimentos propostos pelo documento orientador vigente?
- A metodologia apresentada está alinhada aos meus preceitos como docente do Componente Curricular que leciono?
- Há contextualização e significado para os estudantes diante da proposta do material didático proposto?
- O aprofundamento do conhecimento científico está presente? Se sim, está articulado com práticas contextualizadas e atendem as classes sociais dos estudantes?

Estas não são todas as questões que se devem levantar diante do planejamento de um trabalho que será desenvolvido, porém, são questões essenciais que não podem ser deixadas de refletir sobre. Por meio desta breve reflexão, o docente encontra o sentido e a direção necessária para começar seu planejamento e articular movimentos assertivos de sua prática vinculada ao que se pretende construir como conhecimento, de forma sistematizada e comprometida com o Componente Curricular e com seus estudantes diante de seus contextos reais.

GANHANDO FORMA

Neste momento, há algumas formas de fazer com que o ensino da Educação Física aconteça diante da proposta progressista apresentada. Aqui será feito por meio de um plano de ação sugerido por Maffei (2019), sistematizado pelo método dialético de ensino composto pela prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final; ideias a partir de Saviani (1996) e Gasparin (2005).

Antes de iniciar com o plano de ação, REFLITA:

- Qual a importância do planejamento para uma intervenção pedagógica?
- Qual a finalidade pretendida pelo professor diante do conteúdo e de seu Componente Curricular?
- Qual o compromisso com o contexto real do estudante e sua preocupação em um conhecimento crítico, científico e emancipador?
- Como o conhecimento estará articulado às práticas corporais?
- Quais as dificuldades que precisam ser superadas?

Para saber mais:

Livro “Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica”, João Luiz Gasparin, 2020.

INICIANDO OS TRABALHOS

Após refletir sobre as questões apresentadas, pautando-se em um desenvolvimento comprometido com o conhecimento de um Componente Curricular em uma atuação crítica do conhecimento, será apresentado um modelo e suas orientações.

O planejamento aqui apresentado, traz como referência os conhecimentos e orientações de Maffei (2019), que afirma sobre o plano de ação [...] são utilizados como meios que possibilitam a circulação, o compartilhamento e a construção de significados, contribuindo para a construção da identidade social e cultural do estudante, tendo como base o perfil de egresso esperado. [...] logo, o plano de ação é uma ferramenta utilizada para o planejamento, desenvolvimento e acompanhamento das atividades curriculares e, consequentemente do PPP. Não há um modelo específico de plano de ação, visto que ele pode ser adaptado a diferentes situações.

Passo a passo para o desenvolvimento do plano de ação:

ESCOLHA DA TURMA/SALA

O primeiro passo é definir qual será a turma/sala que o plano irá atender.

- De que modo o professor conhecer os alunos e buscar avaliar previamente quais ações costumam desempenhar um melhor resultado, em termos de produção de conhecimento significativo, pode expressar maiores garantias no que será proposto?
- Quais metodologias apresentam maior engajamento dos estudantes?
- Quais estratégias propõe melhor otimização em relação ao conteúdo ofertado e o tempo disponível para o trabalho pedagógico, sem perder de vista a qualidade e o aprofundamento necessário para o desenvolvimento de tais conhecimentos?

Essas questões refletem a importância de pontos essenciais a serem considerados, diante da particularidade de cada turma em que será desenvolvido

o trabalho pedagógico, assim, otimizando o tempo disponível, trazendo maior significado para a aprendizagem dos estudantes, proporcionando aprofundamentos essenciais e que contextualizam com suas realidades para então lhes trazer um conhecimento ampliado para uma visão de mundo global e holística.

EIXO DOS CONTEÚDOS DAS UNIDADES TEMÁTICAS

Segundo Maffei (2019, p.212) [...] eixo de conteúdos refere-se aos elementos da cultura com os quais o sujeito se relaciona; dessa relação emerge o objeto de estudo da Educação Física.

Ainda sobre os eixos de conteúdos, segundo os documentos orientadores Currículo Paulista alinhado a Base Nacional Comum Curricular são definidos em: Brincadeiras e Jogos; Esportes; Ginástica; Dança, Lutas e Práticas Corporais de Aventura.

Neste momento, cabe ao professor estabelecer qual será o eixo de conteúdo a ser desenvolvido, porém, pode ser que aqui se apresente um primeiro impasse em relação a autonomia proposta diante do modelo pedagógico atual, em que segundo os documentos orientadores esses eixos de conteúdos se apresentam como definidos, organizados, sistematizados segundo uma ordem de ano/série e bimestre.

- Segundo as escolhas já definidas pelo currículo, qual o conteúdo já é previamente estabelecido e aprovado pelo corpo docente e pelos órgãos competentes, antes do início das aulas, é possível estabelecer quais serão as questões sociais a serem estudadas?
- Como agir diante da relação de importância quanto ao conteúdo escolhido a ser trabalhado como mais significativo para cada momento?

De acordo com Gasparin (2020, p.36):

“O ideal seria que os conteúdos fossem definidos não pelo professor, segundo critérios individuais, mas pelo corpo docente de professores de uma escola ou de cada uma das áreas de conhecimento, tendo como fundamento a prática social, mais especificamente as necessidades sociais do momento histórico atual. Essas necessidades não seriam as dos alunos como indivíduos em si, mas dos educandos enquanto indivíduos sociais, situados em um determinado tempo e lugar, dentro de uma determinada estrutura social, de um modo específico de produção, com relações sociais próprias. Quem propõe os conteúdos, portanto, é a própria sociedade. Cabe aos professores, nesse caso, ler as necessidades sociais e, de acordo com elas, selecionar os conhecimentos historicamente produzidos que mais adequadamente satisfaçam às exigências do grupo.”

A ideia apresentada acima, refere-se a um cenário ideal, porém não se descarta a proposta de trabalhar os conteúdos diante da necessidade de articular e desenvolver os conhecimentos frente as questões sociais, sendo assim,

“Os programas e manuais didáticos utilizados pelos professores não devem ser descartados. A partir desses instrumentos é que se procede ao levantamento das grandes questões sociais. Busca-se, então, verificar que implicações esse conteúdo possui para a prática social.” (Gasparin, 2020, p. 39)

Segundo essas informações, o autor nos direciona para um caminho e para um novo olhar diante do panorama encontrado pela maioria dos docentes, em que mesmo tendo previamente estabelecido o eixo dos conteúdos, ainda cabe a cada docente, diante de seu compromisso com o componente curricular fazer com que o conhecimento aconteça com qualidade e muito significado.

EIXO DO TEMA

Esse é um momento muito importante para os próximos passos a serem desenvolvidos no plano de ação, pois aqui o professor precisa novamente realizar algumas reflexões, como:

- Qual será o tema desenvolvido diante do conteúdo escolhido?
- Haverá ampliação do conhecimento e diversificação diante dos conhecimentos tratados pelo componente curricular?
- De que modo o tema a ser trabalhado apresentará significado para a aprendizagem dos estudantes, assuntos polêmicos, de necessário debate pela sociedade?

De acordo com Maffei (2019, p. 2012), o eixo dos temas “diz respeito à tematização dos elementos da cultura, possibilitando ampliação e a diversificação dos conhecimentos tratados pela Educação Física.” Seu desenvolvimento está diretamente relacionado a dimensão epistemológica a ser tratada. Alguns dos temas utilizados são: “conhecimento sobre o corpo, mídia, megaeventos esportivos, gênero, violência, lazer, doping, entre outros”. (Maffei, 2019, p. 2013)

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM

Neste momento, cabe ao docente pensar em uma proposta de ação que deve ser desenvolvida junto aos conteúdos, competências e das expectativas de aprendizagem que se pretende alcançar. “Nelas, estão explicitadas as dimensões epistemológicas e pedagógicas, bem como as estratégias de ensino e o percurso de ensino-aprendizagem.” (Maffei, 2019, p. 214)

COMPETÊNCIAS A SEREM DESENVOLVIDAS

Na verdade, aqui encontramos conhecimentos relacionados a fundamentos interdisciplinares encontrado no PPP. Segundo Maffei (2019, p.213), “[...] devem partir do perfil de egresso a ser formado e indicadas a partir de estratégias de ensino adotadas em função dos conteúdos a serem trabalhados.”

EXPECTATIVA DE APRENDIZAGEM

Para refletir:

- O que esperar dos estudantes diante do que lhe será ofertado?
- Como saber se estão caminhando para a construção da aprendizagem com significado, de forma emancipatória?
- O que será analisado para compreender a autonomia e assimilação dos conhecimentos?

Temos agora o que para alguns é tratado como objetivo, porém será tratado nesta perspectiva como expectativa de aprendizagem, pois como o próprio termo sugere, são hipotéticas e representam as intenções do professor em relação ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. (Maffei, 2019)

De acordo com Maffei (2019, p.214), “trata-se do indicador do marco conceitual a ser atingido no final da situação de ensino aprendizagem ou da trajetória de ensino, demonstrado durante o processo de avaliação.”

CONTEÚDOS A SEREM DESENVOLVIDOS

Ao denominar conteúdos, é preciso rever inicialmente como eles são apresentados, para então saber o que e como serão trabalhados. Sendo assim, temos como conteúdos o conceitual, o procedimental e o atitudinal.

- Qual ou quais devem ser os conteúdos priorizados?
- Quais são as questões a serem levadas em consideração quanto apropriação crítica e relacionadas ao perfil a ser formado do estudante?

Maffei (2019, p.215), traz algumas informações para melhor compreender a função e o desenvolvimento dado aos conteúdos a serem desenvolvidos,

“[...] devem ser pensados em função das necessidades de constituição de perfil a ser formado e proposto de acordo com a progressão dos alunos. São trabalhados conforme uma espiral, ou seja, ao longo da escolaridade, um mesmo conteúdo é reapresentado ao aluno, porém, os conceitos atrelados a tal conteúdo são aprofundados em razão da progressão do aluno, sempre em busca de apropriação crítica.”

PERCURSO DE ENSINO

Aqui iniciamos propriamente dito a “descrição pormenorizada de todos os passos que serão dados em uma situação de aprendizagem”. “É a materialização da ação pensada”. (Maffei, 2019, p.215)

Vamos agora apresentar o desenvolvimento de um plano de ação já na fase do percurso de ensino seguindo uma das possibilidades de desenvolvimento pedagógico diante das propostas progressistas, sendo a proposição teórico-metodológica Crítica-Superadora.

Segue abaixo os passos desenvolvidos segundo a proposição indicada e que apresentará suas principais implicações.

a) Prática Social Inicial

A Teoria Histórico-Crítica da Educação, elaborada principalmente por Dermeval Saviani (2008), propõe uma organização didática articulada em etapas que orientam o processo de ensino-aprendizagem como prática social intencional. Nesse sentido, a Prática Social Inicial é o ponto de partida essencial do trabalho pedagógico, pois busca compreender e valorizar os conhecimentos prévios e as vivências cotidianas dos educandos. Essa etapa constitui o contato direto com a realidade concreta na qual os conteúdos escolares se inserem e adquirem sentido.

Saviani (2008) destaca que o ensino não pode ser reduzido a uma transmissão mecânica de conteúdos desconectados da prática social: “a atividade educativa deve partir da situação concreta em que os alunos se encontram e retornar a ela, enriquecida pela mediação dos conhecimentos sistematizados.” Assim, a Prática Social Inicial tem o objetivo de diagnosticar as formas espontâneas e fragmentadas de apreensão da realidade, identificando as ideias, concepções e valores que orientam a percepção dos estudantes sobre os fenômenos que serão tematizados.

De acordo com Gasparin (2005), a Prática Social Inicial não se confunde com a mera sondagem de pré-requisitos, mas implica uma aproximação crítica e dialética do cotidiano: “não se trata de legitimar o saber espontâneo, mas de reconhecê-lo como expressão das condições históricas e sociais em que vivem os alunos, para que, a partir dele, se possa avançar em direção ao conhecimento elaborado.” Portanto, essa etapa requer do educador a postura investigativa e a capacidade de problematizar, favorecendo a reflexão sobre o vivido.

Os encaminhamentos pedagógicos decorrentes da Prática Social Inicial podem se materializar em diferentes estratégias didáticas, como:

- levantamento coletivo de experiências (por meio de rodas de conversa, registros escritos ou desenhos);
- observação de situações cotidianas relacionadas ao tema de estudo;
- sistematização de exemplos concretos que expressem o objeto de conhecimento em sua forma não elaborada;
- produção de perguntas orientadoras que revelem as concepções prévias e suscitem o interesse pelo aprofundamento crítico.

Libâneo (2013), também enfatiza que a Prática Social Inicial cumpre um papel mediador: é nela que se identificam os nexos entre a vivência prática e a necessidade de apropriação teórica. O autor salienta que “a aprendizagem real inicia-se quando o conhecimento da experiência cotidiana se confronta com o saber sistematizado, criando uma tensão que impulsiona a necessidade de superação.” (p.74). Essa perspectiva fortalece a concepção de ensino como

processo ativo, no qual o aluno deixa de ser mero receptor para se constituir como sujeito histórico.

Do ponto de vista metodológico, é importante que essa etapa seja planejada com clareza de objetivos, buscando superar visões ingênuas que tomam o cotidiano apenas como repertório cultural a ser valorizado, sem análise crítica. Como defende Saviani (2012, p.48), “o ensino não tem como finalidade reproduzir a experiência imediata, mas elevá-la a patamares superiores de compreensão e intervenção.” Por isso, a Prática Social Inicial deve ser vista como ponto de partida provisório, que se transformará à medida que os conteúdos escolares forem se articulando dialeticamente com a realidade.

Para que essa etapa produza efeitos formativos, é fundamental que os professores considerem alguns aspectos essenciais:

- reconhecer o valor formativo do trabalho coletivo, estimulando a escuta e o debate;
- situar os conhecimentos espontâneos como expressões históricas e não como verdades absolutas;
- criar registros sistemáticos que permitam retomar e reelaborar essas percepções ao longo do processo;
- planejar a transição para a Problematização e a Instrumentalização do Conhecimento, etapas seguintes da proposta histórico-crítica.

Em síntese, a Prática Social Inicial, enquanto momento inaugural, não visa apenas levantar o “saber prévio”, mas desencadear um movimento pedagógico orientado pela transformação qualitativa do entendimento e pela apropriação consciente do conhecimento científico e cultural acumulado pela humanidade. Conforme reafirma Saviani (2008, p. 80), “não se trata de retornar ao ponto de partida, mas de superá-lo dialeticamente pela incorporação crítica da cultura erudita.”

b) Problematização

O professor, nessa etapa do processo, encaminhará o aluno ao conhecimento teórico, com a intensão de produzir dúvidas frente aquilo que foi levantado por eles na prática social inicial. De acordo com Gasparin (2020):

As questões elaboradas devem necessariamente expressar as diversas dimensões que mais especificamente se referem à natureza do conteúdo. Assim, o professor, com base nos tópicos e subtópicos da unidade de conteúdo, como preparação de sua aula, elabora itens/desafios que envolvam aspectos conceituais sociais, econômicos, políticos, científicos, culturais, históricos, filosóficos, religiosos, morais, éticos, estéticos, literários, legais, afetivos, técnicos, operacionais, doutrinários, etc. [...] Nessa etapa, deve-se mostrar como o conteúdo programático se conecta com a prática social na busca de compreensão e encaminhamento das questões sociais a serem resolvidas (p. 42-43).

A etapa da Problematização na Teoria Histórico-Crítica ocupa um lugar central no processo educativo, pois corresponde ao momento em que se desestabilizam as percepções imediatas apreendidas na Prática Social Inicial e se cria um campo fértil para o surgimento de novas necessidades de conhecimento. De acordo com Saviani (2008, p.61), “a problematização corresponde ao momento da análise crítica das formas espontâneas de apreensão da realidade, revelando suas limitações e contradições.”

Essa etapa tem como finalidade primordial suscitar nos alunos o questionamento sistemático sobre aquilo que, até então, lhes parecia natural e dado. É o instante pedagógico em que se revela a insuficiência das explicações comuns e se evidencia a necessidade de apropriação do saber científico como forma de compreender mais profundamente a realidade.

Gasparin (2005, p. 98), salienta que “problematizar é instaurar a dúvida e provocar a necessidade de explicação, superando a adesão ingênua ao conhecimento imediato.” Assim, a problematização se torna a ponte entre a experiência vivida e o conhecimento elaborado, gerando um movimento dialético que impulsiona a aprendizagem consciente.

Para que esse processo seja efetivo, é imprescindível que o educador atue como mediador, orientando o olhar dos alunos para as contradições

presentes no objeto de estudo. Nesse sentido, Saviani (2012, p. 63), adverte que “a problematização não é apenas levantar questões pontuais, mas desvelar o essencial por trás do aparente.” Portanto, trata-se de um trabalho que requer planejamento didático criterioso, clareza sobre os objetivos e domínio do conteúdo a ser desenvolvido.

Entre os encaminhamentos pedagógicos que podem ser adotados na etapa de Problematização, destacam-se:

- apresentação de situações-problema relacionadas aos conhecimentos prévios identificados na Prática Social Inicial;
- uso de recursos como imagens, textos, notícias ou vídeos que expressem contradições sociais e conceituais;
- elaboração de perguntas norteadoras que instiguem a reflexão crítica;
- promoção de debates que desafiem as interpretações espontâneas e apontem limites das explicações correntes.

Libâneo (2013, p. 46), enfatiza que “problematizar é criar condições para que o aluno perceba que a realidade não se reduz ao imediato e que somente o conhecimento sistematizado possibilita compreendê-la em sua totalidade.” Assim, o educador deve favorecer que os estudantes passem da percepção fragmentada e acrítica para uma visão mais abrangente e fundamentada dos fenômenos.

Convém ressaltar que a problematização não é uma etapa isolada ou pontual, mas um princípio pedagógico que perpassa toda a prática educativa. Embora se destaque como momento específico no desenvolvimento didático, seu sentido crítico e reflexivo acompanha cada fase do processo, promovendo uma postura investigativa contínua.

Para Saviani (2008, p. 63), “a função da problematização é tornar visíveis as contradições latentes, criando no educando a necessidade de buscar o conhecimento como instrumento de explicação e transformação.” Por isso, ela assume relevância não apenas cognitiva, mas também formativa, pois contribui para a constituição da consciência crítica e da autonomia intelectual dos alunos.

Em síntese, a etapa de Problemática representa o ponto de inflexão no processo pedagógico histórico-crítico. É nela que se consolida a passagem do senso comum ao pensamento científico, num movimento dialético que desafia, questiona e instiga. Conforme defende Gasparin (2005, p. 99), “sem problematização não há superação das representações cotidianas, e o ensino se reduz a uma reprodução acrítica.”

c) Instrumentalização

Gasparin (2020, p. 49), aponta a instrumentalização como o ato necessário para levar os docentes e discentes para a construção do conhecimento científico “[...] agem no sentido da efetiva elaboração interpessoal da aprendizagem, através da apresentação sistemática do conteúdo por parte do professor e por meio da ação intencional dos alunos de se apropriarem desse conhecimento”.

Nesta fase do processo, as ações do professor devem propiciar que os alunos se apropriem de modo significativo do conteúdo proposto por meio de:

[...] instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indiretamente por parte do professor (Saviani, 1995, p. 81).

A ação pedagógica, precisa ser capaz de mobilizar o aluno a relacionar o conteúdo à prática social, levando-o pela mediação da análise a ir do empírico ao concreto, promovendo a capacidade de analisar, comparar, levantar hipóteses, criticar, deduzir, conceituar, julgar etc.

A etapa da Instrumentalização do Conhecimento ocupa um papel decisivo no desenvolvimento pedagógico da Teoria Histórico-Crítica, pois corresponde ao momento em que se estabelece a mediação sistemática entre o saber espontâneo problematizado e o conhecimento científico historicamente produzido. Nesse sentido, Saviani (2008, p. 61), afirma que “a instrumentalização é o momento da apropriação consciente do conhecimento elaborado, que se objetiva como instrumento de compreensão e intervenção na realidade.”

Diferentemente da mera transmissão de conteúdos, a Instrumentalização requer intencionalidade didática e organização metodológica que possibilitem aos estudantes compreender conceitos, categorias e princípios de forma articulada e contextualizada. Gasparin (2005, p.100), salienta que “a instrumentalização visa elevar o nível de abstração e generalização do conhecimento, superando a forma empírica e fragmentada de apreensão.”

Nessa etapa, a aprendizagem se aprofunda no plano conceitual e teórico. Para tanto, é necessário que o professor organize situações de estudo que favoreçam a análise dos objetos de conhecimento em sua complexidade, utilizando recursos didáticos diversificados e estratégias que possibilitem sistematizar e consolidar saberes.

Entre os encaminhamentos pedagógicos que caracterizam a Instrumentalização, destacam-se:

- exposição dialogada, que apresente conceitos e explicações fundamentadas;
- leitura orientada de textos científicos e culturais;
- elaboração de sínteses, esquemas e mapas conceituais;
- realização de atividades que articulam teoria e prática;
- uso de experimentações, quando aplicável ao conteúdo.

Libâneo (2013, p. 47), enfatiza que “é nessa fase que o conhecimento se constitui como mediação para a transformação, pois possibilita aos alunos ultrapassarem o senso comum e apropriar-se das formas mais desenvolvidas do saber humano.” Assim, o ato de ensinar, no âmbito da Instrumentalização, transcende a ideia de repasse de informações e se converte em prática formativa que desenvolve capacidades intelectuais superiores.

Do ponto de vista didático, é fundamental que o educador organize a sequência de conteúdos de maneira progressiva e coerente, considerando o grau de complexidade dos conceitos e o seu potencial explicativo sobre a realidade. Saviani (2012, p. 64), ressalta que “o ensino deve partir daquilo que é elementar em direção ao complexo, daquilo que é particular ao geral, de modo que o conhecimento possa ser apropriado em sua forma mais desenvolvida.”

A Instrumentalização também se relaciona diretamente com a dimensão emancipadora da educação, pois proporciona aos estudantes instrumentos cognitivos e culturais que lhes permitem compreender criticamente as determinações sociais e históricas que moldam suas vidas. Para Gasparin (2005, p. 101), “a apropriação do conhecimento científico é condição para que o educando possa intervir na realidade de maneira consciente e transformadora.”

É importante destacar que essa etapa não se encerra em si mesma: ela prepara o terreno para a Aplicação do Conhecimento, fase em que os saberes sistematizados retornam à prática social, agora ressignificados e potencializados como instrumentos de ação.

Em síntese, a Instrumentalização do Conhecimento constitui o núcleo do processo pedagógico histórico-crítico, pois expressa a finalidade essencial do ensino: possibilitar que os sujeitos se apropriem criticamente da cultura acumulada pela humanidade, transcendendo o imediato e tornando-se capazes de compreender e transformar o mundo em que vivem. Como afirma Saviani (2008, p. 62), “o ensino só se efetiva como prática social transformadora quando proporciona ao aluno a assimilação ativa e crítica do conhecimento.”

d) Catarse

A etapa da Catarse representa o ápice do processo pedagógico na Teoria Histórico-Crítica da Educação. Nela, o conhecimento adquirido, sistematizado e consolidado ao longo das fases anteriores é reelaborado e retorna à prática social de origem, agora em um patamar qualitativamente superior de compreensão e atuação.

Saviani (2008, p. 61) define a Catarse como “o momento da síntese entre o conhecimento e a prática, produzindo a elevação da consciência e o desenvolvimento da capacidade de intervenção transformadora.” Essa etapa remonta ao conceito de catarse formulado por Antonio Gramsci, que compreendia o processo educativo como passagem do senso comum ao conhecimento crítico e, deste, à práxis consciente.

Segundo Gasparin (2020, p. 142), “a catarse é a superação dialética da visão fragmentada e imediatista do mundo, configurando-se como a apropriação

crítica e consciente da realidade e a disposição para transformá-la.” Desse modo, a catarse não é apenas um momento de compreensão intelectual, mas de incorporação prática do saber, que transforma tanto o sujeito quanto o seu entorno.

Do ponto de vista didático, essa etapa implica promover situações pedagógicas em que os estudantes sejam desafiados a aplicar, relacionar e ressignificar o conhecimento adquirido. Trata-se de uma síntese dinâmica que integra: a experiência inicial (Prática Social Inicial); a reflexão crítica (Problematização); a apropriação teórica (Instrumentalização do Conhecimento); e, finalmente, a prática transformada (Catarse).

Libâneo (2013, p. 48), observa que “na catarse, o conhecimento assume sentido pleno, pois deixa de ser apenas conteúdo assimilado e passa a ser instrumento de ação consciente.” Para que isso aconteça, o professor precisa criar condições que possibilitem aos alunos revisitar e reelaborar suas concepções iniciais, confrontando-as com os novos saberes, e assim, fortalecer a consciência crítica.

Algumas estratégias pedagógicas que favorecem essa etapa incluem: projetos integradores que relacionem teoria e prática; atividades de intervenção na realidade social ou comunitária; elaboração de sínteses críticas que comparem a visão inicial com a compreensão atual; debates avaliativos sobre as mudanças ocorridas no modo de pensar e agir.

Saviani (2012, p. 65), destaca que “a catarse expressa o movimento dialético que parte da prática social, passa pela mediação teórica e retorna à prática, não como simples repetição, mas como prática transformada.” Dessa forma, a educação cumpre sua função histórica de desenvolver sujeitos capazes de atuar criticamente sobre a realidade.

É importante ressaltar que a catarse não é uma etapa meramente conclusiva, mas constitui a síntese provisória de um ciclo pedagógico que pode se reiniciar, sempre em níveis mais complexos de compreensão e intervenção. Para Gasparin (2020, p. 144), “a catarse pedagógica evidencia que o conhecimento escolar não é fim em si mesmo, mas meio de formação da consciência histórica.”

Em síntese, a Catarse representa a culminância do processo educativo histórico-crítico. Nela, conhecimento e prática se fundem, possibilitando ao

educando uma nova maneira de se relacionar com o mundo. Como afirma Saviani (2008, p. 80), “é nesse movimento de síntese que se manifesta a dimensão verdadeiramente emancipadora da educação.”

e) Prática Social Final

A Prática Social Final corresponde ao desdobramento conclusivo do processo pedagógico proposto pela Teoria Histórico-Crítica. Após a vivência das etapas de Prática Social Inicial, Problematização, Instrumentalização do Conhecimento e Catarse, o conhecimento sistematizado retorna à realidade de origem, agora ressignificado e potencializado como instrumento de transformação consciente.

Gasparin (2020, p. 146), explica que “a prática social final é o momento em que o saber elaborado se reintegra à vida concreta, permitindo a intervenção transformadora e a elaboração de novos sentidos para a experiência.” Esse retorno não se configura como mera repetição, mas como uma síntese superadora que articula teoria e prática, promovendo o desenvolvimento da consciência histórica e a emancipação dos sujeitos.

Saviani (2008, p. 61), destaca que “a prática social final expressa o retorno ao ponto de partida, porém em um nível superior, pois a realidade é retomada à luz do conhecimento apropriado, possibilitando ao educando intervir nela de maneira crítica.” Assim, o processo educativo se completa como práxis, pois conhecimento e ação se fundem em um movimento dialético.

No âmbito didático, essa etapa requer que o educador planeje situações pedagógicas em que os alunos possam colocar em prática os saberes construídos. Para isso, são recomendadas atividades que aproximem o estudo da realidade concreta, tais como:

- projetos de intervenção social ou comunitária;
- estudos do meio que permitam a análise crítica do entorno;
- produções autorais que expressem a síntese do percurso formativo;
- momentos de avaliação reflexiva sobre o processo vivido.

Saviani (2012, p. 66), observa que “o retorno à prática social não é retorno ao ponto zero, mas movimento ascendente em espiral, no qual cada síntese se torna ponto de partida para uma nova etapa.” Essa concepção reforça que a Prática Social Final não significa o término absoluto do processo educativo, mas sim a abertura de novos ciclos formativos.

Gasparin (2020, p. 147), acrescenta que “a prática social final evidencia que o processo de ensinar e aprender é permanente, pois a transformação do real gera novas necessidades de conhecimento.” Dessa maneira, a práxis educativa historiciza-se continuamente, conectando saberes escolares e experiências sociais.

Em síntese, a Prática Social Final encerra, de forma provisória, o percurso pedagógico histórico-crítico, concretizando a articulação entre conhecimento e prática social transformadora.

Constará em anexo um template diante de uma intervenção pedagógica realizada utilizando-se de todo embasamento teórico apresentado, modelizando as cinco fases propostas por Gasparin (2005) e Saviani (1995).

EXPERIÊNCIA COM O NOVO MODELO



Cabe neste momento, apresentar uma experiência desenvolvida com o modelo proposto como avanço para o trabalho com o componente curricular Educação Física. Na sequência, será apresenta-se o resultado de toda uma proposta pedagógica fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani (1983), e estruturada segundo a proposição teórico-metodológica Crítico-Superadora de Soares et al. (1992), trazendo como conteúdo desenvolvido a Ginástica, para os alunos do ensino fundamental anos finais de uma sala do 9º ano, de uma escola da rede estadual de ensino do município de Angatuba/SP.

Nessa primeira fase, o desafio é de conseguir elaborar as sequências didáticas, se atentando ao currículo vigente, para não deixar de trabalhar os objetos de conhecimentos propostos, visando não deixar de seguir as orientações dos coordenadores pedagógicos quanto utilizar como base o material orientador da rede de ensino, para que esse não seja um entrave para os demais docentes que desejem também rever suas práticas pedagógicas.

Então, para dar início começa o processo de identificação e definição do conteúdo.

PLANO DE AÇÃO - GINÁSTICA
1) Identificação: E.E. Prof. Orestes Óris de Albuquerque
2) Série: 9º Ano do E.F. 4º Bimestre: 9º A Turno: Integral
3) Eixo dos Conteúdos: Ginástica
4) Eixo dos temas: Conhecimento sobre o corpo
5) TRAJETÓRIA DE ENSINO: Uma Jornada de Descoberta e Conscientização Por Meio da Ginástica
6) SITUAÇÃO DE ENSINO/APRENDIZAGEM: Situação de aprendizagem 1 - O que sei e qual a importância da ginástica? Qual sua relação com os padrões de beleza e as mídias Desenvolver dentro das primeiras aulas do bimestre uma situação de aprendizagem, que apresente o conteúdo Ginástica diante da proposição teórico metodológica Crítico-superadora, será desenvolvida por meio da dialética (prática-teoria-prática) apresentada na teoria histórico crítica. Deste modo, o conteúdo trará seu desenvolvimento partindo do levantamento sobre os conhecimentos já apresentados pelos alunos, após um momento de apresentação clara e concisa sobre o que será desenvolvido ao longo do bimestre e quais os objetivos pretendidos nessa situação de aprendizagem.

A proposta apresenta o desenvolvimento dos conhecimentos pretendidos por meio de momentos estruturais da proposição teórico-metodológica escolhida, o primeiro para que o aluno apresente seus conhecimentos prévios e pretensões, no segundo momento deverão juntamente com o professor levantar algumas questões, que os levem a refletir no motivo de estudar esse conteúdo. Posteriormente o terceiro momento apresenta-se como o mais teórico, para que se construa e esclareçam conceitos e conhecimentos aprofundados em propostas que exijam dos alunos um agir protagonista.

Situação de aprendizagem 2 – Conhecimento sobre o corpo e ação de valorização na reconstrução de seus significados diante do corpo socialmente construído

Ainda no momento da “Instrumentalização”, daremos início nessa situação de aprendizagem, visualizando seu potencial formador diante do conteúdo estudado, assim, após os estudantes terem a oportunidade de entender a relação das ginásticas com o padrão de beleza e outras relações sociais em seu entorno, será promovido aos mesmos o conhecimento crítico sobre toda essas relações com seu próprio corpo.

No quarto momento os alunos deverão colocar em prática e através de produções coletivas apresentar o que de fato foi consolidado com toda a sequência até aqui desenvolvida. No quinto momento, os estudantes deverão apresentar seu novo posicionamento e ação diante do conteúdo, apresentando uma postura crítica e focada na solução de questões antes nem se quer vislumbradas.

7) COMPETÊNCIAS A SEREM DESENVOLVIDAS:

- I. Identificar na cultura corporal de movimento seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.
- II. 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.
- III. Refletir criticamente sobre as relações entre a realização das práticas corporais e a qualidade de vida, até mesmo no contexto das atividades laborais.
- IV. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutindo posturas consumistas e preconceituosas.
- V. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreendendo seus efeitos e combatendo posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e a seus participantes.
- VI. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural de povos e grupos.
- VII. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer e ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.
- VIII. Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.
- IX. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.

8) EXPECTATIVA DE APRENDIZAGEM:

- Identificar a relação existente entre o conhecimento propagado pela cultura do consumismo, mercantilização do corpo, mídia e alienação corporal ao conhecimento crítico e histórico em torno da Ginástica de Conscientização Corporal e da Ginástica de Condicionamento Físico.

- Reconhecer os padrões de beleza e os agentes envolvidos na sua promoção e divulgação.
- Conceituar as ginásticas de condicionamento físico e a de conscientização corporal, comparando-as com o envolvimento e propagação destinadas pelas mídias.
- Apropriar-se de métodos da Ginástica de Conscientização Corporal, diante da construção do conhecimento do corpo como potência e subjetividade, onde práticas como a ginástica podem ser experiências de liberdade, saúde e expressão pessoal.
- Identificar na modalidade da Ginástica de Condicionamento Físico, dentro do contexto comunitário, os significados expressamente construídos segundo a lógica do capitalismo, visando ressignificar para a compreensão de uma proposição mais humanizada e subjetiva do corpo.
- Apropriar e aprofundar conhecimentos científicos destinados ao conhecimento sobre o corpo e sua relação com o “mercado do corpo” – consumismo.
- Posicionar-se criticamente na superação e na promoção de novas ações para o desenvolvimento das ginásticas, diante de uma concepção do corpo emancipatória, reconhecendo-o por sua pluralidade de formas, movimentos e possibilidades, valorizando a saúde, o prazer e a expressão individual em vez da submissão aos padrões estéticos e mercadológicos.

9) CONTEÚDOS A SEREM DESENVOLVIDOS:

- Ginástica: Relação com padrão de beleza e as mídias.
- Ginástica de Conscientização Corporal e Ginástica de Condicionamento Físico: Conceito e relação enfatizada diante de uma lógica capitalista.
- Padrão de beleza: conhecimento e suas potencialidades diante do entendimento do mercado do corpo.
- Ginástica: Possibilidades na promoção de um "Empoderamento Corporal" - onde a pessoa reconhece e valoriza o próprio corpo independentemente das imposições sociais ou culturais sobre como o corpo "deveria" ser.

Ao analisar atentamente o quadro acima exposto, algumas observações importantes não podem passar sem reflexão e uma clara concepção, pois ao definir qual será o conteúdo e o ano/série, bimestre que será desenvolvida a proposta pedagógica, não se pode deixar de já pensar no “que” no “como” e no “motivo” do todo que será ofertado. Sendo assim, quando penso na situação de aprendizagem, preciso inicialmente ter clareza sobre quais minhas pretensões frente a minha proposição teórico-metodológica, pois, assim é possível estabelecer uma ordem de sentido, contextualização e significado para o conhecimento que será construído junto dos estudantes.

O próximo passo, é de estabelecer quais conhecimentos serão ofertados, neste caso por meio das competências a serem desenvolvidas. Aqui, cabe ressaltar que o olhar crítico e o compromisso do professor com a proposta progressista começa a ganhar estrutura e embasamento, visto que é nesse

momento que se pensa nos aprofundamentos que serão trazidos e quais segmentos serão tomados.

Juntamente com esse olhar crítico e de compromisso, o docente precisa saber o que quer que seu estudante aprenda e construa diante da proposta ofertada, para monitorar, acompanhar e apoiar o processo de ensino e aprendizagem de forma assertiva. Assim, diante das expectativas de aprendizagem é traçado aquilo que ao final do processo seja possível identificar como resultado.

Nessa segunda fase, inicia-se propriamente o que será desenvolvido na sala de aula com os alunos, dando seguimento ao modelo como exemplo, evidenciando os cinco passos da proposição teórico-metodológica Crítico-Superadora.

10) PERCURSO DE ENSINO:

Situação de aprendizagem 1 - O que sei e qual a importância da ginástica?

MOMENTO 1: PRÁTICA SOCIAL INICIAL

1º Momento

- Levantamento prévio: Será desenvolvido inicialmente um levantamento de conhecimentos com os alunos para saber o que eles sabem sobre o assunto, ou, conseguir identificar qual a percepção que trazem sobre o assunto que será desenvolvido. **[brainstorming]** - <https://www.mentimeter.com/app/presentation/n/alnr2isse19vzqsdx4fthhxz4pm628j3/present?question=n6ncs7tcu1d6>
- O que você entende sobre ginástica?
- Em que espaços a ginástica é praticada?
- Todos podem praticar ginástica?
- Em relação a seus conhecimentos anteriores quais modalidades você conhece da(s) ginástica(s)?
- A prática de ginástica interfere de alguma forma sobre os conhecimentos do próprio corpo?

2º Momento

- Primeira vivência de uma aula de ginástica: Será realizado com os alunos uma aula de treinamento funcional, com os materiais e suportes da escola, na quadra, para que possam ter um primeiro contato (para aqueles que nunca fizeram uma dessas aulas), ou relembrar como é vivenciar essa prática.
 - O intuito dessa aula, é através da vivência trazer alguns conhecimentos que os alunos já apresentem sobre o conteúdo e apontem alguns desafios e problemas diante da contextualização. Desse modo, ao final da aula haverá um momento para que os alunos apresentem suas percepções, levantem questões sobre os motivos de realizar essa modalidade de ginástica a fim de começar um movimento de percepção das dimensões do conteúdo a ser estudado.

MOMENTO 2 – PROBLEMATIZAÇÃO

1º Momento

- O momento será de analisar e criticar os padrões de beleza apresentados no decorrer do tempo, de modo que possibilite os estudantes usarem da criticidade, diante da exposição do vídeo (<https://posdigital.pucpr.br/blog/padroes-beleza>).
- Após a apresentação do vídeo com a relação histórica de padrões de beleza, será apresentado aos alunos uma sequência de imagens de propagandas relacionadas a algumas modalidades da ginástica.
- O próximo momento será de discutir pontos imprescindíveis com os alunos para que sejam levantadas algumas questões, para tal será apresentado aos alunos uma sequência de propagandas, imagens e vídeos que tem como suporte o universo das ginásticas (Ginástica de Condicionamento Físico e Ginástica de Conscientização Corporal), para que apresentem suas percepções, junto com alguns direcionamentos como quais os corpos utilizados? Quem está envolvido nesse meio? Qual o impacto em nossas vidas? Que relação se apresenta entre as práticas corporais das ginásticas com as propagandas? Como podemos entender a relação estabelecida de um ponto de vista social?

Pontos-chave: Por que meu corpo tem que ser assim? Quem definiu que deve ser assim? Isso já está dado na sociedade? A quem interessa esse corpo perfeito? Há relação com a mídia e o consumismo? O que os diferentes meios de comunicação propõem ou prometem em relação a ginástica? Você acredita nas promessas feitas pelo “mercado do corpo” e pela mídia? Por quê?

2º Momento

- Os estudantes receberão as imagens discutidas em sala para levarem para suas casas e discutirem com seus responsáveis, assim poderão se deparar com a situação histórica que contempla essa relação das mídias e dos padrões de beleza com as ginásticas e os valores do corpo.
 - Na sequência, será realizado um bate-papo com as respostas e discussões levantadas com seus responsáveis, para que agregue valor e sejam apresentadas novas percepções relevantes ao assunto estudado.

MOMENTO 3: INSTRUMENTALIZAÇÃO

1º Momento

- Vivência contextualizada (Aula com uma professora especialista do Método Feldenkrais – Ginástica de Conscientização Corporal)
 - Nessa aula, será combinado com a professora parceira alguns direcionamentos, como pedir para que apresente inicialmente para os alunos um breve histórico do método e seu significado. Na sequência, desenvolver com eles, o público que mais frequenta, o custo de suas aulas e sobre os locais onde acontecem. Após a vivência, os estudantes deverão refletir sobre alguns aspectos, para que compreendam que há custo, públicos relacionados a classe econômica, incentivos de iniciativas privadas e as vezes públicas, preocupação com cuidado e bem-estar a partir do conhecimento sobre seu próprio corpo, buscando análise comparativa com os intuitos ofertados e promovidos pelas mídias em relação ao segmento da prática de ginástica e preocupação com o corpo. Busca-se que guardem relação sobre o que está socialmente posto como importante e essencial e como os aspectos de “segundo plano” na verdade são os mais essenciais.

2º Momento

- Apreciação e análise de vídeo, para retomar os conhecimentos sobre a ginástica de condicionamento físico e a ginástica de conscientização corporal:
<https://www.youtube.com/watch?v=7LBijbWGGF4&t=435s>

Vídeo 1 – Ginástica de Condicionamento Físico

- * Conceito
- * Objetivos
- * Características
- * Benefícios
- * Exemplos de modalidades

Vídeo 2 – Ginástica de Conscientização Corporal

- * Conceito
- * Objetivos
- * Características
- * Benefícios
- * Exemplos de modalidades

<https://www.youtube.com/watch?v=7sVBd9HPPPhE>

- Nesse momento os alunos deverão refletir e anotar em seus cadernos os benefícios e pontos principais retomados das categorias de ginásticas apresentadas.

3º Momento

- **Pesquisa em dupla:** O próximo passo é confrontar esse novo conhecimento com algumas questões que remetem seu olhar novamente para a situação do padrão de beleza e para o mercado do corpo:
 - O que comumente vemos nas propagandas, quais são as promessas?
 - Porque do envolvimento de grandes empresas e indústrias farmacêuticas/ televisão/ revistas, entre outras com interesse na área das ginásticas?
 - Como podemos compreender a relação dessas empresas e da mídia com os benefícios e conceito apresentado das GCF e GCC? Quais significados são evidenciados?
 - Qual o domínio sobre a sociedade nesse sentido e como ela se relaciona com o fortalecimento da construção desses valores?
- **Socialização das pesquisas:** Nesse momento, os alunos deverão compartilhar o que pesquisaram e haverá espaço para debate e esclarecimentos juntamente com o professor.

Situação de aprendizagem 2 – Conhecimento do corpo e ação de valorização na reconstrução de seus significados diante do corpo socialmente construído

1º Momento

- Vivência contextualizada – Visita a uma academia local (Aula/ apresentação de um ambiente específico para a prática de modalidades da ginástica de condicionamento físico) para vivenciar uma aula de musculação. (conhecer os aparelhos, relação de preço, objetivos e organização das aulas, procura e público praticante).
 - Este movimento, tem como objetivo identificar nos praticantes da academia qual o fator motivador para que se encontre realizando essa prática de ginástica, desse modo, poder perceber e significar dentro de sua própria comunidade os impactos socialmente produzidos por conta das mídias e estabelecimento dos

padrões de beleza. Assim, espera-se que os estudantes consigam perceber o quanto aspectos diversos estão relacionados a cada um dos conhecimentos que abrangem essas práticas, seja do ponto de vista social, econômico, científico, cultural, político entre outros.

2º momento

- Visando o aprofundamento da experiência vivenciada pelos estudantes, será promovido o contato com o conhecimento científico um pouco mais aprofundado, material elaborado a partir de produções científicas, apresentando relações com emagrecimento, obesidade, ganho de massa, doenças acometidas pela preocupação em excesso com o peso, riscos nocivos a partir da falta de orientação e conhecimento do próprio corpo, fazendo frente ao consumismo, a propagação de promessas milagrosas e prejudiciais em prol da venda de produtos e serviços desqualificados. Para que entendam a relação entre o conhecimento historicamente produzido e saibam se posicionar diante de aspectos que são socialmente estabelecidos por consequências de uma relação de classe, determinando poder e domínio sobre os mais diversos fatores e segmentos de nossas vidas.
- Estudo do texto “Mercantilização do corpo”, diante de uma análise com embasamento em estudos desenvolvidos por Mauro Betti.
 - A partir do texto ofertado aos alunos, eles terão como proposta a análise crítica sobre a relação apresentada entre a prática de ginástica com o real envolvimento e interesses da sociedade frente a cultura midiática, apoiando-se na mídia como vetor de ideologias corporais.
 - Questões norteadoras para a reflexão dos alunos, assim serão direcionados a responder essas questões com base nos textos apresentados.
 - * Quais as consequências da imposição de padrões de beleza na sociedade?
 - * Quais os valores construídos pela sociedade nesse panorama? As pessoas são incentivadas para conseguirem o que? Quais os fins prometidos diante do que foi estudado em relação ao “mercado do corpo”?
 - * Leva-se em consideração o conhecimento do próprio corpo frente os padrões estabelecidos? O que devemos conhecer em nosso corpo e assim priorizá-lo?)
 - * Geralmente o que é prometido pelos anúncios e propagandas desse segmento? Constrói uma relação sustentável com os aspectos e conhecimentos propostos pelas ginásticas?)
- Após o estudo dos alunos diante dos suportes ofertados, haverá o momento de compartilhar as respostas/ reflexões para que seja desenvolvido um esclarecimento sobre pontos pertinentes que emergentes de seus posicionamentos em relação ao tema proposta na aula.

3º Momento

- Vivência contextualizada (Atividade desenvolvida em ambiente público, locais ao redor da escola, com possibilidades de desenvolver a ginástica de condicionamento físico e a ginástica de conscientização corporal). Os alunos deverão apresentar possibilidades de propostas de movimentos (que façam parte das ginásticas estudadas no bimestre) que evidenciem os diferentes tipos de corpos que compõe a sala de aula, para isso haverá um momento da aula para selecionar e criar a lista de movimentos desejados, registrando com fotos e vídeos essa aula.

Realizar com os alunos as potencialidades encontradas em cada um ao desenvolver os movimentos, apresentar através de uma roda de conversas ao final da experiência as sensações obtidas antes, durante e após.

MOMENTO 4: CATARSE

- O próximo momento será o desenvolvimento de um seminário com o tema “Meu corpo nas ginásticas”, para que os alunos apresentem possibilidades de valorização do corpo, criticamente diante dos objetivos e benefícios das ginásticas, mas dessa vez com os valores construídos ao decorrer das aulas, em contrapartida ao que apresentado pelas mídias e o “mercado do corpo”.

MOMENTO 5: PRÁTICA SOCIAL FINAL

- Será desenvolvido com os estudantes uma proposta de gravar um programa de notícias, que possibilite apresentarem notícias, entrevistas e reportagens sobre o assunto desenvolvido ao longo do bimestre. A turma será dividida em grupos, para que escolham a função que irão desempenhar (elaborar a notícia, auxiliar no roteiro, realizar edição, participar da gravação, entre outras).

Intensões Do Aluno	Ações Do Aluno
1- Difundir o conteúdo.	1- Apresentar o programa de notícias elaborado para os demais alunos da escola.
2- Conscientização da população/ Protagonismo Social.	2- Apresentar o programa de notícias em reunião de pais e de professores. - Disseminar o vídeo elaborado nas mídias sociais da escola.

Nesta atuação, fica evidente que o objetivo do professor torna significativo o ensino do conteúdo e enriquece o conhecimento dos estudantes, pois, contextualiza o que se pretende ensinar com o conhecimento inicial dos alunos, demonstra sua real contribuição primeiramente a partir de sua realidade inicial e incita sua necessidade de entender a pequenez do conhecimento baseado no senso comum, passando a compreender que para cada conhecimento existe um conhecimento científico, historicamente produzido e que ressignifica nossa aprendizagem e sua utilização em nossas vidas.

A teoria progressista utilizada como proposição teórico-metodológica, se apresenta como teoria contra hegemônica, que luta para a superação da marginalidade de classes menos favorecidas, indo de encontro com as necessidades da escola escolhida. Posto isto, a proposição utilizada mostra assertividade em sua realização diante do objetivo proposto pelo estudo que é construir indicadores a partir da metodologia Crítico-Superadora para a construção de uma prática pedagógica na Educação Física para o ensino da

ginástica como indicativo da superação da dicotomia teoria e prática e tornando-a uma aprendizagem significativa.

PARA SABER MAIS:

Acesse os materiais indicados abaixo, para ter a experiência de conhecer mais propostas progressistas, fundamentadas no modelo segundo a proposição teórico-metodológica Crítico-Superadora.

OBJETO DE APRENDIZAGEM ESPORTE E PRECONCEITO: ENTENDER, COMBATER E TRANSFORMAR – Almeida (2022)

O objeto de aprendizagem criado como resultado das reflexões deste trabalho é um material de 40 páginas, em formato de livro digital – mas que também pode perfeitamente ser utilizado em versão impressa. O nome Esporte e preconceito: entender, combater e transformar foi escolhido por sintetizar tudo o que está presente ao longo de seus conteúdos e, é claro, de nossas concepções. Seu objetivo é facilitar o ensino da temática esporte, na Educação Física na escola, em uma perspectiva crítica, através do desenvolvimento de conceitos científicos sociológicos e do pensamento teórico dos alunos e alunas

<https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/1c3df409-4b5a-4ae9-a2b3-e3bd8c220317/content>

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA EM CONTEXTO DE REFORMAS EDUCATIVAS NEOLIBERAIS NO ENSINO MÉDIO: POSSIBILIDADE DIDÁTICA EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA – Casagrande; Pereira (2024)

O objetivo do estudo é realizar uma investigação acerca da organização das aulas de Educação Física no Ensino Médio com a temática PCA embasadas na PHC, compreendendo e analisando os limites e possibilidades de uma prática libertadora no contexto de avanço do neoliberalismo em uma Escola Estadual do sul de Minas Gerais.

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8676285/35488>

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: possibilidades de ensino dos esportes a partir da perspectiva progressista – Ramos (2020)

Este material trata-se de um Produto Educacional que propõe contribuições/orientações didático-metodológicas para o ensino dos esportes no Ensino Fundamental a partir da Perspectiva Progressista



<https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/9b49a3fd-6349-4167-801b-66da28bbf4dc/content>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho, o embasamento está no relato sobre a experiência do professor-pesquisador, que diante de uma proposta de intervenção pedagógica, por meio de um plano de ação utilizando a proposição teórico-metodológica crítico superadora, sobre o conteúdo de ginástica, sob a perspectiva progressista para construir maior significado à prática docente em sua atuação no componente curricular Educação Física.

Deste modo, percebeu-se que há fatores externos advindos da normalização e da organização escolar que, alinhadas aos preceitos capitalistas, poderia dificultar o ensino do conteúdo proposto a partir da perspectiva progressista, devido ao trato com o conhecimento ser proposto dentro de uma lógica neoliberal, voltado para os conceitos biológicos e descontextualizados com a realidade dos estudantes, bem como a relação desenvolvida no processo didático-metodológico.

É evidente que o objetivo do professor torna significativo o ensino do conteúdo e enriquece o conhecimento dos estudantes, pois, contextualiza o que se pretende ensinar com o conhecimento inicial dos alunos, demonstra sua real contribuição primeiramente a partir de sua realidade inicial e incita sua necessidade de entender a pequenez do conhecimento baseado no senso comum, passando a compreender que para cada conhecimento existe um conhecimento científico, historicamente produzido e que ressignifica nossa aprendizagem e sua utilização em nossas vidas.

A teoria progressista utilizada como proposição teórico-metodológica, se apresenta como teoria contra hegemônica, que luta para a superação da marginalidade de classes menos favorecidas, indo de encontro com as necessidades da escola escolhida. Posto isto, a proposição utilizada mostra assertividade em sua realização diante do objetivo proposto pelo estudo que é construir indicadores a partir da metodologia crítico superadora para a construção de uma prática pedagógica na Educação Física para o ensino da ginástica como indicativo da superação da dicotomia teoria e prática e tornando-a uma aprendizagem significativa.

Frente as constatações, conclui-se que tratar o conteúdo da cultura corporal, promovendo protagonismo nos estudantes e sua realidade social e apresentando compromisso com a organização científica do conhecimento por meio da aplicação de dimensões do conteúdo, se considera uma ação positiva

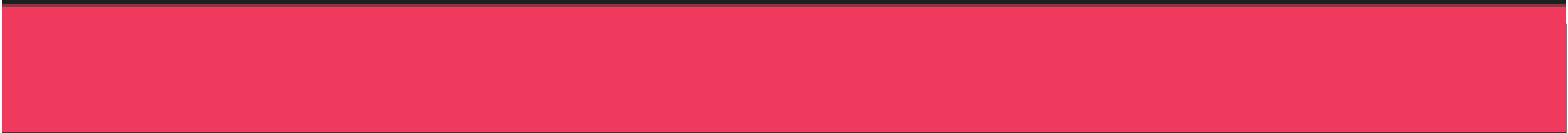
diante da promoção e desenvolvimento do ensino da Educação Física a partir da perspectiva Progressista.

É importante para transformar a prática social dos alunos a garantia, durante a prática pedagógica, situações que coerentemente tragam momentos de reflexão e discussão sobre o conteúdo. Para o professor, é essencial a organização e sistematização no trato do conhecimento de acordo com uma direção científica que o oriente a abordar o conteúdo, mediante as dimensões sociais, políticas e culturais. Em sua prática docente, ter consciência da importância da contextualização e promoção equilibrada do conhecimento teórico e prático que será promovido, a fim de que a Educação Física não se torne um falar sobre o fazer.

Em suma, se compreende as reflexões importantes levantadas, enquanto proposta de continuidade, em especial por meio de outros estudos que apresentem como implementação novas situações didáticas-metodológicas a partir da perspectiva progressista em outras escolas, em diferentes contextos e etapas de ensino. Acredita-se que abordar essa temática, apresenta uma possibilidade de resistência frente ao projeto político educacional capitalista que contraria o ensino a partir da perspectiva progressista, promovendo superação da dicotomia teoria e prática, com enriquecimento teórico científico e adequação da prática contextualizada e significativa, por meio da proposição teórico-metodológica utilizada.



REFERÊNCIAS



ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 2, p. 327-340, 2003.

ALVORADO-PRADA, L. H. et al. **Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem crítico-superadora**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2010.

BETTI, Mauro. **Ensino de educação física: a perspectiva da cultura corporal**. São Paulo: Cortez, 1992.

BRACHT, Valter. **A educação física escolar como disciplina curricular**. Ijuí: Unijuí, 1999.

BRACHT, Valter. **Educação física e aprendizagem social**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

CALHEIROS, Cláudia M. A formação docente em educação física: reflexões e desafios. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 38, n. 3, p. 215-223, 2016.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Educação física escolar: a perspectiva crítico-superadora**. Ijuí: Unijuí, 2001.

CASAGRANDE, Lisiane Silva; PEREIRA, Ana Paula. Educação física e diversidade cultural: perspectivas e desafios. **Movimento**, v. 22, n. 1, p. 111-124, 2016.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

ECKERT-HOFF, Beatriz. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 2003.

ESCOBAR, Marisa C. **Currículo e prática pedagógica em educação física**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FERREIRA, Carlos Eduardo. Educação física: saberes e práticas pedagógicas. **Revista da Educação Física**, v. 20, n. 2, p. 45-54, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GÜNTHER, Maria Cecília. **A prática pedagógica na educação física escolar**. Florianópolis: EdUFSC, 2006.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 2004.

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

LORENZINI, José Luiz. **Educação física escolar e inclusão social**. Ijuí: Unijuí, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAFFEI, Willer Soares. **Educação física escolar: teoria e prática crítica**. Ijuí: Unijuí, 2014.

MOLINA NETO, Vicente. **Educação física escolar: fundamentos e metodologias**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

MOURA, Daniel. Práticas pedagógicas em educação física: desafios contemporâneos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 35, n. 4, p. 1129-1142, 2013.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação física: currículo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2007.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: **Publicações Dom Quixote**, 1992.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 1983.

SCAGLIA, Alcides José. **Esportes de invasão: aprendizagem e ensino**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

SOARES, Carmen Lúcia et al. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

VAGO, Tarcísio G. **História da educação física: questões e debates**. Belo Horizonte: Autêntica, 1995.



TEMPLATE – PLANO DE AÇÃO SEGUNDO AS CINCO FASES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA



TEMPLATE – PLANO DE AÇÃO

PLANO DE AÇÃO	
Título da unidade	
Eixo dos Conteúdos	
Eixo dos Temas	
Situação de Aprendizagem	
Competências a serem desenvolvidas	
Expectativa de aprendizagem:	
Conteúdos a serem desenvolvidos	
SITUAÇÃO SOCIAL INICIAL	
Título da Unidade	
Dimensão do Conteúdo	
Ação Pedagógica	
Análise e Discussão sobre o Conteúdo	
PROBLEMATIZAÇÃO	
Dimensão do Conteúdo	
Ação Pedagógica	

Análise e Discussão sobre o Conteúdo	
INSTRUMENTALIZAÇÃO	
Dimensão do Conteúdo	
Ação Pedagógica	
Análise e Discussão sobre o Conteúdo	
CATARSE	
Dimensão do Conteúdo	
Ação Pedagógica	
Análise e Discussão sobre o Conteúdo	
PRÁTICA SOCIAL FINAL	
Dimensão do Conteúdo	
Ação Pedagógica	
Análise e Discussão sobre o Conteúdo	

Fonte: Elaboração do autor