

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS DE BAURU**

JAIME FERREIRA LINHARES HORA

**A EDUCAÇÃO PARA O LAZER NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E AS
ABORDAGENS EDUCACIONAIS CRÍTICAS**

**BAURU
2025**

JAIME FERREIRA LINHARES HORA

**A EDUCAÇÃO PARA O LAZER NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E AS
ABORDAGENS EDUCACIONAIS CRÍTICAS.**

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

Área de Concentração: Formação, intervenção e profissionalidade docente

Orientadora: Luciene Ferreira da Silva

**BAURU
2025**



H811e	Hora, Jaime A educação para o lazer nas aulas de educação física e as abordagens educacionais críticas / Jaime Hora. -- Bauru, 2025 152 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru Orientadora: Luciene Ferreira da Silva 1. Educação para o lazer. 2. Educação Física escolar. 3. Pedagogia Histórico-Crítica. 4. Abordagem Crítico-Superadora. I. Título.
-------	--

JAIME FERREIRA LINHARES HORA

**A EDUCAÇÃO PARA O LAZER NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E AS
ABORDAGENS EDUCACIONAIS CRÍTICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional ProEF – Educação Física em Rede Nacional 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.

Orientadora: Profa. Dra. Luciene Ferreira da Silva

Data da defesa: 13 de junho de 2025.

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Profa. Dra. Luciene Ferreira da Silva
Universidade Estadual Paulista

Membro Titular: Prof. Dr. Wilson Luiz Lino de Sousa
Universidade Federal de Goiás

Membro Titular: Prof. Dr. Márcio Pereira da Silva
Universidade Estadual Paulista

Local: Universidade Estadual Paulista Faculdade de Ciências

Unesp – campus de Bauru

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE JAIME FERREIRA LINHARES HORA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 13 dias do mês de junho do ano de 2025, às 15h30min, no(a) Google Meet, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de JAIME FERREIRA LINHARES HORA, intitulada **A EDUCAÇÃO PARA O LAZER NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E AS ABORDAGENS EDUCACIONAIS CRÍTICAS**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. LUCIENE FERREIRA DA SILVA (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / Unesp Faculdade de Ciências de Bauru SP, Prof. Dr. MARCIO PEREIRA DA SILVA (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação Física / UNESP Faculdade de Ciências de Bauru SP, Prof. Dr. WILSON LUIZ LINO DE SOUSA (Participação Virtual) do(a) Faculdade de Educação Física e Dança / Universidade Federal de Goiás. 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



LUCIENE FERREIRA DA SILVA

Data: 17/06/2025 09:34:43-0300

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

Profa. Dra. LUCIENE FERREIRA DA SILVA

SUMÁRIO

A CULTURA CORPORAL E EU	10
1 IMPACTOS NEGATIVOS DO CAPITALISMO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA E SEU ENFRENTAMENTO COM TEORIAS CRÍTICAS	22
1.1 A Educação escolar e as políticas educacionais neoliberais.....	33
2 ABORDAGEM CRÍTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA: A CULTURA CORPORAL E O JOGO	39
3 A EDUCAÇÃO, A EDUCAÇÃO FÍSICA E A EDUCAÇÃO PARA O LAZER	48
4 EDUCAÇÃO, TRABALHO E PEDAGOGIAS CRÍTICAS.....	63
5 PERCURSO METODOLÓGICO	77
5.1 Participantes	81
5.2 Entrevistas e Análises (professores)	82
5.2.1 Análise das entrevistas dos professores.....	91
5.3 Entrevistas e Análises (alunos)	101
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
REFERÊNCIAS	137
APÊNDICE A -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	
143	
APÊNDICE B -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	
146	
APÊNDICE C - CARTA DE ANUÊNCIA PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA.....	148
APÊNDICE D - CARTA DE ANUÊNCIA PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA.....	149
APÊNDICE E - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – (TCLE)	
150	
ANEXO – Parecer consubstanciado do CEP.....	152

AGRADECIMENTOS

Agradeço, principalmente, à minha mãe, pois sem seu apoio incondicional em todas as esferas da vida, não apenas este trabalho seria inviável, mas toda a minha trajetória.

À minha companheira de vida, Duda, por me incentivar diariamente a ser uma pessoa melhor e por caminhar comigo com amor, paciência e coragem.

À minha família e aos amigos que, por meio de conversas e resenhas informais, ajudaram-me a manter o ânimo e a lucidez nos momentos mais desafiadores.

À minha orientadora, pelo acompanhamento no processo de pesquisa e pela mediação no acesso às teorias críticas que fundamentam este trabalho.

Aos professores do PROEF, pelas contribuições teóricas e formativas que ampliaram minha visão sobre a Educação Física e a prática docente.

E ao meu fiel companheiro de quatro patas, Chamo, que esteve ao meu lado silenciosamente, oferecendo presença, afeto e equilíbrio.

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo analisar a abordagem da educação para o lazer nas aulas de Educação Física da rede municipal de ensino da cidade de Diadema, com foco nos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. A investigação partiu da constatação de que, em função de políticas públicas neoliberais, o ensino de Educação Física nas escolas públicas tende a priorizar o desenvolvimento de competências e habilidades de forma técnico-instrumental, o que limita a compreensão crítica da cultura corporal e do lazer no contexto social. A pesquisa foi orientada pela Pedagogia Histórico-Crítica e pela Abordagem Crítico-Superadora, e fundamentada nas categorias trabalho, hegemonia, totalidade, práxis e contradição, conforme os princípios do materialismo histórico-dialético. Como procedimentos metodológicos, foram realizadas entrevistas com quatro professores da rede municipal do município supramencionado, além de atividades práticas desenvolvidas com os alunos. Os resultados revelaram que os docentes apresentavam conhecimentos limitados acerca da Educação Física e da função social da escola, o que dificulta a construção de uma abordagem crítica voltada à educação para o lazer. A intervenção com os alunos, por meio da metodologia de jogo de papéis, resultou na elaboração de um e-book como objeto de ensino, contribuindo para uma proposta pedagógica comprometida com uma formação integral e com a qualidade da educação pública.

Palavras-chave: Educação para o lazer. Educação Física escolar. Pedagogia Histórico-Crítica. Abordagem Crítico-Superadora. Ensino Fundamental.

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo analizar el abordaje de la educación para el ocio en las clases de Educación Física de la red municipal de enseñanza de la ciudad de Diadema, con énfasis en los alumnos del 5º año de la Enseñanza Fundamental. La investigación partió de la constatación de que, como resultado de políticas públicas neoliberales, la enseñanza de la Educación Física en las escuelas públicas tiende a priorizar el desarrollo de competencias y habilidades desde una perspectiva técnico-instrumental, lo que limita la comprensión crítica de la cultura corporal y del ocio en el contexto social. La investigación se orientó por la Pedagogía Histórico-Crítica y el Enfoque Crítico-Superador, y se fundamentó en las categorías trabajo, hegemonía, totalidad, praxis y contradicción, conforme a los principios del materialismo histórico-dialéctico. Como procedimientos metodológicos, se realizaron entrevistas con cuatro docentes de la red municipal mencionada, además de actividades prácticas desarrolladas con los estudiantes. Los resultados revelaron que los profesores presentaban conocimientos limitados acerca de la Educación Física y del papel social de la escuela, lo que dificulta la construcción de un enfoque crítico orientado a la educación para el ocio. La intervención con los alumnos, mediante la metodología del juego de roles, resultó en la elaboración de un libro digital como objeto de enseñanza, contribuyendo así a una propuesta pedagógica comprometida con una formación integral y con la calidad de la educación pública.

Palabras clave: Educación para el ocio. Educación Física escolar. Pedagogía Histórico-Crítica. Enfoque Crítico-Superador. Educación Primaria.

Lista de Siglas

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

IES – Instituto de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MHD – Materialismo Histórico-Dialético

PHC – Pedagogia Histórico-Crítica

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PT – Partido dos Trabalhadores

PUC – Pontifícia Universidade Católica

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

A CULTURA CORPORAL E EU

Nasci na cidade de São Paulo, na região da zona sul, sendo filho de mãe professora e pai promotor de vendas. Nos primeiros anos de vida, residíamos em um cômodo composto por quarto e cozinha, localizado nos fundos da residência dos meus avós maternos. Cresci em um ambiente familiar compartilhado com mais três irmãos, sendo eu o filho mais novo.

Aos sete anos de idade, meus pais adquiriram um terreno na cidade de São Bernardo do Campo, em um bairro periférico denominado Parque Selecta. Após a construção inicial de uma moradia com estrutura básica, realizamos a mudança para essa nova localidade.

À época, o Parque Selecta encontrava-se em processo de urbanização, caracterizado por numerosos terrenos baldios e edificações em fase de construção. Esse cenário contribuiu significativamente para a vivência de práticas corporais diversas por parte das crianças e adolescentes do bairro. Em espaços não edificados, onde se acumulavam morros de areia utilizados nas obras, eram realizadas acrobacias vinculadas à capoeira, como o mortal, o "gato", a estrela sem mãos e o parafuso (termos populares utilizados à época). Mesmo tratando-se de um bairro de pequenas proporções, a prática da capoeira era vivenciada por aproximadamente quatro subgrupos distintos, que eventualmente se reuniam em rodas coletivas, lideradas por uma mestra conhecida pelo apelido de "Borrachinha".

Além da capoeira, os terrenos baldios eram adaptados como campos improvisados de futebol, onde times organizados por "diferentes ruas" competiam entre si. Esses mesmos espaços serviam também para a prática de jogos como bolinha de gude, brincadeiras com pipas em épocas específicas e acendiam-se fogueiras à noite como parte das interações comunitárias.

O bairro dispunha ainda de um campo principal, onde ocorriam treinos mais organizados. Inicialmente, esse espaço era coordenado por uma equipe de futebol autônoma, sob a liderança de um morador conhecido como "Pedrinho". Com o tempo, o campo foi incorporado pela prefeitura, passando a abrigar uma escolinha de futebol que substituiu o nome original, Casa Nova, pelo nome do bairro, Selecta.

Em frente a esse campo, existiam morros de terra utilizados por crianças e jovens em manobras com bicicletas. Próximo a esse local, havia uma escola pública que, aos finais de semana, era ocupada por jovens praticantes de *skate*.

Destacam-se ainda dois espaços comunitários importantes no cenário esportivo local: a “quadra da sede” e a “quadra da rua Um”, onde ocorriam disputas de futsal organizadas de forma autônoma pela juventude. Tais eventos contavam com estrutura informal de torneios, incluindo premiações, arbitragem voluntária e até confraternizações com churrascos de encerramento.

Esse conjunto de vivências contribuiu decisivamente para minha inserção precoce na cultura corporal. A intensidade e a diversidade das práticas experienciadas colaboraram, posteriormente, para que, aos dez anos de idade, fosse identificado em mim certo potencial atlético. Em virtude disso, recebi um convite para estudar em uma instituição de ensino privada do município, sustentada por princípios da cultura japonesa e tradicionalmente voltada ao atendimento de famílias de classe média da cidade.

Nesse novo contexto educacional, tive acesso a uma equipe de docentes da área de Educação Física altamente comprometida com a prática pedagógica. Essa experiência foi fundamental para a ampliação do meu repertório corporal e para a consolidação de valores relacionados à disciplina, ao trabalho coletivo e à valorização da corporeidade no processo formativo.

Concomitantemente, acompanhou-me a prática de futsal – modalidade na qual tive a oportunidade de vivenciar o auto rendimento.

Simultaneamente ao percurso de vida anteriormente descrito, destaco também a influência exercida pelo ambiente familiar no que diz respeito à formação política e social. Cresci em um lar no qual a militância era prática cotidiana, uma vez que meus pais atuavam politicamente junto ao Partido dos Trabalhadores (PT). Com frequência, principalmente aos finais de semana, participávamos, enquanto família, de reuniões partidárias, comícios, eventos culturais com enfoque político, conhecidos como “showmícios”, entre outras atividades de caráter político-partidário.

Foi nesse contexto que comecei a internalizar valores e princípios alinhados às pautas progressistas, sobretudo no que se refere à importância do olhar atento e comprometido com as populações mais vulneráveis. Mais do que desenvolver empatia, compreendi desde cedo a necessidade de lutar ativamente pelos direitos daqueles historicamente marginalizados. Acredito que essa formação foi compartilhada por meus irmãos, o que se evidencia em episódios marcantes de solidariedade e engajamento social. Recordo, por exemplo, o dia em que, durante uma

forte tempestade, meu irmão acolheu um menino em situação de rua, permitindo que ele passasse a noite em nossa casa.

À época, meu pai já havia feito uma transição profissional. Deixando a área de vendas, passou a atuar como conselheiro tutelar no município, função que exerceu por um período antes de se engajar diretamente no cenário político vinculado ao Partido dos Trabalhadores. Posteriormente, formou-se em História e, há cerca de dez anos, leciona na rede estadual de ensino de São Paulo e também na rede municipal de São Bernardo do Campo.

Minha mãe, por sua vez, permanece na docência, estando atualmente próxima da aposentadoria. Ambos, no entanto, mantêm-se ativos no campo político e militante, demonstrando um comprometimento contínuo com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Atualmente, minha mãe colabora com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), enquanto meu pai exerce uma função de coordenação junto à Apeoesp (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo).

Essa vivência familiar politicamente engajada foi fundamental na constituição dos meus valores, fortalecendo em mim uma postura crítica diante das desigualdades sociais e uma perspectiva de atuação transformadora, tanto na esfera pessoal quanto na profissional.

Minha trajetória no campo da Educação Física iniciou-se no ano de 2012, impulsionada pela vivência e envolvimento com o futsal ao longo da juventude. No decorrer da formação acadêmica, minha constituição familiar e os valores nela cultivados influenciaram significativamente minhas escolhas dentro do curso, direcionando-me para abordagens fundamentadas nas Ciências Humanas, com ênfase em perspectivas críticas da área.

Após a conclusão da licenciatura em Educação Física no ano de 2015 ingressei, no serviço público, assumindo o cargo de professor na rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo. Buscando aprofundar meus conhecimentos e ampliar minha atuação profissional, concluí uma especialização em "Necessidades Especiais na Educação Física Escolar" pela Universidade Estadual de Londrina (UEL).

No ano de 2023, dei continuidade à minha formação acadêmica por meio do ingresso no curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional em Educação Física (PROEF). Desde o início do curso, já trazia em minha trajetória uma inquietação reflexiva relacionada à necessidade de aprofundamento nas teorias críticas da

educação. Nesse percurso, tive a oportunidade de me debruçar sobre os estudos do lazer sob uma perspectiva marxista, compreendendo-o não apenas como um espaço de fruição, mas, sobretudo, como uma possibilidade concreta de formação crítica de estudantes pertencentes à classe trabalhadora.

INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, a problemática em estudo se refere ao desenvolvimento da Educação Física em um contexto sociopolítico de agressividade das políticas neoliberais que impactam a vida social e a educação nas redes de ensino públicas. Nesse contexto, no tocante à Educação Física, a abordagem da cultura corporal ocorre para o desenvolvimento de competências e habilidades que decorre da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) e do Currículo Paulista (São Paulo, 2019). O conhecimento científico, filosófico e artístico acumulado historicamente pela humanidade é secundarizado para os alunos da escola pública e estes, por consequência, terão dificuldades sociais diversas relacionadas ao trabalho e à continuidade dos estudos em nível superior.

Desfocando a educação para o trabalho, nosso interesse vai por perspectiva contrária, visando o desenvolvimento de uma proposta que favoreça a educação para o lazer para alunos do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de Diadema. A fim de compreender a problemática enunciada, algumas temáticas centrais foram abordadas, sendo essenciais para tal redimensionamento, qual seja, da educação para adaptação social, para o trabalho e a educação para o lazer que proporcione consciência social.

Para tanto, considera-se que, ao longo do desenvolvimento histórico das civilizações, o trabalho deixou de ser uma atividade exclusivamente voltada à subsistência para se transformar em um elemento estruturante das organizações sociais. Esse processo consolidou o trabalho como um mecanismo central na reprodução de uma estrutura socioeconômica assimétrica, na qual a acumulação de riqueza por uma elite hegemônica se sustenta na exploração da força de trabalho. Essa transformação se intensificou com a transição dos modos de produção, do artesanal ao fabril, marcada pela mecanização e sistematização dos processos produtivos. Então, o trabalho, enquanto mediação fundamental na relação humana com a natureza, é um processo de acumulação e transmissão de conhecimentos, tanto empíricos quanto científicos (Saviani, 2019). Neste sentido, a escola assume um papel central ao garantir o acesso a conhecimentos historicamente sistematizados, organizados com base em fundamentos conceituais e metodológicos científicos.

Se a existência humana não é uma dádiva natural, mas tem que ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isto significa que o homem não nasce homem. Ele se forma homem. Ele não nasce sabendo

produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (Saviani, 2019, p. 35)

Os conhecimentos científicos, ao serem transmitidos em uma sociedade marcada pela precarização do trabalho e pela desigualdade, tornam-se instrumentos de resistência e transformação social. Neste contexto, a Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 1988, 1997, 2012, 2019), fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético (Marx, 2013), visa garantir à classe trabalhadora o acesso aos saberes sistematizados, possibilitando a apropriação crítica da realidade social. Esse processo fomenta uma concepção de mundo emancipatória, capaz de compreender e superar as contradições de uma sociedade estratificada, promovendo a construção de uma nova organização social voltada à igualdade.

Nesta pesquisa, investiga-se a abordagem da educação para o lazer nas aulas de Educação Física assumindo-o como temática da vida social que pode ser compreendida de modo a favorecer a educação crítica dos alunos para a resistência ao modelo capitalista neoliberal, quando orientado pelos interesses da classe trabalhadora. Para isso, analisa-se a inserção do tema nos documentos oficiais — Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e Currículo Paulista (São Paulo, 2019) —, buscando identificar desafios na formação docente, para, posteriormente, elaborar-se um material didático-pedagógico baseado na Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 1988, 1997, 2012, 2019) e na abordagem Crítico-Superadora da Educação Física (Coletivo de Autores, 1992). A pesquisa busca fortalecer a compreensão do lazer como direito social e subsidiar a compreensão sobre a necessidade de políticas públicas de lazer.

Considerando que o lazer é uma prática social historicamente condicionada pelo desenvolvimento do capitalismo, sobretudo em função da estruturação das jornadas laborais, torna-se essencial compreendê-lo enquanto prática tempo-social significativa para o desenvolvimento humano, e não meramente como consumo.

A educação para o lazer nas aulas de Educação Física vai além da simples prática de jogos e atividades recreativas, pois envolve a compreensão crítica do lazer como um fenômeno social complexo, inserido em contextos históricos, culturais e políticos. Ao utilizar o jogo, o professor pode promover reflexões que ultrapassam o entretenimento, estimulando nos alunos a consciência de que o lazer é um direito e

uma dimensão importante da vida humana, tal como o trabalho, e que ambos sofrem interferências do contexto sociopolítico e econômico. Essa abordagem permite que os estudantes desenvolvam uma percepção mais ampla e crítica das práticas corporais e das formas de ocupação do tempo livre, reconhecendo suas implicações sociais e culturais.

Nesse sentido, a Educação Física torna-se um espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação omnilateral, voltada para a construção de um sujeito crítico, capaz de intervir conscientemente na realidade em que está inserido. Ao abordar o lazer de forma crítica, contribui-se para que os estudantes compreendam não apenas seu valor pessoal e social, mas também os condicionamentos históricos que moldam sua vivência.

Não se pode perder de vista, porém, que, com o advento da sociedade industrial, a organização dos tempos sociais passou a ser delineada segundo os imperativos da produção e do lucro, e o tempo destinado ao lazer não escapou dessa lógica. Esse fenômeno se manifesta em duas características fundamentais e interdependentes: a primeira refere-se ao lazer enquanto tempo de compensação pelo desgaste gerado pelo trabalho, dado que a organização do trabalho na sociedade capitalista impõe condições que comprometem a dignidade humana, tornando necessário o descanso físico do trabalhador.

A segunda, reside na apropriação do lazer pelo capitalismo como um espaço de consumo, no qual as práticas de lazer são mercantilizadas e instrumentalizadas para fomentar o lucro e conseqüentemente a acumulação de capital (Padilha, 2006).

A relevância desta pesquisa se justifica pelo contexto sociopolítico brasileiro atual, no qual a crescente mercantilização da educação e do lazer resulta na precarização desses direitos fundamentais para os alunos da classe trabalhadora. Neste sentido, a escola pública pode desempenhar um papel central ao proporcionar para esses alunos o acesso a saberes sistematizados historicamente, favorecendo a apropriação crítica da educação e do lazer.

Torna-se, assim, indispensável a compreensão do desenvolvimento do jogo e da educação para o lazer nas aulas de Educação Física da rede pública de ensino por meio das falas de professores da rede municipal de ensino de Diadema - SP, que se localiza na região metropolitana de São Paulo e atende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental I, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Especial (EE).

A rede pública de ensino do município de Diadema tem como documentos norteadores para a educação básica a Base Nacional Comum Curricular BNCC (Brasil, 2018) e o Currículo Paulista (São Paulo, 2019), os quais reconhecem o lazer como um direito social e entendem que a Educação Física na escola deve oferecer acesso aos diferentes tipos de práticas corporais ligadas ainda à cultura e à saúde. Além disso, as aulas de Educação Física no Ensino Fundamental I são ministradas por professores licenciados na área e cada turma tem duas aulas semanais. Não obstante, observa-se que a educação para o lazer possui um espaço de desenvolvimento muito restrito no contexto da educação básica, pois, como já exposto, o foco se volta para o desenvolvimento de competências e habilidades que comprometem a formação aprofundada dos discentes. Essa limitação no tratamento da temática nas aulas de Educação Física ocorre em um cenário histórico caracterizado pelo avanço das políticas públicas neoliberais no Brasil e, especificamente, no estado de São Paulo.

Para dar conta desta problemática, nesta dissertação se adotou o Materialismo Histórico-Dialético (Marx, 2013) como método de compreensão da realidade, que analisa os fenômenos sociais a partir das suas produções materiais. O MHD, interpreta os fenômenos sociais por meio de uma ótica de totalidade, na qual o objeto de estudo está sujeito a múltiplas determinações, e cuja compreensão concreta depende da interpretação dessas inúmeras determinações, a fim de identificar as contradições nelas existentes, ascendendo a uma condição abstrata, teórica e concreta sob o fenômeno social. É por meio da análise de suas composições e contradições captadas pelo movimento dialético que os elementos sociais se articulam e se rearticulam de forma dinâmica, possibilitando uma compreensão elaborada da prática social em evidência.

Nas palavras de Saviani (2019, p. 72):

Ora, esse procedimento que nos permite captar a realidade como um todo articulado composto de elementos que se contrapõem entre si, que agem e reagem uns sobre os outros, em um processo dinâmico, é o que, na história do pensamento humano, foi explicitado sob o nome de lógica dialética, formulada a partir de Hegel, no início do século XIX.

No Materialismo Histórico-dialético (Marx, 2013), há, além da totalidade, outras categorias essenciais para a análise da realidade do fenômeno estudado. Neste contexto, o trabalho, a hegemonia, a contradição e a reprodução constituem

categorias fundamentais para a compreensão dos aspectos políticos, sociais, econômicos e intelectuais da vida humana, evidenciando sua relação intrínseca com as produções materiais da humanidade, caracterizando uma interdependência na qual, embora as mercadorias sejam previamente concebidas pela mente humana e concretizadas pela ação da força do trabalho – ou seja, tenham origem no interior do ser humano e se manifestem externamente –, a dinâmica social impõe uma inversão desta relação de domínio, pois, com a produção de mercadorias, o indivíduo gradualmente abdica de sua autonomia em relação à própria vida, submetendo-se às exigências e à lógica do capital.

Assim, esta dissertação propõe uma análise contextualizada e historicamente fundamentada da educação, e mais especificamente, da Educação Física em políticas públicas educacionais, captando as percepções de professores de Educação Física entendendo-os como expressões sociais oriundas das relações de produção capitalistas, nas quais o lazer, enquanto direito social, é intensamente submetido à lógica mercantil. Frente a esse cenário, a escola e as aulas de Educação Física são consideradas espaços de resistência, ao possibilitarem a vivência de práticas de jogo e de educação para lazer, reafirmando a centralidade da formação humana na luta contra a educação superficial para os alunos da escola pública.

A fim de explicitar as percepções de professores de Educação Física, a investigação também contemplou a realização de pesquisa com 4 docentes de uma escola da rede pública do município de Diadema - SP, considerando seus processos formativos em cursos de graduação, pós-graduação e formação continuada, bem como sua atuação nas redes de ensino, com foco nas aulas de Educação Física.

Apoiada no Materialismo Histórico-Dialético, como concepção de análise da vida social, política, econômica e intelectual da humanidade, esta pesquisa é de cunho qualitativo e tem como objetivo analisar a abordagem da educação para o lazer nas aulas de Educação Física da rede municipal de ensino da cidade de Diadema, a fim de delinear um processo pedagógico sobre educação para o lazer para alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, considerando o contexto das diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e pelo Currículo Paulista (São Paulo, 2019).

A fim de concretizar o objetivo geral proposto, foram delineados e perseguidos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar a compreensão dos docentes entrevistados acerca das abordagens da Educação Física, da Pedagogia Histórico-Crítica e da educação para o lazer, considerando sua formação acadêmica inicial e continuada.
- Analisar a influência dos documentos orientadores, a saber, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e o Currículo Paulista (São Paulo, 2019) na educação pública.
- Elaborar uma proposta didático-pedagógica sobre a educação para o lazer, para o 5º do Ensino Fundamental, fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica e na abordagem Crítico-Superadora da Educação Física.

Para isso, buscou-se conhecer a compreensão dos docentes sobre a História da Educação Brasileira, concepções de Educação Física, suas perspectivas sobre as pedagogias críticas e não críticas, e o lazer. Além disso, abordou-se o conhecimento, entendimento e relação com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) e com o Currículo Paulista (São Paulo, 2019), uma vez que tais documentos normatizam e direcionam a educação no Estado de São Paulo.

Na proposta pedagógica com os alunos, foram abordadas as temáticas: Trabalho, Tempo Livre, Lazer e Consumo na sociedade capitalista.

Inicialmente, discutiu-se o trabalho como uma atividade essencial à constituição da espécie humana, problematizando sua descaracterização sob a lógica do capital, que resulta na conformação do tempo social do trabalho. A análise do tempo desse fenômeno permite compreender a emergência de outros tempos sociais, que favoreçam nova organização do tempo e do lazer. Neste sentido, examina-se o Lazer sob a perspectiva de suas determinações sistêmicas e a necessidade de sua ressignificação enquanto um espaço social que possibilite a superação das desigualdades estruturais advindas da estratificação de classes.

Na segunda parte, o texto aprofunda-se na análise da cultura corporal e do jogo, entendendo-os como práticas sociais, históricas e culturais carregadas de sentido, fundamentais para a formação humana. Discute-se como essas práticas possibilitam relações entre o mundo vivido e os mundos possíveis, contribuindo para uma educação que vá além da mera reprodução, comprometida com a transformação social e a formação crítica dos sujeitos. Nesse contexto, o jogo é investigado não apenas como atividade lúdica, mas como uma prática essencial na constituição da natureza social do ser humano. Para isso, são mobilizadas as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, especialmente dos estudos de Daniil Elkonin e Alexis

Leontiev, que oferecem bases para compreender o papel do jogo no desenvolvimento da consciência, da imaginação e das relações sociais. Todo esse debate se articula à perspectiva de uma educação voltada para o lazer, que reconhece no jogo e nas manifestações da cultura corporal potentes ferramentas de emancipação, criatividade e construção de outros modos de ser e estar no mundo.

Na terceira parte, demonstra-se que a educação, como fenômeno social, foi moldada por determinações sociopolíticas e econômicas das sociedades capitalistas, organizadas pela lógica do lucro e da produção. Nesse contexto, a educação pública foi configurada para atender aos interesses da classe dominante, refletindo relações de poder que orientaram conteúdos e práticas pedagógicas. Também se analisa a influência da BNCC e do Currículo Paulista na educação pública, destacando que, embora tragam valores como inclusão e equidade, mantêm orientações alinhadas às demandas do mercado. Por isso, defende-se a necessidade de uma leitura crítica desses documentos, visando práticas pedagógicas que promovam a transformação social.

Na quarta parte desta dissertação, será apresentada a abordagem do jogo como ferramenta para uma educação para o lazer de caráter crítico, fundamentada em teorias críticas que visam à transformação social. Essa perspectiva busca beneficiar, sobretudo, os alunos da escola pública, pertencentes à classe trabalhadora, reconhecendo a importância de uma formação que ultrapasse os limites da sala de aula. Nessa direção, a educação para o lazer nas aulas de Educação Física ganha relevância, pois compreende-se que trabalho e educação estão interligados no contexto mais amplo das relações sociais.

Na quinta parte do presente trabalho, apresenta-se a fundamentação no Materialismo-Histórico-Dialético como base teórico-metodológica da pesquisa, de natureza qualitativa, que analisa a abordagem da educação para o lazer nas aulas de Educação Física do 5º ano em uma escola municipal de Diadema. Foram entrevistados quatro professores e 25 alunos, moradores de bairros periféricos, cujas famílias estão inseridas no mundo do trabalho. As entrevistas, guiadas por roteiro semiestruturado, permitiram captar percepções e práticas relacionadas ao ensino da educação para o lazer, contribuindo para uma análise crítica da realidade educacional investigada.

Destaca-se a contribuição dos estudos da Pedagogia Histórico-Crítica, não apenas por meio das obras de seu principal formulador, Dermeval Saviani, mas

também de outros autores referenciados ao longo desta dissertação. Esses estudos possibilitaram a apropriação de conceitos fundamentais de uma pedagogia comprometida com os interesses da classe trabalhadora, ao mesmo tempo em que fortaleceram o vínculo com o método Materialista-Histórico-Dialético como ferramenta de compreensão da totalidade da vida social, econômica, política e cultural. No campo da Educação Física Escolar, a proposta do Coletivo de Autores (1992), por meio da Abordagem Crítico-Superadora, foi essencial para aproximar a compreensão da Cultura Corporal aos pressupostos do Materialismo-Histórico-Dialético, reafirmando que os elementos dessa cultura devem ser analisados em sua historicidade. Nesse sentido, o jogo — entendido como parte da Cultura Corporal — é resgatado, a partir das contribuições de Leontiev (2017) e Elkonin (2009), como um instrumento potencial de humanização, ao propor a encenação de papéis e possibilitar o desenvolvimento da consciência e das relações sociais no processo educativo.

Por fim, as análises realizadas para a investigação da problemática culminaram na proposição de um objeto de ensino voltado à Educação para o Lazer no âmbito das aulas de Educação Física do 5º do Ensino Fundamental considerando o jogo elemento da Cultura Corporal e nas várias possibilidades de compreensão do lazer.

Isso porque o Mestrado Profissional em Educação Física PROEF/UNESP, direcionado a professores das redes públicas de ensino brasileiras, objetiva a análise e compreensão das problemáticas intrínsecas ao contexto educacional público, com o intuito de proporcionar aos docentes formas de qualificação da educação. Neste sentido, além da abordagem teórica e científica, que contribui para o desenvolvimento social, político e educacional dos professores, promove-se também uma ampliação qualitativa de sua concepção de mundo. Os docentes, neste processo, são orientados a desenvolver um objeto de ensino, o qual, posteriormente, poderá servir como referência para futuras intervenções didático-pedagógicas de outros sujeitos.

Assim, em concordância com essa proposta, e considerando o estudo realizado, como fruto desta dissertação, foi elaborado um ebook contemplando a educação para o lazer para alunos do 5º ano do Ensino Fundamental e almejando disponibilizar subsídios para a apropriação crítico-científica dos discentes relacionados à educação para o lazer na escola.

1 IMPACTOS NEGATIVOS DO CAPITALISMO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA E SEU ENFRENTAMENTO COM TEORIAS CRÍTICAS

Ao estudar a sociedade burguesa, Marx (2013) se utilizou do Materialismo Histórico-Dialético e entendeu que o modo de produção da materialidade social, por meio do trabalho, desencadeou a organização de classes sociais, cada uma com características e papéis distintos. Saviani (2019), a partir disto, e considerando a história da educação brasileira, caracterizou-a como dualista, ou seja, havia diferentes concepções a fim de atender as necessidades de classes sociais distintas.

A partir desse entendimento, podemos notar que as teorias pedagógicas se dividem, de modo geral, em dois grandes grupos: aquelas que procuram orientar a educação no sentido da conservação da sociedade em que se insere, mantendo a ordem existente, e aquelas que buscam orientar a educação tendo em vista a transformação da sociedade, posicionando-se contra a ordem existente. (Saviani, 2019, p. 17)

A educação, assim como qualquer outro fenômeno social, é influenciada pelas determinações sociopolíticas e econômicas. No caso das sociedades capitalistas, essas determinações estão intimamente ligadas à lógica de produção de mercadorias e à lógica de maximização do lucro. Como consequência, as instituições sociais, incluindo a educação, acabam sendo moldadas para atender aos interesses dos grupos que detêm o poder econômico e político, ou seja, a classe dominante. Então, em uma sociedade capitalista, os interesses dessa classe hegemônica são estabelecidos de forma a garantir a manutenção de sua posição privilegiada. Assim, as concepções vigentes de educação, os conteúdos e as formas de ensino não surgem de um processo neutro, mas são determinados por essas condições complexas de poder, refletindo e reproduzindo os interesses da classe dominante.

Como afirmado por GOMES *et al.* (2023, p. 510):

Partimos do pressuposto que a produção das bases materiais e objetivas da estrutura social capitalista estabelece implicações no sistema educacional, nas políticas públicas, no mundo do trabalho, bem como na produção de conhecimento científico, pois essas são pensadas para atender a mundialização do capital, girando em torno da produção, qualificação rápida e em atender o mercado de trabalho.

Em contraponto, Saviani (2019), alicerçado nas orientações marxistas e objetivando detectar as contradições existentes na história da educação da classe

trabalhadora, propôs a Pedagogia Histórico-Crítica, visando uma educação que não reproduza a sociedade de classes enquanto possibilita o acesso ao conhecimento científico, histórico, filosófico e artístico nas redes públicas, elevando a compreensão da realidade social aos alunos da classe trabalhadora. Tal processo educacional permitiria a esses sujeitos compreenderem a trama social e ascenderem socialmente, chegando ao nível superior, oportunizando acesso e construção de organizações sociais e políticas que superem a situação de desvantagem social na qual a sua classe se encontra historicamente. “A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens” (Saviani, 2019 p. 28).

Neste mesmo sentido, a abordagem Crítico-Superadora da Educação Física, proposta pelo Coletivo de Autores (1992) na obra *Metodologia do Ensino de Educação Física*, sustenta-se na Pedagogia Histórico-Crítica e no Materialismo Histórico-Dialético de Marx. Assim, a abordagem Crítico-Superadora, dentro do segmento da Educação Física, busca desenvolver uma compreensão elaborada e crítica das facetas da cultura corporal considerando a materialidade do processo de existência humana, relacionando a construção dos conhecimentos aos aspectos econômicos, políticos e sociais, exercendo tal compreensão a partir de uma visão crítica transformadora.

Tratar desse sentido/significado abrange a compreensão das relações de interdependência que jogo, esporte, ginástica e dança, ou outros temas que venham a compor um programa de Educação Física, têm com os grandes problemas sócio-políticos atuais como: ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações sociais do trabalho, preconceitos sociais, raciais, da deficiência, da velhice, distribuição do solo urbano, distribuição da renda, dívida externa e outros. A reflexão sobre esses problemas é necessária se existe a pretensão de possibilitar ao aluno da escola pública entender a realidade social interpretando-a 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, pp. 62 - 63)

Assim sendo, o Materialismo Histórico-Dialético oferece uma percepção da sociedade baseada na compreensão do movimento e das contradições da realidade social em que o trabalho ocupa uma posição central na existência humana, pois é por meio dele que o ser humano constrói a sua existência, transformando-a em produções materiais que atendam às necessidades vitais e sociais da espécie (Marx, 2013).

Assim, nesta perspectiva, o trabalho sobre a natureza é elemento fundamental e estruturante da sociedade.

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [Naturmacht]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para a sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeças e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (Marx, 2013, p. 255)

O trabalho humano, ao contrário do trabalho animal, não se limita a alterar fisicamente os componentes da natureza; ele também é antecipado e planejado pela mente humana. De acordo com Hungaro (2008), com base em uma perspectiva marxista, o trabalho humano pode ser compreendido em três etapas principais: projeto, execução e produto.

A primeira etapa, o projeto, refere-se à elaboração mental das ações que o ser humano realizará. Antes de atuar no mundo concreto, o indivíduo planeja suas ações, antecipando o que será feito. Esse planejamento é uma característica distintiva do trabalho humano, pois envolve uma preparação intelectual que não é encontrada na ação animal.

Em outras palavras, o projeto surge das condições históricas que estabelecem os limites para a prospecção, porém o indivíduo não é passivo nessa relação, ele faz opções entre possibilidades. O grande problema é que, numa sociedade em que os produtos humanos – materiais e simbólicos – não estão disponíveis a todos os indivíduos, as possibilidades de opção são limitadas. (Hungaro, 2008, p. 103)

A segunda etapa, a execução, envolve o dispêndio de força física para alterar materialmente a ordem da natureza. Nesta fase, o ser humano age diretamente sobre os materiais ou recursos da natureza, seja por meio de ações manuais ou com o auxílio de ferramentas. A execução é, portanto, o momento em que o trabalho se torna concreto, alterando fisicamente o ambiente.

Nas palavras de Hungaro (2008, p. 103):

Uma vez elaborado o projeto, tem-se a execução. Nessa, o indivíduo executa aquilo que projetou, empreendendo uma transformação na natureza, e, ao mesmo tempo, também sendo transformado, já que a natureza impõe

resistência à sua ação e, dessa forma, faz com que aquilo que havia sido projetado, não se realize exatamente da maneira como foi idealizado.

Em última instância, as duas etapas anteriores concretizam o produto, que é o resultado do trabalho humano. O produto é a construção material, ou o resultado tangível, que emerge do processo de planejamento e execução. Esse produto pode ser uma obra, um objeto ou qualquer outra forma de transformação da natureza que satisfaça as necessidades humanas.

Como citado por Hungaro (2008, pp. 103 - 104):

Por fim, temos o produto pronto, que representa, ao mesmo tempo, a concretização daquilo que havia sido idealmente projetado – apesar de nunca sair tal qual foi projetado – e a configuração de um novo momento da realidade, ou em outras palavras, depois do produto pronto, a realidade está diferente do que era.

O trabalho, ao ser analisado como a principal ação de construção da humanidade, deve ser compreendido dentro das determinações históricas que o marcaram. Sua função e significado variam conforme as circunstâncias das diferentes épocas. Na antiga sociedade escravocrata e no sistema feudal, o trabalho tinha uma função distinta daquela observada na contemporaneidade. Nesses períodos, os escravos e servos trabalhavam para satisfazer as necessidades de consumo imediato de seus proprietários, ou seja, o trabalho não visava à produção de excedentes que permitissem a troca de mercadorias. Isso só ocorre de forma mais acentuada após o renascimento do comércio, quando a sociedade burguesa remodela a dinâmica do trabalho.

A circulação de mercadoria é o ponto de partida do capital. Produção de mercadorias e circulação desenvolvida de mercadorias – o comércio-formam os pressupostos históricos a partir dos quais o capital emerge. O comércio e o mercado mundiais inauguram, no século XVI, a história moderna do capital. (Marx, 2013, p.223)

A ascensão da ordem social burguesa teve como objetivo reformular a relação entre o indivíduo e o trabalho. O trabalho é proclamado como uma atividade que ocorre sob o princípio da liberdade. Os trabalhadores, teoricamente, estariam livres para dispor de suas forças de trabalho e gerar produtos de acordo com suas necessidades e aspirações.

Conforme afirma Hungaro (2008, p. 107):

Embora o trabalho tenha uma dimensão de liberdade, pois representa a transformação intencional do homem sobre a natureza, na ordem burguesa não é assim que ele se apresenta. No capitalismo, o trabalho é muito mais representativo de “desrealização humana” do que expressão de liberdade, pois ele é tão-somente uma mercadoria: a mercadoria força de trabalho – elemento fundamental no processo de valorização.

Então, na prática, essa liberdade proposta se revela contraditória na sociedade burguesa, pois os meios de produção, como as máquinas, que se tornaram centrais para o processo produtivo, são de propriedade exclusiva da classe burguesa. A liberdade que se alardeava como conquista do trabalhador acaba sendo limitada, pois ele se vê submisso a uma estrutura que o mantém dependente dos donos dos meios de produção.

Conforme estrutura Marx (2013), a vida social é composta por movimento e contradição, sendo possível observá-los no fluxo histórico. As diferenças de interesses entre as classes sociais — trabalhadores e capitalistas — expõem as contradições existentes em uma sociedade de classes, na qual o trabalhador, em sua jornada de trabalho, por mais que produza materialmente muito mais que o necessário para a sua sobrevivência, não dispõe do mesmo acesso a essas produções quando comparado com a classe dominante, que, para manter este estado de controle, detém a posse das propriedades privadas dos meios de produção.

Suponha que a jornada de trabalho seja de 6 horas de trabalho necessário e 6 horas de mais-trabalho. Assim, o trabalhador livre fornece ao capitalista, semanalmente, 6x6, ou 36 horas de mais-trabalho. É o mesmo que se obteria se ele trabalhasse semanalmente 3 dias para si e 3 dias gratuitamente para o capitalista. Mas isso não é visível. O mais-trabalho e o trabalho necessário confundem-se um com o outro. É possível exprimir a mesma relação, por exemplo, dizendo que o trabalhador, em cada minuto, trabalha 30 segundos para si e 30 segundos para o capitalista etc. (Marx, 2013, p. 310)

Desde o início dos estudos de Marx e Engels sobre o trabalho na sociedade burguesa, já se observava que nem todas as formas de trabalho têm o mesmo fim, pois o trabalho concreto é a transformação do homem sobre a natureza, construindo a materialidade que atenda às necessidades reais da espécie – o que Marx (2013) denominou como valor-de-uso. O valor-de-uso carrega consigo o caráter de utilidade, pautado numa relação concreta entre a espécie humana, a ação do trabalho e a natureza. O valor-de-uso, portanto, não carrega uma dimensão econômica, e não pode ser quantificado através do capital.

Uma coisa pode ser valor de uso sem ser valor. É esse o caso quando sua utilidade para o homem não é mediante pelo trabalho. Assim é o ar, a terra virgem, os campos naturais, a madeira bruta etc. Uma coisa pode ser útil e produto do trabalho humano sem ser mercadoria. Quem, por meio de seu produto, satisfaz sua própria necessidade, cria certamente valor de uso, mas não mercadorias. Para produzir mercadoria, ele tem de produzir não apenas valor de uso, mas valor de uso para outrem, valor de uso social. E não somente para outrem. O camponês medieval produzia a talha para o senhor feudal, o dízimo para o padre, mas nem por isso a talha ou o dízimo se tornavam mercadorias. Para se tornar mercadoria, é preciso que, por meio da troca, o produto seja transferido a outrem, a quem vai servir como valor de uso. Por último, nenhuma coisa pode ser valor sem objeto de uso. Se ela é inútil, também o é o trabalho nela contido, não conta como trabalho e não cria, por isso, nenhum valor. (Marx, 2013, pp. 118-119)

Assim, não se compreende valor-de-uso como uma mercadoria, porque, para sê-lo, ele precisa ter função de troca, ou seja, adquirir o seu valor-de-troca. Para que isso ocorra, a ordem de produção do trabalho é transformada, e o homem passa a ser possuidor do objeto em questão. Trata-se de uma troca de mercadorias entre indivíduos proprietários, o que implica que o produto possa ser trocado por outros produtos. Isso ocorre quando o produto deixa de ser apenas útil para o sujeito que o possui e passa a ser trocado no mercado.

Os objetos de uso só se tornam mercadorias porque são produtos de trabalho privado realizados independentemente uns dos outros. O conjunto desses trabalhos privados constitui o trabalho social total. Como os produtores só travam contato social mediante a troca de seus produtos do trabalho, os caracteres especificamente sociais de seus trabalhos privados aparecem apenas no âmbito dessa troca. Ou, dito de outro modo, os trabalhos privados só atuam efetivamente como elos do trabalho social total por meio das relações que a troca estabelece entre os produtos. A estes últimos, as relações sociais entre seus trabalhos privados aparecem como aquilo que elas são, isto é, não como relações diretamente sociais entre pessoas em seus próprios trabalhos, mas como relações reificadas entre pessoas e relações sociais entre coisas (Marx, 2013, p.148)

Nota-se uma diferença significativa entre valor-de-uso e valor-de-troca: enquanto o valor-de-uso está relacionado à utilidade direta de um objeto para o indivíduo, o valor-de-troca envolve uma dinâmica social mais ampla, em que bens são intercambiados entre indivíduos no mercado, com base em suas propriedades de troca.

Hungaro (2008, p. 107) enfatiza que:

No entanto, o conceito de mercadoria não se esgota no seu valor de uso. Para que, realmente, o fruto do trabalho humano torne-se mercadoria, há

necessidade de que o objeto seja, também, um valor de troca. O valor de troca é a potencialidade que o objeto tem de ser trocado por outro objeto. Diferentemente do valor de uso, o valor de troca revela uma relação entre homens possuidores de objetos que serão trocados.

Ao contrário do valor-de-uso, o valor-de-troca revela uma relação social entre coisas. Para que essa troca ocorra, foi necessário, ao longo da história da sociedade burguesa, identificar um elemento comum a todas as mercadorias, que permitisse estabelecer sua dinâmica de troca por meio do dinheiro. Esse elemento comum é a força de trabalho contida em cada mercadoria. No entanto, a quantidade de força de trabalho presente em cada mercadoria é exclusivamente determinada pela ordem social burguesa, que define os valores a serem trocados em cada mercadoria.

Para que as mercadorias sejam trocadas, há que se fazer uma igualação, forma pela qual os produtores se relacionam por meio das coisas que possuem. Para isso, é necessário verificar o que os objetos a serem trocados possuem em comum. Tais objetos não podem ser trocados por possuírem um valor de uso, uma utilidade, pois objetos distintos possuem utilidades distintas. Aprofundando a análise, verificaremos que o que todos os objetos possuem em comum é o fato de serem produzidos pelo trabalho humano. Na verdade, a igualação para a troca é feita, na ordem burguesa, tendo por base o quanto de tempo de trabalho abstrato foi necessário para se fazer aquele objeto que se pretende trocar. É essa quantidade de tempo de trabalho, dessa forma, que confere valor às coisas. O valor expressa, portanto, o “quantum” de trabalho abstrato está contido na mercadoria que irá ser trocada. (Hungaro, 2008, p. 108)

No contexto descrito, o trabalho se transforma em mercadoria, perdendo sua essência original. O trabalho, que antes era uma ação criativa fundamentalmente humana, passa a ser visto como uma força de trabalho que pode ser trocada como qualquer outra mercadoria. Surge, então, a separação entre o trabalhador e o produto de seu trabalho, mediada pelo capitalista, que se torna proprietário dos meios de produção. Como resultado, o trabalhador se submete à ordem do capitalista e se vê alienado em sua relação com o trabalho, sentindo-o como algo irrealizado.

Nas palavras de Hungaro (2008 p.108),

O trabalhador, ao vender sua força de trabalho ao capitalista, subordina-se ao capital. Ele já não é mais sujeito no processo: aquilo que realizou, que concretizou em forma de objeto, já não mais terá o destino que ele quiser na troca, ou seja, ele já não é mais sujeito no processo de produção. A destinação do produto será o capitalista quem decidirá. Este último, ao possuir os meios de produção, bem como o objeto produzido, faz com que o trabalhador submeta-se a ele.

Portanto, o trabalho abstrato é a ação corpórea do indivíduo sobre a natureza, criando produtos que atendem às necessidades sociais geradas pelo sistema capitalista. Em uma sociedade onde as trocas de mercadorias dominam as relações entre as pessoas, e entre estas e a sociedade, o trabalho abstrato se torna a base para a produção e circulação desses bens.

Padilha (2000, pp. 29 - 30) observa que:

A distinção entre essas dimensões do trabalho é importante na medida em que, na sociedade capitalista, o valor-de-uso perde espaço diante de uma supervalorização do valor-de-troca. É importante lembrar que o valor-de-uso da força do trabalho – que é uma mercadoria no processo de produção capitalista – está alienado ao seu comprador, o capitalista. Nesse sentido, o valor-de-uso da força de trabalho também se submete ao seu valor-de-troca, possibilitando a extração da mais-valia.

A mais-valia pode ser compreendida como o acúmulo predominante das quantificações que refletem as produções materiais dentro de uma sociedade, sendo apropriada pelos proprietários dos meios de produção. Esse processo ocorre por meio da exploração da força de trabalho da classe operária, ou seja, o trabalho excedente, o qual consiste na produção não apenas das mercadorias necessárias para a própria subsistência do trabalhador, mas também na geração de um excedente que contribui para o acúmulo de riquezas materiais por parte do capitalista.

O segundo período do processo de trabalho, em que o trabalhador trabalha além dos limites do trabalho necessário, custa-lhe, de certo, trabalho dispendioso da força de trabalho, porém não cria valor algum, para o próprio trabalhador. Ele gera mais-valor, que, para o capitalista, tem todo o charme de uma criação a partir do nada. A essa parte da jornada de trabalho denomino de tempo de trabalho excedente. (Marx, 2013, p. 293)

Assim, o tempo de trabalho excedente, que gera a mais-valia, representa uma apropriação, por parte dos capitalistas, das produções materiais derivadas da força de trabalho dos trabalhadores. Estes produzem uma quantidade substancialmente superior ao necessário para sua própria subsistência, e é esse excedente de produção material que possibilita a acumulação de capital por uma minoria. Tal minoria, para viabilizar essa dinâmica, exerce controle sobre a posse dos meios de produção material, assegurando, assim, a continuidade da exploração e da concentração de riqueza.

Hungaro (2008, p. 110) observa que:

O capitalista, ao contratar a força de trabalho, calcula o seu valor, por cada dia trabalhado, pelo necessário para a reposição física do trabalhador, porém, a produtividade do trabalhador vai além daquilo que seria necessário para um dia. Assim, nessa jornada existe um tanto de horas trabalhadas que são necessárias para pagar a força de trabalho (tempo de trabalho necessário) e um tanto de horas que não são pagas pelo capitalista ao trabalhador, muito embora este último não perceba (tempo de trabalho excedente ou não pago). Nesse processo, a força de trabalho valoriza o capital. Acrescenta-lhe valor. A esse processo, que extrai a valorização pela extensão da jornada de trabalho, dá-se o nome de mais valia absoluta. Quanto maior for o número de horas trabalhadas, portanto, maior será o processo e valorização do capital.

Neste contexto, o trabalho abstrato surge como uma expressão da lógica capitalista, sendo responsável pela precarização das relações humanas dentro desse sistema. Ao gerar o valor de troca, essa forma de trabalho contribui para o surgimento de relações baseadas no estranhamento e no fetichismo, nas quais os trabalhadores se veem subordinados aos produtos materiais, que passam a adquirir uma "vida própria", independentemente dos indivíduos que os produzem.

Aqui, os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, como figuras independentes que travam relação umas com as outras e com os homens. Assim se apresentam, no mundo das mercadorias, os produtos da mão humana. A isso eu chamo de fetichismo, que se cola aos produtos do trabalho tão logo eles são produzidos como mercadorias e que, por isso, é inseparável da produção de mercadorias (Marx, 2013, p. 148).

A dinâmica do capital, ao conferir "vida" às suas objetivações, faz com que o indivíduo perca sua autonomia enquanto ser humano, submisso a uma relação alienada com a natureza e com os produtos de seu próprio trabalho.

Conforme aponta Padilha (2000, p. 137):

O valor de troca, um forte estímulo estético e a libido são moldados fazendo com que os meios de expressão (como a publicidade) se tornem valiosos e caros. O valor de uso das mercadorias - sua utilidade intrínseca - passa a se submeter ao valor de troca que ela adquire na complexa engrenagem da produção, expropriação de mais-valia e circulação dos bens no capitalismo. Assim, a aparência das mercadorias passa a ser de fundamental importância para sua venda.

Em acordo com o pensamento de Padilha (2000), Saviani (2019), destaca a opacidade nas relações entre os homens, que hoje nada mais são do que relações entre coisas, entre mercadorias distintas com valores diferentes. Valores que incorporam a dinâmica social do capital, como o individualismo. O homem entrega sua

autonomia de existência ao plano das mercadorias e, diante disso, passa a ter sua vida controlada por elas. Trata-se da valorização do mundo das coisas em detrimento das relações humanas pautadas pela coletividade.

Ocorre que no mercado há um processo de compra e venda de mercadorias, e esse processo apresenta-se aos olhos dos seres humanos como sendo uma relação entre coisas, isto é, a aparência é a de que as relações estabelecidas no mercado seriam relações entre objetos, quando, na verdade, são relações sociais. É a atividade humana de trabalho que é trocada no mercado. Aquilo se mostra aos sentidos humanos como sendo uma relação física entre coisas é uma relação social, uma relação entre pessoas. (Saviani, 2012, p. 9)

Sob a mesma perspectiva de raciocínio, Padilha (2006) expõe que a ação do trabalho, ao responder às exigências do capitalismo, é distorcida de seu real sentido, o de produzir a existência humana, para se converter em um meio social de produção de mercadorias, ocasionando um fenômeno de distanciamento entre o trabalhador e suas produções. Este distanciamento se consolida como a autonomia do sujeito rendida à dinâmica do valor de troca entre as mercadorias do capitalismo.

É neste contexto que a vida social se desenrola com a desregulamentação e a precarização do trabalho, como bem exposto por Antunes (2019). Para o autor, é importante destacar, inicialmente, quem são os indivíduos que compõem a classe trabalhadora. Trata-se de todos aqueles assalariados que vendem sua força de trabalho aos proprietários dos meios de produção, produzindo mais-valia por meio do trabalho excedente.

Evidentemente, a classe trabalhadora apresenta outras características na contemporaneidade, como a realização de atividades que exigem um maior acervo intelectual por parte do trabalhador. No entanto, esse fato não anula a condição de que o trabalhador continua inserido em um modelo societal capitalista, produzindo valor-de-troca e mais-valia, independentemente de a atividade desempenhada ser manual ou intelectual. “Portanto, a classe trabalhadora hoje é mais ampla, heterogênea, complexa e fragmentada do que o proletariado industrial do século XIX e do início do século” (ANTUNES, 2019, p. 93).

Diante de uma classe trabalhadora cada vez mais complexa e fragmentada, na qual, como discutido, muitos postos de trabalho exigem maiores competências intelectuais, pode-se questionar se tais condições seriam capazes de sustentar uma possível organização dos trabalhadores, dotando-os de instrumentos qualitativos mais

robustos para enfrentar a ordem burguesa. Entretanto, Antunes (2019) explana que os mesmos trabalhadores que usufruem de maior poderio intelectual são alvos do fetichismo e do estranhamento no interior do espaço de trabalho, o que os leva a internalizar a crença de que o trabalho assalariado, no modelo capitalista, pode proporcionar uma existência humana confortável.

Em contrapartida, o enorme leque de trabalhadores precários, parciais, temporários etc., o chamado subproletariado moderno, juntamente com o imenso contingente de desempregados, pelo seu maior distanciamento do processo de criação de valores, poderiam ter, no plano da materialidade, um papel de menor relevo nas lutas anticapitalistas. Porém, sua condição de despossuídos os faz confrontar-se cotidianamente com a ordem destrutiva, uma vez que esses segmentos sociais não têm mais nada a perder no universo da (des)sociabilidade do capital. Sua subjetividade poderia ser, portanto, mais propensa à rebeldia. (ANTUNES, 2019, p.94)

Segundo o autor, a nova configuração do mundo do trabalho na sociedade contemporânea desencadeia transformações significativas nas relações laborais, resultando em novas formas de intensificação da exploração da força de trabalho. Entre essas transformações, destaca-se o avanço do processo de terceirização, que se consolidou como uma das estratégias mais recorrentes do capital para reduzir custos e ampliar a margem de lucro. A terceirização, ao fragmentar os vínculos entre empregador e empregado, enfraquece as garantias trabalhistas, precarizando as condições de trabalho: “Deu-se, então, uma clara confluência entre a terceirização do trabalho e sua precarização, dentro da lógica da mercadorização dos serviços que foram privatizados” (ANTUNES, 2019 p.97).

Também como sustentação da lógica do capital, a educação pública que atende à classe trabalhadora não visa à mobilidade social. Ao contrário, ela a impede, ao aligeirar e superficializar a formação dos alunos — algo que pode ser melhor compreendido com a análise crítica da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e do Currículo Paulista (São Paulo, 2019), documentos que estabelecem as diretrizes orientadoras dos currículos nas escolas de todo o país.

1.1 A Educação escolar e as políticas educacionais neoliberais.

Neste tópico, procede a apresentação e análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), (Brasil, 2018), e do Currículo Paulista (São Paulo, 2019) com base nos pressupostos teóricos críticos, em consonância com a tradição do Materialismo Histórico-Dialético, conforme exposto por Marx (2013).

A BNCC configura-se como um documento normativo de abrangência nacional, cujo objetivo primordial é estabelecer diretrizes e orientações curriculares comuns para as redes de ensino básico em todo o território brasileiro. De forma análoga, o Currículo Paulista (São Paulo, 2019) cumpre a mesma função no âmbito estadual de São Paulo, adaptando as orientações gerais da BNCC.

A necessidade de se instituir e implementar uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), vinha sendo debatida por diversas organizações da Sociedade Civil do mundo do trabalho, com a finalidade de regulamentar, instituir e assegurar o direito à educação a todos os brasileiros. Portanto, não se trata de negar a necessidade e importância de criação e implementação de uma BNCC, mas de discutir a concepção, os fundamentos e a função social de tal Documento. Ora, trata-se de saber, se o Documento em questão caracteriza-se por ser emancipatório ou des emancipatório; democrático ou autocrático; universalista ou restritivo e limitador (Silva, 2019, p. 86)

A BNCC e o Currículo Paulista, assim como outros documentos normativos, carregam em suas diretrizes e intencionalidades uma concepção específica de sociedade. Esta concepção não apenas reflete um determinado momento histórico, mas também pode atuar como um instrumento de consolidação das estruturas de poder e dominação presentes nesse contexto. Alternativamente, esses documentos podem se configurar como um mecanismo de contestação, no qual se busca desafiar as relações de poder dominantes, favorecendo aqueles que não detêm o controle das forças de produção. Dessa forma, tais documentos não são neutros, mas sim articuladores de uma determinada visão de mundo, que se reflete nas práticas educacionais e nas escolhas curriculares adotadas.

Assim, para se entender os fundamentos do Currículo torna-se necessário realizar o diagnóstico do tempo presente. Se uma das características da consciência coisificada é manter-se restrita a si mesma, torna-se necessário compreender o Currículo enquanto uma determinação histórico-social, a partir do qual pode-se superar a reificação imposta pela pragmática utilitarista do cotidiano ou reafirmá-la. (Silva, 2019, p. 77)

Então, segundo Santos e Orso (2023), a BNCC surge em um contexto político conturbado da história brasileira, no qual as políticas de desmantelamento da educação pública são materializadas de forma intensa, de modo que o documento é objeto de críticas, sobretudo no que se refere à padronização dos conteúdos escolares e à sua vinculação a interesses de organismos internacionais e de cunho mercadológico. Outros pesquisadores, como Duarte (2012), criticam a pedagogia das competências por sua visão limitada da formação humana, e sugerem que a BNCC não apenas homogeneíza a educação, reduzindo a autonomia dos docentes na construção do conhecimento, mas também se alinha a diretrizes estabelecidas pelo sistema capitalista em sua fase neoliberal, que exerce influência direta sobre as políticas educacionais.

Ao longo da história, os currículos elaborados em diferentes períodos foram influenciados por fatores econômicos e políticos. Tais currículos, em diversos contextos históricos, refletiram e atenderam aos interesses do capital, moldando-se de acordo com as demandas do mercado e às exigências de qualificação da força de trabalho. Assim, essa relação evidencia a interdependência entre a estrutura curricular e os paradigmas socioeconômicos vigentes, demonstrando como a educação, longe de ser um campo neutro, é constantemente atravessada por interesses ideológicos que orientam sua formulação e implementação.

Segundo Silva (2019), tais orientações são fruto de um processo de globalização neoliberal-flexível, no qual a educação formal é concebida como meio de subsidiar o acúmulo de capital pelas empresas transnacionais. Como consequência, observa-se o aligeiramento do currículo, que passa a assumir um caráter estritamente instrumental, voltado ao atendimento do pragmatismo técnico e utilitarista imposto pela lógica do mercado. A esse fenômeno, a autora atribui a denominação de Currículo Instrumental.

O Currículo Instrumental adquire sua forma e seu conteúdo pleno na Escola-empresa, na qual a mercantilização da vida coloniza o processo formativo e submete a Escola à lógica, à concepção e ao cálculo pragmático-instrumental da empresa, na qual a virtude encontra-se nos princípios de racionalidade instrumental, de eficiência e produtividade, advindos dos ritos e procedimentos de uma entidade mítica denominada mercado, para o qual o indivíduo é mera mercadoria programada. (Silva, 2019, p. 79)

Sob essa ótica, Silva (2019) destaca que, embora a BNCC tenha como objetivo estabelecer uma base curricular comum, e independentemente do grau de

detalhamento do documento, a interpretação “comum” em âmbito nacional é historicamente inviável. Isso se deve ao fato de que as determinações contextuais variam significativamente, o que implica em práticas sociais distintas e, conseqüentemente, em necessidades pedagógicas divergentes. Além disso, os recursos financeiros disponíveis para infraestrutura e para o processo de formação docente, quando considerados em uma escala nacional, são desiguais.

Somado a isso, a tentativa de padronização curricular pode limitar a diversidade de abordagens pedagógicas, desconsiderando, entre outros aspectos, as especificidades regionais, culturais e socioeconômicas, o que pode comprometer a autonomia docente e a capacidade das instituições de ensino de adaptar o currículo às necessidades reais dos estudantes. Desta forma, a educação tende a assumir um caráter instrumental, voltado à formação de capital humano para o mercado de trabalho, em detrimento de uma perspectiva histórico-crítica do ensino.

Conforme afirma Santos e Orso (2023, p.169):

Nessa mesma direção de implementação de políticas educacionais que estão alinhadas ao recrudescimento do ideário burguês, podemos citar a aprovação da BNCC em 2017. Com a aprovação dessa Base, juntamente com a reforma do ensino médio aprovada durante o governo Temer, ficou evidente a tentativa de criar no país uma política curricular homogeneizadora, esvaziada de conteúdos e pobre de conhecimentos, ao sabor das elites, desejosas de manter os trabalhadores alienados, condição para perpetuação de seus privilégios.

A BNCC estandardiza também os métodos de avaliação, classificando instituições públicas e privadas de acordo com o nível de permanência e aprovação, propondo premiar professores de acordo com resultados. Não obstante, padronizar as avaliações em larga escala é sintetizar os resultados das aprendizagens num viés puramente mercadológico; equivaleria a, de certo modo, culpabilizar a individualidade por problemas inerentes à estrutura social, pois o processo de formação humana através da mediação da educação formal não é determinado somente pela escola, uma vez que existe uma totalidade de nexos e relações estruturais, considerando uma sociedade estratificada em classes, que influenciam diretamente no desenvolvimento deste processo.

Conforme afirma Oliveira (2018, pp. 56 - 57)

A perspectiva meritocrática de educação, claramente assumida pelo atual governo nos modos como vem gerindo a política educacional do país – a

BNCC é apenas uma de suas expressões – produz a exclusão social na medida em que responsabiliza as vítimas pelo fracasso que é do sistema, incapaz de se adaptar às necessidades e possibilidades de grandes segmentos da população, produzindo a exclusão ativamente por meio dos reducionismos que a reafirmam e provocam, ou seja, fabricando-a pelo abandono dos mais frágeis e necessitados em nome do sucesso, atestado pelo bom rendimento, dos mais fortes. Estamos aqui denunciando a falácia da igualdade de oportunidades nos sistemas unificados de currículo e avaliação.

Nesta mesma linha de raciocínio, discute-se que a intencionalidade de organismos neoliberais em introjetar políticas burguesas no âmbito da educação em países latino-americanos não é uma característica exclusiva dos tempos atuais. Essas políticas são frequentemente disfarçadas pelo discurso de qualificação da mão de obra para atender às exigências de um novo mercado no cenário global.

Então, o cenário favorece a consolidação de um mercado educacional nacional, no qual materiais didáticos, metodologias e avaliações são padronizados em conformidade com demandas externas ao contexto educacional brasileiro. Esse processo implica a crescente influência de grandes conglomerados editoriais e tecnológicos, que passam a ditar diretrizes pedagógicas por meio da produção e comercialização de recursos educacionais.

A Base do Golpe não apenas orienta, mas determina a política educacional de produção de Livros Didáticos e de Formação de Professores. Portanto, define o tipo e perfil de professores a serem formados para o próximo ciclo, na medida em que os cursos de licenciatura e pedagogia terão que se adequar à estrutura administrativa-organizativa e pedagógica definidos. (Silva, 2019, p. 90)

Também neste sentido, para Beltrão e Taffarel (2019), a definição das dez competências gerais para a Educação Básica, conforme estabelecido no documento analisado, reflete uma orientação educacional voltada para as demandas do mercado de trabalho capitalista. Segundo os autores, o conceito de competência está intrinsecamente ligado a essa lógica mercadológica, o que pode resultar no distanciamento da apropriação dos saberes sistematizados em sua plena cientificidade. Dessa forma, tanto o conhecimento científico quanto as formas mais elaboradas das atividades relacionadas à cultura corporal tendem a ser secundarizados ou até mesmo considerados dispensáveis.

Neste contexto, o jogo, como elemento da Cultura do Movimento, é subordinado à lógica reducionista defendida por tais documentos e, no currículo do município de Diadema, não é diferente, como pode-se observar na tabela a seguir:

Componente Curricular: Educação Física - 5º ano	
Brincadeiras e jogos	(EF05EF01*) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos do mundo, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural.
Brincadeiras e jogos	(EF05EF04*) Experimentar e Recriar individual e coletivamente, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos do mundo.
Brincadeiras e jogos	(EF05EF16*) Explorar e aplicar diferentes estratégias na prática de jogos de tabuleiro.
Esportes	EF05EF05A*) Experimentar e fruir esportes de campo taco, rede/parede comparando seus elementos comuns, criando estratégias individuais e coletivas básicas para sua execução, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo.
Esportes	(EF05EF05B*). Identificar as características das práticas lúdicas esportivas e dos jogos pré-desportivos diferenciando-os dos esportes de campo taco, rede / parede.
Esportes	(EF05EF06) Diferenciar os conceitos de jogo e esporte, identificando as características que os constituem na contemporaneidade e suas manifestações (profissional e comunitária/lazer).
Esportes	(EF05EF17*) Experimentar e fruir diferentes tipos de esportes Paralímpicos, respeitando as diferenças individuais.
Ginásticas	(EF05EF07*) Planejar e experimentar coletivamente novas combinações de diferentes elementos (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais) na ginástica geral, com diferentes temas do cotidiano.

Ginásticas	(EF05EF08*) Criar e utilizar estratégias para resolver os desafios na execução de elementos básicos de apresentações coletivas de ginástica geral, adotando procedimentos de segurança.
Danças	(EF05EF09*) Recriar e fruir danças do mundo, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem.
Danças	(EF05EF10*) Comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças do mundo.
Danças	(EF05EF11*) Formular e utilizar estratégias para a execução de elementos constitutivos das danças do mundo.
Danças	(EF05EF12*) Propor alternativas para superar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças do mundo.
Lutas	(EF05EF13*) Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas presentes no contexto comunitário e regional, incluindo as de matrizes indígena e africana.
Lutas	(EF05EF15*) Identificar as semelhanças e diferenças das lutas do contexto comunitário e regional, incluindo as de matrizes indígena e africana.
Corpo, Movimento e Saúde	(EF05EF18*) Identificar as capacidades físicas mobilizadas na prática das brincadeiras e jogos e da ginástica geral. .

Fonte: DIADEMA. *Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Diadema*. Diadema: Secretaria Municipal de Educação, 2019, p. 145–146.

Contudo, a partir de uma perspectiva histórico-crítica da educação, o objetivo não é simplesmente preservar a dinâmica social vigente. Pelo contrário, os conhecimentos adquiridos durante o processo de ensino-aprendizagem devem ser direcionados ao questionamento e à desconstrução da realidade, com a finalidade de promover a reconstrução de uma sociedade mais justa e igualitária. Esse processo envolve a assimilação de conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, fundamentais para a compreensão da realidade social (Saviani, 2012). Em contraposição, o capital busca transformar a educação em uma mercadoria, afastando-a de sua natureza de direito universal.

Dando continuidade à compreensão da problemática em estudo, a seguir será abordado o conceito de jogo por ser objeto da Educação Física e da compreensão da cultura corporal, pois essa prática, de interesse humano e social, pode alinhar-se ao desenvolvimento da educação para o lazer.

2 ABORDAGEM CRÍTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA: A CULTURA CORPORAL E O JOGO

Neste contexto em descrição, parte-se das questões macroestruturais, considerando o movimento e a práxis, para compreender a educação e a Educação Física voltadas para o atendimento da lógica do mercado, por meio das abordagens críticas educacionais

Orientada pelos princípios marxistas, em 1992 foi desenvolvida a abordagem Crítico-Superadora da Educação Física, conforme proposta do Coletivo de Autores (1992), contrapondo concepções históricas da Educação Física Escolar que hegemonicamente foram conduzidas por perspectivas de saúde, controle social e esportivista. Esta abordagem, fundamentada no conceito de Cultura Corporal, investiga os aspectos constitutivos desse fenômeno social, considerando suas determinações materiais. A abordagem em questão destaca a limitação de tratar qualquer componente histórico da Cultura Corporal de maneira descontextualizada, sem considerar os marcadores históricos originados por uma sociedade materialmente estruturada.

Assim, explicar o que é Educação Física exige uma postura que supere a imediatividade da aparência do seu objeto, que induz os sujeitos a captá-lo superficialmente apenas como gestos esvaziados produzidos por um corpo, ou ainda, negando a motivação histórica do seu aparecimento, reduzindo-o ao presente sincrônico das motivações individuais sem qualquer referência aos objetos reais, tampouco à sociedade que o produz e reproduz, e ainda menos, pensar em como poderiam ser suas expressões uma vez livres das amarras de um modo de produção que tem por base a produção coletiva e a apropriação privada por poucos. (Taffarel e Albuquerque, 2020, pp. 56 - 57)

Assim, o Coletivo de Autores (1992) concebe a Educação Física a partir da perspectiva da Cultura Corporal que, enquanto prática social elaborada pela humanidade, configura-se como um constructo resultante do complexo processo histórico da ação do trabalho. No entanto, em uma sociedade estratificada em classes, a ação do trabalho é dissociada de seu significado original, e, conseqüentemente, todas as manifestações dela derivadas são moldadas pelos condicionantes dessa desestruturação. Assim, a Cultura Corporal, enquanto produto do trabalho humano, incorpora determinantes ideológicos, econômicos e filosóficos que, ao longo da história, foram instrumentalizados em função dos interesses das classes dominantes.

A Cultura Corporal, em diferentes modos de produção da vida, foi se configurando de acordo com as relações dos seres humanos entre si e com a natureza, mediadas pelo trabalho. A Cultura Corporal se configura como elemento constitutivo da dinâmica contraditória entre Trabalho e Capital nas atuais circunstâncias históricas. A Cultura Corporal constitui-se como uma particularidade do complexo cultural produzido pela atividade criadora humana (o trabalho) para atender a determinadas necessidades humanas de conteúdo sócio-histórico – tais como os agonísticos, os lúdicos, os sagrados, os produtivos, éticos, estéticos, performativos, artísticos, educativos e de saúde. (Taffarel, 2016, p. 14)

Nesta perspectiva analítica, o Coletivo de Autores (1992) fundamenta a Cultura Corporal como uma construção humana desenvolvida cientificamente ao longo do processo histórico. Seu desenvolvimento decorre da sistematização de saberes elaborados e condensados ao longo da transformação social, configurando-se como expressão objetiva das relações de produção da espécie humana.

Conforme afirma Taffarel (2016, pp.12 - 13):

Vê-se, então, que essas atividades e suas ações e operações são a materialização de experiências ideológicas, religiosas, políticas, filosóficas ou outras, subordinadas às leis histórico-sociais que originaram formas de intervenções socialmente elaboradas e, por isso, são portadoras de sentidos e significações descobertos pela prática social conjunta.

Taffarel e Albuquerque (2020) realizam uma análise da Cultura Corporal à luz da categoria marxista da atividade, entendendo o trabalho como a atividade nuclear da condição humana, na qual se materializa a relação entre a natureza e a sociedade. O trabalho, enquanto atividade central, é responsável pela concretização das necessidades de sobrevivência e de outras demandas estabelecidas ao longo da história. Com o acúmulo progressivo de conhecimentos de diversas ordens, essa atividade foi se tornando cada vez mais complexa e condensada, passando a atender necessidades humanas mais sofisticadas.

Como afirma Gomes *et al.* (2023, p. 511):

O trabalho, em sua dimensão histórico-ontológica, é elemento constitutivo em si da práxis humana no processo de produção de existência dos indivíduos e das coletividades no intercâmbio com a natureza, bem como é compreendido, como atividade humana que possibilitou a efetivação das diferentes manifestações dos bens e serviços que a humanidade concretizou em sua trajetória. Desse modo, os indivíduos atuam e agem como construtores das condições de sua existência e permanência vital, elaborando cultura e fazendo história.

Então, considera-se que a Cultura Corporal se constrói como um fenômeno material que carrega uma característica peculiar em seu processo de materialização: o ato de produção e consumo do produto não se encontra dissociado. A materialização da Cultura Corporal responde a uma necessidade imediata do indivíduo, funcionando como valor-de-uso da produção, e atendendo às dimensões lúdicas, agonísticas, estéticas e competitivas que são inerentes à condição humana.

Portanto, por sua natureza, a Educação Física, faz parte da categoria de trabalho não-material, cujos produtos não se separam do ato de produção. Nesta linha, a disciplina escolar Educação Física não é um conceito em si, apartado do processo de desenvolvimento humano, mas compõe uma instituição criada para garantir aos seres humanos aquilo que a natureza não garante, a saber, a escola, sendo tratada através do trabalho educativo (Taffarel e Albuquerque, 2020, p. 63)

No entanto, a perspectiva de trabalho que materializa a Cultura Corporal ao longo da história da sociedade burguesa é a capitalista. São os parâmetros de uma sociedade capitalizada que determinam o formato das práticas sociais desta faceta, como, por exemplo, a abstração das relações sociais da sociedade do estudo da Cultura Corporal, negando à classe trabalhadora a cientificidade da apropriação do conhecimento, esvaziando a reflexão pedagógica de radicalidade, rigorosidade e totalidade (Saviani, 2019).

No mesmo sentido, Souza (2009) *apud* Gomes *et al.* (2023, p. 514) afirmam:

[...] para a compreensão da produção do conhecimento em EF, é necessário priorizar uma reflexão sobre a ciência enquanto parte real da história natural e humana. Para a autora, a necessidade de pôr em evidência as dimensões da ciência está atrelada a relevância de entender os processos de elaboração do mundo natural e social.

Então, de acordo com o Coletivo de Autores, a Educação Física, contemplada em uma lógica dialética do conhecimento, movimentando-se em contradições, aborda os diversos aspectos da Cultura Corporal a partir de uma perspectiva histórica, estabelecendo uma relação entre as práticas culturais corporais e a função social que estas desempenharam ao longo dos ciclos históricos. Assim, a abordagem propõe o domínio dos saberes científicos, com o objetivo de capacitar a classe trabalhadora para a modificação desses conhecimentos, de maneira que estejam alinhados aos seus interesses de classe.

É fundamental para essa perspectiva da prática pedagógica da Educação Física o desenvolvimento da noção de historicidade de uma cultura corporal. É preciso que o aluno entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando etc. Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas. (Coletivo de Autores, 1992, p. 39)

Desta forma, a apropriação da Cultura Corporal constitui um elemento fundamental no processo de humanização dos indivíduos, sendo a escola e especificamente a Educação Física, as responsáveis por colocar a criança e os jovens em contato com este conhecimento. De acordo com Taffarel (2016), as manifestações da Cultural Corporal, dentro do contexto escolar, devem ser teorizadas considerando o marco do capital envolvido pois, por exemplo, a evolução dos esportes se deu vinculada à necessidade de uma sociedade em promover o entretenimento paliativo para classes sociais sufocadas pelas relações de dominação, o que de certa maneira acompanha os dias atuais. Então, o estudo da Cultura Corporal desvinculado dos seus condicionantes históricos desconsidera a categoria marxista fundamental de análise: a totalidade.

Como explicita Taffarel (2016, p. 15):

O acervo que compõe a Cultura Corporal é permeado, portanto, pelas múltiplas determinações que condicionam a vida dos indivíduos. Estas são imediatas, mediatas e históricas. Dão-se no plano dos condicionantes econômicos, políticos, sociais e culturais; nos valores presentes na sociabilidade humana; nas possibilidades de acesso ou não às práticas corporais; na tradição histórico-cultural; nos hábitos e costumes das regiões e territórios; na influência dos meios de comunicação; e, fundamentalmente, na função social da escola, em seu currículo e no trato com o conhecimento na escola e nas aulas de Educação Física.

As reflexões apresentadas pelo Coletivo de Autores (1992) são, de certa forma, intrinsecamente relacionadas à seleção dos conteúdos que serão trabalhados no âmbito da educação física escolar. Esses conteúdos devem estar imbuídos da intencionalidade educativa da instituição e, conforme discutido anteriormente, refletir a sua função social. Para o Coletivo de Autores (1992), os conteúdos fundamentais incluem: Jogo, Esporte, Capoeira, Ginástica e Dança. No entanto, não é necessário que esses temas sejam abordados em uma sequência rígida, visto que, como mencionado, as concepções de totalidade do conhecimento permitem a abordagem simultânea de um ou mais conteúdos, de acordo com os nexos, relações e mediações relacionados ao processo.

A escola, na perspectiva de uma pedagogia crítica superadora aqui defendida, deve fazer uma seleção dos conteúdos da Educação Física. Essa seleção e organização de conteúdos exige coerência com o objetivo de promover a leitura da realidade. Para que isso ocorra, devemos, analisar a origem do conteúdo e conhecer o que determinou a necessidade de seu ensino. (Coletivo de Autores, 1992, p. 64)

Isto posto, O Coletivo de Autores (1992) organiza a reflexão pedagógica em três momentos. O primeiro é o diagnóstico, que envolve a observação e o reconhecimento das características do contexto. O segundo é o momento judicativo, no qual a reflexão é orientada por uma ética que representa os interesses de uma classe social específica – no caso da abordagem Crítico-Superadora, os interesses da classe trabalhadora. O terceiro momento é o teleológico, que diz respeito à intencionalidade das ações presentes na reflexão pedagógica.

Melo e Oliveira (2021) relacionam a abordagem Crítico-Superadora e a Pedagogia Histórico-Crítica, destacando que as manifestações da Cultura Corporal, ao longo dos 21 séculos de história, são complexas e desenvolvem funções psíquicas superiores, contribuindo para a formação qualitativa do psiquismo humano. Assim como outros campos do saber, a Educação Física deve ser estudada à luz de seu percurso histórico, permitindo aos alunos refletir sobre a cultura corporal e sua relação com a sociedade estratificada em classes sociais.

Então, considerando o recorrido, a Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 1988, 1997, 2012, 2019) e a abordagem Crítico-Superadora da Educação Física (Coletivo de autores, 1992), fundamentadas no Materialismo-Histórico-Dialético, são essenciais para uma educação pública que atenda às demandas da classe trabalhadora, enfrentando o dualismo educacional imposto pela divisão do trabalho. Enquanto a elite acessa a formação científica em benefício do capital, à classe trabalhadora restam saberes técnico-instrumentais, perpetuando a estratificação social e esvaziando o caráter emancipatório do trabalho.

O jogo, enquanto elemento da cultura corporal, também é abordado como uma prática proporcionadora do desenvolvimento da criança. Para Leontiev (2017), o jogo é uma forma de estabelecimento de conexões com atividades mais elaboradas da humanidade na forma de representação de papéis sociais, pois determinadas práticas da vida humana, devido à sua complexidade, só se tornam acessíveis às crianças por

meio do jogo que busca representá-las. Portanto, esse processo decorre da apropriação, pela criança, do universo adulto historicamente construído.

Já sabemos como o brinquedo aparece na criança em idade pré-escolar. Ela surge a partir de sua necessidade de agir em relação não apenas ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela, mas também em relação ao mundo mais amplo dos adultos. Uma necessidade de agir como um adulto surge na criança, isto é, de agir de maneira que ela vê os outros agirem, da maneira que lhe disseram, e assim por diante. Ela deseja montar um cavalo, mas não sabe como fazê-lo e não é ainda capaz de aprender a fazê-lo; isto está além de sua capacidade. Ocorre, por isso, um tipo de substituição; um objeto pertencente ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela toma o lugar do cavalo em suas brincadeiras. (LEONTIEV, 2017, p. 125)

Essa forma de jogo é estritamente humana, visto que é determinada pelas condições materiais da existência humana. O aspecto lúdico do jogo resulta de um processo de internalização e materialização, por parte da criança, dos comportamentos sociais que compõem a dinâmica da sociedade da qual ela faz parte.

No que consiste a diferença específica entre atividade lúdica dos animais e o brinquedo infantil, cujas formas rudimentares nós observamos pela primeira vez na criança, no período pré-escolar? Esta diferença reside no fato de que a brincadeira da criança não é instintiva, mas precisamente humana, atividade objetiva, que, por constituir a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos, determina o conteúdo de suas brincadeiras. É isto também que, em primeiro lugar, distingue a atividade lúdica da criança da dos animais. (Leontiev, LEONTIEV, 2017 p.120).

Dada a importância da brincadeira no processo de humanização da criança, Leontiev (2017) a considera a atividade principal no universo infantil. Principal no sentido de ser aquela que mais contribui para o desenvolvimento psíquico da criança, uma vez que a reprodução de comportamentos adultos, mediada pela adaptação das vivências e dos materiais, proporciona saltos qualitativos na transformação do seu psiquismo.

O que é em geral, a atividade principal? Designamos por esta expressão não apenas a atividade frequentemente encontrada em dado nível do desenvolvimento de uma criança. O brinquedo, por exemplo, não ocupa, de modo algum, a maior parte do tempo de uma criança. A criança pré-escolar não brinca mais o que três ou quatro horas por dia. Assim, a questão não é a quantidade de tempo que o processo ocupa. Chamamos atividade principal aquela que em conexão com o qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (LEONTIEV, 2017, p. 122).

Cabe destacar também que, segundo Leontiev (2017), a brincadeira antecede o jogo de regras, ao mesmo tempo em que possibilita um acesso mais elaborado a contextos nos quais a regra não se restringe apenas ao aspecto lúdico. Ao brincar de interpretar papéis sociais, a criança, em determinado momento, supera a relação direta entre o indivíduo e o objeto e passa a compreender que, simultaneamente, outros indivíduos também se relacionam concretamente com esse mesmo objeto. Isso evidencia que, concomitantemente, existem relações entre as pessoas mediadas por objetivações sociais.

As relações sociais já surgem nesses jogos de forma explícita – sob a forma de relações dos jogadores entre si. Ao mesmo tempo, o papel “de brinquedo” também é alterado. Seu conteúdo agora determina não apenas as ações das crianças em relação ao objeto, mas também suas relações em face de outros participantes do jogo. Estes últimos (os demais participantes) tornam-se também conteúdo da atividade lúdica, e neles se fixa o motivo do jogo. O que distingue os jogos são as diferentes ações relativas a outras pessoas e que se tornam a coisa principal. (LEONTIEV, 2017 p.135)

Ao estabelecer relações, no contexto das brincadeiras, com o objeto e com outras pessoas, a criança passa a se apropriar progressivamente do “jogo de regras”, o que a faz ascender a uma nova condição: a de compreender que, nesse tipo específico de regra, a finalidade não é apenas a imaginação para a representação das objetivações sociais, mas também os objetivos inerentes ao próprio jogo. Assim, o objetivo do jogo passa a influenciar a relação entre a criança e o objeto.

A consciência do objetivo do brinquedo faz com que a atividade lúdica tenda para um certo resultado. Será que isto quer dizer que o jogo se converteu em uma atividade produtiva porque surgiu um objetivo? De forma alguma. O motivo do jogo continua, como antes, a estar no próprio processo lúdico, mas o objetivo é agora o intermediário entre o processo e a criança. Ao brincar de pegador, por exemplo, é preciso não apenas correr, mas fugir daquele que é o pegador; ao mesmo tempo, o motivo do jogo não consiste absolutamente em evitar contatos com outra pessoa porque não é preciso um jogo para isso; o que inspira esse jogo é, como antes, o desempenho do próprio processo lúdico; só que agora, todavia, seu sentido consiste na subordinação a certas condições, isto é, na realização de um certo objetivo (em cuja forma surge a regra do jogo). (Leontiev, LEONTIEV, 2017, p.138)

A ascensão da criança à condição de compreender o jogo de regras faz surgir outro aspecto importante em sua formação humana: a percepção de sua atuação ao longo do jogo, assim como a reflexão sobre sua imagem perante o jogo e seus participantes. Anteriormente, as avaliações que a criança recebia sobre si mesma eram restritas a terceiros. Entretanto, com o jogo de regras e seus objetivos

estipulados, a criança passa a se autoavaliar com base nas condições que exerce para alcançar esse objetivo.

Portanto, conforme Leontiev (2017, p. 139), sobre a autoavaliação:

Esta surge em uma forma ainda muito simples, a da avaliação da própria destreza, da própria habilidade e progresso, comparados com os outros. Nesta brincadeira, a criança que corre mais rápido ou que se esconde melhor é sempre a primeira, enquanto em outro jogo é Tom, ou Jackie, que é o primeiro, pois eles preenchem melhor as exigências do jogo. É a partir dessa comparação que se origina a avaliação consciente e independente que a criança faz de suas habilidades e possibilidades concretas. Esta não é a avaliação que ela obtém daqueles que a cercam; pela primeira vez, aqui, ela começa julgar, por si mesma, suas próprias ações.

Durante o período em que a criança, a partir do jogo definido por regras, passa a se autoavaliar e a perspectivar suas próprias ações e as dos outros, contribui para aspectos relacionados ao desenvolvimento moral. Isso ocorre porque as tomadas de decisão ao longo do jogo implicam julgamentos de natureza moral. A escolha entre agir individualmente ou coletivamente envolve reflexões morais que influenciam as decisões da criança.

Finalmente, esses jogos com propósito duplo introduzem um momento essencial para o desenvolvimento da psique da criança. Eles introduzem um elemento moral em sua atividade. No jogo do “pegador gelado”, por exemplo, o estímulo direto criado pela situação do brinquedo, a saber, evitar o jogador que foi gelado, seja ele quem for, a qualquer custo é superado pelo impulso moral de ajudar um companheiro. E mais uma vez o importante aqui é que este elemento moral surgiu da própria atividade da criança, ou seja, ativamente e, por isso, da prática, e, não sob forma de uma máxima moral abstrata que ela tenha ouvido. (LEONTIEV, 2017, p.139)

Na mesma direção, colabora Elkonin (2009), ao conceber o jogo como a atividade dominante da criança, principalmente no período pré-escolar, dos três aos seis anos.

O segundo período denomina-se infância e compreende a atividade-guia jogo de papéis (1º grupo), aproximadamente dos 3 aos 6 anos, e a atividade-guia estudo (2º grupo), aproximadamente dos 6 anos ao início da adolescência. Nesse período, pela mediação social, amplia-se o desenvolvimento da linguagem e o sistema de signos utilizados pela criança. Ao utilizar os jogos de papéis, a criança toma posse do mundo concreto dos objetos humanos, quando reproduz as ações realizadas pelos adultos com esses objetos. (ELKONIN, 2009, p.)

O jogo, na fase infantil, carrega a importância do processo de humanização, considerando que é por meio dele que a criança entra em contato com papéis que não seriam possíveis em seu estágio de desenvolvimento. Pela ótica do jogo, ocorre a internalização de símbolos historicamente construídos. As operações que exigem um papel social realizado por um adulto, quando apropriadas pela criança por meio do jogo, contribuem para a estruturação de novos processos psíquicos, os quais, durante a infância, só se tornam possíveis mediante a atividade de representação.

Portanto, a reconstrução do papel de adulto, escolhido pela criança nos jogos de papéis, está atrelada às suas condições e relações concretas de vida. É necessário que a criança realize as diversas ações que esse papel demanda socialmente e, em decorrência, desenvolva as operações que envolvem essas ações. (SZYMANSKI; COLUSSI, 2019, p. 46 - 47).

A transformação da condição psíquica da criança ao longo do processo do jogo é essencial para a apropriação de condutas morais que exigem maior poder de abstração. Os valores inculcados nos jogos de papéis, oriundos do mundo adulto, passam a ser, de forma objetiva, experimentados e internalizados pelas crianças, colocando-as em condições de compreender aspectos éticos da vida adulta diretamente, por meio da representação dos papéis sociais.

De acordo com Szymanski e Colussi (2019, p. 47):

O conteúdo fundamental dos jogos de papéis são as normas de conduta que permeiam as relações entre os adultos, e são vivenciadas pela criança ao interpretar e submeter-se às regras que o papel de adulto exige. As relações baseadas nas regras são fonte do desenvolvimento da moral infantil. A criança tem uma liberdade relativa nesse momento porque precisa adequar sua conduta ao papel que interpretará, seguindo as regras que dele decorrem.

3 A EDUCAÇÃO, A EDUCAÇÃO FÍSICA E A EDUCAÇÃO PARA O LAZER

Como prática social, a educação, ao mesmo tempo em que é influenciada pelo contexto social, também o influencia, pois, para Marx (2013), o trabalho é a categoria central que expressa o confronto entre as classes, sendo que é apenas por meio da compreensão do modo de produção que os cidadãos da classe trabalhadora adquirem condições concretas de defender seus interesses.

Para a produção, no sistema capitalista, Marx (2013) também entendeu que várias formas são utilizadas para a alienação da classe trabalhadora. O controle do tempo e do ritmo das atividades produtivas são estratégias que, combinadas, aumentam a produtividade e o lucro. Logo, tais processos implicam uma cultura acelerada que ultrapassa o ambiente de trabalho e atinge todo o meio social.

Nas antigas civilizações rurais, a relação com o tempo era distinta. Este era definido pelos ciclos naturais: o nascer e o pôr do sol, as estações do ano e o movimento das marés, os quais orientavam atividades como as plantações e colheitas. Nesse contexto, o tempo de trabalho muitas vezes coincidia com o tempo de lazer, pois a relação do homem com o trabalho era mais direta e significativa. O trabalhador era simultaneamente produtor e possuidor dos frutos de seus esforços, não dependendo das máquinas industriais para sua produção.

Com o processo de industrialização e o avanço da sociedade industrial, essa relação mudou radicalmente. O lazer, enquanto fenômeno social, começou a se materializar como um reflexo direto da divisão do tempo de trabalho. Ao contrário do que ocorria nas civilizações rurais, o tempo de trabalho passou a ser rigidamente separado do tempo livre. Além disso, nos períodos escravagista e feudal, o ócio tinha um caráter mais voltado à contemplação e era restrito principalmente às classes dominantes, permanecendo inacessível para as camadas populares.

Conforme relata Hungaro (2008, p. 236):

Ele não pode ser identificado com a manifestação de ócio da Grécia Antiga (a *scholé*), pois sua significação contemporânea é totalmente distinta daquela sociedade que se fundava na escravidão. Porém, o seu entendimento, passa necessariamente pela compreensão da produção material da vida social.

Com a reorganização do trabalho na sociedade industrial e a consequente mudança na produção da materialidade humana, o tempo dedicado ao trabalho

passou a ser fragmentado e definido pela sociedade. Como consequência, surgiram outros tempos sociais, moldados de acordo com o tempo quase absoluto que regia os demais “tempos”: o tempo de trabalho. Nesse contexto, o trabalhador passou a ser condicionado para otimizar a produção. É também nesse contexto que o ser humano praticamente resume sua vida ao tempo de trabalho.

Desde já, é evidente que o trabalhador, durante toda a sua vida, não é senão força de trabalho, razão pela qual todo o seu tempo disponível é, por natureza e por direito, tempo de trabalho, que pertence, portanto, à autovalorização do capital. Tempo para a formação humana, para o desenvolvimento intelectual, para o cumprimento de funções sociais, para relações sociais, para o livre jogo das forças vitais físicas e intelectuais, mesmo o tempo livre de domingo – e até mesmo no país do sabatismo – é pura futilidade! (Marx, 2013, p. 337)

Nesse processo de fragmentação do trabalho e do tempo, a elaboração do produto passa a ser dividida em várias etapas, afastando o trabalhador do resultado de sua própria ação. Desta forma, o tempo dedicado ao trabalho torna-se um tempo de alienação, pois o trabalhador se distancia do aspecto criativo de sua atividade, que é essencial para a sua humanização. Durante o período de trabalho, o indivíduo não se reconhece em sua própria ação; ele passa a se sentir livre apenas quando está fora desse período, no chamado "tempo livre", também definido socialmente.

É nesse contexto que o movimento do trabalho resulta diretamente no movimento do lazer como um fenômeno social. Este fenômeno, quando analisado sob uma perspectiva dialética, revela-se inseparável dos fatores históricos e sociais que constituem a sociedade. A determinação do trabalho, por sua vez, não só rege as condições de produção, mas também interfere no lazer, visto que ambos são partes integrantes de um processo mais amplo de organização social. Portanto, é essencial compreender o lazer à luz dos determinantes históricos que lhe conferem forma e significado.

Conforme afirma Fernandes, Hungaro e Solazzi (2004, p. 2):

Portanto, para uma compreensão mais aprofundada do lazer, faz-se necessário tratá-lo como um fenômeno histórico e dialético. Há que se acompanhar sua gênese e o seu desenvolvimento para poder compreender a crescente importância a ele dada na sociedade contemporânea. Este deve ser o caminho para que se possa compreender o fenômeno em seus diversos contextos históricos e, assim, não proceder generalizações indevidas (não se pode chamar de lazer, por exemplo, as manifestações lúdicas dos Gregos).

Com o advento da Revolução Industrial e a consequente redução das jornadas de trabalho, o tempo livre começou a se expandir, em grande parte devido às lutas operárias ao longo da história. No entanto, os capitalistas, por sua vez, encontraram novas maneiras de continuar produzindo trabalho excedente. Um exemplo disso é o aumento do controle sobre o tempo de trabalho, especialmente por meio da fragmentação do sistema de produção, como já foi mencionado anteriormente.

Sigamos na análise: o fenômeno do lazer, como esfera própria e concreta, dá-se a partir da revolução industrial, com o processo de automação que acentuou a divisão do trabalho e alienação. O lazer é resultado desse processo histórico que permitiu uma maior produtividade em menos tempo e surgiram com isso reivindicações sociais pela distribuição do tempo liberado de trabalho. (Fernandes, Hungaro e Solazzi, 2004, p. 4)

Então, a burguesia preocupada com o potencial de organização do proletariado durante esse tempo livre, criou uma série de mecanismos para controlar como as pessoas utilizariam esse período. O objetivo era evitar que esse tempo fosse usado para fomentar a mobilização das classes trabalhadoras ou para sua formação intelectual. Assim, a burguesia começou a moldar e direcionar o lazer para fins que beneficiassem a manutenção do sistema capitalista. Como consequência, a classe burguesa passou a deter a hegemonia também do tempo de lazer e, desta forma, o lazer subordinou-se à sociedade do capital., tornando-se uma forma de ocupar o tempo livre com consumo de mercadorias. Este processo foi consolidado por meio do desenvolvimento de uma robusta indústria de entretenimento, que se encarregou de criar e moldar as necessidades de consumo em diversas esferas da sociedade.

O lazer reduz-se a um mecanismo de consumo das mercadorias: o consumo dos bens da chamada “indústria do entretenimento”[;] esta pretende que o sujeito realize atividades como viajar, comer e divertir-se em cinemas, bares e shoppings. O que ocorre, então, é que passamos a entender o lazer como um tempo de liberdade e escolha, como uma alternativa ao trabalho alienado, e, conseqüentemente, não percebemos que o problema fundamental se encontra na esfera da produção. (Hungaro, 2008, p. 240)

Desse modo, o lazer se afastou cada vez mais da convivência e da fruição entre as pessoas, conseqüentemente da produção cultural da classe trabalhadora tendo como resultado o lazer não mais como uma prática festiva, educativa ou um tempo de descanso ou recreação, mas um momento no qual se efetua o valor-de-troca das mercadorias. O consumo se torna central, e o lazer se transforma em uma forma do

sistema capitalista para manter o trabalhador dentro de um ciclo contínuo de produção excedente e consumo, evitando que ele tenha tempo ou espaço para refletir sobre sua própria condição ou se organizar de maneira coletiva.

Na dinâmica social tais lógicas quando não são compreendidas alcançam seus objetivos sem resistência que só podem ser superadas com educação crítica. Nesse sentido, a formação de professores, a produção acadêmica científica e a compreensão das políticas públicas neoliberais são essenciais para a transformação social necessária para a classe trabalhadora. Isso inclui a formação da população em geral, mas sobretudo de professores.

Na escola, sob o impacto da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e do Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019), a Educação Física aborda o jogo de forma isolada dos determinantes estruturais da sociedade, fazendo com que a aprendizagem desse elemento da Cultura Corporal esteja vinculada ao desenvolvimento de habilidades e competências direcionadas ao atendimento da lógica do mercado. O jogo perde sua potencialidade para o desenvolvimento omnilateral à medida que é isolado dos nexos materiais que o constroem, tendo seu sentido humanizador ignorado, conforme abordado por Leontiev (2017).

Tal abordagem se distancia de uma educação para o lazer que considere a totalidade a envolver o fenômeno social, desconsiderando o jogo como algo intrínseco à condição humana (HUIZINGA, 2019).

A existência do jogo não está ligada a qualquer grau determinado de civilização, ou a qualquer concepção do universo. Todo ser pensante é capaz de entender à primeira vista que o jogo possui uma realidade autônoma, mesmo que sua língua não possua um termo geral capaz de defini-lo. A existência do jogo é inegável. É possível negar, se se quiser, quase todas as abstrações: a justiça, a beleza, a verdade, o bem, Deus. É possível negar-se a seriedade, mas não o jogo (Huizinga, 2019, p. 6)

O jogo quando instrumentalizado a partir do desenvolvimento dos conhecimentos da humanidade — como propõe Elkonin (2009), com o jogo de papéis —, torna-se uma ferramenta concreta para o usufruto de um tempo de lazer significativo, superando as amarras da Indústria Cultural que o contornam. A ausência de estudo e de compreensão desse fenômeno social pelos alunos leva à sua reprodução como mercadoria a ser consumida. Dessa forma, tanto o jogo quanto o lazer, em vez de promoverem seu potencial humanizador, acabam por se tornar instrumentos de alienação, conforme os condicionantes estruturais burgueses.

Dessa forma, lazer, contaminado e manipulado, corrobora a condição de alienação, assim como ocorre no tempo de trabalho. Em vez de ser um espaço destinado ao desenvolvimento das essências humanas, o lazer se torna uma extensão da lógica capitalista, cujo objetivo é perpetuar o controle sobre o trabalhador. Hungaro (2008) afirma que o lazer se massifica e é moldado por necessidades artificiais, formuladas pela indústria do entretenimento, o que resulta na alienação também no tempo livre, que deixa de ser uma oportunidade de reflexão ou crescimento pessoal.

Do ponto de vista cultural, portanto, as conseqüências [sic] foram: a criação de uma espetacular indústria de entretenimento que dita os padrões de expressão cultural; as modificações nos hábitos, modas e comportamentos ditados a partir dos meios de comunicação de massa (e o principal deles é a televisão); translada-se a lógica do capital para o espaço cultural (produção, divulgação e consumo) que, historicamente, foi um importante espaço de resistência ao capital; assiste-se a um espetacular desenvolvimento de formas culturais socializáveis por meios eletrônicos (televisão, vídeo, multimídia etc.); e se fortalece um movimento ídeo-cultural que se auto-denomina [sic] Pós-Modernidade que, entre outras coisas, questiona a razão moderna e infirma a possibilidade de uma compreensão de totalidade e por essa lógica, o mundo não pode mais ser transformado radicalmente (em suas raízes): infirma-se o projeto revolucionário. (Hungaro, 2008, pp. 239 - 240)

Esse processo de alienação no lazer reflete um controle mais amplo exercido pelos proprietários dos meios de produção sobre o tempo de vida do trabalhador. Eles estabelecem, de maneira socialmente determinada, a divisão entre o tempo de trabalho e o "tempo livre". Para garantir a continuidade da produtividade nas produções materiais, esses proprietários aceleram o ritmo de trabalho e ampliam a jornada laboral. Além disso, vinculam os interesses do trabalhador ao consumo de produtos e serviços durante o "tempo livre", moldando esse consumo conforme as exigências e lógicas do capital.

Segundo Padilha (2006, p. 44):

A história do lazer – ocupação de um “tempo livre” ou disponível – está inegavelmente associada à dos tempos sociais, seus usos, suas percepções, representações, bem como às lutas travadas para medi-los e controlá-los. Certamente o estudo do tempo é bastante enriquecedor para a compreensão das sociedades e dos modos de vida humana, na medida em que vida e tempo mesclam-se, relacionam-se, determinam-se.

O “tempo livre”, com o controle do tempo de trabalho da classe trabalhadora, passa a ser um importante marcador de classe social. Atualmente, a título de exemplo, é notório a quem pertence o “tempo livre”. Padilha (2006) relata a exclusividade de

acesso ao tempo livre pelos cidadãos da classe dominante dentro da divisão social do trabalho. Assim, usufruem do tempo livre as classes sociais donas dos meios de produção. Ao trabalhador, resta a dinâmica social imposta pelo sistema capitalista.

Por isso, uma importante prova de distinção social é também o “tempo livre”, pois a vida ociosa - liberada da necessidade do trabalho – é nobre aos olhos dos outros. Assim o ócio é signo subjetivo de riqueza e de poder, enquanto o trabalho produtivo é signo de sujeição e pobreza. (Padilha, 2006, p. 128)

A abordagem, nas aulas de Educação Física, de temáticas como o tempo social e a necessidade de evasão proporcionada pelo jogo é, sem dúvida, positiva, pois contribui para que os estudantes reflitam sobre a organização da vida cotidiana e reconheçam o papel do lazer como dimensão essencial da existência humana. No entanto, tal abordagem torna-se insuficiente quando o jogo é reduzido a uma vivência desprovida de fundamentos mais amplos e significativos, especialmente quando carece de articulação com conhecimentos históricos, filosóficos, artísticos e científicos. A ausência dessa integração compromete o potencial formativo do jogo, limitando-o a uma função meramente recreativa ou compensatória, e afastando-o de uma perspectiva pedagógica que valorize sua riqueza cultural e seu papel na constituição da subjetividade e das relações sociais.

Padilha (2006) alerta para a ilusão de um "tempo verdadeiramente livre", pois, segundo a autora, no sistema capitalista, o "tempo livre" é condicionado pela lógica do capital. Historicamente, o "tempo livre" foi moldado como um período de consumo, estando, portanto, intrinsecamente vinculado ao tempo de trabalho. Na sociedade industrial capitalista, para que a dinâmica da troca de mercadorias continue a operar, o consumo durante o "tempo livre" torna-se essencial. O consumo, assim, passa a ser a base das relações sociais dentro desse tempo considerado "livre". Essa perspectiva analítica, que envolve o domínio da subjetividade do indivíduo em favor da construção das necessidades de consumo, é evidenciada por Padilha (2006) ao examinar o espaço físico do "shopping center", o qual a autora designa como a "catedral de mercadorias". Esta "catedral de mercadorias" tem como objetivo romantizar um mundo regido pelas normas do capitalismo, ao mesmo tempo em que oculta questões sociais estruturais, como injustiças sociais, violência, insegurança e a carência de urbanidade, que são sistematicamente negadas e invisibilizadas nesse espaço privado.

O que essa 'catedral de mercadorias' pretende é criar um espaço urbano ideal, concentrando várias opções de consumo e consagrando-se como 'ponto de encontro' para uma população seleta de seres 'semiformados'. [...] Para transformar-se neste novo espaço urbano, conta com a incorporação da imagem como elemento fundamental, principalmente no que diz respeito à persuasão e indução de comportamentos. Assim, acaba por transformar-se numa unidade simbólica de reprodução da ideologia dominante. (Padilha, 2006, p. 15)

Discutir o tempo livre na escola pública, especialmente para os alunos da classe trabalhadora, implica reconhecer que ele está diretamente submetido ao trabalho e à sua forma assalariada. Isso significa que o tempo livre é condicionado pela jornada laboral e pelas dinâmicas impostas pelo modo de produção capitalista. Historicamente, consolida-se uma educação voltada para o trabalho, que desde a infância prepara os indivíduos para uma lógica de produtividade ininterrupta e, muitas vezes, precarizada. Nesse contexto, o tempo livre e o lazer tornam-se quase inviáveis, restritos, quando muito, a práticas de consumo alienadas e descoladas de um verdadeiro processo de emancipação.

Ao refletir sobre a falsa ideia de liberdade no modelo social contemporâneo, Padilha (2006) aponta a contradição presente na lógica do consumo. Acredita-se que a ampla oferta de produtos, como nos shopping centers, proporcione liberdade de escolha. Contudo, essa 'liberdade' é ilusória, uma vez que o consumo está restrito às classes favorecidas, enquanto a maior parte da população permanece à margem, sem acesso ao essencial, mesmo vivendo em um mundo que produz muito mais do que o necessário.

A "sociedade de consumo", à imagem e semelhança do capitalismo globalizado, gera uma confusão entre escolhas privadas dos consumidores e escolhas cívicas dos seres sociais. Não dá para imaginar que a liberdade de escolher entre dezenas de marcas de medicamentos para dor de cabeça se compare com a liberdade de optar por um outro sistema de saúde ou simplesmente ter direito a um sistema de saúde público. (Padilha, 2006, p. 20)

Desse modo, o jogo se apresenta como uma prática capaz de possibilitar aos alunos a compreensão das relações sociais que envolvem o lazer, considerando que a abordagem desse tema ainda é pouco explorada nas aulas de Educação Física, no âmbito da Cultura Corporal.

A abordagem contextualizada do consumo e da propaganda pode dar vazão a uma compreensão da totalidade que envolve o jogo quando na sua prática se vivencia a competição e a representação que lhe são próprias. Nesse sentido, os jogos de papéis (Leontiev, 2019) servem como inspiração bem como os jogos da categoria *Mimicry*, de Caillois (2017).

Para Caillois, jogos da categoria do jogo *Mimicry*, ou ficção, possibilitam uma fuga temporária do mundo real, na medida em que os jogadores se envolvam em um ambiente dissociado da realidade. Trata-se de uma escolha, ainda que momentânea, de adotar uma identidade diferente, permitindo que o indivíduo experimente, de forma passageira, outras personalidades e papéis. Essa imersão em novas identidades configura uma transição temporária para um estado de realidade alternativa.

Todo jogo supõe a aceitação temporária, se não de uma ilusão (ainda que esta última palavra signifique apenas entrar no jogo: in-lusio), pelo menos de um universo fechado, convencional e, sob certos aspectos, fictício. O jogo pode consistir não em exibir uma atividade ou em experimentar um destino em um meio imaginário, mas em tornar a si mesmo um personagem ilusório e em se conduzir de acordo com ele. (Caillois, 2017, p. 57)

A categoria do jogo *Mimicry*, que envolve a imitação de comportamentos ou características de outrem, é especialmente evidente no universo infantil, onde as crianças demonstram grande facilidade em se colocar em papéis sociais diferentes. Elas imitam uma vasta gama de figuras, como animais, objetos, membros da família, profissões e outras fantasias. Esse comportamento permite que as crianças se afastem momentaneamente da realidade, explorando diferentes identidades e cenários de forma lúdica. Esse processo é fundamental no desenvolvimento social e cognitivo, pois permite que elas compreendam diferentes perspectivas e experimentem o mundo de maneira criativa.

Na criança, trata-se primeiro de imitar o adulto. Por isso o sucesso dos acessórios e dos jogos em miniatura que reproduzem ferramentas, armas e máquinas de que se servem os adultos. A menina brinca de mamãe, de cozinheira, de lavadeira, de passadeira; o menino finge ser um soldado, um mosqueteiro, um agente de polícia, um pirata, um caubói, um marciano etc. Faz um avião estendendo os braços e reproduzindo o barulho do motor. (Caillois, 2017, p. 59)

Caillois (2017) destaca que a categoria *Mimicry* corresponde à rubrica de jogos presente nos espetáculos artísticos, como as encenações teatrais, por exemplo, onde

a imitação e o disfarce desempenham um papel fundamental na criação de realidades alternativas, sendo um recurso comum para o engajamento e a manipulação do público em diversas formas de expressão cultural. A categoria do *Mimicry* também se manifesta de formas mais complexas e sutis. Por exemplo, no contexto do jogo de pôquer, o jogador usa o blefe como uma estratégia, o que envolve imitar expressões faciais e comportamentos que não correspondem à realidade de suas cartas. Através de expressões faciais manipuladas, gestos ou posturas, o jogador cria uma "farsa" que visa enganar os adversários, fazendo-os acreditar em algo diferente do que realmente está acontecendo. Esse exemplo revela como, na vida adulta, a imitação (ou "encenação") de atitudes e expressões se torna uma ferramenta social e estratégica, muitas vezes em contextos de competição ou de interação interpessoal mais complexa.

Mas as condutas do mimicry transbordam da infância para a vida adulta. Cobrem igualmente qualquer divertimento ao qual nos dedicamos, mascarado ou disfarçado, e que consiste no próprio fato de que o jogador está mascarado ou disfarçado, e em suas consequências. Por fim, está claro que a representação teatral e a interpretação dramática entram por direito neste grupo. (Callois, 2017, p. 59)

Os alunos do quinto ano do Ensino Fundamental vivem um tempo escolar no qual deixam de ser atendidos por uma pedagoga para serem atendidos por professores especialistas a partir do primeiro ano do Ensino Fundamental I. Nessa fase, o jogo de papéis vai sendo incorporado cada vez mais pelas regras, proporcionando ao indivíduo a sujeição das condições externas às dadas por sua própria imaginação, ocasionando, também, o desenvolvimento da percepção do outro para com ele e para com as regras que são previamente estabelecidas. As decisões oriundas dessa dinâmica colocam o indivíduo em um exercício moral de escolhas, em constante negociação entre o eu e o próximo.

A situação objetiva imaginária desenvolvida é sempre, também, uma situação de relações humanas nela desenvolvidas. Um traço marcante dos jogos, com uma situação imaginária desenvolvida e relações sociais, é precisamente o de que surge neles um processo de subordinação da criança às regras da ação, processo este que surge das relações estabelecidas entre os participantes do jogo (LEONTIEV, 2017, p.136)

Assim, ao jogar, os alunos também refletem sobre o jogo e o lazer em conexão com o contexto social em que estão inseridos. A compreensão dos elementos

culturais, orientada pelo conceito de Indústria Cultural, é essencial para que os jogos de representação favoreçam uma educação para o lazer crítica e transformadora.

Em consonância com essa linha de pensamento, é relevante referir-se ao clássico *Dialética do Esclarecimento* (1985), de Adorno e Horkheimer, no qual os autores desenvolvem o conceito de Indústria Cultural. A Indústria Cultural, refere-se à transformação de elementos culturais, que anteriormente ocupavam diversas esferas da vida social, como arte, dança, festas e gastronomia, em produtos mercadológicos. Os autores argumentam que, no contexto do sistema capitalista, essas manifestações culturais são reconfiguradas como mercadorias, com o intuito de sustentar o processo de acumulação de capital.

A expressão cultural da dança, por exemplo, é convertida em espetáculos privados, comercializados e consumidos como mercadorias. Junto a essas mercadorias, consome-se também um contexto ideológico de manipulação das necessidades, cuja finalidade é perpetuar a dinâmica do consumo.

Com o fortalecimento da indústria cultural, as expressões culturais começam a exibir as mesmas características do processo de trabalho: tornam-se mecanizadas, padronizadas e, além disso, promovem um empobrecimento intelectual nos indivíduos, resultando na atrofia do pensamento crítico. Esse fenômeno ocorre por meio do empobrecimento intelectual dos consumidores, os quais interagem com produções culturais que não estimulam o desenvolvimento intelectual, configurando-se como uma forma de controle da subjetividade e da consciência social.

A passagem do telefone ao rádio separou claramente os papéis. Liberal, o telefone permitia que os participantes ainda desempenhassem o papel do sujeito. Democrático, o rádio transforma-os a todos igualmente em ouvintes, para entregá-los autoritariamente aos programas, iguais uns aos outros, das diferentes estações. Não se desenvolveu nenhum dispositivo de réplica e as emissões privadas são submetidas ao controle. (Adorno e Horkheimer, 1985, p. 144)

A Indústria Cultural oferece aos seus consumidores uma vasta gama de mercadorias, cada uma delas representando um segmento que compartilha a mesma identidade social de consumo. Mesmo aqueles considerados como "rebeldes" são contemplados e representados por essa indústria, sendo que os fatores que os aproximam são substancialmente mais significativos do que aqueles que os distanciam. Isso ocorre porque a lógica da Indústria Cultural se apropria das características dos novos "talentos culturais" até o último estágio dessa relação de

consumo. Em outras palavras, a Indústria Cultural absorve os indivíduos tidos como revoltados, disponibilizando, por meio dos diversos meios publicitários, figuras públicas que, aparentemente, representam as insatisfações desse grupo. Dessa forma, a indústria consegue controlar a representatividade de consumo dessas parcelas da população, mantendo-os sob a lógica do sistema capitalista.

Para todos algo está previsto; para que ninguém escape, as distinções são acentuadas e difundidas. O fornecimento ao público de uma hierarquia de qualidades serve apenas para uma quantificação ainda mais completa. Cada qual deve se comportar, como que espontaneamente, em conformidade com seu *level*, previamente caracterizado por certos sinais, e escolher a categoria dos produtos de massa fabricada para seu tipo. (Adorno e Horkheimer, 1985, p. 116)

A abordagem do jogo nas aulas de Educação Física, especialmente o jogo que favorece o desenvolvimento psíquico dos alunos, conforme destacado por Elkonin (2009), é fundamental. Isso porque, em determinado momento, a criança, por meio do jogo de papéis, reproduz funções sociais que pertencem ao universo dos adultos e, ao adaptar essas funções, desenvolve em seu psiquismo conexões semelhantes às dessas funções, conexões que dificilmente se formariam em condições sociais restritas apenas à criança.

Leontiev (2017) comunga da mesma lógica ao elucidar a importância dos jogos de papéis no desenvolvimento do psiquismo da criança. A criança, pelo interior do brinquedo, representa os materiais que são utilizados nas funções do adulto; o brinquedo permite que essa encenação seja concretizada e as experiências internalizadas, atuando na mediação entre o mundo real e o imaginário do universo infantil.

Em um jogo, as condições de ação podem ser modificadas: pode-se usar papel, em vez de algodão; um pedacinho de madeira ou um simples pauzinho, em vez de agulha; um líquido imaginário, em vez de álcool, mas o conteúdo e a sequência de ação devem, obrigatoriamente, corresponder à situação real. (LEONTIEV p.126)

Logo, a educação omnilateral pode ser desenvolvida com jogo de representação que não se sustente na educação técnico instrumental prevista Base Curricular Nacional (Brasil, 2018) e no Currículo Paulista (2019), consubstanciando-se em educação para o lazer que qualifique a compreensão da vida social a partir das aulas de Educação Física.

Contudo, as transformações sociais, especialmente a mercantilização da vida cotidiana, impactaram profundamente essa prática. Esse processo levou a uma descaracterização do jogo, que passou a ser reduzido a práticas superficiais e instrumentais, influenciada pelas determinações da sociedade industrial.

Então, o jogo, como um elemento intrínseco à natureza humana, oferece uma lente valiosa para analisar as interações sociais em diferentes contextos. As dinâmicas competitivas que surgem no ambiente de trabalho, nas relações conjugais e até mesmo em conversas informais podem ser vistas como manifestações de diversas vertentes do jogo, que vão além da simples diversão. Ao entender essas interações sob a ótica do jogo, podemos perceber como elas refletem desejos, desafios e estratégias humanas fundamentais. Em um mundo cada vez mais agressivo, essa perspectiva nos permite resgatar a essência do jogo como um meio de promover interações genuínas e significativas entre os indivíduos, reafirmando seu papel vital na construção de conexões autênticas e no desenvolvimento social. Portanto, o jogo de papéis, dentro do contexto escolar, se torna possibilidade concreta de humanização, ao passo que, por meio do jogo, se atingem saltos qualitativos no nível do psiquismo do indivíduo e, conseqüentemente, em sua atuação crítica frente às problemáticas sociais.

Outro raciocínio evidenciado na clássica obra é que a frustração ocasionada pela falácia da felicidade alcançada pela ação do consumo é controlada por meio da transposição do sentimento de alegria para personagens escolhidos pelo sistema para propagar os ideais liberais de conquista. Já que não se pode ser plenamente feliz, é necessário contentar-se com os exemplos midiáticos de superação, desfrutando da alegria dos heróis e heroínas que a sociedade capitalista constrói e elege para dar sentido a uma vida opaca.

Nesta perspectiva de pensamento, os autores Adorno e Horkheimer (1985) expõem, ainda, que até mesmo a dura vida que a classe operária vive no seu cotidiano, devido às más condições de trabalho, salários, jornadas, moradia, saúde etc., é normatizada por um processo midiático que romantiza o sofrimento, atribuindo aos cruéis percalços da vida humana um caráter cômico, proporcionando, assim, a aceitação das injustiças.

Para que haja todo esse processo de introjeção de necessidades, a Indústria Cultural conta com uma grande aliada: a publicidade. A publicidade, historicamente, enquadra em suas exigências todas as organizações do capital que querem colocar

no mercado os seus produtos de consumo, e aquelas que não têm as condições de capital necessárias para fazer parte dessa dinâmica são automaticamente excluídas do jogo. Essa lógica estrutura um monopólio sobre as produções materiais da humanidade. Os mesmos líderes autoritários controlam os meios usados para manipular a publicidade, e até mesmo o dinheiro investido nesses mecanismos acaba voltando para os donos das grandes empresas.

Nas palavras de Adorno e Horkheimer (1985, p. 152):

Hoje, quando o mercado livre vai acabando, os donos do sistema se entrincheiram nela. Ela consolida os grilhões que encadeiam os consumidores às grandes corporações. Só quem pode pagar continuamente as taxas exorbitantes cobradas pelas agências de publicidade, pelo rádio sobretudo, isto é, quem já faz parte do sistema ou é cooptado com base nas decisões do capital bancário e industrial, pode entrar como vendedor no pseudomercado. Os custos de publicidade, que acabam por retornar aos bolsos das corporações poupam as dificuldades de eliminar pela concorrência os intrusos indesejáveis.

Então, ao analisar o papel da publicidade dentro de uma organização social capitalista, Padilha (2006) menciona as intenções desse segmento de se apropriar da subjetividade dos indivíduos, visando standardizar gostos e desejos. A publicidade, por mais que se apresente como algo inofensivo, usufrui de muitos instrumentos, como, por exemplo, as ciências psicológicas, para adentrar na individualidade do ser, tornando mercadorias superficiais à existência autônoma do indivíduo em prioridades de consumo.

Segundo Padilha (2006, p. 98): “Mas é preciso ultrapassar o campo das aparências – no qual a publicidade é vista como uma arte inofensiva – e avançar na análise para chegar à polêmica e nefasta manipulação das consciências em favor do sistema capitalista”.

Então, tal dinâmica, inevitavelmente, gera frustração, seguida pela necessidade de uma nova aquisição, o que se configura como um mecanismo ideal para o funcionamento contínuo do sistema capitalista. Padilha (2006) observa que, no contexto de consumo segmentado por classes sociais, a classe trabalhadora jamais disporá das condições necessárias para satisfazer todos os seus desejos manipulados pelo mercado, o que contribui para o perpetuamento de um estado de alienação coletiva. Tal condição, por sua vez, sustenta e reforça a lógica capitalista, em que a exploração e a insatisfação são inerentes à dinâmica social e econômica.

O que a “sociedade de consumo” visa – com a máquina publicitária por trás – é fazer as pessoas se apagarem como pessoas para encontrar a sua personalidade nas mercadorias que devem comprar, sob pena de não se reconhecerem como pessoas. (Padilha, 2006, p. 110)

Nesta linha de raciocínio, Pronovost (2011), ao tratar do lazer como um dos tempos sociais da civilização pós-revolução industrial, discorre sobre aspectos que condicionam o tempo social livre no seu percurso de estruturação na sociedade. Como qualquer outra faceta social humana, o lazer é norteado por um conjunto simbólico comum à sociedade, que interfere tanto nos indivíduos quanto nas práticas culturais construídas ao longo da história. Por meio da definição de normas sociais, que se encontram embasadas na validação ou na negação desse conjunto simbólico, as facetas sociais incorporam-se à dinâmica da civilização e, mais, caracterizam-se de acordo com o estabelecido simbolicamente.

Quanto à sua estrutura, os valores sociais são relativos: são próprios de uma sociedade, em um dado tempo histórico e em coletividades particulares. Eles têm uma característica hierárquica, de modo que alguns surgem como mais importantes, dominantes. Podem ser classificados como centrais (compartilhado por todas as categorias importantes da população) ou variantes (contravalores; valores alternativos), estruturantes (os que predominam na hierarquia dos valores) ou periféricos e, por fim, globais, isto é, presentes na maior parte dos domínios da vida social, ou setoriais. (Pronovost, 2011, p. 31)

Cabe destacar ainda, a interpretação que Pronovost (2011) apresenta sobre a condição econômica do indivíduo, sua faixa etária e a valorização de um tempo social em detrimento de outro. Ele aponta que, na população menos favorecida economicamente, a preferência pelo lazer é maior quando comparada à daqueles mais favorecidos. Além disso, o modo de lazer escolhido apresenta diferenças consideráveis, de acordo com os marcadores de classes sociais. Ou seja, os indivíduos pertencentes às camadas sociais favorecidas geralmente se preocupam mais com a escolha da prática de lazer do que com as companhias para realizá-las. Já nas classes menos favorecidas, a importância está, primeiramente, nas companhias, ficando em segundo plano a escolha da prática de lazer. Outro aspecto de análise importante é o grau de escolaridade do indivíduo e as suas preferências ao escolher a forma de desfrutar do tempo de lazer.

Isto posto, fica evidente como o capitalismo encontrou no “tempo livre” da classe trabalhadora a oportunidade de potencializar seus lucros, portanto, tratando-se

de um fenômeno social que se intensifica com o advento da sociedade capitalista, na qual, por conta da nova organização do trabalho, o tempo de trabalho e o de não trabalho não mais se caracterizam distintamente.

No entanto, ao pensar dialeticamente, considerando o contínuo movimento contraditório das esferas sociais, o lazer, ao invés de servir à alienação e ao consumo, pode vir a se tornar forma de resistência ao culto do tempo de trabalho, proporcionando ao ser humano a oportunidade de se conectar com sua essência e com a produção cultural acumulada ao longo da história. O lazer, assim, se torna uma possibilidade de emancipação, promovendo o desenvolvimento da consciência e do potencial humano.

Neste contexto, o lazer deixa de ser simplesmente um tempo de consumo e passa a ser entendido como um momento de desenvolvimento humano. Essa visão crítica do lazer sugere que ele deve ser um espaço de acesso às produções culturais e intelectuais acumuladas ao longo da história, um momento em que o indivíduo pode expandir seus horizontes, refletir sobre sua existência e se emancipar como ser humano, como direito social garantido, compreendendo a lógica social que envolve o lazer na sociedade de classes.

A compreensão do lazer como direito social tem relação com o direito ao tempo livre do trabalho, com o direito às férias, ao repouso semanal, e ao acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade e a conquista desses direitos está ligada, historicamente, às lutas dos movimentos trabalhistas por igualdade. (Fernandes, Hungaro e Solazzi, 2004, p. 9)

A seguir, serão abordadas as temáticas educação, o trabalho e as pedagogias críticas no contexto da educação escolar pública.

4 EDUCAÇÃO, TRABALHO E PEDAGOGIAS CRÍTICAS

A abordagem do jogo no âmbito da educação para o lazer se sustenta em teorias críticas as quais têm como objetivo a transformação social que favoreça os alunos da escola pública, da classe trabalhadora. Nesse sentido, a educação para o lazer na escola nas aulas de Educação Física é valiosa, pois trabalho e educação não se desconectam no todo social.

Para Saviani (2019), o percurso da vida humana e a educação são inseparáveis; é pela ação de educar-se, mediante sua intervenção na natureza, que o homem contraria a posição de animal adaptável, produzindo as alterações necessárias para sua sobrevivência. O núcleo do processo de educação é o trabalho, e é por intermédio da ação do trabalho que a humanidade se concebe como produtora de cultura, portanto, histórica.

Ora, a produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie. (Saviani, 2023, p. 11)

A relação entre a intervenção humana sobre a natureza e as formas de produção não material descritas por Saviani (2019) pode ser compreendida a partir da capacidade exclusiva do ser humano de planejar mentalmente suas ações antes de materializá-las no mundo. Essa habilidade, que distingue o homem dos animais irracionais, permite que a ação humana se organize de maneira planejada e estruturada.

Neste contexto, Saviani (2019) amplia essa compreensão ao tratar das formas de produção não material. A primeira forma, na qual a produção e o produto estão separados, reflete o tipo de atividade que resulta em um produto tangível e finalizado. Já a segunda forma, na qual produção e consumo estão interligados e ocorrem simultaneamente, descreve a dinâmica da educação, em que o professor, ao ensinar, simultaneamente produz e possibilita o acesso ao conhecimento, criando uma interação mútua entre produção e consumo de saber. Assim, a educação se insere nesse campo de ação humana, em que o planejamento mental antecipa e organiza o processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Saviani (2019, p. 99):

De fato, a atividade educacional tem exatamente essa característica: o produto não é separado do ato de produção. A atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe ao mesmo tempo a presença do professor e a presença do aluno, ou seja, o ato de dar aulas é inseparável da produção desse ato e do consumo desse ato. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo: produzida pelo professor e consumida pelo aluno.

Ao longo da história, a educação seguiu trajetórias distintas, determinadas por diferentes finalidades e contextos sociais. Nos estágios iniciais da organização social humana, o trabalho era realizado com base na experiência prática adquirida durante a execução das tarefas essenciais à sobrevivência. Não havia um processo sistematizado e prévio de instrução das habilidades necessárias para atender às exigências da vida humana. A formação para o trabalho era predominantemente experiencial, adquirida por meio do convívio social e da observação das práticas dos membros da comunidade. Esse aprendizado, fundamentado na tentativa e erro, resultava na consolidação de práticas e saberes aplicáveis ao contexto social, sem a mediação de um sistema educacional formalizado.

Era trabalhando a terra, garantindo a sua sobrevivência e a dos seus senhores, que eles se educavam. Eles aprendiam a cultivar a terra, cultivando a terra. E esse trabalho fundava determinadas relações entre os homens através das quais eles construíram a cultura e, assim se instruíram e se formavam como homens. A maioria, portanto, se educava pelo trabalho; só a minoria tinha acesso à forma escolar de educação. A educação escolar, por sua vez, era uma forma secundária e dependente da não escolar, que era o trabalho. (Saviani, 1991, p. 98)

No período feudal, de acordo com Saviani (2023), a educação formal era restrita somente àqueles que viviam do trabalho alheio. Como os servos eram responsáveis por todas as ações de trabalho que mantinham a sociedade feudal em funcionamento, sobrava ao clero e à nobreza tempo livre para usufruir da escola como ocupação do tempo livre. A dinâmica do trabalho da época funcionava independentemente da formação institucionalizada: os servos, que trabalhavam para gerar as produções necessárias para a vida em comunidade, prosseguiram fazendo isso mediante as experiências acumuladas nas ações do trabalho e nas suas relações com outros homens. A educação formal não tinha vínculo com a formação para o

trabalho; tratava-se, pois, somente de uma educação formal como privilégio para os favorecidos socialmente.

Saviani (2023, p. 11) escreve:

Essa educação diferenciada, desenvolvida de forma sistemática através de instituições específicas era, portanto, reservada à minoria, à elite. A maioria, isto é, aqueles que, através do trabalho garantiam a produção da existência de si mesmos assim como de seus senhores, continuava a ser educada de maneira assistemática pela experiência da vida cujo centro era o trabalho. Nesse contexto a forma escolar de educação era uma forma secundária que se contrapunha como não trabalho à forma de educação dominante determinada pelo trabalho.

A transição do modelo feudal para a sociedade industrial ocorreu concomitantemente com a reconfiguração das relações de trabalho, em que a produção excedente de mercadorias deu início ao processo de troca entre essas mercadorias, promovendo uma nova dinâmica entre o ser humano e sua produção material. Esse processo de transformação social e econômica gerou repercussões significativas nas instituições educacionais.

Diante desse novo cenário, a educação passou por um processo de reconfiguração. Anteriormente voltada principalmente para o desenvolvimento intelectual das elites e para a manutenção de seus privilégios, no contexto da sociedade industrial, a educação passou a ter uma função central na formação da força de trabalho. Então, a burguesia, enquanto classe dominante e controladora dos meios de produção, impulsionou a expansão da educação formal voltada para o trabalho. A escola, assim, consolidou-se como o principal mecanismo de socialização e qualificação dos indivíduos, moldando-os de acordo com as exigências do capital.

Nesse processo o campo é subordinado à cidade e a agricultura à indústria, que realiza a conversão da ciência, potência espiritual, em potência material. O predomínio da cidade e da indústria sobre o campo e a agricultura tende a se generalizar e a esse processo corresponde a exigência de generalização da escola. Assim, não é por acaso que a constituição da sociedade burguesa trouxe consigo a bandeira da escolarização universal e obrigatória. (Saviani, 2023, p. 12)

Desta forma, a classe burguesa atribuiu à educação o papel de emancipar o indivíduo das supostas limitações do antigo sistema feudal, com a convicção de que, ao fornecer os meios para refletir sobre as condições opressivas a que os seres humanos estavam submetidos, seria possível consolidar a formação de uma

sociedade industrial com caráter libertário. Além disso, com o controle da classe burguesa sobre a esfera da educação formal, todas as concepções educacionais subsequentes passaram a ser moldadas para atender aos imperativos do novo sistema social, o capitalismo. Neste contexto, emergiu a necessidade de uma formação mínima para os cidadãos, voltada a prepará-los para as novas funções laborais exigidas pela estrutura capitalista.

Conforme relata (Aranha, 2008, p. 157):

A partir da Revolução Industrial (século XVIII) a ampliação da rede escolar se torna ainda maior, uma vez que o operário das fábricas, mais do que o camponês, precisa pelo menos saber ler, escrever e contar. Quanto aos níveis superiores de escolarização, surge a necessidade de transmissão dos conhecimentos advindos das novas ciências, bem como o estímulo para novas descobertas, a fim de que a tecnologia se desenvolva ainda mais.

No entanto, o resultado que a burguesia almejava com a democratização da escola não foi alcançado, pois ela esperava que a formação, por meio da instituição escolar, levasse as pessoas a colaborar com o processo democrático, o que, obviamente, naquele momento, estava alinhado com as aspirações de ascensão da própria classe burguesa. No entanto, a partir do momento em que a burguesia deixa de reivindicar igualdade e passa a ser detentora dos meios de produção, seus interesses se distanciam daqueles manifestos pelo proletariado, que, por sua vez, não encontra mais nas representações burguesas as mesmas identificações.

Como nas palavras de Saviani (1988):

[...] a burguesia acreditava que o povo instruído iria escolher os melhores governantes. Mas o povo instruído não estava escolhendo os melhores. Observe-se que não escolhiam os melhores no ponto de vista dominante. Ocorre que os melhores no ponto de vista dominante não eram os melhores do ponto de vista do dominado. Na verdade, o povo escolhia os menos piores, porque é claro que os melhores ele não poderia escolher, uma vez que o esquema partidário não permitia que seus representantes autênticos se candidatassem. (Saviani, 1988, p. 63)

Neste sentido, Saviani (2019) identifica uma divisão da educação em duas vertentes principais: a hegemônica e a contra hegemônica. A vertente hegemônica visa perpetuar a dominação dos proprietários dos meios de produção sobre a classe trabalhadora, utilizando a educação como forma para preservar os interesses da burguesia. Nesse contexto, a educação serve para internalizar atitudes na classe trabalhadora que a façam contribuir com a lógica do capital, afastando-a,

principalmente, da apropriação crítica dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos historicamente acumulados. Em contraposição, a vertente contra-hegemônica busca evidenciar as incoerências presentes na educação formal dentro de uma sociedade dividida em classes, apontando para a necessidade de transformação e superação das estruturas educacionais que reproduzem a desigualdade social.

Nas palavras de Saviani (2019, p. 17):

As primeiras correspondem aos interesses dominantes e, por isso, tendem a hegemonizar o campo educativo. As segundas correspondem aos interesses dominados situando-se, pois no movimento contra-hegemônico. Numa sociedade como a nossa, de base capitalista, as pedagogias hegemônicas correspondem aos interesses da burguesia, já que esta ocupa a posição de classe dominante, e as pedagogias contra-hegemônicas correspondem aos interesses do movimento operário.

Saviani (1988), ao discorrer sobre as teorias da educação, utiliza-se da interpretação destas sobre a marginalidade para compreender as suas finalidades. O modelo tradicional de ensino identifica a marginalidade como a ausência na aquisição dos conhecimentos historicamente elaborados, estando na margem todo aquele indivíduo que não dispõe destes saberes sistematizados, cabendo ao ensino formal equiparar as diferenças de conhecimento através do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse quadro, a causa da marginalidade é identificada com a ignorância. É marginalizado da nova sociedade quem não é esclarecido. A escola surge como um antídoto à ignorância, logo um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos. (Saviani, 1988, p. 18)

Já a Escola Nova, de acordo com Saviani (1988), aborda a marginalidade como diferença, sendo marginalizado não mais o despossuído dos saberes sistematizados, e sim aquele excluído socialmente por suas individualidades. Partindo de pressupostos analíticos das ciências biológicas, consideram-se as diferenças fisiológicas e psíquicas como reforçadoras sociais de marginalização, cabendo, portanto, à escola construir o processo de inclusão, enaltecendo as diferenças como característica humana.

Portanto, a educação será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, se aceitem mutuamente e se respeitem na individualidade específica. (Saviani, 1988, p. 20)

Outra concepção reprodutivista que, ao longo do século XX, se empenhou em consolidar os ideais burgueses foi a tendência tecnicista. Essa tendência se baseou no modelo industrial taylorista, aplicando seus princípios ao campo educacional, e foi implementada no Brasil durante a ditadura militar, por volta da década de 1960. Segundo a análise de Saviani (1988), essa fase da educação redefiniu o conceito de marginalizado, associando-o àquele que não possui as condições necessárias para executar as tarefas exigidas pelo novo modelo educacional, o que, por conseguinte, o impedia de atender às demandas do mercado de trabalho. O modelo tecnicista concebia a escola como uma instância da sociedade que, quando administrada de maneira eficiente, contribuiria para a sua harmonia, alinhando os indivíduos às necessidades de uma ordem social e econômica centrada na lógica capitalista.

A educação será concebida, pois, como um subsistema cujo funcionamento eficiente é essencial ao equilíbrio do sistema social de que faz parte. Sua base de sustentação teórica desloca-se para a psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, informática, cibernética, que têm em comum a inspiração filosófica neopositivista e o método funcionalista. Do ponto de vista pedagógico conclui-se, pois, que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer. (Saviani, 1988, p. 25 - 26)

As vertentes educacionais expostas brevemente são consideradas hegemônicas ao ponto de favorecerem a permanência de um sistema social excludente movido pela reprodução social do capital. A subversão de toda esta ordem na esfera da educação passa pela conscientização de que a única alternativa possível é a educação por um viés revolucionário de humanidade, que reconstrua a relação da classe operária com a produção material da sociedade.

As concepções que apontam as incoerências da hegemonia capitalista ganham notabilidade no Brasil na década de 1980, após a fase de abertura democrática, quando se deu a aproximação da educação com os segmentos das ciências humanas e com os cursos de pós-graduação. Com isso, surgiram outras novas perspectivas de educação que buscaram defender os anseios da classe operária, opondo-se às

teorias educacionais que, ao longo da história, favoreceram os detentores dos meios de produção.

Uma particularidade da década de 1980 foi precisamente a busca de teorias que não apenas se constituíssem como alternativas à pedagogia oficial, mas a ela se contrapusessem. Eis o problema que emergiu naquele momento: a necessidade de construir pedagogias contra-hegemônicas, isto é, que em lugar de servir aos interesses dominantes se articulassem aos interesses dominados. (Saviani, 2019, p. 23)

Mészáros (2008), em consonância com as reflexões de Saviani (2019) acerca de uma educação que promova a ascensão do proletariado, argumenta que a educação socialista é a única alternativa viável para a superação de um sistema capitalista excludente. O autor enfatiza a ineficácia das medidas paliativas que visam mitigar as contradições do capitalismo, destacando que, por mais que tais proposições sejam bem-intencionadas, elas se deparam com a lógica intrínseca ao capital, sendo insuficientes para promover sua transformação estrutural. Portanto, ao se conceber uma educação capaz de superar essa racionalidade dominante, torna-se imprescindível a criação de uma organização radicalmente distinta, com finalidades antagônicas às do sistema capitalista.

É por isso que hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa de força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e tenham o mesmo espírito. (Mészáros, 2008, p. 35)

Mészáros (2008) destaca que a educação, dentro dos moldes do capital, está a serviço da manutenção deste sistema, introjetando intencionalmente nos indivíduos os mesmos objetivos da organização do mercado. Com essa intencionalidade, a educação inicia seu processo de formação do trabalhador para atender às necessidades dos novos métodos de produção. Este formato de educação, desde então, jamais considera a formação humana em sua plenitude; ao contrário, objetiva formar cidadãos com os mesmos anseios de uma sociedade conduzida pelas estratégias do capital: sujeitos individualistas e produtivos, que desconsideram, em suas ações, o conjunto social.

Aqui a questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente

possíveis do sistema. Em outras palavras, no sentido verdadeiramente amplo do termo educação, trata-se de uma questão de “internalização” dos indivíduos – tal como indicado no segundo parágrafo desta seção – da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas”, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno. (Mészáros, 2008, p. 44)

Saviani (1988), assim como Mészáros (2008), argumenta que a construção de um modelo educacional que atenda aos interesses da classe trabalhadora requer uma concepção revolucionária de sociedade. Ambos destacam que tanto o modelo tradicional, a Escola Nova, quanto o modelo tecnicista falharam em não considerar os condicionantes sociais de classe como elemento central da educação. Desta forma, tornou-se imprescindível a formulação de uma pedagogia revolucionária, que, de maneira consciente e intencional, defendesse e promovesse os interesses da classe trabalhadora.

Uma pedagogia revolucionária centra-se, pois, na igualdade essencial entre os homens. Entende, porém, a igualdade em termos reais e não apenas formais. Busca, pois, converter-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade igualitária. Para isso a pedagogia revolucionária, longe de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão, considera a difusão de conteúdo, vivos e atualizados uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular. (Saviani, 1988, p. 75)

Com essa perspectiva, Saviani (1997) propõe uma reflexão sobre os conhecimentos clássicos como elementos essenciais para a emancipação histórica dos indivíduos da classe trabalhadora. Esses conhecimentos, apesar das transformações ao longo da história, permanecem como saberes fundamentais, mantendo sua relevância e fundamentação social.

Quanto ao primeiro aspecto (a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados), trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de “clássico”. O “clássico” não se confunde com o tradicional e também não se opõem, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, se constituir num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico. (Saviani, 1997, p. 18)

Saviani (1997) realiza uma reflexão aprofundada sobre a função da educação formal na sociedade. Inicialmente, o autor argumenta que a educação formal consiste na internalização, pelos indivíduos, da cultura historicamente construída, sendo a

escola a instituição incumbida de sua transmissão. No entanto, o autor destaca que a educação formal não deve se limitar à transmissão de qualquer tipo de cultura, mas sim àquela que, ao longo do processo histórico da humanidade, foi organizada de forma sistematizada. Dessa forma, ele propõe uma reflexão sobre os conhecimentos clássicos, considerados essenciais para a emancipação histórica dos indivíduos, pois, apesar das transformações ao longo da história, esses saberes mantêm sua fundamentação social e continuam sendo fundamentais para a compreensão crítica do mundo.

Logo, é por meio da aquisição dos conhecimentos clássicos produzidos pela humanidade, que a classe trabalhadora terá as condições para o domínio dos meios de produção, deixando o seu papel histórico de submissão às classes dominantes. No entanto, é indispensável apontar que a aprendizagem dos conhecimentos clássicos só fará sentido dentro de uma percepção de educação socialista, quando esses conhecimentos forem confrontados com as práticas sociais, compreendendo o percurso histórico das suas construções, com o objetivo de redirecioná-los a serviço da classe trabalhadora.

As possibilidades de transformação desenvolvidas no seio da atual sociedade não garantem sua realização, que só poderá se efetivar pela ação intencional e coletiva dos homens organizados para lutar pelas transformações necessárias, mas esse tipo de ação depende do conhecimento das possibilidades objetivas, o que só pode ser viabilizado pela educação (Saviani, 2019, p. 130)

Em consonância com essa linha de pensamento, o livro de Newton Duarte, *"Os Conteúdos Escolares e a Ressurreição dos Mortos"* (2021), utiliza o título como uma referência aos conhecimentos clássicos historicamente elaborados pela humanidade, os quais, segundo ele, são frequentemente tratados como "mortos", especialmente pelas pedagogias hegemônicas. Em oposição a essa visão, o autor apresenta a Pedagogia Histórico-Crítica como uma abordagem pedagógica que oferece uma possibilidade de enfrentamento dentro da educação formal, com o objetivo de contribuir para a construção de uma nova sociedade.

Então, um novo modelo de sociedade passa pela apropriação, por parte da classe trabalhadora, dos conteúdos acumulados ao longo da história, especialmente nas áreas das ciências, das artes e da filosofia, em suas formas mais elaboradas e sintéticas. A realização dessa nova sociedade está vinculada à superação da

propriedade privada dos meios de produção no sistema capitalista, visando o redirecionamento desses meios para atender aos interesses coletivos da humanidade.

Nas palavras de Duarte (2021, p. 14):

A radical superação da sociedade capitalista precisa ocorrer como um movimento coletivo guiado por um projeto conscientemente assumido de construção de uma sociedade na qual a produção e a reprodução da riqueza material e espiritual estejam direcionadas para elevação qualitativa das necessidades de todos os seres humanos.

Para que essa transformação social aconteça, a proposta dessa concepção pedagógica é superar o imediatismo característico das concepções “do aprender a aprender”, que visam formar sujeitos maleáveis à estrutura capitalista, aptos às imprevisibilidades do sistema do capital. Em contraposição, a apropriação dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos pela classe trabalhadora desenvolve as condições plenas para o estado mental necessário à inserção do indivíduo na sociedade socialista. Isso ocorre porque a densidade de tais conhecimentos, construídos ao longo de quase vinte e um séculos da história, proporciona, quando assimilados no plano da catarse, condições de interpretação das facetas da vida de forma muito mais elaborada.

Como no exemplo que Duarte (2021, p. 15) nos traz a seguir:

Se o uso da colher tem esse efeito de modificar a dinâmica mental e corporal da criança, muito maior é o impacto da apropriação, pelo indivíduo, de sistemas mentais tão complexos como os que estão objetivados nos clássicos das ciências, das artes e da filosofia. Eles não remetem de forma natural e espontânea a uma visão materialista, histórica e dialética da realidade, mas formam as bases subjetivas para a apropriação dessa visão pelos indivíduos.

Dando continuidade a esse raciocínio, Duarte (2021), ao discutir o papel da educação e do currículo na pedagogia histórico-crítica, desenvolve uma análise aprofundada fundamentada em dois conceitos centrais: “formação omnilateral” e “obscurantismo”. Para o autor, uma educação verdadeiramente comprometida com a emancipação das classes sociais exploradas deve, acima de tudo, promover uma formação humana omnilateral. Tal formação visa permitir que os indivíduos, ao entrarem em contato com o conhecimento acumulado pelas ciências, artes e filosofia ao longo de mais de 21 séculos de história, possam desenvolver integralmente as diversas facetas da condição humana. Isso implica na construção de uma concepção

de mundo humanizada superando a condição alienada imposta pelo sistema do capital.

A Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 1988, 1997, 1991, 2012, 2019), enquanto proposta pedagógica, fundamenta-se na prática social como ponto de partida e de chegada do processo educativo, reconhecendo que professores e alunos possuem níveis distintos de compreensão da realidade. Sob a perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético, a prática social inicial e final não se constituem em etapas fragmentadas, mas sim em movimentos contraditórios de uma totalidade de ensino-aprendizagem.

Marsiglia; Martins; Lavoura (2019, p. 14) elucidam:

A prática social é concebida enquanto prática humana universal, ou seja, enquanto prática humano-genérica historicamente produzida e socialmente acumulada. Existe uma relação dialética entre indivíduo e gênero humano nesta teoria social a qual explicita o desenvolvimento do gênero humano ao longo da história social por intermédio de complexas mediações existentes entre os indivíduos singulares, mediações estas proporcionadas pelas relações sociais que tais indivíduos estabelecem no processo de produção, reprodução e transformação da cultura humana.

E tratando-se dessa relação com a prática social, o professor usufrui de instrumentos e conhecimentos sistematizados para analisar com mais propriedade a prática social, possuindo, portanto, uma visão sintética, embora precária, da situação. Essa compreensão é considerada precária ao levar em conta o conhecimento do professor em relação à condição em que o aluno se apresenta diante da prática social em questão. Saviani (2023) expõe:

A compreensão do educador é sintética porque implica certa articulação dos saberes que detém relativamente a prática social, o que lhe permite dispor a relação educativa como um processo cujo ponto de chegada é percebido com razoável clareza. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os saberes que domina, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com o educando cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. (Saviani, 2023, p. 19)

O aluno, ainda que possa apresentar conhecimentos, encontra-se no estágio sincrético por não possuir a instrumentalização necessária para articular os conhecimentos diante da prática social. O processo pedagógico é, justamente, o responsável por conduzir o aluno do estágio de compreensão sincrética ao sintético.

Por seu lado, a compreensão do educando é sincrética uma vez que, por mais saberes que detenha, sua própria condição de educando implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica como a prática social de que participa. (Saviani, 2023, p. 19)

Como se observa, a prática social é mediada pelo processo de educação, que visa desenvolver qualitativamente as funções psíquicas superiores dos alunos, para que estes, usufruindo de recursos sistematizados de interpretação, possam se relacionar com as objetivações sociais de forma mais autônoma (Marsiglia; Martins; Lavoura, 2019).

A prática social inicial deve ser coerente com as aspirações da classe trabalhadora, confrontando os problemas sociais que reforçam a divisão de classes com os conhecimentos sistematicamente elaborados pela humanidade, objetivando a transgressão da ordem social vigente. “Caberia, neste momento, a identificação dos principais problemas postos pela prática social” (Saviani, 2013, p. 07).

Visto isso, o segundo momento é a problematização, na qual são debatidas as complexidades que envolvem a prática social, analisando as inquietações que precisam ser apropriadas para que, posteriormente, se construa o processo de superação. Neste momento, não se trata de coletar as indagações dos alunos sobre a prática social em questão, haja vista que, assim como foi discorrido anteriormente, alunos e professor se encontram em estágios de compreensão distintos. Portanto, é um momento propício para detectar os problemas fundamentais a serem desenvolvidos para que haja um salto qualitativo na aprendizagem dos alunos.

Segundo a análise de Marsiglia, Martins e Lavoura (2019, p. 16):

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

O terceiro momento, a instrumentalização, é a fase na qual há a apropriação dos recursos necessários para o enfrentamento da problemática em questão. Entende-se que, para intervir de modo ativo e coerente, o aluno deve partir de conhecimentos que lhe possibilitem estabelecer conexões capazes de superar o

senso comum, por meio da construção de subsídios que ofereçam a superação da problemática frente aos condicionantes sociais da ordem vigente.

Ainda conforme reflexão de Marsiglia; Martins; Lavoura (2019 p. 18):

Oferecer aos educandos os conteúdos escolares mais desenvolvidos significa dar-lhes os instrumentos de compreensão da realidade. Por essa razão entendemos a instrumentalização como nuclear para a didática histórico-crítica. Longe de aproximar-se de uma expressão de tecnicismo, a instrumentalização garante o cumprimento da função social da escola como transmissora dos conhecimentos mais elaborados, que desenvolvam cada indivíduo singular, de modo a incorporá-lo ao gênero humano.

O quinto momento, denominado catarse, trata da incorporação do conhecimento ao ponto de possibilitar um entendimento mais profundo e uma intervenção mais elaborada na prática social. É a evolução de estágio em relação ao conhecimento, alcançando um nível sintético de compreensão. “Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social.” (Saviani, 2013, p. 07)

Nesta perspectiva de totalidade, a catarse não só demonstra um salto qualitativo por parte do aluno, como também possibilita que haja novas problematizações que, conseqüentemente, necessitarão de novos instrumentos para a superação dos problemas, tratando-se de uma dinâmica em espiral de construção do conhecimento.

De acordo com Marsiglia; Martins; Lavoura (2019, p. 19):

Assim, a catarse é que criaria espaço para novas problematizações e instrumentalizações. E dessa forma, o trabalho pedagógico se efetiva visando que os conteúdos mais desenvolvidos sejam transmitidos das melhores formas para todos os indivíduos, de sorte que tais conteúdos sejam incorporados à sua subjetividade e orientem suas ações na realidade concreta. Destarte, a catarse não é sinônimo de avaliação pontual do conteúdo ensinado, haja vista que não haverá uma catarse por conteúdo ou por aula ministrada. O processo de catarse, em seus vínculos com a pedagogia histórico-crítica, aponta na direção do produto que se almeja por meio do processo de ensino, e visa destacar o papel da educação escolar na transformação dos indivíduos, tendo-se por transformação a lenta e gradual superação dos limites das formas precedentes de ser e agir.

A prática social final se materializa com progressões qualitativas construídas durante o processo de aprendizagem que fazem com que o aluno atinja um nível de compreensão estruturado. A prática social, assim como o educando, sofre alterações, haja vista que o processo histórico se encontra em constante construção. As

progressões são qualitativas na medida em que guardem coerência com a perspectiva de uma educação socialista.

Considerando a relação educativa agora sob o ângulo do ponto de chegada, que é a própria prática social, verifica-se que neste ponto, ao mesmo tempo em que o educando ascende ao nível sintético no qual, por suposto, já se encontrava o educador no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do educador, cuja compreensão torna-se mais orgânica. Essa elevação do educando no nível do educador é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica. É com efeito, pela mediação analítica levada a cabo na relação educativa que se dá na passagem da síncrese à síntese. Em consequência, no ponto de chegada manifesta-se no educando a capacidade de expressar uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao educador no ponto de partida. (Saviani, 2023, p. 19)

Desta forma, o foco principal da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 1988, 1991, 1997, 2012, 2019) é a prática social em estudo, em condições que permitam ao aluno compreendê-la de maneira mais complexa, tornando-o capaz de modificá-la em prol dos interesses da classe trabalhadora. Esse processo não ocorre de forma isolada, mas dentro da própria prática social, considerando que não é possível distanciar-se dela com o objetivo de transformá-la.

Então, ainda para Marsiglia; Martins; Lavoura (2019, p. 20),

Vai daí que o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa (prática social) sejam e não sejam o mesmo. É o mesmo, porque não há suspensão da vida concreta enquanto se realiza a prática educativa – e, portanto, não há um “retorno” à prática social.

Sob tais pressupostos se sustenta a abordagem da Educação para o Lazer nas aulas de Educação Física que será apresentada a seguir, e que se desenvolveu considerando-se as necessidades educacionais ocasionadas pelo contexto sociopolítico que impacta as políticas públicas educacionais e currículos, e que afetam direta e indiretamente os alunos do quinto ano do Ensino Fundamental, inclusive porque se encontram em fase de passagem do Ciclo I para o II, de atendimento da infância para o da adolescência.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Fundamentada no Materialismo-Histórico-Dialético, enquanto abordagem analítica da vida social, política, econômica e intelectual da humanidade, esta pesquisa assume uma natureza qualitativa e tem como objetivo analisar a abordagem da educação para o lazer nas aulas de Educação Física da rede municipal de ensino da cidade de Diadema, a fim de delinear um processo pedagógico sobre educação para o lazer para alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, considerando as diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e Currículo Paulista (São Paulo, 2019).

Sobre o MHD, Gomide e Jacomeli expõem (2016, p. 69):

O materialismo histórico-dialético, como enfoque metodológico, busca entender o modo humano de produção social da existência vinculando-se, portanto, a uma concepção de realidade, de mundo e de vida. Parte do pressuposto de que o universo e tudo o que nele há tem existência material, concreta, e pode ser racionalmente conhecido. E esse conhecimento que é produzido pelo sujeito, reproduz o real em suas múltiplas determinações com o objetivo de superar a aparência imediata das coisas e atingir a sua essência.

A natureza qualitativa da pesquisa decorre da intenção de interpretar os fenômenos sociais sob a perspectiva crítica das ciências sociais, com o propósito de compreendê-los e, assim, contribuir para a sua superação.

Conforme Gomide e Jacomeli (2016, p. 70):

A pesquisa que se desenvolve pelo viés do materialismo histórico deve contemplar esta concretude entendida como a historicidade do ser, bem como os determinantes econômicos, históricos, políticos e culturais, de modo a considerar, essencialmente, a complexa realidade social presente nos vários momentos históricos. A investigação científica deve responder a algo e este deve ser socialmente construído. Aqui aparece o compromisso social do pesquisador com os valores que lhes são constitutivos.

Considerando o contexto das diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e pelo Currículo Paulista (São Paulo, 2019), foi delineada uma intervenção didático-pedagógica de jogo e educação para o lazer à luz da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 1988, 1997, 2012, 2019) e da abordagem Crítico-Superadora da Educação Física (Coletivo de Autores, 1992).

As pesquisas bibliográficas e documentais, juntamente com as entrevistas com professores e alunos, proporcionaram uma compreensão mais aprofundada da totalidade que envolve a problemática em estudo, pois as análises se sustentaram em fundamentos teóricos críticos comprometidos com a transformação social por meio da educação no Materialismo Histórico-Dialético (MARX, 2013), que é um método no qual a realidade social é abordada considerando o movimento e a contradição na sociedade de classes. Pautado nisso, enfatiza-se o constante processo de contradição entre os interesses das classes sociais.

O Materialismo-Histórico-Dialético se concretizou na pesquisa de Marx sobre a produção material na sociedade burguesa. Nesse processo, o trabalho foi categoria central, pois, ao ser compreendido como totalidade, expôs outras categorias importantes para a percepção da realidade social. Cury (1986) analisa as categorias das quais Marx se utilizou para sua complexa – e completa – análise social, que foram, a saber: mediação, totalidade, contradição, hegemonia e reprodução.

Cury (1986) analisa a Totalidade como uma forma de compreender a realidade de maneira unitária, considerando os fenômenos sociais em sua interdependência. Deste modo, embora existam especificidades econômicas, sociais, políticas e intelectuais, esses aspectos se influenciam mutuamente, tornando incoerente, segundo o autor, uma análise fragmentada de tais aspectos.

De acordo Gomide e Jacomeli (2016, pp. 71 - 72):

A categoria de totalidade busca a conexão dos aspectos particulares com o contexto social mais amplo que produz as contradições. A categoria de mediação parte do pressuposto de que o homem é mediador das relações sociais e, portanto, agente para intervenção no real.

A categoria da contradição, conforme discutida por Cury (1986), evidencia um padrão recorrente de confrontos ao longo da trajetória histórica da humanidade. Inicialmente, tais confrontos manifestaram-se na relação entre a natureza e o homem, visando à sua sobrevivência. Com o advento da sociedade capitalista, contudo, essa dinâmica se reconfigura, deslocando-se para a luta entre indivíduos e suas relações de classe. Neste contexto, a contradição constitui o motor da construção histórica, pois as classes sociais, movidas por interesses antagônicos, engajam-se em conflitos para atender às suas necessidades.

A hegemonia, por sua vez, emerge como uma categoria intrinsecamente associada a esse processo contraditório, expressando a tendência de dominação de uma classe sobre outra ou de uma minoria sobre a maioria detentora dos meios de produção.

Conforme Gomide e Jacomeli (2016, p. 71):

A categoria de contradição rebate a concepção de linearidade, pois parte do entendimento de que nada existe em permanência e, portanto, toda realidade é passível de superação. A categoria de totalidade busca a conexão dos aspectos particulares com o contexto social mais amplo que produz as contradições. A categoria de mediação parte do pressuposto de que o homem é mediador das relações sociais e, portanto, agente para intervenção no real.

A categoria de contradição rebate a concepção de linearidade histórica, pois parte do entendimento de que nada existe em permanência e, portanto, toda realidade é passível de superação. A categoria de totalidade busca a conexão dos aspectos particulares com o contexto social mais amplo que produz as contradições. A categoria de mediação parte do pressuposto de que o homem é mediador das relações

A categoria da hegemonia, é um conceito marxista que se refere ao domínio de uma minoria sobre a maioria, em que, não somente através do controle dos meios de produção, mas também da apropriação das perspectivas ideológicas dominantes, uma classe social submete a outra.

Como afirmam as autoras Gomide e Jacomeli (2016, p. 72):

A categoria de hegemonia preconiza que a ideologia da classe dominante e sua concepção de sociedade, de valores e de relações sociais são reproduzidas a ponto de que estes ideais de sociedade sejam um consenso entre os cidadãos.

Cury (1986) explicita que, para Marx, há no meio social uma tendência de reprodução que, portanto, deve ser considerada nas análises sociais. A reprodução social decorre também da dominação que os proprietários exercem tanto sobre os meios de produção, quanto sobre os aparelhos ideológicos.

As categorias marxistas do Materialismo Histórico-Dialético são fundamentais para análises de fenômenos sociais, tais como a educação e o lazer, pois impactam e são impactados pelo meio social, sofrendo intercorrências do sistema capitalista. Tanto um quanto o outro são apropriados pela lógica do capital.

No tocante ao lazer propriamente dito, com o conceito de Indústria Cultural, Adorno e Horkheimer (2011) apontam para todo o movimento de formação ideológica de necessidades introjetadas nos indivíduos, com o objetivo de reproduzir a hegemonia econômica da classe dominante. Como mercadoria de consumo alienado, o lazer perde sua potencialidade de ser um tempo social voltado para o desenvolvimento da plenitude humana, tornando-se, assim, uma forma de manutenção da ordem social vigente. A partir dessa visão predominante, os alunos, tanto na escola quanto fora dela, passam a conceber não apenas o lazer, mas também o trabalho e o tempo livre de acordo com a realidade de cada classe social, atrelando-os preponderantemente ao consumo.

Os produtos da indústria cultural podem ter a certeza de que até mesmo os distraídos vão consumi-los alertamente. Cada qual é um modelo da gigantesca maquinaria econômica que, desde o início, não dá folga a ninguém, tanto no trabalho quanto no descanso, que tanto assemelha ao trabalho. (Horkheimer; Adorno, 2011, p. 119)

Portanto, o lazer é uma temática da vida social a ser abordada nas aulas de Educação Física na escola pública em aulas que proporcionem jogo para além da prática pela prática, ou do ludismo, mas que seja abordada como prática social a ser compreendida, considerando a totalidade, e não a sua faceta de reprodução do capital, de modo que haja sua humanização, na qual o tempo possa ser mais livre para o desenvolvimento das facetas humanas essenciais que decorrerão da reorganização do trabalho.

Sobre isso, Saviani (2019, p. 97) escreve:

O conhecimento das contradições da vida material, expressas no conflito entre as forças produtivas sociais e as relações sociais de produção, implica, também o trabalho educativo como elemento destinado a fazer amadurecer as condições subjetivas, sem o que, ainda que as condições objetivas estejam maduras, as transformações não poderão acontecer.

Com isso, por meio das categorias de análise do Materialismo-Histórico-Dialético é possível identificar as contradições existentes no contexto educacional pesquisado, com a finalidade de contribuir para a superação das condições sociais que impossibilitam a emancipação da classe trabalhadora em momento sócio-histórico em que os alunos da escola pública sofrem os impactos das políticas públicas neoliberais.

Ainda de acordo com Saviani (2019, p. 111):

A sociedade capitalista é, portanto, dividida em classes com interesses antagônicos. Desse caráter da estrutura social capitalista decorre que o papel do professor na escola será um se ele se colocar a favor do desenvolvimento do capital, portanto, a serviço dos interesses da classe dominante, isto é, dos proprietários dos meios de produção. Será outro, se ele se posicionar a favor dos interesses dos trabalhadores, e não há possibilidade de uma terceira posição.

Nesse processo se explicita com nitidez a posição assumida de favorecer a educação aprofundada e contextualizada para os alunos da classe trabalhadora que são impactados pela educação para o desenvolvimento de competências e habilidades em contexto de políticas neoliberais.

5.1 Participantes

Considerando o objetivo deste estudo e as perspectivas do Materialismo-Histórico-Dialético, foi-se a campo primeiramente entrevistar 4 professores de Educação Física, que atuavam no Ensino Fundamental anos iniciais, na Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) Anita Catarina Malfatti – situada na Rua Ari Barroso, nº 290, Jardim do Parque, no município de Diadema, estado de São Paulo, para captar elementos que permitissem uma análise sobre o desenvolvimento educacional, das aulas de Educação Física e do ensino da educação para o lazer na atualidade. As entrevistas foram realizadas por meio de um roteiro semiestruturado

Os professores foram entrevistados em dias e horários compatíveis com suas disponibilidades e a do professor pesquisador, que conduziu o processo registrando as interações em áudio e transcrevendo posteriormente. A participação dos docentes ocorreu mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em conformidade com as diretrizes estabelecidas pelas Resoluções nº 466/12 e nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, que normatizam a realização de pesquisas envolvendo seres humanos.

Além dos professores, participaram da pesquisa 25 alunos do 5º ano do Ensino Fundamental da mesma escola supramencionada. O grupo foi composto por meninos e meninas moradores de bairros periféricos da cidade, nos quais predominam famílias

cujos pais, em sua maioria, trabalham em comércios, fábricas da região e em serviços por meio de aplicativos de transporte.

Esses estudantes foram entrevistados com base em um roteiro semiestruturado, elaborado com o objetivo de compreender suas percepções acerca da proposta de educação para o lazer, com foco nos jogos de papéis.

5.2 Entrevistas e Análises (professores)

Para compreensão da problemática da pesquisa, as entrevistas seguiram o seguinte roteiro de questões:

1. Qual é a sua formação acadêmica em nível superior e em cursos de pós-graduação?
2. Você conhece a abordagem Crítico-Superadora da Educação Física, proposta pelo Coletivo de Autores? Poderia compartilhar suas impressões ou entendimentos sobre essa abordagem?
3. Pode falar sobre a BNCC para a Educação Física?
4. Pode falar sobre o Currículo Paulista?
5. Pode falar sobre o currículo da Educação Física do município?
6. Você se lembra de ter estudado teorias sobre o lazer durante sua formação na graduação/pós-graduação? Se sim, poderia mencionar algumas?
7. No seu curso de graduação, você teve a oportunidade de estudar as abordagens da Educação Física?
8. Você se lembra de ter estudado História da Educação Física, Filosofia da Educação e História da Educação durante sua formação? Se sim, o que você lembra de ter estudado?
9. Você estudou ou teve contato com livros de Dermeval Saviani durante a sua formação? Se sim, quais foram os principais conceitos abordados?
10. Você conhece ou já ouviu falar sobre a Pedagogia Histórico-Crítica? Poderia compartilhar o que sabe sobre essa pedagogia?
11. Você ensina educação para o lazer em suas aulas de Educação Física?
12. Como você entende a relação entre a Educação Física e a educação para o lazer dentro do contexto da sua prática pedagógica?
13. Fique à vontade para falar o que desejar sobre Educação Física e o ensino de educação para o lazer na rede pública.

As entrevistas foram registradas por meio de gravação em áudio, com posterior transcrição integral das falas para fins de análise. A participação dos docentes ocorreu de forma voluntária, ética e em conformidade com os princípios que regem a pesquisa científica com seres humanos em educação, respeitando os critérios de confidencialidade, consentimento livre e esclarecido, conforme as diretrizes estabelecidas pela ética em pesquisa do Conselho Nacional de Saúde.

Para fins de identificação, os professores entrevistados foram denominados como A, B, C e D, conforme a ordem em que ocorreram as entrevistas. O diálogo foi conduzido na sala dos professores da escola, em um ambiente descontraído e agradável, tanto para o entrevistado quanto para o entrevistador.

Professor A

O professor A atua há um ano como docente na rede pública do município de Diadema, conciliando essa função com sua atuação como pedagogo na Prefeitura de São Paulo. Antes de iniciar sua carreira docente, trabalhou como inspetor de alunos, também na Prefeitura de São Paulo. Kursou Educação Física em uma IES privada e, durante o período da pandemia de COVID 19, realizou o curso de Pedagogia na modalidade EAD.

O docente relatou que sua trajetória até a área da Educação Física foi motivada por sua afinidade com os esportes, especialmente o futebol, bem como por sua admiração pelo processo de desenvolvimento infantil. Ao ser questionado sobre a presença de disciplinas relacionadas ao tema do lazer durante sua formação acadêmica, afirmou não se recordar com precisão, mas acredita que, provavelmente, não teve contato significativo com esse conteúdo ao longo da graduação.

Aproveitando o encaminhamento da conversa, perguntou-se qual importância o professor atribuía ao ensino de uma educação que favorecesse o usufruto do lazer fora da escola, nas aulas de Educação Física. O docente discorreu, afirmando que considera o estudo do lazer de suma importância e que, após o trabalho com os conteúdos programados, procurava sempre reservar um tempo para a “livre fruição das crianças”. “Esse tempo, geralmente, é ao final das aulas”.

Em relação às abordagens críticas da Educação e da Educação Física, comentei com o professor que o meu trabalho de pesquisa está sendo pautado na Pedagogia Histórico-Crítica, sendo seu principal precursor Dermeval Saviani, e na

abordagem Crítico-Superadora da Educação Física do Coletivo de Autores. Relatei que tampouco tive contato com ambas as concepções críticas durante o curso de graduação e questionei se, com ele, foi diferente ou se, posteriormente à conclusão do curso, em algum momento, seja em cursos de pós-graduação ou outros, o professor havia tido contato com abordagens críticas da Educação ou da Educação Física, especialmente as mencionadas.

O entrevistado A disse que, na graduação, possivelmente estudou abordagens críticas, mas não se lembrava quais, nem em qual disciplina. Relatou que, para ingresso no concurso público da prefeitura de São Paulo, estudou abordagens críticas, como as perspectivas oriundas de Paulo Freire, e se recordava também de ter lido algo de Dermeval Saviani, mas não se lembrava no momento.

Dialogamos mais sobre as bibliografias dos concursos, nos quais, em sua maioria, recomendam a leitura de autores críticos da educação. Perguntei o que ele recordava sobre essas teorias, principalmente a de Dermeval Saviani. Ele disse não se lembrar, que fazia muito tempo.

No que se refere à História da Educação, da Educação Física e à Filosofia da Educação, o entrevistado afirmou ter tido matérias no ensino superior que tratavam dos temas. Comentou sobre os termos “militarismo” e “higienismo”, mas não se aprofundou no assunto.

Em seguida, trouxe o assunto Base Nacional Comum Curricular e Currículo Paulista. Indaguei como eram organizados os documentos normativos no município. Ele disse que era a favor da Base Nacional Comum Curricular, que tal documento corroborava com a organização do professor em sua atuação pedagógica. Disse também que o Currículo Paulista é bastante usado, principalmente na outra rede de ensino, ele se referia ao cargo de professor da secretaria municipal da prefeitura de São Paulo.

Em continuação, perguntei-lhe sobre o currículo que os professores tinham como fundamento na rede pública de ensino de Diadema. O professor respondeu que tal questão aparecia de forma muito vaga no trabalho docente, e afirmou desconhecer o currículo da cidade, mencionando ainda que não havia nenhuma orientação da coordenação para o cumprimento de um currículo específico.

Agradei muito pela disponibilidade, dizendo que momentos como esse servem para fortalecer a nossa profissão, e que esse diálogo não buscava avaliar a atuação do docente. Comentei se ele gostaria de pontuar alguma questão referente à

Educação Física ou qualquer outro tema pertinente. O entrevistado A disse que não e que estava satisfeito com a conversa.

Professor B

O professor B, assim como o professor A, acumulava cargo em duas redes de ensino. Em ambas, sua carga horária era cumprida tanto no período matutino quanto no vespertino, sendo denominado como período intermediário. O professor se mostrou muito solícito durante a realização da entrevista que ocorreu em horário destinado ao planejamento escolar.

Iniciei a entrevista apresentando a problemática da minha pesquisa e os objetivos que norteavam o estudo, além de compartilhar brevemente minha trajetória enquanto docente. Relembramos que, em determinadas ocasiões, já havíamos nos encontrado anteriormente durante formações voltadas aos professores de Educação Física promovidas pela Secretaria de Educação da Prefeitura de São Bernardo do Campo.

O entrevistado comentou que iniciou na profissão docente com certa idade, porque, quando jovem, não teve a oportunidade de dar sequência aos estudos logo que concluiu terminou o ensino médio, pois, na época, a sua família não tinha condições de mantê-lo. Disse que, após ganhar certa autonomia financeira trabalhando como segurança e ao casar-se, teve a oportunidade de realizar um sonho, que era o de cursar Educação Física.

O docente discorreu que estudou em uma instituição do município de Diadema, concluindo seu curso em 2012. Na época, realizou três anos de licenciatura e mais um ano complementar para obter o título de bacharelado. Conforme seu relato, o que o motivou a cursar Educação Física foi a paixão pela musculação, que sempre se fez presente em sua vida. Relatou que não possui curso de pós-graduação, mas que passou por inúmeros cursos de formação continuada oferecidos pelas prefeituras onde trabalha.

Comentei com o entrevistado que gostaria de saber sobre seus conhecimentos sobre história da Educação e da Física e Filosofia da Educação. O professor relatou que, em seu primeiro ano na faculdade, cursou tais disciplinas, as quais faziam parte do primeiro semestre da licenciatura em Educação Física. Informou que as disciplinas de História da Educação e da Educação Física abordou temas como “os jesuítas e o

Manifesto dos Pioneiros”, embora, devido ao tempo decorrido desde a conclusão de seu curso, não se recordasse com precisão de mais conteúdos.

Já na disciplina de Filosofia da Educação, destacou o livro *Filosofia da Educação*, de Maria Lúcia de Arruda Aranha. Ressaltou que, apesar de se tratar de uma obra de boa qualidade, o professor responsável pela disciplina limitou-se a contar “casos informais”, sem promover um aprofundamento de estudos dos capítulos.

Em continuidade, abordei a Pedagogia Histórico-Crítica, que conta como principal autor Dermeval Saviani e a abordagem Crítico-Superadora da Educação Física do Coletivo de Autores. Acrescentei que ambas tratam de uma perspectiva crítica da educação e da Educação Física e se ele, em algum momento da sua trajetória acadêmica e profissional, teve contato com essas proposições.

O professor comentou que nunca havia ouvido nada sobre Dermeval Saviani e Pedagogia Histórico-Crítica. Mas que, em relação à abordagem Crítico-Superadora entendia que esta, assim como a abordagem sistêmica, psicomotricidade e esportiva, são correntes de pensamento que envolvem a Educação Física Escolar.

Ao abordar a Educação para o lazer nas aulas Educação Física, o entrevistado comentou que “o lazer é a própria aula de Educação Física”, que as crianças esperam ansiosamente por este momento, e o brincar, jogar, estar livre da sala de aula se configura no lazer, em sua visão. O professor concluiu dizendo que não teve contato com teorias do lazer ao longo de sua formação acadêmica.

Pontuei que, nos últimos anos, desenhou-se politicamente um novo documento norteador de cunho nacional, a BNCC, e questionei quanto ao que ele pensava sobre esse documento e outros dele decorrentes, tais como o Currículo Paulista. O entrevistado comentou que, apesar de documentos assim existirem há muito tempo, ele nunca os seguiu, pois acredita que tais tentativas de padronização sempre estiveram muito distantes da realidade das escolas.

Na sequência da entrevista, questionei o professor a respeito do currículo utilizado como referência pelos docentes da rede pública de ensino de Diadema. Em sua resposta, ele relatou que essa temática é pouco clara no cotidiano escolar, destacando que desconhecia a existência de um currículo oficial do município. Além disso, afirmou que não havia nenhuma diretriz expressa por parte da coordenação pedagógica exigindo o cumprimento de um conteúdo curricular definido.

Agradei por sua disponibilidade, dizendo que as pesquisas científicas fazem parte de uma luta contínua para a melhoria da Educação e da Educação Física.

Coloquei-me à disposição para esclarecer qualquer dúvida, deixando-o à vontade para pontuar algo que lhe parecesse pertinente. O professor, da mesma maneira, agradeceu, dizendo estar satisfeito com a entrevista.

Professor C

O professor C atuava na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no período noturno, complementando sua carga horária em uma escola particular do ABC paulista. Durante nossa conversa, que aconteceu em um intervalo entre as aulas, ele se mostrou muito receptivo e aberto ao diálogo, mesmo diante da rotina desgastante do turno da noite.

Iniciei a entrevista explicando a problemática investigada e o objetivo da pesquisa e compartilhando um pouco sobre minha trajetória como professor. O professor demonstrou interesse em conhecer mais sobre o estudo, disse que almejava dar continuidade à sua formação, mas que, no momento, isso não era possível. Comentou que veio do interior de São Paulo após ser aprovado em concurso público no município de Diadema e que essa mudança representou um grande desafio pessoal e profissional. Disse que seu sonho era voltar para a sua cidade natal como concursado da rede municipal de Sorocaba.

Segundo ele, o ingresso na docência ocorreu de maneira tardia. Depois de trabalhar por muitos anos em comércios locais, decidiu retomar os estudos e buscar uma nova perspectiva de vida. Iniciou o curso de Educação Física em uma faculdade particular na região de Sorocaba, em 2010, mas por motivos particulares, teve que trancar a matrícula por um tempo, retomando e concluindo a licenciatura por volta de 2015. Disse que optou pela licenciatura por se sentir mais atraído pelo ambiente escolar do que pelas possibilidades oferecidas pelo bacharelado.

O entrevistado disse que estava cursando uma pós-graduação em nível de especialização à distância, e que, seu principal objetivo era concluí-la para ter benefícios de progressão na carreira oferecida pelo município. Comentou que a especialização é sobre ludoterapia e que a faculdade oferece alguns materiais de estudo interessantes, mas que são pouco aplicáveis na rotina de aulas. Enfatizou que se trata de uma prática comum nos municípios, buscar a pós-graduação em nível de especialização à distância, objetivando ganhos salariais e que as próprias instituições fazem propagandas dentro da escola em busca de alunos.

Ao abordar o lazer e a necessidade e importância de uma educação para o lazer, perguntei se e como ele abordava o entendimento sobre o lazer em suas aulas. O professor respondeu que, na realidade da EJA, o lazer é visto de forma diferente, pois muitos alunos chegam à escola cansados do trabalho, buscando momentos de leveza e descontração, e ele tentava, sempre que possível, proporcionar atividades que promovessem bem-estar, como alongamento, Ginástica Funcional, ou até mesmo um jogo de baralho ou de dominó. Ele disse que grande parte dos alunos eram idosos e apresentavam problemas de locomoção e mobilidade. Disse que associava o lazer à diversão, a ser feliz, mas revelou que reconheceu que nunca teve contato com autores ou teorias específicas sobre o tema. Nunca estudou lazer ou educação para o lazer.

Quando comentei que a base teórica do meu trabalho envolvia a Pedagogia Histórico-Crítica, tendo Dermeval Saviani como referência principal, e a abordagem Crítico-Superadora da Educação Física, organizada pelo Coletivo de Autores, ele revelou que não conhecia essas obras e autores. Afirmou que, ao longo de sua formação, pouco se discutia sobre teorias pedagógicas críticas e que os referenciais mais presentes eram voltados para práticas esportivas e recreativas. Disse ainda que a sua formação acadêmica foi bastante prática e comentou que aborda bastante os esportes e como ensinar suas técnicas; concluiu dizendo que os professores no curso de graduação, em sua maioria, eram ex-atletas oriundos dos esportes que lecionavam.

Ao ser questionado sobre os conteúdos estudados durante a graduação, em relação à História da Educação e da Educação Física e à Filosofia da Educação, o professor afirmou que teve contato com essas disciplinas logo no início do curso. Relatou, porém, que as abordagens foram bastante superficiais, e que o foco maior era na prática pedagógica. Mencionou não se lembrar com clareza dos temas discutidos e também não conseguiu recordar os autores estudados. No entanto, pontuou que gostaria de aprofundar estas questões, porque sempre gostou muito de História e de Filosofia.

Após, mencionei os documentos normativos recentes, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Paulista, e perguntei o que sabia sobre eles e quais eram suas opiniões acerca de tais documentos. O professor afirmou que conhecia os nomes, mas que não costumava se basear nesses documentos no planejamento das aulas, pois acreditava que eles muitas vezes não dialogavam com

as particularidades dos estudantes da EJA, que possuem necessidades distintas. Enfatizou que os alunos, na sua percepção, frequentam a escola em busca de sociabilidade, ou até mesmo de uma refeição segura, e que se trata de um público muito vulnerável. Mas, afirmou que talvez esses novos documentos sejam interessantes, que pudessem dar maior credibilidade ao professor, destacando que a profissão é muito suscetível a opiniões alheias e que talvez o documento, profissionalizaria mais o trabalho do professor.

Durante a conversa, procurei saber qual currículo servia de base para a atuação dos professores da rede pública de ensino de Diadema. O professor explicou que essa orientação ainda não está suficientemente clara no cotidiano escolar, mas destacou que há espaço para maior diálogo e construção coletiva nesse aspecto. Ele mencionou não ter conhecimento de um currículo municipal estruturado, pelo menos até o momento.

Finalizei a entrevista agradecendo a atenção e disponibilidade, ressaltando que a construção de uma Educação Física mais justa e significativa passa por essas trocas entre profissionais da área. Coloquei-me à disposição para futuras conversas, caso ele desejasse. O professor agradeceu o espaço e mencionou que a entrevista o fez refletir sobre aspectos de sua prática até então não percebidos. Destacou ainda que, hoje, o grande obstáculo para uma prática pedagógica de qualidade são os espaços físicos inadequados da escola, que, em dias de chuva, obrigam os alunos a permanecerem na sala de aula, limitando as propostas pedagógicas.

Professor D

O professor D atuava há mais de 15 anos na rede pública municipal de ensino, dividindo sua trajetória entre as Prefeituras de Diadema e Santo André, na região do ABC Paulista, onde também realizou sua formação inicial. É graduado em Educação Física e possui especialização em Psicomotricidade. Ao longo de sua carreira, desempenhou diversas funções na área da educação, inclusive a de coordenador pedagógico. Embora tenha valorizado essa experiência por proporcionar uma visão mais ampla do trabalho escolar coletivo, afirmou que não tem interesse em retornar à coordenação, pois prefere atuar diretamente com os alunos.

Durante a entrevista, o professor compartilhou que sua escolha pela Educação Física foi fortemente influenciada pelo gosto pelos esportes, especialmente pelo

futebol, e, principalmente, pela afinidade que tem com o universo infantil. Relatou que, antes mesmo de ingressar na docência, trabalhou como recreacionista em festas infantis. Essa experiência, segundo ele, despertou uma paixão pelo trabalho com crianças e ajudou a perceber a importância “do brincar e da movimentação no desenvolvimento infantil”. A partir daí, decidiu seguir um caminho profissional que permitisse manter esse contato direto com o público infantil, o que o levou à Educação Física.

Ao ser questionado sobre a abordagem da temática lazer nas aulas, o professor explicou que entende ser possível um momento como um tempo de descanso e liberdade para as crianças na escola. Segundo ele, é uma oportunidade para elas se expressarem e relaxarem de maneira espontânea, fora das obrigações formais das aulas, e que a Educação Física, pode ser esse espaço.

Ele disse que não tem muito aprofundamento teórico sobre o tema. Lembrou que, durante a graduação, o lazer foi abordado apenas de forma pontual, geralmente ligado à ideia de recreação, sem discussões mais críticas ou filosóficas sobre o fenômeno social. Pontuou que a disciplina era denominada lazer e recreação, ou algo similar.

Sobre as abordagens críticas da Educação e da Educação Física, relatou que provavelmente teve algum contato com elas durante a graduação, mas que não se lembrava. Mencionou que, durante a realização de estudos para prestar concursos, teve contato com o autor Paulo Freire, principalmente por meio do livro *Pedagogia da Autonomia*. Disse que, embora não lembre bem dos conceitos abordados, reconhece Freire como uma grande referência quando se fala em educação; no entanto, percebe sua obra como pouco aplicável na educação pública. Relatou que são teorias distantes da prática; que na prática a situação é distinta.

Em relação à História da Educação Física, demonstrou familiaridade com as fases de ênfase do militarismo, do higienismo e do esportivismo. Comentou que “esses paradigmas ainda marcam algumas práticas escolares, mesmo que de maneira disfarçada, e que é importante reconhecê-los para não perpetuar abordagens ultrapassadas”. Mas, disse que não abre mão de uma turma organizada e disciplinada, que sem disciplina as coisas não funcionam. Enfatizou sentir que, atualmente, falta disciplina na escola, e quando levanta a questão em reuniões, parece que ele está adotando uma postura autoritária; no entanto, reforçou que não se trata disto.

Mostrou-se bastante envolvido com o tema da Psicomotricidade, área em que possui formação de pós-graduação. Para ele, essa abordagem é especialmente relevante na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, pois integra corpo, mente e emoções, favorecendo o desenvolvimento integral das crianças. Comentou que cursou a especialização assim que saiu da graduação no formato presencial em instituição privada de São Paulo e considera que obteve mais conhecimentos nesta especialização do que na própria graduação.

Quanto aos documentos curriculares que orientam a prática docente, declarou que gosta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois considera que ela ajuda a estruturar o planejamento pedagógico. Disse recordar-se de que, em alguns momentos, nas reuniões semanais coletivas da escola, os professores puderam acrescentar contribuições para a BNCC, via plataforma, a fim de democratizar o documento. Acrescentou que, embora não atue na Prefeitura de São Paulo, tem acesso ao Currículo Paulista por meio de sua esposa, que é professora na rede municipal paulistana. Disse que o documento tem sido uma referência útil em seu trabalho, especialmente por apresentar orientações práticas e objetivos de aprendizagem bem definidos.

Destacou também que essa sua visão não é compartilhada por sua esposa, a qual aponta que o documento limita o trabalho do professor, de modo que ela gostaria de ter mais liberdade, inclusive para escolher os livros didáticos, atualmente definidos, sem consulta prévia.

O professor ainda relatou que, na escola em estudo neste trabalho, os professores não falam da BNCC; cada um segue seus próprios planos e a coordenação não exige que o trabalho docente seja guiado por esse documento ou por qualquer outro.

Ao final da entrevista, o professor D demonstrou cordialidade e simpatia com a conversa. Comentou que considerava positivo poder compartilhar sua trajetória e percepções. Agradeceu o interesse em ouvir sua experiência e destacou que iniciativas como essa contribuem para fortalecer o diálogo entre professores. Encerramos o encontro de forma leve e respeitosa, com o professor expressando sua disponibilidade para futuras conversas.

5.2.1 Análise das entrevistas dos professores.

A partir das entrevistadas concedidas pelos professores que atuavam na escola na qual a intervenção pedagógica ocorreu, e à luz dos referenciais teórico-críticos que sustentam esta dissertação, busca-se desvelar nas aparências da prática docente a realidade sobre a problemática que envolve o objeto de pesquisa.

Todos os professores entrevistados revelaram fragilidade quanto aos conhecimentos históricos e filosóficos da educação, tanto durante a formação básica quanto nos cursos de pós-graduação. Aqueles que se recordaram do estudo dessas disciplinas mencionaram temas como militarismo, higienismo e esportivismo, sem dimensionar impactos sociais e / ou educacionais. No que se refere à Filosofia da Educação e à História da Educação, nenhum dos entrevistados demonstrou possuir conhecimentos consolidados.

Para Saviani (2019), a formação de professores deve partir da compreensão da sociedade em sua constituição classista, marcada pela estratificação em classes sociais. Trata-se de uma sociedade composta por classes antagônicas, cujos interesses são divergentes — contradição que também se manifesta no campo educacional. Assim, como discutido anteriormente neste trabalho, a educação que serve à manutenção do status quo contribui para a preservação da ordem social vigente, alinhada aos interesses da classe burguesa. Em contrapartida, uma proposta educativa que busca superar essa realidade em direção a um novo modelo social, o socialista, configura-se como contra-hegemônica.

Assim, o professor que se compromete a oferecer os subsídios necessários à formação da classe trabalhadora — por meio da aquisição dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, sistematizados historicamente — contribui para o processo de enfrentamento e superação da ordem social vigente. Por outro lado, aquele que se omite desse compromisso, ou que restringe sua prática aos moldes tradicionais, acaba por reforçar as condições sociais existentes.

A sociedade capitalista é, portanto, dividida em classes com interesses antagônicos. Desse caráter da estrutura social capitalista decorre que o papel do professor na escola será um se ele se colocar a favor do desenvolvimento do capital, portanto, a serviço dos interesses da classe dominante, isto é, dos proprietários dos meios de produção. Será outro, se ele se posicionar a favor dos interesses dos trabalhadores, e não há possibilidade de uma terceira posição (Saviani, 2019, p.111).

A formação dos professores no Brasil percorreu influências de diferentes ordens, mas que, em sua maioria, buscavam as mesmas finalidades. Saviani (2019)

relata que, na década de 1970, os cursos de licenciatura foram tomados por ideias oriundas da Escola Nova, na qual o antigo modelo tradicional foi alvo de inúmeras críticas. Assim, o professor, a partir de uma formação sustentada nos referenciais da Escola Nova, passou a acreditar que o modelo tradicional era o resultado do fracasso por ele vivenciado; no entanto, ao se deparar com a situação prática do cotidiano, encontrava certa contradição — sua formação era construída sob os preceitos da Escola Nova, mas sua realidade estava imersa nas condições da escola tradicional. O número reduzido de alunos por turma, a prática em detrimento da teoria, as adaptações às exigências de um “novo mundo” eram confrontadas com as limitações estruturais da escola pública.

Com essa formação e armado de bons propósitos, o professor se dirigia à classe que lhe fora destinada. O que encontrava? À frente de sua mesa, a sala, superlotada de alunos; atrás, um quadro-negro e... giz, se tivesse sorte. Mas... e a biblioteca de classe, o laboratório, o material didático? Descobriu que isso não passava de luxo reservado a raríssimas escolas (SAVIANI, 2019, p. 115).

Logo, o professor se deparou com uma complicação ainda maior: o seu condicionamento a um novo modelo, o tecnicismo. Esse modelo, proveniente do taylorismo — sistema que predominava nas organizações fabris —, inculcou ao professorado a ideia de produtividade sob uma perspectiva claramente capitalista. Isso ocorreu por meio da fragmentação do processo pedagógico, especialmente através da intensificação da burocratização dos documentos escolares.

O professor não sabia, mas ele intuía, sentia na pele que tudo isso não passava de uma tentativa, ainda que abortada, de “taylorizar” o ensino. Com isso, ele era deslocado do eixo do processo educativo. Seu trabalho tendia a ser objetivado. Já não era mais o processo ou até mesmo pela máquina: a máquina de ensinar. O professor demonstrava boa vontade, ensaiava enquadrar-se no esquema, mas... como podia identificar-se com algo que parecia nada ter a ver com ele, que era tão impessoal? Então ele relutava, esquivava-se, resistia e contornava: atendia formalmente às exigências e agia à sua moda (SAVIANI, 2019, p. 116).

Na sequência histórica, o professor, tomado pelas insatisfações diante do fracasso das propostas anteriores, é imerso em um novo contexto. Inicialmente, esse contexto parte da crítica aos modelos passados, destacando a necessidade de o professor se adaptar ao mundo contemporâneo e às aprendizagens de habilidades voltadas para as necessidades imediatas. Com isso, propagam-se os cursos de

formação aligeirada e uma variedade de proposições oriundas do universo do “aprender a aprender”. Assim, iniciam-se propostas que redirecionam a relação entre professor e aluno, atribuindo o insucesso à fragilidade no vínculo pedagógico estabelecido entre as partes.

A descrença no saber científico e a procura por “soluções mágicas”, do tipo reflexão sobre a prática, relações prazerosas, pedagogia do afeto, transversalidade dos conhecimentos e fórmulas semelhantes, vêm ganhando as cabeças dos professores. Estabelece-se, assim, uma “cultura escolar”, para usar uma expressão que também se encontra em alta, de desprestígio dos professores e dos alunos que querem trabalhar seriamente e de desvalorização da cultura elaborada. Nesse tipo de “cultura escolar”, o utilitarismo e o imediatismo da cotidianidade prevalecem sobre o trabalho paciente e demorado de apropriação do patrimônio cultural da humanidade (SAVIANI, 2019, p. 119).

Saviani (2019) afirma que a PHC se fundamenta justamente com o propósito de superar essa dicotomia imposta entre teoria e prática, por meio da relação dialética da práxis. A PHC, diferentemente do discorrido anteriormente, afirma que os conhecimentos clássicos marginalizados pelas propostas citadas são justamente os instrumentos de ascensão da classe trabalhadora para a derrocada do sistema social vigente. São eles também, conforme discorrido neste trabalho, os responsáveis pela formação qualitativa do psiquismo humano. Portanto, o professor, além de dominar os conhecimentos clássicos, deve, sobretudo, praticar a consciência filosófica de tais conhecimentos e a sua inserção nas práticas sociais, objetivando a constituição de uma sociedade regida pelos preceitos socialistas.

Nas palavras de Sousa (2018, p. 46): “A PHC é a expressão daquilo que os professores brasileiros esperavam para se pautar. Enquanto a maioria das teorias é adotada no sentido de acomodar, a Pedagogia Histórico-Crítica vem no sentido de desacomodar e incomodar”.

Os quatro docentes apontaram que seu interesse pela docência teve origem na afinidade com o esporte, sendo que os cursos de graduação, segundo suas respostas, se caracterizaram mais como formações técnico-instrumentais voltadas à atuação com práticas esportivas.

A abordagem da cultura corporal pelo Coletivo de Autores ajuda a compreender que o esporte é uma prática hegemônica e que, como tal, se associa à disseminação de valores e práticas que se aliam ao capital.

Nesse sentido, também Bracht (2009, p. 1) afirma que:

Isso se deveu ao fato de que, nas políticas públicas para o setor da Educação Física e do Esporte, a Educação Física escolar foi concebida e integrada ao sistema esportivo brasileiro, tendo como uma de suas mais importantes funções promover a iniciação esportiva, no sentido de identificar talentos que pudessem, no futuro, participar das equipes representativas da Nação no cenário esportivo internacional. Ou seja, a referência à aptidão física não é abandonada, mas é relativizada em função da importância política e econômica que o esporte assume em nossa sociedade. Esse processo de ascensão do esporte ficou conhecido como a “esportivização” da Educação Física.

Entre os professores participantes, um mencionou o estudo de conteúdos relacionados ao lazer e à recreação; os outros três afirmaram não se lembrar do que foi abordado durante a formação, mas destacaram que não se recordam de ter estudado o lazer como tema relevante ou necessário para a educação dos alunos.

Os estudos do lazer se fazem presente na história dos cursos de formação em Educação Física desde a década de 1990 aproximadamente. Antes disso, os cursos possuíam disciplinas de recreação que se voltavam para a aprendizagem de práticas de jogos e brincadeiras sem compreensão histórica do fenômeno. Tal quadro foi se reconfigurando com as transformações oriundas dos processos formativos em nível de pós-graduação sob influência norte americana e europeia (Melo, 2003).

Esse desenvolvimento também esteve atravessado pela luta de classes. No interior da produção acadêmico-científica, os estudos sobre o lazer assumiram vertentes tanto hegemônicas quanto críticas, influenciando as políticas públicas de formação de professores de Educação Física, bem como os currículos em âmbitos estadual e municipal. De modo geral, nos cursos de licenciatura oferecidos por instituições privadas, prevaleceu a assimilação da concepção burguesa de lazer.

Um dos professores relatou que, em sua experiência com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), observou que os alunos, em situação de elevada vulnerabilidade social buscam na escola uma fonte segura de alimentação e algum tipo de apoio social. Para ele, a escola pode se constituir como um espaço de convivência mais leve e acolhedor. A sua perspectiva não poderia ser diferente diante da fragilidade apresentada em sua formação em ciências humanas, que limita a compreensão da educação, da Educação Física e do Lazer. A falta de domínio de uma teoria crítica leva os professores a assumirem posturas ecléticas, apoiando-se em conhecimentos assistencialistas e do senso comum.

Nenhum dos docentes entrevistados teve contato, em sua formação, com teorias educacionais críticas. Esse dado evidencia a necessidade de se investigar os impactos que as políticas neoliberais impõem à classe trabalhadora. Tais políticas provocam o surgimento de movimentos em diversas frentes da sociedade, entre os quais se destaca a luta pela formação de professores. Esse contexto, de forma geral, revela o empobrecimento da educação pública e a condução da formação docente, especialmente em instituições privadas, a uma perspectiva tecnicista e desprovida de embasamento crítico.

A formação desses professores se mostra precarizada, mas, considerando os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, é possível compreender que a educação deve assumir um papel emancipador, orientado pela apropriação crítica dos conhecimentos historicamente construídos. Dessa forma, mesmo diante das limitações impostas pelas políticas educacionais neoliberais, a formação docente pode (e deve) ser ressignificada como um processo intencional de transformação social, pois, segundo Saviani (2019), há uma intenção por parte da classe hegemônica de superficializar os conteúdos em todos os níveis de ensino, promovendo o distanciamento de sua historicidade. Em outras palavras, busca-se evitar a compreensão dos determinantes históricos vinculados à luta de classes que permeiam os conhecimentos historicamente elaborados.

Desse modo, o ensino histórico-crítico da história tem relação com o desenvolvimento do trabalho pedagógico no qual os educandos sejam estimulados a pensar a totalidade (a história é um conjunto complexo, não um conglomerado de coisas separadas); a objetividade (diferentemente de neutralidade, ser objetivo é pensar e agir buscando compreender como as coisas são independentemente do que nós queiramos que elas sejam – categoria que nos aproxima da busca da verdade, que é sempre provisória, jamais absoluta, tampouco relativa); e a desenvolver a criticidade (crítica entendida como categoria do método de investigação, de ensino e de ação do mundo). Em linhas gerais, trata-se do esforço de ensinar e aprender como se negava na contracorrente visando explorar a situação histórica, o passado e o presente no sentido de aprender a pensar as contradições e, quiçá, por contradições. (SAVIANI, 2019, p. 107)

Saviani (2019) destaca que a história deve ser o eixo central dos estudos dos conhecimentos. Enfatiza que isso não significa que, dentro do currículo, deva ser destinado um maior tempo ao ensino da História, mas sim que todos os conhecimentos devem ser compreendidos por meio de sua historicidade. Ressalta que o ensino da História é frágil em todos os níveis de ensino. Nos cursos de

graduação, a historicidade dos conhecimentos é frequentemente omitida, o que, em uma perspectiva de luta de classes e de redirecionamento dos saberes em prol da classe trabalhadora, retarda esse processo.

Ainda, no tocante ao estudo de Filosofia, e especificamente de Filosofia da Educação, Saviani (2019, p. 53) compreende que “o exercício do pensamento filosófico é condição necessária para a superação da cotidianidade na qual se está inserido — circunstância que possibilita a ascensão qualitativa do imediato para uma perspectiva mais profunda de análise”. E, para Duarte (2021), é imperativo uma consciência filosófica específica:

Não se trata, porém, de qualquer consciência filosófica, mas sim daquela que seja capaz de responder de maneira dialética, materialista e histórica a perguntas como: o que é o ser humano? O que é a natureza? O que é a sociedade? O que é o conhecimento? O que é a vida humana e como é possível dar sentido a ela? Como os seres humanos se humanizam? Como se criam e se desenvolvem os valores? Como se desenvolve historicamente a liberdade? Em que consiste a natureza essencialmente sociocultural do ser humano? Quais são as possibilidades de unificação da humanidade em direção à constituição de uma humanidade verdadeiramente universal e livre? Como se forma e se desenvolve cada indivíduo? Como promover esse desenvolvimento de maneira que cada ser humano seja único e, e ao mesmo, representativo da universalidade da humanidade? Essas questões não esgotam o universo da consciência filosófica, mas são indicativas da importância que a filosofia pode ter na transformação permanente na concepção de mundo das novas gerações, em direção à superação das visões de mundo idealistas, místico-religiosas, naturalizantes da sociedade de classes e que difundem a ideia da insuperabilidade da alienação. (DUARTE, 2021, p. 53 - 54)

Os professores entrevistados, ao serem questionados sobre a Pedagogia Histórico-Crítica e sobre Dermeval Saviani, revelaram que não tiveram contato aprofundado com a teoria e nem conheciam o autor, mas a obra *Escola e Democracia*, de Dermeval Saviani, foi publicada na década de 1980 e completa, portanto, mais de quarenta anos de circulação na atualidade. Saviani foi professor da Pontifícia Universidade Católica (PUC) e da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), o que evidencia que tanto o autor quanto sua produção acadêmica não estão distantes do contexto geográfico e institucional em que se formaram os professores entrevistados, todos egressos de cursos de graduação de cidades do interior do estado de São Paulo. Ainda assim, a formação desses professores não lhes proporcionou a compreensão da educação em uma perspectiva histórico crítica, tampouco de sua relação com a Educação Física. Dessa forma, os professores tendem a seguir atuando conforme a lógica de sua formação inicial,

predominantemente técnico-prática e desvinculada de fundamentos teóricos mais amplos, necessários para o favorecimento da educação dos alunos da escola pública.

Sobre a BNCC e o Currículo Paulista, esses documentos são obrigatórios. No entanto, segundo Sena (2019, p. 98):

O primeiro passo é reconhecer que não estamos inventando a roda, a BNCC não anula o que temos e que foi construído em processos mais democráticos do que o contexto de construção em que está sendo implementada. O que construímos de ganhos nas legislações de educação do campo, EJA, indígena, quilombola, especial, infantil e médio, foi a duras penas, nas incansáveis pesquisas, conferências, seminários, fóruns e coletivos diversos que se mobilizam, há pelo menos três décadas, para assegurar o que temos teórica e legalmente conquistado e avançado.

Longe de ser uma política com foco na educação científica, a BNCC e o Currículo paulista não foram mencionados pelos docentes com demonstração de que estão por eles apropriados. As falas de dois docentes deixam claro uma expectativa de valorização da Educação Física quando há um direcionamento institucionalizado; porém, não se sentiram aptos a abordar os documentos para além de opiniões descontextualizadas.

No município de Diadema, o documento *Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Diadema* (2019) direciona a Educação Física. Tal documento praticamente reproduz a BNCC e o Currículo Paulista, que também reiteram a BNCC no que se refere à adequação da educação às habilidades e competências exigidas pelo mercado. Isso ocorre sob a justificativa de adaptação de crianças e jovens às exigências do mundo contemporâneo e à equalização do acesso aos conteúdos em nível nacional.

Neste contexto, muito negativo para a educação dos alunos da escola pública as teorias críticas tornam-se fundamentais para a transformação social necessária que se constrói historicamente. Por essa razão, sua presença na formação docente é essencial e se desenvolve em todo o país, no interior das universidades e associações científicas. No entanto, especialmente nas instituições de ensino superior privadas — contexto em que todos os professores entrevistados realizaram sua graduação —, a difusão dessa perspectiva teórica não ocorreu de forma suficiente, comprometendo a apropriação crítica da educação como instrumento de emancipação social.

A Pedagogia Histórico- Crítica entende o conhecimento como um produto da atividade humana; ou seja, é por meio do processo de apropriação e

objetivação que o ser humano modifica a natureza, objetivando produtos com características humanas, ao mesmo tempo em que se modifica. A cultura é aquilo que resulta dessa ação transformadora dos seres humanos sobre a natureza. Os indivíduos humanos nascem biologicamente pertencentes a sua espécie; no entanto para tornarmos de fato humanos precisamos nos aproximar de nosso gênero, que é produzido coletivamente e cuja apropriação se dá em âmbito social. Portanto, o gênero humano constitui-se no acúmulo histórico da produção humana coletiva. (MALANCHEN; PAULINO; ORSO, 2023, p. 68).

Em relação à formação acadêmica, Saviani defende que a formação de professores deve ocorrer prioritariamente em universidades públicas, uma vez que essas instituições, em princípio, estão mais comprometidas com uma proposta educativa crítica, voltada à superação das desigualdades sociais e à consolidação de uma educação verdadeiramente emancipadora (Saviani, 2025).

A Pedagogia- Histórico-Crítica, no Brasil, tem se tornado base teórica cada vez mais sólida para muitos professores desenvolverem seu trabalho. O objetivo dessa teoria é a mudança social, a instauração de uma sociedade socialista, o que se torna cada vez mais urgente, pois a distância econômica entre as pessoas está cada vez mais discrepante. (SOUZA, 2018, p. 46)

Outro entendimento comum entre os professores entrevistados foi a percepção de que as teorias, sejam as educacionais, sejam as do lazer, ou as políticas públicas educacionais, estão distantes da realidade da prática docente e dos alunos. Os professores expuseram que, tanto os pressupostos teóricos com os quais têm contato, quanto os documentos norteadores, não atendem às necessidades reais do alunado. Um deles ao se referir a isso falou sobre os alunos da Educação de Jovens e Adultos - EJA. Para ele, esses alunos buscam apoio assistencial na escola, portanto, sua visão de mundo, de homem, de sociedade e de educação o levam a reprodução social.

Considerar que toda transmissão de conhecimento é mecanicista e ignorar seu caráter dialético é um artifício útil à burguesia para evitar que a classe trabalhadora ascenda ao nível mais elaborado da ciência em um dado tempo histórico, ainda que seja essa mesma classe que contribua para a sua produção mediante atividade prática real. Com a negação, os conhecimentos sistematizados continuam sendo propriedade privada a serviço da classe dominante. (LAVOURA; RAMOS, 2023, p. 58)

Com formação histórica, científica e filosófica superficial, a compreensão se restringe ao senso comum e faz parte de uma estratégia da ordem burguesa de esvaziar o currículo de cursos superiores de conhecimentos densos e

contextualizados, com direcionamento para o desenvolvimento de competências e habilidades e manutenção do *status quo*.

Esse procedimento, ao longo do percurso histórico, fez com que se consubstanciassem teorias do “aprender a aprender” e, concomitantemente, se formasse uma visão de desvalorização dos conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos, historicamente construídos, sobretudo para os alunos das escolas públicas. Da educação básica até o ensino superior, tais pedagogias, conforme Duarte (2011, p. 49), apresentam a seguinte finalidade:

O “aprender a aprender” aparece assim na sua forma mais crua, mostra assim seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames do processo de produção e reprodução do capital.

Sobre a abordagem do lazer no contexto de suas aulas, de maneira geral, os professores participantes da pesquisa associaram o fenômeno social lazer a elementos como o descanso, o brincar e a liberdade. Tal associação evidencia uma compreensão descontextualizada e, em grande parte, vinculada a experiências de caráter individual, imediato e momentâneo, geralmente relacionada às sensações de compensação, alívio, descontração ou fuga das obrigações. Portanto, sem compreensão social, que é histórica, não fazendo parte das percepções apresentadas qualquer tipo de abordagem educacional, de sua compreensão ou necessidade social.

O componente lúdico do lazer não é revolucionário por si só, ele apenas favorece o relaxamento, a recuperação de energias, a recreação e o esquecimento momentâneo de problemas pessoais ou sociais. Por que é tão comum lembrarmos da expressão “pão e circo” quando queremos fazer alusão aos mecanismos utilizados pelos governantes para desviar a atenção das pessoas em relação aos problemas sociais ou econômicos? (PADILHA, 2000, p.61)

Como também não foram lembrados pelos professores quaisquer elementos vinculados às pedagogias educacionais críticas, não foi possível perspectivar a compreensão, pelos alunos, do trabalho alienado, conforme a abordagem materialista, histórica e dialética perspectiva. Neste sentido, Pellegrin (2006, p. 118), afirma:

O que essa chave denominada concepção materialista da história permite ver claramente é que: não é possível pensar nem o fenômeno do lazer, nem as questões do corpo descolados de sua base material, pois é esta base material que vai explicitar a forma ou as formas e aquele fenômeno vai tomar ou que aquelas questões vão assumir.

Sem a compreensão do contexto no qual a educação se desenrola os professores favorecem a reprodução social, mas se apropriando em seus processos formativos das teorias críticas podem colaborar com a transformação sociopolítica necessária.

5.3 Entrevistas e Análises (alunos)

Os participantes da pesquisa foram estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, também da Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) Anita Catarina Malfatti, situada na Rua Ari Barroso, nº 290, Jardim do Parque, no município de Diadema, estado de São Paulo. A turma era composta por 25 alunos.

As entrevistas com os alunos seguiram um roteiro que teve por finalidade elucidar a compreensão de lazer, de tempo social, de trabalho e de formas de vivência do lazer vividas ao mesmo tempo que sendo compreendidas pudessem servir para o desenvolvimento de proposta que superasse a visão predominante do lazer mercadoria ou mercolazer (Mascarenhas, 2005) para os alunos.

A educação para o lazer, enquanto objeto de ensino, fundamenta-se na necessidade de uma formação que promova a apropriação crítica e emancipatória do tempo livre. Essa proposta se apoia na cultura corporal como conteúdo curricular e na utilização do jogo de papéis e de regras como estratégia metodológica para a construção do conhecimento relacionado ao lazer no contexto da escola pública.

Para isso, torna-se necessário, desvelar a essência dos fenômenos sociais, que se manifestam na produção do conhecimento da área da EF, a partir das contradições capital-trabalho e seu reflexo no campo científico. Desse modo, apresentam-se duas dimensões antagônicas de formação humana, a saber: humanização e alienação. (GOMES; SCAPIN; PEREIRA JUNIOR; PRIETTO; SOUZA, 2023, p. 510)

Então, a partir do entendimento ocorrido com o lazer em sua gênese, e intensificado a partir dos anos 1990 no Brasil, prevalece para os alunos da escola pública um tipo de prática alienada (Mascarenhas, 2005)

No entanto, chamamos atenção para o fato de que a dita população pobre, assim como a classe média, mesmo que raramente, de visita aos paraísos artificiais do êxtase-lazer, eventualmente ascende ao encantado e divertido primeiro mundo do mercolazer, conseguindo por algumas vezes bater às portas do lazer-genérico e do lazer-de-segunda mão. (MASCARENHAS, 2005 p.134)

A história do lazer surge concomitantemente à reorganização social decorrente do desenvolvimento da sociedade industrial. Neste contexto, e considerando o longo percurso histórico até os dias atuais, o lazer é constituído por uma gama de conhecimentos sistematizados ao longo da trajetória da humanidade, tais conhecimentos durante o percurso da existência humana, atuam como marcadores de classe.

A primeira constatação a se fazer é a que o lazer é uma prática social associada ao desenvolvimento da sociedade urbano-industrial. Surge originalmente como meio de identificação e diferenciação de classe, figurando como estratégia de controle e disciplinamento sobre o tempo livre dos trabalhadores. Hoje, seja concebido como oportunidade de descanso para a recuperação da força de trabalho ou como um tempo para o consumo fetichizado das mercadorias, cumpre uma funcionalidade imprescindível ao metabolismo do capital. (CUSTODIO; SOUZA; MASCARENHAS; HÚNGARO, 2009, p. 3)

Embora no mundo contemporâneo ele seja frequentemente reduzido à recuperação para o tempo de trabalho alienado e à realização do valor de troca (HUNGARO, 2008), quando inserido no trabalho pedagógico como um tempo possível para a realização de atividades que contribuam para a humanização dos indivíduos — e também como eixo de reflexão sobre o trabalho nos moldes da sociedade capitalista —, o lazer justifica-se como um conhecimento condensado que, ao ser internalizado sinteticamente pelos discentes, possibilita a ascensão ao pensamento teórico. (COLETIVO DE AUTORES, 2012)

A seguir serão apresentadas conjuntamente, a entrevista com os alunos, as aulas desenvolvidas e a análise tanto das entrevistas quanto das práticas à luz das teorias críticas que subsidiam a visão de mundo, de sociedade, de homem e de educação do professor pesquisador.

As aulas a seguir foram organizadas com o objetivo de promover cientificamente a ampliação qualitativa da complexidade do conhecimento, possibilitando aos estudantes a apropriação progressiva do objeto de estudo, em um

movimento que transita da síncrese à síntese, mediado pelo processo analítico científico.

Como se vê, a investigação científica é um verdadeiro processo de enriquecimento do pensamento do sujeito investigador, que se confronta com o objeto investigado em um processo de sucessivas aproximações, visto que as determinações não estão isoladas entre si. Elas estão articuladas dentro da totalidade do objeto, em um verdadeiro sistema de mediações. Reiteramos: conhecer o objeto é alcançar suas múltiplas determinações e suas numerosas relações. (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 229)

AULA 1

A aula 1 foi o ponto de partida da última parte deste estudo, realizada na escola supramencionada, iniciando-se com a entrevista do grupo, a partir da qual foi desenvolvida a proposta de intervenção. Nessa ocasião, o professor pesquisador pôde expor suas intenções em relação às aulas que se seguiriam, apresentar sua trajetória na área da Educação Física e compartilhar sua vivência com a Cultura Corporal, bem como com seus estudos de pós-graduação. Neste dia, a aula ocorreu na sala de aula, com a participação de 25 alunos. A atividade teve duração de 1 hora e 20 minutos e foi organizada em duas partes.

Na primeira parte, o professor se apresentou aos alunos, contando brevemente a sua história de vida, história profissional e o que ele buscava com a pesquisa em questão. Posteriormente, o professor falou sobre o tema e explicou a proposta da aula, que consistia em compreender o lazer por parte dos alunos por meio de um diálogo orientado pelos seguintes tópicos:

- O que você mais gosta de fazer quando não está na escola?
- Quando está com sua família, o que é mais divertido para você?
- Perto de sua casa, há algum lugar legal para passeios e brincadeiras? Esse lugar é bem cuidado?
- Existe algo que você adoraria fazer fora da escola, mas não consegue?
- O que mais gosta de fazer no seu tempo livre, como dançar, cantar, jogar bola, pintar ou nadar?
- Você gosta de imitar ou representar animais?
- Com quem costuma brincar e prefere brincar sozinho ou com os colegas?
- O que você faz nos finais de semana?

- Tem algum horário do dia em que se diverte?
- E em casa, qual é a sua diversão preferida?

Para que houvesse o registro dos relatos verbalizados, o professor pesquisador solicitou que pelo menos cinco alunos do grupo, de forma voluntária, anotassem as respostas da conversa, a qual foi bem descontraída, a fim de que, em momento posterior, os conhecimentos manifestados pelos alunos pudessem ser melhor compreendidos e oportunizassem a elaboração das outras aulas, considerando as teorias estudadas e os conhecimentos clássicos que, conforme exposto por Saviani (1991), são compreendidos como saberes que, quando sintetizados, possuem o potencial de elevar o psiquismo humano a saltos qualitativos.

Foram voluntários três meninas e cinco meninos, os quais demonstraram satisfação em realizar os registros.

Assim sendo, em consonância com a teoria e a partir dos conhecimentos dos alunos, na prática social inicial tornou-se necessária a escolha criteriosa de materiais científicos, artísticos e filosóficos que pudessem contribuir para o processo de compreensão dos alunos sobre o objeto de ensino abordado. As escolhas, conforme os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 1988, 1991, 1997, 2012, 2019, 2023), devem ser sustentadas pela capacidade de síntese do professor sobre o objeto de estudo, de modo que os materiais selecionados proporcionem aos alunos condições para desvelar as aparências das problematizações identificadas, por meio de sucessivas aproximações, com o objetivo de se aproximarem da essência do objeto de estudo.

A problematização coloca-se em primeiro lugar, aos professores. Nesse sentido, cabe ao professor se perguntar sobre o que é importante os alunos aprenderem, promovendo assim, a posteriori, a problematização didática que provoque contradições concernentes às impressões ou percepções dos estudantes. Essas contradições podem impulsionar motivos aos educandos na busca da apropriação do conhecimento e elaboração de novas sínteses. (SAVIANI, 2019, p.110)

Em conformidade com os fundamentos que orientam a Pedagogia Histórico-Crítica, conforme delineado por Saviani (1988, 1991, 1997, 2012, 2019, 2023), certos conteúdos se apresentam como inerentes à prática social que está sendo abordada. Essa prática social, dentro dessa perspectiva pedagógica, é compreendida como o ponto de partida indispensável e, ao mesmo tempo, como o ponto de chegada

necessário de todo o processo educativo, estabelecendo, assim, uma unidade dialética entre o início e o fim da ação pedagógica.

Para uma concepção de mundo materialista, a prática social objetiva é o contexto a partir do qual as ideias são produzidas e têm sua significação. Mas não basta ser materialista, é preciso considerar tanto a prática social objetiva como as ideias nela existentes, em seu movimento histórico, que gera alternativas, possibilidades perante as quais os seres humanos fazem escolhas, num constante movimento entre o que existiu, o que existe e o que pode vir a existir. (DUARTE, 2021, p. 64)

Esse processo acontece de maneira simultânea às demais etapas — problematização, instrumentalização e catarse — as quais, segundo o que foi exposto pelo Coletivo de Autores (1992), fazem parte de um movimento espiralado e contínuo de construção do conhecimento, estando todas interligadas de forma dinâmica e ocorrendo de maneira articulada ao longo do desenvolvimento do processo educativo.

Os conteúdos são tratados simultaneamente, constituindo-se referências que vão se ampliando no pensamento do aluno de forma espiralada, desde o momento da constatação de um ou vários dados da realidade, até interpretá-los, compreendê-los e explicá-los (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 34)

Dando continuidade à primeira parte da aula, o professor propôs uma reflexão ao grupo, questionando os alunos sobre o que pensavam ao ouvir a palavra "lazer". De forma geral, as respostas, apesar de variadas, apresentaram significados semelhantes, sendo sintetizadas em três principais categorias: tempo livre, tempo de descanso e momentos destinados a brincadeiras e jogos. Algumas falas exemplificam essas percepções: "Eu acho que lazer é para passear"; "Lazer é quando vou com a minha mãe na casa de sua amiga"; "Quando vou ao shopping"; "Domingo, quando vou jogar futebol com meus primos"; e "Quando fico jogando Minecraft". As respostas evidenciam a relação direta que os alunos estabelecem entre lazer e experiências cotidianas vinculadas ao convívio familiar, à recreação e ao uso do tempo fora das obrigações escolares.

Conforme exposto, observa-se que o alunado apresentava, inicialmente, uma concepção de lazer associada ao tempo livre ou ao tempo de descanso, compreendendo-o como distinto das atividades relacionadas ao trabalho e aos estudos. No entanto, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, tornou-se necessário aprofundar a compreensão acerca da relação entre lazer e trabalho, considerando que um interfere diretamente na dinâmica do outro. Em uma sociedade

capitalista, na qual o trabalho é progressivamente desumanizado e alienado — transformado em mercadoria e reduzido à força de trabalho —, o lazer também passa a refletir essa lógica e suas consequências.

Embora o lazer represente, em essência, uma prática de participação voluntária, caracterizada pela livre escolha do indivíduo, essa experiência não se manifesta de maneira igualitária entre as classes sociais. Para a classe hegemônica, o lazer tende a ser vivenciado de forma plena e diversificada; já para a classe trabalhadora, marcada por condições precárias de trabalho, jornadas extensas e irregulares, o lazer assume, muitas vezes, o caráter de consumo e prática compensatória. Essa realidade é fortemente influenciada pelos mecanismos da Indústria Cultural, que direcionam e condicionam as formas e os conteúdos das experiências de lazer aos seus próprios interesses mercadológicos.

A diversão é o prolongamento do trabalho sob o capitalismo tardio. Ela é procurada por quem quer escapar ao processo de trabalho mecanizado, para se pôr de novo em condições de enfrentá-lo. Mas, ao mesmo tempo, a mecanização atingiu um tal poderio sobre a pessoa em seu lazer e sobre sua felicidade, e determina tão profundamente a fabricação das mercadorias destinadas à diversão, que esta pessoa não pode mais perceber outra coisa senão as cópias que reproduzem o próprio processo de trabalho. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 128)

Na segunda parte da aula, o professor propôs o diálogo voltado à identificação das práticas de lazer preferidas pelos alunos, a partir da percepção individual de cada um. A exposição oral das crianças revelou um conjunto de atividades comumente realizadas em seus tempos livres, majoritariamente vinculadas ao uso de tecnologias e ao entretenimento doméstico. As falas dos alunos evidenciam essa tendência: “Gosto de jogar no celular”; “Assisto filmes na TV”; “Vejo vídeos do TikTok sobre futebol e dança”; “Gosto de jogar videogame com meu irmão”; “Fico vendo vídeos engraçados no YouTube”; e “Gosto de desenhar quando estou em casa”. Essas manifestações demonstram uma predominância de práticas mediadas pela Indústria Cultural e apontam para a centralidade das telas e das mídias digitais nas experiências de lazer infantil contemporâneas.

As respostas dos estudantes indicaram o uso intensivo de aparelhos eletrônicos, como smartphones, tablets e televisão, apontados pela maioria como a principal forma de lazer em seu cotidiano. Os alunos relataram preferência por jogos eletrônicos variados, como *Minecraft*, *Free Fire* e *Roblox*, além de assistir a vídeos em

plataformas digitais, como YouTube e TikTok. Também mencionaram a edição de conteúdos audiovisuais de própria autoria e o acompanhamento de canais de influenciadores digitais, como Luccas Neto e *TazerCraft*. Exemplos das falas coletadas ilustram essas práticas: “Eu gosto de jogar *Minecraft* porque posso construir mundos”; “Assisto vídeos do Luccas Neto no YouTube com meus irmãos”; “No TikTok, vejo vídeos engraçados e danço com meus amigos”; “Costumo jogar *Free Fire* com meus colegas após a escola”; e “Gosto de editar vídeos curtos para postar no Instagram”. Tais respostas evidenciam a centralidade das tecnologias digitais nas práticas de lazer infantil contemporâneas.

Diante do exposto, Horkheimer e Adorno (1985) desenvolvem uma análise sobre a evolução dos aparatos tecnológicos que, ao longo do desenvolvimento, colocaram os indivíduos em uma condição de submissão total ao aparelho. Exemplificam que, anteriormente, o telefone com fio proporcionava a possibilidade de réplica em um diálogo, ao passo que, com o surgimento dos rádios, essa condição foi anulada. Considerando que a primeira publicação da obra ocorreu há mais de 80 anos, essa dinâmica agravou-se, pois o rádio, conforme apontado pelos autores, ainda demandava poder de concentração e algum tipo de imaginação.

Os próprios produtos – e entre eles em primeiro lugar o mais característico, o filme sonoro – paralisam essas capacidades em virtude de sua própria constituição objetiva. São feitos de tal forma que sua apreensão adequada exige, é verdade, presteza, dom de observação, conhecimentos específicos, mas também de tal sorte que proíbem a atividade intelectual do espectador, se ele não quiser perder os fatos que desfilam velozmente diante de seus olhos. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 119)

Aproveitando o compartilhamento das experiências pelos alunos, o professor ampliou a reflexão, problematizando e direcionando a pergunta para o contexto familiar de cada estudante. Solicitou que relatassem quais atividades seus familiares costumavam realizar nos momentos considerados como lazer e, ainda, quais atividades eram desenvolvidas em conjunto com eles nesses períodos. Pela primeira vez desde o início do diálogo, os alunos demonstraram maior demora na elaboração das respostas. Ainda assim, tal como nas experiências individuais, observou-se a predominância do uso da tecnologia como principal forma de vivência do lazer no ambiente familiar.

Algumas falas exemplificam essa realidade, como: “Jogo videogame com meu pai”; “Assisto séries com a minha irmã”; e “Jogo bola com os meus primos”. Essas

respostas indicam que, embora a tecnologia esteja presente, também há espaços para atividades compartilhadas, como jogos e o consumo de conteúdos audiovisuais em família.

Em consonância com essa linha de pensamento, Lorenzon e Cenci (2024) analisam como o sistema neoliberal promove intencionalmente a formação de um *neosujeito*, moldado por diferentes estratégias de criação de necessidades alinhadas à lógica do mercado, marcadas pelo desejo insaciável de lucro e pela competição exacerbada. Tais estratégias são fortemente influenciadas pela midiatização, processo que, de forma gradual, incute nos indivíduos elementos que moldam sua subjetividade, contribuindo para a formação de sujeitos acríticos diante da complexidade da existência humana.

Para aprofundar o discorrido, os autores Lorenzon e Cenci (2024) exemplificam como a midiatização interfere nos processos de simbolização e linguagem das crianças: a primeira sofre um esvaziamento simbólico devido à ação das mídias, enquanto a segunda é empobrecida pela ausência do raciocínio, levando o sujeito a uma posição de submissão intelectual.

[...] torna-se necessário atentar-se não apenas ao conteúdo que as crianças têm acesso ao utilizar dispositivos tecnológicos, mas, sobretudo, ao modo como os empregam e quais as reverberações nos seus processos de subjetivação [...]. (Lorenzon e Cenci, 2024, p.193)

O professor concluiu momentaneamente o curso do diálogo, ressaltando que, em momento oportuno, os aspectos mencionados pelos alunos seriam retomados para um aprofundamento. Em seguida, redirecionou a discussão para a percepção dos discentes acerca dos espaços públicos aos quais tinham acesso para a prática do lazer, questionando se tais espaços apresentavam condições adequadas de uso, especialmente no que se refere à sua manutenção e gestão pelo poder público.

Alguns alunos relataram que suas residências estavam localizadas próximas a praças e campos de futebol, porém, em sua maioria, afirmaram que não costumavam frequentar esses espaços públicos. Aqueles que os frequentavam mencionaram que os locais estavam, geralmente, muito lotados e ocupados por pessoas significativamente mais velhas, o que dificultava a interação e o aproveitamento do ambiente. Quanto à limpeza, os estudantes observaram que havia períodos em que os espaços estavam mais bem cuidados, enquanto em outros a manutenção era

insatisfatória. A maioria relatou não dispor de nenhum espaço público de lazer próximo à sua residência.

Um aluno relatou que há uma praça próxima à sua residência, porém mencionou que o local é percebido como perigoso. Outra aluna comentou que possui um campinho nas imediações de sua casa, porém destacou que o espaço é frequentado predominantemente por meninos. Já uma terceira aluna explicou que há um centro comunitário próximo, com quadra, parquinho e teatro, mas que não o frequenta com frequência, pois, aos finais de semana, seus pais, que trabalham durante toda a semana, estão cansados e preferem permanecer em casa descansando.

Segundo Pacheco (2006, p.173):

Os grandes aglomerados urbanos ressentem-se da falta de espaços públicos para o usufruto do lazer em função do crescimento desordenado, do amplo processo de especulação imobiliária, da falta de políticas públicas e sociais e da ausência de um planejamento adequado das cidades. Essa situação não é recente: é fruto de um processo histórico no qual o Estado e a sociedade civil foram incapazes de articular iniciativas efetivas de mudança desse quadro. Num país com tamanhas desigualdades e problemas sociais, lutar pelo direito ao lazer sempre pareceu algo fútil e descabido.

Observou-se, a partir das falas dos discentes, um aspecto recorrente nas opiniões sobre atividades que gostariam de realizar no lazer, mas que, por diversos impedimentos sociais de classe, não conseguem concretizar. Um ponto comum mencionado pela maioria dos alunos refere-se ao desejo de participar de mais passeios e brincadeiras com seus pais ou responsáveis. No entanto, relataram que tal convivência é dificultada pelo fato de grande parte do tempo desses adultos ser dedicado ao trabalho. Segundo os estudantes, os responsáveis costumam retornar do trabalho bastante cansados e, frequentemente, utilizam seu tempo livre para permanecerem em dispositivos eletrônicos, como o celular e televisão, o que inviabiliza a realização de atividades lúdicas ou de lazer em família e fora de casa.

De acordo com os relatos, Padilha (2006, p.103), alerta:

A ideologia da televisão transforma a opinião pública em consenso. Diante do que nos é apresentado como a ordem das coisas, só nos resta escutar, ver e calar. A demissão do cidadão começa por esta submissão aos produtores, apresentadores e intérpretes de uma atualidade abundante.

O professor pesquisador deu continuidade à problematização da temática, destacando os benefícios da ampliação e qualificação dos equipamentos públicos de lazer nos bairros. Ressaltou a importância de espaços acessíveis e bem estruturados, tais como praças, parques, áreas de convivência, pistas para prática de esportes como skate, bicicross e patinação, quadras poliesportivas, quadras de vôlei de areia, piscinas, campos de bocha, salões de dança, cinemas, bibliotecas, teatros e clubes municipais. A exposição buscou ampliar a compreensão dos estudantes sobre o direito ao lazer e sua relação com a qualidade de vida, o bem-estar social e a ocupação democrática dos espaços urbanos.

O professor pesquisador explicou aos alunos que essas primeiras conversas e impressões sobre o tema abordado seriam fundamentais para a continuidade dos estudos. Os estudantes foram orientados a manterem as reflexões e observações em consonância com os assuntos discutidos, com o objetivo de promover aprofundamentos nos encontros seguintes¹.

Encerramos este primeiro encontro com a leitura e entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como das folhas nas quais os alunos responsáveis pelo registro realizaram suas anotações. Essa atividade foi realizada no dia 14 de abril de 2025 teve a duração de duas aulas de 1:25 minutos

AULA 2

Nesta aula, a partir da problematização inicial, o professor organizou as vivências pedagógicas considerando a importância de contextualizar o conceito de lazer, sem perder de vista as necessidades dos alunos quanto à experiência do lúdico. Foi dada especial atenção à valorização do jogo, sobretudo àqueles que envolvem papéis e regras, devido ao seu potencial formativo no desenvolvimento social, cognitivo e afetivo das crianças.

¹ Para subsidiar o estudo sobre a temática, o professor pesquisador selecionou um Trabalho de Conclusão de Curso da área de Pedagogia, com a finalidade de ampliar a reflexão acerca do uso da tecnologia no desenvolvimento humano. A obra, intitulada O impacto do uso excessivo de tecnologias digitais na infância e as consequências para o cognitivo das crianças, de autoria de Stéphanie de Oliveira Santos, vinculada à Universidade do Estado da Bahia – UNEB/DCH/Campus III (2024), está disponível no repositório institucional da UNEB e pode ser acessada por meio do link: <https://saberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/6488>.

O encontro teve início com a retomada das discussões realizadas na aula anterior, na qual os discentes refletiram sobre o conceito de lazer e relataram as principais atividades que costumam realizar, bem como aquelas praticadas por seus familiares e responsáveis. Também foram revisitados os aspectos abordados no artigo disponibilizado para leitura, que tratava do uso da tecnologia na infância. Para facilitar a compreensão do conteúdo, o professor pesquisador elaborou uma síntese das ideias centrais do artigo, dividida em três partes: na primeira, a autora abordava os impactos do uso excessivo de telas no comportamento infantil; na segunda, discutia as consequências para o desenvolvimento cognitivo; e, na terceira, apontava estratégias para o uso mais consciente da tecnologia por crianças e famílias. Essa síntese foi apresentada na forma de pequenos textos adaptados para a linguagem dos alunos, que se reuniram na sala, em pequenos grupos, para a leitura dos textos.

A partir dessa exposição, foi realizado um debate em sala sobre o uso excessivo de tecnologias digitais e seus possíveis efeitos no desenvolvimento psíquico infantil. Alguns alunos relataram que compartilharam as ideias discutidas com amigos e familiares, demonstrando envolvimento com a temática; outros, demonstraram espanto com algumas informações, reconhecendo que ficam muito tempo na frente das telas.

Na segunda parte da aula, o professor pesquisador apresentou as orientações para a nova etapa do trabalho, introduzindo o livro *Lolo Barnabé*, de Eva Furnari, publicado pela Editora Pitangüá. Explicou que seria realizada uma contação de história com o objetivo de retomar questões levantadas no encontro anterior, como o excesso de trabalho enfrentado por pais e responsáveis, e a centralidade do uso da tecnologia nas práticas de lazer.

Dirigimo-nos ao espaço pátio externo da escola, onde formamos uma roda, e o professor pesquisador deu início à contação da história. A obra, de maneira concisa, aborda a trajetória de Lolo, um homem criativo e cheio de ideias, que vive com sua companheira, Gilda, em uma cabana simples. Com o passar do tempo, Lolo começa a desenvolver invenções e soluções para facilitar a vida cotidiana, como máquinas e utensílios modernos. No entanto, à medida que essas criações se acumulam e a simplicidade da vida inicial se perde, o casal percebe que, apesar do maior conforto material, momentos importantes de convivência e alegria foram deixados de lado.

A história promove uma reflexão crítica, porém leve e bem-humorada, sobre o consumismo, o uso excessivo da tecnologia e o verdadeiro significado da felicidade.

Ao mesmo tempo, desperta nos leitores a consciência sobre a necessidade do trabalho.

Após a leitura, o professor contextualizou a prática do trabalho na sociedade capitalista, abordando questões relacionadas ao trabalho assalariado, às jornadas extensas e à dependência do transporte coletivo para os deslocamentos diários. A partir dessa discussão, buscou levar os alunos à compreensão de que, nesse modelo de organização social, muitas pessoas trabalham intensamente e recebem pouco, enquanto uma minoria trabalha menos e obtém altos rendimentos.

Durante a contação da história pelo professor pesquisador, emergiram opiniões significativas que contribuíram para nortear aspectos importantes da discussão. Um dos primeiros apontamentos veio de uma aluna, a partir do trecho: “Aos vinte anos, Lolo casou-se com Brisa. Ela era um amor: gentil, carinhosa, bem-humorada e também superinteligente. É claro que eles tinham casado por amor” (FURNARI, 2013, p. 6); ao ouvi-lo, a estudante levantou o braço pedindo a palavra e afirmou que, “atualmente, as pessoas não se casam mais por amor, mas sim por dinheiro ou por interesse”.

Diante da colocação, o professor pesquisador instigou o grupo a refletir sobre a visão da aluna, e os demais alunos expressaram concordância, alegando que, nos dias atuais, as relações interpessoais estão cada vez mais baseadas no interesse por bens materiais. Uma outra aluna complementou a discussão, afirmando que “talvez esse seja um dos principais motivos da instabilidade nas relações entre pessoas pois elas não seriam fundamentadas em sentimentos verdadeiros, mas sim em interesses financeiros”.

Aproveitando o fluxo do diálogo, o professor pesquisador compartilhou sua visão crítica, afirmando que, em uma sociedade na qual o dinheiro ocupa uma posição central, todas as relações humanas tendem a ser mediadas por ele. Nesse momento, um aluno acrescentou que “isso não acontece só entre casais, também nas amizades, porque tem pessoas que só ficam amigas de quem dinheiro...”.

Segundo Padilha (2006 p.97):

O dinheiro tem a aparência de fim, mas é meio. Ele possui a propriedade de comprar tudo, de apropriar objetos para si. O dinheiro é onipotente e tem um caráter universal. O dinheiro é a única mercadoria que pode ser trocada por qualquer outra, é um equivalente universal no mundo das mercadorias. O poder das pessoas é o poder do dinheiro que possuem.

Dando continuidade à contação da história, novos debates relevantes emergiram ao longo da leitura. Em determinado momento, ao ler o trecho “Toda noite, a família se reunia em torno da fogueira e assavam a carne. O filho, depois de comer, se aninhava no colo da mãe para escutar as histórias que os pais contavam” (FURNARI, 2013, p. 7), o professor provocou a turma com a seguinte indagação: práticas semelhantes — como o hábito de reunir-se em família, cozinhar juntos e conversar com parentes e amigos — ainda eram comuns em seus contextos familiares?

Em resposta, uma aluna compartilhou uma experiência vivida no fim de semana anterior à aula. Relatou que havia ido almoçar com sua família na casa da avó e que, por escolha própria, não levou seu celular. Nesse momento de maior atenção ao ambiente, percebeu que sua avó havia preparado toda a refeição sozinha, enquanto os demais familiares se encontravam dispersos, cada um utilizando seu celular ou assistindo televisão. Comentou, ainda, que poucas palavras foram trocadas entre os presentes e que, por estar “desconectada” sentiu-se entediada diante da ausência de interação.

Os demais alunos manifestaram concordância com o relato apresentado, afirmando que em suas famílias também percebem que são raras as ocasiões em que práticas como reuniões familiares, partilhas de refeições e conversas presenciais ocorrem.

Dando continuidade à história, no momento em que Lolo inicia a produção de diferentes itens para atender a novas necessidades surgidas na família, ele começa a perceber que, com isso, passa a dispor de menos tempo livre para a contemplação da vida ao lado de seus familiares. Lolo chega à conclusão de que, antigamente, sem tantas dependências materiais, sua família era mais feliz.

Os alunos estabeleceram uma relação significativa com as reflexões propostas pela história. Destacaram que, frequentemente, os familiares e responsáveis dedicam grande parte de seu tempo ao trabalho, com o objetivo de comprar bens materiais para suas famílias, como alimentos, roupas, pagar carro, aluguel e até brinquedos. No entanto, esse esforço para a sobrevivência resulta na ausência de tempo para desfrutar da convivência familiar e afeta a vida de todos. Além disso, foi salientado por um aluno que “mesmo trabalhando longas horas, na maioria das vezes, meus pais não conseguem adquirir tudo o que eles querem”.

A partir de então, os meios de informação criam verdadeiras ondas de entusiasmo em torno das mercadorias que são lançadas e relançadas constantemente em grande velocidade. Assim, um filme lança um produto, uma telenovela lança moda, e a moda lança diversos acessórios que a publicidade vai se encarregar de vender, formando uma teia de pseudonecessidades que leva à falsificação da vida social. (PADILHA, 2006, p.101)

Para ilustrar essa realidade e estimular a reflexão crítica, voltamos à sala de aula e o professor pesquisador utilizou o curta-metragem intitulado *O ser humano capitalista – Sociedade do consumo*. Tanto a história lida quanto o filme ajudaram os alunos a compreenderem que não se trata da vontade das pessoas, mas de um condicionamento social para consumir as coisas, e que o smartphone servia a tal finalidade.

Dado isso, e conforme o tempo disponível para a atividade estava se encerrando, o professor pesquisador delegou uma tarefa à turma: registrar as discussões do encontro — e outras que eventualmente surgissem ao longo da escrita — no formato de uma redação, intitulada “Para que serve o smartphone?”.

A seleção do livro e do filme como materiais de apoio ao estudo mostrou-se coerente com as problemáticas identificadas no primeiro contato com os alunos, tais como o uso excessivo de tecnologias e a escassez de tempo disponível para atividades fora do contexto laboral para pessoas da classe trabalhadora.

Posteriormente, o professor propôs um jogo pedagógico relacionado ao conteúdo trabalhado, organizando a turma em três grupos. A dinâmica consistiu na elaboração e apresentação de pequenas encenações teatrais, cada uma baseada em um tema específico previamente definido. A proposta permitia que os estudantes explorassem criativamente as ideias discutidas em sala, promovendo o aprendizado por meio da expressão corporal, do trabalho em equipe e da reflexão crítica.

O primeiro grupo ficou responsável pelo tema “*O valor do tempo em família*”. Os alunos encenaram situações cotidianas em que o tempo dedicado à convivência familiar era priorizado ou, em contraste, negligenciado. A apresentação precisava obrigatoriamente se passar em um espaço público de lazer, como praças, parques ou centros culturais, com o objetivo de destacar a importância desses ambientes para o fortalecimento dos laços familiares e para a promoção do diálogo entre os membros da família.

O segundo grupo encenou “*O impacto do trabalho assalariado que exige mais trabalho e prejudica as famílias*”. A dramatização evidenciou como uma rotina laboral

intensa afeta a convivência familiar, mostrando cenas em que os pais chegavam tarde do trabalho, ausentando-se das interações com filhos e parceiros. O grupo também apresentou soluções, como a organização de horários para momentos de lazer e cultura, enfatizando a necessidade de um equilíbrio entre vida profissional e familiar.

Conforme as apresentações foram socializadas, surgiram pontos relevantes para debate e reflexão coletiva. A turma discutiu a importância de se dedicar mais ao convívio com amigos e familiares e como isso pode ser dificultado pela carga horária excessiva de trabalho. Quatro alunos compartilharam que seus pais costumam chegar do trabalho por volta das 20h, o que dificulta o tempo de qualidade em família. Outros três relataram que, mesmo com os pais chegando mais cedo, o tempo juntos acaba sendo limitado, pois eles costumam ficar ocupados com o celular ou navegando na internet. A atividade, além de lúdica, proporcionou um espaço significativo para que os alunos refletissem sobre sua realidade familiar e os impactos sociais do tempo e do trabalho.

Abordamos a necessidade humana de atender a outra dimensão da vida que não o trabalho ao longo da vida, pois uma existência resumida apenas ao trabalho é limitada a uma única dimensão, sendo que existem muitas outras que compõem a existência humana. Também discutimos outros tipos de trabalho que atualmente só são possíveis para poucas pessoas.

A aula foi realizada dia 16 de abril de 2025 e teve duração total de 1 hora e 30 minutos.

AULA 3

A terceira aula se sustentou nos conhecimentos trabalhados nas aulas anteriores e na instrumentalização para a compreensão dos alunos acerca de conceitos previamente definidos como fundamentais para a análise da prática social escolhida para estudo: o trabalho e sua relação com a sociedade capitalista, bem como o papel do dinheiro como mediador das relações sociais.

A aula teve início com a retomada de algumas observações sobre a extensa carga horária de trabalho dos pais e responsáveis – o que os impede de dispor de tempo para outras atividades –

e a centralidade do dinheiro como elemento estruturante das relações sociais.

Diante disso, optou-se, nesta atividade, por instrumentalizar os alunos por meio da leitura e discussão de dois livros infantis publicados pela Editora Boitempo: *O Deus Dinheiro* e *O Capital para Crianças*, para que, por meio desse material, os alunos tivessem melhores condições de compreender conceitos como trabalho, lazer e dinheiro.

A organização da área de conhecimento, “Cultura Corporal”, demanda, historicamente e socialmente, uma produção do conhecimento coletiva, cujo acúmulo expressará o grau de desenvolvimento e domínio sobre o objeto de estudo em questão. Apesar da existência de uma produção teórico-metodológica sobre a Cultura Corporal, outras serão necessárias, pois o referido objeto de estudo requer sucessivas aproximações no sentido de acompanhar o movimento do próprio objeto diante do estágio de desenvolvimento das condições objetivas e subjetivas de existência posta pelo marco do capital (TAFFAREL, 2016 p.10)

Para a concretização da proposta, o professor optou pela divisão da turma em quatro grupos: dois grupos ficaram responsáveis pela leitura das obras selecionadas e encenação de papéis sociais, organizando-se para apresentar os principais aspectos dos livros aos outros dois, que, por sua vez, deveriam refletir sobre as exposições realizadas e elaborar respostas por escrito, com base em perguntas norteadoras previamente formuladas pelo professor pesquisador.

As questões norteadoras relativas ao livro *Deus Dinheiro* (RIERA, 2018) foram:

1. De que maneiras o dinheiro influencia as decisões das pessoas e a forma como elas vivem? Essa influência é justa para todos?
2. A obra apresenta o dinheiro como um “deus” que controla todas as coisas. Como seria o mundo se o dinheiro não exercesse tanto poder? O que mudaria na vida das pessoas?
3. Você acredita que todas as pessoas possuem as mesmas oportunidades quando o dinheiro determina as regras? Por quê? De que forma isso afeta a vida daqueles que têm menos recursos e são assalariados?

As questões das perguntas norteadoras relativas ao livro *O Capital para Crianças* (RIERA, Joan R. São Paulo: Boitempo, 2018) foram:

1. Por que, no livro narrativa, algumas pessoas trabalham muito e recebem pouco, enquanto outras ganham muito com menor esforço? Isso lhe parece justo? Justifique sua resposta.
2. O que significa afirmar que os trabalhadores “produzem riquezas”, mas não ficam com a maior parte delas? Quem se apropria dessa riqueza?

3. Se você pudesse modificar as regras do trabalho e da distribuição do dinheiro, o que faria de diferente? Como seria um mundo mais justo para todos?

Os alunos demonstraram ter compreendido bem as três questões propostas. Participaram ativamente das discussões, apresentando argumentos coerentes sobre a desigualdade na distribuição de renda, a exploração do trabalho e a concentração de riquezas. Mostraram também senso crítico ao refletirem sobre formas de tornar o mundo do trabalho mais justo, propondo mudanças nas regras e destacando a importância de valorizar o esforço dos trabalhadores.

Os grupos responsáveis pela leitura realizaram a contação das histórias, revezando-se na leitura das páginas e, também na organização dos jogos de encenação. Os grupos responsáveis pelo registro, por sua vez, interpretaram as perguntas e redigiram algumas reflexões antes de compartilhar as informações fornecidas pelos grupos de leitura.

Durante a abordagem inicial das perguntas propostas surgiram reflexões relevantes entre os estudantes. Um aluno compartilhou a seguinte observação: “Professor, meu pai sempre reclama de uma situação que se relaciona com essa pergunta. Ao chegar do trabalho, ele diz que se sente exausto, pois, na rede de restaurantes em que trabalha, as tarefas estão concentradas unicamente sob sua responsabilidade, enquanto o proprietário e seus familiares não realizam absolutamente nada. Ele sempre afirma que o justo seria receber um salário maior que o do próprio dono, já que trabalha muito mais que ele”.

Perguntei ao aluno se sabia o nome da rede de restaurantes, e ele mencionou. Trata-se de uma rede bastante conhecida na região do ABC Paulista, cujos proprietários também integram o quadro político do município de São Bernardo do Campo.

O professor pesquisador explicou-lhes que, no sistema capitalista em que se vive, as pessoas que têm os meios de produção ganham dinheiro contratando trabalhadores assalariados. Esses trabalhadores trabalham muito, têm pouco tempo livre e lazer, porque nunca são remunerados completamente pelo trabalho que realizam.

Outra reflexão, apresentada por uma aluna, referiu-se à questão número dois do livro *O Deus Dinheiro*. A estudante afirmou: “Em um mundo sem dinheiro, tudo seria sem graça, uma vez que as pessoas perderiam o interesse em trabalhar para adquirir aquilo que desejam comprar.”

Essa fala da aluna expressa de forma clara uma visão hegemônica, que, segundo Gomide e Jacomeli (2016, p. 72), representa uma construção da burguesia direcionada à classe trabalhadora — uma representação que, ao ser ideologicamente perpetuada, acaba por beneficiar a própria burguesia.

A categoria da hegemonia preconiza que a ideologia da classe dominante e sua concepção de sociedade, de valores e de relações sociais, são reproduzidas a ponto de que estes ideais de sociedade sejam um consenso entre os cidadãos.

A mesma aluna também destacou que sua irmã mais velha costuma dizer que trabalha com o objetivo principal de adquirir roupas, maquiagens e calçados. Segundo o relato, com seu primeiro salário, A irmã comprou um par de tênis no valor de R\$ 800,00. Quando questionei sobre a profissão de sua irmã, a aluna informou que ela trabalhava como operadora de caixa em um supermercado do bairro.

Nesse contexto, três questões são destacadas: uma é o valor do calçado, que é esportivo, portanto, um objeto relacionado às práticas de jogos, esporte, entre outras atividades físicas informais; a outra é o susto da aluna ao considerar o valor do salário da irmã, que era de um salário-mínimo (R\$ 1.412,00); e por fim, essa trabalhadora teria tempo de lazer para praticar esportes e usufruir do tênis comprado?

De acordo com discorrido, Padilha (2006, p.110), afirma:

Cada indivíduo encontra a própria personalidade no cumprimento dos modelos sociais que são gerados numa cultura industrialmente produzida e transformados em signos de referência: usar tal roupa para parecer tal ator, usar tal cabelo para parecer tal atriz. Fumar tal marca de cigarro para ter mulheres bonitas ou poder, comprar tal marca de tênis ou ter um telefone celular para ser mais bem aceito no grupo pretendido etc.

A aluna compreendeu que o tênis era muito caro por ser apenas um calçado e considerou que usá-lo causava um certo efeito social. Ela afirmou que “era um tênis de marca que todo mundo quer ter um”.

Sobre o discorrido, Pellegrin (2006, p.108) enfatiza que:

O sujeito nem consome mais pelo significado ou valor de uso que os objetos, bens culturais, ou experiências, têm para ele e sim pela sensação de que ele pode, no seu “tempo livre”, comprar objetos e serviços e assim atingir uma satisfação, uma felicidade e até uma suposta liberdade, que no fundo revelam-se extremamente subjetivas, individualizadas e limitadas, claramente circunscritas aos limites de classe, o que muitas vezes nem chega a ser percebido.

Durante a aula, o professor pesquisador interveio, solicitando a atenção dos alunos presentes e explicitou a situação, posicionando-se a respeito. Afirmou que a necessidade de comprar um tênis com valor tão elevado talvez devesse ser repensada, e convidou os estudantes a refletirem sobre o papel das propagandas na formação dessas necessidades. Questionou: por que desejamos determinado tênis? Quem, na televisão, entre blogueiros e youtubers, está utilizando e promovendo esses produtos? Qual a finalidade dessas propagandas?

Um aluno respondeu que “o tênis não tem material para custar tão caro”. Outra aluna completou dizendo que “oitocentos reais davam para comprar muitas roupas, camisetas e calças, que o tênis era muito caro!”

O tênis foi comprado no shopping center. A aluna que comentou disse: “em uma loja muito grande e que tem muitos tênis de muitas marcas. É uma loja muito bonita”.

O professor explicou para os alunos que lojas muito bonitas e grandiosas estimulam as pessoas a pensarem que vivem em um mundo irreal e que não são assalariadas, pois conseguem comprar produtos mesmo pagando em várias vezes.

A chamada indústria do entretenimento investe pesadamente na veiculação dessa concepção de lazer baseada no consumo. Esta tendência é reforçada pela falta de políticas públicas para o setor ou pela baixa qualidade das políticas existentes, favorecendo o modelo capitalista que se apropria refinadamente cada vez mais do “tempo livre”, contribuindo para que ele se torne um tempo de consumo para a indústria do entretenimento em suas diversas formas (do turismo, do esporte, da arte, do espetáculo etc.). (PELLEGRIN, 2006, p. 108)

O professor complementou, alertando que a empresa, ao produzir um produto com o objetivo de obter lucro, precisa buscar estratégias para sua comercialização. Para isso, recorrem a personalidades com visibilidade nos meios de comunicação para representar tais produtos, apresentando-os como essenciais para a vida cotidiana.

Segundo Padilha (2006, p. 135): “O consumo de mercadoria começa, então, a significar um mergulho em fantasias e status social, na medida em que os objetos passaram a ser adquiridos não pelo seu valor de uso, mas pelo significado social de sua posse”

Como exemplo, o professor pesquisador citou alguns produtos que, em determinadas épocas eram considerados indispensáveis, em virtude da divulgação

feita por celebridades, mas que atualmente seriam, para a maioria, considerados feios — como as ombreiras, típicas dos anos 1980. Em seguida, o professor exibiu uma fotografia dessas peças aos alunos, que, em coro, comentaram: “Nossa, que feio!”. O professor ratificou que, de fato, eram consideradas feias, mas destacou que, naquele período, devido à intensa propaganda, todos desejavam possuir roupas com ombreiras. Ele deixou claro que a criação de costumes é um dos objetivos da indústria da moda e que há empresas que se dedicam exclusivamente a isso

Após a leitura e o estudo aprofundado das obras literárias propostas, foi realizada uma roda de conversa em sala de aula com o objetivo de compartilhar reflexões e promover o diálogo entre os alunos. O ambiente foi organizado de forma a favorecer a escuta e a participação de todos, criando um espaço acolhedor para a troca de ideias.

O primeiro grupo ficou responsável por apresentar sua síntese e impressões sobre o livro *O Deus Dinheiro*. Um dos integrantes iniciou a exposição destacando o ponto central da narrativa, afirmando que “a obra mostra como o dinheiro é considerado extremamente importante pelas pessoas nos dias atuais, a ponto de ser tratado como um ‘Deus’”. Ele explicou que o livro provoca uma reflexão sobre como a sociedade valoriza o capital acima de tudo, muitas vezes em detrimento de valores humanos e sociais.

Em continuidade à fala, outro colega complementou o raciocínio dizendo: “muitas pessoas acreditam que, para alcançar a felicidade ou obter êxito na vida, é necessário possuir dinheiro”. Ele mencionou que o livro ilustra como o desejo pelo consumo e o acúmulo de bens materiais são frequentemente associados à ideia de sucesso e realização pessoal.

Nesse momento, um terceiro estudante, visivelmente interessado no tema, pediu a palavra para compartilhar sua opinião pessoal. De maneira espontânea, comentou: “Eu gostaria, sim, de ter dinheiro para comprar muitas coisas”. Em seguida, levantou um questionamento que instigou o grupo: “Como as pessoas viveriam sem dinheiro? Iam passar fome, não teriam casa para morar”. Sua fala demonstrava uma preocupação concreta com as necessidades básicas da vida e a função prática do dinheiro no cotidiano. Finalizou sua participação dizendo: “Por isso, quero ser jogador de futebol, para ter um carro de luxo, uma namorada bonita e poder adquirir tudo o que precisar.”

Esse momento gerou um clima de escuta atenta e, ao mesmo tempo, provocou reflexões importantes sobre os desejos individuais, os sonhos de consumo e os valores que permeiam a sociedade atual. A conversa permitiu que diferentes perspectivas fossem compartilhadas, evidenciando o quanto os alunos estavam engajados com o conteúdo e dispostos a relacioná-lo com suas próprias experiências e aspirações.

O professor pesquisador interveio, inicialmente retomando a discussão previamente realizada com parte da turma sobre o papel da propaganda. Em seguida, enfatizou que o dinheiro, por si só, não tem o poder de produzir alimentos, moradias ou vestuário — quem produz tudo isso são os trabalhadores. Ressaltou que o dinheiro, na verdade, é um elemento que dificulta o acesso aos bens materiais que os homens produzem.

Como exemplo, foram mencionadas fábricas de materiais esportivos localizadas em países como Bangladesh, onde trabalhadores, inclusive crianças, são submetidos a trabalho indigno em condições análogas à escravidão. Tais produtos são amplamente consumidos ao redor do mundo a preços elevados, mas muitas vezes os próprios trabalhadores não têm acesso a eles porque seus salários são insuficientes para viverem dignamente. Destacou ainda que, mesmo para o grupo, os produtos são inacessíveis.

Uma das alunas comentou que a reflexão fazia muito sentido, mas que era algo difícil de se pensar. O professor destacou que justamente esse era o objetivo: compreender melhor algumas situações para desenvolver melhores condições de reflexão sobre elas.

Outra questão que emergiu ao longo do diálogo foi a escala 6x1. Um dos alunos mencionou que seu pai trabalhava nesse regime de escala, e questionou-se sobre o que sabiam a respeito dessa temática nos últimos tempos. Os alunos responderam que entendiam a escala 6x1 como seis dias de trabalho seguidos por um dia de descanso, acrescentando que muitos pais e responsáveis, por vezes, trabalhavam por períodos ainda maiores. Informei-os que, recentemente, uma deputada havia sugerido o fim da escala 6x1, entretanto, tal proposta vinha enfrentando considerável resistência por parte dos setores empresariais. Em tom mais informal, um dos alunos concluiu dizendo que “os empresários só querem bufunfa no bolso”.

Uma das primeiras manifestações em prol da diminuição do tempo de trabalho apareceu no manifesto *O Direito à Preguiça*, escrito por Paul Lafargue, em 1880. Nesse manifesto, o autor contrapunha-se ao trabalho alienado e à servidão da classe trabalhadora à lógica do capital, que tem ocorrido desde a Revolução Industrial. (AMARAL, 2006, p. 169)

Dando continuidade à apresentação do grupo, a próxima aluna elucidou a questão abordada na obra, falando: “quando o dinheiro é visto como algo supremo, pode se tornar perigoso, passando a direcionar a vida das pessoas”. A aluna também retomou a discussão feita anteriormente, sobre a discrepância entre a quantidade de trabalho desempenhado por algumas pessoas e a insuficiência de recursos financeiros para usufruírem dos bens materiais. Reforçou ainda que não é o dinheiro que produz as coisas, mas sim as pessoas, por meio do trabalho.

Os alunos responsáveis pela apresentação mencionaram que gostariam de ler o livro na íntegra e perguntaram ao professor se ele poderia contar rapidamente a história. O professor contou a história para a turma, tornando a narrativa envolvente e divertida. Todos gostaram bastante, achando a experiência muito legal, pois conseguiram entender melhor os personagens e os temas abordados no livro. Isso deixou todo mundo ainda mais interessado para ler a obra completa depois, que foi disponibilizada pelo professor orientador para compor o acervo da escola. Concomitantemente, os alunos responsáveis pelo registro das reflexões, conforme as perguntas estipuladas, seguiram trabalhando.

Dessa forma, concluímos, momentaneamente, a reflexão sobre a primeira obra com a leitura compartilhada para todos os alunos.

Demos sequência aos estudos do livro com o segundo grupo, responsável pela leitura da obra. A apresentação do grupo responsável pela obra *O Capital para Crianças* foi iniciada com entusiasmo e demonstrou um bom nível de compreensão por parte dos alunos. Os integrantes se organizaram previamente para que cada um abordasse uma parte do conteúdo, promovendo uma apresentação clara e bem estruturada.

A primeira aluna, um pouco tímida no início, abriu a exposição dizendo com sinceridade: “Esse livro tem um nome difícil, mas, de maneira mais simples, é uma explicação sobre como o dinheiro e o trabalho funcionam em nosso mundo.” Sua fala, apesar de simples, demonstrava que havia compreendido a proposta central da obra, conectando o título complexo a algo mais próximo da realidade das crianças.

Em seguida, a segunda aluna assumiu a fala com mais segurança e continuidade no raciocínio. Ela explicou: “São as pessoas que produzem tudo o que existe de material no mundo, mas, como dito anteriormente, nem sempre todos têm acesso a essas produções, porque quem fica com a maior parte do dinheiro gerado pelas produções não são os trabalhadores, e sim os patrões.” Sua fala foi articulada e demonstrava uma apropriação crítica do conteúdo, o que chamou atenção dos colegas. Nesse momento, o aluno que anteriormente havia mencionado a insatisfação de seu pai, que trabalha em uma rede de restaurantes, levantou a mão rapidamente e exclamou: “Viu, prô, meu pai tem razão!” — arrancando risos discretos da turma e uma risada espontânea dele mesmo, revelando identificação com o que estava sendo dito.

O terceiro aluno deu continuidade à apresentação com um tom mais reflexivo. Ele explicou com seriedade: “De acordo com o livro, o sistema em que vivemos é chamado de capitalismo, e nesse sistema, não apenas as mercadorias são comercializadas, mas também o trabalho das pessoas.” Ele fez uma pausa, como se pensasse cuidadosamente nas palavras, e retomou com segurança, enfatizando que o livro explicava como as relações de trabalho são organizadas para gerar lucro, nem sempre de forma justa.

Durante essa explicação, um outro aluno, que assistia com atenção e expressão curiosa, levantou a mão e perguntou em voz alta: “Professor, é por isso que o livro se chama O Capital? Por causa do capitalismo?” O professor pesquisador, sorrindo diante da observação perspicaz, confirmou a ligação entre o título da obra e o sistema econômico descrito no conteúdo, aproveitando o momento para reforçar a importância de questionar e investigar os significados por trás dos textos.

Por fim, o quarto aluno, que havia se mostrado bastante envolvido com o tema durante os encontros anteriores, concluiu a apresentação dizendo: “Gostei muito do livro porque eu sempre me pergunto o que é certo ou errado, e se tem como fazer as coisas de um jeito diferente.” Sua fala gerou murmúrios de concordância entre alguns colegas, sinalizando que a provocação feita por ele também os atingira. Ao encerrar, o grupo expressou novamente o desejo de que o professor fizesse a leitura integral do livro em sala, reforçando o interesse coletivo pela obra e o impacto positivo que ela causou na turma.

A apresentação como um todo foi marcada por um ambiente de atenção, empatia e curiosidade. Os alunos não apenas expuseram o conteúdo com clareza,

como também o relacionaram com suas vivências, o que tornou o momento ainda mais significativo e educativo.

Posteriormente, foi proposto um jogo pedagógico envolvendo a representação de papéis sociais e o cumprimento de regras, utilizando técnicas de adivinhação e interpretação por meio de mímica.

Segundo Leontiev (2017, p.135), sobre os jogos de papéis:

[...] durante o desenvolvimento desses jogos, a relação humana incluída em seu próprio conteúdo objetivo surge ainda mais claramente neles. O maquinista do trem não apenas “atua com um trem”, mas é obrigado, ao mesmo tempo, a estabelecer certas relações com outras pessoas, com o condutor, os passageiros etc.

O jogo funcionava da seguinte forma: três alunos eram, a cada rodada, temporariamente retirados da sala e, individualmente, recebiam um contexto social previamente selecionado pelo professor pesquisador, que deveria ser representado em forma de encenação para os demais colegas. Os contextos escolhidos buscavam retratar situações reais vivenciadas por grande parte da população, com o intuito de provocar empatia e análise crítica. Entre os exemplos propostos estavam: trabalhadores dentro de um ônibus lotado, expressando insatisfação com as condições precárias do transporte coletivo, e pacientes com sintomas de gripe, aguardando atendimento por longos períodos em um hospital público do próprio bairro, sem receber assistência imediata.

Após receberem os cenários, os alunos tinham um breve momento para planejar a encenação e, em seguida, retornavam à sala e apresentavam a cena diante da turma. Os colegas, divididos em dois grupos competidores, observavam atentamente e discutiam entre si qual situação estava sendo representada. O grupo que identificasse corretamente a cena ganhava um ponto, promovendo, assim, uma dinâmica de participação ativa, raciocínio coletivo e espírito de equipe.

Durante a realização das encenações, as crianças mostraram-se extremamente envolvidas, tanto na atuação quanto na tentativa de decifrar as cenas. Houve risos em alguns momentos, principalmente quando os colegas improvisavam falas ou gestos inesperados, mas, ao mesmo tempo, foi perceptível o nível de seriedade com que muitos encararam a tarefa. Eles demonstraram curiosidade, empatia e até indignação ao reconhecerem que as situações encenadas faziam parte da realidade de muitos ao seu redor, ou até mesmo da sua própria.

Após a primeira encenação, a do transporte coletivo, a discussão foi direcionada com a seguinte provocação: considerando uma pessoa que trabalha oito horas por dia, em regime 6x1, e ainda enfrenta um trajeto desgastante em ônibus lotado, qual seria sua disposição para o lazer? As crianças refletiram em grupo e compartilharam suas percepções. Alguns mencionaram que seus pais chegam em casa exaustos, sem ânimo para passeios ou atividades em família. Outros destacaram que o lazer, para muitas famílias, acaba sendo assistir televisão ou descansar em casa nos poucos momentos livres, devido ao cansaço físico.

Na segunda encenação, que retratava a demora no atendimento em um hospital público, a pergunta proposta aos alunos foi mais direta: quantos já vivenciaram uma situação semelhante? Diversas mãos se levantaram, e os relatos foram surgindo: mães que ficaram horas com os filhos no colo esperando atendimento, avós que precisaram ser levados a hospitais distantes por falta de médicos, e até situações em que o atendimento não foi possível no mesmo dia. A partir desses depoimentos, discutimos como essas situações afetam ainda mais trabalhadores que, já esgotados após uma jornada intensa, precisam enfrentar longas esperas para garantir cuidados básicos à saúde da família.

As crianças demonstraram grande satisfação e entusiasmo ao participar do jogo. A representação de papéis sociais proporcionou uma aprendizagem significativa, pois, ao se colocarem no lugar do outro, ampliaram sua compreensão sobre questões sociais que fazem parte do cotidiano. Além do conteúdo assimilado, foi notável o fortalecimento da cooperação, da escuta e da capacidade de argumentação entre os alunos. Finalizei a atividade parabenizando a todos pelo comprometimento, e encerramos com uma salva de palmas coletiva, celebrando não apenas o desempenho, mas o envolvimento e a sensibilidade demonstrados por toda a turma.

A terceira aula ocorreu no dia 14 de maio e teve duração de duas horas.

AULA 4

A quarta aula foi planejada considerando o jogo de dramatização como uma possibilidade de vivência em si, ou seja, como prática de encenação a ser proporcionada pela educação escolar de forma contextualizada pelos estudantes da classe trabalhadora, permitindo, assim, a internalização de compreensão sobre a

organização social na qual estão inseridos. De acordo com isso, foi realizado um teatro, conduzido por dois fatores principais.

O jogo de dramatização desenvolvido já é uma espécie de atividade “pré-estética”. Seus principais atributos são os analisados a seguir. Em primeiro lugar, diferentemente dos jogos de papel e das primeiras dramatizações, ele não reflete a atividade da personagem retratada de forma generalizada, mas reproduz aquilo que é típico nele. Por outro lado, não há uma imitação ou uma mímica direta; pelo contrário, estamos tratando aqui com uma deliberada construção artística guiada por alguma ideia inicial da criança. O segundo atributo principal do verdadeiro jogo de dramatização é que aquilo que se torna essencial para a criança não é apenas o fato de que ela está retratando a personagem cujo papel irá representar, mas também como ela o fará, quão perfeitamente ela comunicará o conteúdo objetivo expresso no papel. O jogo de dramatização é, assim, uma forma possível de transição para a atividade estética, com seu motivo característico que é o jogo de afetar outras pessoas (LEONTIEV, 2017, p. 141)

O primeiro fator foi a composição do texto para encenação, que foi proposto a partir do componente "sorte", pois foi confeccionada uma caixa surpresa contendo itens que auxiliaram no desenvolvimento das encenações. Na caixa havia objetos, tais como lenços ou tecidos para serem utilizados como aventais, mantos ou faixas; chapéus, bonés ou toucas; camisas grandes para simular roupas de adultos; cintos ou faixas de tecido; ferramentas de brinquedo; baldes, potes, vassourinhas, sacolas de pano, garrafinhas plásticas e caixas de papelão, que foram utilizadas para representar marmitas, malas ou outros objetos do cotidiano. Também fizeram parte da caixa bonecos e bichos de pelúcia, brinquedos simples como bolas e carrinhos, e armações de óculos sem lentes para a caracterização de personagens adultos.

O segundo fator de orientação foi o texto introdutório, que serviu como base para a criação das dramatizações pelas turmas. Para esta proposta, foram montados quatro roteiros:

Primeiro roteiro: “O Trabalho do Pai e a Vida da Família”

Todos os dias, milhares de pais e mães saem cedo de casa para trabalhar duro e garantir o sustento da família. Muitos passam o dia inteiro no campo, na fábrica, nas ruas ou em outros empregos que exigem esforço físico e dedicação. Trabalham horas e horas, muitas vezes sob o sol quente ou sob pressão, e quando voltam para casa já estão muito cansados. Enquanto isso, os patrões, donos das terras ou das empresas, vivem de forma muito mais confortável, com mais tempo livre e dinheiro, permitindo que suas famílias aproveitem juntos o tempo e os recursos que têm.

Já a família do trabalhador enfrenta dificuldades: o pai quase não vê os filhos, a mãe se sente sozinha cuidando da casa e das crianças, e os filhos sentem falta do pai, que está sempre ausente, mesmo que por um motivo nobre, trabalhar para que não falte nada para sua família. Essa situação levanta uma pergunta importante: é justo que quem mais trabalha tenha salários insuficientes, menos tempo e menos conforto? Nesta encenação, houve interesse em perceber melhor a realidade, mostrando o dia a dia do pai trabalhador, o que acontece com sua família e como vivem aqueles que se beneficiam do seu trabalho em troca de salário/esforço. A ideia é pensar sobre valores como justiça, trabalho, família e laços afetivos. Os alunos criaram as falas/cenas com base no texto acima, capturando os sentimentos de cada personagem e mostrando, por meio da representação, como o trabalho é nuclear na vida social e, por isso, afeta a todos.

Segundo roteiro: “A Brincadeira que Despertou a Alegria”

Em um mundo cada vez mais dominado pela tecnologia, as pessoas começaram a se afastar umas das outras. Cada uma ficava olhando para a tela do celular, do computador ou da televisão. As conversas diminuíram, os sorrisos sumiram e a alegria parecia ter ido embora. Ninguém se olhava mais nos olhos. Ninguém brincava. Tudo ficou silencioso... e um pouco triste. As crianças também estavam assim, sentadas, quietas, com os olhos presos às telas. Mesmo estando perto umas das outras, era como se estivessem sozinhas. Até que, um dia, algo diferente aconteceu. Um menino, cansado daquele silêncio e da solidão, levantou a cabeça, sorriu e teve uma ideia: convidar os outros para brincar. Começou sozinho, com uma bola nas mãos e brilho nos olhos. Aos poucos, as outras crianças foram se levantando, uma por uma, curiosas. E então... riram, brincaram, gritaram, correram. A praça ficou cheia de vida. Os celulares foram esquecidos por um tempo. E as pessoas, finalmente, voltaram a se enxergar — de verdade. Nesta encenação, os alunos mostraram como a amizade, a brincadeira e a presença dos colegas podem despertar algo que nunca deveria ser deixado de lado: a alegria de estarem juntos

Terceiro roteiro: “O Homem que Queria Comprar a Felicidade”

Era uma vez um homem que gostava muito de comprar coisas. Ele era consumista e vivia em uma grande metrópole. Sempre que via uma propaganda na TV, no celular ou na rua, sentia vontade de ter aquilo. Comprava roupas, brinquedos, aparelhos eletrônicos e tudo o que aparecia, mesmo que não precisasse de tudo. Ele achava que, com mais coisas, ia se sentir feliz e completo. Mas, mesmo com tantas

coisas em casa, um vazio estranho crescia dentro dele. Ele não estava feliz de verdade. As propagandas mostravam vidas perfeitas e produtos incríveis, mas ele percebeu que aquilo não era real e não preenchia o que sentia por dentro. O que faltava não era um objeto novo, mas se encontrar consigo mesmo, entender o que realmente importava. Nesta encenação, os alunos tiveram liberdade de incluir conhecimentos sobre pessoas que vivem em metrópoles.

Quarto roteiro: “A Luta dos Operários”

Em uma fábrica, muitos operários trabalhavam duro todos os dias, cumprindo suas tarefas com dedicação. Com o tempo, começaram a perceber que seus direitos estavam sendo desrespeitados e desmontados. A carga de trabalho estava muito pesada, as horas de trabalho eram longas e os salários não eram suficientes para que vivessem com dignidade. Cansados dessa situação, os operários se reuniram para conversar e decidiram fazer uma greve, uma pausa no trabalho, para mostrar que estavam insatisfeitos e queriam mudanças. Eles pediram a redução da jornada de trabalho e salários melhores, para poderem trabalhar com mais saúde.

Encerramos a aula com uma breve conversa sobre o que foi aprendido e compartilhamos impressões sobre as cenas apresentadas, reforçando a importância da coletividade e da luta por condições dignas de trabalho. O trabalho foi continuado na aula seguinte, quando aprofundamos a discussão com novas propostas e reflexões sobre o tema.

A aula ocorreu dia 23 de maio e teve duração de 1:30.

AULA 5

“Hora de compartilhar”

Iniciamos a aula organizando os grupos para a apresentação das dramatizações, de acordo com os textos introdutórios: primeiro roteiro, “O Trabalho do Pai e a Vida da Família”; segundo roteiro, “A Brincadeira que Despertou a Alegria”; terceiro roteiro, “O Homem que Queria Comprar a Felicidade”; e quarto roteiro, “A Luta dos Operários”.

Antes do início das apresentações, os alunos solicitaram um tempo maior para ajustes nas produções. Combinamos, então, que eles poderiam utilizar mais uma aula de cinquenta minutos para as conclusões e que, em seguida, daríamos início.

Enquanto os alunos se organizavam em seus respectivos grupos, o professor orientador circulava pela sala, passando de grupo em grupo para esclarecer dúvidas

e oferecer sugestões, além de incentivar a colaboração entre os colegas, estimulando o diálogo e o trabalho coletivo, garantindo que todos participassem ativamente do processo de criação dos roteiros.

Para a realização das apresentações, foi seguida a ordem dos textos introdutórios, que serviram como ponto de partida para a construção dos roteiros dramatizados. Cada grupo teve liberdade criativa para desenvolver a encenação a partir da interpretação do texto, incorporando falas, gestos, expressões e elementos simbólicos que julgassem importantes.

O primeiro grupo a se apresentar foi o responsável pelo tema “*O Trabalho do Pai e a Vida da Família*”. A encenação retratou de forma sensível e realista o cotidiano de uma família em que o pai, devido à longa jornada de trabalho, mal conseguia participar das atividades com os filhos ou dialogar com a esposa. Os alunos representaram cenas de chegada tardia em casa, refeições silenciosas e o cansaço que impedia momentos de lazer em família. A apresentação chamou atenção pela seriedade dos intérpretes e pela forma como conseguiram transmitir a frustração de um pai que, mesmo querendo estar presente, era constantemente impedido pelas exigências do trabalho. Ao término da dramatização, o professor abriu espaço para comentários. Os alunos destacaram como a cena os fez lembrar de situações parecidas em casa. O professor aproveitou o momento para aprofundar questões sobre a conciliação entre trabalho e convivência familiar, propondo reflexões sobre como isso impacta as relações afetivas no núcleo doméstico.

Na sequência, foi a vez do segundo grupo, que apresentou o tema “*A Brincadeira que Despertou a Alegria*”. Com uma proposta mais leve, mas igualmente significativa, os alunos encenaram um momento em que uma criança, antes envolvida apenas com aparelhos eletrônicos, redescobre a alegria ao brincar com outras crianças em uma praça do bairro. A dramatização utilizou elementos como bola, corda e risadas espontâneas para ilustrar o resgate do brincar como forma de fortalecer os vínculos afetivos e proporcionar bem-estar. O grupo se destacou pela naturalidade com que representou as cenas e pela empolgação demonstrada durante a apresentação. Ao final, o professor novamente abriu espaço para comentários e destacou a importância do tempo livre e do lazer como aspectos essenciais para o desenvolvimento saudável das crianças.

O terceiro grupo apresentou a temática “*O Homem que Queria Comprar a Felicidade*”. A encenação abordou um personagem que acreditava que poderia

adquirir felicidade por meio da compra de bens materiais. Os alunos representaram cenas em que o personagem comprava roupas caras, celulares e até tentou comprar a amizade das pessoas, mas continuava se sentindo vazio e insatisfeito. A atuação foi marcada por expressões de exagero e ironia, com o intuito de provocar o riso e, ao mesmo tempo, a reflexão. O público reagiu com risos em alguns trechos, mas se calou ao perceber a mensagem mais profunda. O professor parabenizou o grupo pela crítica bem construída e conduziu um breve debate sobre os limites do consumo e o verdadeiro significado da felicidade.

Por fim, o quarto grupo subiu ao espaço de apresentação com o tema “*A Luta dos Operários*”. A encenação foi intensa e carregada de simbolismo. Os alunos encarnaram trabalhadores que enfrentavam condições difíceis, salários baixos e ausência de direitos. Uma das cenas mais marcantes foi quando os personagens decidiram se unir para reivindicar melhores condições de trabalho, utilizando cartazes improvisados com frases como “valorização já” e “direitos iguais”. A dramatização transmitiu um forte senso de coletividade e resistência, encerrando as apresentações com grande impacto. O professor, ao final, elogiou a seriedade com que o grupo abordou o tema e incentivou os demais alunos a refletirem sobre as lutas sociais e a importância da união dos trabalhadores ao longo da história.

Com o encerramento das apresentações, o professor conduziu uma conversa final, reunindo as opiniões mais relevantes manifestadas tanto pelos alunos quanto por ele próprio ao longo da atividade. A turma demonstrou engajamento, fazendo conexões entre os temas abordados e suas próprias experiências, evidenciando que as encenações não só promoveram aprendizado, mas também despertaram empatia, senso crítico e vontade de transformação.

Ainda, após o término das apresentações, o professor sugeriu que os alunos formassem pequenos grupos para a discussão e o registro de algumas questões norteadoras, com o objetivo de promover uma maior reflexão sobre as propostas socializadas. As perguntas norteadoras foram:

- O que, nos modelos atuais de trabalho, poderia ser mudado para que as pessoas trabalhadoras tivessem melhores condições de vida?
- Ao longo dos nossos encontros, foi possível vivenciar algumas brincadeiras de encenação e interpretação. Quais são as diferenças que vocês notaram nas reações das pessoas nesses jogos, quando comparadas com as crianças que só jogam virtualmente?

- Depois de refletirmos juntos sobre a influência das propagandas, vocês conseguem identificar algumas intenções ou associações utilizadas por elas para promover o consumo? Poderiam citar algumas?
- O último grupo tratou da organização coletiva em busca dos direitos sociais para a classe trabalhadora. Na opinião de vocês, por que a população, quando organizada coletivamente, tem maiores chances de conquistar suas reivindicações e melhorar suas condições de vida?

O professor concedeu um período de vinte minutos para que os grupos refletissem e registrassem seus entendimentos acerca das questões propostas. Posteriormente, solicitou que os grupos socializassem suas reflexões com a turma. Ao final do encontro, foram ressaltados o empenho dos participantes na elaboração das produções e os avanços alcançados ao longo do processo de aprendizagem.

O quinto momento teve duração de duas horas e ocorreu no dia 28/05/2025.

AULA 6

Encontro final para a elaboração do “Caderno Ilustrativo Coletivo” e síntese de ideias

Na sétima aula foi apresentada a proposta do seminário de conclusão do estudo. O professor orientador retomou com os estudantes a ideia de construir um “Caderno Ilustrativo Coletivo”, com a finalidade de sintetizar as principais etapas do processo vivenciado.

Dando continuidade, o professor compartilhou as orientações para a elaboração do projeto. Todas as anotações realizadas ao longo do percurso deveriam ser sintetizadas em forma de texto. A partir disso, os registros foram organizados de acordo com os seguintes temas:

1. Primeiro texto – “O que pensamos sobre o lazer” – texto construído com base nas anotações do primeiro encontro, conforme o diálogo inicial orientado pelas questões previamente compartilhadas;
2. Segundo texto – elaborado a partir das respostas às perguntas discutidas durante o terceiro momento, com base nos estudos dos livros infantis *O Capital para Crianças* e *Deus Dinheiro*;
3. Terceiro texto – referente às produções desenvolvidas pelos grupos, organizadas a partir dos quatro temas trabalhados nas encenações, bem como das reflexões e registros realizados ao longo das aulas;

4. Quarto texto – produção coletiva que abordou as aprendizagens sistematizadas durante todo o processo de ensino, evidenciando os principais conceitos assimilados, as transformações no modo de pensar dos estudantes e as conexões estabelecidas entre os conteúdos trabalhados e suas realidades cotidianas, da prática social inicial até a final.

Concomitantemente, o professor disponibilizou as fotos registradas ao longo das aulas para que os alunos selecionassem aquelas que correspondessem, de forma coerente, a cada etapa do processo de instrumentalização. O professor ficou responsável pela revelação das imagens. Além disso, os estudantes organizaram-se para a ilustração e decoração da capa do caderno, incluindo a inserção de fotos dos materiais e livros utilizados, bem como de outros elementos que consideraram relevantes para compor e representar o percurso desenvolvido.

Logo após a divisão, os grupos espalharam-se pela sala e organizaram-se em pequenas rodas de conversa. Os alunos envolvidos com a síntese textual demonstraram concentração e empenho: discutiam trechos dos textos, trocavam opiniões sobre os principais pontos a serem destacados e faziam anotações coletivas em folhas de rascunho. Alguns revezavam a leitura em voz alta para garantir que todos compreendessem o conteúdo, enquanto outros iam sugerindo frases para a construção da síntese. Era possível perceber um ambiente colaborativo, em que todos buscavam contribuir, respeitando as falas uns dos outros e ajustando ideias em conjunto.

O material necessário para a realização das sínteses — como cópias dos textos, folhas e canetas — foi previamente disponibilizado, o que facilitou a fluidez das produções. Alguns alunos optaram por usar marcadores coloridos para destacar ideias principais ou fazer esquemas visuais que ajudassem na organização das informações.

Enquanto isso, o grupo encarregado da criação estética se reuniu com o professor orientador em um canto da sala. Durante esse momento, discutiram quais imagens melhor representariam o conteúdo dos textos e avaliaram diferentes opções de fotos previamente selecionadas. Os alunos sugeriram ideias para o layout da capa, combinando elementos gráficos com cores e títulos que chamassem a atenção, sem perder a coerência com os temas trabalhados. Houve troca de sugestões sobre tipografias, composição visual e até o uso de pequenos desenhos feitos à mão para enriquecer a proposta estética.

Ao longo da atividade, o envolvimento dos alunos foi evidente. Circulavam pela sala para esclarecer dúvidas com o professor ou consultar colegas de outros grupos, sempre com foco na conclusão da tarefa. A atmosfera era de cooperação, criatividade e engajamento coletivo, tornando o processo produtivo e significativo para todos os envolvidos

Ao término da construção do “*Caderno Ilustrativo Coletivo*”, foi possível observar avanços significativos na compreensão dos alunos acerca dos conhecimentos relacionados ao trabalho na sociedade capitalista, suas conexões com o lazer, o consumo e as formas de lazer fetichizadas. Notou-se, ainda, um notável aprimoramento na capacidade de argumentação crítica diante das problemáticas discutidas ao longo do projeto.

Dessa forma, conclui-se que o processo coletivo de construção do caderno não apenas potencializou o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, mas também proporcionou um espaço de expressão criativa e de fortalecimento do protagonismo estudantil.

Como forma de complementar e eternizar essa experiência, será elaborado um e-book que apresenta, de forma detalhada, a intervenção pedagógica desenvolvida. Esse material visa ampliar o alcance das reflexões realizadas, além de servir como inspiração para futuras práticas educativas.

O quinto momento teve duração de 2 horas e ocorreu no dia 30/05/2025.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação parte da compreensão de que o ensino superficial oferecido aos alunos da escola pública está relacionado ao contexto das políticas neoliberais, que impactam negativamente a área da Educação Física. Diante disso, o objetivo do estudo foi analisar como a educação para o lazer é abordada nas aulas de Educação Física da rede municipal de Diadema, com o intuito de delinear um processo pedagógico fundamentado em teorias educacionais críticas.

Para lograr tal objetivo, nos sustentamos nos estudos do precursor da Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani (1988, 1997, 2012, 2019), e na Abordagem Crítico-Superadora da Educação Física Escolar do Coletivo de Autores (1992), com a finalidade de compreender tais fundamentações teóricas, que são sustentadas no Materialismo Histórico-Dialético, e suas potencialidades para a mobilidade social dos filhos da classe trabalhadora por meio da melhor educação científica, artística e filosófica produzidas pela humanidade.

A partir da análise das entrevistas realizadas, foi possível perceber que os conhecimentos dos professores a respeito da educação e, especificamente, da Educação Física mostraram-se insuficientes para a construção de uma abordagem educacional crítica nas aulas. Essa limitação compromete o desenvolvimento de práticas pedagógicas que favoreçam efetivamente a educação para o lazer, entendida como um direito social e um componente essencial da formação humana integral. A ausência de uma compreensão mais aprofundada sobre os fundamentos teóricos e metodológicos críticos impede que o ensino da Educação Física transcenda a mera reprodução de habilidades técnicas e se comprometa, de fato, com a transformação da realidade social vivida pelos alunos.

Nesse sentido, a precariedade da formação docente acaba por restringir as possibilidades de mediação pedagógica voltadas à superação das desigualdades sociais, o que dificulta a consolidação da educação para o lazer como instrumento de emancipação e justiça social. Assim, reafirma-se a necessidade de investimento em formação continuada pautada em fundamentos críticos, possibilitando aos professores atuar de forma consciente e transformadora no cotidiano escolar.

A partir deste estudo, observa-se que a BNCC e o Currículo Paulista exercem influência significativa na organização da educação pública, orientando práticas pedagógicas e escolhas curriculares que refletem uma concepção de sociedade

alinhada a determinadas demandas contemporâneas. Embora apresentem discursos de inclusão e equidade, esses documentos acabam por incorporar, ainda que de forma velada, pressupostos que favorecem uma lógica de formação voltada às exigências do mercado. Assim, torna-se fundamental que os educadores compreendam suas intencionalidades para que possam intervir criticamente no processo educativo, contribuindo para uma escola pública comprometida com a transformação social.

Ao longo do processo junto aos alunos, observou-se que a Pedagogia Histórico-Crítica, por meio de seus cinco momentos — prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final — contribuiu para que os discentes se apropriassem do estudo em questão: “A educação para o lazer”. Esse percurso, em sua totalidade, ao abordar o conhecimento sobre o lazer e suas múltiplas determinações, favoreceu a compreensão, por parte dos alunos, de que, durante o processo de instrumentalização, estiveram em contato com os conceitos de trabalho na sociedade capitalista e com sua influência direta sobre o tempo de lazer.

Essa experiência evidenciou o potencial da escola pública como espaço de formação crítica, em que o lazer é compreendido não como mera recreação, mas como prática social e cultural que pode contribuir para a emancipação dos sujeitos. Assim, reafirma-se a importância de propostas pedagógicas que integrem o conhecimento científico, artístico e filosófico produzidos historicamente pela humanidade, com vistas à formação de indivíduos capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem

Além disso, os alunos refletiram sobre o lazer como tempo predominantemente voltado ao consumo, à recuperação para o trabalho e ao uso excessivo de aparatos tecnológicos. O uso excessivo de aparatos tecnológicos foi um tema que surgiu após algumas aproximações com o campo do lazer, fazendo com que, em determinado momento da prática, o estudo fosse redirecionado, a fim de compreender a relação dessa atividade com os determinantes mercadológicos.

Determinadas aproximações com alguns conceitos, tais como o trabalho na sociedade capitalista, uso excessivo da tecnologia e o consumo, possibilitaram que os alunos ampliassem suas compreensões acerca do lazer, compreendendo que este não se configura unicamente como um momento de recreação ou oposição às obrigações, mas, sim, como um tempo social que deve ser entendido enquanto espaço de formação humana emancipatória.

Da mesma forma, observaram-se avanços qualitativos na compreensão dos alunos acerca da dinâmica do trabalho, na qual, pais e responsáveis estão inseridos, permitindo a identificação das contradições presentes no mundo do trabalho sob a lógica do sistema capitalista. Tal compreensão ocorreu a partir de uma leitura crítica da realidade mediada pela perspectiva das classes sociais, evidenciando elementos do processo de luta de classes

No desenvolvimento da pesquisa, as abordagens críticas que fundamentaram essa dissertação afirmaram-se de maneira consistente em defesa dos interesses da classe trabalhadora, constituindo-se como um instrumento teórico e metodológico de mediação entre o saber sistematizado e os sujeitos historicamente excluídos de sua apropriação. Nesse movimento, evidenciou-se a apropriação significativa, por parte dos alunos, dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos propostos, sinalizando não apenas o domínio conceitual, mas a abertura de sentidos mais amplos sobre a realidade. Assim, a prática pedagógica transformou-se em ato político e humano, reposicionando o saber historicamente elaborado a serviço de quem, também historicamente, dele foi privado, resgatando, nesse gesto, a dignidade do aprender como direito e como potência emancipatória.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/900>. Acesso em: 17 mar. 2025.
- AMARAL, Silvia Cristina Franco. Políticas públicas de lazer: existe possibilidade de uma gestão participativa? In: PADILHA, Valquíria (Org.). *Dialética do lazer*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 156-172.
- ARANHA, Maria Cândida Moraes de. *Filosofia da educação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008
- ALBUQUERQUE, Joelma de Oliveira; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. Projeto histórico e projeto de escolarização: contribuições das teorias histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e abordagem crítico-superadora do ensino da educação física. *P O I É S I S – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina*, Tubarão, v. 14, n. 25, p. 52-70, jan./jul. 2020.
- ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2020. 336 p. ISBN 978-85-7559-754-5.
- BRACHT, Valter. A educação física no ensino fundamental. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2009, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: [s.n.], 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental*. Brasília, 2018.
- CAILLOIS, Roger. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Tradução de Sérgio Milliet. Petrópolis: Vozes, 2017.
- CHAVES FILHO, Flávio Henrique. *Ensino de evolução e o currículo de São Paulo: apontamentos a partir da pedagogia histórico-crítica*. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Bauru, 2023.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- CURY, C.R. J. *Educação e Contradição*. São Paulo: Cortez, 1986.
- CUSTÓDIO, Mariana Lopes; SOUZA, Wilson Luiz Lino de; MASCARENHAS, Fernando; HÚNGARO, Edson Marcelo. Lazer e o reino da liberdade: reflexões a partir da ontologia do ser social. *Licere*, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. [faixa de páginas], dez. 2009.

DIADEMA. Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Diadema. Diadema: Secretaria Municipal de Educação, 2019.

DUARTE, Newton (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. 1. ed. São Paulo: Autores Associados, 2012.

DUARTE, Newton. *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo*. São Paulo: Autores Associados, 2021.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação Contemporânea).

ELKONIN, Daniil B. *Psicologia do jogo*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FERNANDES, Erick Rodrigo; HÚNGARO, Edson Marcelo; SOLAZZI, José Luiz. *Lazer, trabalho e sociedade: notas introdutórias sobre o lazer como um direito social*. In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 7., 2004. Anais [...]. [S.l.]: [s.n.], 2004.

FURNARI, Eva. *Lolo Barnabé*. São Paulo: Moderna, 2000. ISBN 978-85-1602-589-2.

GALVÃO, Ana Carolina; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira; COSTA, Larissa Quachio; LAVOURA, Tiago Nicola (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica: 40 anos de luta por escola e democracia*. São Paulo: Autores Associados, 2021.

GERMINAL: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 15, n. 1, p. 509-523, abr. 2023. ISSN 2175-5604.

GOMES, Gabriel Viêlmo; SCAPIN, Gislei José; PEREIRA JUNIOR, Gilmar Belitz; PRIETTO, Adelina Lorensi; SOUZA, Maristela da Silva. Os desafios para a área de Educação Física a partir da dialética enquanto lógica e teoria do conhecimento. *Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 15, n. 1, p. 500-520, abr. 2023.

GOMIDE, Denise Camargo; JACOMELI, Mara Regina Martins. O método de Marx na pesquisa sobre políticas educacionais. *Políticas Educativas*, Santa Maria, v. 10, n. 1, p. 64-78, 2016. ISSN 1982-3207.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução de José Luiz de Almeida Ramos. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1985

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. Tradução de Mário Reimbert. São Paulo: Perspectiva, 1999.

HÚNGARO, Edson Marcelo. Trabalho, tempo livre e emancipação humana: os determinantes ontológicos das políticas sociais de lazer. 2008. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, 2008.

UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (org.). *Diálogos críticos BNCC: educação, crise e luta de classes em pauta*. Porto Alegre, RS: Editora FI, 2019.

LAVOURA, Tiago Nicola; RAMOS, Rômulo Donizete. Capítulo 3: A dialética como fundamento didático da pedagogia histórico-crítica em contraposição ao pragmatismo das pedagogias hegemônicas. In: MALANCHEN, Júlia; MATOS, Neide de Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (org.). *A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular*. Campinas, SP: Autores Associados, 2023. p. 47-62.

LOMBARDI, José Claudinei; IMBIRIBA, Maria Lúcia; COLARES, Sérgio; ORSO, Paulino José (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e a prática transformadora*. Navegando Publicações, 2021.

LORENZON, Mateus; CENCI, Angelo Vitorio. A infância em face da racionalidade neoliberal: midiatização e dessimbolização da linguagem em sociedades complexas. *Revista Educação e Emancipação*, v. 17, n. 1, p. 187–205, mar. 2024.

MALANCHEN, Júlia; DUARTE DE MATOS, Neide da Silveira; ORSO, Paulino José (Orgs.). *A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular*. São Paulo: Autores Associados, 2023.

MELO, Flávia Dantas Albuquerque; OLIVEIRA, Murilo Moraes de. Nexos e relações entre a pedagogia histórico-crítica e a abordagem crítico-superadora. In: GALVÃO, Ana Carolina; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira; COSTA, Larissa Quachio; LAVOURA, Tiago Nicola (org.). *Pedagogia histórico-crítica: 40 anos de luta por escola e democracia*. Volume 2. Campinas, SP: Autores Associados, 2021. p. 119-138.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. *Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 19, p. 1-28, e019003, 2019.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*. 1848. São Paulo: LMP.

MARX, Karl. *O capital: livro I*. Tradução de Reginaldo Santos. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

MATOS, Neide da Silveira Duarte de; SOUSA, Joceli de Fátima Arruda; SILVA, João Carlos da (org.). *Pedagogia histórico-crítica: revolução e formação de professores*. Campinas, SP: Autores Associados; Armazém do Ipê, 2018

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223–239, set./out. 2018.

MASCARENHAS, Fernando. *Entre o ócio e o negócio: teses acerca da anatomia do lazer*. 2005. 308 p. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, 2005.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti; ARAUJO, Elaine Sampaio; MIGUÉIS, Marlene da Rocha. O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico-cultural. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, v. 13, n. 2, p. 293-302, jul./dez. 2009

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2017. p. 119-142.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (orgs.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018. p. 23-27.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (orgs.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018. p. 55-59.

PACHECO, Reinald Tadeu Boscolo. A escola pública e o lazer: impasses e perspectivas. In: PADILHA, Valquíria (Org.). *Dialética do lazer*. São Paulo: Cortez, 2006. cap. 7, p. 173-212.

PADILHA, Valquíria. *Tempo livre e capitalismo: um par imperfeito*. Campinas: Alínea, 2000.

PADILHA, Valquíria. *Shopping center: a catedral das mercadorias*. São Paulo: Boitempo, 2006.

PELLEGRIN, Ana De. Lazer, corpo e sociedade: articulações críticas e resistências políticas. In: PADILHA, Valquíria (org.). *Dialética do lazer*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 104-115.

PRONOVOST, Gilles. *Introdução à sociologia do lazer*. São Paulo: Senac, 2011.

RIERA, Joan; FORTUNY, Liliana. *O Capital para Crianças*. São Paulo: Boitatá, 2018. ISBN 978-85-7559-609-8.

SANTOS, Silvia Alves dos; ORSO, Paulino José. Base Nacional Comum Curricular - uma base sem base: o ataque à escola pública. In: MALANCHEN, Júlia; DUARTE DE MATOS, Neide Silveira; ORSO, Paulino José (org.). *A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular*. São Paulo: Autores Associados, 2023. p. 161-178.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1988.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação*. São Paulo: Escola, 2012.

SAVIANI, Dermeval. *História do tempo e tempo da história: estudos de historiografia e história da educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: quadragésimo ano, novas aproximações*. São Paulo: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. *Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie*. 1. ed. São Paulo: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. Capítulo 1: Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, Júlia; MATOS, Neide de Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (org.). *A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular*. Campinas, SP: Autores Associados, 2023. p. 7-30.

SAVIANI, Demerval. *Educação, pedagogia histórico-crítica e BNCC*. 1ª ed., São Paulo: Expressão Popular, 2025.

SÃO PAULO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Currículo Paulista*. São Paulo. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2020.

SILVA, Marcelo Lira. A base do golpe: a nova colonização pela captura da subjetividade. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 11, n. 1, p. 74-102, abr. 2019.

SOUSA, Joceli de Fátima Arruda. Referencial teórico e formação de professores: uma análise necessária. In: SILVA, João Carlos da (org.). *Pedagogia histórico-crítica: revolução e formação de professores*. Cuiabá: Armazém do Ipê, 2018. p. 37-51.

SZYMANSKI, Maria Lidia Sica; COLUSSI, Lisiane Gruhn. A presença dos jogos de papéis na Educação Infantil. *Revista Educação Pública*, Cuiabá, v. 28, n. 67, p. 41-61, jan./abr. 2019.

TAFFAREL, Celi Zulke. *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, Celi Nelza Zulke; ESCOBAR, Micheli Ortega. *Mas, afinal, o que é Educação Física? um exemplo do simplismo intelectual*. Movimento, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 35-40, 1994.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; BELTRÃO, José Arlen. Nexos e relações entre a destruição de forças produtivas e a negação do conhecimento científico à classe trabalhadora: o caso da reforma do ensino médio e da BNCC no Brasil. In: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.). *Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta*. Porto Alegre: Editora Fi, 2019. p. 91–96.

APÊNDICE A -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Diadema, _____ de _____ de 2025.

Prezado/a responsável,

O (a) Sr(a) está sendo convidado(a) a autorizar e participar de uma pesquisa que fará parte de uma Dissertação de curso de Mestrado com o Título: O ENSINO DO LAZER NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A BNCC, O CURRÍCULO PAULISTA E AS ABORDAGENS EDUCACIONAIS CRÍTICAS que será desenvolvido por Jaime Ferreira Linhares Hora, RG: 47.318.910-0, aluno do curso de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) da FC/UNESP. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme resolução n. 466/2012 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

A pesquisa terá como objetivo analisar a abordagem do lazer nas aulas de Educação Física da rede municipal de ensino de Diadema considerando as diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular- BNCC (Brasil, 2018) e o Currículo Paulista (São Paulo, 2019), para posteriormente delinear uma intervenção didático-pedagógica à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e da abordagem Crítico-Superadora. Para a realização das atividades com os estudantes da escola serão utilizados inicialmente 05 encontros com duração de 1 hora cada, nos quais os estudantes serão questionados sobre suas vivências de lazer e participarão de aulas sobre o lazer nas quais estudarão os aspectos históricos, culturais e sociais que envolvem o conteúdo, contextualizando em suas origens e significados sociais.

Para a realização dessa pesquisa o estudante se compromete a participar dos 05 encontros nos quais o pesquisador se utilizará de um diário de campo, onde serão anotadas todas as vivências e também as conversas. A qualquer momento, caso o estudante se sinta constrangido poderá chamar o responsável pela pesquisa para ser orientado e se mesmo após as orientações ele optar pela desistência da participação na pesquisa não terá nenhum ônus por essa decisão, como também não terá nenhum bônus ao concluí-la.

Riscos: Os riscos são os mesmos apresentados em qualquer aula da rotina das aulas semanais de Educação Física, tais como queda; choque com outro participante e/ou desconforto tais como se sentir envergonhado, chateado, entristecido em responder alguma questão sobre as vivências de lazer durante a entrevista.

Benefícios: Com a realização da pesquisa o conteúdo lazer nas aulas de Educação Física será potencializado e poderá ter melhores resultados na formação dos estudantes. Também favorecerá a formação de professores de Educação Física.

Participação: A identidade do participante será mantida em sigilo, sendo que os resultados do presente estudo poderão ser divulgados em congressos e publicados em revistas científicas e sua identidade não será divulgada. Sua participação é, portanto, voluntária, gratuita e espontânea podendo desistir a qualquer momento do estudo, sem qualquer prejuízo.

O responsável pelo participante declara que entendeu os objetivos riscos e benefícios da pesquisa e em relação a autorização para a participação e concorda em autorizar.

O pesquisador informa que o projeto de pesquisa tramitará no Comitê de Ética em Pesquisa da FC/UNESP e que só terá seu início com a sua aprovação.

Poderá esclarecer dúvidas com o pesquisador e a profa. orientadora da pesquisa através dos e-mail e celular: luciene.ferreira@unesp.br 14 3103 6081

E também poderá contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da F C / U N E S P .

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01 – Vargem Limpa/Bauru-SP – CEP: 17.033-360.

Telefone: (14) 3103-6000

E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

Caso o(a) Sr(a) esteja de acordo, autoriza o estudante sob sua tutela a participar da entrevista e das intervenções propostas durante as aulas de Educação Física.

O(a) Sr(a) receberá uma cópia deste termo, na qual constam os dados do

pesquisador responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o desenvolvimento do estudo a qualquer momento que julgar necessário

Certo de contar com vossa colaboração, antecipo agradecimentos pela consideração, apresentando meus cordiais cumprimentos.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu _____, RG: _____,
responsável pelo estudante: _____ RG: _____

_____ concordo quanto a sua participação na pesquisa aqui apresentada. Autorizo a divulgação e publicação das informações prestadas exclusivamente para fins acadêmicos e científicos.

Assinatura do
Responsável pela
Autorização

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE B -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Diadema, _____de_____de 2025.

Olá, querido estudante!

Gostaria de te convidar para fazer parte de um projeto incrível que estou desenvolvendo: O ENSINO DO LAZER NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A BNCC, O CURRÍCULO PAULISTA E AS ABORDAGENS EDUCACIONAIS CRÍTICAS, mas, no dia a dia, trata-se de uma pesquisa que investiga como os alunos e alunas da sua idade, podem entender melhor os seus momentos de lazer.

Meu nome é Jaime Ferreira Linhares Hora, e estou estudando para me tornar ainda melhor na área de Educação Física. A minha pesquisa segue regras muito importantes para garantir que todos os participantes estejam seguros e sejam respeitados. Isso quer dizer que só posso fazer a pesquisa de um jeito que não cause nenhum problema para ninguém.

Durante o estudo, vou bater um papo com você para compreender melhor sua visão sobre os momentos de lazer, tanto na escola quanto fora dela. Você pode responder apenas o que quiser e se sentir à vontade durante o bate-papo. Caso mude de ideia, pode desistir da participação a qualquer momento, sem qualquer problema.

A participação é totalmente gratuita, sem nenhum custo para você. Da mesma forma, não há qualquer pagamento para os participantes, mas eu ficarei responsável por tudo o que for necessário para a realização da pesquisa. Vamos conversar sobre coisas bem legais, como passeios, diversões, jogos, viagens, esportes, danças etc.

Vamos pesquisar como o lazer pode deixar as aulas de Educação Física mais divertidas! Queremos descobrir de que jeito ele pode ajudar você a aproveitar mais as atividades na escola e também a se divertir no dia a dia. Além das perguntas, teremos atividades práticas! Será uma oportunidade para pensarmos e nos divertirmos juntos enquanto exploramos o lazer em nossas.

Mesmo tomando todos os cuidados, há riscos que podem surgir alguns desconfortos. Por exemplo, você pode se lembrar de uma experiência que te deixe triste ou sentir vergonha em alguma atividade. Se isso acontecer, basta me avisar. Se preferir, pode optar por não participar de determinadas atividades ou até mesmo deixar de participar da pesquisa, sem qualquer consequência. Como vamos vivenciar algumas práticas poderá se chocar, escorregar, desequilibrar e cair, como em qualquer aula de Educação Física.

Se tiver alguma dúvida ou quiser saber mais, é só me chamar! Fico muito feliz por você querer fazer parte desse projeto tão incrível!

ASSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Marque um “X” na sua resposta:

SIM ()

NÃO ()

Eu _____, aceito participar da pesquisa com o Título: O ENSINO DO LAZER NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A BNCC, O CURRÍCULO PAULISTA E AS ABORDAGENS EDUCACIONAIS CRÍTICAS, que será desenvolvida por Jaime Ferreira Linhares Hora RG: 47.318.910-0 aluno do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF).

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir da participação. O pesquisador conversou com os meus responsáveis e, também, tirou minhas dúvidas.

Recebi uma cópia deste termo de Assentimento.

Pesquisador responsável: Mestrando Jaime Ferreira Linhares Hora

Telefone: (11) 9 14774163

E-mail: jaime.hora@unesp.br

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01 – Vargem Limpa/Bauru-SP – CEP: 17.033-360.

Telefone: (14) 3103-6000

E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

Assinatura do estudante

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE C - CARTA DE ANUÊNCIA PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

CARTA DE ANUÊNCIA PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Vimos por meio desta solicitar anuência da Senhora Secretária de Educação para a realização da pesquisa intitulada: O ENSINO DO LAZER NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A BNCC, O CURRÍCULO PAULISTA E AS ABORDAGENS EDUCACIONAIS CRÍTICAS, que será realizada em cinco encontros com alunos do quinto ano do Ensino Fundamental da rede municipal. Os alunos participarão de atividades de lazer educação e de educação para o lazer.

A pesquisa faz parte da dissertação de curso de Mestrado em Educação Física que está sendo realizado na Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, sob orientação da Profa. Dra. Luciene Ferreira da Silva, no âmbito do Programa de Pós Graduação em Educação Física em rede nacional, PROEF.

O projeto de pesquisa está sendo submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da FC/UNESP e atende às resoluções do Conselho Nacional de Saúde: 466/12 e 501/16 que delimitam os preceitos éticos para a realização de pesquisas com seres humanos.

Sem mais.

Atenciosamente.

Jaime Ferreira Linhares Hora

A Secretaria Municipal de Educação do município de Diadema-S.P, declara por meio desta que tem ciência e autoriza o desenvolvimento do projeto de pesquisa de curso de mestrado intitulado: O ENSINO DO LAZER NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A BNCC, O CURRÍCULO PAULISTA E AS ABORDAGENS EDUCACIONAIS CRÍTICAS, a ser realizada na escola Anita Catarina Malfatti, localizada no endereço: R. Ari Barroso, 290 - Jardim do Parque, Diadema-SP, CEP 09910-650 que será conduzida pelo pesquisador Jaime Ferreira Linhares Hora RG: 47.318.910-0, aluno do curso de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, núcleo de Bauru-SP, sob orientação da professora Dra. Luciene Ferreira da Silva, junto a esta instituição, condicionada à aprovação final da proposta pelo Comitê de Ética em Pesquisa CEP, responsável por sua avaliação.

Declaro também que conheço e farei cumprir os requisitos das resoluções éticas brasileiras, em especial as resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) 466/2012 e 510/2016, e tendo esta Instituição condições para o desenvolvimento deste Projeto de Pesquisa, autorizo sua execução.

Diadema, de _____ de 2025

Secretaria Municipal de Educação de Diadema -SP

APÊNDICE D - CARTA DE ANUÊNCIA PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Eu, _____ Diretor(a)
/Gestor(a) da Unidade
Escolar _____, declaro que tenho
ciência e autorizo institucionalmente o desenvolvimento do projeto de pesquisa de
mestrado intitulado: O ENSINO DO LAZER NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A
BNCC, O CURRÍCULO PAULISTA E AS ABORDAGENS EDUCACIONAIS CRÍTICAS a
ser realizada no/a MESES DE MAIO E JUNHO DE 2025, será conduzido pelo
pesquisador Jaime Ferreira Linhares Hora, RG: 47.318.910-0, aluno do curso de
Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) da Universidade
Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, núcleo de Bauru-S.P, sob a orientação da
professora Dra. Luciene Ferreira da Silva, junto a esta instituição, condicionada à
aprovação final da proposta pelo Comitê de Ética em Pesquisa, responsável por sua
avaliação.

Declaro também que conheço e farei cumprir os requisitos das resoluções éticas
brasileiras, em especial as resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) 466/2012
e 510/2016, e tendo esta Instituição condições para o desenvolvimento deste Projeto de
Pesquisa, autorizo sua execução.

Diadema, ____de____de 2025

Diretor(a)/Gestor(a)

APÊNDICE E - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – (TCLE)

Diadema, ____de____de 2025.

Prezado/a professor(a),

O (a) Sr(a) está sendo convidado(a) a autorizar e participar de uma pesquisa que fará parte de uma Dissertação de curso de de Mestrado com o Título: O ENSINO DO LAZER NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A BNCC, O CURRÍCULO PAULISTA E AS ABORDAGENS EDUCACIONAIS CRÍTICAS, que será desenvolvido por Jaime Ferreira Linhares Hora, RG: 47.318.910-0, aluno do curso de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) da FC/UNESP. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução n. 466/2012 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

A pesquisa terá como objetivo analisar a abordagem do lazer nas aulas de Educação Física da rede municipal de ensino de Diadema, considerando as diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e o Currículo Paulista (2019), para posteriormente delinear uma intervenção didático-pedagógica à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e abordagem Crítico-Superadora.

Para a realização dessa pesquisa o professor (a) se compromete a participar de uma entrevista na qual serão abordados assuntos como: Base Nacional Comum Curricular, Currículo Paulista, abordagens da Educação Física, lazer e Educação Física, dentre outros temas que o senhor (a) entender como pertinente. A entrevista, posteriormente, será transcrita mantendo a veracidade das informações. Os seus dados serão mantidos em total sigilo e as respostas às questões durante a entrevista serão utilizadas estritamente em publicações científicas.

A qualquer momento, caso o professor(a) se sinta constrangido poderá optar pela desistência da participação na pesquisa e não terá nenhum ônus por essa decisão, como também não terá nenhum bônus ao concluí-la, sendo que os custeio da pesquisa será unicamente do pesquisador.

Benefícios: Com a realização da pesquisa as aulas de Educação Física, mais especificamente no tocante à abordagem do lazer, poderão ser potencializadas e conseqüentemente, poderá se obter melhores resultados na formação dos estudantes. A pesquisa também favorecerá a formação do pesquisados e de professores de Educação Física.

Riscos: Algumas questões poderão abordar temas sensíveis, como os relacionadas a dificuldades no campo profissional, a formação, as condições de trabalho e políticas educacionais vigentes, pois ao falar sobre elas poderão surgir lembranças ou desconfortos, trazendo à tona sentimentos angustiantes ou preocupantes. Assim, o pesquisador estará atento para propor pausas durante a entrevista ou avançará na pauta para sanar os desconfortos.

Durante o estudo, o professor receberá todas as informações necessárias para participação das condutas durante a pesquisa. Também estará ciente que não será submetido(a) a nenhum tipo de tratamento sem o seu consentimento, podendo se desligar dessa pesquisa a qualquer momento, sem ter nenhum prejuízo, pois não receberá e nem pagará nada para dela participar. Será informado(a) que a qualquer momento poderá ser orientado(a) pela responsável da pesquisa para esclarecer qualquer dúvida que possa ocorrer.

Participação: Sua participação é, portanto, voluntária, gratuita e espontânea podendo desistir a qualquer momento do estudo, sem qualquer prejuízo.

O professor(a) participante declara que entendeu os objetivos, finalidades, riscos e benefícios em relação a autorização para a participação na pesquisa e concorda em autorizar. O pesquisador informou o responsável que o projeto de pesquisa tramitará no Comitê de Ética em Pesquisa da FC/UNESP.

Você receberá uma cópia deste termo, na qual constam os dados da pesquisadora responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o desenvolvimento do estudo a qualquer momento que julgar necessário.

Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



Certo de contar com vossa colaboração, antecipo agradecimentos pela consideração, apresentando meus cordiais cumprimentos.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu _____, RG: _____ concordo quanto a participação na pesquisa aqui apresentada. Autorizo a divulgação e publicação das informações prestadas exclusivamente para fins acadêmicos e científicos.

Assinatura do professor(a)

Pesquisador responsável: Mestrando Jaime Ferreira Linhares Hora
Profa. Dra. Luciene Ferreira da Silva (orientadora)
Contato: luciene.ferreira@unesp.br
Contatos: jaime.hora@unesp.br
Telefone: 11 914774163

Assinatura da Pesquisador

Comitê de Ética em Pesquisa FC/UNESP : Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01 – Vargem Limpa/Bauru- SP – CEP: 17.033-360.
Telefone: (14) 3103-6000
E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

ANEXO – Parecer consubstanciado do CEP

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O ENSINO DO LAZER NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A BNCC, O CURRÍCULO PAULISTA E AS ABORDAGENS EDUCACIONAIS CRÍTICAS

Pesquisador: JAIME FERREIRA LINHARES HORA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 87050025.5.0000.5398

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.572.981

Apresentação do Projeto:

DESENHO:

Trata-se de uma pesquisa de mestrado intitulada *“O ENSINO DO LAZER NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A BNCC, O CURRÍCULO PAULISTA E AS ABORDAGENS EDUCACIONAIS CRÍTICAS”*.

INTRODUÇÃO:

Conforme apresentado pelo autor do Projeto de Pesquisa: *“A presente pesquisa, vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), configura-se como um estudo de natureza qualitativa. O objetivo geral é analisar a abordagem do lazer nas aulas de Educação Física, considerando as diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018) e pelo Currículo Paulista (São Paulo, 2019), para, posteriormente, delinear uma intervenção didático-pedagógica à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e da abordagem Crítico-Superadora”*.

HIPÓTESE:

Conforme apresentado pelo autor do Projeto de Pesquisa: *“Consideramos como hipótese que a abordagem do conteúdo de lazer nas aulas de Educação Física Escolar, fundamentada pela Pedagogia Histórico-Crítica e pela abordagem Crítico-Superadora da Educação Física,*

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Prédio Administrativo da Faculdade de Ciências - anexa à
Bairro: CENTRO CEP: 17.033-360
UF: SP Município: BAURU
Telefone: (14)3103-6070 Fax: (14)3103-9400 E-mail: cepesquisa.fc@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 7.572.981

contribuirá para a construção de conhecimentos relacionados a esse conteúdo de forma abrangente, crítica e eficaz para os discentes.ç.

Objetivo da Pesquisa:

Conforme apresentado pelo autor do Projeto de Pesquisa, seus objetivos são:

OBJETIVO PRIMÁRIO:

Analisar a abordagem do lazer nas aulas de Educação Física da rede municipal de ensino da cidade de Diadema, no estado de São Paulo, considerando as diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e pelo Currículo Paulista (São Paulo, 2019), para posteriormente, se delinear uma intervenção didático-pedagógica à luz da Pedagogia-Histórico-Crítica(Saviani, 1988, 1991, 1997, 2012, 2019, 2023) e da abordagem Crítico-Superado da Educação Física (Coletivo de Autores, 1992).

OBJETIVO SECUNDÁRIO:

Identificar a compreensão dos docentes entrevistados acerca das abordagens da Educação Física, da Pedagogia Histórico-Crítica e do lazer considerando sua formação acadêmica inicial e continuada. Analisar a influência dos documentos orientadores Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e Currículo Paulista (São Paulo, 2019) no âmbito da Educação Física escolar, com foco na abordagem e no ensino do conteúdo lazer. Elaborar uma proposta didático-pedagógica sobre o conteúdo lazer, para o 5º do Ensino Fundamental, fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica e na abordagem Crítico-Superadora da Educação Física. Analisar o desenvolvimento da compreensão dos alunos a partir de suas percepções, bem como os efeitos de uma intervenção didático-pedagógica sobre o tema lazer.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Sobre os riscos, o autor do Projeto de Pesquisa, descreve: que çPara os professores participantes: A pesquisa pode causar algum desconforto físico ou emocional. No entanto, os participantes terão liberdade para sair e retornar à sala sempre que necessário para manter seu bem-estar. Caso surjam riscos imprevistos, a pesquisa será imediatamente suspensa.Para os estudantes participantes: Os riscos envolvem situações comuns às aulas de educação física, como quedas, colisões ou desconforto ao responder sobre conhecimentos relacionados ao conteúdo lazer.ç.

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Prédio Administrativo da Faculdade de Ciências - anexa à
Bairro: CENTRO CEP: 17.033-360
UF: SP Município: BAURU
Telefone: (14)3103-6070 Fax: (14)3103-9400 E-mail: oepesquisa.fc@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 7.572.981

Sobre os benefícios, o autor do Projeto de Pesquisa, descreve que:

„A realização da pesquisa contribuirá para a ampliação e fortalecimento do ensino do conteúdo de lazer nas aulas de Educação Física, proporcionando melhores resultados na formação dos estudantes. Além disso, essa abordagem não apenas enriquecerá a experiência dos alunos, mas também favorecerá a qualificação e o desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física, ampliando seus conhecimentos e práticas pedagógicas.„

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de pesquisa adequado às exigências acadêmicas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O Termo de Assentimento Livre e Esclarecido apresenta as informações necessárias sobre a pesquisa, objetivos, riscos e benefícios para os alunos e seus responsáveis, com a devida adaptação para a faixa etária dos alunos. Apresenta Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os professores participantes da pesquisa.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto considerado „aprovado„ por estar em conformidade com os parâmetros legais, metodológicos e éticos analisados pelo colegiado deste CEP - Comitê de Ética em Pesquisa.

Lembramos que é dever do pesquisador responsável, ao término da pesquisa e conforme o cronograma informado à Plataforma Brasil, apresentar o relatório final da mesma.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P	17/04/2025		Aceito

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Prédio Administrativo da Faculdade de Ciências - anexa à
Bairro: CENTRO CEP: 17.033-360
UF: SP Município: BAURU
Telefone: (14)3103-8070 Fax: (14)3103-9400 E-mail: cepesquisa.fc@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 7.572.981

Básicas do Projeto	OJETO_2512624.pdf	16:00:36		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALECORRIGIDOJAIME.pdf	17/04/2025 15:58:39	JAIME FERREIRA LINHARES HORA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetojaimehoraCORRIGIDO.pdf	17/04/2025 15:52:59	JAIME FERREIRA LINHARES HORA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTOJAIMECORRIGIDO.pdf	17/04/2025 15:52:04	JAIME FERREIRA LINHARES HORA	Aceito
Outros	CartaJustificativaJAIME.pdf	17/04/2025 15:51:06	JAIME FERREIRA LINHARES HORA	Aceito
Cronograma	CronogramaCORRIGIDOJAIME.pdf	17/04/2025 15:48:38	JAIME FERREIRA LINHARES HORA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	JAIMETCLEprofessor.pdf	17/04/2025 15:47:56	JAIME FERREIRA LINHARES HORA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_secretaria.pdf	14/03/2025 14:51:01	JAIME FERREIRA LINHARES HORA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	12/03/2025 10:19:20	JAIME FERREIRA LINHARES HORA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_responsavel.pdf	08/03/2025 09:28:36	JAIME FERREIRA LINHARES HORA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_gestao.pdf	08/03/2025 09:27:55	JAIME FERREIRA LINHARES HORA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Prédio Administrativo da Faculdade de Ciências - anexa à
Bairro: CENTRO CEP: 17.033-360
UF: SP Município: BAURU
Telefone: (14)3103-8070 Fax: (14)3103-9400 E-mail: cepesquisa.fc@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 7.572.981

BAURU, 16 de Maio de 2025

Assinado por:
Cassiano Merussi Neiva
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Prédio Administrativo da Faculdade de Ciências - anexa à
Bairro: CENTRO CEP: 17.033-380
UF: SP Município: BAURU
Telefone: (14)3103-6070 Fax: (14)3103-9400 E-mail: cepsquisa.fc@unesp.br