

UNESP UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Faculdade de Ciências

Campus de Bauru – SP

EDUARDO MANZANO SORROCHE

**INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM O CONTEÚDO ESPORTE NAS AULAS
DE EDUCAÇÃO FÍSICA: implicações das teorias progressistas**

BAURU - SP

2023

EDUARDO MANZANO SORROCHE

**INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM O CONTEÚDO ESPORTE NAS AULAS
DE EDUCAÇÃO FÍSICA: implicações das teorias progressistas**

Dissertação apresentada junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, da Universidade Estadual Paulista - UNESP, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Linha de pesquisa: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Orientador: Prof. Dr. Willer Soares Maffei

BAURU – SP

2023

S714i

Sorroche, Eduardo Manzano

Intervenção pedagógica com o conteúdo esporte nas aulas de Educação Física : implicações das teorias progressistas / Eduardo Manzano Sorroche. -- Bauru, 2023

119 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru

1. Educação Física. 2. Esportes. 3. Proposições

progressistas. 4. Abordagem Crítico-superadora. 5. Pedagogia Histórico-crítica. I. Título.

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

Essa ficha não pode ser modificada.

EDUARDO MANZANO SORROCHE

**INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM O CONTEÚDO ESPORTE NAS AULAS
DE EDUCAÇÃO FÍSICA: implicações das teorias progressistas**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista - UNESP, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Willer Soares Maffei

Data da defesa: 06/10/2023.

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Willer Soares Maffei

Universidade Estadual Paulista – UNESP, campus Bauru

Membro Titular: Profª Drª. Celi Nelza Zulke Taffarel

Universidade Federal da Bahia –UFBA. Universidade Federal de Alagoas - UFAL

Membro Titular: Prof. Dr. Paulo Carlan

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ

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

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE EDUARDO MANZANO SORROCHE, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 06 dias do mês de outubro do ano de 2023, às 09:00 horas, no(a) Google Meet, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de EDUARDO MANZANO SORROCHE, intitulada **INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM CONTEÚDO ESPORTE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: implicações das teorias progressistas**. 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. PAULO CARLAN (Participação Virtual) do(a) Universidade Regional do Nordeste do Estado do Rio Grande do Sul - Unijui, Profa. Dra. CELI NELZA ZULKE TAFFAREL (Participação Virtual) do(a) UFBA e UFAL. 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
WILLER SOARES MAFFEI
Data: 29/11/2023 10:09:16-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. WILLER SOARES MAFFEI

Faculdade de Ciências - Câmpus de Bauru -

Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01, 17033360,
Bauru - São Paulo <http://www.fct.unesp.br/pos-graduacao/-educacao-fisica/CNPJ>: 48.031.918/0028-44.

Dedico essa pesquisa ao meu filho Henry, ao meu pai Florentino e minha mãe Elizabeth, principais fontes de inspiração para realização dos meus estudos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a DEUS, pelo dom da vida, por sua Graça e presença constante.

Ao meu filho Henry, meu pai Florentino, minha mãe Elizabeth, aos meus irmãos, cunhadas e sobrinhos que com sabedoria souberam dar todo o apoio necessário para que efetivamente este momento chegasse.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Willer Soares Maffei, por ter me guiado por todo o percurso com extremo afinho, sabendo com muita humanidade retirar de mim todo meu potencial.

À banca examinadora composta pela Prof.^a Dr.^a Celi Nelza Zulke Taffarel e pelo Prof. Dr. Paulo Carlan pela colaboração inestimável dedicado às leituras e pelas relevantes contribuições científicas e humanas.

A todos os professores do ProEF, polo da UNESP de Bauru, que compartilharam o conhecimento capaz de levar à reflexão e à mobilização.

Aos alunos da escola Dom Walter Bini, que não mediram esforços na participação desta pesquisa.

Aos meus amigos professores do ProEF do polo da UNESP de Bauru.

À Capes/PROEB – Programa de Educação Básica pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional – ProEF.

SORROCHE, Eduardo Manzano. **INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM O CONTEÚDO ESPORTE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**: implicações das teorias progressistas. Orientador: Willer Soares Maffei. 2023. 135p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Bauru, 2023.

RESUMO

A presente pesquisa é um estudo de campo, e apresenta como objetivo desenvolver e analisar as decorrências de uma intervenção pedagógica com o conteúdo esporte a partir das teorias progressistas de ensino. Para essa finalidade, participaram do estudo alunos do 5º ano do ensino fundamental da rede pública de um município do interior do estado de São Paulo. Os dados foram coletados através de entrevista semiestruturada, pela atividade de registro no momento da catarse, bem como pelo diário de campo. Como aporte teórico, a pesquisa sustentou-se pela Pedagogia Histórico-Crítica, como fundamentação teórica, e pela proposição Crítico-Superadora, como embasamento para o ensino crítico do conteúdo esporte na Educação Física Escolar. A técnica de análise de conteúdo, compreendida pelas fases da pré-análise, exploração do material, e tratamento dos resultados, foi utilizada para inferência e interpretação dos dados. Verificou-se através das estratégias metodológicas que os alunos foram estimulados a desenvolver o protagonismo bem como a autonomia; foram incentivados a valorizar as relações sociais, bem como a participação coletiva, resgatando os valores que privilegiam o coletivo sobre o individual; foram motivados a refletir sobre os valores humanos presentes nas práticas esportivas, a partir dos questionamentos do pensamento hegemônico que media as relações na sociedade capitalista e implicitamente refletem no esporte espetáculo; foram levados a se apropriar do futebol de uma maneira emancipada e crítica, gerando novas formas de constituir-lo distante dos princípios tradicionais do esporte, que por sua vez enfatizam a performance, o rendimento e a técnica como meio e fim do conteúdo. Além disso, o método utilizado pelo professor-pesquisador, compreendido pelo método dialético de ensino, contribuiu para que os alunos avançassem em seus níveis de pensamento, conduzindo-os a refletirem sobre o pensamento hegemônico presente no mundo capitalista, que por sua vez, é refletido no mundo esportivo, bem como suas próprias condutas nas relações sociais no dia-a-dia. Conclui-se que tratar pedagogicamente os conteúdos da cultura corporal, especificamente o esporte, de uma maneira crítica e reflexiva valorizando o protagonismo dos alunos, orientando-os à emancipação e ao comportamento crítico da sua realidade social, configuram-se ações efetivas para um ensino progressista da Educação Física. Além disso, as ações didáticas elaboradas pelo professor devem ter um direcionamento, ou seja, o educador precisa pautar-se em uma reflexão pedagógica no qual os dados da realidade sejam diagnosticados e julgados a fim de que teologicamente assumam uma posição de manutenção ou transformação destes dados; Considera-se, por fim, que as ações pedagógicas embasadas por reflexões pedagógicas, direcionadas a um ensino crítico, contribuem significativamente para a luta da marginalidade das classes menos favorecidas, da seletividade, da discriminação e do rebaixamento do ensino das camadas populares, apresentando como possibilidades de superação das influências hegemônicas capitalistas.

Palavras-Chave: Educação Física Escolar. Esportes. Teorias Progressistas.

SORROCHE, Eduardo Manzano. **PEDAGOGICAL INTERVENTION WITH SPORT CONTENT IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES**: implications of progressive theories. Advisor: Willer Soares Maffei. 2023. 135p. Dissertation (Professional Master's Degree in Physical Education on a National Network – ProEF) – Faculty of Sciences, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Bauru, 2023.

ABSTRACT

The present research is a qualitative field study, and its objective is to develop and analyze the consequences of a pedagogical intervention with sport content based on progressive teaching theories. For this purpose, students in the 5th year of public elementary school in a city in the interior of the state of São Paulo participated in the study. Data were collected through semi-structured interviews, through recording activities at the time of catharsis, as well as through a field diary. As a theoretical contribution, the research was supported by Historical-Critical Pedagogy, as a theoretical foundation, and by the Critical-Supervisor proposition, as a basis for the critical teaching of sport content in School Physical Education. The content analysis technique, comprised of the phases of pre-analysis, exploration of the material, and treatment of results, was used for inference and interpretation of the data. It was verified through the methodological strategies that students were encouraged to develop protagonism and autonomy; they were encouraged to value social relationships, as well as collective participation, rescuing the values that privilege the collective over the individual; they were motivated to reflect on the human values present in sporting practices, based on questions about the hegemonic thought that mediates relations in capitalist society and implicitly reflected in spectacle sport; were led to appropriate football in the aspects of “knowing how to do it” in an emancipated and critical way, generating new ways of constituting it far from the traditional principles of the sport, which in turn emphasize performance, performance and technique as a means and end of content. Furthermore, the method used by the teacher-researcher, understood by the dialectical teaching method, contributed to the students advancing their levels of thinking, leading them to reflect on the hegemonic thinking present in the capitalist world, which in turn, is reflected in the sporting world, as well as their own conduct in everyday social relations. It is concluded that pedagogically treating the contents of body culture, specifically sport, in the dimensions of “knowing how to do”, “knowing about doing” and “knowing how to be”, in which the student is the main subject of the learning process, guiding them With regard to emancipation and critical behavior of their social reality, effective actions are configured for progressive teaching of Physical Education. Furthermore, the didactic actions developed by the teacher must have a direction, that is, the educator needs to be guided by a pedagogical reflection in which the data of reality are diagnosed and judged so that theologically assumes a position of maintenance or transformation of these data; Finally, it is considered that pedagogical actions based on pedagogical reflections, aimed at critical teaching, contribute significantly to the fight against the marginality of the less favored classes, selectivity, discrimination and the relegation of the teaching of the popular classes, presenting as possibilities for overcoming hegemonic capitalist influences.

Keywords: School Physical Education. Sports. Progressive Theories.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Identificação da Sequência didática	67
Quadro 2 – Elaboração da sequência didática (prática social inicial)...	68
Quadro 3 – Elaboração da sequência didática (problematização).....	68
Quadro 4 - Elaboração da sequência didática (instrumentalização)	69
Quadro 5 - Elaboração da sequência didática (Catarse)	69
Quadro 6 - Elaboração da sequência didática (prática social final)	70
Quadro 7 – Elaboração da entrevista.....	70
Quadro 8 - Aplicação da intervenção – prática social inicial	71
Quadro 9 - Aplicação da intervenção – problematização	72
Quadro 10 - Aplicação da intervenção – instrumentalização	72
Quadro 11 - Aplicação da intervenção – catarse	73
Quadro 12 - Aplicação da intervenção – prática social final	73
Quadro 13 - Aplicação da intervenção – entrevista	74
Quadro 14 - Dinâmica da produção das categorias temáticas.....	75
Quadro 15: Dinâmica da produção das subcategorias.....	77
Quadro 16: Categorias temáticas.....	77

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Produções acadêmicas que dialogam com a pesquisa	51
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACSEF Abordagem Crítico Superadora da Educação Física

EMEF Escola Municipal de Ensino Fundamental

LDB Lei de Diretrizes e Bases

PHC Pedagogia Histórico-Crítica

TALE Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

THC Teoria Histórico-Crítica

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
INTRODUÇÃO.....	20
1 ESCOLA E SUA FUNÇÃO SOCIAL.....	23
2 PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA	27
3 EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA	28
3.1 Finalidades da Educação Física na escola.....	28
3.2 O Esporte na escola.....	31
4 PROPOSIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PROGRESSISTAS	35
4.1 Proposição sociológica-sistêmica.....	35
4.2 Proposição crítico-superadora.....	37
4.3 Proposição crítico-emancipatória	38
5 O ENSINO DO ESPORTE E A VISÃO CRÍTICO-SUPERADORA.....	39
6 DINÂMICA CURRICULAR: PRINCÍPIOS CURRICULARES PARA SELEÇÃO E TRATAMENTO DOS CONTEÚDOS.....	44
6.1 Princípios para a seleção dos conteúdos de ensino	46
6.2 Princípios metodológicos para organização e sistematização do conhecimento	47
7 APROXIMAÇÕES ACADÊMICAS: ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA PROGRESSISTA.....	50
8 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	60
8.1 Contextualização da pesquisa.....	60
8.2 Sujeitos da investigação.....	61
8.3 Materiais e Métodos	61
8.4 Intervenção pedagógica para estudo de campo	62
8.5 Sequencia didática para intervenção pedagógica	63
8.6 Procedimentos para a coleta de dados	63
8.7 Procedimentos para a análise de dados	64
8.8 Procedimentos para a construção dos dados e coleta dos dados	65
9 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	66
9.1 Fase Exploratória	66
9.2 Trabalho de Campo	71
9.3 Tratamento dos materiais: apresentação dos dados.....	74

9.4 Análise, interpretação e inferências	78
9.4.1 Aspectos relacionados ao futebol Callejero	78
9.4.2 Aspectos relacionados ao futebol/esporte	82
9.4.3 Aspectos relacionados aos valores humanos.....	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	94
APÊNDICES	98
A – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido dos Alunos.....	98
B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para menores de idade	101
C – Carta de Apresentação e Anuência	104
D - Intervenção Pedagógica.....	106
E – Transcrição das entrevistas	110
F - Transcrição da atividade de registro	114
ANEXOS	118
A - ANEXO A – Referências Bibliográficas sugeridas pela professora Celi Nelza Zulke Taffarel	118

APRESENTAÇÃO

Minha trajetória na Educação iniciou-se em 2003 quando ingressei no antigo CEFAM (Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) no município de Penápolis. Após a obtenção do diploma de professor, em 2006 fui aprovado em um concurso público como professor de educação básica I. Desde então, minha vida profissional foi trilhada pelo magistério público.

No ano de 2009 conclui o curso de Licenciatura Plena em Educação Física e um ano depois, o curso de Pedagogia. Em 2012 passei no concurso para atuar como professor de Educação Básica II em Educação Física, área que atuo até os dias atuais.

Entretanto, a superficialidade das disciplinas voltadas para a Educação Física escolar do meu curso de graduação (acredito que seja uma das fragilidades na formação dos professores em Educação Física escolar), bem como os percalços enfrentados no chão da escola, fizeram com que eu buscasse novos conhecimentos para minha prática pedagógica e também para tratar pedagogicamente da Educação Física de um modo crítico e significativo no ambiente escolar.

A fim de aprimorar cada vez mais meus conhecimentos e oferecer um ensino de qualidade, no ano de 2012 realizei uma especialização em Educação Física Escolar e no ano de 2014, em Pedagogia do Esporte Educacional. Após concluir essas etapas, surgiu o desejo de subir um degrau a mais em minha formação acadêmica, que seria o mestrado.

Ingressar no mestrado sempre foi algo muito distante para mim. Porém este sonho nunca saiu da minha mente, pois queria avançar nos estudos e oferecer uma educação de qualidade às crianças.

Em 2016 quando abriu o primeiro processo seletivo para o Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, falei que ali estava a minha grande oportunidade de entrar no mestrado. Entretanto, por muito pouco não consegui classificar-me.

Alguns anos se passaram e em 2021, no segundo processo seletivo do programa, após muitos estudos e dedicação, consegui ingressar no tão sonhado e almejado mestrado pelo polo da Unesp de Bauru. O resultado saiu em um momento em que eu mais necessitava e aí entendi o porquê não havia passado anteriormente, em 2016: tudo acontece no seu devido tempo.

As aulas iniciaram-se em março de 2021, durante a pandemia da Covid-19, de forma remota. A acolhida e apresentação dos professores e dos recém-ingressados mestrandos foi a primeira atividade e a partir daí foi dado o “ponta pé” aos estudos.

Logo no início fizemos a introdução ao EaD e a ambientação do AVA, conhecendo algumas ferramentas do sistema que iríamos lidar até o final do curso. Além disso, identificamos as competências e habilidades que um estudante deve ter no sistema EaD e também adentramos um pouco mais no mundo PROEF.

Na disciplina “Problemáticas da Educação Física”, vimos os dilemas que os professores enfrentam no dia-a-dia e que afetam diretamente a prática pedagógica. Discutimos sobre as atuações docentes que levam ainda a práticas tradicionais, ao desinvestimento pedagógico e também práticas inovadoras. Vimos também aspectos relacionados sobre teoria e prática que ainda causam muitos equívocos entre os docentes. Outro tema foi os aspectos legais da disciplina, que como estudamos, ainda precisa avançar mais para maior efetivação e valorização da Educação Física. A questão da indisciplina e aspectos relacionados ao gênero foram muito bem discutidos e embasados teoricamente, além claro, dos relatos entre os pares que foram enriquecedor.

Depois, na disciplina “Seminário de Pesquisa Científica”, adentramos ao nosso possível tema de pesquisa, partindo da nossa experiência profissional como também das problematizações que enfrentamos na nossa prática pedagógica. Além disso, pudemos conhecer um pouco mais sobre os tipos de pesquisas e identificar qual se encaixará melhor no nosso projeto.

Na disciplina “Escola, Educação Física e Planejamento”, estudamos sobre a função social da escola bem como da disciplina Educação Física. Vimos o quão importante é o planejamento em nossa prática pedagógica, a fim de se obter um ensino de qualidade. Analisamos também os objetivos, conteúdos e instrumentos e critérios de avaliação nas diferentes etapas da educação.

Em “Metodologia do Ensino da Educação Física”, aprendemos sobre as abordagens tradicionais e as contemporâneas, conhecidas também como proposições críticas. Vimos que as abordagens do ensino da Educação Física seguiam o contexto histórico do momento e que as proposições críticas surgiram em contraposição ao ensino centrado no ser biológico, na valorização do rendimento e de um ensino tecnicista. Sendo assim, a leitura de textos bem como as discussões,

permitiram que nós pudéssemos refletir sobre qual método utilizamos e qual proporciona um ensino significativo e prazeroso.

Na disciplina “Educação Física na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental”, pudemos apropriar das políticas públicas, de abordagens e de referências que norteiam a Educação Física na Educação Infantil bem como nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os estudos proporcionados nesta disciplina auxiliaram a compreensão da nossa atuação profissional a fim de que tivéssemos fundamentos para intervir e transformar nossa prática pedagógica.

Por fim, na disciplina “Escola, Educação Física e Inclusão”, foram abordadas diversas questões sobre a inclusão no contexto escolar, como também nas aulas de Educação Física. Além disso, pudemos refletir sobre ações e estratégias que nos auxiliem no contexto pedagógico. Vale lembrar que quando falamos em inclusão não estamos falando somente do aluno com deficiência, mas, sobretudo de proporcionar um ensino no qual todos tenham oportunidade, independente da cor, gênero, crença, nível de habilidade motora.

Todos estes estudos foram realizados através de intensas leituras de textos e artigos, sínteses, participações em fóruns, realização de *podcasts*, seminários, avaliações entre outras diversas atividades.

Durante a realização do mestrado participei do CIEFE – Congresso Internacional de Educação Física Escolar – promovido pelo Proef, com a apresentação de um relato de experiência intitulado “Tematizando o Hóquei nas aulas de Educação Física”. Participei também do II WEBINAR CIÊNCIA FUNEPE, como palestrante, falando sobre “Jogos africanos e indígenas de tabuleiro”. Também pela Fundação Educacional de Penápolis – FUNEPE - participei na qualidade de palestrante, do V Simpósio de Pesquisa e Iniciação Científica e II Congresso Pós-graduação da FAFIPE/FUNEPE, ministrando a atividade Minicurso: A Educação Física na BNCC - Educação Infantil e Ensino Fundamental. Além destes, participei de outros simpósios e seminários sobre Educação e Educação Física na modalidade ouvinte, contribuindo e agregando conhecimento para minha prática pedagógica.

Como disse no começo, o Mestrado em Educação Física foi fruto de um grande sonho e de muito esforço que pretendo dar continuidade, pois o que sempre me motiva é acreditar que podemos fazer a diferença na vida de muitas crianças, contribuindo assim para uma educação justa, igualitária e de qualidade.

INTRODUÇÃO

No decorrer da minha trajetória como professor de Educação Física presenciei falas distintas sobre o ensino dos esportes na escola, seja de professores da área, ou de outros profissionais da educação. Os discursos, na maioria das vezes, refletiam um modelo de ensino focado nas modalidades tradicionalmente trabalhadas, bem como no ensino quase exclusivo dos fundamentos e gestos técnicos, parecendo não ter um devido trato pedagógico, bem como, a ausência de um aporte crítico-reflexivo.

Nas últimas décadas, o trabalho com esportes no ambiente escolar tem sido criticado quanto aos seus objetivos e papel educacional. Segundo Bracht (2000), o esporte de rendimento na Educação Física começou a ganhar olhares críticos a partir das teorias da reprodução, desenvolvidas no âmbito da sociologia da educação, além também da sociologia crítica do esporte nas décadas de 70 e 80. Todo esse movimento fez com que as Pedagogias Críticas da Educação Física daquela época repensassem a relação entre Educação Física e Esporte no sentido de seu papel educativo no âmbito escolar.

Entretanto, essas críticas relacionadas ao ensino do esporte nas escolas causaram uma série de equívocos ou mal entendidos, conforme cita Bracht (2000), indicando sempre em lados opostos: os que criticam o esporte, como negadores do ensino deste elemento da cultura na escola e os que representam o ensino tradicional ou tecnicista, afirmando o ensino do esporte com finalidade do alto rendimento.

Justamente esses mal-entendidos, que em certas vezes já fizeram parte da minha prática pedagógica e acredito estar presente no contexto de muitos outros professores, que me instigam a estudar e aprofundar o ensino deste fenômeno cultural e midiático, que é o esporte.

Sendo assim, sempre me questioneei como poderia tematizar o conteúdo esporte na perspectiva crítica de ensino, proporcionando um conhecimento amplo, reflexivo e significativo aos alunos. Além disso, que pudesse também compartilhar com os meus companheiros de profissão uma visão renovadora sobre o ensino dos esportes, pois o esporte por ser um fenômeno mundial e social não pode ser negado na escola, mas sim ressignificado e tratado pedagogicamente para que seja acessível aos estudantes.

Nesse sentido, esta pesquisa tem seus fundamentos ancorados nas teorias progressistas da Educação e da Educação Física e busca responder aos questionamentos da classe trabalhadora em favor de uma educação contra hegemônica e de luta de classes, a fim de superar a marginalidade, a seletividade e o rebaixamento do ensino das camadas menos favorecidas.

Deste modo a fim de encontrar alternativas para um trato pedagógico crítico-reflexivo quanto ao ensino do esporte na escola busca-se desenvolver e analisar as decorrências de uma intervenção pedagógica com o conteúdo esporte a partir das teorias progressistas de ensino.

Assim, esta pesquisa caracteriza-se como estudo de campo e utilizou-se de uma intervenção pedagógica com alunos do 5º ano de uma escola Municipal no Município de Lins – SP, para responder as indagações sobre o ensino do esporte na escola. Para tanto, realizou-se uma sequencia didática contendo os cinco momentos do método de Saviani (2021) durante sete encontros, totalizando 14 aulas.

No que se refere aos pressupostos teóricos e metodológicos para o desenvolvimento da intervenção pedagógica, esta pesquisa norteou-se pela Pedagogia Histórico-Crítica e pela Teoria Crítico-Superadora, teorias que convergem para uma educação contra hegemônica e de luta de classes.

Este trabalho foi estruturado em nove capítulos. No primeiro capítulo “Escola e sua função social”, buscou-se abordar a função social da escola desde o seu surgimento até os dias de hoje. No segundo capítulo “Pedagogia Histórico-Crítica”, é contextualizado histórica, teórica e metodologicamente esta teoria que fundamenta este pesquisa. No terceiro e quarto capítulos, “Educação Física na escola” e “Proposições teórico-metodológicas progressistas” aborda-se a Educação Física e suas finalidades na escola bem como o ensino do esporte, além de analisar três proposições progressistas como alternativas de abordagens da Educação Física na escola de cunho progressistas.

No quinto e sexto capítulos, “O ensino do esporte e a visão crítico-superadora” e a “Dinâmica curricular: princípios curriculares para seleção e tratamento dos conteúdos”, fundamenta metodologicamente a pesquisa através de uma teoria de lutas de classes e contra hegemônica, além de elencar os princípios para seleção do conteúdo e organização e sistematização do conhecimento.

Já no sétimo capítulo “Aproximações acadêmicas: ensino da Educação Física na perspectiva progressista” busca-se aproximar as pesquisas de cunho progressistas realizadas no intervalo de 2018 a 2022, com este trabalho.

No oitavo capítulo “Trajetória metodológica”, é contextualizada a pesquisa e os sujeitos da investigação, além descrever a elaboração da intervenção pedagógica, bem como os procedimentos de coleta, análise e construção dos dados.

Por fim, o nono capítulo, “desenvolvimento da pesquisa”, apresenta-se a fase exploratória, o trabalho de campo, o tratamento dos materiais bem como as análises e inferências dos dados, trazendo as reflexões dos alunos bem como as decorrências do desenvolvimento da intervenção pedagógica.

De acordo com a organização e sistematização, buscou-se neste trabalho desenvolver e analisar as decorrências de uma intervenção pedagógica com o conteúdo esporte a partir das teorias progressistas de ensino a fim de: analisar o desenvolvimento do conteúdo esporte a partir da intervenção do professor pesquisador; produzir uma intervenção pedagógica, a partir das teorias progressistas, como uma sugestão para o ensino renovador do esporte; identificar as aprendizagens dos alunos com o conteúdo esporte sob as perspectivas progressistas de ensino; e construir um produto educacional com atividades envolvendo aspectos o futebol a partir de perspectivas progressistas.

Como Produto Educacional desta pesquisa, foi desenvolvido um vídeo com duração de 7min01seg tendo como objetivo apresentar a intervenção pedagógica com o conteúdo esporte a partir das teorias progressistas.

O vídeo servirá para os professores consultarem, de maneira prática, algumas possibilidades para o ensino do conteúdo esporte, através de perspectivas progressistas, para as séries finais do ensino fundamental I.

O produto educacional está disponível no canal do professor-pesquisador, no *Youtube* e pode ser acessado através do link: <https://www.youtube.com/watch?v=-vOyaGwv9gI>

1 ESCOLA E SUA FUNÇÃO SOCIAL

Por ser uma instituição social, a escola sofreu e sofre influências dos valores sociais. À escola foram atribuídas funções distintas de acordo com cada concepção de sociedade. Assim, de acordo com Luckesi (1994) com o surgimento de novas sociedades ao longo do tempo, que por sua vez tornaram-se mais complexas, emergiu a necessidade de institucionalizar um meio eficiente de transmissão da cultura acumulada, necessária à sua sobrevivência. Ainda de acordo com Luckesi (1994, p. 78):

A escola nasceu de uma necessidade do próprio processo social, à medida que este se tornou mais complexo. A escola cresceu e ganhou novas estruturas à medida que as sociedades também foram gerando novas necessidades. Hoje, embora a escola agregue funções supletivas, a sua função essencial continua a ser a de mediar, para as novas gerações, a apropriação da cultura acumulada pela humanidade. A escola é uma instância privilegiada de tradução da pedagogia em prática docente, não porque se queira, mas porque a própria história da sociedade a constituiu assim.

Luckesi (1994) ainda afirma que nas sociedades anteriores, a educação era tida como espontânea e sem intenção explícita, ou seja, era através da convivência entre crianças e adultos que as novas gerações aprendiam e assimilavam a vida em sociedade. Porém, com o advento de uma nova organização da sociedade, agora dividida em classes, fez com que a transmissão e assimilação de condutas existentes não contribuíssem mais para tal organização social. Assim, devido à ampliação de sua produção e da crescente acumulação das experiências sociais, exigiu-se uma educação mais estruturada, institucionalizada, denominada de escola.

A partir de então a prática de transmissão e assimilação dos conhecimentos configurou-se como algo poderoso e significativo para a sobrevivência e avanço da sociedade. Luckesi (1994, p.79) contribui afirmando que:

Na sociedade de classes o conhecimento, que era comum a todos, foi se transformando em segredo a ser transmitido só para aqueles que pertenciam ao grupo dominante. Evidentemente, nem todos os conhecimentos se tornaram secretos, mas somente aqueles que serviam de maneira especial às expectativas e necessidades do segmento dominante. E esses, de fato, eram conhecimentos importantes para aquela sociedade, ainda que muitos outros conhecimentos existissem e também fossem importantes, mas não valorizados naquele momento pelo setor dominante. Ou seja, a descoberta de que a transmissão e a assimilação dos conhecimentos era uma coisa importante para a sociedade decorreu da própria experiência histórica da humanidade; porém foi o segmento dominante quem se apropriou dessa prática.

A educação institucionalizada começou então a ser vista como uma alternativa de perpetuação de poder da classe dominante, além também de manter a classe dominada à margem da sociedade, sem ascensão. Os segmentos dominantes das diversas sociedades históricas, segundo Luckesi (1994), identificaram na educação institucionalizada uma importante instância necessária para a realização de determinados objetivos sociais e políticos.

Sendo assim, a instituição escolar tem uma importância significativa ao longo da história, como afirma Luckesi (1994), pelo fato de materializar as concepções pedagógicas, que por sua vez, traduzem em concepção filosófica de mundo. Nesse sentido, “para qualquer segmento social, é uma instituição da maior importância, tanto para a transmissão quanto para a assimilação do legado cultural da sociedade”. (LUCKESI, 1994, p. 82).

Pelo fato da relevância da instituição escolar no decorrer dos tempos, as concepções pedagógicas foram se firmando e transformando em projetos de sociedade. Luckesi (1994) afirma que:

Conforme as pedagogias foram se instituindo para atender as necessidades históricas dos diversos momentos da vida da humanidade, a prática pedagógica escolar, ao longo do tempo, foi ganhando conotações diferentes. Cada época histórica, cada grupo humano, fez da escola uma instância, entre outras, de mediação de sua concepção de mundo. As diversas pedagogias, como tradutoras de concepções de mundo (filosofias), deram sentido e significado à ação educativa em geral e em particular à educação escolar. (LUCKESI, 1994 p.82)

A função social da escola, que por sua vez surgiu para desenvolver o processo de socialização das gerações, configura-se estritamente conservadora: “garantir a reprodução social e cultural como requisito para a sobrevivência mesma da sociedade”. (SACRISTÁN E PEREZ GOMES, 1998, p.14)

A escola, por seus conteúdos, por suas formas e sistemas de organização, introduz progressivamente, as ideias, os conhecimentos, as concepções, as disposições e os modos de conduta que a sociedade prega. Assim, a contribuição da escola é decisiva e possibilita à sociedade industrial substituir os mecanismos externos de controle da conduta por disposições mais ou menos aceitas de autocontrole (SACRISTÁN E PÉREZ GOMES, 1998).

Sacristán e Perez Gomes (1998), afirmam que tal tendência conservadora lógica vai na contramão, também de outra tendência lógica, que busca modificar

aspectos dessa formação que se mostram desfavoráveis para alguns indivíduos ou grupos que compõem o complexo e conflitante contexto social. Para que haja equilíbrio de convivência nas sociedades, tanto a conservação quanto a mudança são necessárias, sendo que esta relação também ocorre na estrutura social da escola, bem como entre esta e as demais instâncias da sociedade.

Segundo os autores citados, a escola é uma instituição socializadora que de certa maneira reproduz os desejos, anseios, cultura e tendências da sociedade. Porém em contrapartida há um movimento contrário a esta reprodução, tanto na instituição escolar quanto nas demais instituições sociais, pois não contemplam as necessidades desta outra parcela que compõe o complexo tecido social.

Autores e correntes da sociologia da educação são unânimes em admitir que desde o surgimento das sociedades industriais, o objetivo básico e prioritário da socialização dos alunos na escola é prepará-los para sua futura incorporação no mundo do trabalho. O segundo objetivo do processo de socialização na escola é a formação do cidadão para sua intervenção na vida pública, de modo que se possa manter a dinâmica, o equilíbrio nas instituições e as normas de convivência. Assim, é necessário que a escola assuma as fortes contradições que marcam as sociedades contemporâneas desenvolvidas, pois o mundo da economia requer em suas formações de ideias e condutas, exigências distintas das da esfera política, que por sua vez, em uma sociedade com características democráticas, todos os indivíduos, por direito, são iguais perante as leis e instituições (SACRISTÁN E PEREZ GOMES,1998).

Sendo assim alguns valores são desencadeados no processo de socialização escolar: o individualismo, a competitividade e a falta de solidariedade. Cria-se uma ideia de que a escola é igual para todos e de que, portanto, cada um chega onde suas capacidades e esforços pessoais lhes permitem. Impõe-se a ideologia aparentemente contraditória do individualismo e do conformismo social (SACRISTÁN E PEREZ GOMES,1998). Ainda segundo os autores, apesar do caráter reprodutor, há também no meio educacional correntes renovadoras que impulsionam a mudança, o progresso, a transformação, pois apoiados no conhecimento público, na experiência e na reflexão da comunidade social ao longo da história, cria-se um instrumento que pode quebrar esse processo reprodutor. “O conhecimento nos diferentes âmbitos do saber é uma poderosa ferramenta para

compreender as características e as consequências do complexo processo de socialização reprodutora.” (SACRISTÁN E PEREZ GOMES, 1998, p 22).

Portanto, ao mesmo tempo em que há a reprodução de uma sociedade capitalista e desigual na instituição escolar, há também caminhos para a transformação desta sociedade através da utilização do conhecimento de uma maneira crítica e reflexiva.

Em uma perspectiva crítica, a função da escola, tendo como preceitos sua vertente compensatória e a reconstrução crítica do pensamento e da experiência, necessita de uma transformação radical de suas práticas pedagógicas e sociais, bem como das funções e atribuições do professor. “O princípio básico que norteia a escola nesses objetivos e funções é facilitar e estimular a *participação ativa e crítica* dos alunos nas diferentes tarefas que se desenvolvem na aula”. (SACRISTÁN e PEREZ GOMES, 1998, p 22, grifos dos autores).

A educação tem alcançado degraus superiores no que se refere à universalização do ensino, porém, o que precisa ser consolidada é o desenvolvimento de todos os alunos, pois não basta ser acessível a todos é preciso garantir que os conhecimentos socialmente produzidos sejam adquiridos. De acordo com Saviani (2011), é objeto da educação a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e a descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. Assim é preciso ter claro os critérios para selecionar quais conteúdos são essenciais para a aprendizagem, bem como os meios que cada indivíduo, na sua singularidade, apropria-se daquilo que a humanidade produziu historicamente.

Nesse sentido Saviani (2011), define a função da escola:

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola devem organizar-se a partir dessa questão (SAVIANI, 2011, p.14).

Nesse sentido, entende-se que o conteúdo é elemento fundamental nas atividades escolares, pois contribui para que os alunos, principalmente das camadas populares, tenham elementos para uma reflexão crítica sobre a realidade. Em suas palavras, Saviani defende que “os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos

relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa.” (SAVIANI 2021, p.45).

O domínio da cultura, ou seja, do saber sistematizado constitui para Saviani (2021), instrumento indispensável para a participação política das massas. O autor ainda completa:

Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que servem exatamente desses conteúdos culturais, para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação. (SAVIANI, 2021, p.45)

Por fim, a escola pode ter a função social de transformar a sociedade ou a de reproduzi-la, dependendo do tipo de sociedade que se pretende formar. Em seus fundamentos progressistas a escola deve ter em sua base a transformação social, ou seja, aprimorar o ensino principalmente das camadas populares, que historicamente foram marginalizadas e tiveram um ensino esvaziado.

2 PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA

A pedagogia histórico-crítica teve como principal expoente, Dermeval Saviani e surgiu da necessidade de superar as teorias não críticas e as teorias crítico-reprodutivistas de educação, a fim de apresentar uma alternativa teórica e metodológica de luta contra a seletividade, a discriminação em contra o rebaixamento do ensino das camadas populares. Essa luta contra a marginalidade por meio da escola, diz respeito ao engajamento de garantir à classe trabalhadora um ensino de melhor qualidade frente às condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica, como é denominada a pedagogia histórico-crítica, é o de articular essa luta com os interesses da classe dominada, evitando que seja apropriada pelos interesses dominantes. (Saviani, 2021)

A Teoria Histórico-Crítica tem sua base no materialismo histórico, ou seja, compreende a história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana, firmando-se como corrente pedagógica a partir de 1979. Essa teoria rompe com uma visão mecanizada de ensino presente

nas teorias crítico-reprodutivista e busca compreender a questão educacional a partir dos condicionantes sociais. Conforme explica Saviani (2011), a Pedagogia Histórico-Crítica é:

[...] a passagem da visão crítico-mecanicista, crítico-a-histórica para uma visão crítico-dialética, portanto histórico-crítica, da educação, é o que quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica. Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Esse é o sentido básico da expressão *pedagogia histórico-crítica*. (SAVIANI, 2011, p. 79)

Nesse sentido, a PHC busca superar a sociedade capitalista, bem como as desigualdades por ela produzidas, através de uma proposta de ensino que valoriza o acesso da classe trabalhadora ao patrimônio cultural humano historicamente desenvolvido, como condição para a transformação social. Sendo assim, o conteúdo figura como peça central no processo educativo, pois no entendimento de Saviani (2021)

[...] o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação. (SAVIANI, 2021, p. 45)

Sendo assim, a emancipação é condição fundamental para a superação da dominação, bem como a suplantação da sociedade capitalista. Nesse sentido, a educação segundo a Teoria Histórico-Crítica, é contra –hegemônica e de luta de classes, pois entende que a escola é determinada socialmente refletindo os interesses opostos das classes sociais. Portanto, luta para a superação da marginalidade das classes menos favorecidas bem como a seletividade, discriminação, e o rebaixamento do ensino das camadas populares.

3 EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

3.1 FINALIDADES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

Ao longo dos anos, a Educação Física passou por diversas mudanças em seus objetivos e propostas educacionais. As décadas de 80 e 90 foram marcadas por intensos debates a respeito do papel da Educação Física na escola. Em contraposição ao modelo técnico-esportivo da Educação Física Escolar cunhado por princípios biológicos e fisiológicos, autores como (Betti, 1991; Kunz, 1994; Coletivo de autores, 1992) dedicaram-se a apresentar novas proposições teórico-metodológicas que rompessem com a visão reprodutivista e reducionista da área.

Segundo Daolio (2007), o predomínio até então biológico na Educação Física passou a ser questionado, reforçando assim a visão sociocultural. O corpo era visto somente como um conjunto de ossos e músculos e não expressão de cultura. Nesse sentido o esporte, por ser considerado meio e fim da Educação Física, era apenas passatempo ou atividade que visava ao rendimento atlético e não fenômeno político, caracterizando assim a área apenas pelo viés biológico e não como uma área que pode ser explicada pelas ciências humanas.

Betti (2009), também afirma em seus estudos que alguns fatores descaracterizaram a Educação Física, no sistema educacional brasileiro, como área de conhecimento específico – ausência de reflexão teórica e de produção de conhecimentos científicos – contribuindo para a popularização da área como mera “atividade”.

Se antes a Educação Física era considerada uma atividade extracurricular, sem nenhum comprometimento formativo educacional, a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, passou a ser considerada como um componente curricular. A LDB, em seu artigo 3º, parágrafo 26 afirma que: “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica”.

Estudos como os de Betti (2014, 2015, 2016,) apresenta-nos outros *olhares* para a Educação Física, nos quais a reflexão crítica deve permear o processo educativo e o aluno ser visto como protagonista do processo de ensino/aprendizagem, capaz de mobilizar e produzir saberes. Assim, a Educação Física passa a ser “uma área do conhecimento com bases científicas e pedagógicas que tem como finalidade propiciar ao aluno a apropriação crítica da cultura corporal de movimento” (BETTI, 2016, p.38).

Daolio (2007) afirma que “cultura” é o principal conceito para a educação física, uma vez que as manifestações corporais humanas advêm, ao longo do tempo, de uma dinâmica cultural sendo expressas de maneiras diversas e com

significados próprios dentro de contextos específicos de grupos culturais. (grifo do autor)

O profissional de Educação Física para Daolio (2007), não atua sobre o movimento ou o corpo em si, mas considera o “ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento humanos, historicamente definidos como jogo, esporte, dança, luta e ginástica” (DAOLIO 2007, p. 2).

Após os questionamentos realizados pelos estudiosos da Educação Física, principalmente por (Betti, 1991; Kunz, 1994; Coletivo de autores, 1992), apesar de defenderem propostas diferentes, geraram pontos em comum, como o de compreender as manifestações corporais humanas considerando a perspectiva cultural. (DAOLIO, 2007).

Assim, para Maffei (2019), dentre as diferentes proposições que surgiram para a área, a cultura se configurou como elo integrador, ao passo que “a relação que o ser humano estabelece com a cultura o principal meio e fim da educação física, tanto no âmbito da produção do conhecimento quanto no ensino escolar” (MAFFEI, 2019, p. 46)

Segundo Betti (2015) esses processos geraram transformações na Educação Física brasileira, com relação à fundamentação teórica, proposições didático-metodológicas e currículos de Educação Física para os vários ciclos de escolarização da educação básica.

Para Bracht (2010) essas mudanças ocorridas no campo da Educação Física referentes ao seu papel e finalidades pedagógicas na escola, promoveu uma “desnaturalização” do objeto e do conteúdo, ou seja, o corpo passou a compreendido como uma construção cultural, no qual as práticas expressam a sociedade onde estão inseridas, sendo assim uma construção histórica. Nesse sentido, a valorização não está apenas em submeter os alunos em atividades para “fortificar os corpos”, ou em desenvolver habilidades esportivas, mas, sobretudo em “entender a função da disciplina Educação Física como a de introduzir os alunos no universo da cultura corporal de movimento, ou seja, propiciar a construção pelo aluno de um amplo acervo cultural”. (grifos do autor) (BRACHT, 2010, p. 2).

Ainda para Betti (2002), é tarefa da Educação Física escolar integrar o aluno na cultura corporal de movimento, contribuindo para a formação do cidadão que vai “produzi-la, reproduzi-la, transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo,

do esporte, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas e práticas de aptidão física, em benefício da qualidade de vida.” (BETTI, 2002, p.75).

Para Maffei (2019), por tematizar os elementos culturais de movimento, é papel da Educação Física “levar o sujeito a construir sentidos e significados por meio das experiências com os diferentes elementos da cultura, para que se apropriem delas, e não apenas as reproduzam”.

Nesse sentido, o desenvolvimento de um conteúdo da cultura corporal deve abarcar dimensões para além do conhecimento técnico das habilidades de determinada atividade. É necessária a compreensão das múltiplas determinações que envolvem a prática social, conforme as palavras de Loureiro (1996):

O conteúdo da Educação Física escolar não se reduz ao desenvolvimento da coordenação motora, da flexibilidade, da agilidade, enfim, de habilidades e capacidades físicas em si mesmas. Essas habilidades e capacidades fazem parte da competência técnica do professor, mas só interessam à Educação Física escolar quando relacionadas ao universo da cultura corporal. Não nos interessa tê-los [os alunos] mais ou menos velozes, ágeis ou fortes. Desenvolver flexibilidade, agilidade, etc. é opção de cada aluno dentro de limitações determinadas socialmente às atividades corporais [...] Desejamos que os alunos aprendam a ginástica em todas as suas formas historicamente determinadas e culturalmente construídas; o fantástico acervo de jogos que eles conhecem confrontados com os que não conhecem; a dança enquanto uma linguagem social que permite a transmissão de sentimentos e emoções da afetividade vividas na esfera da religiosidade, do trabalho, dos costumes etc [...] Assim, a Educação Física deixa de ser vazia de conteúdo. (LOUREIRO, 1996, p. 176)

Para o Coletivo de Autores (1992), a Educação Física escolar é uma disciplina que trata pedagogicamente do conhecimento denominado de cultura corporal, e essa relação Educação Física e cultura corporal parte do pressuposto de uma reflexão pedagógica das representações que o homem tem produzido no decorrer da história através da expressão corporal como “jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, podendo ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem”. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 26).

3.2 O ESPORTE NA ESCOLA

O esporte, por tornar-se um conteúdo hegemônico nas aulas de Educação Física e por servir de interesse pela classe dominante, vem sofrendo

questionamentos no âmbito escolar. Para Bracht (2000), o esporte foi escolarizado pelo fato do sistema esportivo visualizar na escola um ambiente para socializar consumidores e também produzir futuros atletas. Além disso, o poder público, interviu também no sentido de que o país, os estados ou municípios fossem bem representados em disputas esportivas. Nesse sentido, o esporte desenvolvido na escola deveria aproximar-se das características do sistema esportivo.

Contrariando tal perspectiva, de acordo com Bracht (2000, 2014), a partir das teorias críticas da Educação, bem como da sociologia crítica do esporte (nos anos 80), a relação Educação Física e Esporte começou a ser repensada, no sentido do seu papel educativo bem como seus fins pedagógicos. Entretanto, segundo Bracht (2000), a partir das críticas endereçadas ao papel do esporte na escola, surgiu uma série de equívocos e mal entendidos.

O primeiro equívoco viria daqueles que entendem que *quem critica o esporte é contra ele*, ou seja, ou é a favor ou contra o esporte. Outro equívoco coloca de um lado os que criticam o esporte na escola, pois seriam contra o ensino das técnicas esportivas, e do outro lado, os que não criticam o esporte, denominados, por sua vez, de tecnicistas. Outro pensamento equivocado entre os que criticam e não criticam o ensino do esporte, refere-se que o primeiro valoriza o lúdico, já o segundo, o rendimento. E o último equívoco que se construiu foi que os críticos ao modelo esportivo escolar pretendiam substituir o ensino das destrezas esportivas (aulas denominadas práticas), por aulas teóricas, em sala de aula, baseadas em reflexões filosóficas e sociológicas ao esporte. (BRACHT, 2000)

Para Bracht (2000), criticar o ensino do esporte não significa negá-lo como conteúdo, mas sim dar um sentido pedagógico ao mesmo, abordando-o em uma perspectiva crítica, diferentemente da visão conservadora de educação no qual o esporte era tratado.

Segundo Bracht (2014, p. 39), parte dos estudiosos da Educação Física que desenvolveram a crítica ao esporte, “assumiu o compromisso de desvelar aos professores o caminho que os levaria à “verdadeira Educação Física”, o que pressupunha uma nova maneira de situar o esporte em seu interior”. Ainda segundo Bracht (2014), esse olhar crítico apresenta uma prática esportiva em contraponto ao modelo tradicional, na qual a sua essência seria formativa, emancipadora ou libertadora.(grifo do autor)

Para Betti (2009), os esportes, bem como os outros conteúdos da Educação Física, devem ser ensinados pensando não apenas no aluno presente, mas também visando uma formação para o aluno egresso, “que vai partilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais da atividade física” (p.67). Nesse sentido, o esporte não pode limitar-se a gestos mecânicos, com finalidade no rendimento, “mas tornar-se um “compreender”, um “incorporar”, um “aprender”, atitudes, habilidades, e conhecimentos, que levem o aluno a dominar os valores e padrões da cultura esportiva”. (BETTI, 2009, p. 67, grifos do autor)

Para Bracht (2014), o esporte tratado e privilegiado na escola deve valorizar menos o rendimento máximo e a competição, procurando permitir aos alunos vivenciar práticas esportivas que privilegiem antes o rendimento possível e a cooperação.

De acordo com a perspectiva apresentada por Kunz (1994, 2016), é imprescindível uma transformação didático-pedagógica do esporte para ser trabalhado na escola a fim de torná-lo uma realidade educacional potencializadora de uma educação crítico-emancipatória. É necessário compreender o esporte em todos os seus sentidos para conseguir agir com liberdade e autonomia. Assim, é preciso ir além de saber praticar o esporte, é necessário desenvolver a capacidade de interação social e comunicativa, o que implica em também estudar o esporte e não somente praticá-lo.

Ao afirmar que o esporte necessita de transformações didático-pedagógica, Kunz et. al (2016) assume posicionamento crítico a respeito da busca pelo rendimento esportivo no ambiente escolar, do modelo competitivo e da ausência do prazer e satisfação do aluno na aula.

Kunz et.al (2016), afirma que a Educação Física precisa ampliar os sentidos no trato pedagógico com os conteúdos, legitimando estudos e propostas que estabeleçam também concepções a uma prática embasada em valores sociais como a cooperação, a autonomia, a imaginação e seus aspectos reflexivos. Ainda de acordo com Kunz et.al (2016), a Educação, assim como a Educação Física Escolar, precisa ser entendida como espaço de práxis social, ou seja, local em que a comunicação e a reflexão crítica estejam presentes.

Nesse tom de crítica à maneira como a Educação Física e o esporte são tratados na escola, Kunz et.al (2016) assegura que o ensino precisa estar voltado à emancipação do aluno, e a educação deve estar fundamentada teoricamente a partir

de uma reflexão entre os sujeitos, oportunizada através das relações de aprendizagens entre professor e aluno, denominada de “ação comunicativa” (grifo do autor).

Maffei (2019) apresenta a Educação Física, sob a proposição crítica-emancipatória cunhada por Kunz, “como uma práxis social que possibilita uma relação dialógica entre homem e mundo, tendo como objetivo a construção, ampliação e transformação de significados expressos nessa relação dialógica” (p.88).

O Coletivo de autores (1992) defende uma metodologia que acentue, na dinâmica da sala de aula, a intenção prática do aluno para apreender a realidade. Sendo assim, o contexto da aula estreita os caminhos do aluno com sua percepção da totalidade das suas atividades, articulando uma ação, com o pensamento sobre ela e com o sentido que dela tem.

Ainda, segundo Coletivo de autores (1992), o esporte é uma produção histórico-cultural, sendo subordinado aos códigos e significados da sociedade capitalista e que as características que revestem este fenômeno social, reproduz, em seu processo educativo, as desigualdades sociais. Assim, o esporte sendo tema da cultura corporal, precisa ser questionado em suas normas, em suas condições de adaptação à realidade social e cultural de quem a pratica, cria e recria.

No ambiente escolar, o esporte deve atender às necessidades dos educandos, ou seja, suas regras e normas devem ser transformadas para que todos sintam pertencentes à aprendizagem deste conteúdo.

Em uma perspectiva sociocultural, Betti (2004), defende que a Educação Física, igualmente à demais disciplinas, deva propiciar certo tipo de conhecimento aos alunos, porém não é um conhecimento dissociado de uma vivência concreta, mas uma ação pedagógica na qual a dimensão cognitiva esteja impregnada da corporeidade. Betti (2004), ainda contribui dizendo que não basta o aluno aprender habilidades motoras ou capacidades físicas, é preciso também aprender a organizar-se socialmente para praticar o esporte aprendido, além de compreender as transformações que a modalidade sofreu ao longo dos tempos, as regras que torna a prática possível, bem como respeitar o adversário como companheiro não como inimigo.

Fica evidente, que as perspectivas teóricas citadas acima convergem para uma abordagem ampla no trato pedagógico com o conhecimento das práticas

corporais da Educação Física, especificamente o esporte, priorizando não mais os aspectos procedimentais, mas também dando igualdade de importância às dimensões cognitivas.

4 PROPOSIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PROGRESSISTAS

A década de 80 foi marcada na Educação Física brasileira como um momento de intensos questionamentos sobre suas finalidades pedagógicas e o surgimento de proposições teórico-metodológicas críticas ou progressistas opondo-se ao modelo biológico de ser humano até então vigente. Por sua vez, essa nova vertente de pensar a Educação Física foi influenciada pelas ciências humanas, concebendo o ser humano como ser social e cultural.

Betti (2009) salienta que a crise de identidade gerada na Educação Física, resultou em profundas reflexões na relação Educação Física e Sociedade, atrelando a utilidade social da Educação Física com seu papel nas transformações sociais. Ainda de acordo com o autor, as concepções dialético-críticas da educação, influenciadas por Gadotti e Saviani, serviram de referencial pedagógico para este novo modelo de Educação Física, buscando identificar “a contribuição da educação, do educador, e da escola no processo de transformação da sociedade”.

Os autores das proposições teórico-metodológicas, segundo Maffei (2019), “direcionaram para a noção de cultura, concepção que, no momento atual, parece responder melhor às necessidades teórico-práticas da Educação Física.”

4.1 PROPOSIÇÃO SOCIOLÓGICA-SISTÊMICA

Essa proposição tem como principal expoente o professor Mauro Betti. Na obra “Educação Física e sociedade”, publicada em 1991, Betti levanta as primeiras considerações sobre a Educação Física dentro dessa abordagem no campo teórico da sociologia. Segundo Maffei (2019) Betti aprofunda os conhecimentos da cultura física (mais tarde denominada de cultura de movimento), objetivos educacionais, modelo sistêmico educacional, personalidade, política educacional e processo de ensino-aprendizagem, tendo como foco a apropriação crítica da cultura física.

Betti (2009) apresenta a Educação Física dentro de um sistema complexo e aberto, composto por quatro níveis hierárquicos: macrossocial, sistema educacional,

sistema escolar e educação física, nos quais, pelo processo de ensino-aprendizagem, atuam na personalidade humana. Esse sistema é aberto porque recebe influências do meio social ao mesmo tempo em que o influencia.

Segundo o autor, o processo de ensino-aprendizagem abrange a tomada de decisões pelo professor e pelo aluno, sendo que durante todo o processo o professor toma decisões sobre a matéria de ensino e sobre o aluno. Assim, Betti (2009), define um modelo para essa tomada de decisões do professor, modelo esse que é composto por dois polos, nos quais as bases são em atitudes dicotômicas fazendo com que o professor realize as escolhas a partir das distinções dos polos. Sendo assim, os polos são compostos por:

- a) variáveis pedagógico-didáticas: (conteúdo: formal a não formal) e (estilo de ensino: comando a solução de problemas)
- b) variáveis sociopsicológicas: (finalidade: trabalho/seriedade e jogo/ludicidade), (interação social: competição e cooperação), (resolução de conflitos: controle externo e controle internos), (regras: rígidas e flexíveis), profissionalização de atitudes: vitória e honestidade)

Para Maffei (2019), o modelo sistêmico mais o entendimento do processo de tomada de decisão e do modelo de polaridade, contribuíram para a “construção de um pensamento global para a Educação Física, apresentando como função da disciplina a condição de integrar e introduzir o aluno ao mundo da cultura física.” (MAFFEI, 2019, p. 81)

Nesse sentido Betti (2002), define a função da Educação Física na escola:

A Educação Física enquanto componente curricular da Educação básica deve assumir a tarefa de: introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do esporte, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas e práticas de aptidão física, em benefício da qualidade da vida. (BETTI e ZULIANI, 2002, p. 75)

Portanto, para o autor esse entendimento produz um projeto para a Educação Física escolar, pois se refere ao plano individual (o aluno) que precisa ser formado a partir da cultura corporal, influenciado pelo plano social no qual a dimensão política é introduzida, relacionando as práticas corporais como direito de cidadania em uma sociedade democrática.

4.2 PROPOSIÇÃO CRÍTICO-SUPERADORA

A publicação da obra *Metodologia do ensino da Educação Física*, na década de 1990, marcou o campo da Educação Física, pois apresentava a sistematização pedagógica crítico-superadora vinculada à Pedagogia Histórico-Crítica. Loureiro (1996) complementa:

[...] a PHC na educação física tem sido identificada com um grupo específico cuja principal expressão foi a obra *Metodologia do ensino da Educação Física*, de autoria de um coletivo de autores. Com a proposta de uma educação física histórico-crítica foi elaborada no início dos anos 80, esse grupo, autodenominado crítico superador, tem sido considerado o grupo progressista da educação física que sobreviveu das intensas discussões que marcaram a década de 80[...] a tendência crítico-superadora identifica-se com a PHC da educação brasileira (LOUREIRO, 1996, p. 166.)

A proposição crítico-superadora, segundo o Coletivo de autores (1992), entende a Educação Física como uma prática pedagógica que no ambiente escolar “tematiza, formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 33).

Ainda segundo o Coletivo de Autores (1992), a proposição crítico-superadora trata de uma pedagogia emergente, ou seja, que busca responder a determinados interesses de classes. O conhecimento tratado na escola tem como base referenciais filosóficos, científicos, políticos e culturais. Nesse sentido, ainda segundo os autores, a Educação Física só tem sentido quando a intenção tem um caminho de compreensão dessa prática para transformá-la.

Esta proposição encaminha três características específicas para a reflexão pedagógica, sendo elas: diagnóstica, judicativa e teleológica.

Segundo o Coletivo de Autores (1992), ela é diagnóstica porque permite uma leitura da realidade e os dados são interpretados de acordo com a perspectiva de classe de quem julga. Ela é judicativa porque julga a partir de interesses de um determinado estrato social. E por fim, a reflexão pedagógica é teleológica, pois há uma direção em sua ação, que por sua vez, reflete os interesses da de classe, podendo ser transformadora ou conservadora dos dados da realidade diagnosticados e julgados.

Nesse sentido, essa reflexão pedagógica, embasa o Projeto Político Pedagógico do professor, que de acordo com o Coletivo de Autores (1992), todo o educador deve tê-lo definido, pois é fundamental para guiar sua prática pedagógica na relação que estabelece com os alunos, na seleção e no tratamento científico e metodológico dos conteúdos e nos valores que constroem com os alunos.

4.3 PROPOSIÇÃO CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA

A proposição crítico-emancipatória teve como principal precursor Elenor Kunz, que através de suas obras *Educação Física: ensino e mudanças e Transformação didática do esporte*, descreve, conforme afirma Maffei (2019), a teoria do se-movimentar, um amplo estudo de base fenomenológica. Assim, ainda de acordo com Maffei (2019), o termo se-movimentar foi expressa propositadamente por Kunz para enfatizar que o sujeito é ator e autor do movimento.

Para Kunz (2004), o movimento não pode ser concebido e entendido somente numa visão física e em um sentido espaço-temporal, mas sim de uma forma ampla e integral, como afirma apoiado em Trebels: “o movimento é uma ação em que um sujeito, pelo seu 'se-movimentar', se introduz no Mundo de forma dinâmica e através desta ação percebe e realiza os sentidos/significados em e para o seu meio” (KUNZ, 2004, p. 163).

De acordo com Daólio (2007), Kunz desenvolve uma concepção dialógica de movimento humano, na qual “o movimento deve ser interpretado como um diálogo entre o ser humano e o mundo, uma vez que é pelo “se-movimentar” que ele percebe, sente, interage com os outros, atua na sociedade”. (DAÓLIO, 2007, p. 37)

A concepção dialógica de movimento, conforme afirma Daólio (2007), “pressupõe o envolvimento do ser humano como sujeito da ação sempre na sua intencionalidade constituindo o sentido/significado do seu “se-movimentar”

Para Maffei (2019), de acordo com esses conceitos de movimento, Kunz concebe a Educação Física como uma práxis social, permitido ao sujeito uma relação dialógica entre homem e mundo, tendo como objetivo a construção, a ampliação e transformação de sentidos e significados que leva à emancipação crítica do sujeito.

5 O ENSINO DO ESPORTE E A VISÃO CRÍTICO-SUPERADORA

De acordo com os fundamentos apresentados pelo Coletivo de Autores (1992), a Teoria Crítico Superadora busca responder determinados interesses de classe, no caso a classe trabalhadora. Sendo assim, faz-se necessário uma reflexão pedagógica a fim de construir um projeto político pedagógico que responda às exigências atuais no processo de construção de uma escola pública democrática e de qualidade.

Nesse sentido, a reflexão pedagógica deve seguir algumas características específicas, assim como estrutura o Coletivo de autores (1992), sendo ela: diagnóstica, judicativa e teleológica.

Ela é diagnóstica, pois conforme o Coletivo de autores (1992), uma reflexão é realizada para a leitura e diagnóstico da realidade. Esses dados são interpretados e julgados a fim de emitir um juízo de valor que por sua vez depende da perspectiva de classe julgadora. A reflexão pedagógica é judicativa, pois segundo os autores, o juízo de valor é resultante da ética que representa os interesses de determinada classe. E por fim, é teleológica porque direciona a ação, o alvo que se quer chegar. “Essa direção, dependendo da perspectiva de classe de quem reflete poderá ser conservadora ou transformadora dos dados da realidade diagnosticados e julgados” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 15) Sendo assim, esse direcionamento indicando a manutenção ou transformação dos dados da realidade, indica que esse processo não é neutro, pois é necessário tomar um partido para a reflexão pedagógica.

A partir da reflexão pedagógica, traça-se o caminho para a elaboração do projeto político-pedagógico, que por sua vez norteará a prática pedagógica do professor em sala de aula. Assim, segundo o Coletivo de autores (1992), o PPP direciona as ações do professor sobre a “relação que estabelece com os alunos, o conteúdo que seleciona para ensinar e como o trata científica e metodologicamente, bem como os valores e a lógica que desenvolve nos alunos” (COLETIVO DE AUTORES 1992, p. 15)

Pensando na prática pedagógica, e nos caminhos a seguir, todo professor precisa ter claro um projeto político-pedagógico, pois conforme sugere o Coletivo de autores (1992), essa ação define o projeto de sociedade e de homem que persegue os interesses de classe de classe que defende os valores morais e éticos que

consolidam sua prática bem como a articulação das aulas com um projeto maior de homem e sociedade.

Partindo dessa perspectiva adotada para a ação docente e, considerando o esporte, como parte integrante das práticas corporais que envolvem a cultura corporal e por ser um fenômeno social, precisa ser tratado pedagogicamente na escola a fim de os alunos desenvolvam uma reflexão crítica a partir de um contexto sócio-econômico-político-cultural.

Nesse sentido, o Coletivo de autores (1992) define o esporte como uma prática social que envolve códigos, sentidos e significados da sociedade que o cria e o pratica. Assim, por ser tema de conhecimento da Educação Física, “deve ser analisado nos seus variados aspectos, para determinar a forma em que deve ser abordado pedagogicamente no sentido de esporte escola e não esporte “na” escola.” (COLETIVO DE AUTORES, 1992 p. 48)

O esporte reflete os códigos e valores da sociedade capitalista, tais como alto rendimento, a comparação, a seleção dos mais habilidosos, a competição formal. Esses valores são refletidos no processo educativo, que por sua vez reverbera em desigualdades sociais. Diante disso, o esporte na visão crítico superadora, conforme o Coletivo de autores (1992) precisa questionar tais normas bem como as condições de adaptação à realidade social e cultural da comunidade de que se apropria. É preciso realizar a retomada da valorização do coletivo, da solidariedade e do respeito humano, além de assegurar o direito de todos à prática do esporte.

O ensino do esporte abordado na perspectiva sócio-político-cultural, na quais as teorias progressistas fazem presente, necessita ser tratado pedagogicamente a fim de que os estudantes, principalmente da classe trabalhadora, apropriem-se do que é clássico, ou seja, fundamental para o desenvolvimento crítico do seu conhecimento, que segundo Saviani (2021) parte de uma situação sincrética, avançando para o nível sintético de conhecimento.

Sendo assim, apresenta-se uma proposta didática fundamentada por cinco passos da pedagogia histórico-crítica de Saviani (2008), e sistematizado didaticamente por Gasparin (2012) pela didática histórico-crítica, sendo eles: prática social inicial; problematização; instrumentalização; catarse e; prática social final.

a. Prática Social Inicial

Para Saviani (2014), o primeiro momento, prática social inicial, é a identificação da forma como a prática social se apresenta na sociedade atual sendo comum a professores e alunos. Porém é vivenciada de maneiras distintas por ambos, pelo fato do professor ter uma visão sintética da prática social, ao passo que os alunos possuem uma compreensão sincrética.

A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e as experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam. (SAVIANI, 2008, p. 56-57).

Segundo Gasparin (2012) este momento é caracterizado pela mobilização do educando quanto ao conhecimento a ser construído, realizando o primeiro contato com o tema a ser estudado, além de promover a contextualização do conteúdo. “É o momento de conscientização do que ocorre na sociedade em relação àquele tópico a ser trabalhado, evidenciando que qualquer assunto [...] já está na prática social, como parte constitutiva dela” (GASPARIN, 2012, p. 17).

Ainda de acordo com Gasparin (2012) esse passo desenvolve-se, basicamente, em dois momentos: a) o professor anuncia aos alunos os conteúdos que serão estudados e seus respectivos objetivos; b) o professor busca conhecer os educandos através do diálogo, percebendo qual a vivência próxima e remota cotidiana desse conteúdo antes que lhe seja ensinado em sala de aula, desafiando-os para que manifestem suas curiosidades, dizendo o que gostariam de saber a mais sobre esse conteúdo.

b. Problemática

O segundo passo, denominado problematização, seria a verificação dos principais problemas identificados na prática social, como afirma Saviani (2008).

“Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (SAVIANI, 2008, p. 57).

Nesse sentido, Gasparin (2012) diz que este é um momento imprescindível para que o professor estimule o aluno a buscar o conhecimento, pois o mesmo é desafiado a buscar, investigar e solucionar questões colocadas em estudo. Neste momento, o professor apresenta ao aluno o conteúdo em suas diversas dimensões, além de mostrar-lhe que o mesmo não é único, mas diverso e contraditório. Ainda de acordo com autor, “é o caminho que predispõe o espírito do educando para a aprendizagem significativa uma vez que são levantadas situações-problema que estimulam o raciocínio” (GASPARIN, 2012, p. 23).

Ressalta ainda Gasparin e Petenucci (2014), que a problematização desenvolve-se na realização de:

[...]a) uma breve discussão sobre esses problemas em sua relação com o conteúdo científico do programa, buscando as razões pelas quais o conteúdo escolar deve ou precisa ser aprendido; b) em seguida, transforma-se esse conhecimento em questões, em perguntas problematizadoras levando em conta as dimensões científica, conceitual, cultural, histórica, social, política, ética, econômica, religiosa etc, conforme os aspectos sobre os quais se deseja abordar o tema, considerando-os sob múltiplos olhares. (GASPARIN e PETENUCCI, 2014, p. 09).

c. Instrumentalização

O terceiro momento, denominado instrumentalização, caracteriza-se, de acordo com Gasparin (2012), pelo confronto entre o sujeito da aprendizagem, no caso o aluno, com o objeto da aprendizagem – o conteúdo. O professor complementa essa tríade, realizando a mediação com ações didático-pedagógicas fim de que se construa o conhecimento científico.

Gasparin (2012) ainda complementa dizendo que a instrumentalização “é o caminho pelo qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que o assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional”. GASPARIN (2012, p. 51)

Algumas ações metodológicas são apresentadas por Gasparin (2012) para auxiliar o trabalho do professor para que os alunos construam uma aprendizagem significativa. Assim, o professor:

[...] apresenta aos alunos através de ações docentes adequadas o conhecimento científico, formal, abstrato, conforme as dimensões escolhidas na fase anterior; os educandos, por sua vez, por meio de ações estabelecerão uma comparação mental com a vivência cotidiana que possuem desse mesmo conhecimento, afim de se apropriar do novo conteúdo. Neste processo usa-se todos os recursos necessários e disponíveis para o exercício da mediação pedagógica. (GASPRIN e PETENUCCI, 2014, p. 10)

Nesse sentido, a instrumentalização é um momento muito importante para a efetiva construção do conhecimento e as ações docentes devem dinamizar esse processo a fim de torná-lo rico e significativo. Segundo Gasparin (2012), o educador deve mobilizar os alunos para que possam apropriar do conteúdo científico nas variadas dimensões, visando assim, a busca pelos objetivos pré-estabelecidos.

d. Catarse

O quarto momento, nomeado de catarse, segundo Saviani (2008, p. 57):

[...] é o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. [...] Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social.

Colaborando com Saviani, Gasparin (2012, p. 124) diz que esta etapa do processo educativo “é a síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático a que o educando chegou, marcando sua nova posição em relação ao conteúdo e à forma de sua construção social e sua reconstrução na escola”.

De acordo com Gasparin e Petenucci, a catarse se realiza:

[...] por meio da nova síntese mental a que o educando chegou; manifesta-se através da nova postura mental unindo o cotidiano ao científico em uma nova totalidade concreta no pensamento. Neste momento o educando faz um resumo de tudo o que aprendeu, segundo as dimensões do conteúdo estudadas. É elaboração mental do novo conceito do conteúdo; esta síntese se expressa através de uma avaliação oral ou escrita, formal ou informal, na qual o educando traduz tudo o que aprendeu até aquele momento, levando em consideração as dimensões sob as quais o conteúdo foi tratado. (GASPARIN e PETENUCCI, 2014, p. 10)

Sendo assim, neste momento os alunos avançam em sua maneira de pensar sobre o conteúdo em questão, a partir de novos conceitos. Segundo Gasparin

(2012), é neste ponto que o educando mostra o quanto incorporou dos conteúdos trabalhados e qual seu novo nível de aprendizagem.

e. Prática Social Final

A última etapa do processo educativo dialético é a prática social final, que de acordo com Gasparin (2012, p.143):

[...] é a nova maneira de compreender a realidade e de posicionar-se nela, não apenas em relação ao fenômeno, mas à essência do real, do concreto. É a manifestação da nova postura prática, da nova atitude, da nova visão do conteúdo no cotidiano. É, ao mesmo tempo, o momento da ação consciente, na perspectiva da transformação social, retornando à prática social inicial, agora modificada pela aprendizagem.

Nesse sentido, segundo Saviani (2008), este último momento é o ponto de chegada, que por sua vez é a própria “prática social”. Os alunos avançam para níveis superiores de abstração de conhecimento, ao mesmo nível que o professor, sendo essa uma relação essencial para se compreender a especificidade da dialética pedagógica. (grifo do autor)

Partindo dos pressupostos apresentados, em especial, das possibilidades de trabalhar com o esporte explorando outras dimensões do conteúdo, surge a necessidade de buscar respostas ao seguinte questionamento: como tratar pedagogicamente o conteúdo esporte no ambiente escolar a partir das teorias progressistas da Educação e da Educação Física?

Na busca por respostas ao questionamento proposto, será investigada uma intervenção pedagógica, desenvolvida com alunos do 5º ano do ensino fundamental da rede pública de ensino, na qual será abordado o conteúdo esporte a partir das teorias progressistas da Educação Física.

6 DINÂMICA CURRICULAR: PRINCÍPIOS CURRICULARES PARA SELEÇÃO E TRATAMENTO DOS CONTEÚDOS

As referências formuladas pelo Coletivo de Autores (1992) apontam para uma perspectiva histórico dialética da dinâmica curricular, uma vez que busca o

enfrentamento do rebaixamento da educação escolar, bem como a escassez de conhecimento no currículo, em especial, da escola pública.

Conforme o Coletivo de autores (1992), currículo escolar “representa o percurso do homem no seu processo de apreensão de conhecimento científico selecionado pela escola: seu projeto de escolarização.” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p 16).

Para Saviani (2011), o currículo da escola deve estruturar-se a partir do saber sistematizado, a fim de propiciar “a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 2011, p.14). O autor ainda complementa de uma forma mais abrangente o conceito de currículo:

[...] é a organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria. Vê-se, assim, que para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convencionamos chamar de “saber escolar”.

Nessa perspectiva, a escola tem papel fundamental na seleção e tratamento dos conteúdos que farão parte deste currículo, uma vez que, para o processo de escolarização o conhecimento científico proporcionado e apreendido pelos alunos, principalmente das camadas menos favorecidas, devem ter significado e relevância social, a fim de que possam desenvolver uma leitura crítica da realidade.

O currículo, nesse sentido, tem a função social, que conforme o Coletivo de autores (1992) é o de “ordenar a reflexão pedagógica do aluno de forma a pensar a realidade social desenvolvendo determinada lógica, apropriando-se do conhecimento científico confrontando com o saber que o aluno traz do seu cotidiano” (idem, p. 16).

Segundo Gama (2015), utilizando de Varjal (1991) e do Coletivo de autores (1992), faz uma comparação entre a concepção de currículo tradicional e o currículo pautado na lógica dialética. A primeira concepção de currículo aborda o trato com o conhecimento de maneira fragmentado, estático, unilateral, linear, etapista, dentro dos princípios da lógica formal. Já o currículo pautado na lógica dialética, organiza o

conhecimento no currículo tendo em vista favorecer o desenvolvimento da lógica dialética como instrumento do pensamento para apreensão e alteração da realidade, ancorados nos princípios curriculares da totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição.

O conhecimento científico é apropriado pela escola e deve ser tratado metodologicamente a fim de facilitar a apreensão pelos alunos, assim conforme salienta o Coletivo de autores (1992) a escola desenvolve a reflexão sobre esse conhecimento, ou seja, sua capacidade intelectual.

Em suas contribuições a respeito do que a escola deve proporcionar de conhecimento científico e como tratá-lo pedagogicamente, Saviani (2011) aponta que é objeto da educação identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos estudantes, visto como fundamental para o desenvolvimento da capacidade intelectual. Para o autor, estes conteúdos que devem ser abordados pelo currículo são denominados de “clássico”, e clássico é “aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico” (SAVIANI, 2011, p. 13).

6.1 PRINCÍPIOS PARA A SELEÇÃO DOS CONTEÚDOS DE ENSINO

Conforme os autores do Coletivo de autores (1992) os princípios para a seleção dos conteúdos de ensino são: a) Relevância social do conteúdo; b) Contemporaneidade do conteúdo; c) Adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno; e d) Objetividade e enfoque científico do conhecimento.

a. Relevância social do conteúdo

Conforme explica o Coletivo de autores (1992), este princípio curricular de seleção do conteúdo “deverá estar vinculado à explicação da realidade social concreta e oferecer subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-históricos do aluno, particularmente a sua condição de classe social” (COLETIVO DE AUTORES, p. 19).

b. Contemporaneidade do conteúdo

A contemporaneidade do conteúdo de acordo com o Coletivo de Autores (1992), diz respeito “ao que de mais moderno existe no mundo contemporâneo mantendo-o informado dos acontecimentos nacionais e internacionais, bem como do avanço da ciência e da técnica [...] este conteúdo liga-se também ao que é clássico” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.19).

Como dito anteriormente, “clássico” na concepção de Saviani (2011) é aquilo que firmou como fundamental, como essencial para a construção do conhecimento científico, não se confunde com o velho e nem se opõe ao moderno, sendo assim nunca perdem sua contemporaneidade.

c. Adequação às possibilidades sócio-cognitivas

Para o Coletivo de autores (1992), é necessário para a seleção do conteúdo que leve em consideração as capacidades dos estudantes, seus conhecimentos, suas possibilidades. “Há de se ter competência para adequar o conteúdo à capacidade cognitiva e à prática social do aluno, ao seu próprio conhecimento e às suas possibilidades enquanto sujeito histórico” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 20).

6.2 PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS PARA ORGANIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

a. Princípio do confronto e contraposição de saberes

Confrontar e contrapor os saberes, conforme explica o Coletivo de Autores (1992), diz respeito ao conhecimento científico que é construído enquanto resposta às exigências do meio cultural dado pelo senso comum. Nesse sentido:

O confronto do saber popular (senso comum) com o conhecimento científico universal selecionado pela escola, o saber escolar, é, do ponto de vista metodológico, fundamental porque instiga o aluno, ao longo de sua escolarização, a ultrapassar o senso comum e construir formas mais elaboradas de pensamento. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 20).

Sendo assim, é importante salientar que não é intenção deste princípio excluir um saber em função do outro. O saber empírico, ou saber popular é necessário para

que o saber escolar, ou saber científico seja construído e torna-se significativo para a vida social do estudante.

b. Simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade

Este princípio, segundo o Coletivo de autores (1992), prioriza a organização dos conteúdos de forma simultânea aos estudantes, independente do ano escolar, sendo que o que irá mudar serão as referências do pensamento sobre o dado da realidade. Esta forma de organizar o conteúdo desenvolve uma visão de totalidade da realidade, conforme afirma os autores:

Numa perspectiva dialética, os conteúdos teriam que ser apresentados aos alunos, a partir do princípio da simultaneidade, explicitando a relação que mantêm entre si para desenvolver a compreensão de que são dados da realidade que não podem ser pensados isoladamente. Nessa perspectiva o que mudaria de uma unidade para outra seria a amplitude das referências sobre cada dado. (COLETIVO DE AUTORES, 1992 p. 21)

Neste caso, o “etapismo” (ideia de etapa presente na organização curricular conservadora), vai à contramão deste princípio, uma vez que, não são exigidos pré-requisitos e o conhecimento não é tratado de forma linear. (Coletivo de autores 1992, grifo do autor).

Buscam-se, na organização curricular, as relações e nexos entre os diferentes conteúdos, desenvolvendo uma visão de totalidade, que carrega o particular e o universal. O conteúdo sendo tratado de forma espiralada permite ao aluno ir aprofundando sua compreensão acerca da realidade, uma vez que o conhecimento vai se construindo à medida que o pensamento vai se ampliando.

c. Princípio da espiralidade da incorporação das referências do pensamento

Os autores do Coletivo de autores (1992) explicam que este princípio metodológico “significa compreender as diferentes formas de organizar as referências do pensamento sobre o conhecimento para ampliá-las”. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 21)

Este princípio foi renomeado na tese de doutorado de Gama (2015). A autora tratou de forma mais direta e objetiva o seu significado, denominando de “ampliação da complexidade do conhecimento”. Sendo assim, para autora:

Este princípio vincula-se diretamente ao anterior, o da simultaneidade dos conteúdos, e parte do entendimento de que a apropriação de dado conhecimento não se dá de forma linear, de uma vez só, em uma “única dose”, mas através de sucessivas aproximações. Num processo em que vão se ampliando as referências acerca do objeto, que vamos apreendendo suas múltiplas determinações, a representação do real no pensamento vai sendo produzida, ampliando-se e tornando-se cada vez mais fidedigna. Assim, o trato com o conhecimento não pode ser pensado por etapas. O que mudaria de uma unidade de ensino ou de uma série para outra seria a amplitude das referências sobre cada dado da realidade que iria se ampliando no pensamento.

Nesse sentido, o princípio da espiralidade está intimamente ligado às determinações que os alunos dominam sobre um dado assunto de um período ao outro, desenvolvendo assim uma ampliação das determinações acerca do objeto estudado.

d. Princípio da provisoriedade do conhecimento

Conforme explica o Coletivo de autores (1992), a partir do princípio da provisoriedade “organizam e sistematizam os conteúdos de ensino, rompendo com a ideia de terminalidade. É fundamental apresentar o conteúdo desenvolvendo a noção de historicidade para que o aluno se perceba enquanto sujeito histórico” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 21).

De acordo com este princípio, todo conteúdo apresentado ao aluno deve ter um tratamento no sentido de explicar que todo conhecimento humano produzido sofre alterações e isso determina o estágio da humanidade.

Em seus estudos, Gama (2015) diz ser imprescindível abordar o conhecimento em sua historicidade, como produto da ação humana concretizada num dado momento histórico. “[...] a história do desenvolvimento dos conhecimentos produzidos pela humanidade fornece pistas importantes para sua organização, sistematização e sequenciamento lógico e metodológico ao longo do tempo”. (GAMA, 2015, p. 2010).

O Coletivo de autores (1992) conclui afirmando que o conhecimento é provisório e representa uma aproximação do real pelo fato de uma explicação científica de um dado da realidade ser superado de acordo com novas descobertas científicas em momentos históricos distintos.

Os princípios curriculares elencados – princípios de seleção e de tratamento ao conteúdo - são desenvolvidos de forma integrada não podendo ser compreendidos isoladamente. Além disto, os princípios têm função de orientar a organização e sistematização do currículo escolar, bem como o trabalho educativo desenvolvido nas escolas.

Em uma perspectiva dialética, a dinâmica curricular favorece a construção do intelectual do sujeito “[...] à medida que lhe permite construir, por aproximações sucessivas, novas e diferentes referências sobre o real no seu pensamento [...] compreendendo como o conhecimento foi produzido historicamente” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.22).

7 APROXIMAÇÕES ACADÊMICAS: ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA PROGRESSISTA

Buscando compreender o estado de arte das produções acadêmicas que possuem relações com as práticas pedagógicas fundamentadas nas teorias progressistas, faz-se necessário uma aproximação de produções acadêmicas com o presente trabalho a fim de entender o desenvolvimento da Educação Física a partir de pressupostos críticos.

Com o objetivo de identificar produções mais recentes, o levantamento de periódicos foi realizado de acordo com os últimos cinco anos, entre 2017 a 2022, no site de pesquisa Google Acadêmico. Os termos utilizados para a pesquisa foram adicionados a expressão educação física escolar, sendo eles: pedagogia histórico-crítica; progressista; teoria crítico superadora; e esportes.

Após breve análise das produções acadêmicas encontradas, foram destacadas cinco que dialogam diretamente com o objeto da pesquisa. Assim, os trabalhos foram organizados na tabela abaixo.

Tabela 1: Produções acadêmicas que dialogam com a pesquisa

Autores	Gênero	Título	Ano
ALVES, Naiá Márjore Marrone	Dissertação	A organização do trabalho pedagógico da Educação Física e a pedagogia histórico-crítica: limites e possibilidades.	2018
LORENZINI, Ana Rita; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke	Artigo	Os níveis de sistematização da ginástica para formação de conceitos na educação escolar.	2018
RAMOS, Luiz Matheus	Dissertação	Educação Física Escolar: possibilidades de ensino dos esportes a partir da perspectiva progressista	2020
FARIAS, Leidiane Alves de; SILVA, Iverson Conceição; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke	Artigo	Ensino do atletismo: possibilidades ontológicas a partir da abordagem crítico-superadora	2021
SILVA, Irinaldo Deodato	Tese	O trato com o conhecimento das Lutas Corporais na escola em tempos de guerra: contribuições da teoria pedagógica Histórico-Crítica e da abordagem Crítico-Superadora da Educação Física.	2022

Fonte: elaborada pelo autor

Alves (2018) realizou uma pesquisa investigativa na qual pautou-se no questionamento dos limites e possibilidades da implementação de uma proposta pedagógica de Educação Física a partir da pedagogia histórico-crítica na organização do trabalho pedagógico. Sendo assim, sua investigação foi desenvolvida com alunos do 3º ano do ensino médio, em uma escola estadual no município de Itaberaí - GO.

Ao desenvolver sua pesquisa, Alves (2018) procurou responder ao questionamento inicial a fim de trazer importantes contribuições tanto para o processo de ensino de Educação Física da escola em questão, como também para colaborar com a expansão da pedagogia histórico-crítica, subsidiando o trabalho de professores no trato pedagógico com os conteúdos da Educação Física.

Como proposta didático-pedagógica, a autora embasou seu trabalho nos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, uma vez que defende uma educação revolucionária, ou seja, visando a superação da sociedade capitalista e também do empoderamento da classe trabalhadora através da aquisição do saber elaborado, fortalecendo o posicionamento dessa classe na transformação da realidade balizada pelas desigualdades sociais.

Além disso, para Alves (2018) a educação, como um todo, historicamente tem suas propostas calcadas nos domínios da classe dominante, consequentemente do sistema capitalista que por sua vez esvazia os conteúdos da classe dominada mantendo-os à margem da sociedade. Concomitantemente, este domínio capitalista também é presente na Educação Física, que apesar de embates políticos e muita luta – que inegavelmente trouxeram grandes avanços - ainda continua sob os interesses dominantes.

Para o desenvolvimento da pesquisa a autora desenvolveu uma sequência didática fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, buscando garantir aproximação ao método pedagógico de Saviani que está organizado em momentos didáticos (a prática social como ponto de partida, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social como ponto de chegada).

Além disso, para o processo de planejamento e materialização da proposta pedagógica, Alves (2018) pontua que é importante ter em vista como categorias explicativas o par dialético objetivo-avaliação bem como a tríade forma-conteúdo-destinatário. A autora ainda frisa que:

Essas categorias explicativas são fundamentais para a condução do processo de planejamento e materialização da proposta pedagógica à luz da pedagogia histórico-crítica. Elas ajudam a responder às questões “O que ensinar (conteúdos)? Por que ensinar (objetivos)? Como ensinar (procedimentos, encaminhamentos e organização do trabalho pedagógico)? Para quem ensinar? (destinatário da ação pedagógica). Essas são questões fundamentais para a consolidação da prática pedagógica em sua totalidade. Por isso, pensar nas categorias objetivo-avaliação e forma-destinatário-conteúdo é uma exigência para aqueles que ingressam no compromisso político de ensinar sob os pressupostos da pedagogia histórico-crítica. (ALVES, 2018, p. 131).

A autora conclui que alguns limites cruzaram o percurso investigativo: a) as políticas educacionais capitalistas que manipulam o papel social do professor por intermédio da imposição de objetivos e métodos pré-estabelecidos que persistem no cenário educacional; b) além também de especificidades encontradas na implantação da proposta, como: particularidades da organização do trabalho pedagógico da escola, da constituição histórica do destinatário da ação pedagógica, da concepção de Educação Física apropriada pelas professoras, equipe gestora e alunos, dos recursos materiais disponíveis, entre outros aspectos.

Por fim, Alves (2018) afirma que apesar dos limites enfrentados na materialização da proposta elaborada, a intervenção desencadeou contribuições significativas para a reflexão dos alunos e das professoras.

Lorenzini e Taffarel (2018) investigam a sistematização da ginástica durante 120 horas/aula nas aulas de Educação de Física, no ensino fundamental e médio, sob a perspectiva Crítico-Superadora, tendo como suporte teórico o Materialismo Histórico-dialético e a Pedagogia Histórico-Crítica como suporte didático, a fim de identificar os níveis de conceitos apreendidos pelos estudantes.

Para as autoras, após a investigação – desenvolvimento da ginástica através da perspectiva Crítico-Superadora – foi possível identificar a elevação do pensamento teórico, materializando o avanço do pensamento sincrético ao sintético, através de processos de vivências, experiências, aprendizagens, chegando ao desenvolvimento do pensamento teórico nos estudantes. Lorenzini e Taffarel afirmam que:

Ao sistematizar a ginástica em ciclos, os conceitos científicos superaram as representações que captam a aparência, o dado imediato do objeto, produzindo a capacidade de generalização e de identificação de regularidades, chegando à essência do fenômeno. Neste processo emergiu a apropriação e a produção do conhecimento que materializou o ato cognoscitivo que eleva o pensamento do abstrato ao concreto pensado (LORENZINI e TAFFAREL, 2018, p. 308).

Lorenzini e Taffarel concluem que o trabalho de sistematização da ginástica contribuiu significativamente para a elevação da capacidade teórica nos estudantes, evidenciada com a formação de conceitos que desenvolveram sobre o conhecimento, construindo representações, generalizações e regularidades científicas dominando o conteúdo em questão.

As autoras ainda afirmam que este trabalho sistemático de desenvolvimento do pensamento teórico contribui para a transformação dos conceitos espontâneos em conceitos científicos, através de um “processo contraditório de superação por incorporação” (LORENZINI, TAFFAREL, 2018, p. 307). Já as formas superiores de comportamento consciente se desenvolveram através das relações sociais durante os momentos de exploração prática - oficina, seminário, festival - gerando diferentes e avançados níveis de conceitos sobre a ginástica.

Em sua dissertação, Ramos (2020) investiga o desenvolvimento de uma unidade didática sobre o conteúdo esportes com alunos do ensino fundamental II, após realizar com duas professoras - participantes também da pesquisa e responsáveis pela aplicação da sequência didática - encontros formativos, planejamento, execução e avaliação da unidade didática.

A fim de realizar uma pesquisa na qual o desenvolvimento do conteúdo fosse contra hegemônico, o autor baseia-se em teorias progressistas tanto na área da Teoria Pedagógica como também no ensino da Educação Física/Esportes. A perspectiva de ensino nesta abordagem, conforme salienta Ramos (2020), está engajada com a luta de classes bem como na resistência frente às desigualdades sociais, pois não compreende a sociedade capitalista harmônica, mais sim, produtora de profundas contradições sociais.

Sendo assim, quanto ao pressuposto teórico para fins pedagógicos, o autor utiliza bases da Pedagogia Histórico-Crítica, com referências ao método dialético de ensino, pois conforme assinala Ramos (2020), esta abordagem:

[...] auxilia o docente a adquirir competência técnica necessária para exercer uma ação coerente enquanto agente de transformação por meio de um processo didático-metodológico de ensino que efetivamente possibilite uma educação que busque posicionamentos políticos, sociais e culturais (RAMOS, 2020, p. 16).

Enquanto pressuposto teórico para o ensino da Educação Física/Esportes, o autor norteia-se pela proposição pedagógica Crítico-Superadora, pois é uma referência que tem por objetivo:

[...] levar o docente a refletir sobre os conteúdos/conhecimento tratados pela ótica da cultura corporal e, no que tange especificamente o tema esporte, auxiliá-lo a selecioná-los para o trabalho na escola levando em consideração a interdependência entre os temas e os problemas sócio-políticos-culturais atuais (RAMOS, 2020, p 16).

A primeira fase da pesquisa foi a exploratória, na qual o autor realizou encontros formativos com as professoras participantes. Nestes encontros, foram desenvolvidos estudos através de leituras de artigos que tinham relação com o referencial teórico evidenciado na revisão de literatura.

Em seguida, Ramos (2020) propôs que as professoras elaborassem uma Unidade Didática em consonância com o referencial teórico estudado nos encontros

formativos. O autor solicitou às professoras que as aulas contemplassem os seguintes itens:

[...] a) definição do título da Unidade Didática; b) definição do objetivo geral e específico da Unidade Didática; c) escolha das dimensões sociais do conteúdo a serem abordadas na Unidade Didática; d) sistematização dos momentos/ passos que compõem o método dialético de ensino; e) desenvolvimento dos materiais de apoio necessários para cada aula; f) definição das ações pedagógicas para cada aula e g) proposta de análise e discussão sobre o conteúdo abordado nas aulas (RAMOS, 2020 p. 53).

Após a etapa de elaboração da Unidade Didática, foi realizada a intervenção pedagógica pelas professoras participantes, sendo que cada professora desenvolveu cinco aulas para turmas diferentes. As ações pedagógicas foram sistematizadas de acordo com os cinco passos do método dialético de ensino: prática social inicial; problematização; instrumentalização; catarse; prática social final.

A última fase que Ramos (2020) realizou foi a avaliação dos efeitos da intervenção pedagógica, que foi efetivada por meio das entrevistas com alunos participantes de todas as aulas propostas e com as professoras após o término da intervenção pedagógica.

Sendo assim, o autor conclui que após os momentos compreendidos pelos Encontros Formativos, Elaboração da Unidade Didática, Intervenção Pedagógica e Avaliação, as professoras demonstraram organizar e sistematizar o trato do conhecimento de acordo com as orientações científicas que as orientou através dos princípios da cultura corporal mediante as dimensões sociais políticas e culturais. Além disso, elas citam que a normalização escolar - plano de aula imposto, unificado e padronizado pela rede de ensino – bem como a organização escolar - projetos da escola, número de alunos, tempo das aulas, falta de materiais para a prática esportiva e compartilhamento do mesmo espaço físico de forma simultânea – surgem com entraves para organização dos planos de ação na perspectiva apresentada pela proposta.

Quanto aos alunos o autor afirma que os mesmos demonstraram, durante as aulas, evoluir do nível sincrético ao nível sintético de conhecimento, fato ocorrido em decorrência, segundo Ramos (2020), dos momentos/passos vivenciados na intervenção pedagógica. “Frente a isso, compreende-se que o processo didático-

metodológico utilizado pelas professoras, sistematizado pelo método dialético de ensino, conseguiu pontualmente cumprir o que havia sido objetivado anteriormente na unidade didática”. (RAMOS, 2020 p. 83).

Por fim, o autor acredita que abordar tal temática nos aspectos sócio-político-cultural é de fundamental importância, pois pode contribuir com a transformação dos extremos existentes na dinâmica curricular, apresentando como alternativa contra hegemônico do ensino da Educação Física frente ao projeto educacional capitalista.

A pesquisa de Silva, Farias e Taffarel (2021) tem como propósito apresentar o resultado de uma pesquisa com o trabalho pedagógico dos fundamentos ontológicos do atletismo nas aulas de Educação Física com estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental II, norteado pela tríade conteúdo-forma-destinatário, para elevação da capacidade teórica

Os autores explicam que por se tratar de um conteúdo clássico na Educação Física e que o mesmo precisa ser dominado pelos estudantes, o atletismo foi selecionado como conteúdo para ser tratado na pesquisa.

Os pesquisadores citam o Coletivo de autores (2009) no que diz respeito aos conteúdos da cultura corporal (jogos, esportes, lutas, danças, ginásticas, artes circenses, dentre outros), por serem indispensáveis para os estudantes se apropriarem, promovendo assim o desenvolvimento humano através da relação dialética entre ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Silva, Farias e Taffarel, completam dizendo que é uma necessidade vital, pois favorece a elevação da capacidade do pensamento empírico para o teórico, promovendo assim “uma formação orientada para emancipação humana, cujos pressupostos axiológicos superam o individualismo, a competitividade e o sobrepujar” (SILVA, FARIAS E TAFFAREL, 2021, p 157)

Silva, Farias e Taffarel utilizam dos cinco momentos propostos pela pedagogia histórico-crítica defendida por Saviani para desenvolver de forma efetiva os fundamentos ontológicos do atletismo: 1) prática social inicial; 2) problematização; 3) instrumentalização; 4) catarse; 5) prática social final. Além disso, os autores não deixam de se preocupar com a finalidade da educação escolar – formação do pensamento teórico - e por isso, metodologicamente, destacam na pesquisa a tríade conteúdo-forma-destinatário, como meio para atingir a heterogeneidade existente na turma.

Sendo assim, os autores constataram que os estudantes possuem um conhecimento fragmentado sobre o atletismo, ou seja, um pensamento difuso sobre as provas, como também da sua representação na forma de rendimento. Os autores citam que realizaram uma contextualização histórica das ações humanas ao longo do tempo “para que os estudantes pudessem compreender cientificamente as regularidades advindas das relações de transformação da natureza pelo ser humano e sua sistematização nas provas de atletismo” (SILVA, FARIAS e TAFFAREL, 2021, p. 161). Essa contextualização foi necessária afim de que os estudantes apreendessem e ampliassem seus conhecimentos dos fundamentos ontológicos do atletismo, uma vez que os mesmos se encontraram em uma fase sincrética sobre o conteúdo, fato contato pelos autores na prática social inicial.

Afirmaram ainda que os estudantes atribuíram um novo significado ao atletismo, superando o paradigma imposto pelo esporte de alto rendimento – individualismo, vencer a qualquer custo, por exemplo - a partir do momento que dominaram os fundamentos ontológicos e vivenciaram as diferentes atividades e possibilidades que compõem o atletismo gerando uma capacidade de pensar para além do cotidiano alienado, produzindo autonomia em sua prática individual e coletiva.

Os autores concluem que os fundamentos ontológicos do atletismo devem ser tratados pedagogicamente em uma perspectiva progressista, a partir de uma metodologia crítico-superadora e guiado pela tríade conteúdo-forma-destinatário, “a fim de aperfeiçoar suas capacidades criativas como condição *sine qua non* para plena realização de seu processo de humanização.”. (SILVA, FARIAS e TAFFAREL, p. 161, 2021)

Na tese de doutorado de Silva (2022), intitulada: O trato com o conhecimento das lutas corporais na escola em tempos de guerra: contribuições da Teoria Pedagógica Histórico-Crítica e da Abordagem Crítico-Superadora da Educação Física, a defesa é sobre o ensino/aprendizagem do conteúdo clássico das lutas corporais no currículo escolar fundamentado nas teorias metodológicas da THC, da PHC e da ACSEF, levando em consideração sob quais influências sócio históricas estão assentadas o ensino deste conteúdo na escola. Assim o autor estuda a gênese da atividade lutas, o seu desenvolvimento, o acúmulo histórico deste conhecimento e suas abordagens no currículo escolar.

Silva (2022) estabelece uma análise de conjuntura entre o modo de produção da vida, luta de classes, a guerra e o conteúdo clássico das lutas corporais tratado na escola, a fim de estabelecer interconexões entre eles. O autor constatou que as características inerentes ao modo de produção capitalista - alienação e o fetiche da mercadoria - atingem diretamente as lutas corporais e a forma como elas são tratadas no processo de ensino/aprendizagem em qualquer ambiente pedagógico. “Por exemplo, podemos mencionar a forma mercadorizada do esporte/espetáculo, como o MMA, enquanto mercadoria fetichizada, em detrimento das dimensões filosóficas, artísticas e científicas das artes guerreiras.” (SILVA, 2022, p. 176).

Segundo o autor, as teorias metodológicas que fundamentam o desenvolvimento do conteúdo das lutas corporais - THC, PHC e ACSEF – são essenciais, pois:

“[...] configuram como pilares a uma reflexão ampliada sobre a realidade concreta, imprescindível para a formação de indivíduos, através de um ensino multifacetado da arte de combate, indispensáveis a uma mudança no patamar da sociabilidade no qual os homens possam verdadeiramente ser emancipados do trabalho alienado” (SILVA, 2022, p.178).

Sendo assim, Silva (2022) aponta que o ensino de base materialista histórico-dialética pode superar as contradições de uma sociedade de classes que levam a alienação e o fetiche da mercadoria lutas, “permitindo que se expresse no pensamento a totalidade da realidade concreta sobre este conteúdo no modo de produção capitalista, suas particularidades e singularidades”. (SILVA, 2022, p. 178)

De acordo com os resultados obtidos na revisão bibliográfica, o autor explica que por ter um potencial humanizante e por ser um conteúdo clássico, “as lutas corporais carecem ser abordadas a partir de teorias verdadeiramente críticas que contemplem os estudantes com o domínio da técnica de combate, o conhecimento filosófico genuíno desta luta, suas referências científicas e as manifestações artísticas e culturais deste fenômeno”. (SILVA 2022, p. 179).

Após os estudos conjunturais, Silva (2022) aponta que a classe trabalhadora sofre duras consequências de políticas públicas neoliberais, tendo os conteúdos esvaziados do currículo escolar, contribuindo para o alijamento desta parcela da sociedade.

A partir dessas análises o autor propõe um quadro ilustrativo no qual trata pedagogicamente o conhecimento das lutas corporais no ensino médio

considerando a tríade Conteúdo-Forma-Destinatário como critério norteador para organização, seleção e desenvolvimento das aulas de Educação Física.

Como forma para desenvolver essa proposição, Silva (2002) utiliza o método didático social da Pedagogia Histórico-Crítica, sintetizada em cinco passos, sendo eles: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final.

A proposição sugerida por Silva (2022) busca desenvolver as reais necessidades educacionais da classe trabalhadora, uma vez que é fundamentada nas teorias críticas da psicologia, da pedagogia, bem como da Educação Física, dialogando com a dialética materialista. Além disso, o autor ainda cita que a proposta com o trato com conhecimento das lutas se preocupa:

[...] com socialização das máximas conquistas humanas no campo da cultura plasmadas nos conteúdos clássicos que devem ser priorizados ao ensino de jovens sob o risco de comprometer sua humanização, caso não seja garantido o acesso e as condições objetivas a sua apropriação em ambiente escolar (SILVA, 2022, p. 174).

O autor conclui que a produção do conhecimento sobre este tema ainda é escassa, e que tal abordagem é relevante ser tratado pedagogicamente e criticamente no ambiente educacional, pois contribui para elevar a capacidade teórica e crítica dos estudantes, propiciando compreender a totalidade histórica da sociedade que os cercam, bem como seus papéis como sujeitos históricos. Além disso, que é possível construir uma alternativa educacional significativa, propondo assim o conteúdo clássico lutas corporais no currículo escolar.

Após as leituras e análises das produções acadêmicas, fica evidente que o projeto educacional capitalista de alguma forma interfere negativamente no ensino da classe trabalhadora, uma vez que os conteúdos esvaziam-se e a autonomia do professor fica prejudicada. Em contrapartida, os pesquisadores, como forma de resistência frente ao modelo dominador de ensino, empenham-se em desenvolver um projeto contra hegemônico, considerando as reais necessidades dos estudantes do ensino público.

Outro ponto identificado nas produções é que apesar de entraves encontrados no desenvolvimento das pesquisas, sejam eles existentes no meio escolar ou extraescolar, e norteados por perspectivas progressistas, os mesmos identificaram a elevação do nível de conhecimento dos alunos do nível sincrético ao

sintético. Porém é necessário o professor estar norteado por um aporte teórico que leve em consideração os interesses da classe dominada contribuindo para o desenvolvimento crítico dos alunos.

8 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

8.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada no segundo semestre de 2022, em uma escola da rede municipal de ensino fundamental I do município de Lins-SP, com a participação dos alunos do 5º ano A, devidamente matriculados.

A Secretaria Municipal de Lins possui cinco unidades escolares do 1º ao 5º ano e uma escola cívico-militar do 6º ao 9º ano. A escola escolhida para a realização da intervenção localiza-se na região periférica de Lins e conta com um professor efetivo de Educação Física, que foi o responsável por esta pesquisa. As aulas são de cinquenta minutos e são ministradas duas vezes por semana. A escola sofre com a falta de infraestrutura sendo que para a prática das aulas de Educação Física os únicos locais são o pátio ou um espaço cimentado desprotegido de sol e ações da natureza. Portanto, não há um espaço adequado para a realização das aulas.

Essa escola possui cerca de 250 alunos matriculados no ano de 2022, distribuídos em 10 salas com crianças de 06 a 11 anos que frequentam turmas do 1.º ao 5.º ano do Ensino Fundamental.

A Unidade Escolar atende alunos da comunidade e de bairros adjacentes, sendo a clientela em sua maioria composta por famílias de baixa renda. Além disso, a escola está inserida em uma comunidade carente de espaços públicos de lazer e entretenimento, agravando ainda mais a desigualdade social nesta região.

As ações envolvendo a intervenção foram organizadas em 14 aulas, ou seja, sete encontros. Como espaços para o desenvolvimento da pesquisa, foram utilizados: sala de aula, sala de informática e a área cimentada para vivências práticas.

A intervenção pedagógica foi estruturada por uma sequência didática referenciada pelo método dialético de ensino, envolvendo as cinco etapas/momentos, denominados de: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final.

8.2 SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO

Participaram desta pesquisa vinte e cinco alunos do 5º ano, com idade entre 10 e 11 anos, sendo quinze do sexo masculino e dez do sexo feminino. Além destes participou também o professor efetivo de Educação Física, lotado nesta mesma escola, que é o responsável por desenvolver esta intervenção pedagógica.

Foram estabelecidos, para a participação desta turma na pesquisa, os seguintes critérios: envolvimento do professor com a turma; o nível de desenvolvimento cognitivo para apreensão do conteúdo.

O professor pesquisador tinha um envolvimento com a turma deste quando ingressou no 1º ano, portanto os alunos já estavam familiarizados com a metodologia e didática do pesquisador. No que diz respeito à capacidade de apreensão do conteúdo abordado, a faixa etária dos estudantes do 5º ano correspondem ao grau de complexidade que o tema é desenvolvido, levando consideração questões sócio-político-cultural.

A participação dos estudantes foi unânime durante todo o processo de intervenção, não havendo recusa ou por parte da criança ou pelo responsável. Sendo assim, a participação ocorreu perante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) pelos alunos participantes da pesquisa e responsáveis e do Termo de Assentimento dos responsáveis dos alunos (Apêndice B). Essa investigação foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme parecer CEP nº 3.261.852.

8.3 MATERIAIS E MÉTODOS

O trabalho caracteriza-se como e uma pesquisa de campo que segundo Minayo (2002), é dividida em três fases: “fase exploratória da pesquisa” que é o tempo que o pesquisador dedicará ao levantamento de informações necessárias para a construção da sua investigação. A segunda fase é denominada “trabalho de campo”, que é a fase de maior envolvimento com o público a ser estudado, num momento relacional e prático de grande importância. Nesta fase o pesquisador poderá utilizar “observações, entrevistas, levantamento de material documental, bibliográfico e instrucional” servindo assim para melhor compreensão do problema levantado, além também da construção das teorias relacionadas a investigação

(Minayo, 2002, p. 26). A última fase denominada “tratamento do material” é o momento de organização dos dados obtidos em campo, sendo subdividido em “ordenação, classificação e análise propriamente dita” (Minayo, 2002, p. 26).

O estudo de campo, segundo Gil (2002):

[...] 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).

Minayo (2002) completa afirmando que o estudo de campo surge como alternativa de se aproximar não só com aquilo que se pretende conhecer e estudar, mas também criar conhecimento a partir da realidade do campo.

8.4 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PARA ESTUDO DE CAMPO

Como procedimento para o estudo de campo é proposto uma intervenção pedagógica, que segundo Damiani et.al (2013), é compreendido em três fases: o planejamento, a implementação e a avaliação de interferências no processo de aprendizagem dos sujeitos participantes, a fim de trazer avanços e aprimoramento nos processos educativos e na construção do saber.

Estas fases são divididas em método de ensino (conhecido também como método de intervenção) e método de avaliação. No primeiro, o foco é na atuação do agente da intervenção, no caso o professor. Sendo assim, deve-se realizar uma descrição detalhada, envolvendo “o método de ensino aplicado, justificando a adoção das diferentes práticas específicas planejadas e implementadas” (DAMIANI et.al, 2013, p. 64).

Já no que se refere ao método da avaliação, o objetivo é o de elencar os instrumentos de coleta e análise de dados a fim de buscar os frutos da intervenção, atribuindo um caráter investigativo à pesquisa. Neste caso, o foco é na atuação do autor como pesquisador.

Ainda de acordo com Damiani et.al (2013), a partir da avaliação da investigação, surgem informações da realidade investigada, referentes aos

participantes, como também da própria intervenção. No caso dos participantes, a análise diz respeito às mudanças observadas nestes sujeitos, que por sua vez, são provenientes do diálogo entre a análise de dados com o referencial teórico. Já no que diz respeito à avaliação da intervenção propriamente dita, é realizada uma análise crítica da intervenção, colocado em evidência os pontos fracos e fortes da intervenção, as dificuldades encontradas, bem como as modificações introduzidas durante o processo interventivo, caso tenha acontecido.

8.5 SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Para a construção da intervenção pedagógica, será utilizada a sequência didática como estratégia de organização das atividades.

Para Zabala (1998), as atividades quando colocadas em numa série ou sequência, ganham valor significativo. Assim, segundo (ZABALA, 1998, p 18) sequências didáticas são: “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelo alunos”.

Para Maffei (2019), a utilização de sequências didáticas, como organização do trabalho, é fundamental para construção de competências, pois proporciona tempo maior para exploração de determinada temática, contribuindo assim para que cada aluno construa sentidos e significados em seu tempo de aprendizagem. Além disso, o autor diz que esta forma de trabalho auxilia o docente a estruturar melhor suas ações, articulando conhecimentos significativos em função das expectativas de aprendizagem. Por fim, proporciona uma relação entre os conhecimentos historicamente construídos à realidade contextual.

8.6 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados serão utilizados o diário de campo, conhecido também como caderno de campo ou diário de bordo e também a realização de uma entrevista semiestruturada.

Segundo Minayo (2002), o diário de campo é um instrumento de registro de dados que pode ser recorrido a qualquer momento da rotina investigativa. Quanto maior a variedade das anotações, maior será a riqueza de detalhes no momento do

levantamento dos dados. “No diário de campo pode-se colocar percepções, angústias, questionamentos, e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas” (Minayo, 2002, p.63).

Segundo Triviños, (1987) para alguns tipos de pesquisa, a entrevista semiestruturada é um dos principais meios que tem o investigador para realizar a coleta de dados. Para o autor, entrevista semiestruturada é:

[...] aquela que 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)

De acordo com o autor, a entrevista semiestruturada tem papel importante nas pesquisas qualitativas, pois “valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 145).

8.7 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DE DADOS

Para análise dos dados coletados será utilizado a Análise do Conteúdo proposto por Bardin (2011, p. 44), que compreende:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Ainda de acordo com Bardin (2011) a análise de conteúdo é dividida em três fases: a primeira, denominada “pré-análise”, que apesar de ser uma fase de intuições, é uma organização das ideias iniciais para estruturação das fases seguintes e que o pesquisador deve escolher os documentos a serem analisados, formular hipóteses e objetivos, bem como elaborar indicadores para fundamentar a interpretação final.

A segunda fase, segundo Bardin (2011), é chamada “exploração do material”. “Esta fase consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”. (BARDIN, 2011, p. 131).

Já a terceira etapa é denominada “tratamento dos resultados obtidos e interpretação”. “Os resultados são tratados de maneira a serem significativos e válidos, permitindo estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise” (BARDIN, 2011, p. 131).

8.8 PROCEDIMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DOS DADOS E COLETA DOS DADOS

Para a realização desta pesquisa, realizou-se uma intervenção pedagógica estruturada por meio de uma sequência didática que se propôs a tematizar os valores humanos presentes no conteúdo esporte, especificamente no futebol.

A escolha deste tema constituiu-se pelo fato do período da realização da pesquisa coincidir com a Copa do Mundo de 2022 no Catar, sendo um tema atual, de grande repercussão midiática e por ser um esporte que envolve bastante os alunos em suas realidades sociais.

Segundo o Coletivo de autores (1992) o conteúdo “deverá estar vinculado à explicação da realidade social concreta e oferecer subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-históricos do aluno, particularmente a sua condição de classe social” (COLETIVO DE AUTORES, p. 19).

Assim, esta intervenção busca tratar do conteúdo esporte, especificamente o futebol, em suas lógicas externas a fim de estimular a construção do conhecimento crítico-reflexivo.

Além disso, tratar o conteúdo na sua contemporaneidade, que conforme o Coletivo de Autores (1992), diz respeito:

[...] ao que de mais moderno existe no mundo contemporâneo mantendo-o informado dos acontecimentos nacionais e internacionais, bem como do avanço da ciência e da técnica [...]este conteúdo liga-se também ao que é clássico” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.19).

Como dito anteriormente, “clássico” na concepção de Saviani (2011) é aquilo que firmou como fundamental, como essencial para a construção do conhecimento científico, não se confunde com o velho e nem se opõe ao moderno, sendo assim nunca perdem sua contemporaneidade.

As coletas de dados foram obtidas através da análise das decorrências dos momentos da intervenção pedagógica, compreendidos em: planejamento, implementação e avaliação. Além disso, foram coletados dados por meio do diário de campo e da entrevista semiestruturada realizada com os alunos ao final da sequência didática. A entrevista foi realizada com grupos de até cinco alunos, na qual foi entrevistado um grupo por vez, sendo utilizado um *smartphone* para a gravação do conteúdo.

9 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

9.1 FASE EXPLORATÓRIA

O processo de construção da intervenção foi fundamentada pedagogicamente pela teoria Histórico-Crítica e para o trato com o conteúdo esporte na escola, a pesquisa foi cunhada pela teoria Crítico-Superadora.

O conteúdo esporte, especificamente o futebol, foi selecionado a fim de ser tratado pedagogicamente em seus aspectos externos, ou seja, que extrapola, vai além da lógica dos conhecimentos procedimentais, da *aprendizagem do movimento*. A seleção deste conteúdo foi motivada por ser uma prática de relevância social como também por ser um assunto contemporâneo e de grande repercussão midiática por conta do período da intervenção ser realizado concomitantemente ao período da copa do mundo de 2022 no Catar.

Sendo assim, foi construída uma intervenção pedagógica desenvolvida através de uma sequência didática que será apresentado em seguida.

a) Construção da intervenção pedagógica: sequência didática

A intervenção pedagógica foi elaborada para ser aplicada em 14 aulas totalizando sete encontros presenciais. Para isso, o professor-pesquisador organizou uma sequência didática contendo os cinco passos do método da Pedagogia Histórico

Crítica proposto por Saviani (2021): prática social inicial problematização, instrumentalização, catarse e prática social final.

Além de trabalhar o futebol de acordo com suas estruturas institucionalizadas, uma variação do esporte foi tratada com os alunos, o futebol *callejero*. De acordo com Souza Junior, Belmonte, Martins (2015), esta prática possui três princípios que a sustentam, sendo o respeito, a cooperação e a solidariedade. A partida é dividida em três períodos e as equipes devem ser necessariamente mistas. No primeiro momento, as equipes entram em acordo em uma roda de conversa sobre as regras que farão parte do jogo. O segundo momento é caracterizado pela realização do jogo. E no terceiro momento, o mediador aponta as situações observadas no jogo e socializa com as equipes definindo assim o vencedor.

A estrutura da sequência didática foi inspirada no modelo de plano de ação proposto por Maffei (2019) e adaptada pelo professor-pesquisador.

Nesse sentido buscou-se abordar o tema de uma maneira contra-hegemônica, ou seja, refletindo sobre as questões imediatas do esporte, construindo um pensamento crítico-reflexivo a fim de elevar o conhecimento dos estudantes do sincrético para o sintético, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1: Identificação da Sequência didática

SEQUÊNCIA DIDÁTICA	
1. Identificação:	EMEF Dom Walter Bini
2. Série:	5º ano A Bimestre: 4º Turno: manhã
3. Tempo:	aproximadamente 14 aulas
4. Eixo dos conteúdos:	Esportes
5. Eixo dos temas:	Valores no esporte e na sociedade
6. Situações de ensino-aprendizagem:	a) esporte e seus valores b) valores do esporte na sociedade
7. Objetivos:	a) Objetivo geral: Proporcionar aos alunos situações esportivas nas quais reconheçam e valorizem atitudes e valores humanos essenciais para uma vida em sociedade, diferenciando-os das atitudes priorizadas nos esportes de alto nível, geralmente associados ao mundo capitalista. b) Objetivos específicos: Identificar situações de injustiças presentes nos esportes, bem como na sociedade; Valorizar e adotar atitudes de respeito, solidariedade, amizade, justiça, chamados de <i>fair play</i> , em situações esportivas.
8. Dimensão do conteúdo:	social, político e cultural.

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 2 – Elaboração da sequência didática (prática social inicial)

Educação Física – Sequencia didática 1º encontro (aulas 1ª e 2ª) <u>Prática Social Inicial</u>	
Título da Sequência didática: Valores no esporte e na sociedade	
Quantidade de aulas: 2 aulas	
Dimensão do conteúdo: social, político e cultural	
Materiais: sala de aula; lousa; multimídia.	
Percurso de ensino: Inicialmente, organizar uma roda de conversa para apresentação do tema da sequência didática, bem como os objetivos desta intervenção. Após esta etapa, mobilizar os alunos a fim de contextualizá-los a respeito do tema para se sentirem engajados nas discussões. O que os alunos já sabem sobre o conteúdo: a) Utilizar a estratégia “tempestade de ideias” a respeito das questões que envolvem os valores no esporte para entender o nível de conhecimento das crianças. O que os alunos se interessam em aprender mais: b) Desafiar os alunos a manifestarem interesses por aspectos ainda não dialogados e que gostariam de aprender melhor, perguntando sobre curiosidades a respeito do tema.	

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 3 – Elaboração da sequência didática (problematização)

Educação Física – Sequencia didática 2º e 3º encontros (aulas 3ª, 4ª, 5ª e 6ª) <u>Problematização</u>	
Título da Sequência didática: Valores no esporte e na sociedade	
Quantidade de aulas: 4 aulas	
Dimensão do conteúdo: social, político e cultural	
Materiais: bola; coletes; espaço para vivência dos jogos.	
Percurso de ensino: Propor um jogo de futebol semelhante ao institucionalizado de acordo com as regras estabelecidas da modalidade. Nessa situação os próprios alunos irão organizar suas equipes e as regras devem aproximar-se ao esporte televisivo. A intervenção do professor deverá ser pontual, delegando assim autonomia para as crianças. Depois, propor outra situação de futebol, parecido ao futebol callejero. As crianças serão orientadas a mesclar suas equipes, nas quais irão participar meninos e meninas e as demais regras surgirão dos seus próprios interesses. Após estas duas propostas, analisar conjuntamente com os alunos questões pertinentes ocorridas nas duas situações e relacioná-las com os pontos discutidos anteriormente, na prática social inicial. Alguns questionamentos poderão ser direcionados, como: a) Quais foram as atitudes tomadas na primeira situação que diferenciam na segunda situação de jogo? b) Quais foram os critérios de seleção para organizar as equipes?	

c) Na vida, quais atitudes estão tendo com as pessoas? São as mesmas que tiveram nessas duas situações de jogo?
 Propor aos alunos uma pesquisa sobre o que são e quais são os valores humanos, a fim de um debate posteriormente.

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 4 – Elaboração da sequência didática (instrumentalização)

Educação Física – Sequencia didática 4º encontro (aulas 7ª e 8ª) <u>Instrumentalização</u>	
Título da Sequência didática:	Valores no esporte e na sociedade
Quantidade de aulas:	2 aulas
Dimensão do conteúdo:	social, político e cultural
Materiais:	bola; coletes; espaço para vivência dos jogos.
Percurso de ensino:	Socialização da pesquisa feita pelos alunos a respeito dos valores humanos e relacioná-los às duas situações de jogo realizadas anteriormente. Algumas questões podem nortear esse momento, como: • Vocês conseguem enxergar esses valores nas situações vivenciadas anteriormente? • Nos momentos de vivenciados anteriormente, vocês tiveram atitudes que se aproximaram dos valores humanos aqui discutidos? Quais atitudes? • O que a sociedade prega, tem relação com as atitudes dos atletas e o que o esporte incentiva? • Vocês já ouviram falar em <i>fair play</i>? (conceituar este termo para apropriação dos alunos). Apresentar vídeos que demonstram atitudes de <i>fair play</i> nos esportes; apresentar também vídeos nos quais evidenciam atitudes imorais e antiéticas, relacionando com condutas que a sociedade capitalista incentiva.

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 5 – Elaboração da sequência didática (Catarse)

Educação Física – Sequencia didática 5º encontro (aulas 9 e 10) <u>Catarse</u>	
Título da Sequência didática:	Valores no esporte e na sociedade
Quantidade de aulas:	2 aulas
Dimensão do conteúdo:	social, político e cultural
Materiais:	folha sulfite; lápis; borracha.

Percurso de ensino:

Momento destinado ao registro sobre o tema abordado até o momento, tanto das situações práticas, quanto dos momentos de discussões.

Nesse sentido, espera-se que o aluno compreenda que: o esporte de rendimento (televisado) reflete muitos valores da sociedade capitalista; que o esporte desenvolvido na escola tem de ser diferente daquele institucionalizado, pois tem valor educativo e prioriza os valores humanos, essenciais para uma boa convivência humana; que o esporte de alto nível é excludente e o objetivo é a vitória, já o esporte realizado na escola é inclusivo e o objetivo é a interação, o prazer, o respeito, entre outros fatores.

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 6 – Elaboração da sequência didática (prática social final)

Educação Física – Sequencia didática 6º encontro (aulas 11 e 12)	
<u>Prática Social Final</u>	
Título da Sequência didática: Valores no esporte e na sociedade	
Quantidade de aulas: 2 aulas	
Dimensão do conteúdo: social, político e cultural	
Materiais: coletes; bolas; espaço para a vivência do jogo.	
Percurso de ensino: Os alunos serão divididos em grupos, de no máximo cinco integrantes, e irão criar um jogo, contendo as características do futebol e que se evidenciam os aspectos trabalhados. Após esta etapa, os grupos socializarão suas criações e todos vivenciarão as propostas elaboradas. Ao final da vivência dos jogos criados pelas crianças, será realizada uma roda de discussão destacando os pontos positivos e negativos observados nas atitudes e comportamentos adotados durante a realização das propostas elaboradas.	

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 7 – Elaboração da entrevista

Educação Física – Sequencia didática 7º encontro (aulas 13 e 14)	
<u>Entrevista</u>	
Título da Sequência didática: Valores no esporte e na sociedade	
Quantidade de aulas: 2 aulas	
Dimensão do conteúdo: social, político e cultural	
Materiais: sala de aula; smartphone para gravar	
Percurso de ensino Este momento é destinado à entrevista a fim de suscitar narrativas dos sujeitos participantes quanto ao processo de desenvolvimento da intervenção pedagógica. Sendo assim, os alunos serão divididos em três grupos e o professor pesquisador deverá providenciar uma sala para a realização da entrevista, que deverá ser gravada. Os alunos poderão ficar dispostos em uma roda e o pesquisador poderá ser norteado pelos seguintes questionamentos:	

- | |
|---|
| <p>a) Como foi participar do projeto? Conte-nos um pouco como foi desenvolvido as etapas deste projeto.</p> <p>b) O que você considera de mais relevante deste projeto? E por que você acredita ser importante?</p> |
|---|

Fonte: elaborado pelo autor

9.2 TRABALHO DE CAMPO

a) Desenvolvimento da Sequência Didática

Como dito anteriormente, a sequência didática foi desenvolvida em 7 encontros totalizando 14 aulas. O professor-pesquisador organizou uma tabela com os encontros e fixou na sala para que os participantes da pesquisa pudessem se orientar.

A intervenção foi realizada durante as aulas de Educação Física, como também em outros momentos de outras disciplinas que a própria professora da sala disponibilizou. Importante salientar que não houve prejuízo nas outras disciplinas por conta da realização desta intervenção.

As ações desenvolvidas durante a aplicação da sequência didática serão organizadas a seguir, de acordo com os momentos compreendidos pela prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final.

Quadro 8: Aplicação da intervenção – prática social inicial

Encontro: 1º Data: 03/11/2022 Horário: 7h às 8h40 Aulas: 1ª e 2ª aulas Momento: Prática Social Inicial	Tema: Valores humanos nos esportes
Antecipadamente a sala foi organizada em forma de círculo para que todos pudessem se olhar e dialogar, contribuindo assim para um ambiente acolhedor, respeitoso e integrador. Além disso, este formato proporcionou um momento de inclusão, encorajamento e motivação dos alunos para o tratamento do tema em questão. Assim, realizou-se a apresentação do tema e foi exposto como seria desenvolvido as etapas da sequência didática. Após a explicação dos momentos da intervenção foi feita a contextualização e mobilização do tema, com a realização de algumas perguntas: O que vocês conhecem sobre os esportes? Quem pratica esporte? O que será que os esportes incentivam nos jogadores/jogadoras? À medida que os alunos iam respondendo aos questionamentos, um arquivo do <i>Word</i> foi aberto na televisão a fim de registrar as diversas contribuições, bem como os níveis de compreensão sobre o assunto. Em seguida, foram apresentados vídeos nos quais ficam evidentes valores implícitos nos esportes e também no futebol que refletem os ideais da sociedade capitalista. https://globoplay.globo.com/v/3984810/	

<https://www.youtube.com/watch?v=I-qFgHAKAo0>

Após a apresentação dos vídeos, foram realizadas discussões referentes aos temas veiculados: suborno, corrupção, doping.

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 9: Aplicação da intervenção – problematização

Encontro: 2º e 3º encontros Data: 2º encontro: 04/11/2022 Data: 3º encontro: 07/11/2022 Horário: 7h às 8h40 Aulas: 3ª, 4ª, 5ª e 6ª aulas Momento: Problematização	Tema: Valores humanos nos esportes
Foi proposto aos alunos um jogo de futebol semelhante ao institucionalizado de acordo com as regras estabelecidas da modalidade. Nessa situação foram dados alguns comandos como: os próprios alunos deveriam organizar suas equipes e as regras deveriam aproximar-se ao esporte televisivo. A intervenção do professor foi pontual, delegando assim autonomia para as crianças. Ao final experiência prática foi realizada uma roda de conversa a fim de pontuar algumas questões decorrentes da situação vivenciada. Após essa etapa, foi apresentada outra situação de jogo de futebol, o futebol <i>callejero</i>. Através de imagens e vídeos, foram explicadas aos alunos as características deste jogo. Como a parte que antecede o jogo é a construção das regras pelos próprios integrantes, no pátio da escola as crianças foram organizadas em uma roda para decidir as regras que fariam parte do jogo. Depois de formuladas e socializadas as regras, as crianças foram divididas em equipes mistas, assim como preconiza o futebol <i>callejero</i>. Após a experiência com este nova forma de jogar o futebol, organizou-se uma roda de conversa para discutir as situações decorrentes deste jogo. Foram analisadas conjuntamente com os alunos questões pertinentes ocorridas nas duas situações (futebol televisivo e futebol <i>callejero</i>) relacionados com os pontos discutidos na prática social inicial. Alguns questionamentos foram realizados: a) Quais foram as atitudes tomadas na primeira situação que diferenciam da segunda situação de jogo? b) Quais foram os critérios de seleção para organizar as equipes? c) Na vida, quais atitudes estão tendo com as pessoas? São as mesmas que tiveram nessas duas situações de jogo? Após os alunos falarem suas percepções sobre os dois jogos, o tema valores humanos foi apresentado às crianças. Ao final foi proposto que na aula seguinte os alunos pesquisassem na sala de informática sobre o significado dos principais valores humanos.	

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 10: Aplicação da intervenção – instrumentalização

Encontro: 4º encontro Data: 10/11/2022 Horário: 7h às 8h40 Aulas: 7ª e 8ª aulas Momento: Instrumentalização	Tema: Valores humanos nos esportes
--	---

Foi proposta uma pesquisa sobre a definição e os principais e universais valores humanos. Listamos na lousa os valores humanos e cada grupo escolheu dois para realizar a pesquisa. O registro foi feito no próprio caderno de Educação Física.

Após a pesquisa, foi realizada a socialização dos registros que os grupos fizeram, seguida de uma discussão. Relacionou-se cada valor humano com as situações vivenciadas até o momento, como também com as atitudes das quais os próprios alunos desenvolvem no dia a dia.

Algumas questões nortearam esse momento:

- Nos momentos vivenciados anteriormente, vocês tiveram atitudes parecidas com os valores humanos aqui discutidos? Quais atitudes?
- O que a sociedade transmite, tem relação com as atitudes dos atletas e o que o esporte incentiva?
- Vocês já ouviram falar em *fair play*?

Foram apresentados vídeos sobre *fair play* a fim de conceituar e exemplificar algumas atitudes que evidenciam a prática dos valores humanos nos esportes. Reflexões e discussões foram realizadas ao longo da apresentação dos vídeos. Abaixo estão os dois vídeos utilizados neste momento.

<https://ge.globo.com/video/lance-limpo-conheca-exemplos-de-fair-play-no-esporte-5819336.ghtml>

<https://www.youtube.com/watch?v=tBzDCQbq5iY>

<https://www.youtube.com/watch?v=TsRsg5idmos>

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 11: Aplicação da intervenção – catarse

Encontro: 5º encontro Data: 17/11/2022 Horário: 7h às 8h40 Aulas: 9ª e 10ª aulas Momento: Catarse	Tema: Valores humanos nos esportes
Foi proposto aos alunos nesta aula que registrassem o aprendizado construído até o momento, tanto das situações práticas quanto dos momentos de discussões. Esse registro foi uma avaliação do que eles apreenderam durante os momentos sistematizados. Sendo assim, buscou-se identificar os conhecimentos adquiridos sob a lógica externa do esportes e os valores humanos como atributos indispensáveis tanto nas práticas esportivas quanto na vida em sociedade.	

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 12: Aplicação da intervenção – prática social final

Encontro: 6º encontro Data: 22/11/2022 Horário: 7h às 8h40 Aulas: 11ª e 12ª aulas Momento: Prática social final	Tema: Valores humanos nos esportes
Neste dia foi proposta aos alunos a construção de um jogo de futebol com as regras criadas pelos próprios integrantes. Neste jogo tinha que ficar evidente as características do futebol bem como os aspectos trabalhados relativos aos valores humanos. Na elaboração da sequência didática os alunos iriam dividir-se em grupos para que cada grupo criasse o seu jogo. Porém por conta da questão do tempo e não havendo mais possibilidades de dias para outros encontros, foi criado um jogo único com as regras propostas pelas crianças. Ao final da experiência do jogo criado pelos alunos, realizou-se uma roda de discussão a fim de pontuarem os aspectos positivos e negativos decorrentes desta prática.	

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 13: Aplicação da intervenção – entrevista

Encontro: 7º encontro Data: 06/12/2022 Horário: 7h às 8h40 Aulas: 13ª e 14ª aulas Momento: Entrevista	Tema: Valores humanos nos esportes
Este momento foi destinado à entrevista a fim de fomentar narrativas dos sujeitos participantes quanto ao processo de desenvolvimento da intervenção pedagógica. Os alunos foram divididos em três grupos focais. Foi providenciada uma sala para a realização da entrevista, na qual foi gravada. Os questionamentos direcionados aos alunos foram: 1 – Como foi participar do projeto de pesquisa? Conte-nos um pouco como foram desenvolvidas as etapas deste projeto? 2 – O que você considera de mais importante desse projeto? 3 – Porque você acredita ser isso o mais importante?	

Fonte: elaborado pelo autor

Importante destacar que a entrevista não compreende um momento/passos do método dialético de ensino. A entrevista é uma forma de avaliação dos efeitos decorrentes da intervenção pedagógica. Sendo assim, para fins didáticos foi construída uma tabela para este momento.

9.3 TRATAMENTO DOS MATERIAIS: APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Primeiramente, na fase da pré-análise, os materiais foram selecionados e organizados para fins de análise e interpretação. Realizou-se o contato inicial com os documentos gerando impressões iniciais dos materiais produzidos da fase exploratória da intervenção. O diário de campo reuniu as informações das situações decorrentes dos sete encontros totalizando 15 páginas. Já a transcrição da entrevista gerou um total de 3 páginas. Para manter o anonimato dos sujeitos da pesquisa, os alunos foram denominados de “Aluno” e seguido de um número, que é o correspondente ao da lista de chamada.

Nesta fase foi realizado o levantamento dos dados provenientes dos momentos compreendidos pela intervenção pedagógica, sendo eles o planejamento, a implementação e a avaliação. Os dados obtidos permitiram analisar as decorrências do desenvolvimento da intervenção pedagógica a partir das teorias progressistas de ensino.

Foram analisados, na fase do trabalho de campo da intervenção, os dados produzidos pelos alunos, nos quais foram registrados no Diário de Campo, os conhecimentos adquiridos durante a sequência didática sendo registrados na atividade proposta no momento da catarse, bem como as informações coletadas da

entrevista semiestruturada realizada ao final da intervenção pedagógica, que foram transcritas na íntegra.

Em seguida, na fase de exploração do material, foi desenvolvida uma leitura mais aprofundada dos materiais selecionados, a fim de codificar e categorizar as informações obtidas. Para a codificação foi realizada a transformação dos dados existentes em dados representativos na forma de unidades menores, através de recortes e destaques dos textos. As frases foram destacadas das falas dos alunos e delas foram retiradas palavras-chave que se aproximavam do objetivo da pesquisa, para, em seguida serem agrupadas por proximidade semântica, o que, possibilitou no momento seguinte o agrupamento dos termos por similaridade, gerando as unidades de registro, conforme indicado no Quadro 14.

Quadro 14: Dinâmica da produção das Unidades de Registro

Unidades de registro	Palavras chave
- Experiência com o futebol callejero - Características do futebol <i>Callejero</i> - Jogo de futebol modificado - Autonomia dos jogadores para a prática do jogo	- Aprendi o futebol callejero - É um tipo de futebol de rua - Tem três tempos. - Cria suas próprias regras - Futebol callejero não tem juiz - Mediador (que mede os valores humanos que cada time teve no jogo)
- Aprendizagem sobre o futebol; - Aprendizagem sobre jogar futebol; - Construção de um jogo no qual os alunos são protagonistas;	- Aprendi outros tipos de futebol - Agora eu sei jogar futebol - Aprendi a jogar um pouco mais de futebol - Inventamos regras - Inventamos o nosso futebol - Fomos os próprios juizes - Aprender sobre futebol - Aprender mais do futebol - Conhecer o esporte. - Futebol ensinou muitas coisas

- Valores humanos no Futebol <i>Callejero</i> - Jogo coeducativo - Jogo justo - Participação das meninas .	- Três pilares que são respeito, cooperação e solidariedade - Pilares de valores humanos que são empatia respeito, justiça e honestidade - As meninas jogaram - É muito justo - São meninas e meninos misturados
- Valores que interferem no futebol;	- O lado obscuro do futebol - Os jogadores trapaceiam - Suborno, violência, ganhar a qualquer custo e preconceito - Jogam sujo - Lado trapaceiro do esporte; - Outro lado do esporte - Copa foi comprada - Raro os atletas que falam a verdade - Fair play - Jogam limpo - Lado bom do esporte respeito e educação
- Importância da utilização dos valores humanos; - Uso e apropriação dos valores humanos. - Valores humanos relacionados à vida - Comportamento ético no dia a dia.	- Educação entre as pessoas - Direitos humanos, respeito, justiça, empatia honestidade - Respeitar na vida real - Ter empatia e justiça - Importante usar os valores humanos; - Valores humanos assim no futebol e como vida; - Respeito com o time adversário - Ter mais humildade - Ser mais honesto - Incluir as pessoas - Respeitar as pessoas - Valores a gente leva pra vida toda. - Ser éticos - Ser sinceros - Ser verdadeiro - Ter amor às pessoas - Usa em todos os lugares

Fonte: elaborado pelo autor

Para a geração das categorias temáticas, foi desenvolvido o agrupamento das unidades de registro que se assemelham a fim de definir um título generalizado para representar os elementos internos destas unidades de registro. Salieta-se que a definição das formas de categorização foi norteadas pelos pressupostos teóricos e pelos objetivos deste estudo.

Sendo assim, os recortes feitos das contribuições dos alunos (palavras chave) foram organizados em unidades de registro. Em seguida as unidades de registro foram novamente reagrupadas, contribuindo assim para o surgimento de subcategorias, conforme destacado no Quadro 15.

Quadro 15: Dinâmica da produção das subcategorias

Subcategoria	Unidades de registro
- Futebol callejero: autonomia e o protagonismo dos alunos - Futebol callejero: participação de todos - Futebol callejero: valores humanos	- Reflexões sobre o protagonismo e a participação coletiva no futebol Callejero - Reflexões sobre os valores humanos no futebol Callejero
- Valores que interferem no futebol/esporte; - Aprendizagem sobre jogar futebol; - Aprendizagem de conceitos relacionados ao futebol/esporte;	- Reflexões sobre valores implícitos no futebol/esporte - Reflexões sobre o futebol/esporte - Reflexões sobre aprender a jogar futebol
- Conhecimentos sobre os valores humanos; - Importância da utilização dos valores humanos; - Uso e apropriação dos valores humanos. - Valores humanos relacionados à vida	- Reflexões sobre os valores humanos e relação com a vida

Fonte: elaborado pelo autor

E por fim, as subcategorias deram origem às categorias temáticas da pesquisa “Aspectos relacionados ao futebol *Callejero*”; “Aspectos relacionados ao futebol/esporte”; “Aspectos relacionados aos valores humanos”, conforme apresentado no Quadro 16.

Quadro 16: Categorias temáticas

Categorias temáticas	Subcategorias temáticas
----------------------	-------------------------

Aspectos relacionados ao futebol <i>Callejero</i>	a) Reflexões sobre o protagonismo e a participação coletiva no futebol <i>Callejero</i> b) Reflexões sobre os valores humanos no futebol <i>Callejero</i>
Aspectos relacionados ao futebol/esporte	a) Reflexões sobre os valores implícitos no futebol/esporte b) Reflexões sobre o futebol/esporte c) Reflexões sobre aprender a jogar futebol
Aspectos relacionados aos valores humanos	a) Reflexões sobre os valores humanos e relação com a vida

Fonte: elaborado pelo autor

9.4 ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO E INFERÊNCIAS

Nesta fase, de tratamento dos resultados, desenvolveram-se inferências dos dados contidos nas categorias e subcategorias temáticas produzidas anteriormente com o intuito de construir interpretações no que tange aos objetivos da pesquisa.

Abaixo, serão explicitadas as interpretações referentes aos conteúdos inferidos das categorizações e subcategorizações já definidas.

9.4.1 Aspectos relacionados ao futebol *Callejero*

Na construção da intervenção pedagógica uma das estratégias metodológicas utilizadas foi a vivência de uma prática esportiva que abordasse a reflexão dos valores humanos, bem como das normas e valores do futebol/esporte institucionalizado. Sendo assim, realizou-se a apresentação do futebol *Callejero* com o intuito de refletir e questionar os valores imediatos construídos socialmente no que se refere ao esporte e especialmente ao futebol.

Esta categoria foi construída a partir das subcategorias “reflexões sobre o protagonismo e a participação coletiva no futebol *Callejero*” e “reflexões sobre os valores humanos no futebol *Callejero*”, das quais foram inferidas informações relativas à construção do pensamento intelectual dos alunos.

a) Reflexões sobre o protagonismo e a participação coletiva no futebol *Callejero*

Na elaboração da intervenção pedagógica alguns princípios nortearam a ação pedagógica do professor-pesquisar, como o protagonismo dos alunos e a

participação conjunta entre meninos e meninas. Sendo assim, nesta subcategoria foram analisadas nas falas dos alunos situações que envolvessem momentos de valorização destes princípios pedagógicos, como as descritas a seguir.

“[...] primeiro nos decidimos as regras, no segundo nos jogamos, no terceiro nos conversamos sobre o jogo.” (Aluno 03)

“[...] no futebol callejero os jogadores podem criar suas próprias regras.” (Aluno 22)

“[...] futebol Callejero não tem árbitro, mas tem um mediador que é um aluno.” (Aluno 03)

“[...] no final todo mundo conversa sobre o jogo e decidem o ganhador com o mediador”. (Aluno 23)

Diante das falas é possível identificar o motivo pelo qual o futebol Callejero foi escolhido como estratégia didática para a abordagem do princípio do protagonismo entre os alunos. Este por ter características de um jogo de futebol de rua tem nos jogadores os protagonistas da ação, do jogo. Nas narrativas, observou-se a autonomia quando dizem que eles mesmos constroem as regras; eles escolhem um mediador; os próprios jogadores discutem as situações decorrentes do jogo para decidir junto ao mediador o ganhador.

Assim, o protagonismo é um princípio que valoriza a participação efetiva do aluno contribuindo para mais responsabilização, participação e dinamicidade. Além disso, o aluno tem mais liberdade para expressar suas opiniões, usar a criatividade e até mesmo compartilhar o seu conhecimento.

Proporcionar o protagonismo da própria aprendizagem, para Maffei (2019), favorece:

*[...] a oportunidade de ressignificar e produzir sentido sobre a própria experiência e experimentar novas formas de comunicação com as pessoas e o mundo. Nesse ponto de vista, *interatividade* é o termo que define a relação que o indivíduo estabelece com o ambiente e que lhe possibilita novas aprendizagens. Nessa relação, o professor desempenha a função de mediador do processo de experiência e significação visto que mediar é possibilitar meios que levem os indivíduos às mudanças. (MAFFEI, 2019 p. 175)*

Sendo assim, o professor-pesquisador por ser um mediador das relações nas diversas situações, principalmente nas que envolveram o protagonismo, teve papel fundamental de promover possibilidades para que os alunos construíssem um conhecimento significativo e ressignificado sobre o futebol.

Além do protagonismo outro princípio norteador das ações pedagógicas da intervenção foi a participação coletiva entre meninos e meninas. Nos registros

abaixo é possível identificar as situações na experiência com o futebol callejero que envolveram este princípio.

“[...] eu achei muito bom o futebol callejero porque as meninas jogaram” (Aluno 08)

“[...] o jogo é misto entre meninos e meninas”. (Aluno 03)

“[...] E o jogo é misto é muito justo é menina e menino misturado.” (Aluno 11)

Diante das falas é possível identificar como a estratégia metodológica utilizada com o futebol Callejero proporcionou aos alunos a valorização das relações sociais, no caso a aceitação do outro, bem como a participação conjunta de meninos e meninas. Além disso, é possível observar também que os alunos entendem que é direito de todos a prática esportiva, uma vez que justo é quando todos (meninos e meninas) podem e devem usufruir das práticas corporais. Conforme afirma o Coletivo de autores (1992) esse resgate de valores no esporte que privilegiam o coletivo sobre o individual além de criticá-lo dentro de um contexto sociocultural, proporciona o entendimento de que os valores e normas das práticas esportivas garantam o acesso e o direito à prática desta cultura corporal.

Além disso, as ações didáticas do professor-pesquisador bem como as narrativas dos alunos relacionam-se com os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, pois os métodos utilizados estimularam a atividade e iniciativa dos sujeitos, mediado sempre pelo professor-pesquisador que por sua vez, teve papel fundamental nesse processo proporcionando o diálogo com e entre os alunos, além de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente. Conforme os pressupostos de Saviani (2021), o método histórico-crítico mantém uma relação sempre presente entre educação e sociedade, entendendo os papéis do professor e do aluno como agentes sociais.

Portanto, as ações pedagógicas organizadas pelo professor-pesquisador contribuíram para que os alunos, diante das situações experienciadas, valorizassem o coletivo sobre o individual além de entender a importância do papel de ambos os sexos nas relações sociais. Além disso, as estratégias colaboraram para uma maior autonomia e estímulo ao protagonismo dos alunos na realização das práticas esportivas especificamente o futebol.

b) Reflexões sobre os valores humanos no futebol Callejero

Refletir e questionar sobre os valores e atitudes tanto no esporte quando na vida foi um dos pontos relevantes deste trabalho. Sendo assim, com a proposta do

futebol Callejero os alunos foram desafiados a conhecer e praticar um jogo que fosse à contramão dos padrões do mundo capitalista e que convergisse aos princípios das teorias progressistas.

Sendo assim, nesta subcategoria, buscou-se identificar nas falas dos alunos como se desenvolveram os valores humanos no jogo proposto às crianças.

“[...] sobre futebol Callejero que é um tipo de futebol de rua, que tem três pilares que são: cooperação, solidariedade, respeito.” (Aluno 03)

“[...] os pontos são contados por pilares que usa os valores humanos.” (Aluno 02)

“[...] o que eu aprendi: valores humanos no futebol callejero.” (Aluno 18)

“[...] sobre o futebol callejero que o que faz ganhar mesmo são os pilares de valores humanos que são empatia, respeito, justiça e honestidade.” (Aluno 23)

Nota-se que os valores humanos são um dos princípios educativos que permeia o futebol Callejero, fato esse observado quando é mencionado que para ganhar é preciso também pontuar nos pilares dos valores humanos. Nesse sentido, o tratamento dado pelo professor-pesquisador ao conteúdo na sua dimensão atitudinal possibilitou o engajamento dos alunos no processo de construção de valores a que o jogo se propõe.

Segundo Zabala (1998), a aprendizagem dos conteúdos atitudinais engloba uma série de conteúdos que podem ser reagrupados em valores, atitudes e normas. Sendo assim, como a estratégia de ensino foi a construção de valores, o autor entende por valores “os princípios ou as ideias éticas que permitem às pessoas emitir um juízo sobre as condutas e seu sentido. São valores: a solidariedade, o respeito aos outros, a responsabilidade a liberdade, etc.” (ZABALA, 1998, p. 46)

Nesse sentido, a intenção pedagógica alinhada à estratégia metodológica do professor-pesquisador, contempla a dimensão atitudinal do conteúdo, de maneira que os alunos valorizem as situações que envolvem as relações sociais e consequentemente emitam um juízo sobre o comportamento frente às decorrências da prática esportiva. Segundo Saviani (2011), na visão histórico-crítica, a educação é compreendida em seu desenvolvimento histórico-objetivo, no qual deve estar articulada pedagogicamente com o compromisso da transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação.

Assim, a prática pedagógica implementada durante a intervenção contribuiu para a reconstrução social, possibilitando a formação de novas atitudes,

relacionando-se com a teoria histórico-crítica, que por sua vez, fundamenta as ações pedagógicas do professor-pesquisador.

9.4.2 Aspectos relacionados ao futebol/esporte

Nesta categoria, subdivida em “reflexões sobre os valores implícitos no futebol/esporte” e “reflexões sobre aprender a jogar futebol”, serão apresentadas as considerações dos alunos no que se referem às aprendizagens construídas ao longo da sequência didática, que foram identificadas na atividade escrita no momento da catarse, na entrevista ao final da intervenção, bem como no diário de campo. Sendo assim, investigou-se através da triangulação entre as inferências e o referencial teórico, situações de aprendizagem decorrentes do processo de intervenção.

Na construção da intervenção pedagógica, no tratamento do conteúdo esporte buscou em seus fins pedagógicos, tratar de maneira crítica e reflexiva os momentos destinados às experiências práticas, bem como os momentos que envolveram as discussões e reflexões sobre o futebol.

a) Aprendizagem sobre jogar futebol

Nesta subcategoria emergiram grandes discussões sobre a prática inclusiva na construção de um jogo no qual todos, sem distinção de sexo, raça ou habilidade, pudessem participar e gerar conhecimento e consciência sobre o conteúdo.

Nesse sentido, o Coletivo de autores (1992) apresenta como o homem se apropria da cultura corporal:

[...] dispondo 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 relaciona as significações objetivas com a realidade da sua própria vida, do seu mundo e das suas motivações. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 41).

Sendo assim, diante das falas dos estudantes, é possível verificar como os estudantes se apropriaram do futebol nos aspectos “procedimentais”, principalmente no sentido de serem protagonistas da própria ação, como por exemplo, nas expressões: “inventamos nosso futebol”, “nossas regras”, “fomos os próprios juízes”.

Essas inferências relacionam-se com a Teoria Crítica da sociedade, pois as estratégias metodológicas do professor-pesquisador convergiram para o campo crítico da educação, bem como da sociedade. De acordo com Nobre (2004), a orientação para a emancipação e o comportamento crítico são dois princípios fundamentais da Teoria Crítica. Assim, a orientação para a emancipação permite a compreensão da sociedade bem como das relações sociais produzindo um comportamento crítico ao conhecimento produzido sob as condições sociais capitalistas, bem como à própria realidade social que se almeja apreender.

Sendo assim, as ações metodológicas organizadas pelo professor permitiram o desenvolvimento do ser emancipado, bem como de um comportamento crítico perante as situações decorrentes da intervenção. Tais reflexões estão apresentadas nas seguintes falas dos alunos:

“[...] inventamos um futebol nosso.” (Aluno 09)

“[...] inventamos nosso futebol com um pouquinho de cada regra.” (Aluno 12)

“[...] criamos nossas próprias regras.” (Aluno 13)

“[...] nós fomos os próprios juizes.” (Aluno 12)

“[...] quem ganhava não era quem fazia mais gols, mas quem respeitava mais as regras que criamos.” (Aluno 12)

É possível identificar nas falas dos alunos que a construção de valores e atitudes é também permeada pela ação coletiva, respeitosa e inclusiva e pelos valores apresentados em pauta nessas ações coletivas. Nesse sentido, a prática desenvolvida pressupõe uma ação na qual o ganhar não foi o fator principal, mas sim a construção de momentos nos quais as relações sociais fossem o fundamento da ação. Podem-se notar nas falas seguintes tais considerações:

“[...] não me senti excluída, todos puderam jogar juntos.” (Aluna 12)

“[...] nesse futebol que inventamos ninguém ficou excluído, todo mundo passava a bola pra todo mundo” (Aluno 11)

“[...] com as regras novas do nosso futebol, diminui um pouco os xingamentos que tinha antes”. (Aluno 14)

“[...] não podia excluir na hora de jogar, tinha que passar a bola”. “Não podia ser fominha.” (Aluno 02)

Diante dos relatos dos alunos, observa-se que o conteúdo esporte foi tratado de maneira articulada com o ensino da Educação Física progressista gerando assim uma reflexão crítica e novas formas de constituir o futebol, distante dos princípios tradicionais do esporte, que por sua vez enfatizam a performance, o rendimento e a

técnica como meio e fim do conteúdo. Assim, sobre a organização e trato com o conhecimento esporte no ambiente escolar, Betti (2009) afirma que:

[...] o objetivo da Educação Física na escola, incluindo o esporte como um de seus conteúdos é o de introduzir o aluno no universo cultural das atividades físicas, de modo que o prepare para delas usufruir durante toda a vida. [...] deve-se ensinar visando não apenas o aluno presente, mas o cidadão futuro, que vai partilhar, reproduzir e transformar as formas culturais da atividade física. [...] o esporte não deve restringir-se a um “fazer” mecânico, visando um rendimento exterior ao indivíduo, mas tornar-se um “compreender”, um “incorporar”, um “aprender” atitudes, habilidades e conhecimentos, que levem o aluno a dominar os valores e padrões da cultura esportiva” (BETTI, 2009, p. 67)

Nesse sentido, essas reflexões demonstram que o conteúdo esporte não foi selecionado para possibilitar o alto rendimento, como tem feito historicamente a Educação Física, a fim de contribuir aos interesses da sociedade capitalista. Esta prática corporal foi tratada pedagogicamente durante a intervenção pedagógica a fim de superar o esporte “na” escola, com as características da sociedade capitalista, para implementar o esporte “da” escola. (grifos nosso)

Sendo assim, a proposta do livro Metodologia do Ensino da Educação Física (1992) para o trato com o conteúdo esporte, a partir da valorização dos aspectos culturais-políticos-sociais, permite ao aluno pensar a realidade social perante determinada lógica. Assim, segundo os autores desta obra o trato metodológico com o conteúdo não desenvolve o conhecimento científico, mas permite a apreensão do aluno sobre esse conhecimento. Nesse sentido, os postulados desta obra demonstram após 30 anos de publicação que ainda tem aderência à realidade.

b) Aprendizagem sobre os valores implícitos no futebol

Durante a construção da intervenção pedagógica, por meio dos princípios da seleção e tratamento do conteúdo, buscou-se abordar o tema dos valores implícitos nos esportes/futebol a fim de elevar o pensamento dos estudantes sobre o que acontece por “trás” do esporte espetáculo.

Assim, nesta subcategoria, investigou-se através dos relatos analisados a compreensão dos alunos referentes aos valores implícitos no futebol como também nos esportes.

“[...] falamos do lado obscuro do futebol exemplo: suborno, violência, ganhar a qualquer custo e preconceito.” (Aluno 02)

“[...] aprendi o lado obscuro do futebol.” (Aluno 03)
 “[...] também aprendemos que os jogadores trapaceiam.” (Aluno 01)
 “[...] tem jogadores que jogam sujo.” (Aluno 02)
 “[...] nos esportes e no futebol é muito raro se achar atletas que falam a verdade.” (Aluno 03)
 “[...] dizem que a copa foi comprada.” (Aluno 02)
 “[...] as vezes o ganhar vem com violência.” (Aluno 20)
 “[...] compram os juizes e os jogadores para ganhar.” (Aluno 25)
 “[...] nos esportes querem só ganhar título.” (aluno 01)

É possível identificar nas narrativas alguns valores implícitos na sociedade capitalistas, que por sua vez, são refletidos no esporte/futebol, como suborno, ganhar a qualquer custo e preconceito.

De acordo com Dias (2016), os valores morais predominantes na sociedade capitalista são os valores da classe dominante, pois propiciam o funcionamento e a conservação de determinado modo de produção que a beneficia. Assim, valores como:

[...] a ganância, avareza, competição, egoísmo, exploração, coisificação do outro, igualdade como igualdade entre possuidores de mercadorias e liberdade entendida como liberdade de comércio são valores que compõem a moral dominante capitalista e servem para a sustentação desse modo de produção. (DIAS, 2016, p. 141)

Sendo assim, evidenciam-se nas falas dos alunos tais valores, que na concepção de muitos deles significa “o lado obscuro do futebol”.

Questionar os valores e normas que constituem os esportes, bem como os da sociedade atual, a capitalista, é romper com a alienação, é imbuir-se de conhecimento, que por sua vez, liberta das amarras de uma sociedade que esvazia cada vez mais os conhecimentos das camadas menos favorecidas. Segundo Saviani (2021), o domínio da cultura (conhecimento acumulado historicamente) torna-se instrumento fundamental para a efetiva participação política das massas, pois caso não dominam os conteúdos culturais, permanecem à margem, ficam desarmados contra os dominadores, que por sua vez, legitimam e consolidam a sua dominação de posse dos conteúdos culturais. Ainda de acordo com autor “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação” (SAVIANI, 2021, p. 45)

Nesse sentido, as estratégias metodológicas abordadas pelo professor-pesquisador buscou romper com o pensamento alienador a que a classe dominada está sujeita proporcionando assim o acesso à cultura acumulada (conteúdo) de forma crítico-reflexiva.

Conforme o Coletivo de autores (1992), o tratamento crítico-reflexivo sobre o conteúdo esporte, vai auxiliando o aluno a perceber:

[...] o que ocorre por trás do campo, ou seja, nos meandros da administração direção do futebol “show”, profissional. Perceber, também o “jogo” que existe entre o poder econômico e poder esportivo, assim como o uso da pessoa humana na busca do lucro. Nesse “jogo” há uma exacerbação do nível competitivo, onde os valores de natureza ética se perdem frente à busca da vitória a qualquer custo.” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 50, grifo do autor)

Tratar das questões que envolvem não só o conteúdo em si, mas também as relações que mantem com a prática social é necessária, pois possibilita ao aluno, especialmente das camadas populares, uma leitura diferenciada da realidade social. Nesse sentido, o Coletivo de autores (1992) contribui dizendo que, tratar o conteúdo de maneira dialética (intencionalidade/objetivos do homem) e (intenções/objetivos da sociedade), torna-se necessária a fim de possibilitar ao aluno da escola pública o entendimento da realidade social, “interpretando-a e explicando-a a partir dos seus interesses de classe social. Isso quer dizer que cabe à escola promover a apreensão da prática social. Portanto os conteúdos devem ser buscados dentro dela” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 41).

Também é possível verificar nas falas dos estudantes os valores humanos presentes nos esportes/futebol, como nas falas apresentadas a seguir:

“[...] os que falam a verdade são honestos são chamados de fair play, que significa jogo limpo.” (Aluno 03)

“[...] e tem o fair play que significa jogo limpo, futebol tem atletas que jogam limpo.” (Aluno 02)

“[...] mas também o lado bom dos esportes que tem respeito e educação.” (Aluno 08)

“[...] o futebol callejero tem 3 pilares que são respeito cooperação e solidariedade e os jogadores tem que seguirem isso pois o futebol tem que ser fair play todos os jogadores sendo do time rival ou não precisam ajudar uns aos outros, igual ao Alisson e o Son” (Aluno 23)

Sendo assim, para estes alunos ser honesto, ter respeito, ter educação e empatia, como descrita (aluno 23) ao se referir à atitude empática do goleiro Alisson com o jogador sul-coreano “Son”, são valores humanos estimáveis e que devem ser praticados nas situações esportivas.

Contribuindo para estas reflexões, o Coletivo de autores (1992) afirma que quando o tratamento dos conteúdos é relacionado à grandes problemas sócio-políticos atuais, implica “defender uma proposta clara de conteúdos do ponto de vista da classe trabalhadora, conteúdo este que viabilize a leitura da realidade

estabelecendo laços concretos com projetos políticos de mudanças sociais” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 42).

Assim, fundamentado nas teorias progressistas de ensino, o tratamento pedagógico dado ao conteúdo esporte buscou a superação do rebaixamento dos conteúdos às camadas populares no sentido de confrontar os conhecimentos empíricos com os científicos, valorizando um projeto de sociedade mais justa e harmônica.

9.4.3 Aspectos relacionados aos valores humanos

Nesta categoria serão descritas reflexões dos alunos decorrentes dos questionamentos referentes aos valores humanos refletidas no esporte/futebol que foram abordados durante as fases da intervenção pedagógica. A partir dos julgamentos, os alunos apontaram aqueles que consideram os valores fundamentais para uma convivência mais justa, honesta e pacífica nas práticas esportivas como também na sociedade.

a) Aprendizagem sobre os valores humanos e relação com a vida.

Durante o planejamento e elaboração da sequência didática, um dos objetivos tratados foi referente à dimensão social dos conteúdos. Sendo assim, buscou-se através das experiências práticas, bem como dos momentos de discussões/reflexões, identificar os valores humanos/sociais implícitos no esporte/futebol

Assim, investigou-se as relações que os alunos estabeleceram, durante a intervenção pedagógica, referente aos valores presentes tanto na sociedade quando nos esportes/futebol. Nos relatos transcritos é possível constatar as aprendizagens bem como as associações elaboradas pelos estudantes.

“[...] aprendi também sobre os valores humanos como empatia, respeito justiça e honestidade.” (Aluno 16)

“[...] aprendo coisas como: valores humanos. E também educação entre as pessoas.” (Aluno 21)

“[...] eu aprendi sobre direitos humanos, respeito, justiça empatia honestidade.” (Aluno 03)

“[...] aprendemos também sobre os valores humanos que não devemos respeitar o próximo só em brincadeiras e sim na vida real. Temos que aprender a respeitar o outro.” (Aluno 01)

“[...] também aprendi valores humanos, por exemplo: empatia, respeito humildade, justiça, honestidade, amor.” (Aluno 19)

“[...] eu aprendi muito sobre os valores humanos.” (Aluno 11)

“[...] eu aprendi a ter empatia e justiça no projeto e em várias coisas”. (Aluno 04)
“[...] aprendi pouco mais de direitos humanos como respeito, amor justiça e etc” (Aluno 20)
“[...] eu aprendi sobre valores humanos é super importante usar os valores humanos.” (Aluno 11)
“[...] eu estou aprendendo muito sobre os valores humanos assim no futebol e como vida também,” (Aluno 22)
“[...] eu aprendi a ter mais humildade e a ser mais honesto.” (Aluno 20)
“[...] aprendi sobre respeito, solidariedade, justiça, ética, honestidade” (Aluno 04)
“[...] sobre os valores humanos que não só usamos nos jogos mas na vida também”. (Aluno 07)
“[...] a gente sobre incluir as pessoas, direitos humanos, respeitar as pessoas” (Aluno 01)

Através dessas narrativas, é possível verificar o termo “aprendi” repetidas vezes. A palavra “aprendi” vem precedida de expressões como: “valores humanos”, “ter respeito”, “ter empatia”, “ter mais humildade”, “incluir as pessoas”. Além disso, nota-se a importância dada pelos alunos aos valores humanos demonstradas nas seguintes falas: “os valores humanos que não só usamos nos jogos, mas na vida também”; “eu aprendi o que são valores humanos o quanto é importante usá-los e que devemos usar eles no jogo quanto na vida real”; “temos que aprender a respeitar o outro”.

Além disso, é possível identificar também em algumas falas a relação que os alunos fazem entre os valores e atitudes discutidas com uso e apropriação na vida. Assim, no decorrer das narrativas os estudantes demonstram importância e significado ao conteúdo abordado ao relacioná-lo com atitudes que ultrapassam os muros da escola.

“[...] os valores humanos a gente leva para vida”. (Aluno 02)
“[...] esses valores a gente leva pra vida toda” (Aluno 04)
“[...] a gente pode usar um pouco de cada valores aprendidos em nossa vida. Temos que ter educação, ser éticos, ser sinceros (Aluno 03)
“[...] considero os valores humano mais importante desse projeto porque leva pra vida, porque usa em todos os lugares” (Aluno 07)
“[...] usamos os valores humanos em todos os lugares, casa, escola”. (Aluno 08)
“[...] o mais importante desse projeto são os valores humanos porque a gente vai levar pra vida” (Aluno 12)
“[...] quanto é importante usá-los e que devemos usar eles no jogo quanto na vida real.” (Aluno 25)
“[...] o projeto pode influenciar por que eu posso usar os valores humanos na vida, tipo solidariedade, respeito, ser verdadeiro, ter amor às pessoas”. (Aluno 18)

Destaca-se nessas falas a percepção dos alunos quanto à conduta nas relações sociais. Essas condutas referem-se ao modo de agir consigo mesmo e principalmente em relação ao outro, pois entendem que as relações acontecem tanto na escola quanto na vida em sociedade.

Sendo assim, o esporte por ser um fenômeno social e tema da cultura corporal, precisa ser questionado quanto às suas normas, suas condições de adaptação à realidade social e cultural da comunidade que o pratica cria e recria, conforme explica o Coletivo de autores (1992). Nesse sentido, o esporte no ambiente escolar precisa ser tratado pedagogicamente a fim de:

[...] resgatar os valores que privilegiam o coletivo sobre o individual, defender o compromisso da solidariedade e respeito humano, a compreensão de que jogo se faz a “dois” e de que é diferente jogar “com” o companheiro e jogar “contra” o adversário. Para o programa de esporte se apresenta a exigência de “desmitificá-lo” através da oferta, na escola, do conhecimento que permita aos alunos criticá-lo dentro de um determinado contexto sócio-econômico-político-cultural. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 49)

Ramos (2020), em sua dissertação, também analisa os efeitos das ações metodológicas nas quais preza pelos valores e atitudes nas atividades esportivas. Assim, corroborando com os achados deste trabalho, o autor conclui que as ações educativas “levaram os alunos a resgatar valores que privilegiam o coletivo sobre o individual e, também, o compromisso com a solidariedade e o respeito humano” (RAMOS, 2020, p. 70).

Portanto, verifica-se que as ações didático-metodológicas organizadas na intervenção pedagógica contribuíram para que os alunos pudessem refletir sobre valores humanos presentes nas práticas esportivas, a partir dos questionamentos do pensamento hegemônico que media as relações na sociedade capitalista e implicitamente refletem no esporte espetáculo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da premissa da construção de ações didático-metodológicas que contribuíssem para o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo dos alunos sobre o esporte/futebol, confrontando os saberes empíricos com os científicos, levantou-se a seguinte indagação: é possível desenvolver uma intervenção pedagógica com o conteúdo esporte a partir das teorias progressistas de ensino?

A proposta foi desenvolvida através de um estudo de campo, no qual foi realizada uma intervenção pedagógica com alunos do 5º ano sobre os valores humanos no esporte/futebol e na sociedade. Os sujeitos da investigação pertencem,

em sua maioria, a famílias de baixa renda e residem nas proximidades da Unidade Escolar na qual foi realizada a pesquisa, região esta que é carente de espaços públicos de lazer e entretenimento, agravando ainda mais a desigualdade social neste local. Por isso, foi proposto o desenvolvimento e a análise das decorrências de uma intervenção pedagógica com o conteúdo esporte a partir das teorias progressistas de ensino.

No que diz respeito aos pressupostos teóricos, o professor-pesquisador norteou-se pelas proposições de cunho progressistas tanto referentes à teoria educacional, quanto ao ensino da Educação Física na escola, pois são teorias contra hegemônicas e que lutam para a superação da marginalidade das classes menos favorecidas bem como a seletividade, discriminação, e o rebaixamento do ensino das camadas populares.

Diante das inferências dos dados, compreendido pela análise da entrevista, pela atividade de registro no momento da catarse, bem como pelo diário de campo, constatou-se a possibilidade de desenvolver uma intervenção pedagógica com o conteúdo esporte a partir das teorias progressistas de ensino, favorecendo a emancipação e o comportamento crítico dos alunos.

Verificou-se através das estratégias metodológicas utilizadas pelo professor-pesquisador no trato com o conhecimento, que os alunos (i) foram estimulados a desenvolver o protagonismo e a autonomia, contribuindo para mais responsabilização, participação e dinamicidade; (ii) foram incentivados a valorizar as relações sociais, bem como a participação coletiva entre meninos e meninas, resgatando os valores que privilegiam o coletivo sobre o individual, contribuindo assim para a reconstrução social e a formação de novas atitudes; (iii) foram motivados a refletir sobre os valores humanos presentes nas práticas esportivas, a partir dos questionamentos do pensamento hegemônico que media as relações na sociedade capitalista e implicitamente refletem no esporte espetáculo; (iv) foram levados a se apropriar do futebol de uma maneira emancipada e crítica, gerando novas formas de constituí-lo distante dos princípios tradicionais do esporte, que por sua vez enfatizam a performance, o rendimento e a técnica como meio e fim do conteúdo.

Referente ao método utilizado pelo professor-pesquisador, compreendido pelo método dialético de ensino, constatou-se que as situações proporcionadas no

processo de aprendizagem sobre os valores dos esportes/futebol, contribuíram para que os alunos avançassem em seus níveis de pensamento, conduzindo-os a refletirem sobre o pensamento hegemônico presente no mundo capitalista, que por sua vez, é refletido no mundo esportivo, bem como suas próprias condutas nas relações sociais no dia-a-dia, tanto dentro da escola, quanto fora. Sendo assim, compreende-se que as ações decorrentes deste processo contribuíram significativamente para que os objetivos elencados na intervenção fossem alcançados.

Nesse sentido, por meio do objetivo sugerido para o trabalho, que compreende o desenvolvimento e análise das decorrências de uma intervenção pedagógica com o conteúdo esporte a partir das teorias progressistas de ensino, certificou-se que o professor-pesquisador (i) abordou o conteúdo esporte/futebol de forma crítica, a fim de tratá-lo pedagogicamente de uma maneira renovadora na qual a emancipação e o comportamento crítico dos alunos fossem priorizados no processo de aprendizagem; (ii) desenvolveu a intervenção com teorias que respondessem as questões das relações valores sociais presentes na sociedade capitalista, bem como no esporte espetáculo; (iii) proporcionou situações nas quais os alunos pudessem questionar esses valores judicativamente a fim de se posicionar de maneira teleológica quanto aos valores de uma sociedade mais justa e igual;

Por conseguinte, conclui-se, diante do que foi exposto, que (i) tratar pedagogicamente os conteúdos da cultura corporal, especificamente o esporte, de uma maneira crítica e reflexiva valorizando o protagonismo dos alunos, orientando-os à emancipação e ao comportamento crítico da sua realidade social, configuram-se ações efetivas para um ensino progressista da Educação Física; (ii) as ações didáticas elaboradas pelo professor devem ter um direcionamento, ou seja, o educador precisa pautar-se em uma reflexão pedagógica no qual os dados da realidade sejam diagnosticados e julgados a fim de que teologicamente assumam uma posição de manutenção ou transformação destes dados; (iii) o professor tem papel importante de mediação no processo de aprendizagem entre o aluno e o objeto de conhecimento, no qual as ações didáticas devem ser planejadas e estruturadas a fim de se produzir discussões crítico-reflexivas, conduzindo a uma transformação da prática social dos alunos.

No desenvolvimento da intervenção surgiram alguns empecilhos que limitou a participação efetiva de alguns alunos. A aplicação da pesquisa foi realizada no

mesmo período da Copa do Mundo do Catar, e alguns encontros coincidiram com os jogos da seleção brasileira, motivando a suspensão parcial das aulas naquele período. Esse fato fez com que muitos alunos faltassem no dia. O professor-pesquisador realizou esforços para remanejar alguns encontros, conseguindo satisfatoriamente, porém em outras situações limitava-se à organização escolar. Outro fator limitador foi que alguns encontros estenderam-se até dezembro, favorecendo também a ausência de alguns alunos. Salienta-se, que o professor-pesquisador não mediu esforços para a participação efetiva dos estudantes, como dito anteriormente, referente ao remanejamento de alguns encontros bem como o incentivo constante em frequentar as aulas em dezembro para a participação da pesquisa.

Entretanto, apesar destes fatores terem surgidos, foi possível reunir informações significativas para o campo da Educação Física escolar na continuidade de estudos pertinentes às proposições progressistas, como também sugestões para outros professores de Educação Física referente a um aporte crítico no trato com o conteúdo esporte.

Sendo assim, construir ações didático-metodológicas, à luz das proposições progressistas, nas quais contribuam para a elevação do pensamento crítico-reflexivo dos alunos, não é só possível, como demonstrado na pesquisa, mas também necessária para avanços no campo da Educação Física, em busca da valorização do conhecimento clássico e a luta pelos interesses da classe trabalhadora.

O referencial teórico que fundamentou a pesquisa, sendo a Pedagogia histórico-crítica bem como a proposição crítico superadora, proposição esta denominada pela professora Celi Taffarel de Teoria da Educação Física Crítica-Superadora de base marxista, mostraram-se relevantes e suficientes, uma vez que, contribuíram para a garantia do acesso aos conhecimentos clássicos mais elaborados para elevar as funções psíquicas dos estudantes bem como o padrão cultural. Demonstrou-se, portanto, coerência entre os referenciais utilizados bem como aderência a realidade concreta.

Salienta-se, que este estudo é só mais um avanço no trato com o conteúdo esporte na escola e que os estudos a cerca desta temática não se limita aos resultados desta pesquisa, sendo que o aprofundamento em relação a outros esportes, bem como de outros conteúdos da cultura corporal é de extrema

relevância para o avanço da Educação Física sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e da proposição Crítica-superadora.

Considera-se, por fim, que as ações pedagógicas embasadas por reflexões pedagógicas, direcionadas a um ensino crítico, contribuem significativamente para a luta da marginalidade das classes menos favorecidas, da seletividade, da discriminação e do rebaixamento do o ensino das camadas populares, apresentando como possibilidades de superação das influências hegemônicas capitalistas.

Nos anexos, ficam relacionados textos, dissertações e teses sob a orientação da professora Dr^a Celi Nelza Zulke Taffarel, dos quais servirão de suporte teórico para os avanços necessários nos estudos do doutorado.

REFERÊNCIAS

ALVES, Naiá Márcia Marrone. **A organização do trabalho pedagógico da educação física e a pedagogia histórico-crítica: limites e possibilidades.**

Orientador: Dr. Alcir Horácio da Silva 2018. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo.** 70. ed. São Paulo: Edições, 2011.

BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade.** São Paulo: Movimento, 1991.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie da educação física e esporte**, ano 1, n.1, p. 73-81, 2002. Disponível em:

https://www.mackenzie.br/fileadmin/OLD/47/Graduacao/CCBS/Cursos/Educacao_Fisica/REMEFE-1-1-2002/art6_edfis1n1.pdf. Acesso em: 15 mar. 2023.

BETTI, Mauro. Fundamentos e princípios pedagógicos da educação física: uma perspectiva sociocultural. *In*: DARIDO, Suraya Cristina; MAITINO, Edson Moraes (org.). **Pedagogia Cidadã: cadernos de formação Educação Física.** São Paulo: Ed. UNESP, 2004. p. 23-32.

BETTI, Mauro. **Educação Física e Sociedade: a educação física na escola brasileira.** 2. ed. ampl. São Paulo: Hucitec, 2009.

BETTI, Mauro; USHINOHAMA, Tatiana Zuairi. Os saberes da Educação Física nas perspectivas dos alunos: panorama da literatura e uma proposta de investigação a partir da ‘teoria da relação com o saber’. **Revista Pulsar**, v.6, n.1, p.1-18, 2014.

Disponível em:

http://pulsar.esef.br/images/stories/arquivos/pdf/revista/Artigos/Volume6_Numero01_2014/art8.pdf. Acesso em: 31 abr. 2023.

BETTI, Mauro. et. al. Os saberes da Educação Física na perspectiva de alunos do ensino fundamental: o que aprendem e o que gostariam de aprender. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, v. 1, n. 6. p. 155 – 165, 2015 Disponível

em: https://47e1bf12-b02d-4d36-84f4-15827910c76d.filesusr.com/ugd/db85a1_922040a266694146b0643452c31ba45d.pdf. Acesso em: 5 maio. 2023.

BETTI, Mauro. et. al. Modos de abordar a aprendizagem na educação física escolar: sujeitos-interlocutores na relação com o saber. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, ano 2, v. 3, p. 32 – 53, 2016. Disponível em: https://47e1bf12-b02d-4d36-84f4-15827910c76d.filesusr.com/ugd/db85a1_ead3e6517bbb4e6aa771b32ea7d0d492.pdf

f. Acesso em: 15 fev. 2023.

BRACHT, Valter. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Movimento**, Porto Alegre, v. 6, n. 12, p.14-19, 2000. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2504/1148>. Acesso em: 5 jun. 2023.

BRACHT, Valter. A educação física no ensino fundamental. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, I, 2010, Belo Horizonte. **Anais**. Belo Horizonte, 2010. p. 1 – 14. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7170-3-6-educacao-fisica-ensino-fundamental-walter-bracht&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em 21 nov. 2022.

BRACHT, Valter; GOMES, Ivan; ALMEIDA, Felipe Quintão. Por uma sociologia (ainda) crítica do esporte nas américas: o papel dos intelectuais e das associações científicas. **Movimento**, [S. l.], v. 20, n. esp, p. 31–42, 2014. DOI: 10.22456/1982-8918.48233. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/48233>. Acesso em: 18 mar. 2023.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DAMIANI, Magda F. et. al. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica**. Cadernos de Educação, Pelotas, v. 45, n. 1, 2013.

DAMIANI, Magda Floriana et. al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos De Educação**, (45), 57-67. 2013. <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i45.3822>. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/3822/3074>. Acesso em 18 out. 2022.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e conceito de cultura**. 2º ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

GAMA, Carolina Nozella. **Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica**: contribuições da obra de Dermeval Saviani. 2015. 232 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

GASPARIN, João Luiz.; PETENUCCI, Maria .Cristina. **Pedagogia histórico crítica**: da teoria à prática no contexto escolar. v. 2, n. 2. p. 1 – 16. 2014. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2023.

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

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógico do esporte**. 9. ed. Ijuí: Unijuí, 1994.

KUNZ, Elenor. **Educação Física: ensino e mudanças**. 3. ed. Ijuí: Unijuí 2004.

KUNZ, Elenor. et al. Atividade Circense na Escola: Caminhos à Organização Didática a Partir da Concepção Crítico-Emancipatória. LICERE - **Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em estudos do lazer**, Belo Horizonte, v. 19, n.1, p.306-326, mar/2016. Disponível em <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/1204/865>. Acesso em 25 julho 2023.

LOUREIRO, Robson. Pedagogia histórico-crítica e educação física: a relação teoria e prática. 1996. 284f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba/SP, 1996.

LORENZINI, Ana Rita. **Conteúdo e método da educação física escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da metodologia crítico-superadora no trato com a ginástica**. Orientadora: Celi Nelza Zülke Taffarel 2013. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

LUCKESI, C. C. **Filosofia e Educação**. São Paulo; Cortez, 1994.

MAFFEI, Willer Soares. **Proposições teórico-metodológica e práticas pedagógicas da Educação Física**. Curitiba: InterSaberes, 2019. (Série Corpo em Movimento).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

NOBRE, Marcos. **A Teoria Crítica**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As Funções Sociais da Escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998

RAMOS, Luiz Matheus. **Educação Física Escolar: possibilidades de ensino dos esportes a partir da perspectiva progressista**. 2020. 131 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Bauru, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica. **Revista Binacional Brasil-Argentina: diálogo Entre As Ciências, Vitória da Conquista**, v. 3, n. 2, p.11-36, 2014. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1405/1214>. Acesso em 20 maio 2023.

SAVIANI Dermeval. **Escola e democracia**. 44ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2021

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Irinaldo Deodato. **O trato com o conhecimento das Lutas Corporais na escola em tempos de guerra**: contribuições da teoria pedagógica Histórico-Crítica e da abordagem Crítico-Superadora da Educação Física. Orientadora: Celi Nelza Zülke Taffarel 2022. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, 2022.

SOUZA JUNIOR, Osmar Moreira de; BELMONTE, Maurício Mendes; MARTINS, Mariana Zuaneti. **Futebol callejero e educação física escolar**: a explicitação dos saberes atitudinais pelo jogo em três tempo. In: IX Congresso Internacional de Educação Física e Motricidade Humana e XV Simpósio Paulista de Educação Física. Rio ClaroSP. Anais. Rio Claro-SP, 2015. Disponível em: <https://docplayer.com.br/73070319-Futebol-callejero-desafios-e-potencialidades-de-uma-metodologia-para-a-educacao-popular.html>. Acesso em: 15 abr 2022.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; FARIAS, Leidiane Alves de; SILVA, Iverson Conceição. Ensino do atletismo: possibilidades ontológicas a partir da abordagem crítico-superadora. **Revista Com Censo**: estudos educacionais no Distrito Federal. Brasília, v. 8, n. 3, p. 156 – 162, ago. 2021. Disponível em <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/1153>: Acesso em 18 julho 2023.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

ZABALA, A. A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido dos Alunos

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016)

Você está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa **“INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM CONTEÚDO ESPORTE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: implicações das teorias progressistas”**, coordenada pelo Prof. Dr Willer Soares Maffei e conduzida pelo professor-pesquisador Eduardo Manzano Sorroche, do programa de Mestrado Profissional de Educação Física em rede nacional – ProEF.

O objetivo desse trabalho é planejar, desenvolver e intervir pedagogicamente com o conteúdo esporte sob as implicações de perspectiva progressista. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade. Haverá um risco mínimo para saúde, caracterizado pela prática do esporte e por diálogos dos alunos durante a intervenção pedagógica, podendo surgir algum tipo de conflito e de imediato deverá ser mediado e controlado pelo professor-pesquisador.

Os seus pais (ou responsáveis) autorizarão você a participar desta pesquisa, caso você deseje. Você não precisa se identificar e está livre para participar ou não. Caso inicialmente você deseje participar, posteriormente você também está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. O responsável por você também poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.

Você não terá nenhum custo e poderá consultar o (a) pesquisador (a) responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida.

Todas as informações por você fornecidas e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo, e estes últimos só serão utilizados para divulgação em reuniões

e revistas científicas. Você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de estes poderem mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Você não terá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa. Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações para produzir relatos de experiência e material didático-pedagógico para possível utilização em programas de formação continuada, ou fornecer subsídios para o desenvolvimento das concepções progressistas da Educação Física.

Diante das explicações, se você concorda em participar deste projeto, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

Nome: _____

R.G: _____

Endereço: _____

Fone: _____

Lins SP, _____ de _____ de 2022.

Participante

Pesquisador (a) responsável

Nome Pesquisador: Eduardo Manzano Sorroche	Cargo/Função: Estudante
Nome do Orientador: Willer Soares Maffei	Cargo/Função: Prof. Assistente Doutor
Instituição: UNESP Faculdade de Ciências – Campus de Bauru	
Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01 - Vargem Limpa - Bauru/SP - CEP 17033-360	
Telefone: (14) 3103-6000 - Fax: (14) 3103-9606	
Essa investigação foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos conforme parecer CEP nº 3.261.852. Caso queira apresentar reclamações em relação a sua participação na pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética da Faculdade de Ciências da UNESP/Bauru: Fone: (14) 3103-9400 E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br	

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para menores de idade

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016)

Seu (Sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) está sendo convidado a participar como voluntário do projeto “INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM CONTEÚDO ESPORTE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: implicações das teorias progressistas”, orientada pelo Prof. Dr Willer Soares Maffei e conduzida pelo professor-pesquisador Eduardo Manzano Sorroche, do programa de Mestrado Profissional de Educação Física em rede nacional – ProEF.

O objetivo desse trabalho é planejar, desenvolver e intervir pedagogicamente com o conteúdo esporte sob as implicações de perspectiva progressista. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à dignidade do seu(a) filho(a). Haverá um risco mínimo para saúde, caracterizado pela prática do esporte e por diálogos dos alunos durante a intervenção pedagógica, podendo surgir algum tipo de conflito e de imediato deverá ser mediado e controlado pelo professor-pesquisador.

Seu (Sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. Todas as informações fornecidas por você e pelo (a) seu (sua) filho (a) (ou menor sob sua responsabilidade) e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo e, estes últimos só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas. Você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de estes poderem mudar seu consentimento em autorizar seu (sua) filho (ou menor sob sua responsabilidade) a participar da pesquisa. Você e seu (sua) filho (a) (ou menor sob sua responsabilidade) não terão quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa. Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações para produzir relatos de

experiência e material didático- pedagógico para possível utilização em programas de formação continuada, ou fornecer subsídios para o desenvolvimento das concepções Progressistas da Educação Física.

Diante das explicações, se você concorda que seu (sua) filho (a) (ou menor sob sua responsabilidade) participe deste projeto, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

Menor participante:

Nome: _____ R.G. _____

Responsável:

Nome: _____ R.G. _____

Endereço: _____ Fone: _____

Lins, _____ de _____ de 2022.

Responsável Legal

Pesquisador (a) responsável

Nome Pesquisador: Eduardo Manzano Sorroche	Cargo/Função: Estudante
Nome do Orientador: Willer Soares Maffei	Cargo/Função: Prof. Assistente Doutor
Instituição: UNESP Faculdade de Ciências – Campus de Bauru	
Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01 - Vargem Limpa - Bauru/SP - CEP 17033-360	
Telefone: (14) 3103-6000 - Fax: (14) 3103-9606	
Essa investigação foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos conforme parecer CEP nº 3.261.852. Caso queira apresentar reclamações em relação a sua participação na pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética da Faculdade de Ciências da UNESP/Bauru: Fone: (14) 3103-9400 E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br	

APÊNDICE C – Carta de apresentação e anuência

Ilma. Sra.

Secretária Municipal de Educação, e

Diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Dom Walter Bini”

O Mestrado Profissional em Educação Física (ProEF), da Universidade Estadual Paulista (Unesp), sob a orientação do Prof. Dr. Willer Soares Maffei, apresenta e solicita autorização para que o mestrando, Prof. Eduardo Manzano Sorroche, realize o projeto de pesquisa “INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM CONTEÚDO ESPORTE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: implicações das teorias progressistas, nesta unidade escolar.

O objetivo desse trabalho é planejar, desenvolver e intervir pedagogicamente com o conteúdo esporte sob as implicações de perspectiva progressista. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à dignidade dos alunos. Haverá um risco mínimo para saúde, caracterizado pela prática do esporte e por diálogos dos alunos durante a intervenção pedagógica, podendo surgir algum tipo de conflito e de imediato deverá ser mediado e controlado pelo professor-pesquisador.

A importante cooperação de V.s.as., ao aceitá-la, demonstra, sem dúvida alguma, sua participação nesse trabalho fundamental ao processo de formação profissional desse pesquisador e também dos integrantes dessa comunidade escolar. Os dados serão apresentados com a maior confiabilidade e fidedignidade possível, mantendo sempre em sigilo as informações pessoais dos participantes, conforme determina o rigor científico dos trabalhos acadêmicos.

Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações para produzir relatos de experiência e material didático- pedagógico para possível

utilização em programas de formação continuada, ou fornecer subsídios para o desenvolvimento das concepções progressistas da Educação Física.

Toda e qualquer dúvida poderá ser solucionada por meio do contato com o docente responsável pela orientação desta pesquisa, Prof. Dr. Willer Soares Maffei (willer.maffei@unesp.br) ou com o pesquisador, Prof. Eduardo Manzano Sorroche (eduardo.manzano@unesp.br).

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Secretaria e Diretoria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

Willer Soares Maffei, orientador.

Eduardo Manzano Sorroche, aluno do ProEF.

Lins, _____ de _____ de 2022.

() concordamos com a solicitação () não concordamos com a solicitação

Daise Paes

Diretora da Escola

Thaís Helena R. Fioravante

Secretária Municipal de Educação

APÊNDICE D - Intervenção Pedagógica

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

- a) **Identificação:** EMEF Dom Walter Bini
- b) **Série:** 5º ano A | **Bimestre:** 4º | **Turno:** manhã
- c) **Tempo:** aproximadamente 10 aulas
- d) **Eixo dos conteúdos:** Esportes
- e) **Eixo dos temas:** Valores no esporte e na sociedade
- f) **Situações de ensino-aprendizagem:**
 - esporte e seus valores
 - valores do esporte na sociedade
- g) **Dimensão do conteúdo:** social, político e cultural.
- h) **Objetivo geral:**

Proporcionar aos alunos situações esportivas nas quais reconheçam e valorizem atitudes e valores humanos essenciais para uma vida em sociedade, diferenciando-os das atitudes priorizadas nos esportes de alto nível, geralmente associados ao mundo capitalista.

i) **Objetivos específicos:**

Identificar situações de injustiças presentes nos esportes, bem como na sociedade; Valorizar e adotar atitudes de respeito, solidariedade, amizade, justiça, chamados de *fair play*, em situações esportivas.

1 – PRÁTICA SOCIAL INICIAL DO CONTEÚDO

Tópico 1 – esporte e seus valores

1.1– Ação pedagógica

a) O que os alunos já sabem sobre o conteúdo;

Este momento será de mobilização e contextualização ao assunto, bem com um diálogo sobre o que eles conhecem sobre o tema.

O registro destes conhecimentos que os alunos detêm é imprescindível tanto para o professor quanto para os alunos se situarem sobre a prática social em

questão. Além disso, serve também para despertar de maneira crítica o que ocorre na sociedade.

Poderá ser registrado em cartaz, na lousa ou até mesmo em um documento aberto com o recurso de multimídia.

b) O que os alunos gostariam de saber a mais

Desafiar os alunos a manifestarem interesses por aspectos ainda não dialogados e que gostariam de aprender melhor, perguntando sobre curiosidades a respeito do tema.

2 – PROBLEMATIZAÇÃO

Propor um jogo de futebol semelhante ao institucionalizado de acordo com as regras estabelecidas da modalidade. Nessa situação os próprios alunos irão organizar suas equipes e as regras devem aproximar-se ao esporte televisivo. A intervenção do professor deverá ser pontual, delegando assim autonomia para as crianças.

Depois, propor outra situação de futebol, parecido ao futebol callejero. As crianças serão orientadas a mesclar suas equipes, nas quais irão participar meninos e meninas e as demais regras surgirão dos seus próprios interesses.

Após estas duas propostas, analisar conjuntamente com os alunos questões pertinentes ocorridas nas duas situações e relacioná-las com os pontos discutidos anteriormente, na prática social inicial.

Alguns questionamentos poderão ser direcionados, como:

- j) Quais foram as atitudes tomadas na primeira situação que diferenciam na segunda situação de jogo?
- k) Quais foram os critérios de seleção para organizar as equipes?
- l) Na vida, quais atitudes estamos tendo com as pessoas? São as mesmas que tivemos nessas duas situações de jogo?

Propor aos alunos uma pesquisa sobre o que são e quais são os valores humanos, a fim de debatermos posteriormente.

3 – INSTRUMENTALIZAÇÃO

Socialização da pesquisa feita pelos alunos a respeito dos valores humanos e relacioná-los às duas situações de jogo realizadas anteriormente.

Algumas questões podem nortear esse momento, como:

- Vocês conseguem enxergar esses valores nas situações vivenciadas anteriormente?
- Cada um de vocês teve atitudes que se aproximaram dos valores humanos aqui discutidos? Quais atitudes?
- O que a sociedade prega, tem relação com as atitudes dos atletas e o que o esporte incentiva?
- Vocês já ouviram falar em *fair play*? (conceituar este termo para apropriação dos alunos).

Apresentar vídeos que demonstram atitudes de *fair play* em esportes; apresentar também vídeos nos quais evidenciam atitudes imorais e antiéticas, além de condutas que a sociedade capitalista incentiva.

4 – CATARSE

Registro escrito, como também através de ilustrações, sobre o assunto abordado até então, tanto das situações práticas, quanto dos momentos de discussões.

Nesse sentido, espera-se que o aluno compreenda que: o esporte de rendimento (televisado) reflete muitos valores da sociedade capitalista; que o esporte desenvolvido na escola tem de ser diferente daquele institucionalizado, pois tem valor educativo e prioriza os valores humanos, essenciais para uma boa convivência humana; que o esporte de alto nível é excludente e o objetivo é a vitória, já o esporte realizado na escola é inclusivo e o objetivo é a interação, o prazer, o respeito, entre outros fatores.

5 – PRÁTICA SOCIAL FINAL

Os alunos serão divididos em grupos, de no máximo cinco integrantes, e irão criar um jogo, contendo as características do futebol e que se evidenciam os aspectos trabalhados.

Após esta etapa, os grupos socializarão suas criações e todos vivenciarão as propostas elaboradas.

Ao final da vivência dos jogos criados pelas crianças, será realizada uma roda de discussão destacando os pontos positivos e negativos observados nas atitudes e comportamentos adotados durante a realização das propostas elaboradas.

APÊNDICE E – Transcrição da entrevista realizada com os alunos

Grupo Entrevistado: 1
Local: EMEF “Dom Walter Bini – Lins SP
Entrevistador: Eduardo Manzano Sorroche
Orientador: Willer Soares Maffei
Professor-pesquisador: como foi participar do projeto de pesquisa? Conte-nos um pouco como foi desenvolvido as etapas deste projeto? Aluno 5 – Eu gostei do projeto, aprendi mais sobre futebol Fizemos uma roda de conversa, depois fizemos o futebol igual da Tv, depois fizemos o futebol Callejero Aluno 19 – “no futebol que inventamos, inventamos regras. E não ganhava quem marcava gols, mas também quem seguia os valores humanos Aluno 2 – “pra marcar pontos não podia excluir na hora de jogar, tinha que passar a bola”. “Não podia ser fominha” Professor-pesquisador: o que você considera de mais importante desse projeto? Aluno 3 – “considero de mais importante no projeto os valores humanos” Aluno 2 – “os valores humanos a gente leva para vida” Aluno 4 – “considero de mais importante no projeto os valores humanos”. “Aprendi sobre respeito, solidariedade, justiça, ética, honestidade” “Esses valores a gente leva pra vida toda” Professor-pesquisador: porque você acredita ser isso o mais importante? Aluno 3 – “ a gente pode usar um pouco de cada valores aprendidos em nossa vida. Temos que ter educação, ser éticos, ser sinceros”

Grupo Entrevistado: 2
Local: EMEF “Dom Walter Bini – Lins SP
Entrevistador: Eduardo Manzano Sorroche
Orientador: Willer Soares Maffei

Professor-pesquisador: como foi participar do projeto de pesquisa?

Aluno 12 – “ a gente fez o futebol parecido com o da TV depois fizemos o futebol callejero, ai depois inventamos nosso futebol com um pouquinho de cada regra”

Aluno 1 – “ a gente aprendeu um monte de coisa, sobre incluir as pessoas, direitos humanos, respeitar as pessoas”

Aluno 7 – “Foi interessante participar do projeto, por que a gente aprendeu que muitas coisas que a gente não sabia sobre o futebol” “No começo tinha um pouco de vergonha e depois não tivemos mais porque vimos que estava todo mundo aprendendo sobre o futebol”

Aluno 7 – “primeiro fizemos uma roda de conversa sobre o projeto, como ia acontecer”

Aluna 12 – “não me senti excluída, todos puderam jogar juntos. As vezes as meninas são excluídas do futebol”

Aluno 12 – “quando fizemos nosso próprio futebol, nós fomos os próprios juizes.

Aluno 12 – “quem ganhava não era quem fazia mais gols, mas quem respeitava mais as regras que criamos.

Aluno 8 – “aprendemos sobre um futebol que não conhecia, o callejero

Aluno 7 – “aprendemos sobre os valores humanos que não só usamos no jogos mas na vida também. “a educação,, os modos,, essas coisas.

Aluno 8 – aprendemos sobre a copa.

Professor-pesquisador: o que você considera de mais importante desse projeto?

Aluno 12 – “o mais importante desse projeto são os valores humanos

Aluno 8 – acredito que os valores humanos são mais importante desse projeto.

Aluno 7 – considero os valores humano mais importante desse projeto porque leva pra vida, porque usa em todos os lugares

Aluno 8 – usamos os valores humanos em todos lugares,, casa, escola,

Professor-pesquisador: porque você acredita ser isso o mais importante?

Aluno 8 – “os valores humanos utilizo respeitando o próximo”.

Grupo Entrevistado: 3
Local: EMEF “Dom Walter Bini – Lins SP
Entrevistador: Eduardo Manzano Sorroche
Orientador: Willer Soares Maffei
Professor-pesquisador: como foi participar do projeto de pesquisa? Aluno 9 – “depois inventamos um futebol nosso” Aluno 6 – “Participar do projeto foi legal” Aluno 6 – “vimos o lado obscuro do futebol” Aluno 9 – “ os valores humanos é o mais importante desse projeto” Professor-pesquisador: o que você considera de mais importante desse projeto? Aluno 6 – “uso os valores humanos ajudando as pessoas, sendo educado, Aluno 13 – “ quando inventamos nosso futebol, criamos nossas próprias regras. Aluno 14 – “eu gostei porque as meninas e os meninos jogaram juntos”. “eu achei de mais relevante respeitar,, não deixar ninguém de lado. “aprendi a não trapacear” Aluno 11 – “os valores humanos influenciam a ser cada dia um pouco melhor” Alunos 11 – “nesse futebol que inventamos ninguém ficou excluído, todo mundo passava a bola pra todo mundo. Aluno 14 – “com as regras novas do nosso futebol, diminui um pouco os xingamentos que tinha antes”. Aluno 11 – “pra mim o mais importante é o respeito porque eu tenho que respeitar pra ser respeitado. porque a gente vai levar pra vida” Aluno 14 – “o mais importante são os direitos iguais entre meninas e meninos na hora de jogar e nunca excluir ninguém” Professor-pesquisador: porque você acredita ser isso o mais importante? Aluno 6 – “o que aprendi no projeto me ensina a ser uma pessoa melhor” Aluno 18 – “o projeto pode influenciar por que eu posso usar os valores humanos na vida, tipo solidariedade, respeito, ser verdadeiro, ter amor às pessoas. Aluno 11 – “ o que aprendi pode influenciar positivamente porque eu preciso ter cuidado com o que você fala, ajudar aqueles que precisam, ser justo com as outras pessoas valores a gente leva pra vida toda”

Aluno 9 – “o que aprendemos pode influenciar no sentido de se enturmar mais com as pessoas. “se você ajudar as pessoas isso pode voltar pra você”.

APÊNDICE F – Transcrição da atividade de registro

Aluno 01

Eu aprendi nesse projeto várias coisas, agora eu sei jogar futebol,, antes eu tinha muita vergonha de jogar aprendemos também sobre os valores humanos que não devemos respeitar o próximo só em brincadeiras e sim na vida real. Temos que aprender a respeitar o outro. Vamos deixar a vergonha de lado.

Também aprendemos que as pessoas elas trapaceiam, toma substancias para ficar com mais energia e mais rápidos e também fazem bullying e racismo. Nos esportes querem só ganhar título.

Aluno 02

Eu aprendi que o futebol callejero não tem juiz e os pontos são contados por pilares que usa os valores humanos.

Falamos do lado escuro dos esportes exemplo: suborno, violência, ganhar a qualquer custo e preconceito.

E tem o fair play que significa jogo limpo, nos esportes tem atletas que jogam limpo e outros que jogam sujo. Os que jogam sujo usam substancias proibidas que pode levar ao banimento nos esportes.

Também aprendemos sobre a copa do mundo que está acontecendo no Catar, dizem que essa copa foi comprada.

Aluno 03

Eu aprendi um pouco sobre o lado obscuro ou trapaceiro dos esportes tem atletas que tomam substâncias proibidas para ficar fortes e mais rápidos assim vencendo trapaceiramente.

Nos esportes é muito raro se achar atletas que falam a verdade. Os que falam a verdade são honestos são chamados de fair play, que significa jogo limpo.

Eu aprendi sobre direitos humanos,, respeito, justiça empatia honestidade.

E também sobre futebol Callejero que é um tipo de futebol de rua, que tem três pilares que são: cooperação, solidariedade, respeito e o jogo é misto entre meninos e menina. E não tem árbitro mas tem um mediador e tem três tempos. O primeiro nos decidimos as regras, no segundo nos jogamos, no terceiro nos conversamos sobre o jogo.

Aluno 04

Eu aprendi a ter empatia e justiça no projeto e em várias coisas.

Aluno 08

Com o projeto aprendi algumas coisas sobre os esportes como o lado negro que tem muita coisa ruim.

Eu achei muito bom o futebol callejero porque as meninas jogaram. Mas também tem o lado bom dos esportes que tem respeito e educação

Aluno 10

Aprendi muitas coisas legais. Uma delas foi o lado obscuro do futebol, também joguei futebol callejero, foi muito legal.

E também criamos nosso futebol com as nossas regras

A única coisa que não gostei foi quando na primeira atividade o Eduardo mandando eu toma no cu só porque não chutei a bola.

Aluno 11

Eu aprendi muito sobre os valores humanos. Eu queria saber mais sobre futebol callejero. E o jogo misto é muito justo é menina e menino misturado

Eu achei muito legal eu aprendi sobre valores humanos é super importante usar os valores humanos.

O jogo que “nos fez” foi muito legal. Na primeira vez foi entediante mas o segundo jogo foi muito emocionante.

Aluno 16

Nas aulas aprendi mais sobre o futebol e sobre os lados escuro dos esportes e também sobre os valores humanos como empatia, respeito justiça e honestidade.

Aluno 18

O que eu aprendi: valores humanos no futebol e o futebol callejero. E o time foi misto.

Aluno 19

Eu aprendi sobre esportes o lado bom e o lado ruim, também aprendi valores humanos, por exemplo: empatia, respeito humildade, justiça, honestidade, amor.

Aluno 20

Aprendi no projeto a jogar um pouco mais de futebol e um pouco mais de direitos humanos como respeito, amor justiça e etc. Também aprendi jogar um tipo de futebol chamado callejero. Gostei bastante desse projeto.

Eu aprendi a ter mais humildade e a ser mais honesto também aprendi a não ter mais medo de fazer as coisas e não ter mais de me expressar também descobri o lado obscuro do futebol, aprendi mais sobre o futebol callejero, eu achei muito divertido.

as vezes o ganhar vem com violência.”

Aluno 21

Eu achei este projeto maravilhoso aprendo coisas com: valores humanos, sobre futebol, e outros tipos de futebol. E também educação entre as pessoas.

Aluno 22

Bom nas aulas eu estou aprendendo muito sobre os valores humanos assim no futebol e como vida também, o futebol também me ensinou muitas coisas aprendi o futebol callejero que os jogadores podem criar suas próprias regras. Aprendi que também temos que ter respeito com o time adversário,

Aluno 23

Gostei de aprender sobre o lado negro dos esportes que infelizmente existe. Sobre o futebol callejero que o que faz ganhar mesmo são os pilares de valores humanos que são empatia respeito, justiça e honestidade mas quando dá empate entre os times o mediador (que mede os valores humanos que cada time teve no jogo) tem que escolher outro valor humano sem ser esses que eu citei. No final todo mundo conversa sobre o jogo e decidem o ganhador com o mediador”.

O futebol callejero tem 3 pilares que são respeito cooperação e solidariedade e os jogadores tem que seguirem isso pois o futebol tem que ser fair play todos os

jogadores sendo do time rival ou não precisam ajudar uns aos outros, igual ao Alisson e o Son.

Aluno 25

Nessas aulas devemos usar eles no jogo quanto na vida real.

Aprendi também mais do futebol, achei bem legal ter uma oportunidade de conhecer o esporte, estou amando as aulas, eu aprendi o que são valores humanos o quanto é importante usá-los e que o lado negro dos esportes também é muito importante pois não podemos ser desonestos. As vezes compram os juízes e os jogadores para ganhar.”

ANEXOS

ANEXO A - Referências Bibliográficas sugeridas pela professora Celi Nelza Zulke Taffarel

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS SOBRE ESPORTE

TAFFAREL; Celi Nelza Zulke. Desporto Educacional: Realidade e Possibilidades das políticas governamentais e das práticas pedagógicas nas escolas públicas. In: Conferencia Nacional de Educação, Cultura e Desporto. (1.:2000: Brasília). Desafios para o século XXI: Coletânea de textos da 1. Conferencia Nacional de Educação, Cultura e Desporto. – Brasília: Câmara dos deputados, Coordenação de publicações, 2001.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke e SANTOS JÚNIOR; Claudio de Lira. Como iludir o povo com o esporte para o publico. In: SILVA, Mauricio (Org.).Esporte, educação, estado e sociedade. Chapeco/SC: Argos Editora Universitária, 2007, pp. 55-104.

TAFFAREL; Celi Nelza Zulke. Desporto Educacional: Realidade e Possibilidades das políticas governamentais e das práticas pedagógicas nas escolas públicas. In: STIGGER, Marco Paulo; LOVISOLO, Hugo (Orgs.) Esporte de Rendimento e Esporte na Escola. Campinas/SP: Autores Associados, 2009, pp. 71-101.

TAFFAREL; Celi Nelza Zulke. Esporte na Escola e Esporte de rendimento: reafirmando o marxismo contra as ilusões e as imposturas intelectuais. In: STIGGER, Marco Paulo; LOVISOLO, Hugo (Orgs.) Esporte de Rendimento e Esporte na Escola. Campinas/SP: Autores Associados, 2009, pp. 189-196.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; SANTOS JÚNIOR, Claudio de Lira; SILVA, Welington. Educação Física Escolar e Megaeventos esportivos: determinações da economia política, implicações didático-pedagógicas e rumos da formação humana nas aulas de educação física. In: Em Aberto, Brasília, v. 26, n. 89, p. 57-66, jan./jun. 2013.

OLIVEIRA, Ailton; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; BELEM, Cristiano ; DA COSTA, Lamartine Pereira. Legacy as knowledge (Legadso do conhecimento). In: VIEHOFF, Valerie; POYNTER, Gavin Mega-Event Cities: Urban Legaccies os global sport events. England: Ashgate Publishing Company, 2015.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke Taffarel e SANTOS JUNIOR, Claudio de Lira. Política Nacional do Esporte: As consequências do desmonte do Ministério do Esporte. No prelo. Motrivivencia, 2020.

TAFFAREL, C. N. Z. Pedagogia histórico-crítica e metodologia de ensino crítico-superadora da educação física: nexos e determinações. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 27, n. 1, p. 5-23, jan./abr. 2016.

TAFFAREL, C. N. Z. Sobre o sistema de complexo Homem-Esporte-Saúde: Reflexões a partir de contribuições da Alemanha. In: MATIELLO JR, E.; CAPELA, P.; BREILH, J. (Org.) Ensaios Alternativos Latino-Americano de Educação Física, Esporte e Saúde. Florianópolis: Copiart, 2010. p.159-183.

TEIXEIRA, David Romão. A Educação Física na Pré-escola: contribuições da abordagem Crítico- Superadora. 159 f. 2018. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

DISSERTAÇÕES E TESES IMPORTANTES SOBRE ESPORTE ORIENTADOS PELA PROFESSORA CELI TAFFAREL:

OLIVEIRA, S. de A. Reinventando o esporte: possibilidade da prática pedagógica. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

COLAVOLPE, C. R. O esporte como conteúdo na formação de professores: Realidade e Possibilidades. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2005.

COLAVOLPE, C. R. Sociedade, educação e esporte: a teoria do conhecimento e o esporte na formação de professores de educação física. 2010. 243f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2010.
MELO, F.D.A. O trato com o conhecimento da Educação Física escolar e o desenvolvimento do psiquismo: contribuições da teoria da atividade. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2017.

PRATES, Ailton Cotrim. Trato com o conhecimento esporte e a teoria da atividade de estudo: possibilidades de desenvolvimento do ensino crítico-superador na Educação Física. Orientadora: Celi Nelza Zülque Taffarel. 2023. 325 f. il. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

DISSERTAÇÕES E TESES ORIENTADAS PELO PROFESSOR CLAUDIO LIRA

OLIVEIRA, Clara Lima de. Ensino do esporte na educação física escolar a partir da abordagem crítico- superadora / Clara Lima de Oliveira. – 2022

OLIVEIRA, C. L. Cultura corporal e desenvolvimento do pensamento teórico no quarto ciclo de escolarização (1o ao 3o ano do Ensino Médio) da abordagem crítico-superadora. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador: 2017. 80p.

OLIVEIRA, M. M. O trato com o conhecimento esporte na abordagem crítico-superadora. 163 f. 2017. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.