

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO
BÁSICA**

**O ENSINO DE ESPORTE NA ESCOLA: UMA ABORDAGEM BASEADA NA
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

GUILHERME MANTOVAN DE ALMEIDA

**BAURU
2022**

GUILHERME MANTOVAN DE ALMEIDA

**O ENSINO DE ESPORTE NA ESCOLA: UMA ABORDAGEM BASEADA NA
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós graduação em Docência para Educação Básica PPGDEB, Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – FC/UNESP, Campus Bauru/ SP, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação - Docência para Educação Básica, sob a orientação da Prof^a. Dr^a Luciene Ferreira da Silva. **Área de Concentração:** Docência para Educação Básica. **Linha de Pesquisa:** Conceitos específicos para o Ensino e suas metodologias

**BAURU
2022**

Almeida, Guilherme Mantovan de.

O ensino de esporte na escola : uma abordagem baseada na Pedagogia Histórico-crítica / Guilherme Mantovan de Almeida, 2022

89 p. + e-book.

Orientadora: Luciene Ferreira da Silva

Dissertação (Mestrado profissional - Docência para Educação Básica)- Universidade Estadual Paulista (Unesp). Faculdade de Ciências, Bauru, 2022

1. Educação. 2. Educação Física. 3. Escola. 4. Esporte. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

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

Aos 27 dias do mês de outubro do ano de 2022, às 14:00 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de GUILHERME MANTOVAN DE ALMEIDA, intitulada "O ensino de esporte na escola em uma abordagem baseada na pedagogia histórico-crítica" e produto cultural "Esporte e Preconceito: Entender, combater e transformar". 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. LINO CASTELLANI FILHO (Participação Virtual) do(a) Aposentado / Faculdade de Educação Física - FEF - Unicamp, Prof. Dr. VITOR MACHADO (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação da Faculdade de Ciências / Universidade Estadual Paulista. 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.



Profa. Dra. LUCIENE FERREIRA DA SILVA

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que de alguma forma contribuíram para que eu finalizasse este processo. Em especial, minha família: aos meus pais, Jair e Elizete, a minha irmã, Natália, a minha companheira de vida, Tatiany, e aos meus sogros, Ronaldo e Marialva, por toda compreensão, amor e apoio.

Agradeço a minha orientadora, Prof^a Dra^a Luciene Ferreira da Silva, por toda a paciência e força. A levarei para sempre com carinho e como exemplo de determinação. Agradeço ainda a turma do GEPLEJ, pelas trocas de ideias e esperanças.

Agradeço aos amigos e amigas que encontrei por essa vida, e que não me atrevo a listar, por não conseguir em poucas palavras especificar o quanto são especiais. Contudo, não posso deixar de citar aqueles que de alguma forma tem participação neste percurso: Ellan e Bruna, por me colocarem de vez no caminho da PHC. José Guilherme e Flávio, meus exemplos de professores. Lucas e Bruno, meus, definitivamente, irmãos. Obrigado!

RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar a problemática do ensino do esporte na escola, em aulas de Educação Física, com enfrentamento de questões recorrentes e relevantes na história dos sujeitos na sociedade de classes, como o preconceito, e a partir da Pedagogia histórico-crítica (PHC) sustentar uma abordagem crítico superadora que facilite a aprendizagem em uma perspectiva crítica, humanizadora e transformadora, desenvolvendo também um objeto de aprendizagem que auxilie em tal aprendizagem. A metodologia, pautada do materialismo histórico-dialético, utilizou-se da pesquisa documental, com o estudo da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e do Referencial Curricular da Rede Municipal de Ribeirão Preto – SP (RIBEIRÃO PRETO, 2019), além da pesquisa bibliográfica, para compreender como a problemática ocorria no contexto de ensino. Conclui-se que as manifestações de preconceito nas aulas de Educação Física que abordaram o esporte estão ligadas um processo histórico de alienação e reificação, junto da influência midiática e do pragmatismo da pedagogia das competências, que influenciam os currículos e as concepções pedagógicas vigentes. O objeto de aprendizagem (produto) foi desenvolvido em forma de *e-book*, e considerando as vivências na escola e a experiência do professor, considera-se que o material tem valor para o ensino de esporte para além da superfície do fenômeno e colabora com a educação dos alunos (as) da escola pública nas aulas de Educação Física.

Palavras-chave: Educação; Educação Física; Escola; Esporte; Pedagogia histórico-crítica; Preconceito.

ABSTRACT

The objective of this work is to understand the problem of teaching sport at school, in Physical Education classes, facing recurring and relevant issues in the history of subjects in class society, such as prejudice and violence, and from the Historical-critical Pedagogy to support a critical-overcoming approach that facilitates learning in a critical, humanizing and transforming perspective. The methodology, based on historical-dialectical materialism, used documentary research to analyze the National Common Curricular Base (BRASIL, 2017) and the Curricular Reference of the Municipal Network of Ribeirão Preto - SP (RIBEIRÃO PRETO, 2019), in addition to the bibliographic research, to understand how the problem occurred in the teaching contexts. It is concluded that the manifestations of violence and prejudice in Physical Education classes that addressed sport are linked to a historical process of alienation and reification, together with the media influence and the pragmatism of the pedagogy of competences, which influence the current curricula and pedagogical concepts. Although it was not possible to apply the learning object that was developed in the form of an e-book, considering the experiences at school and the teacher's experience, it is considered that the material has value for teaching sports beyond the surface of the phenomenon. and collaborates with the education of public-school students.

Keywords: Education; Physical Education; School; Sport; Historical-Critical Pedagogy; Preconception

Sumário

APRESENTAÇÃO.....	1
INTRODUÇÃO	3
1 TRABALHO, LAZER E EDUCAÇÃO: A ESSÊNCIA HUMANA NEGLIGENCIADA SOB AS OFENSIVAS NEOLIBERAIS	11
1.1 Trabalho: transformações no modo de produção capitalista e consequentes impactos na morfologia da classe trabalhadora	11
1.1.1 Tempo livre e lazer na sociedade de consumo	21
1.2 Educação: entre disputas e possibilidades	27
1.2.1 Uma concepção de educação.....	27
1.2.2 Alguns desdobramentos dos interesses empresariais capitalistas nas concepções pedagógicas vigentes e no ensino: a BNCC e o aprender a aprender	30
2 EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE NA ESCOLA	36
2.1 Esporte moderno.....	36
2.2 Esporte na escola	38
2.3 Educação Física e esporte na escola em uma perspectiva crítico-superadora...	43
2.4 Esporte e currículo escolar.....	48
3 ESPORTE, PRECONCEITO E FORMAÇÃO HUMANA	55
APRESENTAÇÃO DO OBJETO DE APRENDIZAGEM ESPORTE E PRECONCEITO: ENTENDER, COMBATER E TRANSFORMAR	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS.....	80

Lista de figuras

Figura 1: Unidade temática esporte no 8º ano dos anos finais do ensino fundamental.....	51
Figura 2: Plano de ensino do 1º bimestre do 8º ano dos anos finais do ensino fundamental na disciplina de Educação Física	51
Figura 3: Página 14 do objeto de aprendizagem.....	70
Figura 4: Página 18 do objeto de aprendizagem.....	71
Figura 5: Página 20 do objeto de aprendizagem.....	72
Figura 6: Página 23 do objeto de aprendizagem.....	73
Figura 7: Página 31 do objeto de aprendizagem.....	74
Figura 8: Página 33 do objeto de aprendizagem.....	75

APRESENTAÇÃO

A primeira palavra que falei foi “gol”. E a repeti incessantemente ao ver qualquer objeto arredondado, segundo meus pais. Fui inserido no mundo do esporte muito cedo, treinando e competindo a partir dos seis anos de idade. Escolhi outros caminhos, longe da profissionalização e, aos poucos, me formei como professor. Primeiro de História, em 2013 e depois de Educação Física, em 2018. Longe de trazer em mim apenas boas lembranças sobre os esportes, trago também incômodos. Pela variedade de experiências até aqui, pude perceber que o esporte não é exatamente salvador e nem capaz de formar, por si só, o caráter de uma pessoa. Assim como não deixa de ser tudo isso. Também não é um vilão, embora traga consigo, como fenômeno moderno, inúmeras questões preocupantes. Por possuir tantas características e ser complexo, está profundamente inserido na cultura brasileira e mundial, em formas distintas, com objetivos, sentidos e significados também distintos.

Como professor de Educação Física, atuo atualmente nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental da rede municipal de educação de Ribeirão Preto – SP, cidade em que, também, resido. Ingressei no programa de mestrado profissional em docência para a educação básica da Faculdade de Ciências da UNESP – campus Bauru/SP em 2019, interessado em compreender melhor a prática docente, que surgia à medida em que constatava a desigualdade social e os problemas que cercam a educação pública brasileira por todos os lados.

Desde que comecei a lecionar, noto que o esporte faz parte da vida dos alunos e alunas nas aulas de Educação Física e que proporciona vivências diversas. Muitas dessas vivências são negativas. Várias manifestações de formas de preconceito e violência, além da reprodução de estereótipos sobre o corpo e consumo, estão presentes no cotidiano escolar. Pensando nisso, decidi tentar compreender tais questões, e delimitar como problema de pesquisa deste trabalho, portanto, o preconceito, e a influência midiática e a relação dessas práticas com o esporte e a Educação Física na escola.

O aprofundamento da temática através de análises bibliográficas contribuiu

para compreender-se que as questões sociais levantadas estão presentes em aulas da disciplina em escolas por todo o país, e em grande medida, não são objeto de problematização contínua na prática educativa e no ensino do esporte durante a formação escolar de alunos e alunas que, possivelmente, passam a reproduzir práticas inadequadas nas suas vidas, para além do espaço escolar. Outra consequência importante é a recusa de muitos indivíduos em praticar alguma modalidade esportiva – e outras atividades físicas – por causa de experiências negativas durante as aulas de Educação Física.

Compreende-se, ainda, que a reprodução de práticas negativas na escola está ligada ao próprio lugar em que o esporte ocupa na sociedade. Isso se refere não apenas a modalidades específicas, mas, ao fenômeno esportivo como um todo, sobretudo, analisando seu viés histórico como esporte moderno. Apontamos que o esporte, em sua totalidade, ainda é encarado de forma idealizada, muito ligada ao consumo, ao desempenho corporal, a competição exacerbada e às diversas formas de violência. Passou-se a pensar, assim, que práticas reificadas do esporte ocorrem em sociedade e invadem a formação escolar de alunos e alunas.

Por isso, aponta-se que é preciso pensar o esporte em uma perspectiva histórico-crítica, em sua totalidade, buscando unir questões históricas, sociais, econômicas do esporte ao mesmo tempo em que se transmite a cultura esportiva sistematizada ao longo da história humana. Buscando a possibilidade de transformação do esporte em prática para o lazer, para o jogo, para a educação e para a vida.

INTRODUÇÃO

O percurso que se finaliza com a conclusão da escrita desta dissertação ocorre em meio a inúmeros fatos históricos e grandes questões políticas que atingem a vida dos brasileiros que, diariamente, estudam, trabalham e necessitam de condições de vida, serviços públicos de qualidade, trabalho, moradia, educação e lazer. É preciso, portanto, analisar o contexto e localizar este trabalho no tempo e espaço. Como defende Saviani (2019), para contribuir com a educação, é preciso que o esforço docente tenha “relevância social” e diálogo constante com os problemas que afligem a sociedade. Por isso, ao realizar essa análise, será possível também deixar claro em que e como esta produção pode contribuir.

Com a redemocratização, o Brasil passou a sofrer muito mais com os esforços neoliberais em privatizar e sucatear empresas e serviços públicos do país. Em vários momentos, desde então, a sociedade perdeu patrimônios preciosos que tornaram a vida dos trabalhadores mais difícil, cara e cansativa. Isso porque é preciso trabalhar mais, sofrer mais e viver menos, para que os interesses das elites se consolidem, assim como a radical divisão de condições de vida. Tem-se no Brasil, uma divisão clara no trabalho, na educação, nos espaços urbanos, no lazer e, no consumo. Para as massas, que mantêm o país funcionando, sobram às migalhas da educação e do lazer, ao mesmo tempo, em que o trabalho se torna mais duro e inseguro.

Desde 2016, ocorreu o impedimento via golpe parlamentar da presidente Dilma Rousseff. Tal fato foi resultado de um processo iniciado ainda em 2013, com diversas manifestações políticas que pouco a pouco, foram abrindo espaço para discursos de extrema direita disfarçados de “anticorrupção”, que permitiram a derrubada do governo eleito democraticamente (BAGGIO, 2016). Assim, intensificaram-se os ataques aos trabalhadores.

A Emenda Constitucional nº 95 (BRASIL, 2016), que se refere ao teto de gastos, atingiu os serviços e áreas importantíssimas para o avanço do país. A reforma da previdência tornou a aposentadoria ainda mais distante no horizonte. Atualmente, tem-se no cotidiano do trabalho, cada vez menos garantias. Cargas horárias maiores e acúmulo de diferentes empregos para dar conta das perdas e incertezas, ao mesmo tempo em que se perde de vista a possibilidade de uma aposentadoria justa e merecida. Tudo isso é constantemente mascarado pelo discurso neoliberal. Chama-se de empreendedorismo o que muitas vezes é na

verdade um ato de desespero de cidadãos (as) como vemos em semáforos, calçadas, ônibus e metrô repletos de vendedores ambulantes. Disfarçam, também, ao mencionar os inúmeros trabalhadores que se arriscam pelas cidades ao percorrer grandes percursos em alta velocidade, de motocicletas, para cumprir os prazos de entrega das empresas de *delivery*¹

Com a eleição de Jair Bolsonaro, o discurso de privatizações, retirada de direitos, fortalecimento dos bancos privados e demais itens da agenda neoliberal se mantiveram nos objetivos do Governo Federal e, o que se vem observando, é a continuidade do desmonte², sobretudo pela limitação de gastos, que tem atingido as Universidades, o SUS e tantos outros serviços públicos.

Em 2020, o mundo foi atingido pela pandemia de Covid-19, a partir do alastramento do “novo corona vírus”. Em poucos meses havia, no Brasil, milhares de casos e a necessidade de garantir a sobrevivência do povo. Infelizmente essa tarefa cabia, em grande parte, ao governo. Como se pode observar e vivenciar ao longo do último ano, os trabalhadores foram expostos e deixados à própria sorte em meio às escolhas realizadas pelo Governo Federal. Ao mesmo tempo, uma verdadeira fortuna foi destinada aos bancos, o auxílio emergencial para a população foi de no máximo R\$600,00. Profissionais de diversos setores, como por exemplo, o de eventos, entre outras áreas, foram abandonados. Enquanto a campanha pelo isolamento social era feita, ficava clara a desigualdade. Viu-se transporte público abarrotado por trabalhadores precarizados que não tinham escolha, se arriscando e adoecendo. Consolidaram-se no país relações de trabalho que se baseiam no medo do trabalhador em perder seu sustento e de sua família. Nas casas dessas famílias, observou-se o resultado: aumento dos despejos, aumento da violência doméstica, sobrecarga de trabalho para as mulheres e tantos outros problemas.³

¹ A notícia do link a seguir, conta a história de um jovem que morreu trabalhando em um aplicativo de delivery e ainda teve sua conta desativada por não pegar mais entregas para fazer: <https://theintercept.com/2022/09/05/yuri-morreu-fazendo-entrega-para-o-ifood-11-dias-depois-sua-conta-foi-desativada-por-ma-conduta/>

² São inúmeras as reportagens sobre os cortes de gastos no governo Bolsonaro. Apontamos uma: <https://www.cartacapital.com.br/cartaexpressa/governo-bolsonaro-anuncia-corte-de-r-674-bilhoes-no-orcamento-o-3o-do-ano/>

³ Algumas notícias podem ser conferidas nos seguintes links:
<https://economia.uol.com.br/noticias/estadao-conteudo/2020/03/23/com-crise-bc-ja-anunciou-r-12-trilhao-em-recursos-para-bancos.htm>
<https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2021/08/24/numero-de-familias-despejadas-de-casa-cresce-340percent-na-pandemia.ghtml>;

Pela interdependência, no âmbito da educação, escancarou-se, também, a desigualdade. Foi inevitável que as atividades presenciais na escola fossem interrompidas, e o que se viu em seguida foi, mais uma vez, a divisão entre ricos e pobres. As escolas privadas, de forma geral, ofereceram condições para alunos – que, é claro, já tinham condições: ambientes tranquilos, equipamentos tecnológicos diversos. A educação pública sofreu com a falta de direcionamento, investimento e seriedade. Ao longo do período de aulas “remotas” os professores ficaram sobrecarregados com trabalho burocrático e falta de condições mínimas. Os alunos, muitas vezes, sem ambientes propícios e sem acompanhamento de pais ou responsáveis, ficaram entregues à própria sorte e abandonaram os estudos. Atualmente, em 2022, temos notado, no cotidiano escolar, que ocorreram muitos danos na vida das crianças que necessitam cada vez mais da escola.

Tudo isso aponta para uma constatação muito importante para este trabalho. O contexto da pandemia ilustrou o que é o significado e papel da escola pública no Brasil. Ainda hoje, para governos neoliberais: a escola serve para que as crianças e jovens sejam depositados, para que absorvam e produzam pouco ou nenhum conhecimento, para que aprendam a aguentar e se conformar com as adversidades, e assim, sigam a vida toda como trabalhadores mal remunerados, conformados, sem tempo. Esta análise serve, também, para que fique claro que este trabalho busca negar essa realidade e contribuir para que os estudantes tenham possibilidade de negar também.

Nesse sentido, pode-se dizer que o contexto atual apresenta uma contínua negação de conhecimento aos que mais precisam dele. A educação oferecida às camadas mais pobres, às massas trabalhadoras e seus filhos, se limita ao básico para mostrar supostos avanços por meio de resultados e metas que em nada melhoram de fato a formação dos alunos.

O objetivo deste trabalho é analisar a problemática do ensino do esporte na escola, em aulas de Educação Física, com enfrentamento de temáticas relevantes como o preconceito, para a superação de problemas recorrentes na história dos sujeitos e, a partir da Pedagogia histórico-crítica (PHC) fortalecer uma abordagem

crítico superadora que facilite a aprendizagem em uma perspectiva crítica, humanizadora e transformadora.

A dissertação está dividida em três partes. Na primeira parte, busca-se fazer uma análise de conjuntura com base em três aspectos básicos da vida do ser humano: trabalho, lazer e educação. O primeiro, por caracterizar a vida humana e fazer parte das transformações que movem a história. O segundo, por ser parte indissociável da existência do homem, como uma necessidade, a qual, na busca por ser atendida, tornou-se reificada e alienada (MASCARENHAS, 2005; PADILHA, 2006). E o terceiro, por ser o caminho pelo qual as pessoas, continuamente, são apresentadas ao conhecimento, por meio da transmissão de conteúdos cientificamente e historicamente criados e sistematizados. Assim, possibilita-se a análise do nosso problema de pesquisa em sua totalidade, como descrito no método dialético, que orienta, metodologicamente, todo o trabalho. Percebe-se, acessando principalmente os estudos de Antunes (1995; 2006; 2018), Marx (2008; 2011), e Alves (2005; 2009) que as transformações ocorridas nos modos de produção na sociedade capitalista, com a acumulação flexível e as novas formas de exploração da classe trabalhadora tornam cada vez mais difíceis à efetivação do lazer e da educação que, por sua vez, torna-se cada vez mais alienado e alienante. Neste mesmo contexto, a permanência da ideologia das competências que caracteriza o pragmatismo neoliberal na educação, fundamentam currículos e pedagogias pelo Brasil, que negam o conhecimento às massas, dificultando assim as possibilidades de oferecer uma formação escolar crítica e transformadora através do conhecimento (SAVIANI, 2012; DUARTE, 2013).

Na segunda parte, analisa-se o esporte moderno como fenômeno cultural, social e econômico, a partir de interpretações clássicas de autores como Elias (1989) e Hobsbawn (1997), para compreendê-lo como parte da Cultura Corporal (SOARES et. al., 1992) e, conseqüentemente, a sua consolidação como temática escolar da Educação Física. Para isso, aborda-se o esporte a partir da teoria crítico superadora, sendo esta a mais adequada e relacionada à Pedagogia histórico-crítica (SOARES et. al., 1992; CASTELLANI FILHO, 1998; LAVOURA, 2020). Ainda nessa parte do texto, discute-se ainda a questão do esporte e currículo escolar, a partir da análise de documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e o Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Ribeirão Preto – SP (RIBEIRÃO PRETO, 2019), procurando evidenciar, segundo da leitura de Apple

(1989), Soares et. al. (1992), Duarte (2001), Saviani (2015) e Lavoura (2016), o caráter esvaziante dos currículos balizados pela formação a partir do desenvolvimento de competências e habilidades.

Na terceira parte do trabalho, analisou-se, através de pesquisa bibliográfica, como o preconceito é manifestado em aulas de Educação Física na escola, e quais os tipos mais comuns. Finalmente, a partir da Pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2011; 2012) apresentou-se o objeto de aprendizagem⁴ desenvolvido ao longo do curso, um *e-book* de 40 páginas, criado para auxiliar no ensino do esporte em uma perspectiva crítico superadora, tratando de forma problematizadora das questões sociais como o preconceito nas aulas. Infelizmente não foi possível realizar a aplicação do material, tendo em vista que semanas antes do início desta etapa, fui obrigado a deixar as turmas, por causa do retorno de outro professor para a sala de aula.

O material apresenta aspectos históricos, sociais e econômicos do fenômeno conhecido como esporte moderno, assim como diversas reportagens e falas que demonstram manifestações de preconceito, discriminação e violência dentro da prática esportiva em sociedade. Busca-se demonstrar, com o produto, que o esporte possui historicidade e que pode ser apropriado e transformado pelos alunos e alunas a partir de necessidades diversas e com intencionalidades mais humanas e justas. Na perspectiva dialética, o movimento esperado no objeto de aprendizagem, é: a) entender como os alunos compreendem o esporte, de forma geral, em determinadas dimensões e como os fatores negativos do esporte fora da escola contribuem para isso; b) recriar a prática esportiva, problematizando questões importantes sobre o esporte; c) incentivar e compreender uma nova concepção sobre o esporte que pode surgir entre esses estudantes.

Enfim, percebe-se que o esporte é o que se faz dele e, em uma sociedade capitalista, com tantas desigualdades e mazelas, é necessário contribuir para que a educação, a educação física e o esporte não sejam alienantes. Assim, que o esporte seja mais justo e humano e que contribua para a educação, para o lazer e para a liberdade humana.

⁴ O programa de pós-graduação utiliza o termo “produto educacional”, mas optou-se por utilizar o termo “objeto de aprendizagem”, que parece ser mais coerente com nossas reflexões.

No que se refere à metodologia, esta dissertação tem o materialismo histórico-dialético como base. O ponto de partida é a análise crítica do objeto (WACHOWICZ, 2001). Foi justamente dessa forma que se passou a pensar sobre o esporte escolar, durante a prática docente. Busca-se a aproximação à essência do objeto, “capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese” (NETTO, 2011, p. 22). Foi possível perceber que ao ensinar um esporte, constantemente, surgiam ideias preconceituosas sobre corpo, gênero e sexualidade. Além disso, ideais de consumo, influenciados pela mídia, muitas vezes, se sobrepunham à prática, ao aprendizado, à educação. Sustenta-se a ideia de que o esporte ainda é consumido e praticado de forma alienada, pouco reflexiva, permeada de preconceitos e ideais mercadológicos. Isso é uma prática reificada.

A concepção aqui defendida é parte do materialismo histórico-dialético cunhado por Marx em “[...] que defende a tese de que as contradições existem na natureza. Portanto, dispõe-se a interpretar essas realidades que, se são contraditórias, são concretas. A sua metodologia considera os seguintes itens, próprios ao sistema: a matéria, o trabalho e a estrutura econômica” (GERDHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 20). Portanto, como apontado por Gil (2008), a dialética de Marx e Engels se diferencia de Hegel por propor uma análise em que a matéria possui hegemonia sobre as ideias. A ideia contribui e orienta este estudo no sentido de compreender o fenômeno esportivo moderno em sua totalidade e a educação, dentro da história humana, passando por transformações, intencionais, deliberadas ou não. Assim também no cotidiano escolar. O preconceito existe para além da consciência dos indivíduos, e cabe ao estudo entender o fenômeno e dar sentido a ele no trabalho educativo. Observa-se, então, que o esporte não pode ser compreendido isoladamente, mas, em uma complexidade de fatores que constituem uma totalidade (MARCONI e LAKATOS, 2003), no centro do conflito de classes e das transformações do modo de produção capitalista. Não por acaso, ao longo deste trabalho discute-se conceitos importantes do mundo do trabalho que dialogam com o esporte, que compõe e ocupa o “tempo livre” da classe trabalhadora. Por isso, a análise de tal objeto necessita tão fortemente do método dialético:

Independentemente do conhecimento e da consciência humana sobre tal, os elementos constitutivos da prática social existem, são reais e possuem uma estrutura e dinâmica interna de funcionamento efetivo a qual pode ser apreendida pela consciência humana por meio, especialmente, da atividade

O esporte não pode ser considerado de forma isolada e, mais ainda, sequer existe sem a ação do homem. Além disso, enquanto fenômeno moderno impacta a vida das pessoas e influencia no modo de pensar e agir. A essa relação entre objeto (esporte moderno) e seu meio (a sociedade, a escola) ocorre uma ação recíproca, o primeiro importante princípio da dialética. Contudo, nada é imutável segundo essa forma de análise, e assim, tudo está em movimento, explicitando assim um segundo princípio (RICHARDSON, 2012). Assim, podemos destacar, conforme explica Gil (2008), que o método dialético se aplica em três grandes leis⁵: a) a *unidade dos opostos*, em que se aponta que as contradições são o fator de desenvolvimento da história, e que os opostos não apenas estão lado a lado, mas, que lutam entre si; b) *quantidade e qualidade*, em que o desenvolvimento se baseia em mudanças quantitativas que se transformam em qualitativas; c) a *negação da negação*, a mudança nega o que foi mudado, obtendo-se um resultado. O resultado é negado, enfim, num sentido de desenvolvimento, e não mais de retorno ao que era antes. Segundo Barros e Gasparin, “elas representam uma vinculação estável, interna e necessária dos fenômenos (2009, p. 34). O que se tenta mostrar, aqui, é que se admite que o que está sendo investigado está em movimento constante, e demanda por uma compreensão ampla, em seu contexto e totalidade.

Assim, o movimento e desenvolvimento, no pensamento dialético são explicitados também dessa forma:

[...] o ponto de partida é a tese, proposição positiva; essa proposição se nega ou se transforma em sua contrária – a proposição que nega a primeira é a antítese e constitui a segunda fase do processo; quando a segunda proposição, antítese, é, por sua vez, negada, obtém-se a terceira proposição ou síntese, que é a negação da tese e antítese, mas por intermédio de uma proposição positiva superior - a obtida por meio de dupla negação (MARCONI e LAKATOS, 2003, p. 102).

Como técnicas de pesquisa, a fim de fortalecer a discussão teórica realizada ao longo do texto, optou-se, no capítulo 2, por utilizar a pesquisa documental,

⁵ Gil (2008) na verdade utiliza o termo “princípios” para nomear os itens. Contudo, acabamos por utilizar a separação entre princípios e leis com base em Richardson (1999). Marconi e Lakatos (2003) chamam a atenção para essa variabilidade de explicações do método entre diversos autores. Contudo, espera-se conseguir explicitar basicamente as ideias propostas no método dialético.

acessando-se documentos oficiais para extrair informações fidedignas e analisá-las. Os documentos analisados, como apontados anteriormente, são a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e o Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Ribeirão Preto – SP (RIBEIRÃO PRETO, 2019). Já no capítulo 3, optou-se por utilizar a pesquisa bibliográfica, ou seja, a análise de outros estudos já realizados sobre o tema que se buscou- estudar para, dessa forma, elucidar questões que permeiam este trabalho (MARCONI e LAKATOS, 2003).

Após as análises, a partir da categoria totalidade concluiu-se que as várias formas de preconceito que ocorrem nas aulas de Educação Física e na temática esporte, estão relacionadas ao processo de alienação e reificação que permeiam a sociedade como um todo. Assim, os problemas sociais que atingem as pessoas diariamente, seja no trabalho ou no lazer, se fazem presentes também no contexto da educação. Este fenômeno dificulta a identificação das pessoas como semelhantes, parte de uma mesma classe social, e causa o preconceito e a discriminação pautados em diferenças físicas, de orientação sexual e de raça. Por isso, é necessário abordar a temática do preconceito nas aulas, de forma objetiva e intencional, a fim de desenvolver junto aos estudantes, conceitos teóricos relevantes para a superação de tais problemas.

1 TRABALHO, LAZER E EDUCAÇÃO: A ESSÊNCIA HUMANA NEGLIGENCIADA SOB AS OFENSIVAS NEOLIBERAIS

Neste primeiro momento, exploraremos a questão do trabalho, a da educação e a do lazer, para compreender como a dinâmica das formas de produção da sociedade capitalista estruturam interesses das classes dominantes sobre a formação da classe trabalhadora. Ou seja, a lógica produtiva que se transforma historicamente cria a necessidade de uma adequação pedagógica, para que a escola, enquanto “aparelho ideológico do estado”, (ALTHUSSER, 1983) continue formando mão de obra útil para o trabalho. O trabalho, por sua vez, vem sendo precarizado e explorado de formas cada vez mais variadas, com o acirramento da mais-valia e a captura do tempo livre do trabalhador. O lazer, aqui, inseparável da educação fora e dentro da escola, neste contexto, se torna cada vez mais inviável e alienado. No âmbito da educação escolar ou formal, faremos alguns apontamentos sobre os desdobramentos dos interesses empresariais capitalistas sobre as concepções pedagógicas vigentes e seus consequentes desdobramentos, sobretudo em relação às normativas, presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) e no Referencial Curricular da Rede Municipal de Ribeirão Preto – SP (RIBEIRÃO PRETO, 2019).

1.1 Trabalho: transformações no modo de produção capitalista e consequentes impactos na morfologia da classe trabalhadora

Compreender o trabalho enquanto categoria essencial da vida humana e central em nosso processo histórico é primordial para esta dissertação, situando o problema de pesquisa para o qual tenta contribuir. Afinal, se o esporte na escola ainda dialoga com práticas alienadas, preconceituosas, idealizadas da sociedade e contribui para que assim permaneçam, muito se deve, ao lugar que ocupa enquanto objeto de consumo humano e espaço de interesse do modo de produção capitalista.

É preciso entender que o homem passa a se fazer diferente dos demais animais em sua existência e trajetória, pois, sua relação com a natureza é uma relação de transformação, em atendimento às suas necessidades que, por sua vez, também vão se modificando e, assim, consecutivamente e historicamente. O

homem, então, cria meios para atender suas necessidades materiais e o trabalho resulta da ação de troca com a natureza, na qual vive e age conscientemente. Contudo, no complexo processo de atendimento às necessidades, o homem não só domina, mas é dominado, pela divisão do trabalho, pelo pertencimento às classes sociais, pela falta de tempo e condições básicas de sobrevivência.

À medida que o modo de produção capitalista se consolidou e o trabalho, mais do que nunca, ficou submetido ao capital, o homem foi se desconectando de suas plenas possibilidades de desenvolvimento. Ainda que o trabalho tenha sido sempre fundamental para a existência humana, no capitalismo tornou-se parte da desumanização, a partir da divisão do trabalho, da prevalência da propriedade privada e da submissão até mesmo das ciências ao capital (MANACORDA, 2007).

No modo de produção vigente, o capitalista, ocorre à dinâmica de acúmulo de capital, que por sua vez, é o valor que se extrai do trabalho dos “outros”, pelos donos dos meios de produção, em contrapartida ao empobrecimento e à exploração da classe trabalhadora – e aqui está à relação social fundamental desta sociedade – é preciso que se crie formas de render mais, vender mais, produzir mais, para lucrar mais. É uma constatação necessária ao entendimento do processo de desumanização existente (ANTUNES, 2006).

A produção, por si, é um processo natural de transformação da natureza pelos homens, a partir das necessidades. O que se produz, então, são formas de objetivação do homem no estabelecimento de finalidades para o que se vai consumir, como por exemplo, a mercadoria. Nesse sentido, produção e consumo são partes que se conectam desde o início do processo de transformação da natureza. A produção tem uma finalidade de consumo e também se consome para existir, se tornando mais complexa (MARX, 2011). A lógica de produção, no curso da história e na consolidação do capitalismo, torna-se compreensível na totalidade, ao pensar as classes sociais, intencionalidades econômicas e políticas, e toda a dinâmica inerente a tal processo: “quando se fala de produção, está sempre se falando de produção em um determinado estágio de desenvolvimento social – da produção de indivíduos sociais” (MARX, 2011, p. 53).

Em linhas gerais, pode-se utilizar da citação abaixo para compreender a relação inicial e superficial entre produção, consumo, distribuição e troca:

A representação superficial claramente perceptível: na produção, os membros da sociedade apropriam (elaboram, configuram) os produtos da natureza às necessidades humanas; a distribuição determina a proporção em que o indivíduo singular participa desses produtos; a troca o provê dos produtos particulares nos quais deseja converter a cota que lhe coube pela distribuição; no consumo, finalmente, os produtos devem objetos do desfrute, da apropriação individual. A produção cria os objetos correspondentes às necessidades; a distribuição os reparte segundo leis sociais; a troca reparte outra vez o já repartido, segundo a necessidade singular; finalmente, no consumo, o produto sai desse movimento social, devem diretamente objeto e serviço da necessidade singular e a satisfaz no desfrute (MARX, 2011, p. 57).

O que se produz, resultado do trabalho explorado, é basicamente a mercadoria. É a forma que a produção adquire, para que tenha objetivos específicos de consumo na sociedade. A essas mercadorias vincula-se valor, que é na realidade uma relação social, pois, varia de acordo com o momento em que se encontra no processo de produção. Uma mercadoria vale “X” no momento em que é pensada, “2X” no momento em que é produzida pelo trabalhador, “10X” no momento em que é vendida pelo fabricante. E assim por diante. Nesse básico exemplo, vemos como o dono do meio de produção tem a possibilidade de extrair valor do trabalho das pessoas que de fato produzem mercadorias. Faz-se a partir da simples produção e o intensifica de diversas formas. Essa extração de valor é a mais-valia, ou seja, a fração do valor que o capitalista embolsa sem pagar por ela. A mais-valia pode ser considerada a origem da exploração, afinal, representa o trabalho realizado, mas, não pago ao trabalhador e é representado de diversas formas, sendo a principal delas o lucro como excedente ao que é pago ao trabalhador em forma de salário (BOTTOMORE, 1988).

É claro que essa rápida e rudimentar exposição não dá conta da profundidade dos conceitos tão bem descritos por Marx em sua obra monumental, mas, é cara para explicitar as relações a que se expõem os trabalhadores do país – cada vez mais, por necessidade e convencimento ideológico.

Assim, é interessante apontar:

[...] o sentido do trabalho que estrutura o capital (o trabalho abstrato) é desestruturante para a humanidade, enquanto seu polo oposto, o trabalho que tem sentido estruturante para a humanidade (o trabalho concreto que cria bens socialmente úteis), torna-se potencialmente desestruturante para o capital. Aqui reside a *dialética espetacular do trabalho* [...] (ANTUNES, 2018, p. 26).

Nesse sentido, observa-se que na medida em que a pessoa é sujeitada a essa dinâmica de trabalho, consolida-se a alienação: o produto do trabalho se torna algo além do controle racional, da vontade do trabalhador, que ao final o estranha. Não possuindo conexão com o que produziu. Neste mesmo processo está a fragmentação de si na qual o ser está inserido (afinal, o trabalho é uma característica essencial humana) e que o torna cada vez mais impossibilitado de se formar plenamente humano:

O conceito marxiano de alienação possui quatro aspectos principais, que são os seguintes: a) o ser humano está alienado da *natureza*; b) ele está alienado de *si mesmo* (de sua própria *atividade*); c) de seu “*ser genérico*” (de seu ser como membro do gênero humano; d) o ser humano está alienado do *ser humano* (dos demais seres humanos) (MÉSZÁROS, 2016, p. 20).

A alienação se intensifica, já que na trajetória da globalização e do crescimento mundial do capitalismo, surgiram e se aperfeiçoaram vários tipos de processos produtivos, pois:

[...] com a evolução dos sistemas de comércio e de todo o aparato institucional necessário para tal, vieram às exigências de precisão nos prazos e na qualidade dos produtos (com a competição por novos mercados se alastrando para além das necessidades locais), de modo que o conhecimento envolvido no âmbito da produção passou a ser assumido como prioridade estratégica dos capitalistas empregadores [...] (PINTO, 2007, p. 15).

Assim, a organização do trabalho nos processos produtivos foi pensada em grandes sistematizações como o Taylorismo, o Fordismo e o Toyotismo. Diferenças e contextos a parte, em todos esses processos, os trabalhadores possuem uma série de responsabilidades que tem, como objetivo final, produzir adequadamente

para o mercado, gerando assim o lucro para os capitalistas, através de seu trabalho. No Taylorismo e Fordismo, de maneira geral, observa-se a produção em grande escala, uso de grandes estoques de mercadorias e, principalmente, a divisão intensa de tarefas. Isso é, cada parte dos trabalhadores exerce uma única atividade: apertar um parafuso, por exemplo. É preciso lembrar, porém, que o capitalismo de produção em massa entrou em crise e enfrentou inúmeros problemas desde as primeiras décadas do século XX, e muito se justificou a questão da produção excessiva fordista enquanto uma das causas dessa crise (ANTUNES, 1995).

Consequentemente, transformações surgiram com a consolidação do capitalismo mundializado e assim novas formas de enxergar a produção. Estabeleceu-se então a lógica do Toyotismo, com uma maior adequação da produção em relação às demandas, nas quais, um mesmo trabalhador passa a cumprir vários tipos de tarefa. Segundo Alves (2005), por surgir em um contexto específico de baixa demanda, no Japão, na metade do século XX, o modelo sobressaiu-se no cenário capitalista das décadas seguintes e, portanto, firmou-se como modelo central no contexto global. No Toyotismo, a produção passou a se adequar ao que era necessário, sem desperdício de tempo. Assim, as indústrias, por exemplo, tornaram-se capazes de atender a qualquer tipo de mercado e demanda. Nota-se, também, neste tipo de organização, a necessidade de maior qualificação e polivalência do trabalhador, que se tornou apto a operar vários tipos de máquinas. Passou-se a utilizar mais o trabalho em equipe e a flexibilização da organização, para eventuais adaptações na organização da produção (ANTUNES, 1995). Tratou-se, basicamente, de uma nova forma de mobilizar as possibilidades de acumulação de capital em um contexto de crise:

[...] A partir desse conjunto de transformações macro e microeconômicas, entrou em vigor um novo regime de acumulação de capital em nível internacional, a “acumulação flexível”, denominação de Harvey (1992), que traz à tona o principal objetivo dessa nova ordem: a flexibilização dos mercados de trabalho, das relações de trabalho, dos mercados de consumo, das barreiras comerciais, do controle da iniciativa privada pelo Estado [...] (PINTO, 2007, p. 40, grifo nosso).

Assim, consolida-se uma forma de organizar o trabalho para além da linha de produção das fábricas, atingindo, mais do que nunca, questões econômicas políticas e sociais. A flexibilização das relações de trabalho enfraqueceu as possibilidades de

organização de trabalhadores, junto com a consolidação da política liberal dos governos de países desenvolvidos, que subalternizaram países em desenvolvimento, como os da América Latina, e aumentaram a desigualdade social conforme ressaltado por Pinto (2007).

Portanto,

o valor universal do toyotismo como momento predominante do complexo de reestruturação produtiva, e como nova ofensiva do capital na produção, é instaurar, no plano da produção de mercadorias, uma 'nova hegemonia' do capital, articulando, de modo original, coerção capitalista e consentimento operário (ALVES, 2005, p. 414).

O que ocorre ainda é que no Toyotismo há uma maior presença da subjetividade do trabalhador como um todo, através do comprometimento com o trabalho e com as múltiplas tarefas, em contrapartida ao modelo Taylorista-fordista. Nesse modelo, o trabalho repetitivo e a ampla produção atendiam as demandas do mercado, mas, as questões referentes à classe trabalhadora se faziam mais presentes, pois, não havia tamanho convencimento “de corpo e alma” sobre o trabalho. O discurso de polivalência e, de participação essencial, convencem e mobilizam o trabalhador – muitas vezes chamado “colaborador” – de que seu trabalho é sua vida e deve-se tornar cada vez mais competente para isso (ALVES, 2005; 2009).

Tal constatação acerca da mobilização ideológica sobre a classe trabalhadora foi feita por Marx e Engels (2008). Para os autores, o conjunto de símbolos, discursos e linguagem, e outras representações e elementos dentro da sociedade capitalista – na qual existe uma classe dominante – constitui a ideologia que torna natural àquilo que é, na realidade, histórico, social, cultural. A ideologia é, portanto, o uso da atividade do pensamento como recurso de domínio. No caso da exploração do proletariado, embora esta seja readequada de acordo com as transformações do modo de produção, permanece uma mesma lógica:

A força produtiva multiplicada que nasce da cooperação de vários indivíduos exigida pela divisão do trabalho, aparece a estes indivíduos, porque sua cooperação não é voluntária, mas, natural, não como seu próprio poder unificado, mas como uma força estranha situada fora deles, cuja origem e cujo destino ignoram, que não podem mais dominar e que, pelo contrário, percorre agora uma série particular de fases e de estágios de desenvolvimento, independente do querer e do agir dos homens e que, na verdade, dirige este querer e agir (MARX e ENGELS, 2008, p. 49 - 50).

Por isso, é necessário apontar também que a formação da consciência – ou seja, a capacidade de vivenciar e compreender a realidade - dos homens e mulheres neste contexto é influenciada pela ideologia. Sendo esta última, a ideologia dominante, e apreendida pelos autores, de forma negativa, pode-se apontar que há aqui a questão da falsa consciência, ou seja, do reflexo da realidade sobre a consciência humana. Em última instância, é necessário entender a falsa consciência não como uma mera mentira, mas, como uma constatação do movimento histórico e dialético das relações humanas, no qual a transformação é também necessária.

Para além da produção de mercadorias, que sempre foi o grande objetivo da obtenção de mais-valia no capitalismo, pode-se observar também que, atualmente, a configuração do mercado de trabalho favorece a geração desses excedentes em outros setores, como no de serviços. Assim, o convencimento ideológico do trabalho alienado presente nas linhas de produção, também é utilizado nas ocupações fora das fábricas. Assim, segue através do afrouxamento da relação entre empregado e empregador, da terceirização e da informalidade, a precarização do trabalho, ao mesmo tempo em que certo processo de intelectualização ocorre, sobretudo, nas tecnologias de informação. Essa atual configuração das relações de trabalho e da dinâmica das diferentes ocupações as quais os trabalhadores se adaptam cotidianamente para se manterem trabalhando, fazem parte de uma forma de exploração intensa e muito consistente. Para além da geração de mais-valia presentes no processo de produção de mercadorias, cada vez mais se busca gerá-la no setor de serviços, fortalecendo e ramificando ainda mais o domínio do capital sobre as diversas formas de trabalho (ANTUNES, 2018).

No contexto da pandemia, a ideia de que o empregado é, de fato, apenas uma peça substituível, cada vez mais destituído de humanidade, ficou ilustrado em 2021, na fala do empresário Washington Cinel, sobre a questão das vacinas:

“Meu interesse único é aumentar e vacinar o último brasileiro o mais rápido possível. Sabe por quê? O cara fica doente, não vai trabalhar, você precisa contratar outro. O que nós estamos perdendo com isso é incrível a nível econômico. Esse é o grande problema, **além das mortes, logicamente, que vêm ocorrendo**”
(<https://www1.folha.uol.com.br/colunas/painelsa/2021/04/governo-tem-muito-motivo-para-ser-aplaudido-diz-empresario-que-recebeu-bolsonaro-em-jantar.shtml>, grifo nosso, acesso em 13 de abril de 2021).

Em outro ponto, ao longo de tão triste cenário, muitos trabalhadores protestaram contra as medidas de isolamento, *lockdown* e demais restrições para diminuir o contágio. O que leva alguém a protestar para poder se arriscar, adoecer, infectar parentes e morrer? Certamente, a falta de outra opção para garantir seu sustento e de sua família. E, concomitante a isso, o domínio ideológico do capital que leva a pessoa a acreditar que toda a responsabilidade é sua, que se conforma com o completo abandono governamental e com falas de empresários como a citada acima.

Todas essas mazelas geradas pelo capitalismo estão sendo intensificadas com a precarização do trabalho, da saúde, do lazer, da educação, enfim, da vida da classe trabalhadora no Brasil. Contudo, estes problemas são banalizados em nome do avanço neoliberal.

O neoliberalismo é o conjunto de ideias políticas e econômicas que defende, entre outras coisas, a privatização de empresas públicas e a limitação de gastos públicos, assim como a flexibilização de leis de trabalho, o atendimento à lógica de mercado e a abertura aos investimentos e interesses econômicos estrangeiros. Vigente desde o início da década de 1990 no Brasil, o modelo neoliberal, embora tenha entrado em certo embate com interesses contrários nas décadas seguintes (PACCOLA e ALVES, 2018), guia grande parte das decisões e medidas econômicas atuais no país.

Se por um lado, o discurso neoliberal, empreendedor, ilude e convence os trabalhadores de que a solução é acordar cedo, encarar os desafios e exercitar a resiliência, por outro, acirra-se o descaso e a exploração. A lógica se estende por vários setores. Por isso é tão importante compreender como é constituída a classe trabalhadora atualmente:

Dadas as profundas metamorfoses ocorridas no mundo produtivo do capitalismo contemporâneo, o conceito ampliado de classe trabalhadora, em sua nova morfologia, deve incorporar a totalidade dos trabalhadores e trabalhadoras, cada vez mais integrados pelas cadeias produtivas globais e que vendem sua força de trabalho como mercadoria em troca de salário, sendo pagos por capital-dinheiro, não importando se as atividades que realizam sejam predominantemente materiais ou imateriais, mais ou menos regulamentadas (ANTUNES, 2018, p. 31).

Outro assunto que se refere às transformações no trabalho e na configuração

da classe trabalhadora envolve a crescente participação feminina, em empregos precarizados e desregulamentados (ANTUNES e ALVES, 2004). Se em cargos de grande projeção e destaque, as mulheres ainda são vítimas de menor remuneração, em comparação aos homens (além de outros inúmeros problemas como assédio, preconceito, etc.). Nos setores mais visados pela acumulação flexível é possível dizer que a exploração pode ser significativamente maior e mais cruel. Na área de serviços domésticos⁶, com a Lei Complementar nº 150 (BRASIL, 2015), que possibilitou a isenção de vínculo empregatício, muitos empregadores passaram a demitir as funcionárias que eram registradas para contratar outra como diarista, tornando incerto o cotidiano de trabalho e remuneração dessas trabalhadoras. Boa parte das mulheres, nunca é demais lembrar, ainda acumula jornadas com os cuidados das próprias casas e filhos. No contexto da pandemia e no atual momento (os primeiros meses de arrefecimento do caos pandêmico), não é possível mensurar, ou sequer imaginar o tamanho do sofrimento dessas pessoas.

Na área de estética, a lei n. 13.352 (BRASIL, 2016) permitiu aos salões de beleza “celebrar contratos de parceria, por escrito, nos termos definidos nesta Lei, com os profissionais que desempenham as atividades de cabeleireiro, barbeiro, esteticista, manicure, pedicure, depilador e maquiador”. Em outros tantos locais, a consolidação do uso das “MEI” - os microempreendedores individuais também dividem a mesma lógica. No discurso, há flexibilização de horários, liberdade de vínculo, modernização. Na prática, cumprimento de horários fixados, cobranças excessivas, centralidade de decisões do empregador e, sobretudo, insegurança e instabilidade de empregos (SOUZA e BORGES, 2020).

Ainda como no exemplo das trabalhadoras e trabalhadores domésticos, surgiram muitas que cadastram profissionais e disponibilizam para procura de interessados em contratar os serviços. Estes são realizados e pagos à empresa, que repassa ao trabalhador certa quantia e fica com o restante⁷. Nenhuma das partes tem vínculo ou responsabilidade com a pessoa que realiza o serviço. A remuneração, entretanto, é dividida. Trata-se de um exemplo de uberização do trabalho, situação em que uma empresa media – ou, na realidade, subordina e

⁶ Em 2018, calcula-se que 92% das pessoas que trabalhavam nos serviços domésticos eram mulheres (<https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2019-12/ipea-trabalho-domestico-e-exercido-por-mulheres-mais-velhas>, acesso em 14 de abril de 2021)

⁷ Como exemplo, citamos a “Dona Resolve”, que oferece serviços domésticos diversos em todo opais.

controla – o trabalho, muitas vezes, sem efetivamente fazer nada que altere a forma como é executado. Trata-se de uma forma de adequação do cotidiano *just-in-time* dos trabalhadores em relação às demandas por serviços informais e desregulamentados (ABÍLIO, 2020; FRANCO e FERRAZ, 2018).

Tais modificações e desregulamentações são, na realidade, esforços para adequar as relações de trabalho do país aos ideais capitalistas previstos e já consolidados em outros lugares do mundo. A mundialização do capital financeiro e a subalternização dos países em desenvolvimento, como os da América do Sul, fazem parte de um processo longo, que aqui, se traduzem na reforma (ou contrarreforma) trabalhista, a Lei nº 13.467/2017 (BERWIG, DAMASCENA e GUILHERME, 2020).

Desde a década de 1990, com a intensificação da lógica neoliberal de desmonte estatal e privatização, o país vem enfrentando a precarização do trabalho enquanto se aumenta a proporção do acúmulo de riquezas e lucros do capital – com alguns momentos de desaceleração como nos governos do PT⁸ – mas sempre de forma contínua. Nos últimos anos, com a perda de apoio da presidente Dilma, que acabou impedida de forma golpista em 2016, abriu-se caminho novamente para a consolidação legal dos interesses empresariais sobre o país (ANTUNES, 2018).

De forma geral, a reforma trabalhista, na CLT, com a Lei nº 13.467 (BRASIL, 2017), permitiu, portanto, práticas que podem ser pensadas nos seguintes eixos: condições de trabalho, possibilidades de organização sindical, justiça trabalhista e negociações coletivas. Entre os principais pontos, estão: permissão e regulamentação de contratos autônomos, trabalho intermitente, terceirização de atividades fins, jornadas de trabalho mais extensas, fragmentação de férias. E, ainda, no campo jurídico, o fim da gratuidade na justiça do trabalho, possibilitando a culpabilização do empregado por eventuais processos, cabendo a esse indivíduo eventuais custos com processos. Some-se a isso a prevalência de acordos entre empregador e empregado sobre o legislado e a impossibilidade de intervenção sindical, fica a constatação: cada vez mais, a empregada ou empregado teme por sua sobrevivência e possíveis perdas constantes de emprego e acaba se submetendo aos mais cruéis meios de exploração (BERWIG, DAMASCENA e GUILHERME, 2020).

⁸ Contudo, ainda que tenham ocorrido avanços neoliberais contínuos nas últimas décadas, podem-se considerar alguns avanços nos governos do PT, como a criação de 18 universidades públicas, o estabelecimento do piso nacional do magistério no ensino público da educação básica, o PRONATEC e outras leis importantes.

No mundo do trabalho atual, portanto, seguindo a ideologia dominante, os indivíduos devem adquirir novas competências para resistirem às demandas do cotidiano, adaptando-se ao mundo competitivo e competindo sem as condições educacionais e nem materiais que os favoreçam. O trabalho é mais longo, intenso, menos recompensador, mas, gera mais lucro. A qualidade de vida, ou a própria vida, torna-se inviável. É preciso ser parte do mundo, apropriar-se de toda a humanidade possível, tornar-se humano, conhecer os outros e a si. Produzir de forma saudável, vivenciar o tempo livre, criar, absorver e, enfim, viver. Acerca dessas afirmações, temos certeza que o único caminho é compreender cada vez melhor a nossa realidade, e transformá-la.

1.1.1 Tempo livre e lazer na sociedade de consumo

Se o trabalho, no contexto do capitalismo mundializado, da acumulação flexível é desregulamentado, precarizado e se entrelaça novamente às características de servidão – quando não de escravidão de fato – não é difícil imaginar como se organiza o tempo do trabalhador para além de trabalho, quais são as possibilidades de lazer e o que, de fato seria esse lazer. A diversão, o ócio e o contato com diversas manifestações e práticas culturais são inviáveis. Neste raciocínio, o trabalho é concebido como algo negativo neste contexto e o lazer é apenas uma forma de se recuperar, para suportar as longas jornadas de trabalho alienado e, muitas vezes, o lazer é também alienado (HÚNGARO, 2008). Contudo, admitindo uma posição em defesa de mudanças neste cenário, apontamos que o lazer enquanto contraponto do trabalho é um direito (CASTELLANI FILHO, 2007), e assim é necessário defender o acesso e a qualidade das práticas, equipamentos, e demais elementos que o constituem nas políticas públicas.

Anteriormente, destaca-se que o trabalho dominado pelo capital tem características específicas, sendo muitas delas negativas e deteriorantes para a vida. É neste contexto de trabalho que é possível localizar a ideia de lazer: no meio da adequação do tempo à produção e ao lucro e no meio de disputas entre as classes sociais da sociedade capitalista. Em muitos momentos, o trabalho não obedeceu aos ponteiros do relógio e ao imediatismo da produção em massa. Ao passar a atender essas demandas, teve o tempo capturado e dominado. Jornadas

de trabalho de dezesseis horas diárias, remuneração insuficiente, péssimas condições de moradia e outros fatores passaram a tornar o “tempo livre” do trabalhador cada vez mais escasso e empobrecido. Se for neste contexto em que é possível o lazer, esse se tornou cada vez mais inviável (MELO e ALVES JÚNIOR, 2003).

Esse problema do tempo e do ritmo de trabalho pode ser explicado com o conceito de mais-valia, já apontado anteriormente, no centro da racionalização do trabalho nas linhas de produção capitalista. É fundamental que o operário trabalhe mais do que o necessário para produzir pelo que recebe. Afinal, é no tempo excedente que produz a mais, de onde se gera a mais-valia, o valor a mais, o trabalho não pago do qual o capitalista se apropria e pelo qual lucra. É possível ainda apontar duas formas de mais-valia: a absoluta e a relativa. Na primeira, se obtêm o valor a mais pelo aumento da jornada de trabalho, como no exemplo anterior. Assim, aumenta-se tempo de trabalho e o trabalhador “se paga” no menor tempo possível. O tempo restante é o trabalho não pago. Na segunda forma, através da produção mais intensa e produtiva, também se gera a mais-valia, agora relativa. Essa forma sugere mudanças técnicas na raiz da organização dos processos produtivos (NAVARRO, 2006).

Por isso, o tempo do trabalhador é essencialmente capturado para que produza mais, de forma mais eficiente. Com a consolidação da ideologia dominante, em que também sua subjetividade é subjugada e convencida de que o sacrifício é necessário, que a produtividade é essencial e a vida é o trabalho (ALVES, 2005) cada vez mais, até mesmo o pouco “tempo livre” também está submetido à mesma lógica. Por isso o lazer está no centro de uma disputa de classes, característica da era moderna, em que os interesses capitalistas são hegemônicos e a classe trabalhadora se organiza e reorganiza para buscar alternativas, sempre (MELO e ALVES JÚNIOR, 2003).

Para definir lazer, portanto, aponta-se primeiramente para o senso comum criado por uma concepção esmagada de que o mesmo não tem vinculação alguma com o cotidiano, com as características sociais, econômicas e culturais:

Em geral, o sujeito vai em busca da satisfação de necessidades reais (descanso, entretenimento, vivência lúdica), porém, preso a uma concepção individualista e abstrata do fenômeno, como se as escolhas que ele faz não tivessem relação alguma com o tipo de sociedade em que ele vive, com as

contradições econômicas dessa sociedade (PELLEGRIN, 2006, p. 107).

É preciso pensar o lazer na base material de nossa sociedade e em sua relação com a totalidade. “O lazer é um fenômeno moderno, surgido com a artificialização do tempo de trabalho” (MELO e ALVES JÚNIOR, 2003, p. 29). O tempo livre em que a pessoa se dedica a interesses para além do trabalho – diversão, aprofundamento cultural, ócio – se é realmente livre ou, assim como o trabalho, é alienado. Em grande medida, a partir do materialismo histórico, ou seja, da análise total e da relação dialética presente (PADILHA, 2006), não há como pensar o lazer desprendido de suas raízes no controle do tempo livre da classe trabalhadora.

Portanto, o conceito de lazer, ou seja, aquilo que se faz no “tempo livre”, fora do trabalho – que essencialmente deveria ser algo bom – é algo em disputa, um fenômeno moderno, situado na tensão entre capital e trabalho e materializado como espaço de vivências lúdicas e articuladas à cultura (MASCARENHAS, 2004). Consequentemente, podemos ainda apontar que: “O lazer tem uma relação imediata tanto com a produção como com a reprodução social. A alienação, como sabemos, não está restrita tão somente ao momento da produção, abrange também a esfera do chamado ‘tempo livre’ no qual se situa o lazer” (HÚNGARO, 2008, p. 238).

É inegável que essa classe trabalhadora, ao longo de séculos, obteve grandes conquistas pela mobilização coletiva, pela luta, pela organização. Inclusive, entre essas conquistas, esteve a diminuição da jornada de trabalho, no Brasil presente, por exemplo, nas conquistas da década de 1930 e 1940 (LUZ e SANTIN, 2010). E é claro também que nada disso passaria imperceptível pela classe dominante. Por isso, sempre houve a tentativa de ampliar a jornada de trabalho e de controlar o “tempo livre” das pessoas que trabalhavam. As diversões dos trabalhadores eram consideradas um perigo, pois, além de contradizer a ordem social que exigia comprometimento e produtividade, também permitiam à reunião e a mobilização de grupos de trabalhadores, que evidentemente manifestavam-se, constantemente insatisfeitos com as condições de trabalho as quais precisavam se expor.

Se o tempo ao qual nos referimos é artificial, medido e controlado, como pensar em um lazer livre, dotado de possibilidades de formação humana, emancipador, uma vez que não sobra muito tempo e o que sobra acaba dedicado às atividades de consumo, como passeios em shopping centers, “nova cidade do capital, a catedral onde uma parcela da população idolatra as mercadorias e

vivência de lazeres reificados” (PADILHA, 2006, p. 128). O processo de reificação, ou seja, a transformação de alguma coisa pelo homem em algo, independente de sua vontade – e que na verdade, passa a governar sua vida – é uma intensa forma de alienação, muito presente nas formas de lazer (ALVES, 2006), que estão vinculadas a sociedade industrial e pensadas justamente para contribuir na relativização da ideia de tempo livre.

Não por acaso, durante 2020, ao tentar compreender a realidade e as expectativas em meio ao complicado ensino remoto⁹, no qual, os alunos foram inseridos, juntamente aos docentes, realizamos um questionário sobre os hábitos, as mudanças e as dificuldades que enfrentavam. Descobriu-se que 39,3% sentiam falta de dedicar tempo livre aos passeios no shopping que se localiza próximo ao bairro da escola por eles frequentada. As formas de incentivo ao consumo obviamente adentram o espaço escolar e permanecem no imaginário do lazer ideal. Outras atividades, como práticas corporais, não chegaram aos 15%.

Essa constatação sugere também que não só o tempo livre diminuto é o fator primordial. É preciso entender como estão organizados equipamentos de lazer, quais são as políticas públicas pensadas para o lazer. A título de exemplo, observa-se nas regiões onde as escolas em que leciono em Ribeirão Preto – SP estão localizadas, um crescente processo de privatização dos espaços: crescimento dos condomínios fechados, shoppings, clubes privados, e da precarização de espaços públicos, com equipamentos de lazer tais como parques, áreas de lazer, praças, quadras, pistas de corrida, pistas de skates, bibliotecas, teatros, museus, casas de cultura, centros comunitários, que muitas vezes estão em péssimo estado. Nesse ponto, observa-se inclusive a permanência de quadras esportivas e a sugestão em aprofundarmos a discussão acerca do esporte como prática de lazer, análise essa reservada ao próximo capítulo.

Nesse sentido, Fernando Mascarenhas (2005) aponta que o lazer, no contexto capitalista contemporâneo, é configurado como o que chama de *mercolazer*, ou seja, a manifestação do lazer no interior de seu processo de mercantilização. Assim, o

⁹ A pandemia que assola o país e obrigou as escolas a adotarem o ensino remoto desde março de 2020 até setembro de 2021 mudou para pior as possibilidades de trabalho e ensino. Em nossa realidade, tomando como exemplo, muitos alunos jamais participaram das atividades à distância. A comunicação foi sido precária e a participação muito baixa, muito em razão das medidas insuficientes dos órgãos responsáveis. Boa parte dos alunos e alunas não possuem internet, aparelhos celulares ou computadores, e em alguns casos, passam por dificuldades severas como falta de comida e outros itens básicos.

autor aponta:

Em tempos de globalização, de *acumulação flexível*, de mundialização da cultura, de venalidade universal, quando se conjugam os fatores já identificados – como a superexploração do trabalho, a taxa decrescente do valor de uso das mercadorias, as políticas neoliberais, a diminuição do tempo de giro do capital, a obsolescência planejada, a aceleração dos ritmos e processos cotidianos, a relativização do luxo e da necessidade –, a mercantilização do lazer assume proporções de dominância, com acentuada expansão dos negócios do setor (MASCARENHAS, 2005, p. 143).

Por isso, nota-se o lazer cada vez mais direcionado ao consumo (PADILHA, 2006). O processo de mercantilização do lazer, assim como modo de produção capitalista, é histórico. A medida que as linhas de produção se adaptam as demandas criadas pelo contexto sociopolítico e econômico, não só as mercadorias “tradicionais” se expandem, mas, também, as ideias de consumo, os círculos em que se consome, e as práticas que são consumidas. Tal constatação se comprova na análise de Mascarenhas (2005), que aponta a aproximação do lazer ao comércio ao longo do século XX, acompanhando, principalmente, o processo de modernização industrial e adequação das atividades econômicas brasileiras ao contexto mundial. Assim, o autor, utilizando também o exemplo da hegemonia dos shoppings, evidencia o crescimento desse tipo de equipamento de lazer pelas cidades, de forma cada vez mais intensificada, nas últimas décadas.

Na cidade de Ribeirão Preto – SP, por exemplo, a construção de shoppings está atrelada aos planos de expansão da cidade, como forma de valorização dos novos bairros residenciais, que são, principalmente, condomínios fechados¹⁰.

Como se observou, o cenário contribui para a alienação do homem na sociedade capitalista, dificultando o lazer sendo que é preciso também passar a discutir qual ideia de liberdade é possível em um contexto assim. Em primeiro lugar, como analisa Mészáros (2016), a liberdade a que nos referimos é a liberdade humana, ou seja, a plena possibilidade de o homem conhecer sua capacidade, estar inserido no mundo não apenas como explorado. Isso, e em contrapartida a falsa

¹⁰ Embora não tenhamos acesso a estudos científicos sobre tais apontamentos, acompanhamos pequenos estudos jornalísticos a respeito na urbanização da cidade, sempre focada em carros, condomínios fechados e equipamentos de lazer fechados e privatizados através da página @territorioemrede na rede social instagram. Os responsáveis fazem um trabalho de análise bastante interessante com documentos oficiais da cidade.

ideia de que a liberdade presente do discurso cotidiano seria apenas poder fazer supostas escolhas, sobretudo em um mundo onde boa parte das escolhas da classe trabalhadora é se sujeitar a tudo o que já foi elencado anteriormente (trabalho precarizado e excessivo) ou morrer de fome:

Só como necessidade possível, como necessidade interior, o trabalho é *fruição*; por conseguinte, a autorrealização, a satisfação humana, é inseparável do surgimento dessa necessidade positiva. *Liberdade*, consequentemente, é a realização do propósito do próprio ser humano: a *autorrealização no exercício autodeterminado e exteriormente desimpedido das capacidades humanas* (MÉSZÁROS, 2016, p. 170).

Portanto, a liberdade, aqui pensada não de forma abstrata, mas concreta, assentada sobre as bases materiais da sociedade capitalista (OLIVEIRA, 1998) esbarra nos obstáculos descritos acima. E assim, no lazer, “momento” em que o ser humano deveria livremente escolher o que fazer, segue alinhado aos interesses empresariais, industriais, financeiros do capitalismo mundial. Assim, admitindo que o esporte foi configurado como uma das práticas de lazer da classe trabalhadora, é preciso seguir trabalhando por uma educação esportiva que ajude a superar a dominação dos interesses capitalistas sobre o tempo livre e o lazer das pessoas. Notando que exista neste trabalho, o claro anseio pela superação deste momento, é necessário pensar em formas estratégicas de construir alternativas críticas ao lazer, não apenas negando formas alienadas, mas, transformando muitas delas também na formação educacional e escolar, a partir de um trabalho baseado no materialismo histórico dialético (DUARTE, 2013) como será explorado posteriormente. Para isso, precisa-se ainda pensar em como os problemas da alienação, do discurso capitalista de persuasão das subjetividades e da exploração da força de trabalho são perpetuados na ordem social reproduzida no espaço escolar.

É nesse contexto que o esporte permanece como uma relevante manifestação cultural em que o uso do corpo, do movimento, da interação entre corpos, ainda prevalece relevante no âmbito do lazer. Contrariando a reificação das práticas de lazer que se ressalta anteriormente, é preciso pensar o esporte como “parte integrante do patrimônio cultural da humanidade, e como tal, passível – por direito – de ser por ela apreendido” (CASTELLANI FILHO, 2007, p. 04). E apreendido, é importante sempre apontar, em uma perspectiva total, vinculado a ampla ideia de práticas sociais – ou seja, “atividades humanas construídas historicamente com a

intenção de dar respostas às necessidades sociais, identificadas pelos que fazem a história do seu tempo a partir de múltiplas determinações das condições objetivas neles presentes (Idem, p. 09). Mais do que saber fazer e jogar, mais do que performance esportiva, é preciso, para superar o contexto de desigualdade, preconceito e violência, que as pessoas apreendam o sentido do esporte enquanto cultura, enquanto elemento de socialização, solidariedade e humanidade.

1.2 Educação: entre disputas e possibilidades

1.2.1 Uma concepção de educação

Assim como o trabalho existe para atender a necessidade de adaptação na relação do homem com a natureza, a educação – enquanto trabalho imaterial existe para transmitir aos estudantes os saberes específicos para que vivam em sociedade. Por isso, o trabalho educativo visa a “identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se formem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (SAVIANI, 2015, p. 287).

É essencial, ao passa-se a analisar as questões educacionais sensíveis ao presente trabalho, que se ressalte, logo de início, nossa visão de educação. Acredita-se que a educação deve ser parte do processo de superação das desigualdades, da exploração, da pobreza, do racismo, machismo, LGBTQIA+fobia, enfim, de todas as formas de opressão, que estão profundamente enraizadas na sociedade e cultura capitalista. É preciso que a educação ofereça possibilidades de formação pelo conhecimento, no interior das práticas sociais, ou seja, pela vinculação desse conhecimento aos problemas sociais (SAVIANI, 2019). E mais, pelo movimento dialético presente no trabalho educativo (DUARTE, 2013), que sejam transformadas as práticas sociais e assim, os alunos e alunas que se inserem continuamente no mundo, na cultura e na história humana.

Acredita-se que “a educação é uma atividade social mediadora dos conhecimentos históricos acumulados pela humanidade e que tem a função social de reproduzir e transformar aquilo que acumulou no passado” (LIMA, 2019, p. 39). A

educação não é a salvação da humanidade, nem a única forma existente para superar a sociedade capitalista. Não é o heroísmo dos professores e professoras que se sacrificam, embora haja uma inegável resistência nisso, nem exatamente a suposta nobre missão de vida que o discurso repleto de hipocrisia do neoliberalismo utiliza como cortina de fumaça para encobrir os desmontes. Contudo, admitir isso não significa dizer que na educação não exista esperança, amor ou outros bons sentimentos. Apenas é preciso certa reflexão para reconhecer os pontos elencados acima.

Dito isto, também é preciso lembrar que a educação a serviço do ideal do capital tem efeitos devastadores, como podemos observar em várias partes do mundo: reformas empresariais, convencimento ideológico, e outros tantos fatores não apresentam bons resultados, nem mesmo dentro dos supostos objetivos da iniciativa neoliberal, quanto mais para uma verdadeira formação humana (FREITAS, 2018).

Por isso, a contribuição pedagógica presente na socialização do conhecimento tem, também, ramificações políticas, pois, depende de decisões e medidas que assim são: orçamentos e políticas educacionais, por exemplo. Ao mesmo tempo, tal contribuição tem desdobramentos também políticos, tendo em vista que o conhecimento é uma forma essencial de inserção no debate e na vida política de fato (SAVIANI, 2012). Assim, é preciso ter em mente:

Uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. Mas, sem um acordo sobre esse simples fato, os caminhos dividem-se nitidamente. Pois, caso não se valorize um determinado modo de produção da sociedade como o necessário quadro de intercâmbio social, serão admitidos, em nome da reforma, apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos, incluindo o da educação. As mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudicadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de *corrigir* algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida (MÉSZAROS, 2008, p. 25).

Em outras palavras, uma educação capaz de oferecer a possibilidade de desenvolvimento total do ser humano, através de vários tipos de conhecimento e de práticas, para que se supere as limitações das experiências acorrentadas ao

processo de alienação só é possível com o rompimento de problemas característicos da sociedade capitalista. Todavia, é importante lembrar, uma educação com tais potencialidades também é necessária para que ocorra a ruptura com o cenário atual de desigualdade e exploração (MANACORDA, 2007).

Compreender este dilema é importante para refletir continuamente sobre os desafios da prática educativa cotidiana e dos conflitos de interesses nos debates em torno da educação.

Afinal, no cotidiano escolar, é preciso desviar constantemente de armadilhas. Desde os livros didáticos esteticamente pensados para distrair e facilitar o aprendizado, até as habilidades essenciais, cheias de códigos – como se os alunos fossem processadores eletrônicos – passando pela complexidade da pluralidade de personalidades, expectativas e bagagens socioculturais das crianças e jovens, que são os mais importantes indivíduos na escola.

Neste contexto, o avanço neoliberal sobre a educação brasileira tende a universalizar uma formação escassa, unilateral, que se articula com a totalidade do contexto capitalista de estranhamento das relações humanas, de alienação e práticas reificadas, assim como a divisão social do próprio trabalho. Por isso, o ser humano limitado, criado para fortalecer a lógica do capital não se desenvolve plenamente. Em contrapartida, é preciso defender a formação omnilateral do homem, que envolva o ensino intelectual, a educação do corpo e sobre o corpo, e o adestramento tecnológico e científico dos processos de produção aos jovens estudantes. Como já destacado, o ser humano se forma na medida em que todas as suas capacidades se desenvolvem e rumam a liberdade, ou seja, a vida para além do trabalho alienado, determinado por necessidades externas (MANACORDA, 2007).

Ao encontro de tal necessidade, aponta-se que a escola e a educação, dentro da realidade brasileira, devem ter como objetivo a socialização do saber sistematizado (SAVIANI, 2015). É neste ponto que é necessário lançar apontamentos sobre a profunda relação dos interesses empresariais capitalistas, que se configura como uma das grandes dificuldades, possivelmente a maior, para que a escola cumpra com o seu papel.

1.2.2 Alguns desdobramentos dos interesses empresariais capitalistas nas concepções pedagógicas vigentes e no ensino: a BNCC e o aprender a aprender

O contexto de recrudescimento histórico das características que tornam a sociedade cada vez mais desigual. Condições precárias de vida, trabalho, lazer (quando há) e consumo. A rotina se torna insuportável. Usa-se o discurso do empreendedorismo para convencer que a exploração sofrida é o caminho para a vitória. É assim já na formação escolar, na qual a “resiliência”, termo que indica a capacidade de recuperar a forma original após deformação, torna-se, supostamente, uma característica humana positiva e é ensinada e defendida.

Nesse sentido, Marsiglia et. Al. contextualizam:

A partir dos anos 1990, com o desenvolvimento do neoliberalismo no país, a educação pública brasileira foi sendo ajustada às demandas da ideologia da globalização. Para a potência hegemônica, a “nova era” pressupunha que os países pobres deveriam concentrar seus esforços em economizar tanto quanto possível para honrar os compromissos firmados com os credores financeiros. Mas, ao mesmo tempo, a perda de direitos, o desemprego estrutural, a precarização do trabalho, dentre outros impactos das reformas neoliberais não poderiam se constituir como ameaça à estabilidade do sistema. Eis porque, segundo Leher (1998), a defesa propugnada pela ideologia dominante relacionou a educação escolar ao alívio da pobreza: como a economia política da nova fase do capitalismo passou a pressupor a “exclusão” de grande parte da população e a impossibilidade de desenvolvimento na maior parte dos países, a política educacional foi alçada como estratégia para atenuar, ao menos no plano ideológico, os efeitos decorrentes da implantação das reformas ocorridas na periferia do sistema político econômico mundial (2017, p. 112, grifo nosso).

Ou seja, em um contexto de crise do capital e da reestruturação de mecanismos de dominação econômica dos mais fortes sobre os mais fracos, é preciso, de diversas formas, assegurar o controle. Neste processo, isso ocorreu através das políticas de austeridade, da precarização do trabalho, e ideologicamente, da educação, por meio do impedimento de acesso ao conhecimento e direcionamento da formação de mão de obra explorável (TAFFAREL e BELTRÃO, 2019).

A demanda por um currículo comum para a educação brasileira é antiga, sendo observada, já na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e nos documentos oficiais posteriores, no caso, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (BRASIL, 1996) e PCNS (Idem, 1997). Finalmente, consolidou-se em 2017 (ensino fundamental) e 2018 (ensino médio) com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) como apontam Marsiglia et. al. (2017). Como dito na introdução deste tópico, o acirramento do discurso neoliberal dos últimos anos permitiu que diversos atores nacionais e internacionais mobilizassem esforços para concretizar a padronização do ensino público brasileiro de uma vez por todas.

Não por acaso, Branco et. al. (2019) apontam que a influência dos organismos multilaterais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional foram definitivos para a elaboração de políticas educacionais na implantação do currículo no país e tais interesses, aqui, estamparam os esforços do empresariado, instituições e grupos financeiros, como Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Bradesco, Gerdau, Volkswagen (só para citar alguns). Tal movimento é acompanhado de outras intenções, como, em última medida, a privatização completa da escola pública, o uso de vouchers¹¹, a terceirização¹² (como vem ocorrendo gradativamente), enfim, outras formas de lucrar com a educação e organizá-la em moldes empresariais. Nesse sentido, também anseiam em poder organizar e padronizar as avaliações, os dados, e o que mais for possível (FREITAS, 2018).

A padronização da formação em competências e habilidades é parte da tentativa de atender o mercado, capacitando para os trabalhos mais intelectualizados às formas de produção atuais e, ao mesmo tempo, limitando o O quadro de funcionários é terceirizado, e o prédio normalmente pertence à prefeitura. acesso ao conhecimento e formando para o conformismo, a resiliência necessária para os postos de trabalho desregulamentados, altamente rotativos e mal remunerados. Novamente, a BNCC aponta que as competências são a forma mais apropriada para a educação escolar, por indicarem claramente o que os alunos devem “saber” e, sobretudo, o que devem “saber fazer” (BRASIL, 2017).

¹¹ Voucher é uma espécie de “ticket” fornecido às famílias para que escolham unidades escolares particulares para matricular os filhos.

¹² Em muitas redes, como a municipal de Ribeirão Preto – SP, se utilizam escolas conveniadas, de organizações sociais, para atender determinadas regiões.

A Base Nacional Comum Curricular apresenta entre suas dez competências gerais, a seguinte:

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017 p. 08).

E apresenta, como noção de competência,

[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017 p. 06).

Posteriormente, outro trecho importante para situarmos a concepção acerca das competências que devem ser compreendidas pode ser ressaltado:

A descrição de competências deve partir da análise de situações, da ação, e disso derivar conhecimentos. Há uma tendência em ir rápido demais a todos os países que se lançam na elaboração de programas sem dedicar tempo em observar as práticas sociais, identificando situações nas quais as pessoas são e serão verdadeiramente confrontadas (PERRENOUD, 2000, p. 02).

Para compreender os impactos dessa concepção de ensino padronizado, baseado no desenvolvimento de competências e habilidades e que secundariza o conteúdo e o conhecimento historicamente produzido e cientificamente sistematizado, é preciso pensar nos interesses que a sustentam. Trata-se, sobretudo, de interesses do mercado, que apresentam uma visão empresarial da educação e a idealiza de modo a manter as possibilidades de manutenção do mercado de trabalho e da mão de obra explorável (FREITAS, 2018). Observa-se ainda, como ressaltado por Duarte (2010), um caráter idealista nesse tipo de pedagogia – que está englobada, segundo o autor, nas pedagogias *do aprender a aprender* – sem nenhuma possibilidade ou intenção de superação radical dos problemas da sociedade capitalista. Assim,

O adjetivo “idealista” é usado aqui não com referência à adesão a ideais, mas com referência ao princípio segundo o qual os problemas sociais são resultados de mentalidades errôneas, acarretando a crença de que a difusão pela educação de novas ideias entre os indivíduos, especialmente os das novas gerações, levaria à superação daqueles problemas. Por exemplo, a

violência crescente na contemporaneidade poderia ser combatida por uma educação para a paz. A destruição ambiental poderia ser revertida por programas de educação ambiental. O desemprego poderia ser superado por uma formação profissional adequada às, supostamente, novas demandas do mercado de trabalho ou pela difusão da ideologia do empreendedorismo. Esse idealismo chega ao extremo de acreditar ser possível formar, no mesmo processo educativo, indivíduos preparados para enfrentar a competitividade do mercado e imbuídos do espírito de solidariedade social (DUARTE, 2010, p. 35).

É necessário refazer o percurso histórico que sustenta a argumentação acima sobre o caráter “não transformador” das pedagogias do “aprender a aprender”. Segundo Saviani (2012), com a constatação do fracasso da educação tradicional, sobretudo no que se refere à universalização do conhecimento e da formação de cidadãos aptos ao formato social vigente, surgiram teorias que propunham outras formas de ensino, ainda com a esperança de que a escola pudesse incluir indivíduos à sociedade através da obtenção de algum conhecimento. Essas teorias culminaram no chamado “escolanovismo”. Esse movimento passou a enxergar a educação sob um olhar diferente da pedagogia tradicional, deslocando a questão pedagógica “do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; [...] Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas, aprender a aprender” (SAVIANI, 2012, p. 09).

Neste percurso, é possível apontar que pouco se alterou no cenário educacional nas questões críticas que a pedagogia nova apontava sobre a tradicional. Com a ausência de investimentos e poucas possibilidades de ampliação da qualidade de ensino para as camadas populares, constatou-se sim o aumento das diferenças entre a educação oferecida às elites, que foi aprimorada. Por outro lado, conforme indicado por Saviani (2012), houve o afrouxamento da prática docente e secundarização do conhecimento para os pobres.

Apesar do percurso brevemente apresentado acima não ser recente, há uma permanência observada em ideias centrais das pedagogias do aprender a aprender – entre elas, a pedagogia das competências. Existe um grande interesse em um ensino que coloca o professor na condição de mediador de um processo de “aprender fazendo”, com resolução de problemas, e limitação de conhecimento para

possibilitar a formação de habilidades essenciais para a vida cotidiana (DUARTE, 2010). Esse interesse é a formação de indivíduos padronizados para uma lógica de produção e um mercado de trabalho como o que observamos atualmente (ALVES, 2009). Não apenas limitar o acesso ao conhecimento, a formação baseada no ensino por habilidades e competências – e as pedagogias do aprender a aprender de forma geral - visa limitar as perspectivas das pessoas. A ideia de uma educação pragmática, que não identifica os problemas sociais como parte da educação e da prática social (que é verdadeiramente o ponto de partida e chegada do trabalho educativo), é insuficiente para se conceber alguma mudança na realidade em que vivemos.

É possível apontar que o longo processo de precarização da estrutura das escolas e do ensino está sempre na pauta dos detentores do capital, assim como a desmobilização das lutas dos trabalhadores. São as velhas ideias de uma “nova direita”, como cunhou Freitas (2018) ao discorrer sobre a agressividade das políticas neoliberais no Brasil. O autor entende que os defensores do neoliberalismo pensam a educação sempre subordinada aos interesses empresariais. Nesse sentido, a escola deveria preparar os jovens para a competição do mercado de trabalho, em um cenário repleto de contradições. Assim, pela isenção de responsabilidade do Estado sobre a educação, com privatização, padronização do ensino e sucateamento, esvazia-se as possibilidades de uma formação escolar de qualidade, ao mesmo tempo em que se acirra o controle ideológico (FREITAS, 2018).

Mercado de trabalho em transformação e pedagogia das competências são peças que se encaixam nos anseios do modo de produção capitalista, portanto:

Em vez de se situarem numa perspectiva de trabalho seguro e estático, durante toda a vida, os empresários e os trabalhadores devem cada vez mais investir no desenvolvimento do seu potencial de adaptabilidade e de empregabilidade, o que é algo substancialmente diferente do que se tem praticado. O êxito do empresário e do trabalhador no século XXI terá muito que ver com a maximização das suas competências cognitivas (FONSECA, 1998, p. 307 apud DUARTE, 2008, p. 10 – 11).

Duarte utiliza a citação acima para explicitar que o “aprender a aprender” da pedagogia das competências é uma forma de acirramento da disputa por postos de trabalho. E assim, posteriormente adiciona:

O caráter adaptativo dessa pedagogia está bem evidente. Trata-se de preparar os indivíduos, formando neles as competências necessárias à

condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas, para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos (DUARTE, 2008, p. 12, grifo nosso).

Na articulação deste cenário com o campo político, compreende-se que a ideologia dominante, ou seja, o conjunto de ideias, práticas e valores dos detentores do capital, configura-se também sobre a educação. Além da progressiva imposição de concepções pedagógicas esvaziadas, de forma implícita também se desarticula a formação escolar da formação política. Como apontado por Apple (2008, p. 41), “enquanto não levamos a sério a intensidade do envolvimento da educação com o mundo real das alternantes e desiguais relações de poder, estaremos vivendo em um mundo divorciado da realidade”.

Compreende-se que a educação, e a escola, assim como a formação dos alunos, se configuram como objetos de disputa. A escola não é senão um grande meio de acesso – sobretudo das classes mais pobres – a algo importantíssimo para a formação humana: o conhecimento. Não é por acaso que através do processo de apropriação e objetivação daquilo que foi historicamente realizado, construído e sistematizado nos tornamos efetivamente humanos e nos diferenciamos dos outros animais. É assim que nos localizamos e marcamos nossos lugares na história (DUARTE, 2013). E não é por acaso, portanto, que haja tanto esforço em negar conhecimento aos que mais necessitam. Através do conhecimento é possível enxergar as contradições de uma sociedade, e assim, cada vez mais despertar a humanidade em nós, é possível que se insurja contra a desigualdade e a exploração.

2 EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE NA ESCOLA

2.1 Esporte moderno

A Educação Física se constitui como uma importante disciplina do currículo escolar, tendo como objeto de conhecimento a Cultura Corporal, ou seja, a multiplicidade de práticas corporais produzidas historicamente pela humanidade, que compõem a cultura e tem grande relevância social (SOARES et. al., 1992). Especificamente, podemos citar entre os conteúdos, as brincadeiras, os jogos, as danças, as lutas, as ginásticas, e as modalidades esportivas como divisores dessa imensidão de diferentes práticas.

As modalidades esportivas que fazem parte da Cultura Corporal estão ligadas ao fenômeno cultural, econômico, social conhecido como esporte moderno. Surgido na Inglaterra do século XIX, no contexto da consolidação da sociedade industrial, o esporte moderno passou a ser parte do cotidiano das pessoas (STIGGER, 2011). Contribuiu – e contribui – para estabelecer regras de consumo, de preferências, de hábitos. Não por acaso, então, esse fenômeno passou a ser estudado e interpretado por importantes autores, que são indispensáveis para compreender as dimensões e influências do esporte em tantas sociedades e culturas pelo planeta.

Elias (1989), em sua tese central – o processo civilizador – aponta que na modernidade, com a organização social cada vez mais complexa e cheia de regras de conduta, a usual violência foi sendo suprimida. As sociedades modernas buscavam mostrar-se “evoluídas” e “civilizadas”, em contraponto ao comportamento “bárbaro” de séculos anteriores. Assim, atos violentos precisavam ser canalizados, já que não seria possível excluir a violência do mundo. Inclusive, é possível apontar que a violência em doses calculadas era até bem vista para o funcionamento social, quase que uma forma de controle a um suposto “instinto humano”. Assim, os impulsos violentos foram sendo continuamente controlados socialmente.

Nesse sentido, ocorreu a esportivização de jogos e práticas diversos, que ganharam regras, regulamentos, associações e organizações, público-alvo e também receberam *status* de espetáculo, mobilizando multidões para acompanharem eventos esportivos cada vez maiores. Já outras práticas foram praticamente abolidas. Se antes alguns jogos contavam com número ilimitado de praticantes, pouca clareza de objetivos, violência descontrolada e celebrada, aos

poucos se passou a punir agressões com faltas, determinar número de participantes, nomear árbitros, entre tantas outras regulamentações (DUNNING, 2014).

Para Hobsbawn (1997), o estabelecimento do esporte moderno pode ser apontado como uma tradição inventada. Ou seja, dentro daquele contexto, com as transformações que ocorriam na sociedade capitalista, o esporte foi estrategicamente impulsionado e calculadamente incentivado, como uma maneira de controlar o tempo livre dos trabalhadores, que ocupados com a disseminação da prática esportiva, não causariam problemas aos donos dos meios de produção. Por outro lado, funcionava também como mecanismo reunião de pessoas de *status* social semelhante, ainda que não houvesse mais nada em comum. Ou seja, a tradição esportiva foi encaixada em uma nova lógica de socialização e pertencimento no interior das classes sociais. Por isso, o fenômeno do esporte moderno possui um caráter diverso e complexo.

Algo em comum nessas interpretações sobre o esporte moderno é, evidentemente, o caráter moral inculcado em sua disseminação pelo mundo. Explicitado em Pierre de Coubertin através dos Jogos Olímpicos da era moderna. O ideário esportivo de Coubertin, que defendia a lealdade, a honra, a paz e a fraternidade, foi bastante inspirado nos jogos olímpicos da antiguidade. Todavia, ao tentar compreender a motivação de tal discurso, se observa:

Para Coubertin, o desenvolvimento do esporte seria a contribuição que a burguesia poderia oferecer à formação de um operariado mais sadio, capaz de enfrentar os problemas ocasionados pelo desenvolvimento urbano e o desenvolvimento industrial. Coubertin objetivava não apenas a formação de operários mais robustos, saudáveis e resistentes, visando o aumento de produtividade, como também apreciava o desenvolvimento do esporte como fator de estabilidade social (CASCO, 2018, p. 182).

Ao analisar o fenômeno esportivo e seus usos para o controle, pode-se dizer que há um sentido limitante em relação ao corpo, aos gestos e aos comportamentos, em função de determinado ideal de funcionamento da social. Na Teoria Crítica da Sociedade¹³, segundo Torri e Vaz (2014), o corpo seria um grande alvo no sentido dominador do projeto de civilização em que estamos inseridos, e o esporte moderno, por consequência, seria um padronizador corporal que impossibilitaria a real liberdade. A partir dessa leitura, a contínua necessidade de se treinar, além do ideal

¹³ A Teoria Crítica da Sociedade mencionada se refere aos estudos de autores da Escola de Frankfurt como Theodor Adorno, Max Horkheimer e ainda Herbert Marcuse.

do sacrifício, remete a uma noção de corpo como máquina, que contribui para a limitação do desenvolvimento humano (VAZ, 1999).

No mesmo sentido, o sociólogo francês Jean-Marie Brohm aponta que o esporte, portanto, seria a reprodução do sistema capitalista limitante e alienante, negando seu caráter polissêmico e de várias interpretações, sobretudo, no campo do treinamento esportivo, que se tornou cada vez mais dependente e submisso às tecnologias e a serviço de um suposto “progresso contínuo”. Suas características – regras rígidas, competições totalmente reguladas e dedicadas à comparação do desempenho – que reforçam o caráter competitivo da sociedade industrializada capitalista.

Dessa forma, ao apresentar a análise de Brohm, Casco (2018) aponta:

O esporte, assim compreendido, propõe ao indivíduo uma falsa unidade entre o particular e o universal. A impossibilidade da liberdade requerida pelo indivíduo é atenuada pela solicitação da adesão irrefletida ao todo social, o que confere ao indivíduo um falso sentimento de bem-estar compensatório. A pseudoatividade não altera aquilo que é negado pela própria organização social, ao contrário, fortalece a ideologia que mantém a consciência em constante estado de regressão (p. 184).

Enfim, pode-se dizer que no interior de tantas discussões e interpretações, o esporte moderno passou a agregar infinitas modalidades, tanto quanto significados. Assim, passou a contribuir para reproduzir valores sociais na escola, ou mesmo a criticá-los.

2.2 Esporte na escola

Anteriormente neste trabalho, apresentou-se o contexto no qual a temática da pesquisa está inserida: a sociedade capitalista, o processo histórico no qual se constituiu tal modo de produção, a divisão do trabalho e a ideologia dominante e a transformação na organização do tempo livre da classe trabalhadora. Em todo está cenário, observou-se o surgimento do fenômeno conhecido por esporte moderno, que, por sua vez, foi também exposto e analisado. Vimos que além da força de trabalho e dos conceitos básicos da acumulação capitalista, também, existe a dominação do corpo, dos costumes e das práticas corporais. Estes também são historicamente construídos e estrategicamente pensados, embora, no movimento

dialético da história passem por transformações que estão além da manipulação objetiva por parte da classe dominante. Não por acaso, modalidades como o futebol, surgido no cotidiano dos jovens ingleses abastados, foi apropriado pela classe trabalhadora, pelo mundo do trabalho e, enfim, tornou-se global e com múltiplos significados.

Atualmente, o esporte é compreendido como parte do que se chama Cultura Corporal, ou seja, a multiplicidade de formas de expressão corporal, enquanto linguagem, que em forma de esporte, luta, ginástica, dança e jogo, compõem uma vastidão de práticas que envolvem interações sociais diversas que possuem, por sua vez, significados múltiplos (BRASILEIRO, et. al, 2016).

A Cultura Corporal, assim sendo, possui historicidade e é resultado da produção humana em diversos sentidos, ou seja:

[a] materialidade corpórea foi historicamente construída e, portanto, existe uma cultura corporal, resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retraçados e transmitidos para os alunos na escola (SOARES et. al., 1992, p. 26, colchete nosso).

No cotidiano escolar é possível observar as interações sociais e as relações entre os diversos sujeitos, o conhecimento, e ao longo do processo, a formação do aluno. Todos os que estão inseridos no espaço da escola, dialogam, de alguma forma, com tudo que é proposto: os conteúdos, as atividades, os eventos. Constroem significados, seja a partir da apropriação de conteúdos ou mesmo da sua negação. E assim, os sujeitos se formam para transformar a sociedade em que estão inseridos, ou para reproduzir seus problemas.

Partindo dessa consideração, observa-se que a Educação Física na escola constitui um importante espaço de formação dos alunos, cientes das diferenças e problemas que permeiam a sociedade. Assim sendo, as aulas de Educação Física podem ser aproveitadas como um momento de problematização e ressignificação das práticas corporais e do próprio corpo em sociedade. Por outro lado, se nota também que a não problematização das temáticas pode permitir a reprodução de problemas que dificultam a vida social, como o preconceito, a discriminação, a violência, às concepções estereotipadas dos corpos e das relações sociais. Conforme apontado por Castellani Filho (1998), a Educação Física na escola deve

ser concebida:

[...] como um componente curricular responsável pela apreensão (no sentido da constatação, demonstração, compreensão e explicação) de uma dimensão da realidade social, na qual o aluno está inserido, que denominamos cultura corporal, parte da cultura do homem e da mulher brasileiros. O desenvolver de tal capacidade de apreensão tem, por sua vez, a finalidade de vir a proporcionar a intervenção autônoma, crítica e criativa do aluno nessa dimensão de sua realidade social, de modo a modificá-la, tornando-a qualitativamente distinta daquela existente (p. 37).

A escola sempre deve ser uma instituição que tem como função primordial possibilitar o acesso ao conhecimento historicamente acumulado. Supostamente, tirar as pessoas da ignorância, preparar para ocupar postos de trabalho e para viver em sociedade. Formar cidadãos aptos a integrar o espaço público, de forma ativa, participativa e consciente. É claro que, como já foi apontado, tudo isso sugere uma série de implicações, interesses políticos, econômicos, filosóficos e tantos outros. Por isso, tanto a instituição escolar quanto as disciplinas, os conteúdos e a forma de ensino passam por transformações e reinterpretações ao longo do tempo. Não por acaso, como apontamos no primeiro capítulo deste trabalho, a ideologia de desenvolvimento de habilidades e competências é dominante no interior das escolas, que tem como função formar mão de obra adequada para o mundo do trabalho na forma em que este se configura. Por tudo isso, é interessante traçar um breve histórico da Educação Física na escola, e os vários discursos que a permeiam, desde a justificativa da presença da disciplina no rol de disciplinas estudadas, até as formas pelas quais é ensinada no cotidiano escolar.

Castellani Filho (1988) reforça a ideia de que a Educação Física, ao longo do processo histórico deste país, foi amplamente utilizada em favor de um determinado projeto político e econômico, que nunca foi o da classe trabalhadora, mas, da classe dominante. Por acaso, firmou-se, por exemplo, a influência das instituições militares e médicas para o exercício de práticas corporais que adestravam comportamentos e corpos.

Segundo Arantes (2008), no Brasil do século XIX passou-se a ocorrer um movimento de escolarização. No debate da modernização das sociedades, via-se na escola uma forma de transmissão de conhecimentos e condutas morais apropriadas.

Aos poucos, a *gymnástica* foi introduzida, a partir da influência de métodos estrangeiros, como o alemão (principalmente utilizado na formação militar), embora a Educação Física em si não fosse vista como uma disciplina de fato, relevante como outras e os responsáveis por ela fossem considerados instrutores e não professores. Eram vários métodos ginásticos que chegaram ao Brasil naquele momento, influenciados, sobretudo, por três matrizes europeias: sueca, francesa e alemã. Possuíam especificidades em suas concepções e práticas, mas tinham em comum, dentro daquele contexto:

[...] a ideia de regeneração física, de busca de saúde, de preparação do soldado e de moralização. Assim, ela pode ser compreendida como instrumento de divulgação de preceitos e normas, de modos de comportamento, como mecanismo de constituição e regulação da consciência (SOARES, 2000, p. 45).

De forma geral, pode-se dizer que ao longo de muitas décadas, a Educação Física seguiu com um caráter essencialmente prático, sem a preocupação com a tematização e a conexão entre corpo, cultura, sociedade, economia, história e afins.

Aos poucos, outras práticas corporais foram ganhando relevância social e acabaram inseridas na formação escolar. De forma geral, o que se apontava era a necessidade da regulação corporal e moral através do controle de gestos, da postura, da composição do corpo, enfim, da imagem cívica que contrapunha a de indivíduos marginalizados pela sociedade.

Nota-se, portanto, uma ligação entre o desenvolvimento do esporte no país, inserido no contexto da relação constante entre trabalho, lazer e educação. Então, serão feitos mais alguns apontamentos, agora para tentar situar o esporte moderno e os discursos que o inseriram na escola. Seja como regulador de comportamentos e corpos, como símbolo da união patriótica e para alavancar talentos ou como prática social culturalmente relevante, o fenômeno esportivo nunca pode ser retirado do cotidiano escolar.

É possível sugerir que assim sustentou-se a entrada do esporte na escola, com base em discursos que defendiam uma educação cada vez mais cívica nas décadas de 1920 e 1930:

A popularização do esporte e sua extensão às massas puseram em relevo as preocupações com a mocidade e a infância. E é assim que essa trama desemboca na escola! Note-se que esses novos praticantes do esporte – as camadas populares e os jovens da população – foram frequentemente representados em um sentido essencialmente negativo, vinculado à ideia de massa desordenada, desagregada e desprovida de disciplina. Ser esportivo passa a indicar a urgência em dotar a população amorfa de grupos de indivíduos saudáveis, disciplinados, solidários, corajosos, alegres e plenamente aptos (LINHALES, 2009, p. 341).

Outro importante momento para o esporte na escola e que cabe aqui ser ressaltado, se refere ao regime ditatorial imposto entre 1964 e 1985 no país. Para Oliveira (2009), de forma geral, os governos militares utilizaram-se do discurso nacionalista para tentar legitimar a situação de ditadura, e entre os principais argumentos, se utilizaram dos esportes. Como já faziam parte da cultura de massa e eram internacionalmente utilizados como propaganda de sucesso entre as potências da época foram, também, adotados para promover conquistas e incentivar as atividades físicas entre a população. Especificamente, promoveu-se o esporte estudantil. No interior da escola, portanto,

O entendimento era simples: permitindo que a massa dos estudantes participasse de atividades esportivas de caráter competitivo [...] seria possível mapear aqueles alunos com potencial para serem atletas nas mais diferentes atividades esportivas. Uma vez detectados, esses alunos seriam, em tese, deslocados para equipes de treinamento esportivo, com vistas ao seu aperfeiçoamento atlético (OLIVEIRA, 2009, p. 394).

Em tal contexto, aponta-se que o esporte se tornou hegemônico na Educação Física implementada nas escolas. Tendo, inclusive, os dois termos – esporte e Educação Física – se tornado praticamente sinônimos. A confusão ainda pode ser observada, apesar dos avanços, cotidianamente no senso comum. O cenário gerou uma tendência a diversos estudos clássicos para a área, sobretudo a partir do final da década de 1970. Passou-se a pensar a Educação Física para além das questões biológicas do aperfeiçoamento corporal e também para além do treinamento esportivo tecnicista submisso aos interesses da ditadura, que se findou em 1985. Entre as várias novas teorias e abordagens que surgiram naquele contexto, a que possui as maiores contribuições, sobretudo por ser pautada no materialismo histórico-dialético, é a crítica superadora (CASTELLANI FILHO, 1998).

2.3 Educação Física e esporte na escola em uma perspectiva crítico-superadora

A teoria crítico superadora é sustentada pela obra fundamental “Metodologia do Ensino de Educação Física”, do Coletivo de Autores¹⁴. Na obra, há um enorme esforço em fundamentar as bases da Educação Física na escola, para além do tecnicismo esportivo hegemônico das décadas passadas, pautado essencialmente no materialismo histórico-dialético e na Pedagogia histórico-crítica (SOUZA JÚNIOR et. al., 2011). Nesse sentido, os autores justificam os conteúdos da Cultura Corporal pensando nos elementos que sustentam os objetos de conhecimento dentro do currículo escolar: a) Relevância social do conteúdo; b) Contemporaneidade do conhecimento; c) Adequação às capacidades sociocognitivas dos alunos; d) Simultaneidade dos conteúdos; e) Provisoriedade do conhecimento (SOARES et. al, 1992).

Nesse sentido, admitimos que o esporte seja inegavelmente relevante para a formação dos estudantes. Contudo, é preciso construir elementos que ajudem a negar a falsa separação teoria x prática, técnica x liberdade de movimento, aprendizagem histórica x aprendizagem motora. As separações existem, mas, devem ser vistas como negações dialéticas, sempre em movimento, e não como contradições estáticas e irreversíveis. Portanto, o

Verdadeiro conhecimento sobre um dado objeto ou fenômeno da realidade é aquele capaz de reproduzir os traços essenciais daquilo que se quer conhecer. A reprodução dos traços essenciais exige a capacidade de o conhecimento penetrar na essência do objeto, indo além de sua aparência fenomênica, empírica, imediatamente visível, captável sensorialmente. (LAVOURA, 2020, p. 114).

Para abordar o esporte em uma perspectiva crítico superadora, e, portanto, histórico-crítica, é preciso pensar na “dimensão de **totalidade**, tanto quanto precisam ter em vista o **movimento** e **contradição** presentes na realidade concreta, sendo estas três categorias basilares ao método materialista histórico-dialético do qual a pedagogia histórico-crítica erige” (MARSIGLIA, MARTINS e LAVOURA, 2019, p. 07). Ainda nos baseando nestes autores, acerca da totalidade, nos referimos ao

¹⁴ Tradicionalmente refere-se dessa forma aos autores Carmen Lúcia Soares, Celi Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho (que nos honra com sua participação como membro da banca de defesa desta dissertação), Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht.

esporte em sua profunda contextualização histórica e cultural, e enquanto conteúdo escolar. Do constante movimento, da síncri-se (a apreensão inicial, incompleta ou caótica do fenômeno esportivo) até a síntese, a nova compreensão mediada pela análise. Tal movimento se dá, portanto, de forma contraditória: do complexo para o simples (no que se refere ao ensino) e do simples ao complexo (no que se refere ao aprendizado). Ou seja, do não domínio para o domínio do conteúdo.

As modalidades esportivas muitas vezes têm dinâmicas coletivas – mesmo as compreendidas como individuais, possuem competição entre os envolvidos – e de forma geral, toda a escola é coletiva. Assim como a sociedade, obviamente, e a análise da totalidade empreendida neste trabalho. A apropriação do esporte, contudo, ocorre no âmbito subjetivo e individual, ainda que dentro do contexto. Compreender os sentidos possíveis da experiência esportiva na escola também é claramente importante.

Saviani (2018) contribui com a aproximação da Educação Física com a Pedagogia histórico-crítica:

A ideia que me parece central ao se considerar a Educação Física na perspectiva histórico-crítica diz respeito ao aprendizado do controle, por parte de cada indivíduo, do próprio corpo [...] ademais, penso que a pedagogia histórico-crítica tem algo a dizer também em direção oposta, incluindo no âmbito da educação física não o desenvolvimento pleno dos movimentos corporais, mas a capacidade de contenção do movimento físico (p. 106).

Nesse sentido, ao pensarmos especificamente a Educação Física na escola:

Em vez de considerar a educação [e, então, a educação física escolar] por critérios sociológicos, psicológicos, econômicos [biológicos] etc., são as contribuições das diferentes áreas que serão avaliadas a partir da problemática educacional. O processo educativo erige-se, assim, em critério, o que significa dizer que a incorporação desse ou daquele aspecto do acervo teórico que compõe o conhecimento científico em geral dependerá da natureza das questões postas pelo próprio processo educativo [no âmbito das especificidades da educação física escolar]. Parece ser esse o caminho por meio do qual poderemos chegar a uma ciência da educação propriamente dita, isto é, autônoma e unificada (SAVIANI, 2013 apud. SILVA, 2018, p. 71, colchetes do autor).

Em um debate clássico sobre a questão do esporte enquanto parte do conteúdo escolar, Vago (1996) de certa forma já deixava explícita tal visão. O autor identificou que várias produções críticas ao esporte na época, passaram a negá-lo “radicalmente”. O esporte problemático e alienante, reduziria a autonomia e contribuição da Educação Física à reprodução de valores capitalistas. Portanto, passou a defender o esporte da escola em detrimento ao esporte na escola. Em outras palavras, nessa análise, a escola seria produtora de sua própria cultura e nesse contexto o esporte manteria “uma relação de tensão permanente que se estabeleça entre uma prática de esporte produzida e acumulada historicamente e uma prática escolar de esporte” (VAGO, 1996, p. 10).

O esporte, portanto, é na escola a prática social, ou seja, o ponto de partida e chegada do trabalho educativo. Por isso, essa tensão permanente precisa ser pensada no movimento dialético em que a cada vez que se joga, se debate, se conceitua, se analisa teoricamente o esporte, este se torna diferente, mais desenvolvido e esclarecido. Assim, conforme aponta Soares et. al., este movimento

[...] favorece a formação do sujeito histórico à medida que lhe permite construir, por aproximações sucessivas, novas e diferentes referências sobre o real no seu pensamento. Permite-lhe, portanto, compreender como o conhecimento foi produzido historicamente pela humanidade e o seu papel na história dessa produção (1992, p. 22).

Nessa linha de raciocínio, portanto, é preciso que se mantenha um trabalho baseado no materialismo histórico dialético. As transposições didáticas devem sim existir, é evidente, mas, como percurso do aprendizado, sobretudo (mas não apenas) no âmbito da aprendizagem motora. É claro que as técnicas esportivas são excludentes, mas, também, fazem parte de um conhecimento historicamente sistematizado, e o ato de aprendê-las e automatizá-las constitui um passo importante para a liberdade de escolhas e formas de jogar, afinal, “é preciso entender que o automatismo é condição da liberdade e que não é possível ser criativo sem dominar determinados mecanismos. Isto ocorre com o aprendizado nos mais diferentes níveis e com o exercício de atividades também as mais diferentes” (SAVIANI, 2015, p. 290). Assim como as questões sociais. Se forem problemáticas, não devem ser eliminadas antes das estratégias didáticas, mas durante o

movimento histórico-crítico. Ou seja, não basta uma prática esportiva escolar livre de preconceitos, violência e idealizações, mas, que não seja capaz de atravessar os muros da escola. É necessário que a identificação desses problemas faça parte do trabalho educativo e as possibilidades de superação façam parte da catarse, da passagem do entendimento prévio sobre esporte para um possível entendimento total, em que o embate entre classe trabalhadora oprimida e alienada e a classe dominante – que está totalmente presente no esporte – fique mais claro.

Assim, aponta-se que o esporte ensinado na escola esteja em harmonia com o discurso da própria Educação Física escolar:

A expectativa da Educação Física escolar, que tem como objeto a reflexão sobre a cultura corporal, contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos – a emancipação -, negando a dominação e submissão do homem pelo homem (SOARES et. al., 1992, p. 28).

Os apontamentos acima sugerem, portanto, que o esporte como objeto de conhecimento da Pedagogia histórico-crítica não tem nem um viés tradicional, de ensino engessado e reprodutor, nem “novo” (no sentido das pedagogias do aprender a aprender), de ensino esvaziado e conformista. O acesso ao conhecimento esportivo sistematizado, porém alienante, com sua transformação no movimento dialético do trabalho educativo significam uma tentativa de atender as necessidades das massas, que precisam, ao mesmo tempo, aprender a cultura corporal, e não reproduzi-la em seus aspectos mais negativos na vida em sociedade. É necessário que tal conhecimento seja configurado em “um projeto de educação capaz de impor a crítica radical a sociabilidade do capital e colaborar para que tenhamos transformações de ordem coletiva, para o conjunto da classe trabalhadora, não apenas para o indivíduo” (COSTA, 2021, p. 15). Nesse sentido, Neto, Furtado e França (2018) fortalecem a ideia de que o esporte enquanto conteúdo sistematizado a ser trabalhado na escola precisa ser pensado em suas contradições, para que seja desmistificado e tenha significados de transformação social e cultural.

Dessa forma, o esporte constitui um importante conteúdo escolar, principalmente, na disciplina de Educação Física. Inegavelmente, possui relevância cultural, histórica, social e assim sendo, está inserido nos currículos escolares por

todo o Brasil. O tema, contudo, é cenário de debates e diversas interpretações. Além disso, a escola também possui inúmeros problemas que tem ampla relação com questões sociais urgentes: o preconceito em suas várias formas de manifestação, a violência, o consumismo. E não apenas nos conteúdos esportivos, mas nas aulas de Educação Física em geral, tais questões são latentes.

Ainda que o esporte tenha sido pensado e discutido ininterruptamente durante décadas, manteve-se como parte central deste trabalho. Por isso, insistimos em justificá-lo. Já se constatou que não é possível (nem viável, nem útil) eliminá-lo, nem da escola, nem da sociedade, pois sua relevância se manteve. Atualmente, percebe-se que entre as perspectivas da aptidão e do rendimento físico e esportivo e a negação do esporte enquanto conteúdo relevante para a escola, há um ponto de equilíbrio, em que é necessário configurar a pertinência do esporte para que seu ensino seja adequado às necessidades da educação (CASTELLANI FILHO e CASTELLANI, 2009).

Para Saviani (2018), no trabalho educativo, aquilo que se ensina não deve apenas ser parte do conhecimento humano plenamente desenvolvido e sistematizado, mas deve também estar em diálogo constante com as questões sociais, com os problemas, com as contradições. Este, por si, já é claramente mais um movimento dialético, que é fundamental para que a educação faça sentido e tenha validade e faça parte do processo de uma possível transformação social. Atualmente, o esporte segue em evidência midiática também por seus avanços: valorização do futebol feminino, maior participação de pessoas trans, enfrentamento a homofobia, ao racismo, ao machismo, enfim. Contudo, o esporte permanece em um espaço de discursos diversos, e os avanços não podem se perder aos interesses mercadológicos. Devem, ser demarcados como conquistas sociais que proporcionam a emancipação dos corpos e a celebração da diversidade, partes importantes da construção de indivíduos que buscam não apenas a liberdade individual, mas o rompimento da dominação capitalista sobre as subjetividades humanas. Por isso, problematizar o esporte e localizá-lo no centro de tantas disputas pode servir para que alunos e alunas criem formas de práticas esportivas solidárias, pacíficas, criativas, críticas, democráticas, livres e para o lazer. Em outras palavras, defende-se aqui que a classe trabalhadora se aproprie novamente – e com mais força – da prática de modalidades esportivas para seus próprios interesses.

Defende-se portanto,

[...] uma reinvenção do esporte, uma reorientação no seu sentido (pessoal) e significado (social), uma alteração no seu papel social sem dissociar essa reinvenção da própria alteração da cultura pedagógica da escola – que é capitalista e, portanto, reprodutora, situando-nos na perspectiva da crítica e transformação, em última instância, das relações sociais de produção de vida (TAFFAREL, 2009, p. 87).

Por isso mesmo, não se falou ao longo do trabalho em modalidades específicas. Mais do que elaborar estratégias de ensino específicas das modalidades coletivas, por exemplo, há aqui a tentativa de contribuir no sentido de pensar o esporte moderno – o fenômeno – como objeto de conhecimento, como prática corporal e como prática social, relevante para a educação e a Educação Física.

2.4 Esporte e currículo escolar

Se o esporte é considerado um conteúdo relevante, que precisa ser trabalhado amplamente na escola, é preciso, conseqüentemente, entendê-lo em sua relação com a questão do currículo escolar vigente em nossa realidade. Além disso, já apontando a influência das competências e habilidades, é preciso problematizar as concepções apresentadas no referencial curricular da rede municipal de ensino de Ribeirão Preto – SP (2019), assim como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

O documento, que possui 472 páginas, é dividido em seis partes: na primeira, apresenta os conceitos que balizam o currículo. Na segunda parte, discute elementos importantes sobre a educação infantil, e na terceira faz o mesmo, dessa vez sobre o ensino fundamental, subdividindo entre ensino regular e educação de jovens e adultos (EJA). Na quarta parte, o referencial apresenta as modalidades da educação básica da rede municipal, assim como a transição entre as etapas, tocando também na questão da educação especial. Posteriormente, são apresentados ainda, o sistema de avaliação da rede municipal e a proposta de formação continuada utilizada no município, na quinta e na sexta parte, respectivamente (RIBEIRÃO PRETO, 2019).

O referencial, que foi construído em atendimento as propostas da Base

Nacional Comum Curricular, a BNCC (BRASIL, 2017), e é por ela orientado. Seu desenvolvimento ocorreu com a colaboração de docentes, coordenadores, e demais membros das mais de 100 unidades escolares da rede municipal de educação. Possui entre seus princípios norteadores a justiça, solidariedade, liberdade e autonomia (éticos); respeito aos direitos e deveres de cidadania (político); sensibilidade e racionalidade (estéticos); e, finalmente, os princípios da equidade, democracia, bem comum e empoderamento (RIBEIRÃO PRETO, 2019).

Neste documento, ocorre um esforço em atender as orientações da BNCC em diálogo com os princípios listados acima. Porém, são apresentados pontos importantes, como a fundamentação teórica em uma concepção tradicionalmente divergente das teorias que estão ligadas ao aprender a aprender:

[...] este documento fundamenta-se em uma concepção histórico-cultural de desenvolvimento humano que é, portanto, complexo e singular para cada indivíduo. Compreendendo esse processo de desenvolvimento como sucessivas transformações marcadas por percursos evolutivos biológicos e culturais, entendemos a educação como um processo contínuo de desenvolvimento (RIBEIRÃO PRETO, 2019, p. 25).

Ao apresentar os conceitos balizadores do currículo, o referencial defende que “ao optar pela concepção histórico-cultural, entende a relevância do desenvolvimento das zonas superiores da mente a partir do conhecimento real que o sujeito-estudante possui” (idem, p. 29). Ao propor uma abordagem histórico-cultural, ocorre evidentemente uma tentativa de aproximação com o trabalho fundamental de Lev Vygotski, que aponta que as funções superiores formam uma rede de sentidos e assim, um sistema psicológico em que se relacionam:

[...] a mente não é uma rede complexa de capacidades gerais como observação, atenção, memória, julgamento, e etc., mas um conjunto de capacidades específicas, cada uma das quais, de alguma forma, independe das outras e se desenvolve independentemente. O aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas (VYGOTSKI, 1991, p. 55)

Como apontado por Duarte (2001), o desenvolvimento da teoria de Vygotski no campo da psicologia ocorreu sob influência do materialismo histórico-dialético. Portanto, sua contribuição se deu na identificação de mudanças qualitativas, no que

se refere ao comportamento humano e desenvolvimento biológico e a relação com o contexto social.

Posteriormente, na parte específica sobre a Educação Física, o referencial apresenta a construção de sua concepção de tal disciplina escolar. O texto foi construído, assim como todo o documento, para atualização e alinhamento junto à BNCC, e visa atender as demandas e contribuições dos docentes da rede municipal:

A partir do momento em que os profissionais de Educação Física se envolveram na elaboração desta proposta curricular, trazendo para a discussão o olhar de campo do chão da escola, apontando as potencialidades e dificuldades que enfrentam na prática e considerando o perfil do estudante atual que está inserido na escola, esta proposta se torna mais significativa e aplicável ao ser feita pensando em todos os estudantes integrantes da escola e sua diversidade cultural. (RIBEIRÃO PRETO, 2019, p. 198).

Em conformidade com a BNCC, o referencial de Ribeirão Preto – SP defende que “[...] a Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural” (BRASIL, 2017, p. 213). Contudo, embora o referencial apresente uma tentativa de aproximação com a teoria histórico-cultural, não há nessa parte da discussão um diálogo com o conceito de cultura corporal em uma perspectiva crítico superadora, por exemplo. O documento cita, ainda, que:

O que está faltando, em uma concepção de Educação Física que privilegie, acima de tudo, o humano, é ver além do percebido: é enxergar o movimento carregado de intenções, de sentimentos e de inteligência. É ver o rumo do movimento, sempre na direção de buscar, no mundo, as partes que faltam ao homem para ser humano (RIBEIRÃO PRETO, 2019, p. 200).

Embora o texto do referencial, nessa parte, busque dialogar com uma perspectiva para além da aptidão física e defenda que a disciplina ofereça várias práticas corporais, nas pouco mais de quatro páginas de discussão acerca das concepções de Educação Física não há uma aproximação clara com a concepção histórico-cultural defendida nas partes iniciais do documento.

No final da discussão, há um direcionamento para as competências gerais da

BNCC¹⁵. A partir disso, o documento apresenta um quadro, composto por três itens: Unidades temáticas, habilidades e objetos de conhecimento. A separação é feita pelos anos escolares.

8º ANO – EDUCAÇÃO FÍSICA		
Unidades Temáticas	Habilidades	Objetos de Conhecimento
Esportes	(EF89EF01) Experimentar diferentes papéis (jogador, árbitro e técnico) e fruir os esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo. (EF89EF02) Praticar um ou mais esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas.	Handebol - Sistemas de jogo. Basquetebol - Sistemas de jogo. Badminton. Voleibol - Sistemas de jogo Tênis de mesa. Conceitual sobre basquete cadeira de rodas e possíveis adaptações do Handebol ou Basquetebol para deficientes. Futebol de campo. Futebol de salão sistemas de jogo. Rúgbi (pré-desportivo TAG).

Figura 1: Unidade temática esporte no 8º ano dos anos finais do ensino fundamental (RIBEIRÃO PRETO, 2019).

A lista de modalidades que podem ser trabalhadas ao longo do ano é vasta, e bastante aberta à adequação de acordo com as realidades físicas das escolas e disponibilidade de materiais. Contudo, há, no cotidiano escolar, a cobrança para que os professores e professoras foquem no trabalho das habilidades. Nos planos de ensino e nos diários de classe, feitos de forma digital, as habilidades e seus códigos já estão elencadas e devem ser apenas assinaladas nos dias em que foram trabalhadas. Há, na prática cotidiana no interior das escolas, uma secundarização dos conteúdos para que se atenda a demanda das habilidades.

8º ANO	EDUCAÇÃO FÍSICA	(EF89EF02)	Praticar um ou mais esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas.	☒	Q
8º ANO	EDUCAÇÃO FÍSICA	(EF89EF07)	Experimentar e fruir um ou mais programas de exercícios físicos, identificando as exigências corporais desses diferentes programas e reconhecendo a importância de uma prática individualizada, adequada às características e necessidades de cada sujeito.	☒	Q
8º ANO	EDUCAÇÃO FÍSICA		Macrocompetências Socioemocionais	☒	Q
8º ANO	EDUCAÇÃO FÍSICA		Atividade Cultural/Esportiva	☒	Q
8º ANO	EDUCAÇÃO FÍSICA		Habilidade(s) de ano(s) anterior(es): especificar o(s) código(s) na descrição	☒	Q

Figura 2: Plano de ensino do 1º bimestre do 8º ano dos anos finais do ensino fundamental na disciplina de Educação Física (RIBEIRÃO PRETO, 2022)

O que se observou na análise deste referencial curricular é uma relação

¹⁵ Citamos tais competências no capítulo 1 deste trabalho.

relativamente forçada entre a concepção histórico-cultural defendida nos princípios balizadores e as habilidades e as competências e habilidades elencadas na parte específica de Educação Física. Ocorre que, essa relação, faz parte de um contínuo “ecletismo” interpretativo que acaba esvaziando a concepção de educação, como ocorre neste referencial. Fazendo uma leitura neoliberal (atendendo a BNCC) da educação e tentando trazer a alguns elementos “sociais” da obra de Vygotski, o documento analisado não consegue completar sua própria linha de raciocínio, assim como já analisara Duarte (2001). Para o autor, as concepções em torno das tentativas de aproximação da teoria histórico-cultural com propostas neoliberais de educação, como ocorre no caso do referencial curricular de Ribeirão Preto – SP são influenciadas pelo lema “aprender a aprender”. Dessa forma, acabam não se aproximando de nenhuma das ideias propostas. Na realidade, embora o esforço em qualificar conceitualmente o referencial analisado, o que ocorre é a dificuldade em superar o domínio da ideologia neoliberal sobre a educação brasileira, principalmente, é claro, no que se refere às políticas públicas. Apple (1989) aponta que esse domínio ocorre desde a padronização de materiais, que lotam as escolas como inúmeras apostilas e livros de conteúdos bastante esvaziados, até o currículo, que engessa as capacidades de docentes e limitam a formação dos alunos. Esses procedimentos visam esconder os esforços em obter um controle técnico sobre a formação escolar, o que facilita, por sua vez, o controle e extração de mais-valia, posteriormente, no trabalho. Esse controle fica explícito na ideia de currículo oculto, ou seja, tudo aquilo que é eliminado ou secundarizado, com a intenção de neutralizar possibilidades de questionamento ou alteração da ordem social.

O controle técnico que ocorre na forma curricular têm o objetivo de produzir, nos indivíduos, subjetividades e corporificações adequadas aos interesses capitalistas, sustentando assim a dominação de classe. O sujeito que se forma neste contexto, em contato com o currículo baseado no controle técnico, o faz de forma individualista e possessiva, pensando em si e em suas destrezas, sendo assim apto a reproduzir uma lógica capitalista de produção de identidades, significados e práticas culturais em mercadorias (APPLE, 1989)

O que se aponta, portanto, é que para cumprir com o objetivo de aproximar o referencial curricular de uma concepção histórico-cultural, é necessário apropriar-se de ideias mais condizentes. Para Soares et. al,

[...] a função social do currículo é ordenar a reflexão pedagógica do aluno de forma a pensar a realidade social desenvolvendo determinada lógica. Para desenvolvê-la, apropria-se do conhecimento científico, confrontando-o com o saber que o aluno traz do seu cotidiano e de outras referências do pensamento humano: a ideologia, as atividades dos alunos, as relações sociais, entre outras (1992, p. 16).

E sendo assim,

O currículo capaz de dar conta de uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares tem como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória. Isso vai exigir uma organização curricular em outros moldes, de forma a desenvolver uma outra lógica sobre a realidade, a lógica dialética, com a qual o aluno seja capaz de fazer uma outra leitura (idem, p. 17).

Nesta análise, portanto, percebeu-se que o referencial curricular de Ribeirão Preto – SP, não vai ao encontro de uma reflexão pedagógica ampliada, que defenda os interesses da classe trabalhadora. Pelo contrário, apoia-se em uma vaga – e falsa – esperança de um mundo melhor a partir de habilidades e competências, em uma perspectiva idealista, sem reais intenções de transformação (DUARTE, 2010). Não há perspectiva de liberdade, de superação dos problemas sociais, nem da desigualdade. As habilidades elencadas e simplificadas expõem um pragmatismo prejudicial à formação escolar de alunos e alunas.

Saviani (2015) chama a atenção para a necessidade de um currículo que permita a ação escolar em um movimento dialético, ou seja, que acrescente novas determinações que enriqueçam as anteriores, e assim sendo, continuamente, contribua para que estudantes possam se apropriar, dominar e internalizar conhecimentos, que se tornam assim, parte de uma segunda natureza. Por esse motivo, Costa, Miranda e Lavoura (2016) apontam que a concepção de currículo escolar para uma abordagem apropriada da Educação Física, precisa estar em diálogo com a totalidade de disciplinas escolares, oferecendo uma reflexão pedagógica ampliada a partir de conceitos científicos, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes.

Em suma, ao analisar os problemas presentes no referencial curricular de Ribeirão Preto – SP entendeu-se que é necessário seguir com o esforço em contribuir com o ensino do esporte em uma perspectiva histórico-crítica, e no caso

da Educação Física, crítico superadora. No próximo capítulo, este trabalho será com a nossa contribuição.

3 ESPORTE, PRECONCEITO E FORMAÇÃO HUMANA

A problemática do preconceito nas aulas de Educação Física na escola é evidentemente presente no cotidiano escolar. Nessa parte do estudo, analisou-se algumas produções acadêmicas para compreender quais são os principais tipos de preconceito que ocorrem e como se manifestam, principalmente, em relação à temática esporte.

Assim, foi feito um levantamento bibliográfico, buscando artigos publicados entre 2010 e o presente momento. Tal recorte temporal teve por objetivo manter certo nível de atualidade na análise, não excluindo, é claro, a vasta produção anterior. Os periódicos escolhidos foram: Movimento, Motrivivência e Pensar a Prática. A escolha deu-se, basicamente, pela relevância acadêmica, acessibilidade e necessidade de um recorte não muito amplo, por questões de tempo e alcance do trabalho.

As palavras utilizadas na busca foram escolhidas com base nas discussões sobre a temática: preconceito, machismo, racismo, LGBTQIA+fobia/ homofobia, violência, mídia, e outras palavras do mesmo contexto. Longe de tentar esgotar a leitura das produções existentes, tentou-se com essa busca responder a algumas perguntas: as questões propostas estão sendo analisadas em outros lugares? São problemas que de fato ainda existem no cotidiano escolar? Podemos dizer que a resposta para as duas perguntas foi “sim”.

Na pesquisa, entendeu-se que os artigos precisavam estar relacionados à escola e à Educação Física no âmbito escolar. Neste levantamento, separamos mais de 70 artigos, que foram reduzidos a 50 após a leitura dos resumos e partes dos textos e, 32 após a separação entre os que mencionavam diretamente o contexto escolar e os que não mencionavam. Entre as produções sobre preconceito, notou-se que algumas se referiam e analisavam mais de um tipo, sendo que os que mais apareceram foram o machismo e a LGBTQIA+fobia. Quantitativamente, portanto, analisou-se 11 artigos sobre machismo, oito sobre LGBTQIA+fobia e dois sobre racismo. Em outros 11 artigos, outras temáticas importantes apareceram como a gordofobia, o capacitismo e a influência da mídia sobre as concepções de corpo e de esporte. Em primeiro lugar, aponta-se a necessidade em entender a diferença conceitual entre preconceito e discriminação, que embora tênue, se mostra presente nas manifestações observadas.

O preconceito se relaciona com a crença preconcebida acerca de atributos e qualidades de indivíduos a partir de características específicas, enquanto a discriminação diz respeito a comportamentos e tratamento diferencial de pessoas [sendo que a] discriminação, por exemplo, vem quase sempre precedida do preconceito, ou seja, age-se de maneira diferencial por se acreditar em inferioridades (ou superioridades) intrínsecas de determinados indivíduos (ABRAMOVAY, 2009, p. 188, colchete nosso).

O preconceito, ou seja, a concepção equivocada, sem o devido conhecimento sobre algo ou alguém, muitas vezes, é manifestada em forma de exclusão. Nesse sentido, atos discriminatórios acabam separando alunos e alunas, comprometendo assim a formação de muitos jovens que deveriam ter a oportunidade de apreender importantes aspectos da Cultura Corporal.

O machismo, ou seja, a concepção de superioridade dos homens sobre as mulheres está presente nas aulas de Educação Física de várias formas. Segundo o estudo de Matos et. al. (2016), historicamente há o enraizamento na sociedade da ideia de que as meninas são consideradas menos habilidosas em relação aos meninos. Notou-se ainda, que no mesmo sentido, essa concepção machista é base de uma metodologia de aulas em que as meninas são separadas dos meninos, muitas vezes, com o argumento de que eles são mais fortes e enérgicos enquanto elas tem menos disposição (DORNELLES, 2011). A marca deste senso comum sobre a superioridade masculina é reforçada cotidianamente pela reprodução de práticas como a divisão por gênero e, também, por replicação de imagens, inclusive em livros, em que o homem é mais ligado ao esporte, enquanto a mulher é objetificada e seu corpo é normatizado às ginásticas de condicionamento físico e *fitness* (GONZÁLES-PALOMARES et. al. 2015).

Já a LGBTQIA+fobia - o preconceito contra pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transgênero, queer, intersexo, assexuais e outras identidades de gênero e orientações sexuais – também se faz presente no cotidiano das aulas de Educação Física na escola. O que se notou foi que a visão engessada e tradicional sobre as normas de comportamento divididas entre “ser homem” e “ser mulher” tem grande influência sobre a Educação Física na escola, o que evidencia o preconceito e a exclusão de pessoas que não se enquadram nos estereótipos ligados a elas (ABRAMOVAY, 2009).

Franco (2016) afirma, nesse sentido, que embora a escola seja espaço de

inclusão, em todos os espaços – incluindo a Educação Física – as pessoas trans, que não se enquadram nos comportamentos tidos como “normais”, acabam tendo experiências traumatizantes e excludentes. Correia et. al. (2020) apontam para o mesmo argumento, lembrando a raiz histórica do domínio masculino e heterossexual em boa parte das sociedades. Assim, a homossexualidade acaba reprimida, e as pessoas homossexuais, excluídas e perseguidas. Nesse sentido, a Educação Física tem um papel ainda mais relevante na exclusão dessas pessoas, por sua característica de protagonismo do corpo, e assim tornam-se ainda mais intensas as manifestações de LGBTQIA+fobia, com cenas e falas de inferiorização e violência psicológica, conforme o estudo de Garcia e Brito (2018).

É essencial notar que tanto o machismo e a LGBTQIA+fobia, são majoritariamente manifestadas por meninos que apresentam comportamentos, tidos socialmente como, tipicamente heterossexuais, que possuem tradicionalmente o domínio do espaço e da voz na sociedade brasileira (ABRAMOVAY, 2009).

Assim como no caso do machismo e da LGBTQIA+fobia, as manifestações de gordofobia e capacitismo também estão ligadas a uma concepção de aptidão física ligada a um ideal de corpo perfeito explorado pela mídia e construída historicamente (SOUZA e GONÇALVES, 2021). Nesse sentido, o corpo de uma pessoa gorda seria incapaz de realizar as mesmas coisas que o de uma pessoa magra. Mais uma vez, o silenciamento, das diferenças entre os corpos enquanto prática pedagógica, baseada em um ideal de corpo magro como a única possibilidade de ser saudável (NICOLINO e PARAÍSO, 2018) aponta para a questão do currículo oculto (APPLE, 1989) e de uma formação baseada na padronização de corpos e comportamentos.

Finalmente, o racismo também é considerado uma forma de preconceito preocupante e presente em aulas de Educação Física na escola. Para Rangel (2006, p. 74) “no Brasil, o racismo refere-se ao preconceito de cor da pele, ou seja, mesmo que o indivíduo negro pertença a uma classe social favorecida ou a uma descendência árabe, por exemplo, será discriminado em diferentes situações”.

A forma pejorativa com a qual as pessoas se tratam, quando se refere à questão racial, está relacionada ao racismo estrutural, enraizada nas interações sociais e na cultura brasileira de tal forma que muitas vezes pessoas da mesma raça/cor se discriminam e não se compreendem como semelhantes (ABRAMOVAY, 2009) e, sobretudo, pertencentes à classe trabalhadora. Ao mesmo também, é ainda mais evidente, na escola, a criação de barreiras entre pessoas brancas e negras,

comprometendo as interações e as oportunidades de experiências relevantes (RANGEL, 2006).

O esporte enquanto totalidade, ou seja, um complexo constituído por diversos elementos de menor complexidade possui aspectos contraditórios como o preconceito, e compreender os sentidos e relações destes é fundamental (MARTINS e LAVOURA, 2018). No movimento dialético, o esporte é também um elemento de outra totalidade, a própria sociedade, em que a divisão do trabalho também é constituída pelas concepções de superioridade masculina. Assim, percebe-se que as relações que se estabelecem na sociedade capitalista estão inseridas também no interior da escola, e fazem parte das vivências de alunos, e por isso, precisam ser enfrentadas, como preconizado por Saviani (2019).

Ao compreender-se as questões sociais analisadas enquanto um único fenômeno, *formas de preconceito no esporte e na Educação Física na escola* com a contribuição da categoria *totalidade* do método dialético (RICHARDSON, 1999), pode-se dizer que é causado por outro fenômeno, a alienação do/no esporte. Assim, entende-se que há uma relação concreta e é preciso pensar todas essas questões sociais, ao menos neste momento, em uma totalidade, assim como o esporte. Essas formas de preconceito, manifestadas de forma discriminatória, se relacionam intimamente como uma forma de opressão estrutural, parte da sociedade capitalista, impossibilitando a formação omnilateral na educação escolar (LOMBARDI et al., 2021). Essas manifestações, portanto, não são atos isolados, nem situações incomuns. São cotidianas e resultantes de uma prática pedagógica de silenciamento, reflexo de um currículo oculto, em que a perpetuação da exclusão e da desigualdade é parte das ações e interesses da classe dominante (APPLE, 1989).

Por isso, o preconceito, a discriminação e idealização midiática nas aulas de Educação Física parecem também estar ligados ao cotidiano de formação, baseado no desenvolvimento de habilidades e competências. As pedagogias do aprender a aprender (DUARTE, 2013) que sustentam os currículos não visam desenvolver o conhecimento plenamente, mas, proporcionar uma adaptação dos alunos para lidar com as dificuldades da vida. Qual forma de problematizar tantas formas de preconceito estão descritas e discutidas no referencial curricular da rede municipal? Nenhuma, como observamos no capítulo anterior (RIBEIRÃO PRETO, 2019). Assim, pouco se contribui para uma formação humana e servem apenas aos objetivos do

neoliberalismo na educação: padronizar resultados e pessoas, que sejam aptas ao mundo do trabalho, mas, não pensem a transformação social (FREITAS, 2014). Por consequência, os conteúdos da cultura corporal que tem uma prática reificada na sociedade chegam da mesma forma na escola, que não dá conta de tematizar com a profundidade adequada, sem os conceitos científicos necessários para o desenvolvimento do pensamento teórico das alunas e dos alunos (COSTA, MIRANDA e LAVOURA, 2016). Ou seja, ao se esperar que o estudante apenas preencha expectativas de habilidades, sem a apropriação do conteúdo historicamente e cientificamente produzido – que no caso do esporte, inevitavelmente precisa tocar em pontos sensíveis e problemáticos – crescem as chances de formar-se indivíduos que continuarão a reproduzir formas alienadas de práticas esportivas.

Cada um destes fatores, o preconceito, e a violência não são apenas fatores de exclusão nas aulas e, conseqüentemente, recusas individuais sem ao menos pensar no esporte como parte da vida, após o fim da etapa escolar. São reproduções de problemas sociais sob formas reificadas do esporte enquanto prática corporal no lazer, consumo de produtos e transmissões, e relações sociais em geral. Não parece possível alterar significativamente o cenário enquanto o esporte ocupar um lugar ainda confuso entre o senso comum sobre a visão biológica e da formação moral do esporte tradicional e a abordagem esvaziante das competências e habilidades.

Há no ensino do esporte a interdependência em relação à grandes problemas sócio-políticos como o preconceito (e também vários outros, como a ecologia, a velhice, as relações de trabalho) pois a Educação Física na escola trata também do desenvolvimento do sentido e do significado da cultura corporal na vida do estudante. Isso inclui, necessariamente, “possibilitar ao aluno da escola pública entender a realidade social interpretando-a e explicando-a a partir de seus interesses de classe social” (SOARES et. al., 1992, p. 42). Assim,

o que ele deve fazer para jogar — como driblar, correr, passar e fintar — é apenas um meio para atingir algo para si mesmo, como por exemplo: prazer, auto estima etc. O seu sentido pessoal do jogo tem relação com a realidade de sua própria vida, com suas motivações (IDEM)

A violência e o preconceito podem ser abordados de forma positiva a partir da Pedagogia histórico-crítica, para a educação dos estudantes, de modo a compreenderem a realidade para além da superfície dos fenômenos. Assim, “é preciso caminhar das representações primárias e das significações consensuais em sua imediatez sensível em direção à descoberta das múltiplas determinações ontológicas do real” (MARTINS e LAVOURA, 2018, p. 230).

Este trabalho, por ser parte do curso de mestrado profissional em docência para a educação básica, tem como característica importante à busca em contribuir para melhorar o ensino de forma direta, a partir desta experiência docente. Portanto, este objeto de aprendizagem¹⁶ tem íntima relação com as carências que foram observadas ao longo das vivências. Ao mesmo tempo, por dialogar com questões e problemas que muitos outros professores enfrentam, possui possibilidades amplas de uso em muitos outros contextos de ensino.

Na rede municipal de ensino de Ribeirão Preto – SP, não existem materiais para utilizar-se dentro de sala de aula. Embora ocorram muitas formações para os professores de forma *online*, e muitas sugestões de materiais, aponta-se que para determinadas situações – como a da problemática deste trabalho – seria interessante ter algo que chamasse a atenção dos estudantes e possibilitasse uma sequência de várias aulas. Por isso, optou-se por construir este objeto de aprendizagem em formato de *e-book*, que também pode ser utilizado em versão impressa.

Neste *e-book*, através do acesso a conteúdos sobre preconceito e esporte em diversos formatos, como imagens, vídeos e textos, os estudantes poderão aumentar o conhecimento sobre essas questões, problematizando e dialogando¹⁷. Assim, espera-se que ao final da sequência de aulas, já se apresente uma nova compreensão sobre os temas, contribuindo assim para a transformação das relações sociais e esportivas na vida dessas pessoas. Todo o material é orientado pela Pedagogia Histórico-crítica, de forma que os “momentos” elencados por Saviani (2012) estão presentes, de forma previamente organizada.

Para a construção deste objeto de aprendizagem, é preciso lembrar a ideia

¹⁶ Neste trabalho optou-se por não usar o termo “produto educacional”, como normalmente empregado no curso de mestrado profissional. Utilizamos, portanto, “objeto de aprendizagem”.

¹⁷ Optou-se por utilizar vídeos e imagens de fontes e autorias diversas, selecionando produções de relevância científica, social e cultural encontradas no *youtube*, *instagram* e portais de notícias diversos. As autorias estão devidamente referenciadas no material.

de trabalho educativo presente neste trabalho. As pessoas se tornam humanas ao longo de suas vidas, sendo que este processo depende da intencionalidade em se produzir humanidade em cada uma delas. Por isso, o movimento empregado nas aulas deve ser o de partida da compressão do real de forma pouco articulada – a *síncrise*, tendo passagem pela apreensão de uma *análise* da prática social, pautada na instrumentalização, rumo à mudança de compreensão, ou seja, um concreto pensado e pautado em conhecimentos desenvolvidos historicamente e cientificamente pela humanidade (LAVOURA e MARTINS, 2017). Por isso, ainda que a experiência subjetiva de cada aluno seja fundamental para o desenvolvimento das aulas, é preciso ter em mente que todo o fenômeno da problemática proposta, existe na totalidade, e por isso, o trabalho educativo é objetivo e intencional.

[...] assumir a orientação teórico metodológica da pedagogia histórico-crítica no trabalho educativo implica não somente “conhecer” a aparência da prática social, mas, sobretudo, apreender o que essa prática social realmente é, considerando esse ser em sua processualidade histórica, ou seja, em seu surgimento, desenvolvimento, estrutura atual e tendências futuras de transformação (LAVOURA e MARTINS, 2017, p. 534, grifo nosso).

A Educação Física enquanto disciplina escolar, como já se observou, trata do corpo e da cultura corporal, e entender quais as necessidades pedagógicas existentes para promover uma formação que contribua para a superação dos problemas gerados pela sociedade de classes, cheia de desigualdades, é fundamental. À medida que as pessoas não se compreendem como parte de uma mesma classe, e que são exploradas e subordinadas aos interesses dominantes, elas se violentam e se estranham, por suas diferenças físicas e biológicas que na verdade não são relevantes. Para superar esse grande obstáculo, é preciso que o aprendizado da cultura corporal aconteça sempre pensando na relação existente entre a teoria e a prática. Afinal, é preciso ir além da execução de movimentos, mas sem perdê-los de vista. Ao mesmo tempo em que se ensina a técnica e o gesto, é preciso desenvolver conceitos teóricos que impulsionam tais práticas para o sentido histórico-crítico da educação e da Educação Física. Portanto, é necessário:

[...] desenvolver um trabalho educativo que possibilite a formação de conceitos científicos e o desenvolvimento do psiquismo dos estudantes,

pois é necessário que o aluno perceba os conteúdos da cultura corporal a partir de sínteses mais elaboradas e com alto grau de generalização da realidade, elaborando assim conceitos que superem a experiência empírica sensorial (de ordem eminentemente sensitiva e imediata) (COSTA, MIRANDA e LAVOURA, 2016, p. 78).

Fica cada vez mais claro, neste trabalho, que a Pedagogia histórico-crítica é a melhor forma de fundamentar a proposta de intervenção. Trata-se da concepção educacional sistematizada por Dermeval Saviani, fruto de seus estudos a respeito da educação brasileira sob vários aspectos (GAMA e SANTOS JÚNIOR, 2014). Com a contribuição do materialismo histórico dialético, Saviani defende em suas obras (2011, 2012, 2019) uma escola que tenha uma função clássica: a transmissão do conhecimento historicamente criado e sistematizado pela humanidade. Assim, a escola contribuiria para a formação de indivíduos humanos de fato, ou seja, como partes da história e da sociedade.

Duarte (2001) aponta que isso se justifica na análise da sociedade de classes contemporânea, que apesar de se apresentar como uma sociedade de conhecimento, não gera condições para a sua socialização. O argumento central surge a partir da análise da sociedade de classes, na qual historicamente existe uma divisão radical de acesso ao saber, e assim, a continuidade da hegemonia da classe dominante. A escola, nesse sentido, não deveria ter uma função assistencialista, tampouco tecnicista, ao mesmo tempo, deve negar as ilusões das pedagogias do aprender a aprender que estão em voga.

Assim, para Lima, Lombardi e Dominschek:

[...] a PHC assume a perspectiva de que é preciso garantir aos indivíduos singulares a compreensão da história da humanidade, sobretudo do processo que resultou na divisão do trabalho, no surgimento da propriedade privada e da sociedade dividida em classes, emergindo o Estado como síntese das contradições que a caracterizam. Esse conhecimento possibilita o entendimento do desenvolvimento da sociedade burguesa, os interesses de classe que a permeiam e maneira como as relações jurídicas deixaram de ser concebidas como individuais, adquirindo caráter universal (2020, p. 11).

Dessa forma, pode-se sintetizar a ideia de trabalho educativo na PHC assim:

[...] o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para

saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente (SAVIANI, 2011, p. 07).

Na obra “Escola e Democracia”, ao fazer uma análise das ideias pedagógicas vigentes, sobretudo, no século XX, Saviani (2012) aponta que os interesses dominantes têm papel decisivo nas políticas educacionais, e conseqüentemente, no ensino. Dessa forma, pode-se resumir a análise sobre as correntes educacionais do período em seus fracassos: A Escola Tradicional, que se esforçou em inculcar o conhecimento sistematizado de forma engessada sob a justificativa de levar conhecimento às pessoas em prol da modernidade, da civilização e dos bons costumes, fracassou ao não conseguir de fato garantir o acesso amplo ao conhecimento, ao mesmo tempo em que não conseguiu também criar sentidos para a escolarização na sociedade. Em resposta, surgiu o movimento denominado “escolanovismo”, em que se abriu mão da transmissão de conhecimento e passou-se a valorizar os processos educacionais tendo como figura central o aluno e as teorias psicológicas. Assim, surgiram várias práticas pedagógicas, que podem ser englobadas no termo “aprender a aprender”, com o construtivismo, que no Brasil deu espaço para a cultura do espontâneo na educação. Nesse rol de pedagogias, está a das competências (DUARTE, 2010), como já adiantado no primeiro capítulo. Para Saviani (2012), o fracasso destas ideias pedagógicas centra-se no esvaziamento dos conteúdos, e no afrouxamento da disciplina, no que se refere ao comportamento. No cerne dessa análise, o autor ressalta ainda que várias concepções pedagógicas notaram tais problemas e os criticaram, sem conseguir, entretanto, superá-las. A essas concepções, nomeou de pedagogias crítico reprodutivistas.¹⁸ Em “Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações”, Saviani (2011) seguiu sistematizando os conceitos que norteiam sua concepção educacional. Na introdução da obra, ao elencar as tarefas inerentes à construção dessa pedagogia, lançou desafios:

¹⁸ Especificamente, “ensino como violência simbólica”, “escola como aparelho ideológico do estado” e “escola dualista” (SAVIANI, 2012).

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (p. 09).

Para balizar a prática da Pedagogia histórico-crítica, Saviani (2012) elenca os cinco momentos – por vezes interpretados como “passos” - que devem existir para que os saberes sistematizados sejam propostos e trabalhados da perspectiva que defende. Seriam, portanto, “as partes” da didática (DUARTE, 2019): a) prática social; b) problematização; c) instrumentalização; d) catarse; e) prática social. Devem ser pensados em um movimento dialético e não como etapas findáveis pelo cronômetro. É importante fazer alguns apontamentos sobre essa interpretação ao analisar cada um dos momentos.

A prática social é de fato o ponto de partida e também o ponto de chegada. É preciso lembrar que o autor constrói uma via específica, que não é tradicional (focada na preparação dos alunos pelo professor) nem “nova” (focada na atividade do aluno que deve ser mediada pelo professor). É o ponto em que a compreensão docente sobre determinado assunto é posta em diálogo com a compreensão dos alunos, e assim passam a percorrer o caminho para que se torne uma nova prática social.

No segundo momento, os problemas presentes na prática social são detectados. As impossibilidades, dificuldades, polêmicas, podem ser apontadas e colocadas no centro da aula. Para que através da instrumentalização, o terceiro momento, tais problemas sejam equalizados e superados no processo de transmissão e assimilação de novos conhecimentos. Assim, não se trata de levantar problemas como obstáculos e incentivar a resolução criativa de cada aluno simplesmente, mas de garantir o acesso a fundamentos teóricos e práticos de conteúdos clássicos, sistematizados.

A incorporação desse novo conhecimento na concepção da aluna ou aluno sugere uma nova forma de compreensão da prática social. Tal compreensão passa

a ser mais elaborada, em movimento de negação da forma inicial, que era, possivelmente, mais geral e sincrética. Essa incorporação é o momento nomeado catarse. Chega-se assim, ao ponto da prática social sob uma nova compreensão. Torna-se nova em detrimento da prática inicial, e pode se tornar nova de novo, à medida que novos movimentos de negação dialética forem realizados no decorrer do trabalho educativo.

Compreendeu-se que os cinco momentos ou passos a que Saviani se refere não são tão nítidos e separáveis, como em uma tabela. Ainda que exista a necessidade de planejar e sistematizar os movimentos que ocorrem nas aulas, ao lidar com uma turma, um coletivo de alunos, a relação de cada estudante com a proposta pode se especificar, assim como a relação com o conhecimento. Um bom exemplo é a catarse, que pode ocorrer em momentos distintos para cada um. Ao analisar a ideia de catarse em Lukács, Duarte (2019) torna o exemplo mais claro:

A catarse seria, então, para Lukács, um processo mediador entre essa condição de “ser humano meramente particular” e a condição de um ser humano que busca se desenvolver cada vez mais como um indivíduo e, ao mesmo tempo, um representante do gênero humano (“ser genérico”). Esse processo de desenvolvimento da individualidade opõe-se, portanto, ao cultivo do individualismo (Duarte, 2013), pois se trata do fortalecimento de um vínculo consciente entre as ações do indivíduo, suas escolhas, etc., e as questões essenciais que se colocam ao gênero humano, isto é, à humanidade em seu todo (p. 10).

Como já ressaltado, a Pedagogia Histórico-crítica tem fundamentais contribuições para a Educação Física, sobretudo através da abordagem crítico-superadora e outras aproximações. O estudo de Silva (2013) nos leva a pensar a referida disciplina a partir de uma concepção que realmente busque oferecer aos jovens da classe trabalhadora, possibilidades de contato com o conhecimento humano historicamente desenvolvido e sistematizado. Assim, buscou-se dialogar com algumas dessas produções e contribuir de alguma forma.

No percurso do conteúdo esportivo na escola, como apontado, várias interpretações diferentes circulam e influenciam o ensino. Muitas vezes, essas visões distintas se chocam e não conseguem caminhar juntas. A visão biológica de aperfeiçoamento corporal e da aprendizagem motora, por exemplo, foi rechaçada por outra abordagem, baseada nas ciências humanas, que por sua vez sofre muitas

objeções sob o argumento de quem não consegue colocar em prática a formação crítica que propõe. Há muitos anos tenta-se romper com essa dicotomia maniqueísta. Sabe-se que o ensino, na escola, deve contribuir com a totalidade da formação dos alunos e para isso deve se apropriar de elementos diversos das duas visões. Na prática, porém, observa-se que o discurso biológico, aliado ao senso comum sobre o esporte como forjador de caráter e valores morais ainda está presente, em oposição ao esforço em se historicizar de fato, a prática esportiva enquanto fenômeno social repleto de contradições.

Muito desse impasse se deve ao próprio lugar da Educação Física na escola, no que se refere à concepção da comunidade escolar, da gestão e dos próprios professores. Cito um exemplo de meu próprio cotidiano. Ainda hoje ainda existe a ideia de que os docentes de Educação Física devem acompanhar os alunos no pátio e quadra enquanto os demais professores realizam conselho de classe, reunidos¹⁹. Além disso, parece haver uma insistente indefinição conceitual no que se refere a localização da área enquanto ciência, enquanto identificação do real objeto de estudo, que conseqüentemente reverbera no trabalho dos professores na escola. É preciso compreender a Educação Física na escola enquanto parte da educação e do desenvolvimento integral do ser humano e isso significa pensá-la não apenas no âmbito das ciências naturais ou das ciências humanas em geral, mas especificamente da pedagogia (SILVA, 2018).

Tudo isso não significa, todavia, que todos os alunos e alunas passarão por uma formação esportiva na escola e se tornarão praticantes de várias modalidades. Admitir isso parece ser essencial para entender que o esforço empreendido pela Educação Física na escola não pode ser considerado um fracasso quando alunos não adotarem a prática esportiva, desde que essa escolha esteja pautada em um processo formativo para além do senso comum e do discurso esportivo “salvador”.

No cotidiano escolar – e fora dele – muitas vezes pensa-se que a recusa e negação do esporte seja um ato de descaso com o corpo, com a saúde e com o espírito coletivo. Entretanto, pode-se sugerir, que tal ato pode ser na verdade a recusa de aspectos específicos do esporte. É difícil supor que uma pessoa pode dar um sentido positivo a uma prática na qual é perseguida, xingada, diminuída, e seu desempenho é de tal forma inferiorizado que o momento se torna um trauma

¹⁹ Este apontamento se refere a uma questão que não pode ser generalizada sem estudos específicos, e se baseia em experiências e conversas pessoais.

contínuo. Deve-se educar também para que até a recusa tenha um caráter totalizante e não se corra o risco de um único indivíduo perca a oportunidade de viver experiências esportivas que lhe agradam, por questões que podem ser combatidas. Assim, todo o tipo de discriminação conduz a um processo de desumanização e desqualificação do sujeito (MACHADO e NAPOLI, 2016), o que com certeza contraria o que defende-se e busca-se na educação e na Educação Física.

Ao mesmo tempo em que trata-se de trabalhar o esporte moderno – um fenômeno mundial histórico – em sua totalidade, é preciso lembrar, portanto, que é no complexo da formação da individualidade que as transformações se fortalecem:

A formação do indivíduo para si é a formação do indivíduo como uma pessoa que faz de sua vida uma relação consciente com o gênero humano. Essa relação concretiza-se por meio dos processos de objetivação e apropriação²⁰ que, na formação do indivíduo para si, se tornam objeto de constante questionamento, de constante desfetichização. A formação do indivíduo para si é a formação de um posicionamento sobre o caráter humanizador ou alienador dos conteúdos e das formas de suas atividades objetivantes, o que implica a formação de igual posicionamento em relação aos conteúdos das objetivações das quais ele se apropria e das formas pelas quais se realizam essas apropriações (DUARTE, 2013, p. 15, grifo nosso).

Nesse sentido, retorna-se à análise da catarse feita por Duarte (2019). Para o autor, esse importante momento na Pedagogia Histórico-crítica mostra a relação entre o indivíduo e o objeto e em um sentido de elevação de compreensão total pela assimilação do conhecimento transmitido. Isso não significa que o caráter individual do processo se sobreponha ao coletivo, muito pelo contrário. A formação da individualidade se dá exatamente para o todo, afinal, ao assimilar o conhecimento e elevar a forma de compreensão sobre a prática social, aquele indivíduo se torna sujeito histórico e como parte da humanidade, tem muito mais condições de participação de um processo de transformação social, que por sua vez, é coletivo. Afinal, “[...] o ser humano só se individualiza e só conquista sua liberdade por meio

²⁰ “a objetivação pode ser entendida como o processo por intermédio do qual a atividade do sujeito se transforma em propriedades do objeto [e] apropriação refere-se ao processo inverso, ou seja, à transferência, para o sujeito, da atividade que está contida no objeto”, conforme explica Newton Duarte na obra citada: “A individualidade para si” (2013, p. 08).

de desenvolvimento das relações sociais e da realidade humana objetivada” (DUARTE, 2013, p.171).

Em síntese, o esporte como objeto de conhecimento da Pedagogia Histórico-crítica deve ser entendido em sua totalidade, e para isso, deve contar com todas as contribuições das ciências que o tem como objeto de estudo. Todos os elementos do esporte são relevantes. Ao mesmo tempo, é prática social por ser prática corporal, e vice-versa. Consequentemente, sua função também não é fixa, pois os problemas constatados no trabalho educativo nunca serão padronizados, embora estejam inegavelmente conectados. É preciso pensar nos problemas que desafiam a sociedade e que precisam ser resolvidos amplamente, e não apenas na escola ou pela escola (PINA, 2008). Isso tudo significa, que o que é teórico e prático também não seja algo fixo, pois a teoria e a prática são interdependentes. Pode-se explicar regras em sala de aula e se deparar com questões sociais na quadra, assim como pode-se debater questões sociais em sala de aula e colocar em funcionamento as regras na quadra. Tudo está em movimento. A teoria não existe sem a prática, assim como o contrário.

APRESENTAÇÃO DO OBJETO DE APRENDIZAGEM ESPORTE E PRECONCEITO: ENTENDER, COMBATER E TRANSFORMAR

O objeto de aprendizagem criado como resultado das reflexões deste trabalho é um material de 40 páginas, em formato de livro digital – mas que também pode perfeitamente ser utilizado em versão impressa. O nome Esporte e preconceito: entender, combater e transformar foi escolhido por sintetizar tudo o que está presente ao longo de seus conteúdos e, é claro, de nossas concepções. Buscou-se, através de um trabalho intencional, feito de forma objetiva, trazer um movimento de acesso a conceitos sociológicos importantes, problematizações diversas a respeito das questões sociais que nos cercam, enfim, da mudança de entendimento que os estudantes têm a respeito de si e das outras pessoas. Seu objetivo é facilitar o ensino da temática esporte, na Educação Física na escola, em uma perspectiva crítica, através do desenvolvimento de conceitos científicos sociológicos e do pensamento teórico dos alunos e alunas. Seguiu-se, assim, de acordo com a concepção pedagógica histórico-crítica e o método histórico-dialético. Importante apontar que embora haja mais de uma opção de utilização do material, este deve estar conectado ao conteúdo escolar esporte. Assim sendo, em conexão com a Pedagogia Histórico-crítica, o material precisa ser usado em aulas sobre futebol, vôlei ou outra modalidade.

Nesse sentido,

[...] a construção do conhecimento pressupõe três momentos intimamente articulados: o ponto de partida que se dá no âmbito do conhecimento acerca do real sensível em sua aparência e manifestação fenomênica, imediata e aparente, a ser superado pela mediação de abstrações do pensamento (ideias, teorias), intentando alçar o conhecimento do real em sua essencialidade concreta, isto é, como síntese de múltiplas relações e determinações diversas. Em um percurso que contempla o movimento indutivo (do particular para o geral) e dedutivo (do geral para o particular), o critério de validação do conhecimento assim construído ocorre no âmbito do real, apreendido agora não mais de forma sensível e aparente (LAVOURA; MARTINS 2017, p. 538).

O material é iniciado com uma apresentação, onde os autores relatam brevemente seus históricos como professores e seres humanos, assim como suas

reflexões sobre o esporte e a vida em sociedade. Posteriormente, ainda na apresentação, optamos por fazer uma passagem pelas ideias do professor Dermeval Saviani sobre a Pedagogia histórico-crítica, de forma a deixar claro ao leitor quais são as nossas perspectivas sobre educação em uma sociedade capitalista como a nossa. No final da apresentação, um *QRCode* disponibiliza a passagem para um vídeo, onde o próprio professor Saviani apresenta suas reflexões. Possibilitar que o docente conheça a fundamentação teórica do material e se aprofunde, caso considere necessário, nos parece fundamental para uma boa utilização de tudo o que foi pensado.

A parte seguinte do material, a qual chamamos introdução, traz uma espécie de prólogo. É uma história fictícia de uma jovem negra, gorda e estudante de uma escola pública. A inspiração para a história foi um pouco de cada um dos momentos de manifestações preconceituosas que vivemos ao longo de nossa trajetória docente, de modo que a leitura tende a criar cenários familiares a quem realizá-la. Essa é justamente a intenção, fazendo com que a professora ou o professor tenha um “ponta pé inicial” para iniciar as aulas trazendo para a turma fatos comuns à vida de todos. Na história, a aluna que sempre teve bom aproveitamento e aprendizado nas aulas de educação física na escola passa a sofrer racismo, gordofobia e machismo, de modo a desestabilizá-la emocionalmente e desanimá-la das aulas, diminuindo assim a sua participação e aprendizado.

Após a introdução, o material é dividido em três partes. A primeira é intitulada: Esporte e preconceito. É o momento de situar conceitualmente a ideia de *esporte* – enquanto fenômeno cultural, social, econômico – de forma histórica, ainda que breve. Por isso, consideramos essencial possibilitar que os alunos entendam a amplitude e influência deste fenômeno na vida de todos. Na página 13, ocorre o primeiro momento de debate. Seguindo os momentos elencados pela PHC, é onde compreendemos a prática social inicial. Como o esporte – enquanto fenômeno e enquanto modalidades esportivas diversas – está presente na vida dos estudantes, quais espaços ocupam para praticar e assistir, qual é a influência da mídia em suas escolhas, são algumas das questões que buscamos pensar neste item. Espera-se por parte destes estudantes uma compreensão caótica e pouco articulada dessa prática social.

A sequência de debates segue com a leitura de um pequeno texto sobre o conceito de *preconceito*, de forma geral. Assim, os alunos refletirão sobre o

preconceito, buscando citar vivências e conhecimentos que já têm sobre as temáticas, desencadeando o início da problematização. Esse momento é importante para que o docente identifique quais são as dificuldades de compreensão dos alunos e alunas sobre os temas que serão desenvolvidos, como estes problemas sociais afligem direta e indiretamente a vida da turma e o aprendizado dentro da Educação Física. As orientações ao docente seguem a ideia de incentivar a participação, situar o preconceito enquanto prática criminosa e ampliar os debates por meio de

1.2 VAMOS ENTENDER O PRECONCEITO

Preconceito é uma forma preconcebida de ver algo ou alguém. É um “julgamento antecipado”, feito sem reflexão, antes de se conhecer os fatos, as características daquilo que se está se referindo. Ou seja, normalmente, o preconceito está em opiniões ou concepções que não tem embasamento e reflexão crítica. As expressões dessas concepções acabam silenciando as vítimas, inviabilizando suas defesas e em muitos casos, culpabilizando-as. De forma geral, podemos classificar o preconceito em: racial, social, cultural, linguístico, religioso, sexual e de gênero.

O preconceito se desenvolve ao longo da vida das pessoas, em suas relações, falas e formas de entender o mundo. As manifestações de preconceito são prejudiciais, pois ferem fisicamente e emocionalmente as vítimas, e podem ser observadas em diferentes formas e momentos. Mais do que simples opinião, por ofender, ferir e prejudicar a vida das pessoas, preconceito é crime!

Você consegue pensar em alguma forma de preconceito?

Por que o preconceito acontece? Quais formas de preconceito você conhece?

Ei, prof.! Nesse momento do debate, é fundamental realizar a problematização com as perguntas acima, inclusive com a sua contribuição.

Ei, prof.! Você pode falar com os alunos e alunas sobre a criminalização do preconceito, citando por exemplo a Lei Nº 11.340, DE 7 de agosto de 2006 (Maria da Penha) e Lei Nº 12.288, DE 20 de julho de 2010. (Estatuto da Igualdade Racial). Já a LGBTQIAP+ fobia foi enquadrada como crime em decisão de 2019 do STF.

perguntas.

Figura 3: Página 14 do objeto de aprendizagem.

É muito importante apontar que, embora seja importante organizar e elencar todos os momentos da PHC, não podemos tratá-los como etapas realizadas cronologicamente e de forma estanque ou mecânica. O movimento dialético sugere que tudo ocorra de forma organizada, mas muitas vezes simultânea. Como destacado por Lavoura e Martins (2017, p. 532), “em muitos casos, a problematização exige a instrumentalização, uma vez que a capacidade de problematizar algum dado constitutivo da prática social depende diretamente da posse de determinados instrumentos, vale dizer, de conhecimentos sobre tal”. Por isso, o momento de problematização é desencadeado ao mesmo tempo em que há

também a instrumentalização, com a leitura e a exposição de conceitos importantes por parte do docente.

Em suma, a primeira parte do material se encerra com a problematização em torno do preconceito enquanto um problema social relevante, que está presente na vida de todos, inclusive no esporte, e que precisa ser compreendido a fundo para que histórias tristes como a relatada na introdução não se repitam.

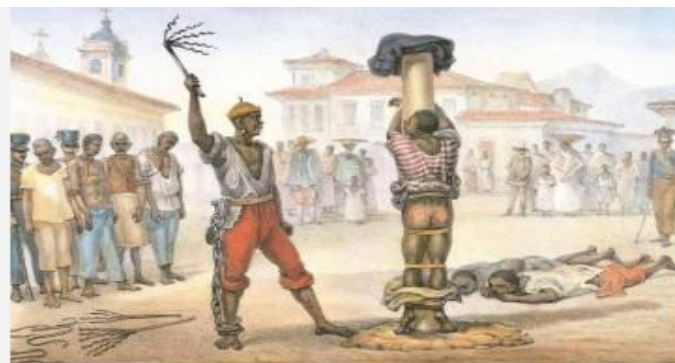
A segunda parte do material é intitulada: Algumas formas de preconceito. Balizando-nos na PHC, este é o momento em que ocorre a instrumentalização. Compreende-se este momento como o espaço de apropriação, por parte dos estudantes, de instrumentos e informações necessários para que ocorra a transformação da prática social que, como já destacamos, é o ponto de partida e chegada do movimento dialético presente no trabalho educativo (SAVIANI, 2012). Por isso, ao longo desta parte, foram elaborados pequenos textos e selecionadas imagens e vídeos para possibilitar que os alunos tenham acesso a conceitos e discussões importantes acerca das várias formas de preconceito presentes em suas vidas. A escolha, por quais tipos de preconceito trabalhar, foi feita com base nas nossas próprias reflexões e observações realizadas ao longo de alguns anos de experiências e diálogos docentes, desde a rede estadual de São Paulo, até a rede municipal de Ribeirão Preto – SP.

Foram elencadas, portando, as seguintes formas de preconceito na ordem em que são apresentadas no material: a) racismo; b) machismo; c) LGBTQIA+fobia; d) capacitismo; e) gordofobia. Ainda que existam várias outras formas (que são apenas citadas no material), consideramos que as escolhidas têm sido mais presentes em nosso cotidiano. De forma padronizada, cada item apresenta um texto curto com uma explicação básica do conceito, e em cada um deles, uma estratégia para aprofundamento.

Em racismo, buscamos apresentar uma reflexão histórica através de imagens, fazendo um paralelo entre esse tipo de manifestação em estádios de futebol, e sua relação com a escravidão, a violência policial e a permanência do uso de castigos físicos em pessoas negras.



Torcedor imita macaco em jogo São Paulo x Fluminense.
Fonte: UOL.



Aplicação do castigo de açoite (Jean-Baptiste Debret).

Figura 4: Página 18 do objeto de aprendizagem.

No item seguinte, machismo, optamos por utilizar uma imagem para mostrar historicamente a construção da sociedade patriarcal: o passaporte de uma mulher casada, na década de 1950, que contém a autorização do marido para que ela viajasse sozinha. Posteriormente, dois *QrCodes* conduzem os alunos para outras formas de análise da questão do machismo, especificamente no esporte: o primeiro, apresenta gráficos com a participação feminina em jogos olímpicos ao longo das edições, buscando mostrar embora tenha ocorrido um aumento da presença das mulheres, que a igualdade ainda está em processo de construção. Já o segundo leva leitores para um vídeo na rede social *instagram*, que mostra a exploração das mulheres nas capas da revista *Placar*, mostrando-as não como praticantes do futebol, mas, como objetos de desejo que servem para agradar ao público masculino.

(b) MACHISMO

É uma forma de preconceito que expressa a convicção de que a igualdade de gêneros (masculino e feminino) é algo ruim. Assim, o machismo defende os direitos e a superioridade do homem em detrimento as mulheres. Podemos dizer que este grave problema social também tem raízes históricas. A sociedade brasileira, assim como várias outras ao longo da história no mundo todo, sempre foi patriarcal, e a figura do homem sempre foi dominante. Como resultado, as mulheres tiveram menos acesso a várias oportunidades – como os estudos e a política. O voto feminino, por exemplo, só foi conquistado em 1932. Até a década de 1960, as mulheres casadas precisavam de autorização do marido para viajar sozinhas, e sequer poderiam ter conta em banco!

Imagem: Passaporte de uma mulher casada em 1952.
Fonte: Nalu Marques.

Figura 5: Página 20 do objeto de aprendizagem.

Em LGBTQIA+fobia, tendo em vista a preocupação em esclarecer e explicar a própria sigla, muitas vezes mal entendida pelo senso comum, e utilizamos, além do texto, um *QrCode* para acessar um vídeo explicativo. Tratamos também historicamente da questão, e apresentamos em seguida, algumas imagens sobre discussões e fatos atuais: o primeiro, entre o jogador de voleibol, Maurício Souza, demitido de um clube por *posts* e falas homofóbicas a respeito de uma história em quadrinhos, e seu embate público com outro atleta, Douglas Souza, assumidamente gay e defensor dos direitos da população LGBTQIA+. As imagens seguintes tratam respectivamente de Tiffany Abreu, jogadora transexual de Voleibol, e Rycharlison, ex-jogador de futebol que se assumiu publicamente bissexual em 2022. Essas imagens tem como objetivo tratar da questão da LGBTQIA+fobia de forma a

Para se ter ideia, até 1990 a homossexualidade era considerada uma doença pela Organização Mundial da Saúde. E em vários países, ela é proibida por lei, podendo ser punida com a morte em países como Arábia Saudita, Irã, Iêmen e Sudão. No Brasil, isso não acontece. Porém, somos o país em que mais ocorrem mortes violentas de pessoas LGBTQIAP+, por causa do preconceito e discriminação. Em 2021, foi registrada, em média, uma morte a cada 29 horas.

No âmbito esportivo, a LGBTQIAP+fobia é muito presente em manifestações violentas e preconceituosas. Muitas pessoas que se tornam atletas ou participam de modalidades esportivas de alguma forma são obrigadas a esconder a própria orientação sexual por conta dos ambientes hostis.



Em 2021, o jogador de Vôlei Maurício Souza (à esquerda) fez uma série de *posts* homofóbicos na internet e acabou demitido do Minas Tênis Clube, seu time na ocasião. À direita, Douglas Souza, jogador assumidamente homossexual e defensor da população LGBTQIAP+. Os dois acabaram protagonizando conflitos nas redes sociais. Fonte: Diário do Nordeste.

desmistificar a participação dessa população no esporte, assim como questionar o preconceito e a perseguição contra ela.

Figura 6: Página 23 do objeto de aprendizagem.

O item sobre o capacitismo tem como foco instrumentalizar alunas e alunos sobre uma questão urgente em suas vidas: a inclusão e a vida em sociedade. Muitas vezes, as crianças estranham e demoram a compreender a existência de pessoas com deficiências em suas turmas escolares e em outras partes de seus cotidianos. Utilizam – e muitas vezes até mesmo docentes o fazem – inúmeras expressões que hoje são apontadas como capacitistas. Por isso, através de mais um *QrCode*, é possível acessar um vídeo que trata de tais expressões e da necessidade de

entender e evitá-las. Em um segundo momento, já tratando do âmbito do esporte, apontamos o capacitismo na relação de vitimização e do discurso da superação com que as pessoas, influenciadas também pela mídia, tratam atletas e praticantes de modalidades diversas. Para isso, é possível realizar o acesso ao vídeo de uma campanha veiculada em 2021, durante os jogos paraolímpicos de Tóquio 2020, sobre o tema.

Finalmente, a gordofobia finaliza essa parte do material. Buscamos levar aos estudantes a pressão estética presente nessas manifestações preconceituosas, sobretudo pautadas por falsos discursos médicos sobre saúde. Nesse sentido, há também, apontamentos acerca a influência midiática sobre os corpos gordos, na ausência dessas pessoas em transmissões esportivas (e na ridicularização, quando elas aparecem), na defesa irrestrita do emagrecimento, na falta de ofertas por produtos (como roupas) de tamanhos adequados, por exemplo. Para aprofundar a análise, é possível acessar um vídeo, na rede social *instagram*, sobre a questão do acolhimento (e da falta dele) em espaços onde são oferecidos exercícios físicos.

A terceira parte do material, movimentos sociais: algumas formas de protesto, combate e transformação, que ainda trata da instrumentalização, visa aumentar a compreensão da problemática do preconceito para além de uma situação imutável. Por isso, apresentamos aos alunos a ideia de movimento social, de forma geral. A intenção é que compreendam que todos os problemas advindos da desigualdade social no capitalismo podem ser combatidos de forma coletiva e consciente, inclusive influenciando as crenças e comportamentos dentro do esporte. Citamos os movimentos que lutam especificamente contra as formas de preconceito trabalhados ao longo da parte anterior, com exemplos imagéticos.



Figura 7: Página 31 do objeto de aprendizagem.

A parte seguinte do material, a quarta, foi nomeada: Vamos transformar! Inicia-se o momento da *catarse*, definida como “síntese de desenvolvimento do aluno e, conseqüentemente, da possibilidade de alteração da prática social” (LAVOURA e MARSIGLIA, 2015, p. 358). Na página 33, ocorre um novo debate, que deve levar os estudantes a expressar o que conseguiram apreender dos conteúdos trabalhados ao longo das aulas e como passaram a compreender a prática social do início. As questões levantadas no debate também podem ser respondidas de forma escrita.

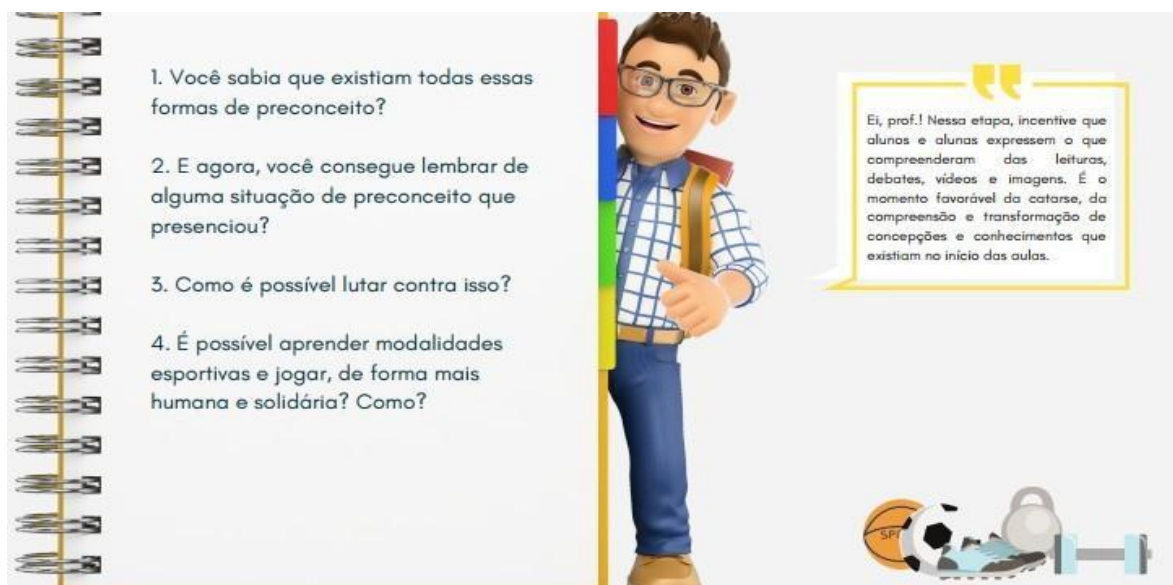


Figura 8: Página 33 do objeto de aprendizagem.

Consideramos que após a utilização deste material, alunos, alunas e docentes poderão ter mais entendimento sobre o que ocorre em seus cotidianos, e mais energia e conhecimento para agir de forma combativa e transformadora. Nas considerações finais do *e-book*, apontamos que se trata de um processo longo e exaustivo, mas que tende a contribuir para a formação de seres humanos mais capazes de fazer uma sociedade mais justa e humana. Dentro do âmbito esportivo, para além dos discursos de senso comum e da exploração de causas identitárias pela mídia, é preciso pensar em criar formas de prática do esporte para todos, na educação e no lazer e em qualquer lugar.

Na página seguinte, a última atividade do material é apresentada: de posse de novos conhecimentos sobre a problemática do preconceito nas aulas de esporte na Educação Física e também na sociedade de forma geral, os alunos deverão realizar a reescrita da introdução, contando a história da personagem de uma nova forma. A prática social, como já dito, é ponto inicial e final do trabalho educativo pautado pela PHC. Assim, é preciso entender como estudantes e docente, enquanto elementos objetivamente constitutivos de tal prática social alteraram, qualitativamente, a compreensão desta prática. Apontamos, ainda, que “a alteração objetiva da prática só pode dar-se a partir de nossa condição de agentes sociais ativos, reais. A educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos na prática” (SAVIANI, 2012, p. 72). Por isso, o movimento dialético sugere que o trabalho educativo possibilite que os conceitos teóricos indispensáveis para a formação destes jovens sigam sendo trabalhados, para que sigam compreendendo a problemática como síntese de suas interações sociais e esportivas, que hão de se tornar mais humanas. Contudo, espera-se que a prática social final presente na reescrita dos estudantes seja qualitativamente diferente, mais articulada e questionadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo dessa dissertação foi analisar a problemática do ensino do esporte na escola, em aulas de Educação Física, com enfrentamento de temáticas relevantes como o preconceito e a violência, para a superação destes problemas reincidentes na história dos sujeitos, e a partir da Pedagogia histórico-crítica (PHC), fortalecer uma abordagem crítico-superadora, capaz de refletir sobre a especificidade da Educação Física, que facilitasse a aprendizagem em uma perspectiva crítica, humanizadora e transformadora.

A partir de uma abordagem crítica de conceitos importantes como o trabalho, o lazer e a educação, buscou-se analisar o contexto sociopolítico atual do país, relacionando a problemática de pesquisa ao momento em que a sociedade brasileira está vivendo, sobretudo no que se refere à exploração da classe trabalhadora e a precarização do trabalho. Assim, percebeu-se que tal cenário gerou também uma piora nas condições de vida, no que se refere ao acesso ao lazer, serviços públicos e educação. No caso desta última, buscou-se ainda localizá-la no interior das disputas e avanços neoliberais de que visam o sucateamento das condições de aprendizagem nas escolas e a limitação do acesso ao conhecimento.

Posteriormente, buscou-se abordar também criticamente o esporte e a Educação Física na escola, pensando-os a partir de uma perspectiva crítico-superadora, indo ao encontro do ideal de enfrentamento do cenário desfavorável presente na vida das famílias dos jovens estudantes. O esporte, enquanto conteúdo escolar deve ser ensinado não só em seu desenvolvimento prático, mas, também, no que se refere a conceitos teóricos importantes para a sua compreensão enquanto prática social relevante e muito presente na vida de todos.

Após as análises, a partir da categoria totalidade concluiu-se que as várias formas de preconceito que ocorrem nas aulas de Educação Física e na temática esporte, estão relacionadas ao processo de alienação e reificação que permeiam a sociedade como um todo. Assim, os problemas sociais que atingem as pessoas diariamente, seja no trabalho ou no lazer, se fazem presentes também no contexto da educação. Este fenômeno dificulta a identificação das pessoas como semelhantes, parte de uma mesma classe social, e causa o preconceito e a discriminação pautados em diferenças físicas, de orientação sexual e de raça. Por

isso, é necessário abordar a temática do preconceito nas aulas, de forma objetiva e intencional, a fim de desenvolver junto aos estudantes, conceitos teóricos relevantes para a superação de tais problemas. As manifestações de preconceito, e situações discriminatórias, feitas principalmente por meninos, refletem um cenário de machismo enraizado na sociedade. A influência midiática, que promove evidenciação de práticas alienadas de lazer e de esporte – cada vez mais ligado ao consumo – afasta as pessoas de uma prática esportiva mais humanizada e solidária. A idealização de corpos e comportamentos, ligados ao domínio da cultura machista, heteronormativa e baseada na aptidão física, impõe obstáculos ao ensino de esporte na escola, sob a forma de problemas sociais relevantes e recorrentes.

Conclui-se que para a superação de problemas sociais como a violência e o preconceito na escola, é necessário enfrentar o esvaziamento de conteúdos oferecidos pelo currículo e pelas concepções pedagógicas vigentes, sobretudo pautadas no desenvolvimento de habilidades e competências. Este esforço só é possível com uma abordagem verdadeiramente combativa, pautada na Pedagogia histórico-crítica, onde o trabalho educativo ocorra de forma intencional e promova o acesso ao conhecimento historicamente desenvolvido e cientificamente sistematizado. No que se refere ao esporte e à Educação Física, percebe-se que é preciso ter como objetivo, além da aprendizagem de técnicas, táticas e outros aspectos fundamentais do esporte, conceitos científicos para o desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos, dando sentido assim a prática e a transformação da realidade, em uma perspectiva crítico superadora. Por isso, os estudos propostos para o ensino de esporte nas aulas de Educação Física na escola se materializaram na forma de um *e-book*, para que assim se facilite o ensino desta temática de forma crítica e problematizada.

Consequentemente, como se percebeu a partir da totalidade, é necessário enfrentar o cenário de precarização da vida, do trabalho, da saúde, do lazer, da educação. Encarar as ofensivas do capital e do neoliberalismo – tanto na educação quanto em qualquer outro contexto na sociedade brasileira – requer organização e intencionalidade, além de, é claro, alguma esperança.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. **Revelando tramas, descobrindo segredos**: violência e convivência nas escolas. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana - RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, 2009.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

ABILIO, LUDMILA COSTHEK. Uberização: a era do trabalhador just-in-time? 1. **Estud. av.**, São Paulo, v. 34, n. 98, p. 111-126, Abril. 2020. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142020000100111&lng=en&nrm=iso>. accesson 10 de janeiro de 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.3498.008>.

ALVES, Giovanni. Trabalho, corpo e subjetividade: toyotismo e formas de precariedade no capitalismo global. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 409-428, set. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462005000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 03 maio de 2021. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462005000200009>.

_____. Trabalho, subjetividade e lazer: estranhamento, fetichismo e reificação no capitalismo global. In: PADILHA, Valquíria. **Dialética do lazer**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 19-49.

ALVES, Giovanni. MOREIRA, Jani. PUZIOL, Jeinni. Educação profissional e ideologia das competências: elementos para uma crítica da nova pedagogia empresarial sob a mundialização do capital. **Educere et Educare**, Cascavel, v.4, n. 8, p. 45-59, jul-dez 2009. Disponível em <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/2281>>. Acesso em 02 de fev. 2021. <https://doi.org/10.17648/educare.v4i8.2281>

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, Aug. 2004. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 01 de maio de 2021. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200003>.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 11ª Ed. São Paulo: Cortez/ Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2006.

_____. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018 APPLE, Michael. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2008. pp. 39 – 57.

ARANTES, Ana. História da educação física escolar no Brasil. **Efdesportes.com**: Revista Digital - Buenos Aires, v. 13, n. 124 - Setembro de 2008. Disponível em <https://www.efdeportes.com/efd124/a-historia-da-educacao-fisica-escolar-no-brasil.htm>. Acesso em 12 de janeiro de 2021.

Baggio, Katia. Entre 2013 e 2016, das “jornadas de junho” ao golpe. In: **Historiadores pela democracia : o golpe de 2016 e a força do passado**. Org. Hebe Mattos, Tânia Bessone, Beatriz G. Mamigonian. - 1. ed. São Paulo: Alameda, 2016.

BARROS, Marta Silene Ferreira; GASPARIN, João Luiz. O método dialético na pesquisa científica em educação. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; MORI, Nerli Nonato Ribeiro (Org.). **Pesquisas em educação**: múltiplos olhares. Maringá: EdUEM, 2009. p.31-48.

BERWIG, Solange. DAMASCENA, Monique. GUILHERME, Rosilaine. A Reforma Trabalhista como produto da acumulação flexível no Brasil. **Anais do Encontro Internacional e Nacional de Política Social**. Vitória, V.1, n.1, nov. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/einps/article/view/33149/21885>, acesso em 15 de janeiro de 2021.

BOTTOMORE, Tom (org). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

BRANCO, Emerson Pereira et al. BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades?. **Debates em Educação**, Maceió, v. 11, n. 25, p. 155- 171, dez. 2019. ISSN 2175-6600. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7505>. Acesso em: 03 maio 2021. doi:<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2019v11n25p155-171>.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Lei complementar nº 150, de 1º de junho de 2015 Dispõe sobre o contrato de trabalho doméstico. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5859.htm. Acesso em 20 de abril de 2021.

_____. Lei nº 13.352, de 27 de outubro de 2016. Altera a Lei nº 12.592, de 18 de janeiro 2012, para dispor sobre o contrato de parceria entre os profissionais que exercem as atividades de Cabeleireiro, Barbeiro, Esteticista, Manicure, Pedicure, Depilador e Maquiador e pessoas jurídicas registradas como salão de beleza. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/lei/L13352.htm. Acesso em 20 de abril de 2021.

_____. Emenda Constitucional nº 95, de 16 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2016a

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao_final_sit_e.pdf. Acesso em 20 de abril de 2021.

_____. Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação

às novas relações de trabalho.

Disponível em

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm.

Acesso em 20 de abril de 2021.

BRASILEIRO, Livia T.; AYOUB, Eliana.; TAVARES DE MELO, Marcelo. S.; LORENZINI, Ana R.; DE PAIVA, Andrea C.; SOUZA JUNIOR, Marcílio B. A cultura corporal como área de conhecimento da educação física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 4, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/41015>. Acesso em: 10 set. 2022.

CASCO, Ricardo. Ideologia esportiva e formação do indivíduo: contribuições da Teoria Crítica do Esporte. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 179-188, ago. 2018. Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642018000200179&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 03 maio 2021.

<https://doi.org/10.1590/0103-656420160149> .

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papirus, 1988.

_____. **Política educacional e Educação Física**.

Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. **Gestão pública e política de lazer: a formação de agentes sociais**. Campinas: Autores Associados, 2007

CASTELLANI FILHO, Lino. CASTELLANI, Rafael Moreno. **Os jogos de minha escola**. Campinas: Autores Associados, 2009.

CORREIA, Mesaque et. al. Cadê o viado que tava aqui? O preconceito e a discriminação excluíram da quadra de aula. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 63, p. 01-20, julho/dezembro, 2020. Disponível em:

[https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-](https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2020e73577)

[8042.2020e73577](https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2020e73577). Acesso em 03 de abril de 2020. DOI:

<https://doi.org/10.5007/2175-8042.2020e73577>

COSTA, Leandro M. A crise do capital e seu impacto no brasil: a pedagogia histórico-crítica e a abordagem crítico-superadora como referências teóricas à luta da classe trabalhadora. **Revista Fluminense de Educação Física**, Edição Comemorativa, vol 02, ano 02, junho 2021. Disponível em:

<https://periodicos.uff.br/edfisica-fluminense/article/view/49899>. Acesso em: 19 de outubro de 2021.

COSTA, Juliete Barbosa da; MIRANDA, Fernanda Santos Brasil de;

LAVOURA, Tiago Nicola. Atividade de ensino na educação física e a formação do pensamento teórico. **Psicol. educ.**, São Paulo , n. 42, p. 71-80, jun. 2016 .

Disponível em

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752016000100007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 28 set. 2022.

DORNELLES, Priscila. Marcas de gênero na Educação Física escolar: a separação de meninos e meninas em foco. **Motrivivência**, Florianópolis, Ano 23, n. 37, P. 12- 29 Dez/2011. Disponível em

[https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/ view/2175-8042.2011v23n37p12](https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2011v23n37p12). Acesso em 21 de abril de 2019.

<https://doi.org/10.5007/2175-8042.2011v23n37p12>

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, LM. DUARTE, N., orgs. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 33-49.

_____. **A individualidade para si.** Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, 2019. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072019000100201&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 19 de abril de 2021. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0035>.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DUNNING, Eric. (Org.). **Sociologia do Esporte e os Processos Civilizatórios.** 1ed. São Paulo: Annablume, 2014.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador.** Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

FRANCO, David Silva; FERRAZ, Deise Luiza da Silva. Uberização do trabalho e acumulação capitalista. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 17, n. spe, p. 844-856, Nov. 2019. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512019000700844&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 01 de maio de 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/1679-395176936>.

FRANCO, Neil. A Educação Física como território de demarcação dos gêneros possíveis: vivências escolares de pessoas travestis, transexuais e transgêneros. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 47, p. 47-66, maio/2016. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n47p47>.

Acesso em 24 de março de 2020. <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n47p47>

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/abstract/?lang=pt>. Acesso em 10 abril 2022.

_____. **A reforma empresarial da educação:** nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão popular, 2018.

GAMA, Carolina N.; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de L. A concepção de formação de professores presente nas teses sobre o currículo de pedagogia no Brasil: uma análise crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 14, n. 59, p. 166–175, 2015. DOI: 10.20396/rho.v14i59.8640354. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640354>. Acesso em: 28 set. 2022.

GARCIA, R. M.; BRITO, L. T. de. Performatizações queer na educação física escolar. **Movimento**, [S. l.], v. 24, n. 4, p. 1321–1334, 2019. DOI: 10.22456/1982-8918.82502. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/82502>. Acesso em: 7 out. 2021

GERDHARDT, Tatiana. SILVEIRA, Denise. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOELLNER, S. V. MULHER E ESPORTE NO BRASIL: ENTRE INCENTIVOS E INTERDIÇÕES ELAS FAZEM HISTÓRIA. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 8, n. 1, p. 85–100, 2006. DOI: 10.5216/rpp.v8i1.106. Disponível em:

<https://revistas.ufg.br/fef/article/view/106/101>. Acesso em: 3 set. 2022.

GONZÁLEZ-PALOMARES, A.; ALTMANN, H.; REY-CAO, A. Estereótipos de gênero nas imagens dos livros didáticos de educação física do Brasil.

Movimento, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 219–232, 2015. DOI: 10.22456/1982-8918.47114. Disponível em: [https://](https://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/47114)

www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/47114. Acesso em: 7 out. 2021.

HOBBSAWN, Eric. A produção em massa de tradições: Europa, de 1879 a 1914. In: HOBBSAWN, Eric. RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. p. 271-316.

Hungaro, Edson Marcelo. **Trabalho, tempo livre e emancipação humana**: os determinantes ontológicos das políticas sociais de lazer. Tese de doutorado (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 263 f., 2008.

LAVOURA, Tiago Nicola. Natureza e especificidade da Educação Física na escola. **Poiésis**, Unisul, Tubarão, v.14, n.25, p.99-119, Jan/Jul2020. Disponível.

<https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/8880/5303>. Acesso em 12 agosto 2022.

LAVOURA, Tiago Nicola; MARSIGLIA, Ana C. Galvão. A pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, jan./abr. 2015, p. 345-376.

Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v33n1p345/31223>. Aceso em: 13 jun. 2022.

LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Ligia Marcia. A dialética do ensino e da **aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica**. **Interface: comunicação, saúde, educação**. 2017; v. 21, n. 62, 2017. p. 531-541.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/icse/a/DVjr4Q7wKS8CR6pnRRcfKMc/abstract/?lang=pt>.

Acesso em 09 set. 2022.

LIMA, M. R. .; LOMBARDI, J. C.; DOMINSCHKE, D. L. . A pedagogia histórico-crítica no âmbito da educação brasileira: do senso comum à práxis revolucionária na educação .**Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 20, p. e020019, 2020.

DOI: 10.20396/rho.v20i0.8655835. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8655835>. Acesso em: 22 out. 2021.

LINHALES, Meily. Esporte e escola: astúcias na “energização do caráter” dos

brasileiros. In: PRIORE, Mari Del. MELO, Vitor. **História do esporte no Brasil: do império aos dias atuais**. São Paulo: Editora Unesp, 2009, p. 331-358.

LIMA, Átila. Educação, ideologia e reprodução social: notas críticas sobre os fundamentos sociais da Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

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, RS: Editora Fi, 2019

LUZ, Alex Faverzani da; SANTIN, Janaína Rigo. As relações de trabalho e sua regulamentação no Brasil a partir da revolução de 1930. **História, Franca**, v. 29, n. 2, p. 268-278, Dez. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-90742010000200015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 02 de maio de 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-9074201000020001>

MACHADO, V.; NAPOLI, P. H. Estigma e discriminação no ambiente escolar: uma proposta para a construção da práxis docente no ensino de sociologia. **Imagens da Educação**, v. 6, n. 2, p. 53-66, 2 ago. 2016. DOI: <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v6i2.29911> Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/29911>.

Acesso em 05 de outubro de 2021

MANACORDA, Mario Alighiero. A pedagogia marxiana (Parte 1). IN:

. **Marx e a pedagogia moderna**. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. (p.31-114).

_____. Marx e a formação do homem. **Revista HISTEDBR**

On-line, Campinas, SP, v. 11, n. 41e, p. 6–15, 2012. DOI:

10.20396/rho.v11i41e.8639891.

Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639891>. Acesso em: 7 set. 2022.

MARTINS, Lígia Marcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 34, n. 71, p. p. 223-239, nov. 2018. ISSN 1984-0411. Disponível em:

<<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/59428>>. Acesso em: 20 out. 2021.

MARCONI, Marina. LAKATOS, Eva. **Fundamentos de metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão et al. A base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil.

Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, mai. 2017. ISSN 2175-5604. Disponível em:

<<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835>>.

Acesso em: 03 Mai. 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v9i1.21835>.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Rumo à outra didática

histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético.

Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 19, p. e019003, 2019. DOI: 10.20396/rho.v19i0.8653380. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653380>. Acesso em: 28 set. 2022.

MARX, Karl. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

MASCARENHAS, Fernando. **Lazer como prática da liberdade: uma proposta educativa para a juventude**. 2ª ed. Goiânia : Ed. UFG, 2004.

_____. **Entre o ócio e o negócio**: teses acerca da autonomia do lazer. Tese (doutorado). Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, 2005.

MATOS, Naiara; BRASILEIRO, Geisa; ROCHA, Rodolfo; NETO, Jorge Cavalcante. Discussão de gênero em aulas de Educação Física: uma revisão sistemática.

Motrivivência v. 28, n. 47, p. 261-277, maio/2016.

Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n47p261>. Acesso em 13. abril. 2020.

MELO, Victor. ALVES JÚNIOR, Edmundo. **Introdução ao lazer**. Barueri: Manole, 2003.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2016.

NAVARRO, Vera Lucia. Trabalho, saúde e tempo livre sob o domínio do capital. In: PADILHA, Valquíria. **Dialética do lazer**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 50-74.

NETO, G. P. P.; FURTADO, R. S.; FRANÇA, N. F. Esporte, cultura corporal e pedagogia histórico crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 175–184, 2018. DOI: 10.9771/gmed.v10i2.14625. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/14625>.

Acesso em: 20 out. 2021.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Avelino. O problema da liberdade no pensamento de Karl Marx.

PERSPECTIVA. Florianópolis, v. 16, n. 29, p.175 - 195, jan./jun.1998. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10638>. Acesso em 13 de dezembro de 2020. <https://doi.org/10.5007/%25x>

NICOLINO, Aline Silva; PARAÍSO, Marlucy Alves. Escolarização da sexualidade: o silêncio como prática pedagógica da educação física.

Movimento (ESEFID/UFRGS), Porto Alegre, p. 93-106, mar. 2018. ISSN 1982-8918. Disponível em:

<<https://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/72058>>. Acesso em: 03 maio 2021. doi:<https://doi.org/10.22456/1982-8918.72058>.

OLIVEIRA, Marcus Taborda. O esporte brasileiro em tempos de exceção: sob a égide da ditadura (1964 – 1985). In: PRIORE, Mari Del. MELO, Vitor.

História do esporte no Brasil: do império aos dias atuais. São Paulo: Editora Unesp, 2009, p. 387-416.

PADILHA, Valquíria. Consumo e lazer reificado no universo onírico do shopping center. In: 155. **Dialética do lazer**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 126

PELLEGRIN, Ana De. Lazer, corpo e sociedade: articulações críticas e resistências políticas. In: PADILHA, Valquíria. **Dialética do lazer**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 104-125.

PERRENOUD, Phillipe. A arte de construir competências. **Revista Nova Escola**. São Paulo: Abril Cultural, 2000.

PINA, Leonardo. Pedagogia Histórico-Crítica e transmissão do Conhecimento Sistematizado sobre o Esporte na Educação Física. **Motrivivência** Ano XX, Nº 31, P. 115-131 Dez./2008. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2008n31p115>

Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2008n31p115>. Acesso em 10 de abril de 2020.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século 20:**

taylorismo, fordismo e toyotismo. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

RANGEL, Irene Andrade. Racismo, preconceito e exclusão: um olhar a partir da Educação Física escolar. **Motriz**, Rio Claro, v.12 n.1 p.73-76, jan./abr. 2006.

Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/63/747>. Acesso em 06 set. 2022.

RICHARDSON, Roberto. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2012.

RIBEIRÃO PRETO. Secretária Municipal de Educação. **Referencial Curricular da rede municipal de Ribeirão Preto**. Ribeirão Preto, 2019.

Disponível em

<https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/files/seducacao/pdf/referencial-curricular.pdf>.

Acesso em 10 de maio de 2020.

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

_____. **Escola e democracia**. 42ª ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 286–293, 2015. DOI: 10.9771/gmed.v7i1.13575. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575>.

Acesso em: 3 set. 2022.

_____. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2019.

SILVA, Efrain Maciel. **A pedagogia histórico-crítica no cenário da Educação Física**

brasileira. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós graduação em Educação Física, Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SILVA, Matheus Bernardo. **O objeto de conhecimento da educação física escolar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2018.

SILVA, Régis dos Reis. Desafios e contribuições da pedagogia histórico-crítica para uma práxis educativa transformadora da educação especial. In: lombardi, j. C.; COLARES, M. L. I. S.; ORSO, P. J. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. pp. 201 – 213.

SOARES, Carmen Lúcia. Notas sobre a educação no corpo. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 16, p. 43-60, dez. 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602000000200004&lng=en&nrm=iso>.

Acesso em 03 de novembro 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.205>.

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

SOUZA, Mariana M. BORGES, Livia. Salão parceiro na prática: submissão ou autonomia? **Psicol. soc. (Online)** ; 32: e218817, 2020. <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2020v32218817>, Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/porta1/resource/pt/biblio-1135958>. Acesso em 20 de outubro 2021

SOUZA, V. C. da S.; GONÇALVES, J. P. GORDOFOBIA NO ESPAÇO ESCOLAR: uma análise histórico-cultural. **Revista Ciências Humanas**, [S. l.], v. 14, n. 1, 2021. DOI: 10.32813/2179-1120.2021.v14.n1.a701. Disponível em: <https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/701>. Acesso em: 4 set.

2022. SOUZA JUNIOR, Marcílio. Coletivo de autores: a cultura corporal em questão.

Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 33, p. 391-411, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/D5pYMHWxd9kkXTKfMjKBg7R/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2022.

STIGGER, Marco Paulo. **Educação Física, esporte e diversidade**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

TAFFAREL, Celi. BELTRÃO José. **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: 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, RS: Editora Fi, 2019.

TAFFAREL, Celi. Desporto educacional: realidade e possibilidades das políticas governamentais e das práticas pedagógicas nas escolas públicas. In: STIGGER, Marco Paulo. LOVISOLO, Hugo (orgs.). **Esporte de rendimento e esporte na escola**. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 71-102.

TORRI, Danielle; VAZ, Alexandre Fernandez. Formação, técnica, corpo: contribuições de herbertmarcuse. Poíesis - **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, [S.l.], v. 8, n. 14, p. 302-317, dez. 2014. Disponível em:

<<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/2293>>. Acesso em: 03 maio 2021.

doi:<http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v8e142014302-317>.

VAGO, Tarcisio Mauro. O "esporte na escola" e o "esporte da escola": da negação radical para uma relação de tensão permanente - um diálogo com valterbracht. **Movimento** (ESEFID/UFRGS), Porto Alegre, v. 3, n. 5, p. 4-17, dez. 1996. ISSN 1982-8918. Disponível em:

<<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2228>>. Acesso em: 03 maio 2021. doi:<https://doi.org/10.22456/1982-8918.2228>.

VAZ, Alexandre Fernandez. Treinar o corpo, dominar a natureza: notas para uma análise do esporte com base no treinamento corporal. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 89-108, Aug. 1999.

Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621999000100006&lng=en&nrm=iso>. accesson 03 May 2021. <https://doi.org/10.1590/S0101-32621999000100006>.

VYGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WACHOWICZ, Lílian Anna. A DIALÉTICA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 2, n. 3, p. 171-181 -, jul. 2001. Disponível em:

<<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3541>>. Acesso em: 03 maio 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.7213/rde.v2i3.3541>.