



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

**Alexandre Ramos de Meira**

**Linha de Pesquisa: Formação, intervenção e profissionalidade docente**

**BAURU – SÃO PAULO**

**2025**



ALEXANDRE RAMOS DE MEIRA

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

Trabalho de Pesquisa apresentado junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, da Universidade Estadual Paulista - UNESP, como requisito final para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Formação, intervenção e profissionalidade docente

Orientador: Prof. Dr Willer Soares Maffei

BAURU – SÃO PAULO

2025

M514p

Meira, Alexandre Ramos de

Perspectiva progressista na educação física : caminho para o "problema da articulação" na prática pedagógica / Alexandre Ramos de Meira. -- Bauru, 2025

150 f. : il., tabs. + objeto educacional

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru

Orientador: Willer Soares Maffei

1. Educação Física. 2. Ginástica. 3. Preposição Teórico-Metodológica Crítico-Superadora. 4. Aprendizagem. I. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Bauru



Faculdade de Ciências

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE ALEXANDRE RAMOS DE MEIRA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 21 dias do mês de agosto do ano de 2025, às 10h, no(a) Sala 1 da STPG/FC, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de ALEXANDRE RAMOS DE MEIRA, intitulada **PERSPECTIVA PROGRESSISTA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: CAMINHO PARA O “PROBLEMA DA ARTICULAÇÃO” NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**, sob orientação do Prof. Dr. Willer Soares Maffei. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Prof. Dr. WILLER SOARES MAFFEI (Orientador(a) - Participação Presencial) do(a) Departamento de Educação Física / Faculdade de Ciências Unesp Campus de Bauru, Prof. Dr. EVANDO CARLOS MOREIRA (Participação Virtual) do(a) Faculdade de Educação Física / Universidade Federal de Mato Grosso, Prof(a). Dr(a). ÂNGELA PEREIRA TEIXEIRA VICTORIA PALMA (Participação Virtual) do(a) Departamento de Estudos do Movimento Humano / Universidade Estadual de Londrina. Após a exposição pelo mestrando e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, o discente recebeu o conceito final: APROVADO. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** WILLER SOARES MAFFEI  
Data: 17/08/2025 09:42:53 -0300  
Verifique em <https://validar.br.gov.br>

Prof. Dr. WILLER SOARES MAFFEI



ALEXANDRE RAMOS DE MEIRA

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

Trabalho de Pesquisa apresentado junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, da Universidade Estadual Paulista - UNESP, como requisito final para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Formação, intervenção e profissionalidade docente

Orientador: Prof. Dr Willer Soares Maffei

Data da defesa: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador: Professor Dr. Willer Soares Maffei**  
Universidade Estadual Paulista - UNESP, Campus Bauru

---

**Membro Titular: Professora Dr<sup>a</sup> Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma**  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

**Membro Titular: Professor Dr. Evando Carlos Moreira**  
Universidade Federal do Mato Grosso

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências  
**Unesp – câmpus de Bauru**



## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho aos meus pais, Sidnei e Vanderleia, pelo amor incondicional, pelos valores que me ensinaram e pelo apoio constante em cada etapa da minha trajetória. Em especial, a minha mãe, que através de um momento tão delicado como a luta e a superação de uma doença continuou sempre acreditando e me incentivando, mostrando como nossas ações frente aos desafios são essenciais para se atingir aquilo que acredita ser capaz de conquistar. À minha esposa, Maira, pelo companheirismo, pela paciência nos momentos difíceis e pela presença firme e encorajadora que me sustentou durante todo esse percurso. Aos(as) professores(as) do PROEF, pela generosidade intelectual, pelo compromisso com a educação e por contribuírem para a construção de uma prática docente mais crítica, consciente e transformadora.



## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, fonte de toda sabedoria, força e discernimento, por me conduzir com luz e coragem nos momentos de incerteza e por nunca me deixar desistir, mesmo diante das dificuldades mais desafiadoras.

Expresso minha profunda gratidão aos meus pais, Sidnei e Vanderleia, por todo amor, dedicação e exemplo de integridade que sempre me inspiraram a lutar pelos meus sonhos com humildade e responsabilidade.

À minha esposa Maira, minha base, minha companheira, que esteve ao meu lado com paciência, apoio e afeto incondicional durante toda essa caminhada. Aos meus amigos e familiares, que torceram por mim e vibraram com cada conquista, mesmo quando não estavam próximos fisicamente.

Aos colegas da Turma 4 do PROEF, com quem compartilhei aprendizados, debates, desafios e conquistas que marcaram essa jornada de maneira especial.

Ao meu orientador, Professor Dr. Willer Soares Maffei, meu sincero agradecimento pela orientação competente, pelo respeito, escuta e confiança ao longo de todo o processo de construção desta pesquisa. Sua postura ética, crítica e comprometida com a educação foi, para mim, mais que uma referência acadêmica — foi inspiração de vida.

Aos membros da banca, Professora Dra. Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma e Professor Dr. Evando Carlos Moreira, agradeço pelas valiosas contribuições, questionamentos e pela generosidade intelectual que ajudaram a ampliar e qualificar significativamente esta dissertação.

Estendo meu reconhecimento a todos os professores e professoras do PROEF da UNESP – Câmpus Bauru, que, com excelência, rigor teórico e compromisso com a formação de professores, proporcionaram uma experiência formativa transformadora.

Agradeço à Direção da Escola Estadual Orestes Óris, pelo apoio institucional e pela abertura para o desenvolvimento da pesquisa de campo, bem como a todos os estudantes e colegas que participaram deste processo com seriedade e entusiasmo.



Finalizo com a crença de que a educação continua sendo o caminho mais potente para a transformação social. Como disse Paulo Freire, “A educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.”



MEIRA, Alexandre Ramos. Perspectiva progressista na educação física: caminho para o “problema da articulação” na prática pedagógica. 2025. 136 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Bauru, 2025.

## **RESUMO**

Esta pesquisa, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), teve como objetivo principal desenvolver uma sequência pedagógica a partir da proposição teórico-metodológica Crítico-Superadora, buscando enfrentar a dicotomia entre teoria e prática no ensino da Educação Física, com foco no conteúdo “ginástica”. A motivação da investigação partiu da constatação, no contexto da escola pública paulista, da presença de práticas pedagógicas fragmentadas, descontextualizadas e pouco articuladas com referenciais teóricos críticos. A fundamentação teórica da pesquisa apoia-se na pedagogia histórico-crítica e no materialismo histórico-dialético, com ênfase na proposição crítico-superadora apresentada por Soares et al. (1992), Também dialoga com autores como Saviani (1983, 2003), Bracht (1999) e Libâneo (2012), que contribuem para a análise crítica das políticas educacionais e das contradições da escola pública brasileira. A metodologia adotada foi a pesquisa-participante, com caráter interventivo, realizada em uma escola estadual do interior de São Paulo, junto a uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental anos finais. A intervenção consistiu na elaboração e aplicação de uma sequência didática sobre ginástica em 18 encontros. Os dados foram coletados por meio de registros reflexivos, observações participantes e entrevistas semiestruturadas com os estudantes, sendo analisados conforme os procedimentos da análise temática, permitindo identificar seis temas principais que sustentam a síntese interpretativa desta dissertação: 1. Educação Física como espaço de transformação social, em que o corpo é compreendido como território político e cultural; 2. Valorização da autonomia e da consciência crítica, com o desenvolvimento de sujeitos reflexivos e capazes de questionar naturalizações; 3. Superação da Educação Física limitada ao biológico, evidenciando a dimensão social e histórica das práticas corporais; 4. Mediação docente como elemento decisivo, reafirmando o papel do professor como articulador entre teoria e prática; 5. Ressignificação do conteúdo “ginástica”, passando de uma abordagem técnica e performativa para uma



compreensão ampla e contextualizada; 6. Dimensão emancipatória do ensino, que articula conhecimento, crítica e prática social, em consonância com os fundamentos do materialismo histórico-dialético. Os resultados indicaram a ampliação da compreensão dos estudantes sobre o conteúdo ginástica, ressignificando suas experiências anteriores, antes limitadas ao tecnicismo e à reprodução de movimentos. Em síntese, a investigação reafirma o potencial formativo da Educação Física quando pautada pela unidade entre teoria e prática, reflexão e ação, conteúdo e contexto. A construção dos indicadores pedagógicos propostos oferece subsídios concretos para que outros educadores possam planejar, desenvolver e avaliar suas práticas sob uma perspectiva progressista e emancipatória.

**Palavras-Chave:** Educação Física. Ginástica. Preposição Teórico-metodológica Crítico-Superadora. Aprendizagem.



MEIRA, Alexandre Ramos. Perspectiva progressista na educação física: caminho para o “problema da articulação” na prática pedagógica. 2025. 136 f. Dissertation (Professional Master's Degree in Physical Education in National Network – ProEF) – Faculty of Sciences, Paulista State University – UNESP, Bauru, 2025.

### **ABSTRACT**

This research, developed within the scope of the Professional Master's Program in Physical Education in the National Network (ProEF), had as its main objective to develop a pedagogical sequence based on the Critical-Overcoming theoretical-methodological proposition, seeking to address the dichotomy between theory and practice in Physical Education teaching, with a focus on the content "gymnastics." The motivation for the investigation arose from the observation, in the context of São Paulo public schools, of the presence of fragmented, decontextualized pedagogical practices that were poorly articulated with critical theoretical frameworks. The theoretical foundation of the research is based on historical-critical pedagogy and historical-dialectical materialism, with an emphasis on the critical-overcoming proposition presented by Soares et al. (1992). It also dialogues with authors such as Saviani (1983, 2003), Bracht (1999), and Libâneo (2012), who contribute to the critical analysis of educational policies and the contradictions of Brazilian public schools. The methodology adopted was participatory research, with an interventional approach, conducted at a state school in the interior of São Paulo state, with a class of 9th-grade students. The intervention consisted of developing and implementing a teaching sequence on gymnastics in 18 sessions. Data were collected through reflective journals, participant observations, and semi-structured interviews with students. Data were analyzed using thematic analysis, allowing us to identify six main themes that support the interpretative synthesis of this dissertation: 1. Physical Education as a space for social transformation, in which the body is understood as a political and cultural territory; 2. Valuing autonomy and critical consciousness, with the development of reflective individuals capable of questioning naturalizations; 3. Overcoming a Physical Education limited to the biological, highlighting the social and historical dimension of bodily practices; 4. Teacher mediation as a decisive element, reaffirming the teacher's role as a link between theory and practice; 5. Re-signification of the



content "gymnastics," shifting from a technical and performative approach to a broad and contextualized understanding; 6. Emancipatory dimension of teaching, which articulates knowledge, critique, and social practice, in line with the foundations of historical-dialectical materialism. The results indicated a broadening of students' understanding of gymnastics content, redefining their previous experiences, previously limited to technicality and the reproduction of movements. In summary, the research reaffirms the formative potential of Physical Education when guided by the unity of theory and practice, reflection and action, content and context. The development of the proposed pedagogical indicators offers concrete support for other educators to plan, develop, and evaluate their practices from a progressive and emancipatory perspective.

**Keywords:** Physical Education. Gymnastics. Critical-Overcoming Theoretical-Methodological Preposition. Learning.



LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Processo de identificação e definição do conteúdo.....	75
Quadro 2 - Situação de aprendizagem 1 e 2.....	75
Quadro 3 - Conhecimentos a serem desenvolvidos.....	76
Quadro 4 - Expectativa de Aprendizagem.....	77
Quadro 5 - Conteúdos a serem desenvolvidos.....	77
Quadro 6 - Prática Social Inicial.....	78
Quadro 7 – Problematização.....	79
Quadro 8 – Instrumentalização.....	80
Quadro 9 - Catarse e Prática Social Final.....	82
Quadro 10 – Perguntas norteadoras.....	96
Quadro 11 – Temas e subtemas da Análise Temática .....	99
Quadro 12 – Entrevista aplicada ao final da proposta de intervenção.....	101
Quadro 13 – Palavras e Expressões Recorrentes Identificadas na Fase de Familiarização com os Dados.....	103
Quadro 14 – Exemplos de Codificação Inicial: Unidades de Significado e Códigos.....	104
Quadro 15 – Temas e Subtemas Definidos.....	106



LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Produções científicas que guardam relação com a pesquisa.....	62
Tabela 2 – Síntese das Contribuições Relevantes.....	65



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Primeira questão do levantamento prévio .....	86
Figura 2 – Segunda questão do levantamento prévio .....	87
Figura 3 – Objetivo da Ginástica de Condicionamento Físico .....	87
Figura 4 – Objetivo da Ginástica de Conscientização Corporal .....	88
Figura 5 – Ginástica e seus espaços .....	88
Figura 6 – Praticantes da ginástica .....	89
Figura 7 – Modalidades da ginástica .....	89
Figura 8 – Ginástica e conhecimento do próprio corpo .....	90

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>21</b>
<b>2 ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA – BREVE HISTÓRICO E PROPÓSITOS .....</b>	<b>286</b>
<b>2.1 Proposição teórico metodológica crítico-superadora (soares et al., 1992) .</b>	<b>44</b>
<b>2.2 Pedagogia histórico-crítica enquanto teoria pedagógica: o método dialético de ensino.....</b>	<b>51</b>
<b>2.3 Produções acadêmicas: ensino da educação física na perspectiva progressista (2020 a 2025).....</b>	<b>63</b>
<b>3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA .....</b>	<b>69</b>
<b>3.1 Materiais e métodos .....</b>	<b>69</b>
<b>3.1.1 Coleta de informações.....</b>	<b>71</b>
<b>3.1.2 Análise das informações .....</b>	<b>73</b>
<b>3.2 Contextualização da pesquisa.....</b>	<b>74</b>
<b>3.2.1 Sujeitos da investigação.....</b>	<b>75</b>
<b>3.3 Planejamento e desenvolvimento do plano de ação .....</b>	<b>76</b>
<b>3.3 Fases da pesquisa de campo.....</b>	<b>85</b>
<b>3.3.1 Fase Exploratória .....</b>	<b>86</b>
<b>3.3.2 Fase do Trabalho de Campo.....</b>	<b>87</b>
<b>3.3.3 Fase do tratamento dos materiais .....</b>	<b>101</b>
<b>4 ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>105</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>132</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>134</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO .....</b>	<b>142</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO .....</b>	<b>144</b>
<b>APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO DA EQUIPE GESTORA DA ESCOLA ESTADUAL PROF. ORESTES ÓRIS DE ALBUQUERQUE.....</b>	<b>146</b>
<b>APÊNDICE D – Transcrição das entrevistas realizadas com os alunos após a intervenção pedagógica .....</b>	<b>147</b>

## APRESENTAÇÃO

Preocupado em conseguir aprimorar e qualificar meu trabalho docente frente ao componente curricular Educação Física, em busca de embasamento que sustente minha ação docente, diante de conhecimento acadêmico e científico para contextualizar o desenvolvimento de minha prática, atrelando todo conhecimento a ser desenvolvido com significado e sentido aos meus alunos, investir em minha formação continuada é o que me trouxe para o mestrado profissional.

Professor da rede estadual de ensino do estado de São Paulo desde 2017, como professor efetivo, pude perceber, no decorrer de minha carreira profissional, grandes lacunas, defasagens que se instauraram em minha formação, de modo que me permitiu refletir e perceber a necessidade e a importância que se faz o comprometimento do profissional em querer buscar por aprimoramento e melhora diante de seu contexto. Assim, foi quando no meu primeiro ano de trabalho, com alunos do ensino médio, me deparei com alunos que necessitavam de adaptação e flexibilização de atividades para sua efetiva inclusão em minhas aulas e então percebi que não tinha esses conhecimentos aprimorados, se quer adequados, para então proporcionar a esses alunos. Sendo assim, fui em busca do meu primeiro movimento de aprimoramento, uma pós-graduação em Educação Física Inclusiva, buscando sanar essa fragilidade e oportunizar aulas inclusivas e conscientes de todo seu significado e importância a cada um dos alunos diante de suas diversas realidades.

A partir desse movimento de ação-reflexão-ação, me deparei com professores recém-formados e recém inseridos no sistema educacional que se deixam levar pela influência do sistema de ensino vigente, posto pela Secretaria da Educação, sem posicionamento crítico. Algo muito grave a meu ver, pois, cada vez mais nos deparamos com sistemas voltados para uma educação simplista e de custo muito menor, voltado para atender a determinadas classes sociais e interesses políticos.

Partindo então da percepção da minha própria realidade e da minha atuação profissional com dificuldade diante do material didático produzido pela Secretaria Estadual da Educação de São Paulo, a partir de um currículo estabelecido, determinado como essencial pelas orientações de supervisores de ensino e coordenadores pedagógicos ao estabelecer o cumprimento das competências e habilidades como estruturado no material disponível para casa ano/série, visto como suficiente para o componente curricular, se apresentava a necessidade constante e

imprescindível em estar sempre melhorando, modificando, ampliando, diversificando, contextualizando, significando aquilo que vinha como pronto a ser desenvolvido por nossos alunos.

Sendo assim, o alerta inicial foi dado, apontando a dificuldade em desenvolver, muitas vezes, um trabalho com o compromisso de qualificar e significar o ensino da Educação Física ampliando o embasamento teórico em conjunto com toda sua importância prática dentro do desenvolvimento da cultura corporal.

Desse modo, ao conhecer melhor a proposição teórico-metodológica crítico-superadora do Soares et al. de 1992, que apresenta seu embasamento na teoria Histórico Crítica e que teve sua origem e apresentação durante o período do movimento renovador da Educação Física que ocorreu nas décadas de 1980 e 1990, houve meu primeiro start para a proposta de um estudo a ser desenvolvido. Eis então uma das proposições que apresenta sua oposição ao modelo tradicional/tecnicista de ensino da Educação Física desenvolvido na época. Essa proposição por estar associada com o engajamento da luta de classes, consequentemente fazendo resistência às desigualdades sociais, apresenta-se com a compreensão da sociedade capitalista não sendo harmônica, pelo contrário, como produtora de profundas contradições sociais.

Diante dessa percepção, e partindo da necessidade de entendimento e aprofundamento do conhecimento dessa proposição para o desenvolver de um trabalho que traga significado tanto a minha prática como para o componente curricular Educação Física, visando a desconstrução do seguimento de um trabalho pautado em ações que visam apenas o cumprimento de planos pré-estabelecidos, referenciais curriculares descontextualizados com a realidade do aluno, o compromisso exacerbado com o atingimento de metas de aprendizagem padronizadas e o cumprimento de plataformas digitais, que me instigou e me incentivou a adentrar ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional - ProEF.

Outro ponto específico da minha atuação profissional que me motivou a escolher a linha de pesquisa para a formação docente foi a oportunidade de estar como Professor Coordenador da Área de Linguagens, sendo esse um cargo em que dentro das Escolas do Programa de Ensino Integral (PEI), tem-se dentro de sua função mesclar a ação docente com a coordenação pedagógica, porém, a coordenação está centralizada em uma determinada área de conhecimento, no meu

caso Linguagens, visto que o componente curricular Educação Física integra essa área.

Sendo assim, desde 2021 em uma jornada de trabalho de quarenta horas semanais em dedicação exclusiva em uma única unidade escolar, tenho que desenvolver minha atuação docente e coordenar outros cinco professores em seus trabalhos docentes, sendo três professores de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, um professor de Arte e um professor da sala de leitura. Dentre as funções do cargo de CGPAC (Coordenador de Gestão Pedagógica de Área de Conhecimento), apoiar os professores na elaboração de seus planos e desenvolvimento estratégico metodológico para as aulas, realizar formações semanais, desenvolver processo de acompanhamento e sugestão de melhorias na atuação docente, entre algumas outras coisas.

Esse foi um momento importante para meu desenvolvimento, pois tive a oportunidade de desenvolver um olhar crítico e holístico para a educação básica, observando, estudando e orientando professores inclusive de outros componentes curriculares, mas, o mais interessante, sem deixar de estar em sala de aula lecionando os saberes da Educação Física. Desse modo, pude perceber, na minha prática, ações e anseios a serem melhorados, bem como nos demais professores e então perceber a importância de um embasamento teórico metodológico que possa contribuir na formação e na atuação de qualquer docente.

Então, com os conhecimentos aprendidos por meio do mestrado profissional e com todo o direcionamento para ampliar as práticas diante do próprio contexto, a formação continuada surge como um caminho para o desenvolvimento de uma prática que possa levar essa mesma percepção a outros professores de Educação Física, que seja por uma formação deficiente, ou por falta de instrução e orientação em sua atuação no início da carreira profissional se deixam levar pelo sistema de ensino vigente propiciando propostas simplistas e sem a preocupação de elevar o conhecimento teórico dos estudantes, desenvolvendo as propostas ainda muito pautadas no segmento biológico e tecnicista da Educação Física.

Os conhecimentos oportunizados durante o curso, me proporcionaram elucidar questões e anseios, permitindo um olhar direcionado para o problema a ser investigado, possibilitando realizar uma proposta de intervenção pedagógica em uma pesquisa-participante na escola em que leciono, desenvolvendo uma proposta de sequência didática elaborada segundo a proposição teórico-metodológica crítico-

superadora, para que por meio dos resultados apresentados seja possível evidenciar seu potencial como referencial para uma atuação crítica e bem articulada com uma prática pedagógica teórica, prática e contextualizada com a realidade dos estudantes, assim, servindo como subsídio para outros professores aprimorarem seus conhecimentos e sua formação, e, assim como eu pretendem trazer um caráter responsável e comprometido com o desenvolvimento da Educação Física de fato como componente curricular.

## 1 INTRODUÇÃO

O ensino da Educação Física, há tempos vem sendo construído, reconstruído, pesquisado, 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. 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 nas diferentes etapas 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).

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 em um documento homologado a posteriori, que 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 anteriormente 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”.

O professor, ao se organizar pedagogicamente, ao aprofundar seus conhecimentos e entrar em sintonia sobre os debates atuais da área, pautada sobre a proposição progressista, provavelmente deverá se posicionar criticamente e se opor às demandas do documento citado.

Sendo assim, corre o risco, no qual defendemos, de professores estarem seguindo em frente com sua prática pedagógica distanciando desse texto, obtido como um referencial norteador, produzindo um conhecimento pautado sobre seus preceitos e com 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, p.26), 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.

Em suma, entender que o conhecimento é o foco principal e que isso não rejeita outras possibilidades dentro da escola e no trabalho do professor, se faz de extrema importância, porém, entender todo o contexto envolvido, bem como se aprofundar e se apropriar é imprescindível. Somente assim o professor conseguirá produzir boas respostas adequadas ao lidar com os desafios de organizar e sistematizar o processo de ensino. Desta forma, os professores serão capazes de dar sentido e voz a textos elaborados que vai no sentido contrário a legislação educacional proposta, propondo criticidade e se “impondo” perante tais propostas.

Dessa forma, serão capazes de enxergar o excesso de demanda e a superficialidade proposta e conseguirão vislumbrar possibilidades de desenvolvimento pautando-se em seus saberes docente e sob suas intencionalidades diante de seu componente curricular. Mas, isso não significa ser algo simples de ser feito, muito pelo contrário, apresenta-se como complexo, só que necessário.

Sendo assim, a intervenção contida nessa pesquisa se justifica devido a necessidade indispensável de se produzir trabalhos acadêmicos comprometidos com a busca de alternativas didático-metodológicas que possibilitem romper com a hegemonia do projeto educacional posto atualmente, bem como faz-se justificável

pelo seu potencial em identificar as dificuldades apresentadas pela escola pública ao tentar cumprir seu papel social, em que já não possibilita a transformação sociocultural dos alunos.

Diante do exposto surge a seguinte pergunta: Quais os conhecimentos a partir da preposição teórico-metodológica Crítico-Superadora podem ser considerados 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?

Sendo assim, a trajetória metodológica utilizada foi o estudo de campo referenciada por Minayo (2002), com embasamento na pesquisa de intervenção pedagógica defendida e apresentada por Damiani (2013), em uma pesquisa-participante em que o próprio pesquisador é o docente envolvido na proposta. Foi desenvolvida em uma sala de 9º ano em uma escola pública de ensino fundamental anos finais do estado de São Paulo, localizada na cidade de Angatuba. Realizou-se a intervenção com a intenção de identificar a significativa contribuição de um **método progressista** no processo de ensino e aprendizagem da Educação Física.

É apresentado como objetivo principal desta pesquisa desenvolver uma sequência pedagógica a partir da proposição teórico-metodológica Crítico-Superadora, buscando enfrentar a dicotomia entre teoria e prática no ensino da Educação Física, com foco no conteúdo “ginástica”.

A estrutura desta dissertação foi organizada em capítulos que se complementam e dialogam entre si, de modo a construir uma compreensão ampla sobre o problema investigado. O segundo e o terceiro capítulos abordam o referencial teórico e a trajetória metodológica, com destaque para a pedagogia histórico-crítica e a proposição teórico-metodológica crítico-superadora, que sustentam o estudo. O quarto capítulo traz a análise dos dados empíricos, construída a partir da intervenção pedagógica e da análise temática das falas dos estudantes. Por fim, nas considerações finais, são discutidos os principais resultados, os temas pedagógicos elaborados e as contribuições da pesquisa para o ensino da Educação Física na perspectiva progressista.

## 2 ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA – BREVE HISTÓRICO E PROPÓSITOS

Esclarecer alguns aspectos sobre o papel do ensino da Educação Física não parece algo simples, porém necessário diante de uma perspectiva dialética, como a histórico-crítica, para que haja compreensão sobre seu sentido e a intencionalidade dada a cada um diante do potencial ofertado, papel esse, que está atrelado a diversos fatores e que estão diretamente ligados ao processo histórico, social, filosófico e científico. Deste modo, compreender quais momentos e acontecimentos agregaram sentido no componente curricular como o conhecemos hoje se faz fundamental, para que se consiga identificar qual seu objetivo, quais são suas potencialidades e funções dentro da escola, para que então, os professores consigam iniciar um trabalho significativo e direcionado em articulação com o que o componente realmente apresenta como potencial.

É possível se deparar com livros sobre sua história, sobre seus diversos conteúdos, sobre as mais diversas metodologias que podem ser abordadas diante desta ou daquela teoria educacional ou tendência política. Também, não muito raro, observa-se as normativas e legislações sendo criadas, modificadas, instauradas sobre o pertencer do ensino da Educação Física, às vezes agregando positivamente, outras nem tanto.

Diante disso, conseguir analisar algumas normativas que regulamentam e orientam o componente curricular em questão se faz importante, para que possa iniciar uma reflexão profunda e alguns direcionamentos em relação ao que vem sendo posto por alguns pesquisadores sobre o assunto.

De acordo com Castellani Filho (2013), é imprescindível que se tenha uma visão diferente da história, pois a história é dinâmica, ela é movimento, processo. Afastar-se dessa visão estática é o que permite compreender e entendê-la a partir de uma ótica contextualizada “Isso faz nos perceber sujeitos da história, nos coloca como responsáveis pela construção desta história...” (p.12).

Ao corroborar com o pensamento do autor, logo percebe-se como desafiador pode se retratar a história da Educação Física, visto que são diversos seus acontecimentos, momentos históricos, políticos, filosóficos e sociais. No entanto, esse entendimento faz com que seja tomada muita precaução, para que não seja apresentado um simples recorte sem sentido e descontextualizado, enviesado em pretensões parciais e unilaterais dos acontecimentos.

Segundo Castellani Filho (2013), é a partir da compreensão histórica que é permitido entender a gênese dos momentos/fases/teses que se pautaram para que a entendessem como entendiam e agissem como agiam.

Dito isso, é interessante dar início a um desenvolvimento cronológico em relação às descobertas e movimentos construídos no decorrer da história da Educação Física. Não é o intuito abordar a história da Educação Física no todo, buscando esmiuçar cada um de seus momentos e os envolvidos em cada processo de mudança, mas sim, contextualizar os principais marcos, junto de seus movimentos característicos e responsáveis, associados em todo esse processo, para que o entendimento seja permeado por conhecimento histórico, filosófico e científico.

Corroborando com esse pensamento sobre a importância de esclarecimentos diante da história da Educação Física, Castellani Filho (2001), apresenta a necessidade de considerar a origem em seu contexto brasileiro, para que se compreenda o momento contemporâneo, abordando as influências principais que marcam e caracterizam este componente curricular e os novos rumos que vem se apresentando.

Segundo Lima (2012), em um estudo sobre a evolução histórica da Educação Física, é possível destacar a descoberta do ensino da Educação Física a partir de 1.851, diante da Reforma de Couto Ferraz, com a obrigatoriedade dessa disciplina nas escolas do município da Corte. Algo importante sobre a inserção da Educação Física na escola é a ótica demonstrada pela sociedade na época, gerando grande contrariedade por parte de muitos pais pelo fato de seus filhos estarem envolvidos em atividades em que o caráter intelectual não era apresentado. Neste contexto, houve proibição das meninas principalmente na participação dessas atividades, enquanto os meninos puderam contar com uma tolerância ~~um pouco~~ maior, devido à forte ligação com a ginástica que era associada às instituições militares. Ainda no contexto da Corte, um próximo avanço foi o Decreto Nº 7.247, de 19 de abril de 1879, em que Rui Barbosa deu seu parecer sobre o projeto 224 Reforma Leôncio Carvalho em 1880.

Neste Decreto defendeu-se a inclusão da ginástica como disciplina a ser ministrada, buscando inclusive a equiparação do professor dessa disciplina às demais.

Nas décadas iniciais do século XX, predominava uma concepção higienista e médica que vinculava a prática corporal à promoção da saúde pública e ao combate de doenças. Essa influência se relaciona à ascensão da medicina social e ao ideário

positivista que compreendia o corpo como objeto de disciplina e normalização (Soares, 1996; Ghiraldelli JR., 1998). A Educação Física na escola, nesse período, tinha caráter preventivo e corretivo, valorizando sobretudo a ginástica sueca, sistemática e rigorosa, cujos exercícios eram considerados capazes de fortalecer fisicamente os indivíduos e contribuir para o seu equilíbrio moral.

Sobre a metodologia empregada, ainda nesta época, na década de 1930, a primeira sistematização científica foi o Movimento Ginástico Europeu – o sueco, o alemão e depois o francês- fundamentados nos princípios biológicos. Eis nesse período da história a predominância do militarismo e do higienismo no contexto do desenvolvimento da Educação Física na escola. Período em que segundo as preocupações patrióticas e preparação pré-militar, em que os discursos eugênicos tiveram seu momento norteador. No entanto, logo esses discursos cedem lugar a um novo, que por sua vez, tem como objetivo a higiene e a prevenção de doenças, apresentando como mais plausível seu desenvolvimento dentro o meio educacional (Lima, 2012).

Com o advento do Estado Novo (1937-1945), observa-se uma intensificação do uso político da Educação Física como instrumento de formação de uma juventude nacionalista, disciplinada e obediente aos ideais do regime. O Decreto-Lei nº 869, de 12 de novembro de 1939, tornou a Educação Física disciplina obrigatória em todos os estabelecimentos de ensino, evidenciando seu papel estratégico na construção de uma identidade nacional e no fortalecimento do civismo (Betti, 1991). Esse contexto conferiu caráter marcadamente militarista à prática pedagógica, inspirada em princípios de ordem, disciplina e obediência.

Durante as décadas de 1940 e 1950, o modelo higienista-militarista persistiu, mas começou a dividir espaço com influências esportivas, sobretudo em razão da valorização do esporte como expressão da superioridade nacional e como ferramenta de projeção internacional no período do pós-guerra. De acordo com Castellani Filho (1988), a incorporação do esporte competitivo nos currículos escolares refletiu o espírito do período, em que a prática esportiva passou a ser exaltada como meio de elevação moral e afirmação de valores coletivos.

Essa forma de pensar a Educação Física foi um momento duradouro no contexto da Educação Física no Brasil, participando de momentos com grandes mudanças significativas no país, como o processo de industrialização e urbanização,

com a instauração do Estado Novo e a preocupação em formar o trabalhador, forte, produtivo, cooperativo perante a coletividade.

Com o Decreto n. 69.450, de 1971, considerou-se a Educação Física como “a atividade que, por seus meios, processos e técnicas, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando”. Segundo Betti (1991), na década de 1970 é reforçado a importância da Educação Física para a manutenção da ordem e do progresso, diante de uma articulação proximal entre esporte e nacionalismo, visto neste contexto que a partir dos esportes poderia haver melhorias na força de trabalho, com a construção de uma juventude saudável e forte. Fortalecendo desta maneira o conteúdo esportivo na escola, valorizando valores como a racionalidade, a eficiência e a produtividade.

A década de 1960 foi marcada pela consolidação do esportivismo, entendido como paradigma dominante da área. A Educação Física passou a privilegiar métodos de treinamento e reprodução de gestos técnicos, com ênfase no rendimento e na aptidão física, em detrimento de outras dimensões da cultura corporal. Segundo Bracht (1999), esse modelo reduziu o movimento humano a um conjunto de habilidades motoras treináveis, alinhando-se ao ideário desenvolvimentista e à lógica de eficiência que perpassava as políticas educacionais da época.

Segundo Betti (1991), entre 1969 e 1979 o Brasil observou a ascensão do esporte à razão do Estado e a inclusão do binômio Educação Física/Esporte na planificação estratégica do governo.

As atividades esportivas, embora ainda não fossem a referência dominante na prática da Educação Física Escolar, passaram a merecer incentivos no sentido do seu desenvolvimento quantitativo e qualitativo, na medida em que o país começa a se destacar no cenário internacional através de campeonatos sul-americanos e panamericanos, assim como aumentar sua participação nas olimpíadas (Resende; Soares, 1996, p.53).

Esta nova identidade de acordo com Resende e Soares (1996), apresentava-se propícia diante dos ideais defendidos na esfera político-econômica (segurança, desenvolvimento, produtividade, racionalização, etc.), assim como para o âmbito particular da educação (pedagogia tecnicista). Visto que propiciava o convívio de experiências pedagógicas que reforçassem a compreensão de competitividade, esforço próprio, do rendimento, da disciplina, da competência técnica para obtenção de tais ideais.

Esse cenário se aprofundou com o regime militar instaurado em 1964, que compreendeu o esporte e a Educação Física como instrumentos de propaganda e coesão social. As práticas corporais foram mobilizadas no espaço escolar como nas campanhas cívico-esportivas promovidas pelo Estado, com o objetivo de difundir valores como disciplina, hierarquia e patriotismo (Soares, 1996).

No entanto, a partir do final dos anos 1970 e início dos anos 1980, começam a emergir críticas sistemáticas ao reducionismo biologicista e tecnicista. Movimentos acadêmicos e intelectuais, inspirados pelas teorias críticas da educação e pelas discussões da redemocratização, passaram a questionar a centralidade do rendimento esportivo e a defender uma abordagem que considerasse o corpo como construção histórica e social (Ghiraldelli JR., 1998).

Segundo González e Fensterseifer (2009), por conta de a academia questionar o modelo esportivista e sua metodologia, houve um movimento renovador que em relação ao campo educacional, foi inclusive responsável por impulsionar mudanças em diversas dimensões da área, posicionando-se com o questionamento do paradigma de aptidão física e esportiva que sustentava de forma extensiva as práticas da Educação Física.

E, a partir de então, busca-se uma reestruturação no campo teórico educacional da área, para possível legitimação dela enquanto disciplina escolar. Segue-se, principalmente, desde então, até os dias de hoje, inúmeras discussões, formulações teóricas para clarificar e humanizar o sentido da Educação Física na escola. Segundo Betti (2007), nas décadas de 1980 e 1990, o conceito “cultura” insurgiu como uma resposta para a dificuldade teórica e a crise de identidade da Educação Física da época. Será analisada, em primeira instância, as abordagens que tiveram visibilidade na época e que até hoje são pautas de discussões e base para (re)formulações teórico-metodológicas.

No entanto, é necessário apresentar e analisar as proposições teórico-metodológicas em movimento, pois de acordo com Betti e Kuriki (2011, p. 2), “na medida em que separa e “congela” as obras/autores em seus contextos de elaboração inicial, não percebe neles inter-relações, diálogos, consensos e dissensos, e, por conseguinte, não percebe que há um movimento no campo”. Sendo assim, devem ser visualizadas como projetos em movimento, atrelado a um caminhar direcionado a noção de “cultura”, por mais que apresente tendências diferentes em cada uma de suas fundamentações teóricas.

Para compreender melhor as proposições teórico-metodológicas da Educação Física, é necessário considerar as condições e propósitos com que foram elaboradas por seus autores, às décadas de 80 e 90 do século XX. Que expectativas tinham à época? Quais fundamentos teóricos as subsidiaram? Como avaliam a repercussão de suas proposições? Que possibilidades e limites vêm para elas nos dias de hoje? Que “atualizações” fizeram em suas próprias proposições? (Betti e Kuriki, 2011, p. 4).

Uma primeira proposição teórico-metodológica com destaque é a desenvolvimentista, que dentre outros nomes importantes desse movimento para nós no Brasil, aquele que ganhou maior destaque e tem sido referência é Go Tani. Segundo Tani (2008), a abordagem desenvolvimentista foi lançada em 1988 por meio de um livro intitulado “Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista”, de autoria de Tani, Manoel, Kokubun e Proença. O intuito era contribuir com a teorização do ensino da Educação Física na época, pois

O livro tinha como meta apenas contribuir para que os professores envolvidos com a EFE pudessem ter uma referência teórica, na medida do possível, coerente e atualizada, que os auxiliasse na tomada de decisões didático-pedagógicas especialmente nas séries iniciais do ensino atualmente denominado de Fundamental. (Go Tani, 2008, p.313).

Conseguir desenvolver uma proposição teórico-metodológica com base nos conhecimentos acadêmicos científicos foi o embasamento apresentado pelo autor, centrando nos conhecimentos produzidos por uma área de investigação denominada de Comportamento Motor (Aprendizagem Motora), que segundo Tani (2008), são conhecimentos que se refere ao significado, mecanismo e ao processo de mudança do comportamento motor humano, justifica como imprescindíveis para compreensão das crianças em movimento,

a expectativa era de que a AD se constituísse como uma contribuição, dentre várias outras possíveis e necessárias, para que a EFE pudesse avançar em relação à abordagem corrente, eminentemente prática, centrada em esporte e aptidão física. (Go Tani, 2008, p.313).

Segundo Darido (2012, p.53), “é uma tentativa de caracterizar a progressão normal do crescimento físico, do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo, e afetivo social, na aprendizagem motora e, em função destas características, sugerir aspectos ou elementos relevantes para a estruturação da Educação Física Escolar”. Pode-se assim compreender que o movimento se encontra como principal meio e fim

da Educação Física, pois, embora não esteja dizendo para desconsiderar os outros conhecimentos que possam estar acontecendo em detrimento da prática de habilidades motoras, o conhecimento privilegiado será a prática do movimento. Outro ponto importante a ressaltar é a estrutura em que essa proposta se propõe em ser desenvolvida, no qual as habilidades mais simples serão contempladas e trabalhadas inicialmente para depois desenvolver as habilidades complexas.

De acordo com Bracht (1999), a proposta limita-se a oferecer fundamentos para a Educação Física do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental anos iniciais, a ideia central é oferecer à criança oportunidades de experiências de movimento de modo a garantir o seu desenvolvimento normal, portanto, de modo a atender a criança em suas necessidades de movimento. Sua base teórica é essencialmente a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem

Tani (2008), no entanto, em uma pequena síntese, para explicar sua concepção diante da proposta Desenvolvimentista traz a importância de lembrar o contexto em que ela foi elaborada, nos anos iniciais do período pós-ditadura, momento que havia muitos debates, reflexões, embates e questionamentos sobre os aspectos sociais, culturais, políticos, e econômicos no país. Dito isso o autor ainda afirma sua importante contribuição para o ensino da Educação Física quando aponta que o intuito principal era de ofertar uma proposta com embasamento teórico acadêmico-científico, pois a falta dessa sustentação na época a colocava como atividade curricular e não como uma disciplina curricular. Ainda apresenta a seguinte preocupação de sua teoria,

A AD coloca o movimento humano como centro das preocupações da EFE. Deste modo ele é interpretado na dinâmica interação do ser humano com o meio ambiente e também dentro do ciclo de vida de um indivíduo, enquanto um elemento que contribui para uma crescente ordem no sistema, ou seja, um aspecto crítico da vida. A AD reconhece e enfatiza o valor do movimento nas suas diferentes dimensões e manifestações: biológica, social, cultural e evolutiva. (Go Tani, 2008, p.315).

Algumas são as fragilidades apresentadas nessa proposição teórico-metodológica, como a hegemonia e pluralidade, do reducionismo, do “biologismo”, da padronização e da completitude. Tani (2008), apresenta cada uma dessas fragilidades ao longo dos anos e apresenta esclarecimentos para livrar de concepções equivocadas, descontextualizadas ou tendenciosas. Sendo assim, reconhece que o

livro publicado em 1988, com a referida abordagem desenvolvimentista buscou apresentar os fundamentos da proposta já devidamente explicados, porém

Em suma, a AD reconhece que o livro não foi suficientemente explícito em relação a essa questão, mas entende que isso, evidentemente, não diminui a sua contribuição para a EFE. Por outro lado, a não-publicação do restante da obra - processo ensino-aprendizagem numa abordagem desenvolvimentista e proposta curricular numa abordagem desenvolvimentista - não tem justificativa nem perdão! (Go Tani, 2008, p. 327).

Dessa forma, a abordagem desenvolvimentista representou um marco importante no processo de teorização da Educação Física escolar no Brasil, ao propor uma fundamentação científica e sistematizada para o ensino do movimento humano. Apesar de suas limitações e críticas relacionadas ao enfoque biologicista e à pouca consideração dos aspectos socioculturais, sua contribuição foi decisiva para romper com o caráter meramente prático e empírico que até então predominava na área. A proposta de Tani e colaboradores abriu caminhos para que novas concepções pedagógicas emergissem, buscando compreender o movimento não apenas como desempenho motor, mas como expressão integral do ser humano em desenvolvimento.

Proposição teórico-metodológica Crítico-superadora, elaborada a partir de tendências Marxistas, a preocupação dá-se diante de um modelo comprometido com a superação das contradições e injustiças sociais, suscitando aos estudantes as possibilidades de transformações sociais, políticas e econômicas, visando a superação das desigualdades sociais, sendo reconhecidas como proposições críticas ou progressistas.

Segundo Bracht (1999), essa proposta baseia-se fundamentalmente na pedagogia histórico-crítica desenvolvida por Dermeval Saviani e colaboradores (1983). O objeto da área de conhecimento na Educação Física é a cultura corporal que se concretiza nos seus diferentes temas, esporte, ginástica, jogo, luta, dança e a mímica, sistematizando o conhecimento do componente curricular em 4 ciclos que devem ser tratados de forma historicizada, aprendidos em seus movimentos contraditórios.

A proposição apresenta-se fundamentalmente no livro Metodologia do Ensino de Educação Física (Coletivo de autores, 1992). Um coletivo, de seis autores, que

idealizaram e construíram a obra (Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht).

Em um estudo publicado por Daolio (1997), Castellani aponta alguns esclarecimentos e posicionamentos diante da proposição crítico-superadora, afirmando que embora todos os limites que possa ter, é aquela que mais desenvolveu a perspectiva de metodologia de ensino para a Educação Física. Faz questão ainda de evidenciar que não a considera melhor ou pior que qualquer outra proposta, pois vai além da explicação da realidade, se propondo a formar homens que desenvolvam a capacidade de intervir na realidade social de forma autônoma, crítica e criativa, com intuito de promover sua transformação.

De acordo com Maffei (2019), encontra-se como modelo opositor ao tecnicista/esportivo para a Educação Física, com embasamento epistemológico no materialismo histórico-dialético, apoia-se nas teorias contra hegemônicas diante de conhecimentos de Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo.

Os autores dessa proposição assumem o posicionamento político em favor de uma classe social: a classe trabalhadora. Para o enfrentamento da ideologia dominante, eles propõem a pedagogia (teoria e método) como construtora da explicação sobre a prática social e a ação dos homens na sociedade. Tal reflexão se apresenta como uma possibilidade de contribuições para a compreensão da complexidade e especificidade dessa prática social denominada educação, para tanto, a reflexão pedagógica assume três características específicas: diagnóstica, judicativa e teleológica. (Maffei, 2019, p.83).

O objetivo encontrado na proposição crítico-superadora é de questionar seu objeto de estudo, colocando a Educação Física como parte integrante do currículo escolar, para que em seu desenvolvimento garanta o destaque para a sua função social e contribua particularmente para a explicação da realidade social e concreta. Ainda vale destacar que são dois os conceitos importantes que representam o papel da Educação Física em sua promoção com os alunos na escola, primeiro a reflexão pedagógica sobre os elementos da cultura corporal, segundo a apropriação da cultura corporal. (Maffei, 2019).

Em relação à sua implementação, em um estudo de Betti e Kuriki (2011), Celi Taffarel, afirma que foi realmente implementado, isso evidenciado por meio de Anais de eventos científicos e relatos de experiências, porém teve limitação em sua consolidação, visto que não poderia se dar sozinho, exigiria o acompanhamento de uma série de coisas, visto que a adoção da proposição crítico-superadora aponta

como exigência a mudança de regras, capacitação de professores, investimento em formação continuada, investimento em infra-estrutura.

Proposição teórico-metodológica crítico-emancipatória, segundo Bracht (1999), traz como proposta uma concepção de movimento que ele denomina de dialógica, que o movimentar-se humano é entendido como uma forma de comunicar-se com o mundo. Tem como principal formulador dessa proposição o professor Elenor Kunz (1994), da UFSC, que em suas primeiras elaborações teve forte influência da pedagogia de Paulo Freire, além de contar com forte influência das análises fenomenológicas do movimento humano com base, em parte, Merleau-Ponty.

Ainda de acordo com Bracht (1999, p.128), um outro princípio importante apresentado na pedagogia citada “é a noção de sujeito tomado numa perspectiva iluminista de sujeito capaz de crítica e de atuação autônomas, perspectiva esta influenciada pelos estudiosos da Escola de Frankfurt”. Desse modo, é apontado uma tematização dos elementos da cultura do movimento a ser desenvolvida com o propósito de promover aos alunos a capacidade de analisar e agir criticamente nesse âmbito.

Segundo Maffei (2019), a proposição crítico-emancipatória apresenta como principal foco de atenção a emancipação crítica do sujeito, a opção pela expressão é devido a necessidade de evidenciar o movimento humano como expressão própria do sujeito que se movimenta, sendo assim, o sujeito passa a ser o ator e autor do movimento.

Sendo assim, o “se movimentar” passa a guardar relação com a forma qual o sujeito estabelece suas interações com o mundo, possibilitando-lhe expressar sentidos e significados por meio da experiência, promovendo relações situacionais, intencionais e pessoais.

Então, na perspectiva de Kunz (2005) para que a emancipação crítica aconteça, é necessário que as atividades escolares possibilitem aos alunos a reflexão sobre os conhecimentos tratados pela Educação Física, e não sua mera prática. (Maffei, 2019, p.89).

Com embasamento nesse olhar crítico e suas características diante do trabalho escolar, o formulador da proposta aponta como principal conteúdo a ser promovido nas aulas de Educação Física o esporte.

Em relação às teorias progressistas da Educação Física, mais especificamente as duas últimas citadas (crítico-superadora e crítico-emancipatória), Bracht (1999) traz alguns esclarecimentos

[...] as formas culturais dominantes do movimentar-se humano reproduzem os valores e princípios da sociedade capitalista industrial moderna, sendo o esporte de rendimento paradigmático nesse caso. Reproduzi-los na escola por meio da educação física significa colaborar com a reprodução social como um todo. A linguagem corporal dominante é “ventríloqua” dos interesses dominantes. Assim, ambas as propostas sugerem procedimentos didático-pedagógicos que possibilitem, ao se tematizarem as formas culturais do movimentar-se humano (os temas da cultura corporal ou de movimento), propiciar um esclarecimento crítico a seu respeito, desvelando suas vinculações com os elementos da ordem vigente, desenvolvendo, concomitantemente, as competências para tal: a lógica dialética para a crítico-superadora, e o agir comunicativo para a crítico-emancipatória. (Bracht, 1999, p. 81).

Somente poderão agir autonomamente e criticamente os sujeitos após dotados de consciência crítica no âmbito da cultura corporal ou de movimento, assim agir de forma transformadora como cidadãos políticos. (Bracht, 1999).

Proposição antropológica-cultural, explicitada principalmente na obra *Da cultura do corpo*, de Jocimar Daolio (1995). A área da antropologia social é a que traz principal embasamento para o autor, que tem como referência teóricos como Clifford Geertz, Marcel Mauss e François Laplantine. A teoria em questão apresenta como principal objetivo a convivência com a diversidade, em especial aquelas expressadas nas manifestações corporais presentes na cultura humana.

Em relação a construção do pensamento científico da Educação Física brasileira, Daolio (1997), afirma que a abordagem antropológica se mostrou fundamental, pois

[...] procurei, inicialmente, considerar que qualquer ação humana é uma expressão cultural e que, portanto, deve ser compreendida de forma contextualizada e dotada de significações sociais. Só isso já é importante para despersonalizar o debate acadêmico ocorrido na área. Não se trata de considerar um discurso sobre Educação Física como obra de um intelectual com mente iluminada; nem de considerá-lo como mais ou menos iluminado que qualquer outro. A construção do pensamento acadêmico da Educação Física, com todos os seus méritos e com todos os seus problemas, deve ser vista como um processo realizado por um grupo de profissionais de uma área acadêmica, numa sociedade e numa época determinadas. (Daolio, 1997, p. 86).

Daolio (1997), apresenta a compreensão de que para uma análise do fenômeno da criação do pensamento científico da Educação Física brasileira a Antropologia

pode contribuir diante de uma relação que seja relativizado os papéis rígidos assumidos por seus personagens. “O conhecimento antropológico da nossa cultura passa, inevitavelmente, pelo conhecimento das outras culturas, reconhecendo que somos uma cultura possível entre tantas outras, mas não a única” (Daolio, 1995, p. 24).

Segundo Maffei (2019), ao considerar a antropologia social como fundamentação teórica e aprofundando os conhecimentos diante da interpretação das culturas pautado na simbologia expressa no comportamento humano, nos é apresentado pelo autor da proposição que todo movimento corporal, é acima de tudo, uma construção cultural, e torna-se variável culturalmente todo comportamento social. Deste modo, vale ressaltar que dentre alguns conceitos apresentados na obra o de que “É justamente esse movimento de olhar para o outro e olhar para si mesmo através do outro que se constitui a especificidade do chamado ‘olhar antropológico’” (Daolio, 1995, p. 25).

Por meio desse conceito o autor afirma que a humanidade se torna ao mesmo tempo plural e diferente, por meio de todas as especificidades culturais encontradas nas manifestações expressas na variabilidade cultural. Segundo Maffei (2019), uma vez que o ser humano é considerado eminentemente cultural e produtor de sua cultura, Daolio, denota que a Educação Física é uma área que estuda e atua sobre a cultura.

No entanto, essa proposição apresenta algumas críticas em sua elaboração e proposta, pois,

os defensores da proposição antropológica-cultural foram acusados de reprimir a abrangência da Educação Física nas escolas, num momento em que a área passava por um processo de expansão do campo de atuação profissional - restringindo, com isso, seu alcance conceitual, em vez de o ampliarem. (Maffei, 2019, p.93).

Em um estudo desenvolvido por Betti e Kuriki (2011), Daolio, diz considerar o livro “Da Cultura do Corpo” ainda atual e com ideias bem interessantes, porém para a prática docente contemporânea na Educação Física, precisa ser revisado, embora apresente como potencialidade o fato de considerar o meio cultural, a relativização, simultaneidade e pluralidade de conteúdos, bem como a noção técnica de Mauss, que questiona o entendimento tradicional técnico na área.

Proposição da Saúde Renovada, esta que por sua vez não se afasta da temática qualidade de vida e saúde, mas traz seus princípios dentro de uma construção biológica. Apresenta como principais referências nesse sentido Guedes e Guedes e Nahas. Para Guedes e Guedes (1996), sua preocupação apresentada para a Educação Física nessa perspectiva é a de que seria possível elevar o nível de atividade física das pessoas, desde que fosse implementada essa proposta ainda nas escolas para que auxiliasse a reversão da elevada incidência de distúrbios orgânicos associados a inatividade física.

Em suma, dentro dessa ótica apresentada pelos autores, a Educação Física volta para um segmento biológico, porém, dessa vez utilizando também de aportes teóricos, visto que a preocupação está centrada em uma Educação Física que estruture o estudante preocupado com sua saúde e que saiba fazer esses cuidados entendendo a importância do movimento e de estar engajado regularmente, tomando ciência da contribuição desses movimentos para seu bem-estar ao longo de toda vida. (Darido, 2012)

Segundo Maffei (2019), diante da visão apresentada na proposição o professor de Educação Física tem seu papel atrelado diretamente com a contribuição no modo como os estudantes vêm se comportando em relação à aptidão física e à saúde. Nesse sentido, é reforçado o entendimento de que a principal meta a ser atingida seja a construção de conhecimentos teórico-práticos que torne possível os alunos incorporá-los em suas vidas, para que ao longo de sua vida adulta possam desfrutar das atividades físicas com foco na saúde.

A principal meta dos programas de educação para a saúde através da educação física escolar é proporcionar fundamentação teórica e prática que possa levar os educandos a incorporarem conhecimentos, de tal forma que os credencie a praticar atividade física relacionada à saúde não apenas durante a infância e a adolescência, mas também, futuramente na idade adulta. (Guedes, 1999, p. 13).

Os simpatizantes dessa corrente entendem e defendem que os conceitos empregados nessa proposta irão proporcionar uma atitude positiva, contribuindo para o desenvolvimento das pessoas que a praticam. Trazem como subsídio de seus discursos o fato de desenvolver hábitos e uma cultura de vida que proporcionem a todos a adoção de bons comportamentos em prol da saúde na vida adulta, evitando e prevenindo problemas.

Proposição teórico-metodológica Sociológico-sistêmica, apresenta como foco principal a apropriação crítica da cultura física, tendo como área de fundamentação teórica a sociologia. É apresentada e está explicitada principalmente na obra “Educação Física e Sociedade”, de Betti (1991), os conhecimentos aprofundados nessa proposta é a cultura física, modelo sistêmico sociocultural, objetivos educacionais, política educacional, personalidade e processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Maffei (2019), em sua obra, Betti, apresenta e trata a Educação Física pautado no modelo sociológico sistêmico complexo, aberto (visto que ao mesmo tempo que recebe influência do meio social acaba por influenciá-lo) e constituído por quatro níveis hierárquicos, sendo que os níveis superiores apresentam o controle sobre os inferiores, sendo eles:

- Política educacional: Serve de mecanismo para transposição dos valores e prioridades sociais para o sistema educacional e escolar;
- Escola: Um instrumento de operacionalização da política educacional, que também define o perfil do egresso do sistema;
- Objetivos da Educação Física: Transpõe a política educacional, os objetivos do sistema escolar e os interesses de outros sistemas sociais para a prática da Educação Física;
- Processo ensino-aprendizagem: Onde apresenta o relacionamento do trinômio professor-aluno-matéria de ensino.

Na abordagem pedagógica sistêmica estes componentes se interagem produzindo diferentes objetivos educacionais. O processo de ensino-aprendizagem é considerado como um processo de tomada de decisões por parte do professor e do aluno, pois ambos são vistos como seres compostos de seus significados sociais. Ainda dentro da caracterização dessa proposta concebe-se algumas variáveis sendo elas denominadas como variáveis didático pedagógicas com destaque para o conteúdo e estilo de ensino e as variáveis sociopsicológicas com destaque para finalidade, interação social, resolução de conflitos, regras, profissionalização de atitudes. Desse modo, o processo de ensino-aprendizagem alicerça-se nos princípios da não exclusão e da diversidade de atividades, propondo por meio do ensino da

Educação Física a valorização de uma diversidade de vivências esportivas, rítmicas e de expressão. (Betti, 1991).

Ao terminar o destaque das teorias, vale ressaltar que a proposição teórico-metodológica que subsidia essa pesquisa é a Crítico-superadora, propiciando junto a Pedagogia Histórico Crítica suas contribuições diante do conteúdo de Ginástica, com ênfase nas contribuições anteriormente citadas pela teoria dentro do contexto de uma perspectiva progressista.

Após finalizar esse primeiro momento sobre a Educação Física, em que foram evidenciados momentos históricos, períodos com proposições teórico-metodológicas que marcaram e trouxeram sua devida importância cada uma a seu modo, o próximo momento será sobre alguns movimentos e ideias apresentadas em um contexto diante de uma visão atual, perante os documentos e formulações orientadoras oficiais.

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo. (Brasil, 2017. p. 213).

Neste trecho, a BNCC apresenta como inicialmente vem a ser referenciada o ensino da Educação Física na perspectiva que espera ser desenvolvida, frente ao documento nacional, embasando os demais documentos que possam ser desenvolvidos nas diferentes esferas que tratam sobre a educação escolarizada.

Outro ponto que chama a atenção é o foco dado neste documento, sobre a tematização como práticas corporais, ligadas ao processo histórico de desenvolvimento dos mais diversos grupos sociais, assim, estando articulada a produção de um componente que prioriza o desenvolvimento sociocultural, socioafetivo, histórico e emancipador.

Na sequência, pode-se observar um trecho de um outro documento orientador apresentado para os professores no trato com a Educação Física,

...o currículo deve refletir o contexto sócio histórico: a instabilidade da dinâmica social contemporânea imprime a necessidade de rever, resignificar e atualizar a visão de cidadão que se pretende formar, bem como os conhecimentos, métodos e o tipo de organização escolar que correspondem a essa formação. (Currículo paulista, 2023. p. 249).

Novamente, é possível identificar o desenvolvimento do componente relacionado a perspectiva cultural, qual busca pelo entendimento do sujeito diante das diferentes realidades culturais, possibilitando a identificação de sentidos e significados projetados a partir deste entendimento e desenvolvimento nos diversos contextos.

Sobre a educação,

O Currículo Paulista dialoga com os fundamentos pedagógicos definidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (foco no desenvolvimento de competências e compromisso com a Educação Integral) que defendem o desenvolvimento pleno dos estudantes, o respeito às singularidades, o acolhimento das diversidades e a construção da autonomia. (Currículo paulista, 2023. p. 249).

Diante do exposto pelo texto anteriormente citado, é apresentado a preocupação com os diversos níveis de proficiência, com a vasta heterogeneidade que se constituem as turmas nas escolas, visando seu desenvolvimento pleno, autônomo, assegurando sua formação como sujeito competente, comprometido e solidário.

Algo que não é explícito, mas que se apresenta com muita frequência no cotidiano dos professores de Educação Física, são as incoerências diante das normativas e documentos orientadores, proporcionando um vasto material para ser desenvolvido, diante de poucas aulas semanais, pouco investimento formativo, falta de apoio e estrutura no ambiente de trabalho, entre tantas outras problemáticas que são escancaradas ao tentar desenvolver um trabalho qualitativo diante do componente curricular. Como conseguir assegurar uma formação digna e assertiva para os alunos, nas aulas de Educação Física, tendo que desenvolver tantas habilidades e competências, frente a tematização de tantos conteúdos, diante das demandas burocráticas do sistema.

Ao adentrar e aprofundar alguns conhecimentos sobre a estrutura curricular e documentais que embasam o componente, é notório o trabalho árduo que se espera do professor, para que consiga encontrar meios de não desistir ou se deixe levar no segmento de um sistema falho que apresenta tamanha incoerência entre o que se espera e o que promove, através de suas demandas e cobranças.

## 2.1 proposição teórico metodológica crítico-superadora (soares et al., 1992)

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), estão interessados 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 proposição teórico-metodológica 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), apresentam 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), tratam sobre o fato de negar haver relação com doutrinação 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. Soares et al. (1992), defendem que o processo deve ser cíclico de elaboração do pensamento dos estudantes, o qual é materializado com vivências, experiências, aprendizagens que possibilitam a passagem da visão sincrética do real, passando para o processo de universalização do particular e do geral, com a abstração da realidade, num processo de formação de conceitos sobre a realidade gerando o desenvolvimento das funções psíquicas mediante a formação

de representações, generalizações e regularidades científicas que serão demonstradas na análise dos dados investigados a partir do campo.

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.

## **2.2 pedagogia histórico-crítica enquanto teoria pedagógica: o método dialético de ensino**

A Pedagogia Histórico-Crítica se consolidou no cenário educacional brasileiro como uma proposta teórica e metodológica que se distingue pelo compromisso com a transformação social e com a apropriação crítica do conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Fundamentada no materialismo histórico-dialético e concebida em diálogo com a tradição marxista, essa perspectiva pedagógica foi sistematizada principalmente por Dermeval Saviani a partir do final da década de 1970, em um contexto marcado pela emergência de projetos educativos voltados à democratização da escola pública e à superação das desigualdades estruturais que caracterizam a sociedade capitalista.

Saviani (2008) assevera que toda pedagogia, como teoria da educação, implica necessariamente uma concepção de homem, de sociedade e de conhecimento. Ao contrário das abordagens que naturalizam as desigualdades ou que entendem a educação como neutra e desinteressada, a Pedagogia Histórico-Crítica assume a dimensão política da prática educativa e a compreende como parte das relações de produção e da luta de classes. Como o autor observa em sua obra central:

A educação, como prática social, não é neutra. Ao contrário, participa do processo de produção e reprodução da existência social. Isso significa que ou ela se coloca a serviço da manutenção da ordem social dominante, contribuindo para reproduzir as relações sociais existentes, ou ela se articula com os esforços de transformação, visando à superação das desigualdades e injustiças sociais. (Saviani, 2008, p. 20)

Essa concepção rompe com o paradigma liberal e com as tendências pedagógicas de matriz tecnicista ou não-diretiva, que, em grande medida, desconsideram o caráter contraditório da sociedade. Ao reconhecer que o conhecimento não é meramente a expressão de experiências individuais, mas sim uma construção social e histórica, a Pedagogia Histórico-Crítica recoloca a centralidade da transmissão cultural crítica no processo educativo. Como aponta Gasparin (2005), é pelo domínio dos conhecimentos sistematizados que os sujeitos ampliam suas possibilidades de compreender e intervir conscientemente sobre a realidade.

Nessa perspectiva, o ensino é concebido como um processo intencional, planejado e mediado, cujo objetivo fundamental é elevar o educando do nível do senso comum ao patamar do conhecimento científico e filosófico. Essa elevação não ocorre de maneira espontânea, mas exige organização metódica, rigor intelectual e intencionalidade pedagógica. Em oposição à ideia de que ensinar é um ato autoritário, Saviani (1996) sustenta que a direção consciente do processo educativo é condição para a autonomia intelectual:

Somente é possível ao educando tornar-se autônomo na medida em que ele se aproprie do conhecimento já elaborado, pois não há criação autêntica sem domínio prévio do patrimônio cultural acumulado. A autonomia não se produz pelo abandono do aluno à própria sorte, mas pela mediação intencional do professor. (Saviani, 1996, p. 45)

O método dialético de ensino, sistematizado por Gasparin (2005; 2020), representa a expressão prática desses princípios. Essa metodologia organiza o processo pedagógico em momentos que não se configuram como etapas estanques, mas como dimensões interdependentes que se entrelaçam num movimento dialético: prática social inicial, problematização, instrumentalização do conhecimento, catarse e prática social final. Essa sequência assegura o vínculo permanente entre o ponto de partida – a realidade vivida pelo educando – e o ponto de chegada – a apropriação crítica e sistematizada do saber.

Em sua formulação, Gasparin (2005) esclarece que:

A sequência didática metodológica não é uma receita, mas uma exigência do próprio movimento do conhecimento, que se constrói por mediações. Trata-se de criar condições pedagógicas para que o aluno perceba as contradições

da sua experiência imediata, se aproprie do conhecimento científico e reorganize sua compreensão da realidade de forma mais crítica. (GASPARIN, 2005, p. 89)

Nesse sentido, a problematização cumpre papel decisivo ao confrontar os saberes prévios com questões que desestabilizam concepções espontâneas e naturalizadas. Já a instrumentalização garante que o acesso ao conhecimento elaborado seja efetivo, sistemático e contextualizado. A catarse corresponde ao momento em que ocorre a síntese entre a experiência vivida e o saber científico, conduzindo o educando a uma nova prática social que supera, em qualidade, aquela inicial. A prática social final, portanto, não é mera aplicação de conteúdos, mas a possibilidade de transformação consciente da realidade.

O posicionamento epistemológico e político da Pedagogia Histórico-Crítica se revela também na sua crítica à fragmentação curricular e ao tecnicismo que reduz o ensino à aquisição de habilidades isoladas. Ao defender a formação omnilateral dos sujeitos, essa perspectiva recusa a dicotomia entre formação intelectual e formação prática e propõe uma educação que integre dimensões cognitivas, éticas, estéticas e políticas. Como Saviani (2008, p. 73) salienta:

A formação omnilateral não é apenas um ideal pedagógico abstrato, mas uma necessidade histórica que emerge da contradição entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais de produção que subordinam a maioria dos homens a funções parciais e alienadas.

Entre as contribuições mais relevantes da Pedagogia Histórico-Crítica para a Educação, destacam-se o resgate da centralidade do conhecimento como instrumento de emancipação humana; a denúncia do caráter ideológico da neutralidade pedagógica; a articulação entre teoria e prática como processo dialético; e o compromisso com a formação de sujeitos críticos capazes de intervir conscientemente na história. Sua influência pode ser observada em políticas curriculares, propostas pedagógicas progressistas e programas de formação de professores que buscam aliar qualidade de ensino, compromisso social e defesa de uma educação pública democrática.

Para além do campo educacional, essa teoria pedagógica representa uma crítica consistente às formas de mercantilização do saber e às políticas neoliberais que instrumentalizam a escola segundo lógicas empresariais. Libâneo (2012) sintetiza essa contribuição ao afirmar que:

A Pedagogia Histórico-Crítica reintroduz a dimensão política da educação, afirmando que a prática pedagógica é inseparável de valores, de interesses e de finalidades históricas. Não se trata apenas de ensinar conteúdos, mas de formar consciências capazes de compreender e transformar a sociedade. (Libâneo, 2012, p. 56)

Nesse sentido, seu posicionamento pedagógico assume o desafio histórico de promover a formação plena e omnilateral dos sujeitos, considerando que o conhecimento, longe de ser neutro, carrega a possibilidade de libertação ou de reprodução da dominação. A escolha por uma pedagogia crítica, comprometida com a superação das desigualdades e com a humanização plena, expressa não apenas uma opção metodológica, mas um compromisso ético e político.

Dessa forma, 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. A seguir será apresentada uma síntese dos passos/momentos que compõem o método dialético, conforme propõem Gasparin (2005) e Saviani (1995):

#### a) Prática Social Inicial

A Pedagogia 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 se inicia 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 Pedagogia 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 Problematização 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 Pedagogia 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 Pedagogia 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 Pedagogia 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.

### **2.3 Produções acadêmicas: ensino da educação física na perspectiva progressista (2020 a 2025)**

A construção de propostas pedagógicas na Educação Física ancoradas em perspectivas progressistas constitui uma vertente relevante da produção acadêmica brasileira contemporânea. Entre essas perspectivas, destacam-se a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e a Proposição Teórico-Metodológica Crítico-Superadora, cujos princípios se fundamentam na crítica às práticas escolares que apenas reproduzem valores dominantes e na defesa de uma educação que contribua para a emancipação humana (Saviani, 2013).

Este capítulo apresenta um levantamento sistematizado de estudos produzidos entre 2020 e 2025, identificados por meio de buscas no Google Acadêmico e em

repositórios institucionais, que examinam e aplicam os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e a Proposição Crítico-Superadora no ensino da Educação Física.

A fim de garantir a transparência e a reprodutibilidade do levantamento, a busca foi realizada de forma sistematizada no Google Acadêmico e em repositórios institucionais de universidades públicas brasileiras (UNESP, UFG, UFPR, USP, entre outras), adotando-se o recorte temporal de janeiro de 2020 a junho de 2025.

Os descritores utilizados foram combinados com operadores booleanos (“AND” e “OR”), conforme a seguinte estrutura:

- “Pedagogia Histórico-Crítica” AND “Educação Física”;
- “Preposição teórico-metodológica Crítico-Superadora” AND “Educação Física”;
- “Pedagogia Progressista” AND “Educação Física escolar”;
- “Pedagogia Histórico-Crítica” OR “Crítico-Superadora” AND “ensino da Educação Física”.

Foram definidos os seguintes critérios de inclusão:

- Trabalhos publicados entre 2020 e 2025;
- Textos com acesso integral disponível online (artigos, dissertações e teses);
- Estudos que abordassem diretamente a Educação Física a partir dos referenciais da PHC e/ou da MCS;
- Produções relacionadas à educação básica, formação docente ou organização curricular.

Os critérios de exclusão abrangeram:

- Trabalhos anteriores ao período estipulado;
- Pesquisas que apenas mencionassem os termos sem aplicação teórico-prática da PHC ou MCS;
- Publicações incompletas, resumos de eventos ou produções sem revisão científica.

O processo de seleção envolveu a leitura inicial dos resumos, seguida da análise integral dos textos que atendiam aos critérios. As informações foram organizadas em um quadro síntese com os seguintes campos: autor(es), ano, tipo de produção, instituição, objeto de estudo e principais contribuições.

Ao final desse processo, seis trabalhos foram selecionados por apresentarem relação direta com o objeto desta dissertação, tanto pela coerência teórica com a pedagogia progressista, quanto pela contribuição à compreensão do papel da Educação Física na formação humana omnilateral.

A seguir, são discutidos os principais achados, complementados por um quadro síntese que organiza e categoriza essas produções. Para sistematizar os achados, o quadro a seguir categoriza as principais pesquisas mapeadas, evidenciando objeto de estudo, metodologia empregada e resultados obtidos:

**Tabela 1 – Produções científicas que guardam relação com a pesquisa (2020-2025)**

<i>Ano</i>	<i>Autor(es)</i>	<i>Objeto de Estudo</i>	<i>Metodologia</i>	<i>Principais Resultados</i>
2021	Calheiros & Ferreira	Análise conceitual da PHC na Educação Física	Estudo teórico	Baixa incidência de pesquisas aplicadas; necessidade de aprofundamento teórico-metodológico
2022	Andrade	Revisão da produção acadêmica sobre PHC	Revisão sistemática documental	Apenas 9 obras referenciais entre 1996 e 2019; lacuna de estudos empíricos recentes
2022	Almeida	Ensino de esportes e preconceitos culturais	Intervenção pedagógica + elaboração de e-book	Ampliação da reflexão crítica e produção de materiais didáticos inovadores
2023	Bien	Ensino do tênis de campo no Ensino Fundamental	Intervenção com preposição teórico-metodológica Crítico-Superadora	Desenvolvimento de visão crítica sobre a prática esportiva
2024	Moura	Ensino de jogos e valores históricos	Estudo de caso com cinco momentos da MCS	Apropriação crítica do conteúdo e reflexão sobre desigualdades históricas
2024	Casagrande & Pereira	Cultura corporal e neoliberalismo no Ensino Médio	Pesquisa qualitativa	Tensionamento com políticas neoliberais; construção de consciência crítica socioambiental

Fonte: Elaborado pelo autor

Entre as produções de caráter teórico, destaca-se o trabalho de Calheiros e Ferreira (2021), que analisam criticamente a incipiência dos estudos que relacionam a Pedagogia Histórico-Crítica com a Educação Física, ressaltando que “a apropriação da Pedagogia Histórico-Crítica pelas práticas corporais permanece em estágio preliminar, muitas vezes restrita ao campo das reflexões conceituais” (Calheiros; Ferreira, 2021, p. 4).

Essa constatação é corroborada pelo levantamento de Andrade (2022), que revisou sistematicamente a produção acadêmica sobre o tema entre 1996 e 2019,

identificando apenas nove obras referenciais que se debruçam sobre a fundamentação filosófica, pedagógica e psicológica da Pedagogia Histórico-Crítica aplicada à área.

Na última década, observa-se o surgimento de investigações com enfoque empírico, que buscam concretizar a proposta histórico-crítica em experiências didáticas. Moura (2024), por exemplo, conduziu um estudo de caso no ensino de jogos para turmas do 6º ano do Ensino Fundamental anos finais, fundamentado nos cinco momentos da preposição teórico-metodológica Crítico-Superadora. O autor constatou que a estruturação didática em etapas articuladas proporcionou avanços na compreensão dos significados históricos dos jogos e no desenvolvimento da reflexão crítica entre os estudantes.

Entre as pesquisas aplicadas, Moura (2024) destaca-se pela elaboração de uma sequência didática baseada na preposição teórico-metodológica Crítico-Superadora, organizada nos cinco momentos propostos por Gasparin (2005, 2020): prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. Essa experiência contribui significativamente ao demonstrar como tais momentos podem ser transpostos à realidade concreta no ensino da Educação Física. Moura mostra que a aplicação dessa lógica pedagógica favoreceu a compreensão histórica dos jogos como manifestações culturais, bem como o debate sobre desigualdades e exclusões. A relevância dessa intervenção está em exemplificar que a estruturação pedagógica em etapas articuladas não é apenas viável, mas potencialmente eficaz na promoção da reflexão crítica.

Almeida (2022), por sua vez, oferece contribuição original ao produzir um e-book didático como parte da intervenção educativa. Ao propor que o ensino dos esportes seja problematizado a partir de categorias como preconceito, exclusão e mercantilização, o trabalho amplia as possibilidades de instrumentalização pedagógica e fornece material de apoio concreto, algo raramente observado nas pesquisas sobre Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Física. Essa proposta demonstra que os recursos didáticos podem constituir-se como estratégias mediadoras capazes de potencializar a reflexão e a consciência crítica dos estudantes.

No estudo de Bien (2023), percebe-se outro ponto de inovação: a investigação no ensino do tênis de campo, conteúdo tradicionalmente alheio às abordagens progressistas. A pesquisa evidencia que mesmo práticas corporais frequentemente

associadas a lógicas elitistas podem ser ressignificadas por meio da Preposição teórico-metodológica Crítico-Superadora. Bien observa que a condução de momentos de problematização e reflexão crítica possibilitou que os alunos deslocassem seu olhar da mera técnica para questões relacionadas ao acesso, aos valores sociais e aos sentidos atribuídos à prática esportiva. Essa contribuição demonstra a plasticidade da proposta crítico-superadora, que pode abarcar diferentes manifestações corporais.

Casagrande e Pereira (2024), por sua vez, aprofundaram o debate sobre o tensionamento entre a proposta progressista e as políticas neoliberais no contexto do Ensino Médio. Os autores identificaram que “a lógica mercantil e performativa penetra o ensino da Educação Física, naturalizando relações de consumo e competição”, mas que a Pedagogia Histórico-Crítica pode “subsidiar práticas pedagógicas comprometidas com a consciência de classe e a crítica ambiental” (Casagrande & Pereira, 2024, p. 9).

Os estudos analisados evidenciam avanços importantes na apropriação da Pedagogia Histórico-Crítica e a Preposição teórico-metodológica Crítico-Superadora pela Educação Física, especialmente no que tange ao desenvolvimento de propostas didáticas comprometidas com a problematização e a reflexão crítica. Contudo, persistem limites que dificultam a consolidação dessas abordagens como referências hegemônicas na área. Entre eles, destacam-se:

- A baixa replicação de experiências em diferentes contextos educacionais;
- A carência de sistematização de materiais didáticos acessíveis aos professores;
- A formação inicial e continuada dos docentes ainda restrita, como observam Calheiros e Ferreira (2021);
- A pressão das políticas educacionais neoliberais, que tendem a reduzir o ensino da Educação Física a aspectos performativos e de controle corporal, conforme salientam Casagrande e Pereira (2024).

Apesar desses desafios, o conjunto das produções recentes sugere que a articulação entre Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Física vem ganhando densidade teórica e empírica, consolidando-se como uma vertente promissora para a transformação social e a formação omnilateral dos estudantes.

Em conjunto, os estudos identificados oferecem ao campo da Educação Física progressista algumas contribuições centrais:

**Tabela 2 - Síntese das Contribuições Relevantes**

Ampliação do debate conceitual sobre a Pedagogia Histórico-Crítica como fundamentação filosófica e pedagógica (Calheiros & Ferreira, 2021; Andrade, 2022);
Desenvolvimento de modelos didáticos experimentais capazes de concretizar as etapas da preposição teórico-metodológica Crítico-Superadora (Moura, 2024; Bien, 2023);
Produção de materiais pedagógicos que articulam teoria crítica e prática docente (Almeida, 2022);
Problematização das contradições políticas e estruturais que atravessam a Educação Física escolar, sobretudo no contexto das políticas neoliberais (Casagrande & Pereira, 2024).

Fonte: Elaborado pelo autor

O levantamento realizado demonstra a presença das pedagogias progressistas na Educação Física brasileira com produção de pesquisas-intervenção que articulam teoria crítica e prática pedagógica. Esses achados reforçam a relevância de investigações que não apenas problematizem a reprodução ideológica das práticas corporais, mas que também proponham alternativas pedagógicas coerentes com a perspectiva emancipatória.

A presente dissertação alinha-se a esse movimento ao propor uma intervenção educativa inspirada na Pedagogia Histórico-Crítica e na Preposição teórico-metodológica Crítico-Superadora, buscando avançar na superação dos limites identificados e contribuir para o fortalecimento de uma Educação Física crítica, democrática e socialmente referenciada.

### 3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

#### 3.1 Materiais e métodos

O presente estudo se trata de uma abordagem qualitativa, visto que o pesquisador tem o contato direto e prolongado com o ambiente e com a situação investigada por meio do trabalho de campo. Os dados coletados caracterizam-se como sendo descritivos, interessa ao pesquisador no estudo do problema verificar sua manifestação nas atividades, procedimentos e interações cotidianas, o foco se dá na perspectiva dos participantes, da forma que encaram as questões levantadas; as abstrações realizadas a partir da análise dos dados se dão de modo indutivo, assim, o pesquisador não prioriza confirmar hipóteses definidas anteriormente. (André, 1995).

No estudo de caráter qualitativo, de acordo com André (1995), é essencial a visão holística dos fenômenos considerando as interações e as influências existentes entre todos os componentes de uma situação. Busca-se a interpretação e a descoberta, valoriza-se a indução e considera-se que fatos e valores estão intimamente relacionados.

Segundo Ludke e André (1986), para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações sobre determinado assunto e entre o conhecimento teórico acumulado. Com a evolução dos estudos na área da educação, percebeu-se que são poucos os fenômenos que podem ser submetidos à abordagem analítica (quantificada), pois no âmbito da educação fica difícil isolar as variáveis envolvidas e apontar claramente um resultado.

A pesquisa qualitativa tem no ambiente natural a sua fonte de dados e o pesquisador como o seu principal instrumento, buscando manter um contato prolongado com o ambiente que está sendo investigado. Desta forma, segundo Marcon (2005), os dados da coleta são descritivos, a preocupação com o processo é maior do que com o produto, o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial e a análise dos dados tende a seguir um processo intuitivo.

Apresentado no formato descritivo, caracteriza-se como estudo de campo que, de acordo com Minayo (2002), trata-se de uma construção teórica, tendo como objeto de estudo um grupo específico de sujeitos que possuem uma construção histórica e

interação social em comum. Segundo Gil (2002, p.53), “[...] a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo.”

Ainda sobre o estudo de campo:

Tipicamente, o estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como a análise de documentos, filmagem e fotografias (GIL, 2002, p. 53).

O estudo foi desenvolvido segundo o formato indicado por Minayo (2002), por meio de três fases: Fase exploratória, que segundo a autora está relacionada ao tempo dedicado a interrogações preliminares sobre cada aspecto relacionado à pesquisa, como o objeto, os pressupostos, as teorias, metodologias e questões operacionais. Trabalho de campo, momento de realizar um recorte empírico, por meio da construção teórica desenvolvida na pesquisa, para posteriormente serem utilizados para a compreensão do problema levantado e criar as construções teóricas. Fase do tratamento dos materiais, momento da ordenação, classificação e análise dos dados coletados frente ao referencial teórico.

A metodologia empregada no estudo de campo foi a pesquisa de intervenção pedagógica, que segundo Damiani et al. (2013), para defender a pertinência de considerá-las como pesquisas, chamamos a atenção para seu caráter aplicado. As pesquisas do tipo intervenção pedagógica são aplicadas, têm como finalidade contribuir para a solução de problemas práticos. Elas se opõem às pesquisas básicas, que objetivam ampliar conhecimentos, sem preocupação com seus possíveis benefícios práticos (GIL, 2010).

Para ilustrar o potencial da pesquisa de intervenção pedagógica se “ênfatiza o potencial das pesquisas aplicadas para, por exemplo, subsidiar tomadas de decisões acerca de mudanças em práticas educacionais, promover melhorias em sistemas de ensino já existentes, ou avaliar inovações”. (Robson, 1995; *apud* Damiani et al., 2013).

Segundo Damiani et al. (2013), pautando-se na pesquisa aplicada, termo utilizado por Robson para a pesquisa de intervenção pedagógica, a produção acadêmica pode produzir o impacto pretendido na prática. Complementa

apresentando a ideia de que esse impacto pode ser potencializado especialmente em pesquisas sobre a própria prática, em especial aquelas em que os próprios professores desempenham papel de investigadores.

Foram elaboradas 18 aulas em uma sequência didática do conteúdo de ginástica de condicionamento físico e ginástica de conscientização corporal. O segundo procedimento foi uma entrevista com os estudantes com a temática “contribuições da intervenção pedagógica na visão dos alunos”.

### 3.1.1 Coleta de informações

Para que ocorra uma coerente aferição dos resultados dos dados levantados na pesquisa, é necessário a utilização de métodos (estratégias) e instrumentos (ferramentas) que favoreçam a coleta dos dados que serão analisados, pois conforme Yin (2005), a estratégia de pesquisa define a forma como os dados serão analisados.

Para Gerhardt, (2009),

A coleta de dados é a busca por informações para a elucidação do fenômeno ou fato que o pesquisador quer desvendar. O instrumental técnico elaborado pelo pesquisador para o registro e a medição dos dados deverá preencher os seguintes requisitos: validade, confiabilidade e precisão (Gerhardt, 2009, p. 70)

Portanto, para atingir tais aspectos, a escolha dos instrumentos utilizados na pesquisa para levantamento dos dados, surgem com extrema relevância para atingir tais intencionalidades. Para tanto, é necessário utilizar instrumentos que tenham relação harmoniosa com a pesquisa e possa trazer informações fidedignas para serem analisadas.

#### a) Diário de bordo

O diário de bordo é um instrumento que permite ao pesquisador fazer um registro fidedigno dos fatos, pois de acordo com Falkembach (1987), os acontecimentos ocorridos durante as aulas precisam ser registrados no diário de bordo o quanto antes. Enquanto para Boszko e Gullich, (2016). “O diário de bordo (DB) caracteriza-se como um instrumento a partir do qual o sujeito narra suas ações e experiências diárias, o que lhe possibilita um (re)pensar da ação”.

O diário de bordo é um instrumento que permite registrar com precisão os fatos, pois registra todo processo ocorrido durante as aulas (pesquisa). Ao transcrever de forma fidedigna os acontecimentos. Em suma, esse instrumento permite registrar com precisão todo processo ocorrido durante a pesquisa.

b) Entrevista

A entrevista é um instrumento utilizado em um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado (Haguette, 1997).

Para Dencker (2000), as entrevistas possuem duas características, podendo ser realizadas de forma estruturadas, com a realização de perguntas previamente definidas, ou semiestruturadas, onde o entrevistado possui uma maior liberdade nas respostas. Já para Boni e Quaresma (2005) a entrevista possui três características que reveladas de acordo com a intenção do entrevistador, elas podem ser estruturadas, abertas ou semiestruturadas.

Nas entrevistas semiestruturadas,

Combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal (Boni e Quaresma, 2005, p. 75).

Observa-se que a entrevista se trata de um importante instrumento para auxiliar na coleta de dados da pesquisa. Neste sentido, Ana e Lemos, (2018, p. 537), afirmam que, “com enorme utilidade para a pesquisa educacional. Tem caráter de interação, criando uma relação recíproca entre quem pergunta e quem responde, permitindo a captação imediata e corrente das informações”. Além disso, possui a valiosa função de trazer a participação efetiva dos indivíduos (entrevistados) para o centro da pesquisa.

[...] parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (Triviños, 1987, p. 146).

Servirá para direcionar o estudo em sentido ao objetivo específico que é “a investigação do potencial em elevar o pensamento teórico dos estudantes, propiciando a reflexão e ação crítica diante do conteúdo de ginástica por meio da proposição teórico-metodológica Crítico-superadora”.

### 3.1.2 Análise das informações

Para análise das informações foi utilizada a Análise Temática como procedimento metodológico para examinar criticamente os dados empíricos produzidos ao longo da intervenção pedagógica. Esta abordagem foi escolhida por sua capacidade de identificar, organizar e interpretar, de forma sistemática, padrões de sentido (temas) emergentes a partir das falas e produções dos participantes (Braun; Clarke, 2006). A seguir, são apresentados os fundamentos conceituais, as etapas operacionais e a justificativa do uso desta técnica no contexto da investigação.

A Análise Temática é um método amplamente utilizado nas pesquisas qualitativas, particularmente na área da Educação, por permitir explorar em profundidade percepções, experiências e significados atribuídos pelos sujeitos (Minayo, 2012). De acordo com Braun e Clarke (2006), trata-se de um processo flexível de análise que pode ser aplicado a diferentes perspectivas teóricas, desde abordagens realistas até construções sociais de significados.

Os principais objetivos da Análise Temática são: Organizar grandes volumes de dados de forma compreensível; Identificar regularidades e contradições nas narrativas dos participantes; Relacionar os temas emergentes com os objetivos e perguntas de pesquisa; Possibilitar a construção de interpretações fundamentadas no material empírico.

Nesse sentido, a Análise Temática não se limita a uma descrição superficial dos conteúdos manifestos, mas busca aprofundar a compreensão dos sentidos produzidos social e historicamente. A Análise Temática foi utilizada de maneira indutiva e dialógica, considerando as falas e produções dos estudantes em articulação com os referenciais da pedagogia histórico-crítica e da proposição metodológica crítico-superadora (Soares et al., 1992).

A análise foi conduzida de forma sistemática, seguindo as seis fases propostas por Braun e Clarke (2006):

1 - Familiarização com os dados: A primeira etapa consistiu na transcrição integral das gravações de aulas, discussões em grupo, produções escritas e registros de observação. Esse processo permitiu ao pesquisador aproximar-se intensamente do corpus de dados, realizando leituras reiteradas e anotando impressões preliminares.

2- Geração de códigos iniciais: Posteriormente, foram criados códigos descritivos e interpretativos que identificavam aspectos relevantes em relação aos objetivos do estudo. Alguns exemplos de códigos elaborados: "Ginástica associada ao corpo ideal"; "Vergonha de participar"; "Influência das redes sociais"; "Nova percepção após vivência prática"; "Importância da saúde".

3 - Busca por temas: Os códigos foram agrupados em categorias de maior abrangência, configurando temas candidatos que expressavam sentidos compartilhados e recorrentes. Este movimento foi orientado pelo compromisso crítico de evidenciar contradições e potencialidades formativas presentes nos discursos e práticas.

4 - Revisão dos temas: Os temas emergentes foram revisados e refinados, com atenção à coerência interna e à representatividade em relação ao conjunto dos dados. Alguns agrupamentos foram reconfigurados em subtemas.

5 - Definição e nomeação dos temas: A etapa seguinte consistiu na definição e nomeação clara dos temas, acompanhados de descrições precisas e exemplos ilustrativos. Foram estabelecidos grandes temas, cada um com subtemas correspondentes como pode-se observar na tabela abaixo:

6 - Produção do relatório: Por fim, foi realizada a redação analítica, na qual os temas foram descritos em profundidade e ilustrados com excertos significativos dos dados empíricos. Esse processo visou articular as interpretações aos referenciais teóricos e às questões de pesquisa.

### **3.2 Contextualização da pesquisa**

A investigação foi realizada no segundo semestre letivo de 2024, em uma escola estadual localizada na cidade de Angatuba, pertencente ao estado de São Paulo, com a participação de 25 alunos de uma turma do 9º ano do ensino fundamental anos finais, sendo 12 do sexo feminino e 13 do sexo masculino. No grupo

tinha uma aluna deficiente intelectual e uma aluna autista. A faixa etária compreende-se entre 14 e 15 anos.

A escola pode ser considerada de médio porte, composta por oito turmas do ensino fundamental anos finais, do 6º ao 9º ano com duas turmas cada ano/série. A instituição escolar é a única escola estadual com anos finais na cidade, recebendo seus alunos da rede municipal após finalizarem o ensino fundamental anos iniciais, contendo um público que em sua maioria são de regiões periféricas da cidade e das áreas rurais.

Em relação ao interesse em participar da pesquisa todos os alunos se mostraram interessados, não necessitando adotar parâmetro de seleção para os participantes da pesquisa.

Mais precisamente a investigação se deu no quarto bimestre letivo do ano de 2024, o que proporcionou grande desafio no desenvolvimento da pesquisa, visto as inúmeras interferências advindas do sistema vigente, frente às preocupações com avaliações externas, simulados, eventos diversos e cumprimento de metas em plataformas digitais. No entanto, mediante planejamento e adequação nos horários e desenvolvimento das aulas tornou-se possível sua realização.

As ações planejadas e desenvolvidas pelo pesquisador, serão descritas mais adiante minuciosamente: a) Elaboração de um plano de ação composto por 2 situações de ensino/aprendizagem referenciada por uma perspectiva Progressista e sistematizada 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). b) Desenvolvimento da unidade didática composta por duas sequências didáticas, na qual a primeira contempla a fase da prática social inicial, problematização e instrumentalização e na segunda sequência didática encontra-se o aprofundamento da instrumentalização, o desenvolvimento da catarse e da prática social final, em que foram utilizadas dezoito aulas para conseguir desenvolver toda a proposta e c) Avaliação dos efeitos da intervenção pedagógica e da aprendizagem dos estudantes.

### 3.2.1 Sujeitos da investigação

Participaram da pesquisa 25 (vinte e cinco) estudantes devidamente matriculados no 9º ano de uma escola da Rede Estadual de Ensino. Em relação aos

critérios de escolha para a pesquisa, todos os alunos foram anteriormente informados sobre a investigação e apresentados a proposta, devendo assinar um termo de consentimento livre e esclarecido, ficando claro para todos a não obrigatoriedade e não interferência em seu rendimento escolar caso optasse em não participar.

O desenvolvimento se deu durante as duas aulas semanais que compõem a matriz curricular prevista para esse ciclo, ocorrendo nas quartas e quintas-feiras. A primeira aula da semana ocorria no horário das 10h às 10h45 na quarta-feira e a segunda no horário das 13h30 às 14h15 na quinta-feira.

Destaca-se que nem todos os alunos participaram da entrevista final (encontra-se na seção tratamento do material), pois alegaram não se sentir à vontade em participar das gravações de áudio da entrevista para posterior transcrição. Diante dessa situação, participaram da entrevista final 20 alunos numerados de 1 a 20. A numeração deles se deu por meio da ordem de respostas obtidas durante a entrevista.

A participação dos sujeitos deu-se mediante à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos alunos e Termo de Assentimento dos responsáveis dos alunos. A pesquisa é parte do Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa registrado com o Parecer Consubstanciado CEP nº 3.261.852.

### **3.3 Planejamento e desenvolvimento do plano de ação**

Nessa fase, o desafio foi de conseguir elaborar as sequências didáticas a serem desenvolvidas na pesquisa diante da proposta teórico-metodológica crítico-superadora, se atentando ao currículo vigente. Outra preocupação foi em alcançar os objetos de conhecimentos propostos, para que esse não seja um entrave para os demais docentes que desejem também rever suas práticas pedagógicas.

Etapa 1: Elaborar a identificação, definir o eixo dos conteúdos, eixo dos temas e a trajetória de ensino. A seguir será apresentado o produto dessa etapa:

#### **Quadro 1 – Processo de identificação e definição do conteúdo**

<b>PLANO DE AÇÃO - GINÁSTICA</b>
<b>1) Identificação:</b> E.E. Prof. Orestes Óris de Albuquerque
<b>2) Série:</b> 9º Ano do E.F. 4º Bimestre: 9º A Turno: Integral
<b>3) Eixo dos Conteúdos:</b> Ginástica
<b>4) Eixo dos temas:</b> Conhecimento sobre o corpo
<b>5) TRAJETÓRIA DE ENSINO:</b> Uma Jornada de Descoberta e Conscientização Por Meio da Ginástica

Fonte: Elaboração do autor

Etapa 2: Elaboração das situações de aprendizagem a serem desenvolvidas, de forma sintetizada e sistematizada tendem a apresentar a ideia promovida no decorrer de seu desenvolvimento. Nesse momento do plano de ação, foram desenvolvidas duas situações de aprendizagem, que serão apresentadas a seguir:

### **Quadro 2 – Situação de aprendizagem 1 e 2**

<p><b>6) Situação de aprendizagem 1</b> - O que sei e qual a importância da ginástica? Qual sua relação com os padrões de beleza e as mídias</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p><b>Situação de aprendizagem 2</b> – Conhecimento sobre o corpo e ação de valorização na reconstrução de seus significados diante do corpo socialmente construído</p>
--

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.

Fonte: Elaboração do autor

Etapa 3: Neste momento, foram elaborados e definidos os conhecimentos que seriam desenvolvidos no plano de ação, apresentadas a seguir:

### **Quadro 3 – Conhecimentos a serem desenvolvidos**

#### **7) CONHECIMENTOS A SEREM DESENVOLVIDOS:**

- 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.

Fonte: Elaboração do autor

Etapa 4: Definir quais as expectativas de aprendizagem e quais os conteúdos a serem desenvolvidos, são apresentados abaixo:

#### **Quadro 4 – Expectativa de Aprendizagem**

##### **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.

Fonte: Elaboração do autor

#### **Quadro 5 – Conteúdos a serem desenvolvidos**

##### **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.

Fonte: Elaboração do autor

Etapa 5: Sequência didática diante da Pedagogia Histórico-Crítica proposta por Saviani.

### Quadro 6 – Prática Social Inicial

#### 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.

Fonte: Elaboração do autor

## Quadro 7 – Problematização

### 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.

Fonte: Elaboração do autor

## Quadro 8 – Instrumentalização

### 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=7sVBd9HPPhE>

- 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.

Fonte: Elaboração do autor

## Quadro 9 – Catarse e Prática Social Final

### 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).

<b>Intensões Do Aluno</b>	<b>Ações Do Aluno</b>
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.

Fonte: Elaboração do autor

### **3.3 Fases da pesquisa de campo**

Ir a campo significa confrontar a teoria com a prática, em busca de evidências que possam comprovar (ou não) as evidências do embasamento teórico.

Desta forma, os procedimentos para constituição dos dados ocorreram por meio do registro de todo o processo de ensino aprendizagem, ocorrido no quarto bimestre letivo de 2024. O processo aconteceu em três (3) passos interligados: planejamento, desenvolvimento e avaliação de um plano de ação.

Foi feita a escolha por utilizar o diário de bordo para registro do processo de intervenção pedagógica, também durante os momentos de reflexão e contribuição dos alunos suas falas foram gravadas para posterior transcrição no diário de bordo, já o formulário de entrevista com perguntas abertas no final da intervenção pedagógica serviu como avaliação da intervenção, abaixo será apresentado um quadro e todo o procedimento de como esse instrumento foi utilizado, quando e como ocorreram as entrevistas. Estes instrumentos que orientaram o processo de coleta de dados, estão nos anexos desta pesquisa.

### 3.3.1 Fase Exploratória

A fase exploratória da presente pesquisa foi fundamental para compreender e delimitar o problema de investigação no contexto real da prática docente. A partir da vivência profissional na rede estadual de ensino de São Paulo e da experiência como Professor Coordenador de Área de Linguagens em escola de ensino integral, foram identificadas fragilidades recorrentes no trato pedagógico da Educação Física, especialmente no que tange à articulação entre teoria e prática.

Essa percepção emergiu ao observar, na atuação cotidiana, uma tendência significativa de reprodução acrítica dos conteúdos prescritos pelos documentos oficiais, como a BNCC e o Currículo Paulista, muitas vezes implementados de maneira superficial e descontextualizada. A constatação de que muitos professores se orientam exclusivamente por esses materiais, deixando de problematizar as práticas corporais e suas dimensões históricas e sociais, revelou a persistência de uma dicotomia entre o saber teórico e a prática pedagógica.

A inquietação com esse cenário conduziu à investigação sobre alternativas metodológicas capazes de promover um ensino *mais* crítico, significativo e coerente com as necessidades da formação humana integral. Nesse sentido, a proposição teórico-metodológica crítico-superadora (Soares et al., 1992) mostrou-se uma referência potente para o enfrentamento do “problema da articulação”, ao propor uma prática pedagógica dialética e historicamente situada, voltada à superação das contradições sociais que atravessam a escola pública brasileira.

A escolha pelo conteúdo ginástica como foco da intervenção pedagógica se deu em função de sua recorrente marginalização nas aulas de Educação Física, reduzida muitas vezes a exercícios mecânicos ou ausente da prática docente. A partir das discussões com os colegas da área e do diagnóstico situacional da unidade escolar, foi possível perceber a necessidade de ressignificação desse conteúdo por meio de uma abordagem que promovesse a compreensão crítica, o engajamento dos estudantes e a integração entre os momentos teóricos e práticos.

A fase exploratória contou também com a análise crítica de documentos curriculares oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e o Currículo Paulista (2023), cujas contradições e limites foram amplamente discutidos à luz dos referenciais críticos da área, especialmente os aportes de autores como Bracht (1999, 2016), Saviani (1983) e Libâneo (2012). Tais análises revelaram a centralidade

de uma formação docente continuada, comprometida com a emancipação dos sujeitos e a construção de uma prática pedagógica transformadora.

Portanto, essa fase permitiu identificar os principais elementos que fundamentam a problemática da pesquisa: a fragmentação do conhecimento, a ausência de articulação entre teoria e prática e a necessidade de proposições pedagógicas que assegurem uma formação crítica e contextualizada no ensino da Educação Física. Com isso, consolidou-se a proposta de desenvolver uma sequência didática pautada na preposição teórico-metodológica Crítico-Superadora, visando à superação da dicotomia teoria-prática e à construção de aprendizagens significativas.

### 3.3.2 Fase do Trabalho de Campo

**Desenvolvimento do plano de ação:** Nesta etapa, foi desenvolvido o percurso de ensino. No percurso de ensino se encontram os momentos em que as estratégias de ensino se incorporam a toda metodologia e teoria proposta, visando o bom desenvolvimento de uma sequência didática, que seja significativa e de conta de articular didaticamente os conhecimentos a serem construídos.

A sistematização dessa etapa, se deu por meio do método dialético de ensino. Esse método é composto por cinco momentos/fases que são: Prática Social Inicial; Problematização; Instrumentalização; Catarse e Prática Social Final (Gasparin, 2020; Saviani, 1995). Segundo Cararo (2008), esse processo garante a objetividade dialética, uma educação socialmente definida que compreenda o sujeito em sua totalidade enquanto ser histórico, social e cultural.

Na sequência são apresentados os resultados da intervenção, a partir do trabalho em cada aula, bem como, enfatizando o desenvolvido nos cinco momentos/fases da pedagogia histórico-crítica (Saviani, 1995; Gasparin, 2020).

#### a. MOMENTO 1 – Prática Social Inicial

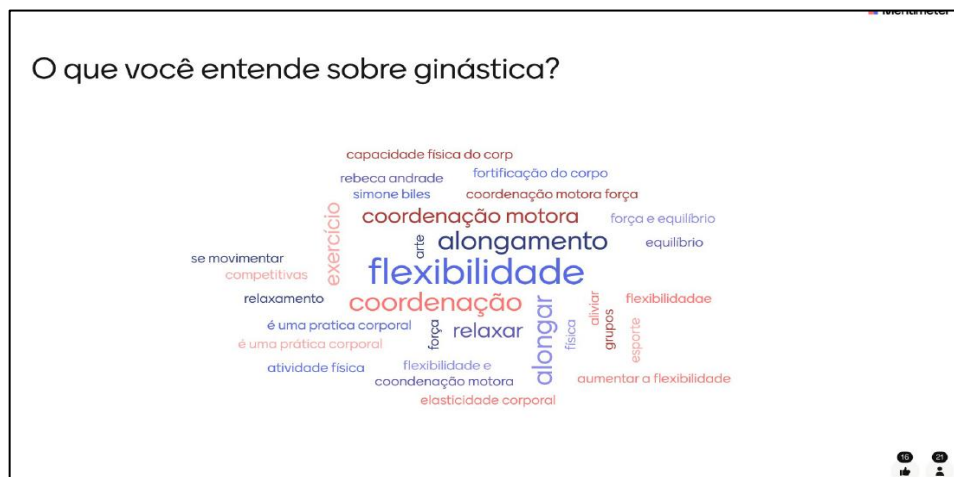
Para dar início ao desenvolvimento da sequência didática, primeiramente foi informado aos alunos que o conteúdo ensinado seria a ginástica, qual a linha política, através do processo teórico-metodológico que tem como suporte o materialismo histórico, com a finalidade de transformação social. De acordo com Gasparin (2020, p.20), “O professor anuncia, então, o conteúdo a ser trabalhado. Dialoga com os

educandos sobre o conteúdo, busca verificar que domínio já possuem e que uso fazem dele na prática social cotidiana”.

Após apresentação do conteúdo e da sequência didática que foi desenvolvida e todo seu embasamento teórico metodológico, foi iniciada a situação social inicial. Vale ressaltar que as aulas eram separadas, uma aula na quarta-feira e a outra na quinta-feira, e que a primeira aula toda foi utilizada para esse primeiro momento. Nas aulas 1 e 2, que ocorreram no dia 09 às 10h e dia 10 às 13h30 de outubro de 2024, cada aula tendo a duração de 45 cinco minutos, foi desenvolvida a proposta do levantamento prévio por meio da estratégia brainstorming, com o auxílio de uma plataforma interativa “Mentimeter” disponível em: <https://www.mentimeter.com/pt-BR> no qual os alunos puderam responder as questões simultaneamente e suas respostas ficaram salvas.

As questões foram respondidas em uma primeira aula, com a utilização dos notebooks da escola e aqueles que preferiram utilizaram seu próprio aparelho celular. Neste primeiro contato com o conhecimento prévio dos alunos pode-se observar que:

**Figura 1 – Primeira questão do levantamento prévio**



Fonte: acervo do autor

O conteúdo trazido na imagem apresenta uma tendência de os alunos associarem diretamente seus conhecimentos sobre o conteúdo a uma visão biológica do corpo, sem ao menos fazer qualquer menção a sua implicação social ou qualquer posicionamento político. A resposta que prevaleceu foi “flexibilidade”, seguida por alongamento, coordenação, coordenação motora... isso é possível perceber por que no programa (citado na página anterior) em que a imagem foi gerada a resposta com maior número de repetição ganha o centro de imagem e tem seu tamanho aumentado.

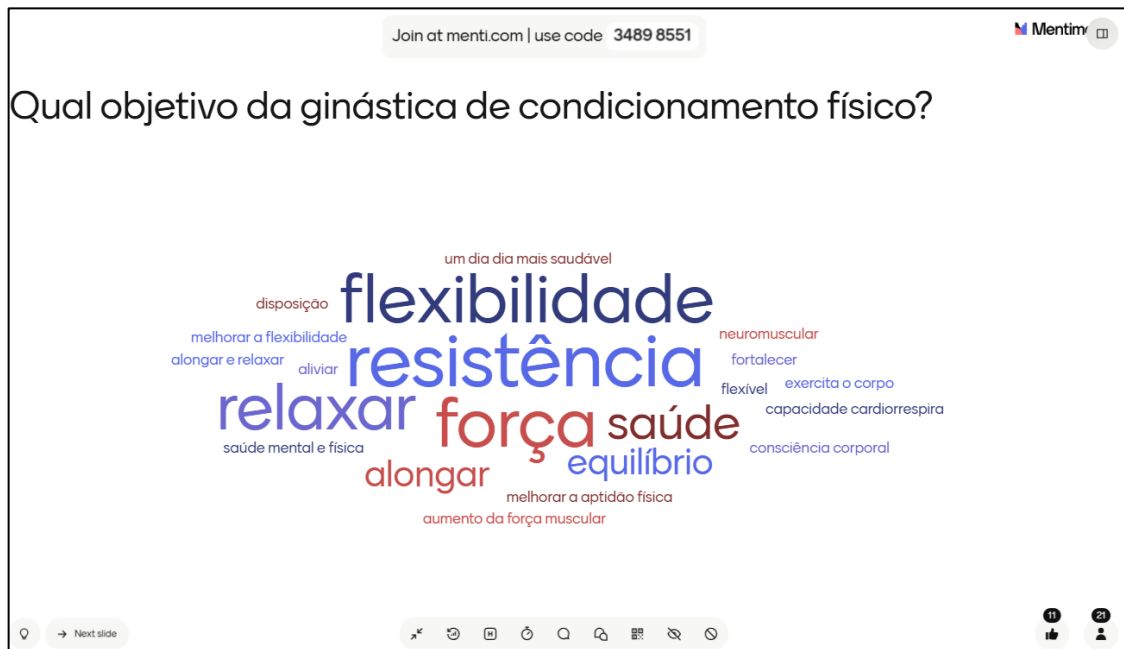
**Figura 2 – Segunda questão do levantamento prévio**



Fonte: acervo do autor

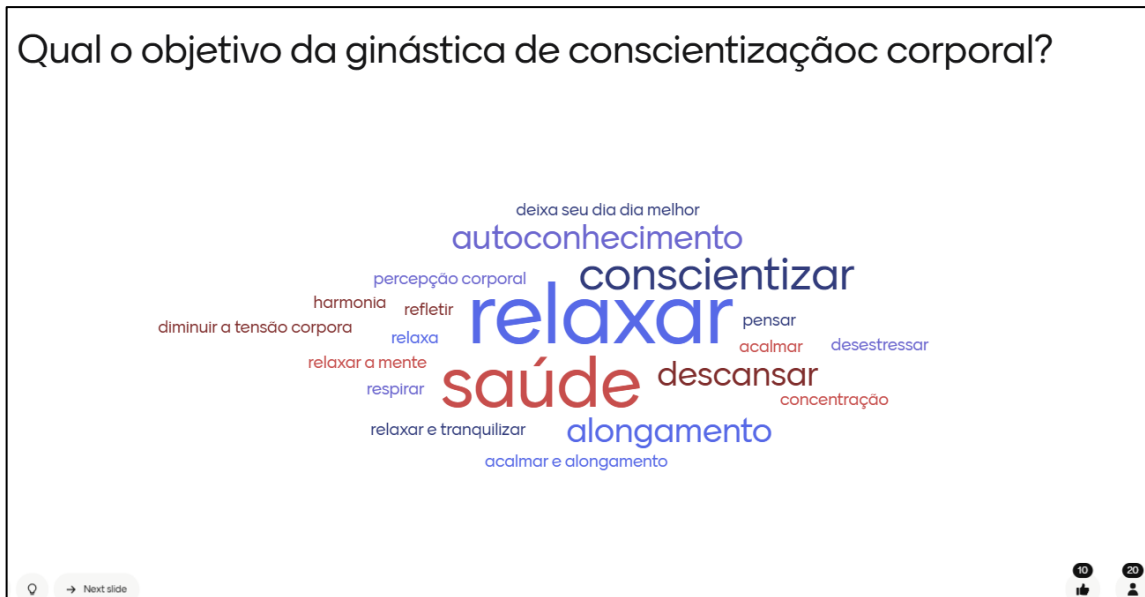
Na segunda questão, os educandos apresentaram as ginásticas que conheciam ou achavam que também era ginástica.

**Figura 3 – Objetivo da Ginástica de Condicionamento Físico**



Fonte: acervo do autor

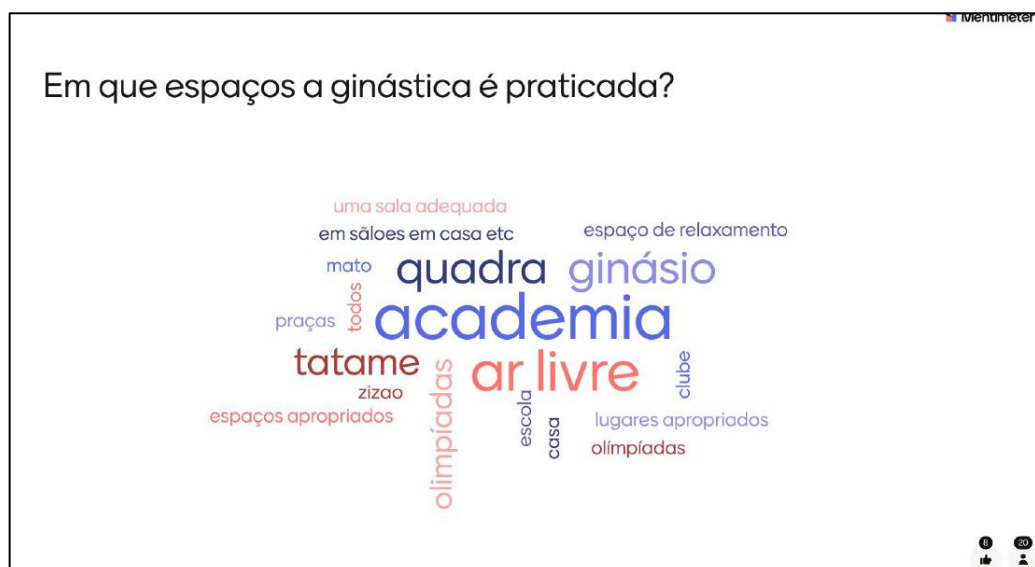
**Figura 4 – Objetivo da Ginástica de Conscientização Corporal**



Fonte: acervo do autor

As questões três e quatro, buscam o conhecimento inicial dos estudantes sobre o objetivo do conteúdo a ser estudado. Assim, mais uma vez é constatado a relação unicamente biológica apresentada por todos os alunos. As capacidades físicas são as respostas que prevalecem, sendo respectivamente flexibilidade, força e resistência.

**Figura 5 – Ginástica e seus espaços**

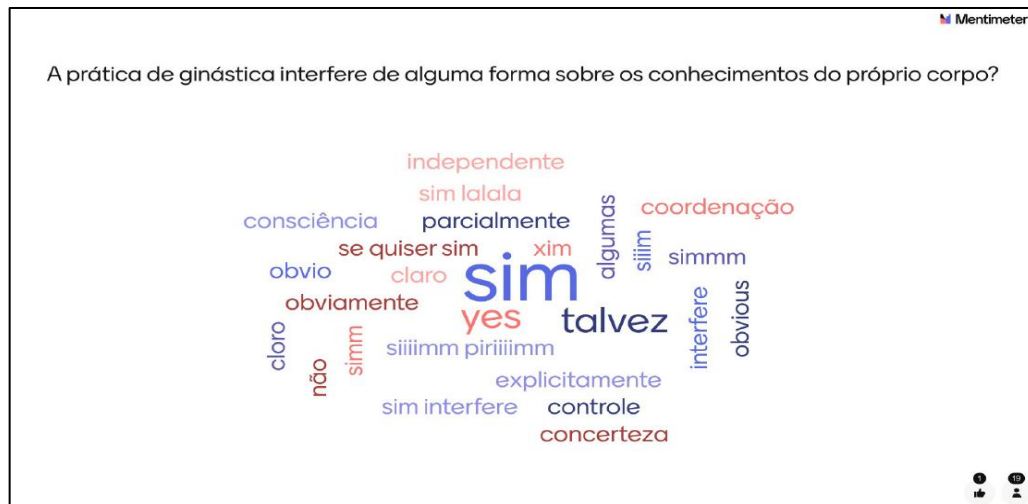


Fonte: acervo do autor



O conhecimento inicial apresentado pelos estudantes remete as modalidades que vieram a estudar em anos anteriores, dentro da própria unidade escolar.

**Figura 8 – Ginástica e conhecimento do próprio corpo**



Fonte: acervo do autor

O conhecimento apresentado pelos estudantes em relação a ginástica e sua relação com o conhecimento do próprio corpo se mostra na maioria das respostas como positiva.

O momento seguinte a resposta das questões, foi levantar algumas percepções dos estudantes por meio do confronto com os resultados. Essas mesmas imagens foram apresentadas para eles, com a intenção de que percebessem suas respostas e posteriormente algumas falas direcionadas trouxeram uma breve discussão. Uma das falas foi relacionada ao fato de a ginástica estar somente relacionada a preocupação com o corpo e as capacidades físicas, se não havia outros fatores relacionados a ela, como influências da mídia, por exemplo.

Neste momento o aluno 5 apresentou sua ideia “às vezes as pessoas deixam de fazer ginástica por achar que não é bonita ou boa o suficiente para fazer parte delas”. A aluna 2, disse “as pessoas só fazem ginástica para ficarem mais bonitas”. O aluno 8, também apresentou sua fala “às vezes as pessoas entram por preocupação com saúde e bem-estar e o resultado também acaba por ser um corpo mais bonito”.

Esse momento de reflexão por meio do levantamento prévio e algumas falas norteadoras nos mostram o que, Vasconcellos, enfatiza sobre a importância de o

educador conhecer o que os alunos pensam, sabem e entendem sobre o objeto de conhecimento:

Conhecer a realidade dos educandos implica em fazer mapeamento, um levantamento das representações do conhecimento dos alunos sobre o tema de estudo. A mobilização é o momento de solicitar a visão/ concepção que os alunos têm a respeito do objeto, senso comum, “síncrese”. (Vasconcellos, 1993, p.48)

Esse momento inicial da intervenção busca evidenciar os saberes que os estudantes trazem consigo. O interesse do professor por aquilo que os alunos já sabem é uma ocupação prévia sobre o tema que será desenvolvido, isso possibilita ao professor desenvolver um trabalho pedagógico adequado, propiciando aos estudantes uma apropriação do conhecimento para sua vida de forma significativa.

Para Freire e Campos,

O ensino deve sempre respeitar os diferentes níveis de conhecimento que o aluno traz consigo à escola. Tais conhecimentos exprimem o que poderíamos chamar de a identidade cultural do aluno – ligada, evidentemente, ao conceito sociológico de classe. O educador deve considerar essa “leitura do mundo” inicial que o aluno traz consigo, ou melhor, em si. Ele forjou-a no contexto do seu lar, de seu bairro, de sua cidade, marcando-a fortemente com sua origem social (Freire e Campos, 1991, p.5).

Essa contextualização com a corroboração dos autores citados acima, enfatiza a importância de um primeiro olhar para a realidade, visto que apresenta uma expressão da vida concreta e particular dos alunos, tanto do que vivenciam em seu cotidiano de maneira mais próximo, como reflete e reproduz a prática social mais distante e geral.

O próximo momento desenvolvido foi uma primeira proposta de vivência de uma das categorias da ginástica. Os estudantes participaram de uma aula de treinamento funcional, onde nem todos disseram conhecer ou já ter vivenciado antes uma aula dessa modalidade.

Esse momento de vivência prática chamou atenção inicialmente por um motivo, os alunos que se mostraram um pouco mais resistentes a participar da vivência, eram os alunos com um perfil de corpo menos atlético. No entanto, após perceberem que a proposta era de fácil realização e estava adaptada para todos, resolveram participar também.

Outro ponto registrado e que demonstra importância foi o fato de que os alunos mais familiarizados com o tipo de prática desenvolvida foram os que mais incentivaram aqueles que estavam inicialmente mais receosos.

#### b. MOMENTO 2 – Problematização

Neste momento, a sequência didática se preocupa em propiciar aos estudantes o levantamento do problema, os possíveis temas a serem utilizados como forma de compreensão e busca por solução. A proposta dessa terceira aula do bimestre, no dia 16 de outubro de 2024 às 10h, começa com perguntas relacionadas a vivência ainda realizada na aula anterior: como se sentiram? O que, como e quais aspectos se relacionam na prática realizada como espaço, material, incentivo das pessoas, vergonha, motivos para não querer participar.

Na sequência, foi apresentado imagens da aula anterior, junto de mais algumas imagens das GCF (Ginástica de Condicionamento Físico) e GCC (Ginástica de Conscientização Corporal). Os alunos começaram a apresentar em suas ideias, pela primeira vez, outros aspectos além do biológico, como a relação social interferindo na motivação de alguns estudantes e depois a relação cultural e psicológica associada ao não se sentir bem com o corpo para participar.

Também foi apresentado um vídeo que apresentou diferentes padrões de beleza pelo mundo. Na sequência, foi apresentada uma variedade de propagandas relacionadas a alguma modalidade de ginástica.

As hipóteses levantadas pelos alunos, contam com perguntas já elaboradas diante de determinadas dimensões a serem estudadas (Conceitual/ Científica/ Histórica/ Social/ Política). Pois segundo Gasparini (2020), a problematização é o momento de propor discussão em que se evidenciem aspectos contraditórios/controversos, por meio de perguntas que o autor orienta ser desenvolvida previamente para não correr o risco de serem muito espontâneas, sempre retomando e ajustando conforme as contribuições dos estudantes.

Diante das questões apresentadas sobre o vídeo e as propagandas apresentadas, houve um momento para que os alunos apresentassem suas ideias e conhecimentos: 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?

As questões apresentadas foram questões disparadoras para que diferente do momento de levantamento prévio, em que os alunos se mostraram mais sintéticos e objetivos nas repostas, sem se preocupar em ser crítico ou se aprofundar, pudessem agora ser provocados a buscar respostas que ainda não têm, mas agora parece algo que os interessam.

Dando sequência na problematização, no dia 17 de outubro de 2024 às 13h30, aconteceu a quarta aula. A partir dos suportes apresentados, os estudantes voltam a dialogar muito sobre o assunto, tentando responder algumas questões, mas, nitidamente não conseguem chegar a uma conclusão sobre elas quando se exige melhor elaboração, clareza, contextualização e inter-relação nas respostas, percebendo que tem somente uma compreensão simples sobre o que está sendo proposto.

Vários alunos ficaram entusiasmados e curiosos para entender melhor a relação das nossas aulas com os vídeos e como essas relações se construíram e continuam a serem construídas. Para evidenciar esse momento, serão apresentadas algumas falas dos alunos que foram gravadas na aula e posteriormente transcritas no diário de bordo que se encontra em anexo nessa pesquisa.

Aluno 1 – Mas se a cultura faz esses padrões por que nós nos propomos a segui-los?

Aluno 14 – Se a maioria não faz parte dos padrões, como que se estabelecem essa relação de importância?

Aluno 21 – Por que a maioria das pessoas não modificam essa forma de se relacionar com as ginásticas e com o próprio corpo?

Aluno 6 – Por que a mídia consegue influenciar tanto as pessoas?

Aluno 3 – A relação do corpo de cada um com os outros deveria pautar em seu bem-estar e saúde, não com a estética!

Aluno 9 – Qual o motivo das pessoas deixarem o objetivo da prática em si, cuidado com o corpo e saúde para se preocupar excessivamente com a parte estética a ponto de não ligar mais para a saúde?

Foram esses alguns pontos levantados pelos alunos na proposta de problematização do conteúdo ginástica. Porém, foram informados que começaram a apresentar um ótimo pensamento frente ao conteúdo estudado, mas teriam de encontrar essas respostas nas próximas aulas.

### c. MOMENTO 3 – Instrumentalização

No dia 23 de outubro aconteceu a aula 5. Os estudantes puderam vivenciar uma modalidade da Ginástica de Conscientização Corporal, dessa vez já levando em conta algumas percepções a partir da aula anterior, como a participação e motivação dos colegas, o respeito entre todos. A proposta foi uma aula de Yoga, foi levantado com os alunos quem já havia realizado essa prática ou que ao menos tinha conhecimento sobre seus movimentos, locais onde costuma ser ofertado, qual o público que costuma realizar, se existe ou não em nossa cidade lugar que oferte essa prática.

A resposta de todos os alunos foi de que já tinham visto no celular, na postagem de famosos, mas que nunca praticaram. Aí que surge uma fala interessante de um dos alunos, nº14 “que legal professor, dessa vez todos quiseram participar, sem resistência. Acho que começaram a entender que não é só pelo corpo ou performance que se pratica às ginásticas”.

A aula teve seu desenvolvimento, com algumas questões desafiadoras ao se ensinar essa modalidade dentro do ambiente escolar (como os sons externos, outros alunos de outras salas passando e olhando os que estavam realizando a prática proposta), mas todos puderam sentir os movimentos e ter uma percepção inicial de como é uma aula de Yoga.

Na próxima aula da sequência didática, que ocorreu no dia seguinte, dia 24 de outubro de 2024 às 13h30, foi apresentado aos alunos um suporte (vídeo com conceito, objetivos, características, benefícios e exemplos de modalidades), para um maior conhecimento sobre as questões específicas das ginásticas, tanto da Ginástica de Condicionamento Físico como a Ginástica de Conscientização Corporal. Essa aula foi direcionada para anotações de pontos chaves e melhor entendimento conceitual do conteúdo.

Na aula seguinte, no dia 31 de outubro, a proposta foi de ir em busca das primeiras respostas, com embasamento para esclarecer algumas questões até o momento apresentadas pelos alunos, contando com mais alguns direcionamentos já previamente trazidos pelo professor, como consta no plano de ação, na proposta de pesquisa em dupla.

Ainda no seguimento de busca por respostas e na tentativa de produzir um conhecimento contextualizado e significativo para os estudantes, as próximas duas

aulas aconteceram no dia 4 de novembro, em uma segunda-feira diante de um combinado com a equipe gestora para permitir o horário das aulas eletivas (8h55 às 9h30) para uma aula extraclasse, contando com o apoio da prefeitura municipal para disponibilizar transporte e levar toda a sala para uma academia local.

Nessa parceria, os estudantes tiveram a oportunidade, muitos pela primeira vez de conhecer o ambiente de uma academia, ter a vivência de ser orientado por um profissional da área, experimentar a realização dos exercícios e ter algo que só encontramos nas práticas corporais de movimento, o fluir e experimentar, com nosso corpo, uma sensação que não traduz o que eu sinto para o outro que não vivência. Assim, todos antes de irem para essa vivência foram orientados para observar bem o ambiente, os praticantes da academia, conversar com os profissionais e praticantes que estivessem no horário, para saber o que mais motiva a ir treinar, observar a vestimenta e a forma das pessoas se tratar lá dentro diante de uma visão assistemática.

Ao voltar para a escola da vivência proposta houve um momento para os alunos apresentarem suas percepções, diante do conteúdo estudado e do contexto em que estão inseridos, desse modo, vale ressaltar que a aula foi gravada e as contribuições apresentadas pelos alunos foram transcritas posteriormente.

Essa vivência trouxe alguns apontamentos dos alunos como:

Aluno 4 – A maioria das pessoas que estavam treinando não tem um corpo dentro do padrão de beleza idealizado.

Aluno 15 – Tem gente de vários tipos na academia, gente mais idosa, mulheres magras e gordas, gente forte e com corpo mais cheinho e só umas duas pessoas com o corpo mais padrão de beleza.

Aluno 23 – Conversei com dois senhores que falaram que treinam a mais de dez anos e que isso tem ajudado eles a terem mais saúde e autonomia no cotidiano.

Aluno 2 - As pessoas estavam com roupa comum e não igual aos modelos que vimos nas propagandas.

Aluno 7 – Achei que eu não conseguisse fazer os movimentos dos aparelhos por ser bem mais gordinho, que gostoso que foi. Também vi que tem mais pessoas parecidas com meu corpo na academia.

Para dar subsídio a esse momento contextualizado dos alunos e continuar com a construção de conhecimento por meio de suas próprias atuações, a próxima aula trouxe como suporte o texto “Mercantilização do Corpo” selecionado pelo embasamento científico e direcionamento pretendido que se encontra no anexo 2.

Algumas questões norteadoras foram entregues para serem respondidas:

### Quadro 10 – Perguntas norteadoras

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?)

Fonte: Elaboração do autor

Após o estudo do texto, primando pela construção do conhecimento através do que o aluno já sabe, aquilo que ele começou a querer saber e agora poderá construir suas respostas pautado no conhecimento historicamente produzido, para que saibam se posicionar diante de aspectos que são socialmente estabelecidos por consequências de uma relação de classe, determinando poder e domínio sobre os diversos fatores e segmentos de nossas vidas.

Para concluir esse momento e agregar sentido a proposta de instrumentalização, os estudantes tiveram que apresentar uma proposta de ginástica, explorando o ambiente ao redor da escola. Um relato importante a partir do professor-pesquisador desse movimento, primeiro é a autonomia dos alunos na preparação das atividades, segundo foi o engajamento e liderança de alunos que nas primeiras aulas estavam mais resistentes por conta de performance e tipo de corpo. Dessa vez liderando com ideias e demonstrando para os colegas os movimentos da sua proposta de ginástica.

#### d. MOMENTO 4 – Catarse

Esse é um momento de os estudantes apresentarem seus conhecimentos construídos e ressignificados diante de um estudo com um segmento político determinado. Deste modo, os alunos trouxeram no seminário possibilidades de enfrentamento dos padrões de beleza difundidos pela mídia com possibilidades de novas formas de enxergar seu corpo como o body positive, movimento social que

promove a aceitação e positividade em relação a todos os tipos de corpos, desafiando padrões de beleza estabelecidos pela sociedade.

Ressaltaram também no seminário algumas falas como:

“devemos nos desprender desse sentimento construído pela sociedade em relação a nossos corpos”. (Estudante 15)

“o enfrentamento dessas situações que envolvem a relação histórica da sociedade e mídia só pode ser superada por meio do conhecimento”. (Estudante 15)

Foi um movimento riquíssimo para os estudantes demonstrarem a modificação de seus conhecimentos diante do conteúdo estudado e todo significado agregado em suas aprendizagens.

#### e. MOMENTO 5 – Prática Social Final

Esse momento, corresponde ao desdobramento conclusivo do processo pedagógico proposto pela Pedagogia 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.

Houve a criação de um telejornal “Orestes Óris Notícia”, que foi gravado pelos próprios alunos, contando com dois apresentadores, uma repórter e os entrevistados. Tudo foi gravado utilizando um aparelho celular, depois passado para o computador para realizar a edição e na sequência a apresentação.

O telejornal foi apresentado para toda a sala assim que ficou pronto, depois o próximo passo foi de apresentar para as turmas do 7º, 8º e 9º ano. Na última reunião realizada no final do ano, o telejornal veio a ser apresentado para todos os responsáveis que estavam presentes, por fim, o telejornal foi disponibilizado no Facebook da escola.

O tema central foi a ginástica e sua relação com a mídia e o mercado do corpo. No telejornal, os estudantes apresentaram de forma sistematizada seus conhecimentos construídos diante do estudo do conteúdo. Foram apresentadas as relações da mídia e a divulgação dos padrões de beleza, junto de todas suas questões prejudiciais e vinculadas a uma construção social, que está enraizada no

fortalecimento do capitalismo, vislumbrando o lucro e o enriquecimento de uma minoria.

É apresentado também no telejornal a importância do conhecimento crítico e aprofundado sobre o corpo e toda sua relação com a construção de valores disseminados pela sociedade. Assim, as pessoas começam a ressignificar sua relação com o próprio corpo e com a sociedade, se posicionando criticamente, sabendo seu lugar de voz e vez diante do seu próprio contexto de vida.

Corroborando com o exposto acima, podemos encontrar na transcrição da fala de alguns alunos, que participaram da entrevista do telejornal, esses conhecimentos construídos diante da sequência didática promovida.

Pergunta 1 - Falaremos inicialmente sobre o impacto e as consequências da imposição de beleza na sociedade. Como você acredita ser essa relação e suas consequências?

Resposta do aluno 1 - O corpo passa a ser visto como uma mercadoria, que deve ser moldado e exibido de acordo com os padrões estéticos promovidos pela cultura midiática.

Pergunta 2 - Em relação ao mercado do corpo, o que é prometido às pessoas e quais os valores construídos que precisam ser superados?

Resposta do aluno 2 - os valores construídos pelo mercado do corpo e que precisam ser superados estão diretamente relacionados à lógica capitalista e consumista, que reduz o corpo a uma mercadoria e perpetua padrões limitantes e alienantes. Esses valores moldam a percepção das pessoas sobre o próprio corpo e a forma como se relacionam com ele, promovendo uma visão instrumental e estética que desumaniza a experiência corporal.

O corpo é tratado como um produto a ser vendido e comprado, com valor definido por sua aparência e desempenho físico. Esse valor precisa ser superado pela compreensão de que o corpo é uma parte integrante da subjetividade humana.

Pergunta 3 - Diante dos padrões de beleza estabelecidos pela mídia e pelo mercado do corpo, leva-se em conhecimento para as pessoas o conhecimento sobre o próprio corpo? O que precisamos conhecer sobre nosso corpo nas relações com a sociedade?

Resposta do aluno 3 - Frente aos padrões de beleza estabelecidos pela mídia e pelo mercado do corpo, é essencial levar às pessoas um conhecimento mais profundo e crítico sobre o próprio corpo. Esse conhecimento é fundamental para que possamos compreender nossas características individuais, resistir às pressões externas e estabelecer uma relação saudável e autêntica com o corpo, livre das imposições do consumo e dos padrões estéticos idealizados.

Pergunta 4 - O que geralmente é prometido pelos anúncios e propagandas no segmento do padrão de beleza divulgados pelas mídias? Constrói uma relação sustentável e saudável com os aspectos e o conhecimento propostos pelas ginásticas?

Resposta do aluno 4 - Geralmente é ter um corpo bonito, magro, emagrecimento rápido, ganho de massa muscular sem muito esforço, remédios e procedimentos clínicos que mesmo não promovendo saúde ofertará o corpo ideal. Não apresenta uma relação saudável, pois se preocupa apenas com a estética e pela venda de produtos, visando o lucro sobre as pessoas.

### 3.3.3 Fase do tratamento dos materiais

Transcrições: Com o intuito de realizar uma minuciosa análise de todo conteúdo levantado, paralelamente ao referencial teórico, para compreender o impacto da intervenção pedagógica foi realizado o uso da transcrição. Primeiramente mostrando o processo de intervenção pedagógica realizando a transcrição dos vídeos das aulas para o diário de bordo.

Com o intuito de apresentar de modo detalhado as intervenções realizadas, foram utilizadas as sequências didáticas como estratégia de organização das atividades propostas na aplicação da pesquisa.

A partir da análise temática realizada com base na abordagem da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2003; Gasparin, 2007) e sob o método da pedagogia crítico-superadora (Soares et al., 1992), emergiram categorias significativas que revelam como os estudantes compreendem e vivenciam a ginástica em sua formação escolar. As falas dos sujeitos participantes da pesquisa foram organizadas em seis grandes núcleos temáticos e seus subtemas. Na tabela a seguir serão apresentados os temas e seus subtemas, como síntese do momento em que, mas se fez presente esses achados no decorrer da intervenção pedagógica.

**Quadro 11 – Temas e subtemas da Análise Temática**

Tema	Subtemas
1 – A Construção do Conhecimento a Partir do Cotidiano e do Contexto Sociocultural	Levantamento prévio dos saberes dos alunos Respeito à “leitura de mundo” inicial (Paulo Freire) Mapeamento das representações sociais sobre ginástica e corpo Valorização da vivência prática como ponto de partida
Desde a fase inicial, com brainstorming, a pesquisa parte do que os alunos já sabem, mesmo que limitado a uma concepção biológica. As perguntas disparadoras, as vivências (aulas de yoga e academia) e as reflexões sobre padrões de beleza partem do repertório deles, permitindo ressignificar saberes.	

2 – Ginástica como Fenômeno Biopsicossocial e Político	<p>Dimensão social e cultural da prática corporal</p> <p>Ginástica como prática mercantilizada</p> <p>Relação entre corpo, mídia e capitalismo</p> <p>Estética x Saúde e bem-estar</p>
Os alunos inicialmente associam ginástica só à performance e ao corpo atlético. Ao longo das vivências, passam a entender a prática como um fenômeno que envolve pertencimento, autoestima, influência da mídia e poder econômico.	
3 – Problematização e Consciência Crítica	<p>Desnaturalização de padrões de beleza</p> <p>Questionamento do consumo e mercantilização do corpo</p> <p>Reflexão sobre motivações, vergonha e exclusão</p> <p>Confronto com a cultura midiática</p>
Momentos como: exibição dos vídeos sobre padrões de beleza, perguntas orientadoras (“por que a mídia influencia tanto?”), visita à academia e leitura do texto do Mauro Betti, foram centrais para expandir o olhar dos estudantes sobre o tema.	
4 – Vivências Corporais como Ferramentas de Apropriação do Conhecimento	<p>Aula prática de yoga e treinamento funcional</p> <p>Observação participante na academia</p> <p>Superação de resistências corporais</p> <p>Desenvolvimento da autonomia</p>
A experiência prática foi relatada não só como método didático, mas como forma de desestabilizar preconceitos e medos, produzindo sentido subjetivo e engajamento coletivo.	
5 – Produção Coletiva e Ressignificação do Conhecimento	<p>Produção do jornal escolar</p> <p>Apresentação de seminários</p> <p>Propostas autorais de ginástica</p> <p>Posicionamento crítico sobre corpo e consumo</p>
A catarse e a prática social final expressam a consolidação de novos sentidos: do corpo como território político; do conhecimento como instrumento de emancipação; da ginástica como prática inclusiva e plural.	

6 – Dimensão Emancipatória da Educação Física	Educação Física como espaço de transformação social  Valorização da autonomia e da consciência crítica  Superação da Educação Física limitada ao biológico
Todo o percurso se orienta pelo materialismo histórico-dialético e pela concepção freiriana de educação, reforçando a função social da escola em combater desigualdades e estereótipos.	

Fonte: Elaboração do autor

## PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE A INTERVENÇÃO - ENTREVISTA

A entrevista foi realizada ao final da proposta de intervenção, no dia 4 de dezembro de 2024. Segue quadro com o tema e questões apresentadas na entrevista semiestruturada:

### Quadro 12 – Entrevista aplicada ao final da proposta de intervenção

<b>Assunto da Entrevista:</b> Contribuições da intervenção pedagógica na visão dos alunos		
<b>Nome do Orientador:</b> Willer Soares Maffei		
<b>Nome do Entrevistador:</b> Alexandre Ramos de Meira		
<b>Tipo de Entrevista:</b> Semiestruturada		
<b>Local:</b> E.E Prof. Orestes Óris de Albuquerque – Angatuba – SP		
<b>Dia:</b> 4/12/2024	<b>Hora:</b> 10h30	<b>Duração:</b> 1h30 min.
<b>PERGUNTAS</b>		
<b>Pergunta 1:</b> Como foram essas últimas aulas? Por quê?		
<b>Pergunta 2:</b> O que chamou atenção de vocês nessa temática ensinada? Por quê?		
<b>Pergunta 3:</b> Quais mudanças vocês perceberam?		
<b>Pergunta 4:</b> Como vocês avaliam a proposta desenvolvida? O que poderia ser melhorado/modificado para a próxima turma? Por quê?		

Fonte: Elaborado pelo autor

A entrevista ocorreu na semana seguinte ao finalizar a proposta de intervenção com os estudantes. Cada estudante teve de responder a entrevista individualmente,

assim, foram chamados um por vez, na sala de informática da escola, ambiente que fora reservado para essa ação, visando deixar os estudantes mais a vontade para responder as questões da entrevista.

Salienta-se que as entrevistas realizadas ao término da intervenção pedagógica com os alunos foram transcritas manualmente, sendo que estas estão presentes no Apêndice da dissertação.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS

Para analisar a perspectiva dos estudantes a respeito da intervenção realizada foi utilizada a Análise Temática proposta por Braun e Clarke (2006), seguindo as etapas de familiarização com o material empírico, geração de códigos iniciais, busca por temas, revisão e definição dos temas, culminando na elaboração deste relato interpretativo.

### a. Familiarização com os dados

Nessa fase da pesquisa foi realizada a familiarização com as informações da pesquisa, na qual as falas foram transcritas e lidas repetidamente para identificação dos sentidos apresentados e para gerar os códigos iniciais. Durante a leitura inicial foi feita a separação das frases que se aproximavam ao objetivo da pesquisa. Para isso, as frases foram recortadas do texto e alocada em uma base para que pudessem ser visualizado o conteúdo trazido nas mesmas. As frases foram destacadas e enumeradas, preservando a autoria das mesmas a partir da codificação sugerida para a pesquisa. O quadro apresentado a seguir mostra algumas das palavras recortadas das frases e que dão sentido ao objeto da pesquisa.

### **Quadro 13 – Palavras e Expressões Recorrentes Identificadas na Fase de Familiarização com os Dados**

<b>Palavras e Expressões Frequentes</b>
Corpo bonito; Corpo perfeito; Corpo sarado; Ficar magro; Vergonha; Aparência; Beleza; Padrão
Saúde; Flexibilidade; Força; Resistência; Bem-estar; Cuidar do corpo
Mídia; Propaganda; Redes sociais; Influência; Mercado; Produto; Venda; Consumo
Alongar; Academia; Yoga; Exercício; Ginástica; Movimento; Treinar; Praticar
Conhecimento; Informação; Aprender; Mudar; Questionar; Entender; Refletir; Aceitação

Fonte: Elaborado pelo autor

## b. Codificação Inicial

A codificação inicial consistiu em ler todo o material empírico de forma minuciosa, destacando segmentos textuais (frases, expressões, relatos) que revelavam sentidos relevantes em relação aos objetivos da pesquisa. Cada fragmento foi marcado com um código curto, capaz de sintetizar seu conteúdo essencial.

Esses códigos representam as unidades de significado que posteriormente foram agrupadas em categorias e temas.

### Quadro 14 – Exemplos de Codificação Inicial: Unidades de Significado e Códigos

Trecho/Fala do Estudante	Código Inicial (Unidade de Significado)
“Eu tenho vergonha porque não sou bonita igual as pessoas das propagandas.”	Vergonha do corpo / Comparação estética
“Ginástica é pra emagrecer e ficar com o corpo legal.”	Ginástica como estética / Emagrecimento
“A maioria faz ginástica porque viu na internet.”	Influência da mídia / Redes sociais
“Foi legal fazer yoga, vi que não precisa ter corpo forte pra participar.”	Superação de estigma / Vivência inclusiva
“Se todo mundo é diferente, por que a gente quer ter o mesmo corpo?”	Questionamento dos padrões estéticos
“Agora penso que ginástica não é só pra ficar bonito.”	Ressignificação da ginástica

Fonte: Elaborado pelo autor

## c. Busca de temas

Nesta fase, consistiu em organizar os códigos iniciais em categorias mais amplas que expressassem padrões de sentido recorrentes e estivessem diretamente relacionados ao objetivo da sequência didática/aulas: compreender como os estudantes resignificaram o conceito de ginástica e de corpo ao longo da sequência didática crítico-superadora.

Essa etapa representou o momento de transição entre a codificação detalhada e a construção de interpretações analíticas mais abrangentes (Braun; Clarke, 2006).

O processo foi realizado em três movimentos principais:

- Agrupamento de códigos com proximidade semântica: Foram revisados todos os códigos iniciais, identificando quais se relacionavam por abordar aspectos semelhantes (por exemplo: vergonha, comparação estética, insegurança corporal);

- Identificação de padrões centrais: Foram destacados temas que apareciam em diversos momentos, tais como a influência midiática, a função social da ginástica, e a superação de estigmas.

- Construção de temas candidatos: Cada agrupamento foi nomeado provisoriamente como tema candidato, que depois seria revisado e refinado na fase seguinte.

Durante esta fase, foi importante manter uma postura dialógica e aberta, de modo que os agrupamentos não fossem forçados por pressupostos prévios, mas surgissem do confronto entre os dados e os objetivos da pesquisa.

Este processo revelou que, mesmo que inicialmente predominasse uma visão restrita e biologizante, gradativamente emergiram elementos de reflexão crítica e ressignificação do conhecimento.

#### d. Revisão dos temas

Correspondeu a um momento de análise criteriosa da coerência, da consistência interna e da representatividade de cada tema candidato identificado na etapa anterior. Esse procedimento teve como objetivo assegurar que os temas estivessem efetivamente ancorados nos dados e fossem capazes de expressar com clareza os sentidos construídos pelos estudantes ao longo da intervenção pedagógica.

Segundo Braun e Clarke (2006), esta fase é essencial porque permite avaliar se os temas refletem de fato os dados brutos, em vez de serem apenas agrupamentos artificiais.

Para revisar os temas, adotei os seguintes critérios:

- Coerência interna: cada tema deveria conter códigos que compartilhassem sentido comum.
- Consistência externa: os temas deveriam ser suficientemente diferentes uns dos outros.
- Representatividade: os temas deveriam expressar aspectos centrais das falas e produções dos estudantes.
- Relação com os objetivos do estudo: pertinência ao problema da pesquisa e ao referencial crítico-superador.

#### e. Definição e nomeação dos temas

Essa etapa teve como propósito: Redigir descrições claras e concisas do conteúdo de cada tema; Explicitar os limites conceituais e o enfoque analítico de cada tema; Apresentar justificativas de relevância em relação ao problema de pesquisa; selecionar exemplos empíricos representativos.

A seguir, apresentam-se os nomes finais, descrições e justificativas dos temas resultantes da análise, articulando-os com os objetivos da pesquisa e com exemplos empíricos:

**Quadro 15 – Temas e Subtemas Definidos**

<b>Tema Geral</b>	<b>Subtemas</b>	<b>Como aparece na Definição e Nomeação dos Temas</b>
<b>1. Construção do Conhecimento a partir do Cotidiano e Contexto Sociocultural</b>	- Levantamento prévio dos saberes dos alunos- Respeito à “leitura de mundo” inicial (Paulo Freire)- Mapeamento das representações sociais sobre ginástica e corpo- Valorização da vivência prática como ponto de partida	Parte do conhecimento prévio dos alunos (mesmo limitado biologicamente), valorizando o repertório e experiências, permitindo ressignificações.
<b>2. Ginástica como Fenômeno Biopsicossocial e Político</b>	- Dimensão social e cultural da prática corporal- Ginástica mercantilizada- Relação corpo, mídia e capitalismo- Estética x Saúde e bem-estar	Reconhecimento gradual da ginástica para além do corpo atlético, compreendendo sua relação com autoestima, mídia, cultura e economia.
<b>3. Problematização e Consciência Crítica</b>	- Desnaturalização de padrões de beleza- Questionamento da mercantilização do corpo- Reflexão sobre vergonha e exclusão- Confronto com a cultura midiática	Uso de vídeos, textos, visitas e perguntas para estimular crítica sobre padrões de beleza, consumo e influência midiática.

<b>4. Vivências Corporais como Ferramentas de Apropriação do Conhecimento</b>	- Aula de yoga e treinamento funcional- Observação participante na academia- Superação de resistências corporais- Desenvolvimento da autonomia	A prática corporal como método para desestabilizar preconceitos, promover engajamento e autonomia entre os alunos.
<b>5. Produção Coletiva e Ressignificação do Conhecimento</b>	- Jornal escolar- Seminários- Propostas autorais de ginástica- Posicionamento crítico sobre corpo e consumo	Momentos de expressão coletiva que consolidam a nova visão crítica e emancipatória do corpo e da ginástica.
<b>6. Dimensão Emancipatória da Educação Física</b>	- Educação Física como espaço de transformação social- Valorização da autonomia e consciência crítica- Superação do foco biológico	Fundamentação no materialismo histórico-dialético e pedagogia freiriana, reforçando o papel social da escola contra estereótipos e desigualdades.

Fonte: Elaboração do autor

#### f. Produção do relatório

Abaixo, serão apresentados os seis temas encontrados na análise dos resultados, organizando contribuições e percepções dos estudantes no desenvolvimento da sequência didática promovida, evidenciando situações que fazem alcançar o objetivo geral da pesquisa. Conjunto de ações pedagógicas que propõe o conhecimento dos alunos, saindo do senso comum para um nível de conhecimento aprofundado e crítico.

#### Tema 1 - A Construção do Conhecimento a Partir do Cotidiano e do Contexto Sociocultural

A construção do conhecimento não é um processo neutro nem meramente individual: ela ocorre em um contexto histórico, social e cultural que confere sentidos específicos aos saberes que circulam na escola e na vida cotidiana dos sujeitos. Para compreender como os estudantes elaboram seus entendimentos sobre os conteúdos escolares – neste caso, a ginástica e as práticas corporais –, é essencial reconhecer que tais compreensões são mediadas por experiências concretas, por valores coletivos e pelas interações que se estabelecem em diferentes espaços de convivência.

Na perspectiva histórico-cultural, o conhecimento emerge da interação entre os sujeitos e seu meio social, sendo produzido e transformado na dinâmica das relações. Vygotsky (2001) afirma que todo aprendizado é, antes de tudo, social e que as formas de pensamento individuais se desenvolvem a partir das práticas coletivas. Assim, o cotidiano torna-se não apenas o espaço da reprodução de representações e hábitos, mas também um território privilegiado de produção de significados.

Nesse sentido, a escola não pode desconsiderar as experiências que os alunos acumulam fora dos muros institucionais. Ao contrário, é a partir do diálogo entre saberes escolares e saberes cotidianos que se estabelece uma aprendizagem significativa. Paulo Freire (1987), ressalta que o educador comprometido com uma prática transformadora deve partir da leitura de mundo dos estudantes, reconhecendo seus repertórios, suas histórias de vida e as contradições presentes nas formas como percebem a realidade. Como ele afirma, “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra” e a compreensão do conhecimento sistematizado só ganha sentido se relacionada às vivências concretas dos sujeitos.

O contexto sociocultural, por sua vez, inclui valores, crenças, tradições e práticas que atravessam as identidades dos estudantes e moldam suas concepções de corpo, movimento e saúde. O contato com a mídia, com os discursos da indústria cultural, com as representações de gênero e com as influências do grupo de pares contribui para que determinadas imagens e expectativas sejam naturalizadas. Por isso, mapear essas representações, problematizá-las e construir outros referenciais faz parte de um processo pedagógico crítico.

Construir o conhecimento a partir do cotidiano significa, portanto, não apenas valorizar o que os estudantes já sabem, mas também criar oportunidades para ressignificar tais saberes, ampliando perspectivas e desnaturalizando estereótipos. Trata-se de reconhecer que o aprendizado é um fenômeno situado, plural e marcado por disputas simbólicas que se manifestam em diferentes níveis – seja no discurso, seja nas práticas corporais.

Adotar essa abordagem implica compreender a sala de aula como espaço de negociação cultural e de produção coletiva de sentidos, no qual o educador atua como mediador atento às singularidades e às contradições presentes na trajetória de cada estudante. Ao estabelecer conexões entre o conhecimento científico e o mundo vivido, a prática pedagógica amplia a potência emancipadora da educação, contribuindo para formar sujeitos críticos, capazes de intervir na realidade e transformá-la.

a) Levantamento Prévio dos Saberes dos Alunos

O primeiro subtema refere-se à identificação e valorização dos conhecimentos prévios que os estudantes trazem consigo em relação aos conteúdos de ginástica e ao corpo em movimento.

Durante a fase exploratória da pesquisa, realizada por meio de questionários diagnósticos e conversas informais, observou-se que a maioria dos alunos associava a ginástica apenas à prática escolar formal, desconhecendo suas manifestações culturais mais amplas, como a ginástica laboral, a ginástica geral e as atividades circenses.

Trechos de fala evidenciam essa compreensão restrita:

Ginástica é aquilo que a professora manda a gente fazer na quadra, tipo alongar e fazer polichinelo. (Aluno 3)

Eu só conheço ginástica de academia. (Aluno 7)

Essas falas indicam uma construção prévia do saber fortemente marcada pela vivência escolar tradicional e pela mídia, sugerindo a necessidade de planejar propostas pedagógicas que ampliem essas referências, articulando outras dimensões socioculturais.

Além disso, alguns estudantes demonstraram conhecimentos oriundos de suas práticas comunitárias e familiares, por exemplo, atividades físicas realizadas em espaços públicos ou em grupos religiosos. O levantamento desses saberes prévios tornou-se um ponto de partida essencial para o planejamento de sequências didáticas significativas.

b) Respeito à “Leitura de Mundo” Inicial (Paulo Freire)

O segundo subtema emergiu do esforço em reconhecer e respeitar a leitura de mundo que cada estudante constrói a partir de seu contexto histórico, social e cultural. Inspirados pela perspectiva freireana, que enfatiza que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1989), foram criados momentos de diálogo nos quais os

alunos puderam expressar seus entendimentos, valores e percepções sobre o corpo e o movimento.

Em oficinas de sensibilização e rodas de conversa, vieram à tona representações diversas, muitas vezes atravessadas por questões de gênero, saúde, estética e pertencimento social. Por exemplo:

“Pra mim, fazer ginástica é só pra quem quer ficar com o corpo bonito.” (Aluno 5)

“Eu acho que ginástica é importante, mas nunca fiz porque é coisa de rico.” (Aluno 10)

Esses relatos evidenciam como as experiências concretas – o cotidiano – influenciam a forma como os estudantes atribuem sentido ao conhecimento escolar. Ao legitimar essas leituras, buscou-se criar um ambiente pedagógico de confiança, no qual fosse possível reelaborar significados sem desqualificar as vivências prévias.

Esse processo também revelou contradições e tensões, como a valorização da prática física ao mesmo tempo em que se reproduziam estigmas e preconceitos. Tais elementos foram considerados como potenciais “conteúdos geradores”, capazes de desencadear processos reflexivos críticos, conforme propõe Freire.

### c) Mapeamento das Representações Sociais sobre Ginástica e Corpo

O terceiro subtema corresponde ao mapeamento das representações sociais que circulam entre os estudantes a respeito da ginástica e do corpo. Para essa finalidade, foram utilizadas atividades de produção imagética (desenhos e colagens), além de discussões em grupo.

Os dados apontam que a ideia de ginástica aparece, em grande medida, vinculada ao rendimento físico e ao ideal estético. Em contrapartida, poucas associações foram feitas entre a ginástica e o bem-estar ou a dimensão cultural.

As imagens produzidas pelos alunos ilustram corpos magros, atléticos e predominantemente brancos, em ambientes de academia ou competições. Esse imaginário revela como os discursos midiáticos e hegemônicos se infiltram nas construções subjetivas dos jovens, configurando modos de pensar e sentir sobre si mesmos e os outros.

Em algumas falas, surgiram elementos críticos que apontam fissuras nesse imaginário:

Eu acho chato ficar só pensando no corpo perfeito. Todo mundo tem corpo diferente. (Aluno 12)

Ginástica podia ser mais divertida, com músicas da nossa comunidade. (Aluno 8)

O mapeamento dessas representações sociais não teve apenas caráter diagnóstico, mas também orientador, na medida em que forneceu subsídios para pensar intervenções pedagógicas que desconstruam estereótipos e promovam outras formas de relação com o movimento corporal.

## Tema 2 – Conteúdo/objeto de conhecimento Ginástica como Fenômeno Biopsicossocial e Político

A compreensão da ginástica como fenômeno biopsicossocial e político parte do reconhecimento de que as práticas corporais não podem ser reduzidas a exercícios meramente fisiológicos ou técnicas desprovidas de contexto. Elas resultam de processos históricos que, em diferentes épocas e sociedades, conferiram sentidos, funções e valores específicos ao movimento humano. Nesse entendimento, a ginástica adquire caráter múltiplo: integra dimensões biológicas (a relação com o corpo físico e suas capacidades), psicológicas (a percepção de si e o impacto subjetivo), sociais (as interações e pertencimentos coletivos) e políticas (as formas de poder, dominação ou emancipação que se expressam na organização da prática).

Na dimensão biológica, a ginástica tradicionalmente esteve associada à manutenção da saúde e ao desenvolvimento das capacidades motoras, contribuindo para a aptidão física e o bem-estar corporal. Contudo, ao ser analisada de forma isolada, essa dimensão tende a alimentar perspectivas reducionistas, que naturalizam a centralidade do corpo produtivo e performático (Bracht, 1992).

Do ponto de vista psicológico, a ginástica impacta na construção da identidade e da autoestima. A prática pode fortalecer a autoconfiança, mas também ser fonte de angústia e autodepreciação, quando orientada por padrões normativos de corpo e sucesso. Esse tensionamento revela como as dimensões subjetivas estão impregnadas pelas determinações sociais e pela cultura dominante (Daolio, 1995).

Na dimensão social, a ginástica é expressão de valores compartilhados, tradições e significados que ultrapassam o indivíduo. A presença da ginástica em contextos escolares, comunitários ou mercantis revela que não se trata apenas de uma técnica, mas de uma prática cultural. Nesse sentido, a pedagogia crítico-superadora propõe que os estudantes conheçam a historicidade da ginástica: sua apropriação por diferentes classes sociais, sua transformação em mercadoria no capitalismo e seu uso como mecanismo de distinção e poder simbólico (Soares et al., 1992).

Politicamente, a ginástica opera como espaço de disputa de sentidos. Por um lado, é capturada pelo mercado, submetida à lógica neoliberal que transforma saúde e estética em produtos de consumo, reforçando desigualdades de classe e gênero. Por outro, pode tornar-se prática de resistência e emancipação, quando ressignificada no contexto educativo como direito cultural e instrumento de autonomia (Castellani Filho, 2000). Ao tematizar criticamente essas contradições, a Educação Física assume compromisso ético com a formação omnilateral, que articula desenvolvimento corporal, consciência crítica e transformação social (Saviani, 2003).

Assim, conceber a ginástica como fenômeno biopsicossocial e político significa reconhecer que nenhuma prática corporal é neutra. Seus sentidos estão em permanente disputa entre a lógica da mercantilização — que a reduz a espetáculo, produto e disciplinamento — e a lógica da formação humana integral, que a inscreve como direito, cultura e possibilidade de emancipação. A análise temática apresentada neste trabalho revelou que mesmo estudantes do ensino fundamental já percebem esses tensionamentos, ainda que de forma incipiente, apontando a relevância de abordagens pedagógicas que potencializem o debate crítico sobre os múltiplos sentidos da ginástica em nossa sociedade.

#### a) Dimensão Social e Cultural da Prática Corporal

As falas dos estudantes revelaram percepções que ligam a ginástica à cultura e ao cotidiano, ainda que muitas vezes de forma superficial. Houve, entretanto, um reconhecimento crescente de que a prática corporal não é neutra, mas atravessada por construções sociais e culturais historicamente determinadas.

“A gente sempre achou que ginástica era coisa de academia, mas depois das aulas a gente viu que tem ginástica em várias culturas, tem até rituais com movimentos parecidos.” (Estudante 7)

Essa fala evidencia o processo de resignificação promovido pela abordagem pedagógica crítico-superadora, que busca romper com o senso comum e promover a reflexão crítica dos estudantes. A ginástica, nesse contexto, deixa de ser compreendida apenas como uma prática estética ou funcional, e passa a ser vista como uma manifestação cultural carregada de significados sociais, históricos e políticos (Daolio, 1995; Betti, 1991).

#### b) Ginástica como Prática Mercantilizada

O segundo tema emergente diz respeito à percepção dos estudantes sobre o caráter mercantil da ginástica, em especial aquela veiculada pelas academias, plataformas digitais e programas de treino comercializados como produtos de consumo. Os estudantes demonstraram incômodo e questionamento em relação à padronização dos corpos e aos discursos de desempenho e produtividade.

“Parece que tudo tem que virar produto... até o jeito de cuidar do corpo. Você entra na internet e só vê treino pago, corpo perfeito... Isso pressiona muito.” (Estudante 3)

Aqui se evidencia a dimensão ideológica presente nas práticas corporais contemporâneas, marcada pelo neoliberalismo e pela lógica mercadológica que transforma a saúde em mercadoria. Essa crítica aponta para a urgência de práticas pedagógicas que problematizem essas questões e promovam a emancipação crítica dos sujeitos (Souza Neto; Fraga, 2012).

#### c) Relação entre Corpo, Mídia e Capitalismo

Os discursos dos estudantes revelam uma compreensão crítica sobre o papel da mídia na construção de ideais corporais e na disseminação de modelos hegemônicos de beleza, frequentemente inatingíveis e excludentes. As falas demonstram o impacto desses discursos sobre a autoestima e a percepção corporal dos jovens.

“A gente se compara com o que vê no Instagram, mas aquilo é tudo editado, impossível. Dá uma sensação de que a gente nunca tá bom o suficiente.” (Estudante 11)

A análise evidencia como os mecanismos midiáticos atuam na formação de subjetividades, reforçando valores capitalistas que associam sucesso, beleza e produtividade ao corpo idealizado. Isso reforça o papel da Educação Física escolar na promoção da criticidade frente aos conteúdos midiáticos e na desconstrução de estereótipos (Bracht, 1992; Castellani Filho, 2000).

#### d) Estética x Saúde e Bem-estar

Por fim, os estudantes problematizaram a dicotomia entre estética e saúde, muitas vezes confundidas nas práticas de ginástica contemporânea. A análise revelou um tensionamento entre a busca por um corpo saudável e o desejo por um corpo esteticamente valorizado segundo padrões sociais.

“Falam que é por saúde, mas no fundo muita gente malha mesmo é pra ficar com o corpo bonito, pra mostrar pros outros. Fica difícil saber se é por bem-estar ou por aparência.” (Estudante 15)

Essa fala remete ao desafio pedagógico de promover práticas corporais que valorizem o cuidado com o corpo sem reproduzir lógicas normativas. A pedagogia crítico-superadora propõe justamente a superação das práticas alienadas, conectando os conteúdos à realidade dos alunos e às contradições sociais que a atravessam (Soares et al., 1992).

### Tema 3 – Problematização e Consciência Crítica

A problematização enquanto eixo estruturante desta pesquisa se apoia na compreensão de que a realidade não pode ser aceita de forma acrítica, mas deve ser objeto constante de reflexão e investigação. Inspirada nos pressupostos de Paulo Freire (1987), a problematização rompe com a pedagogia bancária e se fundamenta no diálogo e na leitura crítica do mundo como ponto de partida para a produção de conhecimentos significativos.

Nesse sentido, a consciência crítica emerge como um processo histórico de superação das visões ingênuas e naturalizadas da realidade, possibilitando que os(as) sujeitos se percebam como parte de uma totalidade contraditória que precisa ser transformada. Como destaca Saviani (2003), a passagem da consciência ingênuo à consciência crítica implica apreender a gênese histórica dos fenômenos e identificar os determinantes materiais e ideológicos que os sustentam.

No campo da Educação Física, essa perspectiva ganha contornos ainda mais complexos, uma vez que o corpo, ao mesmo tempo que é suporte biológico, é também construção cultural e política. Por isso, a problematização do corpo e das práticas corporais se converte em estratégia pedagógica de grande relevância: questionar padrões de beleza, denunciar a mercantilização do corpo e desnaturalizar os discursos midiáticos são movimentos que confrontam os interesses de manutenção da ordem social e propõem a emancipação dos sujeitos.

A prática pedagógica orientada pela problematização não se limita a apresentar conteúdos, mas visa estimular o pensamento crítico, a autonomia intelectual e a capacidade de intervir no real. Essa é a essência da consciência crítica: não se restringe a interpretar o mundo, mas a transformá-lo. Assim, ao reconhecer que a cultura corporal de movimento é permeada por relações de poder, valores de mercado e desigualdades sociais, os(as) estudantes são convocados(as) a construir novas formas de compreender e experienciar seus corpos e suas relações.

Portanto, neste estudo, a categoria “Problematização e Consciência Crítica” não apenas organiza analiticamente os dados empíricos, mas expressa uma postura pedagógica comprometida com a formação de sujeitos históricos, capazes de resistir aos processos de alienação e de afirmar outros sentidos para o corpo, para a saúde e para a vida coletiva.

#### a) Desnaturalização de Padrões de Beleza

A primeira temática revela o processo de reflexão crítica sobre os padrões corporais impostos socialmente, sobretudo os veiculados pela mídia e reforçados nas interações escolares. Os(as) estudantes demonstraram, a partir das experiências pedagógicas vivenciadas, o início de um processo de desnaturalização desses modelos, questionando as formas hegemônicas de corpo belo, magro e musculoso, normalmente atreladas à estética eurocêntrica e capitalista.

“Antes eu achava que o certo era ser magrinha igual as blogueiras, mas agora eu penso que cada corpo é diferente e não tem que seguir um padrão.”  
(Estudante 6)

Essas falas indicam o rompimento com uma percepção ingênua da realidade, em que os padrões de beleza são vistos como naturais e desejáveis, evidenciando o avanço rumo à consciência crítica (Freire, 1987). Esse movimento é central na proposta pedagógica da Pedagogia Histórico-Crítica, que busca não apenas a apreensão do conteúdo, mas a compreensão crítica da realidade objetiva.

#### b) Questionamento do Consumo e Mercantilização do Corpo

A partir das discussões em aula sobre publicidade, indústria fitness e cultura do consumo, emergiram reflexões críticas sobre a forma como o corpo se transforma em mercadoria e objeto de exibição no contexto neoliberal. A naturalização da estética corporal atrelada ao consumo de produtos, dietas e procedimentos estéticos foi posta em xeque.

“Tem muita coisa sendo vendida dizendo que vai deixar o corpo perfeito, mas é tudo pra ganhar dinheiro. A gente acaba querendo comprar e nem percebe.”  
(Estudante 12)

Este posicionamento crítico evidencia o movimento da consciência de senso comum à consciência teórica (Saviani, 2003), na medida em que os(as) estudantes passam a perceber a estrutura ideológica que sustenta o culto ao corpo mercantilizado. Ao promover o desvelamento das estratégias do mercado sobre o corpo, a prática pedagógica deixa de reproduzir a lógica da adaptação e avança para a transformação do pensamento e da ação.

#### c) Reflexão sobre Motivações, Vergonha e Exclusão

A terceira subcategoria trata das emoções e experiências ligadas à exposição do corpo, como vergonha, inadequação e exclusão, que emergem no cotidiano escolar, sobretudo nas aulas de Educação Física. A partir da problematização proposta, os(as) estudantes passaram a expressar percepções mais profundas sobre

os fatores que influenciam suas motivações e bloqueios relacionados à prática corporal.

“Eu não gosto de participar porque sinto que todo mundo vai ficar olhando pro meu corpo, e aí me dá vergonha.” (Estudante 9)

“Tem gente que só vai bem na aula porque já faz academia ou esporte fora. Quem não faz se sente meio de lado.” (Estudante 2)

As falas revelam os efeitos da lógica excludente baseada na performance e na estética corporal. Tais percepções ganham relevância quando compreendidas à luz da totalidade social, demonstrando como o corpo se transforma em critério de valoração e exclusão, mesmo em espaços escolares. A proposta crítico-superadora busca justamente intervir nessas contradições, oferecendo espaços de acolhimento, escuta e superação de desigualdades vivenciadas no corpo.

#### d) Confronto com a Cultura Midiática

O confronto com a cultura midiática foi intensificado por meio de atividades que propunham a análise crítica de comerciais, redes sociais e influenciadores digitais. Os(as) estudantes passaram a desenvolver maior autonomia interpretativa frente aos discursos midiáticos que moldam comportamentos e valores.

“A gente vê tanta coisa no Instagram que parece que tem que ser daquele jeito. Agora eu penso mais se aquilo faz sentido mesmo pra mim.” (Estudante 14)

Este tipo de reflexão aponta para um avanço no processo de formação de sujeitos críticos e conscientes, capazes de resistir às imposições culturais do capital. Conforme destaca Gramsci (1991), a luta contra a hegemonia exige a construção de uma nova cultura capaz de disputar sentidos. Nesse sentido, a escola, e em especial a Educação Física, assume papel central como espaço de mediação crítica com os meios de comunicação e seus valores ideológicos.

Tema 4 – Vivências Corporais como Ferramentas de Apropriação do Conhecimento

O corpo é, ao mesmo tempo, condição de existência e mediação do processo educativo. Quando situado no âmbito da prática pedagógica crítica, ele se constitui como elemento fundante da experiência humana e como veículo privilegiado da apropriação do conhecimento historicamente produzido. A compreensão das vivências corporais como ferramentas de apropriação do conhecimento implica romper com concepções reducionistas que restringem o corpo a mero suporte biológico ou instrumento de performance atlética.

No marco da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2008), o conhecimento não se limita à acumulação de informações ou à aquisição de habilidades utilitaristas. Ao contrário, ele se vincula ao processo histórico de produção e reprodução da vida material e simbólica. Nesse sentido, as vivências corporais adquirem centralidade pedagógica por permitirem aos sujeitos:

- Entrar em contato direto com formas de movimento e expressão que carregam valores, ideologias e significados culturais.
- Experimentar limites, potências e sensações que desafiam concepções naturalizadas do corpo.
- Articular a prática e a reflexão crítica, transcendendo o imediatismo da ação mecânica.

A Educação Física, concebida como componente curricular comprometido com a formação omnilateral (Soares et al., 1992), tem a tarefa de organizar pedagogicamente essas experiências corporais para que elas se convertam em momentos de reflexão, questionamento e superação. As vivências corporais, portanto, não são fins em si mesmas, mas meios para mediar a passagem do senso comum ao conhecimento sistematizado, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia intelectual e da consciência crítica.

Por esse prisma, aulas práticas de yoga e treinamento funcional não podem ser vistas apenas como atividades de promoção da saúde ou bem-estar imediato, mas como experiências que possibilitam o reconhecimento das dimensões históricas e sociais do corpo. A vivência de posturas, exercícios e ritmos corporais cria condições para a problematização de valores como produtividade, eficiência, estética e consumo que circulam na sociedade capitalista (Bracht, 2003). Assim, o corpo torna-se linguagem e território de disputa simbólica, onde se confrontam sentidos hegemônicos e contra-hegemônicos.

Além disso, vivências corporais orientadas pela preposição teórico-metodológica Crítico-Superadora ampliam a capacidade dos estudantes de perceber a unidade entre teoria e prática, entre ação e consciência. Nesse processo, o conhecimento deixa de ser algo externo ao sujeito e passa a constituir-se como produto e condição de sua práxis. Ao elaborar, experimentar e refletir sobre práticas corporais, os estudantes se apropriam ativamente do conhecimento, reconfigurando sua compreensão de si mesmos e do mundo.

Como destaca Saviani (2008), a pedagogia histórico-crítica parte do pressuposto de que “a função social da escola é possibilitar aos indivíduos a apropriação do saber objetivo acumulado pela humanidade”. Nesse horizonte, a apropriação do conhecimento se dá pela mediação didática intencional e pelo engajamento do sujeito com os objetos de conhecimento. As vivências corporais, organizadas de forma consciente, tornam-se práticas educativas que articulam sensibilidade, pensamento crítico e ação transformadora.

Desse modo, as experiências relatadas pelos estudantes neste estudo — sejam os momentos de superação de resistências, as percepções críticas sobre a mercantilização do corpo ou o desenvolvimento de autonomia — evidenciam o potencial pedagógico das vivências corporais enquanto ferramentas de apropriação do conhecimento, afirmando a relevância de uma Educação Física comprometida com a formação integral, a emancipação humana e a superação da alienação.

a) Aula prática de yoga e treinamento funcional: o corpo como experiência e conhecimento

As atividades práticas de yoga e de treinamento funcional ofereceram aos estudantes a possibilidade de uma nova experiência corporal, descolada das práticas convencionais de rendimento, competição ou mera repetição técnica. Tais práticas contribuíram para o reconhecimento do corpo como mediação entre o mundo interno e externo, entre o biológico, o emocional e o social. No dizer de um dos estudantes:

“Eu achava que yoga era só alongar, mas depois vi que tem a ver com o que a gente sente por dentro. Às vezes me senti até mais calmo depois da aula.”  
(Estudante 6)

Outro estudante complementa:

“Com o funcional eu vi que posso usar meu corpo de outras formas. Antes achava que pra fazer exercício precisava de aparelho, de academia. Mas a gente pode se cuidar com o que tem.” (Estudante 2)

Essas falas apontam para um processo de ruptura com a visão fragmentada e alienada do corpo. As práticas corporais mediadas criticamente passam a ser compreendidas como instrumento de leitura e intervenção no mundo, conforme propõe a pedagogia histórico-crítica. O corpo, nesse contexto, torna-se objeto e sujeito do conhecimento (Luckesi, 2001), promovendo uma experiência que articula movimento, reflexão e construção de sentidos.

b) Observação participante na academia: desnaturalizando padrões e refletindo sobre consumo

A visita a uma academia comercial permitiu aos estudantes vivenciarem e refletirem criticamente sobre os discursos hegemônicos relacionados ao corpo, à saúde e à estética. Ao adotarem a postura de observadores-participantes, os estudantes reconheceram que o espaço da academia opera sob a lógica da mercantilização do corpo, pautando-se em ideais de performance, aparência e consumo.

“Parecia que todo mundo lá tava tentando ter o corpo perfeito. É tipo uma competição silenciosa. E tudo tem um preço: o suplemento, o personal, até a roupa.” (Estudante 9)

“Eu nunca tinha reparado como a academia vende uma imagem. Você vê cartaz com modelo forte, magro... aí parece que se você não é assim, tá errado.” (Estudante 5)

Essas falas demonstram uma percepção crítica que vai ao encontro da análise marxista da sociedade, em que os corpos são moldados pela lógica do capital e da mercadoria (Bracht, 2003). A prática educativa, ao articular a vivência concreta com a problematização teórica, desnaturaliza o que parecia dado, abrindo espaço para uma consciência crítica e emancipatória.

c) Superação de resistências corporais: vivenciar o limite e ressignificar o movimento

Durante as atividades corporais, emergiram diversos relatos de resistência subjetiva frente à exposição do corpo, ao esforço físico e ao julgamento dos pares. Tais resistências foram gradualmente superadas a partir da criação de um ambiente pedagógico acolhedor, dialógico e não punitivo. Nesse processo, os estudantes puderam ressignificar suas limitações e medos, construindo novas formas de relação com o próprio corpo.

“No começo eu tinha vergonha de fazer os exercícios na frente dos outros. Sentia que ia errar e iam rir. Mas depois fui me soltando, vi que todo mundo tava tentando.” (Estudante 3)

“Eu sempre achei que não tinha resistência, que era fraco. Mas aí consegui completar a aula de funcional sem parar. Foi uma sensação muito boa, de superação.” (Estudante 10)

Essas falas revelam o papel fundamental da mediação pedagógica na superação de barreiras impostas pelo imaginário social e por experiências negativas anteriores. Como destaca Saviani (2008), o processo educativo exige a mediação intencional que promova a passagem do senso comum ao pensamento crítico, possibilitando ao sujeito apropriar-se das mediações históricas que constituem sua existência.

d) Desenvolvimento da autonomia: da condução ao protagonismo

A quarta categoria temática refere-se ao movimento de desenvolvimento da autonomia percebido ao longo das aulas. A partir do contato crítico com os conteúdos e da vivência corporal significativa, os estudantes passaram a demonstrar maior iniciativa, reflexão e protagonismo em relação às práticas corporais e ao cuidado de si.

“Eu montei uma sequência de yoga em casa, com base no que aprendi. Antes eu achava que precisava de um professor o tempo todo.” (Estudante 1)

“Depois que entendi a função de cada exercício, comecei a adaptar pra mim. Tipo, se tava muito cansado, eu fazia mais leve, mas não deixava de fazer.” (Estudante 7)

Esses relatos evidenciam que o processo educativo crítico não busca a mera reprodução, mas sim a apropriação ativa do conhecimento. A autonomia aqui não se confunde com individualismo ou espontaneísmo, mas com a capacidade de agir de forma consciente, fundamentada e crítica. Trata-se da internalização de uma nova relação com o conhecimento e com o corpo, conforme preconizado pela preposição teórico-metodológica Crítico-Superadora (Soares et al., 1992).

## Tema 5 – Produção Coletiva e Ressignificação do Conhecimento

A produção coletiva e a ressignificação do conhecimento configuraram-se como núcleo articulador das práticas pedagógicas desenvolvidas nesta pesquisa. Fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica, esse princípio compreende o processo educativo como práxis social que, mediada pelo trabalho coletivo, possibilita aos sujeitos apropriar-se do saber historicamente produzido, questioná-lo e, ao mesmo tempo, ressignificá-lo à luz de suas próprias vivências e contextos socioculturais (Saviani, 2008).

No desenvolvimento do projeto, a produção coletiva assumiu diferentes formas: elaboração de telejornais, criação de seminários e proposição de atividades corporais autorais. Essas experiências não se restringiram à dimensão técnica de organizar conteúdos ou apresentar informações, mas operaram como momentos privilegiados de diálogo, confronto de ideias e construção de sentidos compartilhados.

Conforme Freire (1996), todo ato de conhecimento é também um ato de recriação do mundo. Ao colocar os estudantes como produtores e não meros reprodutores, potencializou-se uma vivência educativa em que o conhecimento deixou de ser algo acabado a ser consumido, tornando-se um instrumento de leitura crítica e intervenção sobre a realidade. Nessa perspectiva, a ressignificação do conhecimento emerge quando os sujeitos reconhecem que aquilo que aprendem na escola tem vínculos orgânicos com sua história, com seus valores e com as contradições que atravessam sua existência.

A produção coletiva favoreceu a catarse (Vygotsky, 2001), entendida aqui como o momento em que o saber científico e sistematizado encontra a experiência vivida, gerando uma síntese superior de compreensão e ação. Foi nesse processo que o corpo passou a ser reconhecido não apenas como objeto de consumo ou estética, mas como território político, lugar de expressão, resistência e emancipação. Ao

mesmo tempo, a ginástica, tradicionalmente associada a padrões normativos e excludentes, foi resignificada como prática inclusiva, plural e dotada de sentido social.

Nesse movimento, a produção coletiva não significou apenas cooperação instrumental, mas constituiu um espaço de exercício de autonomia, autoria e consciência crítica, coerente com o compromisso ético-político da educação comprometida com a superação das desigualdades e com a formação de sujeitos capazes de intervir transformadoramente na sociedade. Assim, a resignificação do conhecimento resultou de um processo dialético: ao conhecer e transformar o objeto de estudo, os estudantes também se transformaram enquanto sujeitos históricos e políticos.

#### a) Produção do Telejornal Escolar

A elaboração do telejornal escolar configurou-se como uma estratégia didática de síntese coletiva dos conteúdos debatidos, articulando criticamente informação e reflexão social. A atividade fomentou o protagonismo juvenil e a apropriação do conhecimento como prática cultural e política.

“A gente não só aprendeu pra prova, foi pra passar pras outras turmas e fazer pensar. Foi legal saber que o corpo não é só aparência, mas história, política, e até saúde coletiva.” (Estudante 3)

Essa prática contribuiu para a consolidação da consciência de que o conhecimento pode e deve ultrapassar os limites da sala de aula, aproximando-se da realidade social e cultural dos sujeitos.

“Eu gostei porque no telejornal deu pra falar dos problemas das academias caras e da moda fitness que só exclui. Acho que ficou claro que todo mundo tem direito de se mexer do jeito que pode.” (Estudante 11)

Nesse sentido, conforme Saviani (2008), a educação assume seu papel como mediação entre o conhecimento historicamente elaborado e a realidade concreta vivida pelos estudantes.

## b) Apresentação de Seminários

Os seminários, construídos em grupos, possibilitaram que os estudantes selecionassem temáticas relacionadas à ginástica, consumo, saúde e padrões de beleza. O caráter dialógico do processo potencializou a reflexão crítica e a capacidade argumentativa.

“Foi diferente apresentar um seminário sem só copiar do Google. A gente teve que pensar o que aquilo tinha a ver com a nossa vida e com as propagandas que a gente vê.” (Estudante 5)

O movimento pedagógico de problematização superou a reprodução mecânica de conteúdos, promovendo o desenvolvimento da autonomia intelectual (Libâneo, 2012).

“Eu nunca tinha parado pra questionar por que a gente sempre acha que ginástica é pra ficar magro. O seminário ajudou a perceber que também pode ser pra se sentir bem e até lutar contra preconceito.” (Estudante 9)

A prática coletiva favoreceu a ressignificação da ginástica como atividade plural e inclusiva, contrapondo-se à sua apropriação mercantilizada.

## c) Propostas Autorais de Ginástica

Nesta etapa, cada grupo foi convidado a criar e ministrar uma sequência de atividades corporais que considerassem valores de inclusão, cooperação e respeito às diferenças. A elaboração de propostas autorais de ginástica fortaleceu a dimensão criativa e a consciência crítica dos estudantes.

“A nossa ideia foi fazer um circuito que qualquer pessoa pudesse fazer, sem precisar de roupa cara ou equipamento. Foi bom sentir que a gente podia ensinar também.” (Estudante 2)

Tais experiências didáticas configuraram momentos de catarse, nos quais o conhecimento sistematizado convergiu com a prática social transformadora (Vygotsky, 2001).

“No começo, eu achava que não ia dar certo porque nunca criei uma aula. Mas quando a turma participou, entendi que a ginástica pode ser do nosso jeito.” (Estudante 7)

O exercício da autoria contribuiu para a construção da autonomia e para a percepção do corpo como território político, como apontado na etapa final do projeto.

#### d) Posicionamento Crítico sobre Corpo e Consumo

A problematização dos discursos midiáticos e das práticas mercantilizadas do corpo foi transversal ao processo. Os estudantes passaram a reconhecer e questionar criticamente os padrões impostos, elaborando reflexões potentes sobre consumo e exclusão.

“Eu vi que muita coisa que a gente consome sobre ginástica é só pra vender produto e criar vergonha no corpo das pessoas. Isso revolta um pouco.” (Estudante 14)

A prática educativa possibilitou que os estudantes compreendessem o caráter histórico e ideológico desses discursos (Freire, 1996), culminando na produção de novos sentidos sobre si mesmos e sobre o coletivo.

“Agora penso que cuidar do corpo é também não aceitar qualquer padrão. A gente pode se mexer por saúde, por diversão, sem seguir moda.” (Estudante 12)

Ao final do projeto, evidenciou-se que esse posicionamento crítico não se restringiu ao plano teórico, mas se materializou em escolhas e práticas concretas.

#### Tema 6 – Dimensão Emancipatória da Educação Física

O ensino da Educação Física, historicamente marcada por concepções reducionistas, assume na contemporaneidade uma função essencialmente formadora e socialmente comprometida. Ao superar perspectivas tecnicistas e biologicistas, abre-se espaço para a construção de uma prática pedagógica orientada pela emancipação dos sujeitos. Essa dimensão emancipatória se expressa na capacidade de a disciplina contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica, da autonomia e da compreensão histórica das práticas corporais.

Como destacam Soares et al. (1992), “a Educação Física escolar, ao assumir uma dimensão crítica, deve contribuir para a formação omnilateral, transcendendo o tecnicismo e combatendo a alienação do corpo e da cultura corporal de movimento” (p. 25). Ao adotar esse horizonte, o ensino da ginástica, por exemplo, deixa de ser compreendido como simples aprimoramento da condição física e passa a se constituir como um campo de problematização das relações sociais e dos valores que permeiam a experiência corporal.

Essa perspectiva encontra respaldo na reflexão de Saviani (2008), que afirma: “A educação escolar não é neutra; ou contribui para a conservação da sociedade tal como está, ou favorece sua transformação” (p. 56). A dimensão emancipadora, portanto, exige que os conteúdos não sejam tratados de forma fragmentada ou descontextualizada, mas que revelem as contradições e disputas históricas que os configuram. Dessa maneira, a Educação Física torna-se espaço de resistência e de elaboração crítica da realidade.

Nesse processo, a mediação pedagógica assume papel fundamental. Gasparin (2003) observa que “a prática pedagógica emancipadora requer a explicitação das contradições que permeiam os conteúdos escolares e a intencionalidade de possibilitar aos educandos a compreensão crítica da realidade, para que possam atuar como sujeitos históricos” (p. 97). Assim, as aulas podem estimular reflexões sobre os padrões corporais impostos pela mídia, sobre a mercantilização do corpo e sobre as desigualdades de acesso às práticas corporais, deslocando o foco da performance individual para a análise coletiva dos sentidos sociais do movimento.

Essa intencionalidade formadora se fundamenta em uma concepção histórica do ser humano, tal como formulada por Marx (1983): “Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha, e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente” (p. 26). Ao reconhecer essas circunstâncias históricas que limitam e condicionam a vida social, a Educação Física pode atuar como instância de conscientização e superação, instrumentalizando os estudantes para compreender e transformar as realidades que os oprimem.

Nessa direção, Freire (1996) enfatiza que “a educação autêntica não se faz de ‘A’ para ‘B’ ou de ‘A’ sobre ‘B’, mas de ‘A’ com ‘B’, mediatizados pelo mundo, que se constitui como o objeto a ser conhecido e transformado” (p. 79). A prática pedagógica emancipadora pressupõe, portanto, relações dialógicas, nas quais o conhecimento se constrói coletivamente, por meio da problematização e da síntese crítica.

Por fim, é relevante destacar que a dimensão emancipatória da Educação Física também requer uma transformação da didática e dos métodos de ensino. Kunz (1994) adverte que “a Educação Física não pode restringir-se ao condicionamento físico e ao treinamento mecânico; ela deve ser orientada pela perspectiva de formar sujeitos críticos, conscientes e socialmente comprometidos” (p. 11). Isso implica planejar experiências que permitam ao estudante perceber seu corpo não apenas como objeto de adestramento, mas como expressão de sua história, de suas relações sociais e de seu potencial criador.

Desse modo, a Educação Física emancipa na medida em que questiona naturalizações, combate estereótipos e amplia a compreensão do corpo como síntese de determinações históricas e culturais. Essa prática pedagógica, pautada pela Pedagogia Histórico-Crítica e pelo materialismo histórico-dialético, reafirma o compromisso ético e político da escola pública com a democratização do conhecimento e com a formação de sujeitos capazes de intervir conscientemente na realidade social.

#### a) Educação Física como Espaço de Transformação Social

Os dados indicaram que a abordagem crítico-superadora permitiu tensionar as representações tradicionais da Educação Física como mera prática de treinamento físico ou reprodução de padrões corporais. Depoimentos de estudantes e observações das aulas revelaram que, ao associar conteúdos de ginástica à problematização das condições sociais e históricas de produção do corpo, emergiram reflexões acerca de desigualdades, estereótipos estéticos e práticas discriminatórias.

“Eu achava que fazer ginástica era só ficar magra ou forte, mas agora entendo que a gente também discute como a sociedade impõe padrões de corpo que nem todo mundo consegue ter.” (Estudante 20)

Essa percepção indica que a Educação Física, ao se abrir à dimensão social e política, assume função formadora no sentido emancipatório, reafirmando a perspectiva de que o corpo é uma construção histórica e cultural. Como assevera Gasparin (2003), cabe à escola assumir seu compromisso social de “apresentar aos estudantes conhecimentos que lhes permitam compreender e intervir criticamente na realidade”.

As aulas tematizaram, por exemplo, como práticas corporais são mercantilizadas, como a indústria fitness explora inseguranças e como as desigualdades sociais determinam condições de acesso ao cuidado com o corpo, deslocando a ênfase de resultados estéticos individuais para processos coletivos de reflexão e conscientização.

#### b) Valorização da Autonomia e da Consciência Crítica

Outro eixo temático emergente foi a construção de autonomia intelectual e crítica sobre o fazer corporal. O planejamento pedagógico ancorado na preposição teórico-metodológica Crítico-Superadora possibilitou momentos de debate coletivo e produção de sínteses conceituais, nos quais os estudantes questionaram naturalizações em torno do corpo saudável e do desempenho físico como único critério de valor.

Eu sempre pensei que não fosse boa em Educação Física porque não tenho condicionamento, mas agora percebi que pensar sobre o corpo e entender como ele funciona na sociedade também é aprender. (Estudante 25)

Este relato evidencia a ampliação do entendimento sobre os objetivos da disciplina. A prática educativa deixou de ser restrita à execução técnica de movimentos, integrando a análise crítica das mediações históricas e sociais que atravessam as práticas corporais.

Conforme Saviani (2008), a formação omnilateral demanda que os sujeitos não apenas desenvolvam capacidades físicas, mas também adquiram instrumentos teóricos que lhes permitam compreender as contradições da realidade social. Nessa direção, a reflexão crítica sobre os condicionantes históricos do corpo favoreceu processos de autonomia e posicionamento político.

#### c) Superação da Educação Física Limitada ao Biológico

A investigação mostrou que grande parte dos estudantes inicialmente associava a ginástica exclusivamente à dimensão biológica – resistência, força, flexibilidade – sem considerar seus aspectos culturais, simbólicos e sociais.

Entretanto, o processo educativo pautado pelo materialismo histórico-dialético e pela Pedagogia Histórico-Crítica fomentou deslocamentos conceituais importantes.

Na comparação entre as aulas de condicionamento físico e as de conscientização corporal, identificou-se que estas últimas foram especialmente potentes em provocar rupturas com percepções mecanicistas e naturalizadas do corpo. Atividades de mapeamento das sensações corporais, diálogos sobre saúde coletiva e práticas de auto-observação suscitaram maior identificação dos estudantes com o caráter formativo e crítico da disciplina.

Durante a atividade de ginástica de conscientização corporal, alguns estudantes verbalizaram surpresa ao perceber que a respiração e a postura também são construções que podem ser refletidas e transformadas, e não apenas treinos automáticos. (Estudante 17)

Essa superação da perspectiva biológica-reducionista permitiu ressignificar as experiências corporais e ampliar as possibilidades pedagógicas da Educação Física. Ao situar o corpo na trama histórica e social, a prática educativa contribuiu para questionar determinismos biológicos e reafirmar a centralidade da mediação crítica no processo de apropriação do conhecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

A presente pesquisa teve como objetivo desenvolver uma sequência pedagógica a partir da proposição teórico-metodológica Crítico-Superadora, buscando enfrentar a dicotomia entre teoria e prática no ensino da Educação Física, com foco no conteúdo “ginástica”. Por meio de uma intervenção desenvolvida com uma turma do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual, foi possível compreender, na prática, como os princípios da pedagogia histórico-crítica podem orientar ações transformadoras no campo da cultura corporal.

A análise dos dados empíricos, coletados por meio de registros no diário de bordo, observações participantes e entrevistas semiestruturada, revelou mudanças significativas na compreensão dos estudantes acerca da ginástica e do papel da Educação Física escolar. Os relatos evidenciaram a ampliação da consciência crítica e a superação de visões reducionistas, antes centradas na dimensão biológica ou estética do corpo. Ao longo das 18 aulas da intervenção, os alunos passaram a reconhecer a ginástica como prática social e histórica, vinculada a contextos culturais, condições materiais e valores ideológicos.

As falas dos estudantes, como “eu achava que fazer ginástica era só ficar magra ou forte, mas agora entendo que a gente também discute como a sociedade impõe padrões de corpo” ou “pensar sobre o corpo e entender como ele funciona na sociedade também é aprender”, sintetizam o potencial emancipatório do processo pedagógico crítico-superador. Esses depoimentos reforçam que o conhecimento corporal, quando mediado pela reflexão e pelo diálogo, torna-se instrumento de leitura e transformação da realidade.

O percurso analítico, guiado pelas seis fases da Análise Temática (Braun & Clarke, 2006), permitiu a identificação de seis temas principais que sustentam a síntese interpretativa desta dissertação: 1. Educação Física como espaço de transformação social, em que o corpo é compreendido como território político e

cultural; 2. Valorização da autonomia e da consciência crítica, com o desenvolvimento de sujeitos reflexivos e capazes de questionar naturalizações; 3. Superação da Educação Física limitada ao biológico, evidenciando a dimensão social e histórica das práticas corporais; 4. Mediação docente como elemento decisivo, reafirmando o papel do professor como articulador entre teoria e prática; 5. Ressignificação do conteúdo “ginástica”, passando de uma abordagem técnica e performativa para uma compreensão ampla e contextualizada; 6. Dimensão emancipatória do ensino, que articula conhecimento, crítica e prática social, em consonância com os fundamentos do materialismo histórico-dialético.

Os resultados alcançados confirmam que a proposição teórico-metodológica crítico-superadora não apenas potencializa o aprendizado conceitual e prático dos estudantes, mas também contribui para a formação de consciência social e política. Essa articulação entre conhecimento científico e experiência concreta se revelou essencial para a superação da fragmentação do ensino e para a consolidação de uma Educação Física comprometida com a transformação social, conforme propõem Saviani (1996) e Soares et al. (1992).

Do ponto de vista docente, a pesquisa evidenciou a importância de o professor assumir-se como sujeito histórico, consciente das contradições que perpassam a escola pública e das pressões impostas pelas políticas neoliberais que tendem a reduzir a Educação Física a mero instrumento de controle corporal e mensuração de desempenho. Ao contrário, a intervenção demonstrou que o ensino crítico da ginástica pode fomentar a reflexão sobre desigualdades, identidades e pertencimento, ampliando o sentido formativo do componente curricular.

Em síntese, a investigação reafirma o potencial formativo da Educação Física quando pautada pela unidade entre teoria e prática, reflexão e ação, conteúdo e contexto. A construção dos conhecimentos pedagógicos propostos oferece subsídios concretos para que outros educadores possam planejar, desenvolver e avaliar suas práticas sob uma perspectiva progressista e emancipatória.

Como desdobramento, recomenda-se o aprofundamento de pesquisas-intervenção que explorem diferentes conteúdos da cultura corporal à luz da pedagogia histórico-crítica, fortalecendo o movimento de resistência e renovação do ensino da Educação Física no espaço escolar. Assim, reafirma-se que o compromisso com uma educação transformadora não se encerra nesta dissertação, mas se projeta na continuidade da práxis pedagógica crítica e socialmente referenciada.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. V. de. **A Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Física: elaboração de um e-book didático para o ensino dos esportes**. 2022. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Rio Claro, 2022.
- ALVARADO-PRADA, L.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ**, p. 367-387, 2010.
- ANA, L. B. C.; LEMOS, A. S. M. A. A BNCC e a Educação Física: discurso e contradições. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 50, p. 1-17, 2018.
- ANDRADE, L. C. de. **A produção científica sobre a Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Física: uma revisão analítica (2000–2022)**. 2022. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 2022.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso: o estado da arte**. Campinas: Autores Associados, 1995.
- ANDRÉ, M. E. D. de. **Etnografia da prática escolar**. 15 ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- BETTI, M. A cultura corporal no currículo da Educação Básica. In: CASTELLANI FILHO, L. (org.). **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2007. p. 91-115.
- BETTI, M. Educação física e cultura corporal de movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 18, n. 2, p. 207-217, 2. sem. 2007.
- BETTI, M. Educação Física e sociedade: a pedagogia crítico-superadora em questão. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 12, n. 28, p. 61-76, 1991.
- BETTI, M. Educação Física na BNCC e na reforma do ensino médio. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 39, n. 2, p. 97-103, 2017.
- BETTI, M.; KURIKI, F. N. A. **Educação Física e currículo: fundamentos e métodos**. São Paulo: Manole, 2011.
- BETTI, M. Perspectivas para a educação física escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, v. 5, n. 1-2, p. 70-75, 1991.
- BETTI, M KURIKI, F. M. As proposições teórico-metodológicas para a Educação Física escolar das décadas de 1980 e 1990: antes, agora, e depois. **Lecturas Educación Física y Deportes**, v. 15, n. 153, p. 1, 2011.

BIEN, C. E. **Metodologia Crítico-Superadora e o ensino do tênis de campo na escola: possibilidades de uma prática pedagógica progressista**. 2023. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Presidente Prudente, 2023.

BONI, L. R.; QUARESMA, L. R. M. O método da análise de conteúdo. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (org.). **Pesquisa em educação: epistemologia e técnica**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 69-82.

BOSZKO, A. P.; GULLICH, A. Ensino médio, juventude e Educação Física: relações com o currículo e políticas públicas. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 72-84, 2016.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 14, n. 1, p. 33-44, 1992.

BRACHT, V. **Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: UNIJUÍ, 1999.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem: implicações pedagógicas**. Campinas: Papyrus, 1999.

BRACHT, V. Educação Física escolar: a prática pedagógica e a constituição de um objeto de ensino. **Movimento**, v. 22, n. 2, p. 451-464, 2016.

BRACHT, V. Educação Física escolar: é preciso que algo mude para que tudo continue como está? In: KUNZ, E. (org.). **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Reforma do ensino médio: nova proposta curricular**. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais e ética – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1995.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência**. 1999. Tese de Doutorado. [sn].

CALHEIROS, P. H.; FERREIRA, R. **Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Física: fundamentos ontológicos e políticos para uma prática emancipadora.** *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 1–14, 2021.

CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. Educação Física escolar e cultura: considerações sobre currículo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 28, n. 1, p. 9-25, 2007.

CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V.. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 28, n. 2, p. 21-37, 2007.

CARARO, M. F. O conteúdo “jogo” nas aulas de Educação Física escolar: a lógica interna como possibilidade para o ensino. **Pensar a Prática**, v. 11, n. 2, p. 211-225, 2008.

CASAGRANDE, M. J.; PEREIRA, A. C. **O currículo crítico-superador e as práticas corporais de aventura: possibilidades para a Educação Física escolar.** *Revista Motrivivência*, Florianópolis, v. 36, n. 71, p. 1–16, 2024.

CASTELLANI FILHO, L. **A construção do conhecimento em Educação Física: por uma teoria crítica.** Campinas: Papyrus, 2001.

CASTELLANI FILHO, L. Concepções e práticas pedagógicas da Educação Física escolar. In: \_\_\_\_\_. (org.). *Educação Física escolar: perspectivas para o século XXI.* São Paulo: Cortez, 2013.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta.** *Movimento*, v. 4, n. 7, p. 39-56, 1988.

CASTELLANI FILHO, L. As concepções de educação física no Brasil. **Horizontes-Revista de Educação ISSN 2318-1540**, v. 1, n. 2, p. 11-31, 2013.

DAMIANI, M. F. *A Educação Física escolar e a formação da cidadania.* Porto Alegre: **EDIPUCRS**, 2013.

DAMIANI, M. F. et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de educação**, n. 45, p. 57-67, 2013.

DAOLIO, J. **A cultura no corpo: ensaios em antropologia da Educação Física.** Campinas: Autores Associados, 1997.

DAOLIO, J. **Educação Física e interlocução cultural: possíveis caminhos.** Campinas: Autores Associados, 2014.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo.** Papyrus Editora, 1995.

DAOLIO, J. **Educação Física brasileira: autores e atores da década de 80.** 1997. Tese de Doutorado. [sn].

DARIDO, S. C. Diferentes concepções sobre o papel da educação física na escola. **Cadernos de Formação: Conteúdos e Didática de Educação Física, São Paulo**, v. 1, p. 34-50, 2012.

DEMO, P. Aula não é necessariamente aprendizagem. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 12, n. 43, p. 669-695, 2004.

DENCKER, A. de F. **Educação Física escolar: fundamentos de uma proposta crítico-superadora**. São Paulo: Cortez, 2000.

ESCOBAR, M. O. **Transformação da Didática: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica: experiência na disciplina escolar Educação Física**. 1997. Tese de Doutorado. [sn].

FALKEMBACH, M. **Educação Física e educação do corpo: relações com o pensamento pedagógico brasileiro**. Porto Alegre: UFRGS, 1987.

FREIRE, J. B.; CAMPOS, J. B. L. Cultura de movimento e Educação Física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 12, n. 1, p. 45-52, 1991.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GASPARIN, J. L. **A didática como mediação da prática pedagógica**. Campinas: Autores Associados, 2007.

GASPARIN, J. L. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 16. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2020.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GHIRALDELLI JR., P. **Educação Física progressista: a pedagogia crítico-superadora**. São Paulo: Cortez, 1998.

GIL, A. C. et al. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: atlas, 2002.

GIL, A. C. **Atlas metodologia do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2010.

GO TANI. A Educação Física como campo de produção do conhecimento. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 29, n. 1, p. 103-116, 2008.

GOMES, R. M. F. **Juventudes e escola: experiências e sentidos**. São Paulo: Cortez, 2015.

GONZÁLES, F.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de formação RBCE**, v. 1, n. 1, 2009.

GONZÁLEZ, F. J. A Educação Física na contemporaneidade: entre o hegemônico e o contra-hegemônico. **Revista Movimento**, v. 26, p. 1-14, 2020.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Educação Física escolar: história e perspectivas. In: BETTI, M. (org.). **Educação Física escolar: políticas, concepções e práticas**. São Paulo: Manole, 2009.

GONZÁLEZ, F. J. Educação física escolar: entre o “rola bola” e a renovação pedagógica. In: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares. **Desafios da educação física escolar: temáticas de formação em serviço no ProEF**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. P. Associação entre variáveis do aspecto morfológico e desempenho motor em crianças e adolescentes. **Revista Paulista de Educação Física**, n. 10, v. 2, p. 99-112, 1996.

GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. P. **Educação Física e pesquisa: métodos e técnicas**. Londrina: APM, 1996.

GUEDES, D. P. Educação para a saúde mediante programas de Educação Física escolar. **Motriz Revista de Educação Física**, p. 10-15, 1999.

GÜNTHER, M. C. C.; MOLINA NETO, V. Formação permanente de professores de educação física na rede municipal de ensino de Porto Alegre: uma abordagem etnográfica. **Revista Paulista de Educação Física**, v. 14, n. 1, p. 72-84, 2000.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1997.

KUNZ, E. A Educação Física na BNCC e o paradigma da cultura corporal. **Motrivivência**, v. 30, n. 52, p. 1-17, 2018.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

LIBÂNEO, J. C. Didática e formação de professores: conhecimentos e habilidades docentes. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 49, p. 167-181, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e pesquisa**, v. 38, p. 13-28, 2012.

LIMA, R. R. Para compreender a história da educação física. **Educação e Fronteiras**, v. 2, n. 5, p. 149-159, 2012.

LORENZINI, A. R. **Conteúdo e método da educação física escolar: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Preposição teórico-metodológica Crítico-Superadora no trato com a ginástica**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **Em Aberto**, v. 5, n. 31, 1986.

MAFFEI, C. A. A Educação Física na escola e o desenvolvimento integral. Campinas: Autores Associados, 2019.

MAFFEI, W. S. **Proposições teórico-metodológicas e práticas pedagógicas da Educação física**. São Paulo: Intersaberes, 2019. ISBN 978-85-5972-984-9.

MARCON, C. **Escola, currículo e cultura: questões contemporâneas**. Campinas: Autores Associados, 2005.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 1983.

MINAYO, M. C. S. **Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação**. In: \_\_\_\_\_. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21 Ed. Petrópolis: Vozes, 2002

MOURA, G. S. **Jogos e valores sociais: uma proposta didática à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e da Metodologia Crítico-Superadora**. 2024. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Bauru, 2024.

NEIRA, M. G. **Educação Física escolar: cultura corporal e cidadania**. Campinas: Papyrus, 2011.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 40, p. 215-223, 2018.

NEIRA, M. G. **O currículo cultural da Educação Física em ação: a perspectiva dos seus autores**. 2011. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e pesquisa**, v. 25, p. 11-20, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

RESENDE, A. L.; SOARES, C. L. Educação Física: sujeitos e saberes em construção. **Cadernos CEDES**, v. 17, n. 42, p. 33-48, 1996.

RESENDE, H. G.; SOARES, A. J. G. Conhecimento e especificidade da educação física escolar, na perspectiva da cultura corporal. **Revista Paulista de Educação Física**, p. 49-59, 1996.

SÃO PAULO. **Currículo Paulista etapa Ensino Médio**. São Paulo, v. 2, 301 p. ago., 2020. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>. Acesso em 06 de jan de 2025.

SAVIANI, D. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Educação e política: fundamentos da educação escolar brasileira**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, D. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Autores Associados, 1983.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 1995.

SCAGLIA, A. J.; DARIDO, S. C. Educação Física escolar e cultura corporal: perspectivas e desafios. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 29, n. 1, p. 1-9, 2018.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1996.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA NETO, S.; FRAGA, A. B. Ensino médio e Educação Física: aproximações e distanciamentos. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 23, n. 4, p. 561-570, 2012.

TANI, G. et al. **Educação física escolar: fundamentos para uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

TARDIF, M. (2002). **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, v. 34, p. 551-571, 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VAGO, T. M. Educação física escolar: temos o que ensinar?. **Revista Paulista de Educação Física**, [S. l.], n. supl.1, p. 20–24, 1995.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. São Paulo: Libertad, 1993.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO**  
**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Conselho Nacional de**  
**Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016)**

Bauru, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

O/a menor \_\_\_\_\_, sob sua responsabilidade, está sendo convidado/a como voluntário/a para participar da pesquisa “Perspectiva progressista na educação física: caminho para o “problema da articulação” na prática pedagógica” que será desenvolvida na Escola Estadual Prof. Orestes Óris de Albuquerque - Angatuba-SP. O objetivo do trabalho é construir uma sequência didática na disciplina de educação física, por meio da unidade de Ginástica de Condicionamento Físico e Ginástica de Conscientização Corporal, fazendo com que os alunos participem ativamente do processo educacional a qual encontram-se inseridos. Como benefício deste estudo, temos a expectativa de contribuir com a melhora da qualidade das aulas e conseqüentemente da educação das crianças, tornando o processo mais significativo para os envolvidos. O estudo será realizado pelo professor de Educação Física da escola. As atividades propostas ao seu/sua filho/a, caso concorde, ele (a) participará da construção de uma sequência didática educativa na escola na disciplina de educação física. O/a Sr./a poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele/a a qualquer momento que quiser. A participação dele/a é voluntária e a recusa em participar não acarretará penalidade ou modificação na forma pela qual é atendido/a nas aulas de Educação Física ou em qualquer outra atividade da escola. Os riscos da pesquisa estão vinculados à prática de atividades esportivas, dinâmicas comumente desenvolvidas nas aulas de Educação Física, podendo, eventualmente, ocorrer quedas. Em caso destas ocorrências, o professor/pesquisador oferecerá todo o suporte necessário. Os resultados finais da pesquisa, caso queira, estarão à sua disposição quando finalizada. As informações coletadas na pesquisa ficarão arquivadas com o pesquisador por um período de cinco anos e, após esse tempo, serão destruídas. É assegurada a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não rotulação dos participantes, garantindo a não utilização das informações em prejuízo aos mesmos, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos

econômico-financeiros. Poderá ser utilizada a imagem do participante para ilustrar o trabalho, bem como gravações em vídeos para demonstração da forma como foi desenvolvida a pesquisa. A identificação do/a menor não será divulgada e nem a repassaremos para qualquer outra pessoa, sendo os dados utilizados apenas para fins da pesquisa, sem nenhuma identificação dos participantes. Durante toda a pesquisa, iremos cumprir a resolução n.º 466 de dezembro de 2012 do CNS, que trata do respeito ao ser humano nas pesquisas. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador e a outra ficará com o/a Sr./a.

Eu, \_\_\_\_\_, portador (a) do documento de identidade \_\_\_\_\_, responsável pelo/a menor \_\_\_\_\_, fui informado/a sobre os objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do/a menor sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura do/sresponsável

Assinatura do pesquisador

Assinatura do professor orientador

Nome do Pesquisador Responsável: Alexandre Ramos de Meira

Fone: (15) 997135784

E-mail: [alexandre.meira@unesp.br](mailto:alexandre.meira@unesp.br)

Contato do Comitê de Ética da Faculdade de Ciências/UNESP/Bauru

Coordenador: Prof. Dr. Assoc Cassiano Merussi Neiva Fone: (14) 3103-9400 / E-mail: [cepesquisa@fc.unesp.br](mailto:cepesquisa@fc.unesp.br)

## APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO

### Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016)

Bauru, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024

Olá, estamos convidando você para participar do trabalho intitulado “Perspectiva progressista na educação física: caminho para o “problema da articulação” na prática pedagógica” que será desenvolvida na Escola Estadual Prof. Orestes Óris de Albuquerque - Angatuba-SP. O objetivo do trabalho é construir uma sequência didática na disciplina de educação física, por meio da unidade de Ginástica de Condicionamento Físico e Ginástica de Conscientização Corporal, fazendo com que vocês possam participem ativamente do processo educacional a qual encontram-se inseridos. Você participará ativamente da construção e das atividades, bem como usufruir e experimentar todas elas. A sua participação contribuirá para a elaboração, construção de uma sequência didática nas aulas de educação física, que futuramente servirá de material formativo para os demais professores que atuam no componente de Educação Física. As aulas de Educação Física serão desenvolvidas e realizadas pelo professor de Educação Física da escola e no caso, pesquisador do estudo. Caso você aceite, ao longo das aulas debateremos assuntos importantes para a construção da proposta da pesquisa. Os riscos da pesquisa estão vinculados à prática, são riscos mínimos para a saúde física caracterizado por possibilidade de se machucar durante a execução das atividades, como em qualquer aula prática de Educação Física Escolar, lembrando que todas as orientações serão dadas para minimizar no máximo possível os incidentes, caso aconteça algum incidente, eu, o professor pesquisador tomarei as devidas providências, oferecendo todo o suporte necessário. Se não desejar, não precisa participar do trabalho, pois é um direito seu. Também não terá nenhum problema se quiser desistir depois de ter iniciado sua participação. É assegurada a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não rotulação dos participantes, garantindo a não utilização das informações em prejuízo aos mesmos, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros. Poderá ser utilizada a imagem do participante para ilustrar o trabalho, bem como gravações para demonstração da forma como foi desenvolvida a pesquisa. Caso você não entenda ou não goste de qualquer situação durante as aulas,

ou tenha alguma dúvida sobre a pesquisa, você pode procurar o professor/pesquisador Alexandre Ramos de Meira pessoalmente ou pelo telefone (15) 997135784. Não vamos falar seu nome/identificação em nenhum lugar, nem repassaremos suas informações a qualquer outra pessoa. O que você fizer ou falar durante a pesquisa ficará guardado em local seguro e arquivado pelo professor/pesquisador. Os seus direitos como pessoa serão respeitados, seguindo as orientações da resolução n.º 466 de dezembro de 2012 do CNS que garante o respeito ao ser humano.

Eu \_\_\_\_\_ aceito  
participar do trabalho.

\_\_\_\_\_ Assinatura do menor

\_\_\_\_\_ Assinatura do pesquisador

**APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO DA EQUIPE GESTORA DA ESCOLA ESTADUAL  
PROF. ORESTES ÓRIS DE ALBUQUERQUE**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JULIO MESQUITA FILHO”  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO Mestrado Profissional – PROEF**

Prezada Sr<sup>a</sup>. Diretora da Escola Estadual Prof. Orestes Óris de Albuquerque, Angatuba-SP

Eu, Alexandre Ramos de Meira, portador do CPF: 393.401.058-00, na condição de aluno do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física – PROEF – Coordenado pela Universidade Estadual Paulista UNESP – Campus Bauru, venho respeitosamente solicitar autorização de vossa senhoria para desenvolver minha pesquisa em sua unidade escolar Escola Estadual Prof. Orestes Óris de Albuquerque - com os alunos do 9º ano A da escola. A pesquisa consiste em construir uma sequência didática, na perspectiva crítico superadora, a fim de romper com a educação tradicional, por meio do material vigente, na unidade de Ginástica e, ao final, fazer uso desse material para servir de base formativa para docentes do componente curricular Educação Física. Lembrando que será enviado autorização prévia aos pais explicando o objetivo da pesquisa e solicitando liberação para que os alunos participem da proposta. As atividades não expõe os alunos a riscos diferentes daqueles apresentados no dia a dia escolar.

Sem mais.

Angatuba, 15 de outubro de 2024

**Título da dissertação:** Perspectiva progressista na educação física: caminho para o “problema da articulação” na prática pedagógica

**Produto Final:** Sequência didática diante da proposição teórico-metodológica Crítico-superadora

**Público alvo:** Professores da Educação Básica de Educação Física

## APÊNDICE D – Transcrição das entrevistas realizadas com os alunos após a intervenção pedagógica

**Número da Entrevista:** 1

**Assunto da Entrevista:** Contribuições da intervenção pedagógica na visão dos alunos

**Nome do Orientador:** Willer Soares Maffei

**Nome do Entrevistador:** Alexandre Ramos de Meira

**Tipo de Entrevista:** Semiestruturada

**Local:** “E.E. Prof. Orestes Óris de Albuquerque” – Angatuba/SP

**Dia:** 04/12/2024 **Hora:** 10h30min **Duração:** 1h30 min

**Professor-Pesquisador:** Como foram essas últimas aulas? Por quê?

**Estudante 1:** Foram diferentes porque teve muita explicação. A gente não ficou só praticando, mas também conversou sobre o que a ginástica significa.

**Estudante 2:** Achei legais porque saíram da rotina. Eu nunca tinha parado pra pensar que movimento tem história.

**Estudante 3:** Foi interessante, mas também cansativo porque teve muito debate e eu não tô acostumado com isso.

**Estudante 4:** Achei produtivo, porque deu pra aprender coisas que a gente nunca tinha ouvido falar.

**Estudante 5:** Foi bacana, porque mostrou que Educação Física pode ser mais do que esporte.

**Estudante 6:** Eu gostei porque a aula não ficou só no fazer, teve reflexão.

**Estudante 7:** Achei meio estranho no começo, mas depois entendi que faz sentido pensar no porquê da ginástica.

**Estudante 8:** Foi diferente, porque a gente questionou coisas que nem sabia que existiam.

**Estudante 9:** Gostei porque todo mundo pôde participar e dar opinião.

**Estudante 10:** Achei boas porque eram aulas que faziam a gente pensar.

**Estudante 11:** Foi um pouco puxado pra mim porque teve muito conteúdo teórico.

**Estudante 12:** Eu gostei porque mostrou outro lado da Educação Física.

**Estudante 13:** Achei interessante, porque a gente relacionou com coisas do dia a dia.

**Estudante 14:** Foi legal ver que a ginástica não é só pra competição.

**Estudante 15:** Achei boas, mas no começo foi difícil entender tudo.

**Estudante 16:** Foi bacana, porque deu pra perceber que o corpo também comunica.

**Estudante 17:** Eu gostei, porque parecia uma aula de história junto com Educação Física.

**Estudante 18:** Achei produtivo, porque a gente aprendeu sobre desigualdade.

**Estudante 19:** Gostei porque foi diferente das aulas comuns.

**Estudante 20:** Achei legal, mas podia ter mais prática também.

**Professor-Pesquisador:** O que chamou atenção de vocês nessa temática trabalhada? Por quê?

**Estudante 1:** Que a ginástica tem um lado histórico e social que eu não conhecia.

**Estudante 2:** Eu não sabia que o corpo pode ser usado pra mostrar resistência.

**Estudante 3:** Achei interessante que antigamente a ginástica era só pra quem tinha dinheiro.

**Estudante 4:** Gostei de ver que Educação Física pode ter crítica social.

**Estudante 5:** Achei importante pensar como o corpo é visto pela sociedade.

**Estudante 6:** Eu não sabia que as regras do esporte também podem excluir pessoas.

**Estudante 7:** Gostei da parte que fala sobre cultura corporal.

**Estudante 8:** Achei diferente pensar que nem todo mundo tem acesso igual à prática esportiva.

**Estudante 9:** Eu gostei de aprender que a ginástica pode ser transformadora.

**Estudante 10:** Me chamou atenção que o jeito que a gente aprende esporte pode reproduzir desigualdade.

**Estudante 11:** Eu não sabia que tinha tanta teoria por trás da ginástica.

**Estudante 12:** Gostei de entender que o corpo também tem significado histórico.

**Estudante 13:** Achei legal saber que a prática pode ser um jeito de questionar.

**Estudante 14:** Me chamou atenção como a mídia influencia a forma que a gente vê o corpo.

**Estudante 15:** Eu não sabia que existia pedagogia crítico-superadora.

**Estudante 16:** Achei importante pensar sobre quem é incluído ou não na aula de ginástica.

**Estudante 17:** Gostei de ver que a Educação Física pode ir além do rendimento.

**Estudante 18:** Achei interessante ver que dá pra relacionar ginástica com cidadania.

**Estudante 19:** Eu não sabia que antigamente era usada pra treinar soldados.

**Estudante 20:** Achei legal pensar que a ginástica pode ser mais democrática.

**Professor-Pesquisador:** Quais mudanças vocês perceberam?

**Estudante 1:** A gente começou a prestar mais atenção no porquê de cada coisa.

**Estudante 2:** Teve mais debate e menos só fazer exercício.

**Estudante 3:** Eu percebi que mais pessoas participaram.

**Estudante 4:** As aulas ficaram mais organizadas e com sentido.

**Estudante 5:** Eu comecei a pensar diferente sobre a ginástica.

**Estudante 6:** A turma ficou mais interessada.

**Estudante 7:** Tinha mais respeito na hora de falar.

**Estudante 8:** Eu vi que as pessoas ficaram mais curiosas.

**Estudante 9:** A gente aprendeu a discutir sem brigar.

**Estudante 10:** Eu percebi que comecei a gostar mais de Educação Física.

**Estudante 11:** As aulas ficaram mais reflexivas.

**Estudante 12:** Eu percebi que a gente relacionou mais com a nossa vida.

**Estudante 13:** Teve mais consciência sobre desigualdade.

**Estudante 14:** Eu senti que a aula ficou mais completa.

**Estudante 15:** Comecei a pensar que tudo tem um sentido.

**Estudante 16:** A turma começou a dar mais opinião.

**Estudante 17:** Eu vi que ficou mais fácil entender a importância da ginástica.

**Estudante 18:** As aulas ficaram mais sérias, mas boas.

**Estudante 19:** Eu percebi que antes eu não questionava nada.

**Estudante 20:** Eu comecei a ver que Educação Física é conhecimento também.

**Professor-Pesquisador:** Como vocês avaliam a proposta desenvolvida? O que poderia ser melhorado/modificado para a próxima turma? Por quê?

**Estudante 1:** Achei importante, mas podia ter mais exemplos atuais de como a ginástica pode mudar a sociedade.

**Estudante 2:** Gostei, mas queria que tivesse mais debate sobre o corpo na internet e redes sociais.

**Estudante 3:** Achei bom, só que às vezes parecia que tudo que a gente fazia antes era errado. Podia equilibrar mais.

**Estudante 4:** Gostei muito, mas acho que dava pra falar mais de inclusão de quem tem menos acesso ao esporte.

**Estudante 5:** Foi legal, mas senti falta de discutir como as meninas e os meninos são tratados diferente na Educação Física.

**Estudante 6:** Gostei, mas acho que podia mostrar exemplos de como a ginástica pode ser usada como protesto.

**Estudante 7:** Achei interessante, mas podia ter mais espaço pra gente falar nossas experiências pessoais.

**Estudante 8:** Curti, mas queria que mostrasse mais que a ginástica também pode ser divertida, não só séria.

**Estudante 9:** Foi legal, mas às vezes a gente ficava meio perdido com tanta teoria. Podia ter mais prática junto.

**Estudante 10:** Gostei, mas acho que faltou mostrar que tem várias formas de ensinar, não só uma.

**Estudante 11:** Achei boa, mas podia ter mais discussão sobre padrões de beleza e corpo perfeito.

**Estudante 12:** Gostei bastante, só que podia ter mais exemplos sobre como as pessoas pobres têm menos oportunidade.

**Estudante 13:** Foi importante, mas acho que podia dar espaço pra gente discordar de algumas ideias também.

**Estudante 14:** Gostei da proposta, mas queria que tivesse mais imagens e vídeos pra ajudar a entender.

**Estudante 15:** Foi legal, mas acho que podia ter mais tempo pra cada tema. Ficou muito corrido.

**Estudante 16:** Achei importante, mas queria mais conversa sobre como mudar a realidade de verdade.

**Estudante 17:** Gostei muito, mas senti falta de falar mais da saúde mental junto com o corpo.

**Estudante 18:** Foi bom, mas acho que dava pra trazer mais exemplos de fora do Brasil também.

**Estudante 19:** Achei interessante, mas podia ter mais projetos práticos pra gente aplicar o que aprendeu.

**Estudante 20:** Gostei da proposta, mas acho que devia ter momentos pra todo mundo expor opiniões sem medo.