

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

MANAÍRA GONÇALVES BIEN

**O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: ARTICULAÇÃO ENTRE A
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A PRAXIOLOGIA MOTRIZ**

**BAURU
2023**

MANAÍRA GONÇALVES BIEN

O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: ARTICULAÇÃO ENTRE A
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A PRAXIOLOGIA MOTRIZ

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, sob orientação da Prof.^a. Dr.^a Lilian Aparecida Ferreira.

BAURU
2023

FICHA CATALOGRÁFICA

B588e	Bien, Manáira Gonçalves O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA : ARTICULAÇÃO ENTRE A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A PRAXIOLOGIA MOTRIZ / Manáira Gonçalves Bien. -- Bauru, 2023 134 p. + objeto educacional Dissertação (Mestrado profissional - Docência para a Educação Básica) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru Orientadora: Lilian Aparecida Ferreira 1. Educação Física. 2. Pedagogia Histórico-Crítica. 3. Praxiologia Motriz. 4. Tênis de campo. I. Título.
-------	---

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências, Bauru.

Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

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

Aos 03 dias do mês de março do ano de 2023, às 09:00 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de MANAÍRA GONÇALVES BIEN, intitulada **"O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: ARTICULAÇÃO ENTRE A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A PRAXIOLOGIA MOTRIZ"** e produto educacional **"O ENSINO DO TÊNIS DE CAMPO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA"**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. LILIAN APARECIDA FERREIRA (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação Física / UNESP Faculdade de Ciências de Bauru SP, Prof. Dr. JOÃO FRANCISCO MAGNO RIBAS (Participação Virtual) do(a) Departamento de Desportos Coletivos / UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, Profa. Dra. LUCIENE FERREIRA DA SILVA (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências UNESP Bauru. Após a exposição pela mestrande e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Documento assinado digitalmente
 LILIAN APARECIDA FERREIRA
Data: 11/10/2023 16:40:18-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. LILIAN APARECIDA FERREIRA

Dedico este trabalho à minha avó/mãe, Yolanda Fortes Gonçalves Pelegrinelli (*in memoriam*), que sempre nos ensinou o valor dos estudos, colocando o conhecimento como necessário e imprescindível para a superação das nossas condições sociais.

AGRADECIMENTOS

Não é uma tarefa simples manifestar com palavras os agradecimentos àqueles que contribuíram de alguma maneira para a realização deste trabalho.

Assim, agradeço ao meu marido, Felipe Cavaleiro Bien, que, em todos os momentos de desespero e angústia, me incentivou a resistir e superar; por incentivar meus estudos, acreditar em mim e me apoiar nas decisões difíceis da minha vida.

À minha sogra, Maria Aparecida Cavaleiro Bien, que, junto com meu marido, cuidou de minha filha nos momentos em que tive que me ausentar. Serei eternamente grata por tudo que fizeram e fazem por mim!

Agradeço à minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Lilian Aparecida Ferreira, por ter me acolhido no Programa de Pós-Graduação e pelo modo que me orientou para realização deste trabalho, respeitando meus momentos de insegurança, rebeldia e meus limites. Muito obrigado pela confiança na minha capacidade de realizar esta pesquisa!

A todos vocês, a minha eterna gratidão.

“[...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é a condição de libertação.”

Dermeval Saviani

RESUMO

O trabalho sequencial, organizado e dirigido por professores, pode significar um importante passo no processo de apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e uma formação do indivíduo enquanto sujeito histórico, crítico e consciente da realidade social em que vive. Nesse sentido, após levantamento com professores de Educação Física de um município do interior de São Paulo, constatou-se significativa dificuldade de estabelecer relações entre o ensino de Educação Física e a pedagogia histórico-crítica. Por conta disso, o objetivo geral desta pesquisa foi elaborar, desenvolver e analisar uma intervenção pedagógica de ensino do tênis de campo para uma turma do 4º ano do ensino fundamental, com base na pedagogia histórico-crítica e orientada por análises praxiológicas. A realização dessa proposição de ensino se deu por um período de oito semanas, com duas aulas semanais de cinquenta minutos cada, compreendendo um bimestre letivo. A professora de Educação Física da turma era simultaneamente a docente e a pesquisadora do estudo. A investigação se assentou nos pressupostos da pesquisa-intervenção. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: a) questionário aplicado aos estudantes; b) registros em diários de aula pela professora/pesquisadora; c) e rodas de conversa com os estudantes. A análise dos dados e as discussões foram realizadas a partir dos cinco momentos propostos pela pedagogia histórico-crítica: 1) no ponto de partida da prática social, identificou-se que os estudantes possuíam os conhecimentos baseados no senso comum, não apropriação dos conhecimentos elaborados e falta de domínio sobre o entendimento necessário para o desenvolvimento do jogo; 2) a problematização evidenciou os desafios no âmbito da prática social, ou seja, o tênis como um conhecimento restrito a uma classe social e o ensino centrado em técnicas esportivas desvinculadas do jogo; 3) a instrumentalização demonstrou que os estudantes avançaram na compreensão do esporte, caminhando do conhecimento simplista e superficial para um patamar que possibilitou a orientação de suas ações na realidade concreta, superando o nível sincrético ao qual se encontravam no início; 4) na catarse, verificou-se a expressão dos conhecimentos nas formas mais elaboradas e uma compreensão crítica da realidade; 5) a prática social se mostrou agora mais complexa, constituindo-se como um novo ponto de partida para outros saltos qualitativos no processo de constituição do conhecimento acerca do tênis de campo. Tais reflexões permitem afirmar que a pedagogia histórico-crítica e as análises praxiológicas do tênis de campo orientaram e fundamentaram o trabalho pedagógico com a Educação Física no processo de apropriação por parte dos estudantes, dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, articulando conhecimentos teóricos e ações práticas, uma vez que os estudantes avançaram do pensamento sincrético acerca do tema para uma perspectiva mais sintética.

Palavras-chave: Educação Física. Pedagogia histórico-crítica. Praxiologia motriz. Tênis de campo.

ABSTRACT

The sequential work, organized and directed by teachers, may mean an important step in the process of appropriation of knowledge historically produced by mankind and an individual's formation as a historical, critical and conscious subject of the social reality in which he/she lives. In this sense, after surveying Physical Education teachers from a city in the countryside of São Paulo, we found a significant difficulty in establishing a relationship between Physical Education teaching and critical-historical pedagogy. Therefore, the general objective of this research is to design, develop, and analyze a pedagogical intervention for teaching tennis for a 4th grade class in elementary school, based on critical-historical pedagogy and guided by praxeological analyses. This teaching proposal was carried out over a period of eight weeks, with two weekly fifty-minute classes, comprising one two-month period. The physical education teacher of the class was both the teacher and the researcher of the study. The investigation was based on the assumptions of intervention research. The data collection instruments used were: a) a questionnaire applied to the students; b) records in class diaries by the teacher/researcher; c) and conversation rounds with the students. The data analysis and discussions were based on the five moments proposed by the critical-historical pedagogy. 1) in the starting point of the social practice, it was identified that the students had knowledge based on common sense, non-appropriation of elaborated knowledge and lack of domain about the necessary understanding for the development of the game; 2) the problematization evidenced the challenges in the scope of the social practice, that is, tennis as a knowledge restricted to a social class and the teaching focused on sportive techniques disconnected from the game; 3) the instrumentalization demonstrated that the students advanced in the understanding of the sport, moving from the simplistic and superficial knowledge to a level that made possible the orientation of their actions in the concrete reality, overcoming the syncretic level in which they were in the beginning; 4) in the catharsis, it was verified the expression of knowledge in more elaborate forms and a critical understanding of reality; 5) the social practice showed itself now more complex, constituting itself as a new starting point for other qualitative jumps in the process of constitution of knowledge about court tennis. Such reflections allow us to affirm that the critical-historical pedagogy and the praxeological analyses of court tennis guided and founded the pedagogical work with Physical Education in the process of appropriation by the students of the knowledge historically produced by humanity, articulating theoretical knowledge and practical actions, once the students advanced from the syncretic thought about the theme to a more synthetic perspective.

Keywords: Physical Education Historical-Critical Pedagogy. Motor Praxiology. Field tennis.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES (Figura e Quadros)

Figura 1 - Conhecimentos iniciais sobre o tênis de campo por parte dos estudantes..76

Quadro 1 – Caracterização dos participantes da pesquisa 60

Quadro 2 – Elementos constituintes da unidade didática desenvolvida.....63

Quadro 3 - Coletas realizadas ao longo do desenvolvimento das aulas72

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Capítulo 1: PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA: PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS	19
1.1 Fundamentos e pressupostos da pedagogia histórico-crítica.....	19
1.2 Currículo crítico.....	28
1.3 O ensino da Educação Física na escola sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica	34
Capítulo 2: O TÊNIS DE CAMPO COMO CONTEÚDO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	40
2.1 A construção socio-histórica do tênis de campo.....	40
2.2 As bases teóricas da praxiologia motriz	43
2.3 Estrutura e dinâmica do tênis de campo.....	50
2.4 Relações entre a praxiologia motriz e a pedagogia histórico-crítica.....	53
Capítulo 3: TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	58
3.1 Abordagem da pesquisa.....	58
3.2 Participantes do estudo.....	59
3.3 Contexto da escola onde realizou-se a investigação.....	61
3.4 Ações realizadas	62
3.4.1 Desenvolvimento das aulas	65
3.5 Instrumentos de coleta de dados da pesquisa.....	71
3.6 Análise dos dados.....	73
Capítulo 4: ANÁLISE DOS DADOS	75
4.1 Ponto de partida: a prática social	75
4.2 Problematização	78
4.3 Instrumentalização	83
4.4 Catarse	89
4.5 Prática Social – Ponto de chegada	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS.....	97
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os Professores.....	105
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os	

Pais/Responsáveis pelos Estudantes	108
APÊNDICE C – Termo de assentimento livre e esclarecido aos estudantes ...	111
APÊNDICE D – Questionário aos pais/responsáveis	114
APÊNDICE E – História: “Dudu e o Jogo da Palma”	115
APÊNDICE F – Planilha de avaliação – Tênis de Campo – 4º ano	124
APÊNDICE G – Questionário	125
APÊNDICE H – Diários de aula.....	127

INTRODUÇÃO

Há quinze anos ministro aulas de Educação Física. Iniciei em escolas particulares, e há 7 anos trabalho somente no sistema público de ensino municipal. Quando ingressei no Programa de Mestrado, fui convidada a fazer parte do quadro de coordenadores de área da Secretaria de Educação Municipal. Ao assumir a função de coordenadora de área, deparei-me com um cenário em que as discussões estavam sempre aliadas às questões curriculares e teóricas, à pedagogia histórico-crítica e à psicologia histórico-cultural. Isso gerou a necessidade de estudar e compreender melhor os seus fundamentos, procurando aliar a teoria e a prática em sala de aula. Durante os anos de trabalho em sala de aula, participei de algumas formações, assim como da elaboração das duas últimas versões do currículo do município. Porém, a pedagogia histórico-crítica sempre esteve no campo das ideias, não se efetivando na organização pedagógica e no planejamento das ações docentes. Com o intuito de compreender as relações dos professores com os conceitos teóricos e sua efetivação na prática, realizei um levantamento através de questionário, e, a partir desse contexto, levantamos os objetivos do estudo que ora apresento.

Acreditamos que a escola é uma instituição educativa que visa à ampliação da aprendizagem humana, constituindo-se como um espaço de apropriação de conhecimentos¹, convívio social e de cidadania. Com este entendimento de instituição escolar, buscando direcionar o processo de formação humana e orientar a prática pedagógica dos professores, a Secretaria Municipal de Educação da cidade investigada, nos últimos 13 anos, vem empreendendo esforços para a construção de um currículo comum para o ensino fundamental que respeite os aspectos históricos, culturais e sociais dos conhecimentos humanos acumulados historicamente, fundamentando-se na pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani e na psicologia histórico-cultural de Lev S. Vygotsky, contemplando as diversas áreas do conhecimento da educação escolar, incluindo a Educação Física.

¹ “Função ou ato da vida psíquica que tem por efeito tornar um objeto presente aos sentidos ou à inteligência. Apropriação intelectual de determinado campo empírico ou ideal de dados, tendo em vista dominá-los ou utilizá-los. O termo “conhecimento” designa tanto a coisa conhecida quanto o ato de conhecer (subjeto). A teoria do conhecimento é uma disciplina filosófica que visa estudar problemas levantados pela relação entre o sujeito cognoscente e o objeto conhecido” (DUARTE; PAGNONCELLI; MALANCHEN, 2016, p. 86).

Saviani (2013, p. 13) afirma que é necessária: “[...] a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, a descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo”, de modo que o professor consiga alcançar as finalidades propostas para a educação escolar. Sob essa perspectiva, o educador é compreendido “[...] como alguém que transmite à criança os resultados do desenvolvimento histórico, medeia o processo de apropriação dos objetos culturais e organiza a atividade da criança” (PASQUALINI, 2011, p. 76).

Com base nesses pressupostos, a concepção aqui apresentada se pauta na defesa de uma educação pública que privilegie uma Educação Física para a formação humana dos filhos da classe trabalhadora na sua totalidade, rompendo com a dicotomia corpo/mente na aprendizagem dos estudantes, em busca de uma sociedade mais igualitária. Assim, o processo de ensino e de aprendizagem é prejudicado quando essas pessoas não têm acesso aos conteúdos tradicionais e ao ensino sistematizado.

O currículo é um documento normativo que explicita o que se deve ser trabalhado no ensino da Educação Física nas escolas, concedendo um norte para o trabalho do professor, porém ele não se efetiva pelo simples fato de estar escrito e publicado, é preciso avançar na sua efetivação, no planejamento e na prática pedagógica do professor. Assim, o trabalho do professor precisa ser intencional, sequencial, organizado e dirigido. Baseado nessa perspectiva, essa ação pode significar ao estudante um importante passo no processo de apropriação² dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e uma formação enquanto sujeito histórico, crítico e consciente da realidade social em que vive.

O professor, nesse sentido, se apresenta como figura imprescindível na organização das atividades pedagógicas, para isso ele precisa:

- a) elaborar o planejamento pedagógico;
- b) conhecer e ter domínio das especificidades dos aspectos relacionados ao processo de ensino e de aprendizagem;
- c) conhecer os conteúdos curriculares propostos e a execução dos mesmos;

² “Atividade pela qual o indivíduo capta dados externos (ideias, procedimentos, significados, etc.) convertendo-os em dados constitutivos de sua objetividade” (DUARTE; PAGNONCELLI; MALANCHEN, 2016, p. 85).

- d) conhecer os materiais utilizados e os espaços físicos, de modo que os mesmos sejam adequados às capacidades sociocognoscitivas dos alunos (NASCIMENTO *et al.*, 2016).

Nesses apontamentos, pode-se notar que, para além das questões didático-metodológicas, o domínio do conteúdo por parte do professor para ensinar é fundamental. Não é suficiente que este domine tão somente as teorias que norteiam essa pedagogia, pois não é possível ensinar aquilo que não se sabe, daí o diálogo com a teoria da praxiologia motriz, de modo a permitir realizar um aprofundamento acerca da compreensão dos elementos que constituem os conhecimentos da Educação Física como componente curricular da escola.

A praxiologia motriz, enquanto ciência da ação motriz, criada pelo professor Pierre Parlebas, se aprofunda no entendimento das manifestações próprias das práticas corporais (modalidades esportivas, jogos, lutas, danças, ginásticas, dentre outras), auxiliando na compreensão das ações que revelam o funcionamento e a dinâmica dessas práticas. Tais elementos são fundamentais para ampliar os conhecimentos sobre as práticas corporais e, conseqüentemente, para a organização da prática pedagógica.

A praxiologia motriz, de acordo com Parlebas (2008), fornece ferramentas que auxiliam o professor no entendimento das lógicas que envolvem as diferentes manifestações corporais, possibilitando uma análise detalhada das ações motrizes. De posse desses entendimentos, o professor poderá sistematizar sua prática pedagógica baseado em conhecimentos científicos e não em conhecimentos que partem apenas das experiências vividas individualmente.

A opção pelo tema deste estudo não se deu ao acaso, ela surge de uma inquietação em compreender as relações existentes entre a teoria pedagógica que fundamenta o currículo municipal (pedagogia histórico-crítica) e a prática educativa do professor. Assim, por meio de um levantamento, com a aplicação de questionário, com questões abertas, com os professores de Educação Física do Sistema Municipal de Educação, com o objetivo de compreender os modos como esses interpretavam e se apropriavam da pedagogia histórico-crítica, foi possível identificar as necessidades e dificuldades no desenvolvimento da prática pedagógica a partir dessa teoria crítica.

Ao analisar as respostas, pôde-se constatar que os docentes demonstravam conhecimentos superficiais sobre a pedagogia histórico-crítica, particularmente acerca dos pressupostos teóricos correspondentes à função social da escola, ao ato educativo, à concepção de mundo e à prática social. As narrativas dos professores evidenciaram as dificuldades que eles apresentavam em transpor esses pressupostos para a prática educativa, ou seja, para a organização das atividades pedagógicas, bem como, para escrever sobre a relação dessa teoria pedagógica com as aulas e os conteúdos da disciplina de Educação Física. Esse diagnóstico entre os professores nos mobilizou a pensar no desenvolvimento e realização de uma proposta de ensino da Educação Física para turmas de estudantes do Ensino Fundamental com base na pedagogia histórico-crítica e na praxiologia motriz, buscando construir um movimento de estudar, olhar e compreender a sua materialização e efetivação na prática docente.

O desafio, então, está em compreender com profundidade as diferentes manifestações presentes na cultura corporal³, de modo que, de posse desse entendimento, seja possível organizar as práticas pedagógicas para o ensino da Educação Física nas escolas. No interior dos conteúdos da Educação Física, Castellani Filho *et al.* (2009, p. 64, grifo nosso) elegem, a partir de grandes temas da cultura corporal, os seguintes conhecimentos: jogo, esporte, ginástica, dança e outras. Os autores sugerem, ainda, que “[...] cada um deles deve ser **estudado profundamente** pelo(s) professor(es), desde a sua origem histórica ao seu valor educativo para os propósitos e fins do currículo”.

Tendo em conta as análises e reflexões aqui apresentadas, a questão investigativa que balizou este estudo foi a seguinte: “Como se estrutura e se desenvolve uma proposta de ensino do tênis de campo nas aulas de Educação Física na escola com base na pedagogia histórico-crítica e orientada por análises praxiológicas?”. Portanto, o objetivo geral para esta pesquisa foi elaborar, desenvolver e analisar uma intervenção pedagógica de ensino do tênis de campo para uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental com base na pedagogia histórico-crítica e orientada por análises praxiológicas. Já, enquanto objetivos específicos, têm-se:

³ Diferentes termos ou expressões são utilizados para se referirem ao objeto de ensino da Educação Física; entre eles: 1) cultura corporal; 2) cultura do movimento; 3) cultura corporal de movimento; 4) corporeidade; 5) corporalidade. Utilizar-se-á neste texto a terminologia cultura corporal, sendo as demais expressões utilizadas ao se referirem diretamente aos autores que as adotam.

- a) discutir e apresentar as bases teóricas do estudo;
- b) caracterizar o tênis de campo com base no conhecimento praxiológico;
- c) avaliar a apropriação dos conhecimentos sobre tênis de campo pelos estudantes, tendo em conta os cinco momentos do método didático da pedagogia histórico-crítica;
- d) identificar as conquistas e os desafios desse processo de ensino.

Os marcos teóricos desta pesquisa tiveram sustentação na pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani e na praxiologia motriz de Pierre Parlebas. Para este estudo, adotou-se a linha metodológica da pesquisa de intervenção a partir de uma abordagem de natureza qualitativa, na qual a pesquisadora (também professora da turma envolvida na pesquisa) desempenhou um papel atuante durante a investigação que envolveu o planejamento e as ações, interferências, mudanças e inovações com o intuito de produzir avanços e melhorias nos processos de aprendizagem (DAMIANI *et al.*, 2013). Tais processos foram realizados em uma unidade escolar municipal e envolveu um grupo de 31 estudantes de uma turma do 4º ano do ensino fundamental anos iniciais.

Para um melhor entendimento sobre o trabalho, apresentar-se-á, a seguir, a organização das seções. Após a seção introdutória, tem-se o Capítulo 1, denominado “Pedagogia histórico-crítica: princípios e fundamentos”, por onde, inicialmente, abordam-se os fundamentos e pressupostos da pedagogia histórico-crítica, seguindo as concepções de um currículo crítico, afirmando a sua essência em uma educação escolar preocupada com a sistematização dos conteúdos historicamente produzidos pela prática social humana. Em seguida, apresenta-se a Educação Física na Escola sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica, partindo de uma breve apresentação histórica, da sua concepção de mundo, explicitando a função social da escola, o papel do professor, a importância dos conhecimentos científicos e de um processo educativo intencional e dirigido.

O Capítulo 2, intitulado “O tênis de campo como conteúdo de ensino da educação física” traz, em sua primeira parte, os aspectos sociohistórico dessa modalidade esportiva, seguidos das bases teóricas e os principais conceitos da praxiologia motriz. Posteriormente, apresenta-se uma análise praxiológica do tênis de campo, finalizando-se a seção com as relações entre praxiologia motriz e a pedagogia histórico-crítica.

O Capítulo 3 compreende a “Trajetória metodológica”, no qual se abordam a natureza da pesquisa, o tipo de investigação e a técnica empregada para a coleta dos dados. Apresentam-se, ainda, os participantes da pesquisa, o contexto de sua realização, as ações desenvolvidas e o desenvolvimento das aulas.

No Capítulo 4 são destacadas as apresentações dos resultados da pesquisa e a discussão dos mesmos, dando relevo à análise dos dados obtidos nas coletas, articulando-os com os cinco momentos do método didático da pedagogia histórico-crítica.

À luz do referencial teórico da pesquisa e a partir da análise, reconhece-se que a aproximação da pedagogia histórico-crítica e da praxiologia motriz trouxe contribuições didático-pedagógicas significativas para a compreensão do conteúdo, assim como um novo olhar para a organização didática do ensino, possibilitando novas formas de ensinar os conteúdos da Educação Física e uma apropriação mais elaborada das práticas sociais humanas. Constata-se, também, que o trabalho pedagógico intencional, através do qual os conhecimentos da Educação Física articulam-se com os conhecimentos teóricos e as ações práticas, possibilitaram a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, pelos estudantes, avançando do pensamento sincrético acerca do tema para uma perspectiva mais sintética. Tais reflexões estão nas considerações finais deste estudo.

Capítulo 1

PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA: PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS

A presente seção tem o intuito de apresentar os fundamentos e pressupostos da pedagogia histórico-crítica, partindo de uma breve apresentação histórica, da sua concepção de mundo, explicitando a função social da escola, o papel do professor, a importância dos conhecimentos científicos e de um processo educativo intencional e dirigido. Em seguida, apresentam-se as concepções de um currículo crítico à sua essência, preocupado com a sistematização dos conteúdos historicamente produzidos pela prática social humana. Por fim, destacam-se algumas reflexões em torno do ensino da Educação Física na escola sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica.

1.1 Fundamentos e pressupostos da pedagogia histórico-crítica

Tal pedagogia, como uma teoria fundamentalmente contra-hegemônica, concebe a dimensão materialista e dialética de desenvolvimento integral do ser humano, o que incide diretamente na concepção de educação escolar, dos processos de ensino e aprendizagem. Assim, ela vislumbra a apropriação dos conhecimentos mais elaborados, a superação da sociedade de classes e da catarse da classe trabalhadora que, pelo desenvolvimento da consciência, construirá uma nova visão e forma de atuação na sociedade. É por meio das relações sociais que o indivíduo se apropria das características historicamente constituídas como humanas e se desenvolve na medida em que se apropria dos conhecimentos historicamente acumulados.

Saviani (2013) esclarece que, na conjuntura de sua constituição, havia a necessidade de criticar o modelo pedagógico oficial para revelar o seu caráter reprodutor. Saviani (2019) divide as teorias pedagógicas – de um modo generalizado – em dois grandes grupos: 1) aquelas que orientam a educação na manutenção da sociedade à qual se inserem, mantendo a ordem preexistente respondendo aos interesses da classe dominante; 2) e outra, que se orienta no sentido de transformação da sociedade, posicionando-se contra a ordem existente, situando-se a favor dos dominados, em um movimento contra-hegemônico. O primeiro grupo se coloca em favor dos interesses da burguesia, o segundo da classe operária.

Fundamentada em uma perspectiva crítica de educação, a pedagogia histórico-crítica surge no final da década de 1970, como uma teoria crítica não reprodutivista; e surge como resposta à necessidade de encontrar alternativa à pedagogia dominante, procurando compreender a educação para além do modelo das pedagogias não críticas ou reprodutivas. A sua elaboração teve início há 40 anos e vem recebendo até os dias atuais inúmeras contribuições de estudiosos e pesquisadores. Araújo (2016) salienta que a base da proposta pedagógica de Saviani estava imbuída da missão de desmascarar ou não compactuar com as diversas manifestações instituídas nas teorias não-críticas (pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista) e com as teorias denominadas crítico-reprodutivistas (teoria do sistema de ensino como violência simbólica, teoria da escola como aparelho ideológico de Estado e a teoria da escola dualista).

Para Melo Júnior, Bezerra Neto e Alves (2019), Saviani foi além das críticas, formulando uma pedagogia revolucionária, crítica e contra-hegemônica, articulada aos interesses da classe trabalhadora e voltada para a superação das condições sociais vigentes, vendo no trabalho educativo seu principal meio de contribuição.

Pensa-se que o movimento pedagógico crítico encabeçado pelo professor Demerval Saviani efetivou-se no cenário educacional brasileiro, não pela construção de uma teoria crítica para a educação, pois haviam outras, denominadas teorias críticas, porém, reprodutivistas. Destarte, seu diferencial era justamente apontar soluções cabíveis para uma mudança concreta na sociedade a partir de ações coletivas dos homens contra a alienação gerada pelo capital. (MELO JÚNIOR; BEZERRA NETO; ALVES, 2019, p. 138).

Sobre isso, Andrade (2020) aponta a importância da pedagogia histórico-crítica ao se colocar claramente em defesa da classe trabalhadora, denunciando as determinações sociais que empobrecem a vida humana em virtude da exploração e alienação do trabalho. Alinhado a essa perspectiva: “A superação revolucionária da sociedade capitalista exige a organização coletiva e a passagem da consciência de classe em si à consciência de classe para si, num processo de superação do senso comum [...]” (SILVA, 2017, p. 43). Saviani (2012) sustenta essas ideias ao sinalizar que:

[...] a educação, que dispõe de autonomia em relação à sociedade, estaria, por essa razão, capacitada a intervir eficazmente na sociedade, transformando-a, tornando-a melhor, corrigindo as injustiças; em suma, promovendo a equalização social. (SAVIANI, 2012, p. 15).

A pedagogia histórico-crítica é uma teoria que vem se desenvolvendo com a cooperação de estudiosos e pesquisadores que convergem com esta visão de educação, logo, com a sua concepção de mundo.

A concepção de mundo da pedagogia histórico-crítica tem como essência a relação entre educação e socialismo, na perspectiva concreta de possibilitar a formação omnilateral⁴ do homem. Para isso, partindo da concepção marxista de homem, se contrapõe à concepção burguesa de mundo e, conseqüentemente, à concepção burguesa de educação. (SILVA, 2018, p. 111).

Destacam-se, nessa pedagogia, concepções pedagógicas com os elementos fundantes do pensamento marxista, portanto, suas bases teóricas são inspiradas pelo materialismo histórico-dialético.

A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira. (SAVIANI, 2012, p. 160).

Os pressupostos apresentados por Saviani, advindos do materialismo histórico-dialético, colocaram como eixo da intervenção pedagógica a defesa por uma condição político-social que considere suas dimensões histórica, dialética, crítica e progressista, e que busque romper com o atual modo de produção, que tem a exploração do homem sobre o homem como sua principal sustentação. Para que isso ocorra efetivamente, é preciso embasamento de elementos concretos que contribuam para as determinações de um projeto histórico e superador, voltado para a formação humana de maneira omnilateral (SILVA; KLEIN, 2015).

Assim como propõem Silva e Santana (2020), a escola introduzida nesse projeto precisa garantir uma educação que proporcione ao ser humano o desenvolvimento integral das suas potencialidades, ou seja, que promova no homem

⁴ De acordo com Santos (2012) a categoria de omnilateralidade em Marx, apresenta-se como um dos princípios básicos da formação do homem na perspectiva da emancipação humana, ou seja, é necessário formação integral da classe trabalhadora aliando trabalho produtivo, formação intelectual, exercícios corporais e educação politécnica. Assim, para o autor, Marx considera possível uma formação omnilateral, na medida em que os sujeitos alcancem a compreensão sobre a totalidade do processo social do qual fazem parte.

uma perspectiva revolucionária, com condições para se estabelecer como alternativa emancipadora baseada em valores humanizadores. Nas palavras de Saviani (2013, p. 72): “A vinculação entre interesses populares e educação é explícita. Os defensores da proposta desejam a transformação da sociedade. Se este marco não está presente, não é da pedagogia histórico-crítica que se trata.”. Nesse sentido, essa pedagogia defende primordialmente a educação da classe trabalhadora, levando em conta as condições materiais e sociais historicamente estabelecidas, que promovem o desenvolvimento humano. A práxis educativa se dá a partir de uma visão crítica sobre o desenvolvimento de pessoas para o trabalho, voltada para a construção de personalidades individualistas e alienadas, ou seja, uma concepção unilateral vinculada à sociedade capitalista. Por isso, a pedagogia histórico-crítica tem como pressuposto uma formação contrária à alienação promovida pela divisão social do trabalho na sociedade capitalista, atrelando-se à concepção de omnilateralidade (SILVA; SANTANA; 2020).

A pedagogia histórico-crítica, na compreensão de Silva e Klein (2015), propõe que a educação identifique os elementos culturais que se caracterizam como necessidade de serem assimilados por parte dos alunos, isto é, que tenham uma relação direta e intensa com os dados da realidade concreta e, sendo assim, necessitam ser apropriados como elementos culturais voltados para o tornar-se “humano” ou seres sociais na sua máxima possibilidade.

[...] é por meio do trabalho que nos constituímos em gênero humano, sendo que esse fenômeno é caracterizado pela necessidade de extrairmos e produzirmos bens para nos satisfazermos enquanto espécie e gênero. Enquanto espécie precisamos comer, beber, nos proteger e reproduzir, à medida que o gênero necessita produzir, reproduzir e consumir cultura. Portanto, o trabalho é a prática fundante do ser social. (ANDRADE, 2020, p. 50).

Esse modo de pensar nos remete a condições biológicas e naturais que se tornam insuficientes para o indivíduo conviver na sociedade, uma vez que as pessoas necessitam se apropriar daquilo que a sociedade já conquistou historicamente, mediante o processo de desenvolvimento humano e, assim, tomarem para si a cultura humana construída pelas gerações precedentes (SILVA; SANTANA; 2020).

Por meio do trabalho, o ser humano age na natureza, constrói e transforma instrumentos, se comunica e se relaciona com os outros seres humanos. É por meio

das relações sociais que a apropriação ocorre, tal como ocorre no processo educativo. Dessa forma, o ser humano, para produzir sua própria existência, necessitou transformar a natureza para satisfazer suas necessidades e, assim, com o trabalho, produziu uma realidade nova, sociocultural (PINA, 2014).

Sob essa leitura de mundo é que a pedagogia histórico-crítica defende a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados, possibilitando que os seres humanos se humanizem.

[...] o trabalho é uma relação permanente entre o ser humano e a natureza. É a principal categoria explicativa do desenvolvimento histórico-cultural da humanidade, que permite entender o processo de existência e a produção social do gênero humano. (ANDRADE, 2020, p. 24).

Saviani (2013) corrobora com estes pressupostos ao afirmar que:

[...] o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. (SAVIANI, 2013, p. 13).

Para Andrade (2020), a espécie humana só alcança níveis mais elevados de desenvolvimento numa contínua reestruturação qualitativa da sua própria natureza por meio da prática social do trabalho. Assim, ao agir na natureza externa, ela transforma a sua natureza orgânica, a social. Pina (2014) ressalta que para produzir sua própria existência, cada indivíduo, ao nascer, precisa formar-se enquanto ser humano, uma vez que, como diz Saviani (2007, p. 154): “[...] o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem”.

Então, para que a formação humana ocorra, torna-se necessário desenvolver um processo que transmita, de geração em geração e a cada indivíduo singular, as faculdades e propriedades humanas historicamente produzidas. Este, segundo Duarte (2003), se relaciona diretamente ao conceito de trabalho educativo, no qual a pedagogia histórico-crítica se fundamenta. Potencializando essa ideia, Saviani (2013, p. 13) salienta que a educação escolar se caracteriza como o “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

A pedagogia histórico-crítica incide de forma crítica na educação dos indivíduos numa perspectiva transformadora que, por se tratar de uma teoria pedagógica, concebe a prática educativa como o ato da ação do homem (educador) sobre o homem (educando) (SILVA, 2018).

Considerando que as relações sociais na sociedade capitalista se caracterizam como alienadas, pode-se pressupor que o acesso à cultura assim também o será. Uma pedagogia preocupada com os interesses das camadas populares e com o processo de emancipação necessita objetivar a superação da estrutura social. Dessa forma, o papel da escola será de transmitir aos sujeitos os conhecimentos mais elaborados produzidos pela cultura humana por meio de um processo histórico e social (SILVA; SANTANA; 2020).

Para Saviani (2013), é possível estabelecer os meios mais adequados para o agir perante a realidade concreta, de acordo com o conhecimento assimilado sobre ela, lembrando que a promoção do ser humano significa “[...] torná-lo cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação a fim de poder intervir nela, transformando-a no sentido de ampliação da liberdade, comunicação e colaboração entre os homens” (SAVIANI, 2013, p. 61).

Na direção desses mesmos pressupostos, Martins (2013, p. 274) afirma que:

[...] é preciso reconhecer também que a posse dos atributos requeridos à construção do conhecimento objetivo por parte de cada indivíduo é um processo socialmente dependente. [...] atuar nessa direção é a função precípua da educação escolar, à qual compete promover a socialização dos conhecimentos universais, representativos das máximas conquistas científicas e culturais da humanidade, em cuja ausência a captação das leis que regem o desenvolvimento histórico de todos os fenômenos se torna impossível.

Desse modo, a prática educativa deve ser direcionada à formação omnilateral do ser, ofertando uma formação integral das suas possibilidades, a partir de uma perspectiva revolucionária condizente com uma consciência e uma postura anticapitalista. Na medida em que se busca a transformação social, a atividade pedagógica não pode reproduzir princípios alienantes da sociedade capitalista, que se norteiam pela competitividade, individualismo e formação para o trabalho alienado – objetivos não humanizadores –, mas sim questionar o papel da educação no interior do modo de produção capitalista através da problematização desse modo

de produção que busca compreender o desenvolvimento histórico do homem (SILVA, 2018).

Ao assumir os princípios do materialismo histórico-dialético, a pedagogia histórico-crítica defende que o papel da escola seja trabalhar com a mediação das abstrações, distanciando os alunos temporariamente da percepção imediata, em direção ao conhecimento objetivo e concreto da realidade. Essa concepção, para Andrade (2020), é um caminhar na contramão das teorias hegemônicas alinhadas com os princípios neoliberais e pós-modernos. Princípios esses que defendem a prática educativa do senso comum, vinculada à vida cotidiana do aluno. O autor esclarece que Marx não defendeu a permanência do pensamento no campo da abstração e, sim, um distanciamento, necessário e momentâneo da realidade imediata para que esta possa ser compreendida e então transformada.

A pedagogia histórico-crítica defende que a atividade de ensino escolar deve visar uma ampliação dos horizontes culturais dos alunos e das relações sociais humanizadoras, mediante a apropriação dos conhecimentos (EIDT; DUARTE, 2007). A educação escolar, desse modo, tem a finalidade de formar o homem por meio da “[...] transmissão/apropriação do conhecimento científico em suas formas mais desenvolvidas, as quais são resultantes do processo histórico de transmissão da cultura humana” (MAGALHÃES, 2014, p. 55). O professor, assim, deve determinar o objetivo da sua prática pedagógica, o qual implica na definição de prioridades, na decisão daquilo que é ou não válido (SAVIANI, 2013).

Nesse sentido, Silva e Santana (2020) chamam atenção para que o processo educativo esteja devidamente organizado, de maneira intencional, possibilitando condições de transmitir os conhecimentos produzidos e acumulados no decorrer da história humana para as gerações atuais, de maneira científica. É preciso que os educadores que atuam nas instituições escolares se apropriem e se dediquem à socialização “[...] dos instrumentos de análise e compreensão da realidade social, por meio da transmissão, a cada indivíduo singular, do patrimônio cultural, filosófico, científico e estético acumulado pelo gênero humano” (PASQUALINI; MAZZEU, 2008, p. 85). A escola então é pensada como uma instituição responsável pela socialização do saber sistematizado, porém não se trata, portanto, de qualquer tipo saber: “[...] a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular” (SAVIANI, 2013, p.14).

Andrade e Azevedo (2020, p. 28) defendem que:

O professor em seu trabalho deve selecionar quais saberes são essenciais, quais as formas e métodos mais adequados para que o aluno, seja afetado, provocando assim a sua transformação, isto é, a aprendizagem e o desenvolvimento das capacidades especificamente humanas.

Concordando com as proposições da pedagogia histórico-crítica, Andrade e Azevedo (2020) pontuam que, no movimento dialético, o senso comum, a cultura popular e o conhecimento espontâneo devem ser superados, isso não significa eliminá-los, mas compreendê-los como uma dinâmica contínua e crítica. Nessa direção, destaca Saviani (2008, p. 55):

Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação. [...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é a condição de libertação.

Silva (2017, p. 43) afirma a necessidade de se compreender que a escola é o espaço para oportunizar situações nas quais:

[...] o indivíduo passa de uma concepção de mundo baseada no senso comum à ampliação da autoconsciência do gênero humano a partir da apropriação das objetivações mais elaboradas já produzidas pelo conjunto da humanidade.

Não se trata de desvalorizar a cultura popular, mas compreender que a cultura erudita é importante para que se possa construir uma crítica frente às determinações da sociedade capitalista, na medida que “[...] passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada” (SAVIANI, 2013, p. 2).

Trata-se, segundo Saviani, da intenção de trabalhar com os conteúdos clássicos, mediante a ideia de selecionar os conteúdos. “[...] de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório” (SAVIANI, 2011, p. 13). Para Silva (2018, p. 124), aí está a elucidação da valorização dos “clássicos”.

[...] dos elementos culturais, ou seja, [...] aquilo que não é, necessariamente, tradicional e nem moderno. [...] se distingue tanto do tradicional como do moderno, sendo aquilo que se tornou fundamental, essencial, portanto é o critério fundante para selecionar os conteúdos a serem tratados no decorrer do trabalho pedagógico.

Nesse caso, para que o professor transmita o conhecimento na sua forma mais elaborada e que se possa efetivar o processo de produção do conhecimento, a escola precisa propiciar condições concretas para que cada indivíduo, na sua singularidade, tenha condições de assimilá-lo (SILVA, 2018). Assim, para que o professor proponha um trabalho com base nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, Araújo (2016) entende ser necessário que o mesmo tenha pleno domínio do assunto que irá trabalhar, ou seja, não basta que o professor domine as teorias que norteiam essa pedagogia, mas que domine todo o processo histórico, econômico, educacional e social.

O professor, ao se posicionar a favor da classe trabalhadora, assume um posicionamento político, pois a neutralidade é impossível, já que a educação é um ato político (SAVIANI, 2019). A educação é determinada pela sociedade na qual se está inserida, e ao se posicionar na perspectiva da classe dominada, isto é, dos trabalhadores, o professor assume o compromisso de passar da ingenuidade a uma postura crítica, tornando-se consciente dos condicionantes objetivos de suas ações, contribuindo, dessa maneira, para a transformação da sociedade, explicitando as contradições estruturais da sociedade de classe (SAVIANI, 2019).

O trabalho pedagógico, por essa linha de raciocínio, é entendido “[...] como um processo de mediação que permite a passagem dos educados de uma inserção acrítica e inintencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica e intencional” (SAVIANI, 2011, p. 111). Assim, o processo de produção do conhecimento ocorre, segundo o autor (2013), como um movimento que se inicia nas observações empíricas e chega ao concreto-pensado pela mediação do abstrato, ou seja, pelos processos de descoberta de novos conhecimentos e da formatação do ensino.

A respeito, Silva (2018, p. 123) assinala que:

[...] o professor se encontra em um nível mais avançado do que o aluno na compreensão da prática social global. E é, justamente, nesse âmbito que se inicia o processo de ensino, isto é, devendo, o professor, aferir e distinguir os interesses do aluno empírico e os interesses do aluno concreto sobre a

prática social global, uma vez que o ensino deve incidir nos interesses do aluno concreto.

O autor supracitado ainda salienta que, muitas vezes, um conhecimento pode não despertar o interesse imediato do aluno empírico, contudo, ele é de extrema importância para o aluno concreto. A visão do aluno empírico vem de sua vivência cotidiana, do que é observável, enquanto a do aluno concreto da sua condição de síntese, num conjunto de determinações. Destarte, “[...] nem sempre o que a criança manifesta à primeira vista como sendo de seu interesse é de seu interesse como ser concreto” (SAVIANI, 2013, p. 71). Para tanto, a prática pedagógica deve ser composta por momentos que contribuirão com o salto qualitativo dos alunos em direção ao nível de compreensão sintética da prática social.

1.2 Currículo crítico

A escola como instituição de caráter educativo de ampliação da aprendizagem humana, espaço de apropriação do conhecimento, convívio social e de constituição de cidadania precisa repensar suas questões curriculares e suas relações como a prática pedagógica. Assim, faz-se necessário compreender as possibilidades para garantir uma orientação curricular que privilegie uma educação de boa qualidade para todos. Tezani (2016) aponta que as questões curriculares não possuem uma neutralidade, elas devem ser orientadas na direção da formação humana e balizar o trabalho educativo.

Para Pasqualini (2019), o ato de ensinar envolve dois grandes campos: o campo do currículo e o campo da didática. O currículo é dedicado ao ato de ensinar e a didática está pautada em organizar e sistematizar as metodologias de ensino, delimitando o como ensinar. Segundo a mesma autora “[...] na ciência pedagógica, tais tarefas correspondem respectivamente aos campos do currículo, que se dedica ao problema dos conteúdos de ensino (o que ensinar), e da didática, que trata do problema das metodologias de ensino (como ensinar)” (PASQUALINI, 2019, p. 3). O currículo e a didática estão conectados no ato de ensinar e na prática pedagógica tanto na aula do professor quanto durante o seu processo de planejamento.

O currículo, a partir da teoria da pedagogia histórico-crítica, é concebido como uma “[...] organização dos conjuntos das atividades nucleares distribuídas no espaço

e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria” (SAVIANI, 2013, p. 17).

Currículo diz respeito às atividades que são realizadas dentro da escola no que tange à prática e à organização escolar. A Pedagógica Histórico-Crítica aponta que a escola tem como papel “[...] propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão” (SAVIANI, 2013, p. 14). Uma escola, concebida como tal, promove o acesso ao conteúdo, ou seja, ao conhecimento sistematizado produzido ao longo da história da humanidade.

Nesse sentido, como propõe Malanchen (2016), o currículo não é um agrupamento aleatório, sem sequência, sem organização e sem sistematização dos conteúdos de ensino. O currículo é uma forma de organização e sistematização desses conteúdos, bem como a sequência lógica que esses conhecimentos carregam. Entre as diversas áreas do conhecimento da educação escolar, o eixo curricular deve considerar a sistematização e a lógica da organização deste conhecimento, os conteúdos específicos desse objeto de ensino.

Dessa forma, pelo olhar dessa organização de conteúdo e do papel da escola, Pasqualini (2019) defende três teses necessárias para a realização de um currículo histórico crítico comprometido com a formação humana e emancipatória.

Em sua primeira tese, a autora discorre sobre a intencionalidade do currículo, sua dimensão política, na medida em que há uma intenção a ser atingida, uma finalidade. Essa intencionalidade está diretamente relacionada com a análise da prática social concreta da humanidade e alicerçada em um projeto de sociedade que se quer alcançar frente à educação desses sujeitos.

Na tese dois, a autora argumenta que currículo escolar deve contemplar os conhecimentos que vão para além do momento histórico que se está a viver. Compreendê-los nos permite entender nossa realidade, a nossa sociedade atual. Os conhecimentos clássicos da Filosofia, da Ciência e das Artes nos propiciam pensar nessa organização da história humana.

A pedagogia histórico-crítica, na contramão do discurso dominante, alça o conhecimento clássico ao patamar de importância prioritária. O clássico é

um saber vivo, pujante, ainda que sua formulação original esteja radicada em um momento histórico distante no tempo (PASQUALINI, 2019, p. 7).

A terceira tese versa sobre a necessidade de problematização dos conhecimentos para a seleção daquilo que deve compor o currículo escolar. Essa tese está diretamente relacionada com a primeira, na medida em que a problematização tem relação direta com o currículo. Tal problematização se articula à prática social e às ações humanas e, por isso, demarca o conjunto de saberes que os estudantes precisam dominar para se colocar criticamente frente a estas questões.

Com base nesses pressupostos, o currículo, na pedagogia histórico-crítica, prima pela defesa da socialização dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade no interior da lógica das disciplinas. Essas últimas são concebidas por meio da elaboração de conceitos e conhecimentos que foram produzidos pela humanidade ao longo do tempo.

Ao considerar que há um movimento dialético de síntese (a síntese de mediação pela análise) para o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes, as disciplinas escolares estão relacionadas ao momento analítico, envolvendo as seguintes etapas: empírico – abstrato – concreto⁵; síntese – análise – síntese (DUARTE; PAGNONCELLI; MALANCHEN, 2016).

Para o entendimento da realidade complexa na qual se vive em direção à promoção da totalidade de entendimento das determinações dessa realidade, é preciso uma decomposição em partes e, depois, uma articulação de aproximação, na medida em que, como salienta Saviani (2015, p. 33): “[...] o processo de conhecimento é, ao mesmo tempo, indutivo-dedutivo, analítico-sintético, abstrato-concreto, lógico-histórico”. Sob essa perspectiva

[...] as disciplinas correspondem ao momento analítico em que necessito identificar os diferentes elementos. É o momento em que diferencio a matemática da biologia, da sociologia, da história, da geografia. No entanto, elas nunca se dissociam. Numa visão sincrética, isso tudo parece caótico, parece que tudo está em tudo. Mas na visão sintética percebe-se com clareza como a matemática se relaciona com a sociologia, com a história, com a geografia e vice-versa (SAVIANI, 2013, p. 124).

⁵ Para o senso comum, o concreto é tudo aquilo que é dado pela experiência sensível, seja externa, seja interna. Por oposição ao abstrato, o concreto é aquilo que é efetivamente real ou determinado em sua totalidade. Portanto, é o que constitui a síntese da totalidade das determinações (DUARTE; PAGNONCELLI; MALANCHEN, 2016, p. 86).

Nesse sentido, o movimento de síncrese (a síntese mediada pela análise), possibilita ao estudante apreender a totalidade do conhecimento. Por isso o movimento disciplinar é importante, pois, segundo Malanchen (2016, p. 202), se o estudante domina esses conteúdos, ele consegue “[...] chegar à compreensão unitária coerente e articulada com a realidade”.

Sendo assim:

[...] podemos afirmar que o caminho para a organização de um currículo é tomar como eixo norteador de nossa concepção de mundo, materialista, histórico e dialética, aquilo que é próprio do ser humano: o trabalho entendido como atividade especificamente humana de transformação consciente da realidade natural e social (MALANCHEN, 2016, p. 23).

No sentido da formação humana e em defesa de uma perspectiva contra-hegemônica, uma proposta curricular precisa ser pautada na direção de uma educação para formação humana, direcionando o trabalho pedagógico para certa intencionalidade, que está voltada para a formação plena e emancipatória do sujeito. O ensino pensado a partir da pedagogia histórico-crítica possibilita o desenvolvimento por meio da aprendizagem, porém, não é qualquer aprendizagem que possibilita esse desenvolvimento, é preciso levar em consideração uma aprendizagem e uma organização desse ensino intencional.

Assim, o processo de aquisição das particularidades humanas, isto é, dos comportamentos complexos culturalmente formados, demanda a apropriação do legado objetivado pela prática histórico-social. Os processos de internalização, por sua vez, se interpõem entre os planos das relações interpessoais (intersíquicas) e das relações intrapessoais (intrapíquicas); o que significa dizer: instituem-se a partir do universo de objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo singular pela mediação de outros indivíduos, ou seja, por meio de processos educativos (MARTINS, 2016, p. 14).

Há aí um entendimento do humano como ser histórico-social e, também, como aponta Martins (2016), do papel do ensino junto aos conhecimentos científicos na articulação desse desenvolvimento humano. A organização intencional sistematizada, dessa forma, privilegia o ensino e uma educação escolar desenvolvente. Pensando na concepção de humanidade como seres sociais e que prescindem de um desenvolvimento que ocorre pela transmissão e assimilação dos conhecimentos historicamente acumulados para a formação das funções psíquicas superiores é que se visualiza o processo educativo. Esse processo evidencia, de

acordo com Martins (2016), as atividades de ensino na relação com a natureza da educação escolar. Trata-se de uma defesa alinhada às condições requeridas para o desenvolvimento omnilateral do sujeito, da formação do psiquismo enquanto condições psíquicas superiores, que permitem que o sujeito tenha acesso às operações lógicas de raciocínio e seja...

[...] apto a sustentar a atividade como unidade afetivo-cognitiva própria a um ser humano. [...] as ações de ensino desenvolventes não são aquelas que meramente reproduzem a vida cotidiana, em seu funcionamento tipicamente espontâneo, assistemático, mas aquelas que requerem e ao mesmo tempo promovem a complexificação das funções psíquicas. (MARTINS, 2016, p. 18).

Portanto, para que a aprendizagem ocorra, é necessário um bom ensino para o alcance do desenvolvimento. Entretanto, nem toda a aprendizagem é desenvolvente e, por isso, é fundamental um planejamento pedagógico intencional para que, de fato, os estudantes possam desenvolver as funções psíquicas superiores. Sendo assim, cumpre considerar o conteúdo e a forma como será ensinado, na medida em que:

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2013, p. 13).

Dessa maneira, como aponta Martins (2016), para a organização do trabalho educativo torna-se imprescindível um olhar para a tríade forma-conteúdo-destinatário, dentro de uma relação dialética⁶. A organização do trabalho educativo a partir dessa tríade deve considerar a não-linearidade em uma relação dialética, tendo como balizadores as condições objetivas dos estudantes, bem como o grau de conhecimento de preparação e sistematização sobre o conteúdo escolar; levando em consideração que a forma nunca deve estar desconectada do conteúdo, pois ela diz respeito às condições ou modos adequados de converter o saber científico em saber escolar, sendo que a conversão desse saber científico em saber escolar

⁶ “Na Grécia antiga, era a arte do diálogo, uma conversa em que os interlocutores possuem opiniões opostas sobre alguma coisa e devem discutir ou argumentar de modo a passar as opiniões contrárias à mesma ideia ou o mesmo pensamento sobre aquilo que conversam. Na acepção moderna, dialética é o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (DUARTE; PAGNONCELLI; MALANCHEN, 2016, p. 86-87).

intencional aciona o processo de transmissão e apropriação desse conhecimento. O saber escolar, sob esse ponto de vista, é derivado de um conhecimento científico, sistematizado, que carece de domínio.

Assim, faz-se necessário compreender como se dá a relação entre a teoria e a prática, mobilizando elementos e condições necessárias para o planejamento e a organização do ensino a partir da intencionalidade do trabalho educativo. Para Saviani (2012, p. 109): “[...] o ato de antecipar mentalmente o que será realizado significa exatamente que a prática humana é determinada pela teoria. Portanto, quanto mais sólida for a teoria que orienta a prática, tanto mais consistente e eficaz é a atividade prática”. O autor supracitado entende que a teoria e a prática não podem ser vistas e concebidas de forma isolada, contrária uma à outra, mas sim complementares. Por isso, o esvaziamento teórico promove uma ação infundada e oposta à práxis (que possibilita a compreensão da relação existente entre teoria e prática).

Práxis que, segundo Sanchez Gamboa (2010, p. 11), é concebida como:

A retomada da relação dialética entre teoria e prática ou, em outro nível, superando o dualismo ciências básicas e aplicadas, abre um amplo horizonte de desenvolvimento das novas ciências e potencializa uma nova perspectiva para as ciências já constituídas que têm como alvo de suas pesquisas os atos humanos, ou ações sociais. Numa segunda fase mais avançada dessa discussão, não apenas se reverteria o processo, partindo da prática passando pelo campo teórico da interdisciplinaridade, mas, radicalizando na dialética teoria-prática, se assumiriam como ciências da práxis, [...] isto é, compreendendo essas ações educativas, políticas e éticas, na historicidade da construção de uma nova realidade e na dinâmica da formação de uma nova sociedade. A compreensão da prática social dos homens na complexidade da atual formação social somente terá sentido na medida em que o interesse emancipatório se orienta para a transformação dessa forma de agir, no contexto da atual sociedade, para a construção de novas formas de trabalho no perfil da nova formação social. Colocar a práxis como categoria epistemológica fundante dos novos campos do conhecimento científico parece uma utopia. Entretanto, a análise das contradições, resultantes do dualismo ciência básica, ciência aplicada, indicam a possibilidade da síntese, na categoria da práxis. A história da ciência não acabou. O futuro se delineia na superação das contradições presentes.

Para Saviani (2019, p. 5), “a relação entre teoria e prática é questão fundamental e, mais do que isso, é o elemento definidor da pedagogia”. Para ele, a teoria e a prática não se constituem como aspectos contrários, que se excluem mutuamente, mas como contrários que se incluem mutuamente.

Ainda sobre teoria e prática, Saviani (2019, p. 120) considera que:

[...] teoria e prática são aspectos distintos e fundamentais da experiência humana, mas, na especificidade que os diferencia, são inseparáveis, definindo-se sempre um em relação ao outro. Nessa condição, a teoria depende radicalmente da prática que opera como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. Assim, os problemas de que trata a teoria são postos pela prática. A razão de ser da teoria é, pois, esclarecer o sentido da prática, tornando-a coerente, consistente, consequente e eficaz. Portanto, embora a prática seja o elemento determinante da teoria, ela é, por sua vez, determinada pela teoria. Sem fundamentação teórica a prática, limitada ao senso comum, resulta cega, tateante.

A luz dessas considerações, entende-se que prática, para se desenvolver e produzir consequências, carece de uma teoria que a ilumine, na medida em que toda ação é intencional. Portanto, compreende-se o planejamento como ato reflexivo, consciente, sistemático, ideológico e político, que se guia pela lógica dialética, possibilitando, então, o direcionamento da superação por meio da educação escolar, dos ideais estabelecidos e atribuídos pela classe dominante, ou seja: “[...] isso significa que os elementos do planejamento escolar – objetivos, conteúdos, métodos – estão recheados de implicações sociais, tem um significado genuinamente político” (LIBÂNEO, 2013, p. 246).

A pedagogia histórico-crítica se coloca como uma teoria em defesa da superação da sociedade de classe, tendo a educação escolar e o ato educativo, através do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos historicamente produzidos pela prática social humana, como ponto central do processo, afirmando a essência do currículo escolar.

1.3 O ensino da Educação Física na escola sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica

Enquanto prática social humana construída historicamente e desenvolvida socialmente, a Educação Física carrega na sua historicidade a relação com a educação no desenvolvimento histórico de sua construção. Assim, “[...] qualquer investigação sobre esse objeto obriga partir da relação entre história e educação, tendo a sociedade como mediadora, para compreender sua natureza e especificidade” (SILVA, 2018, p. 17).

Ao longo do tempo, como salienta Bracht (1999), a Educação Física passou por um processo de transformação em suas conjunturas históricas sob as quais ela

se desenvolveu e foi sendo mediada pelas relações com a sociedade. Assim, a sua constituição enquanto disciplina⁷ escolar emerge dos séculos XVIII e XIX influenciada pela instituição militar, os exercícios sistematizados, a promoção de corpos fortes e pela medicina, com o intuito de educar para a promoção de corpos saudáveis e higiênicos. Quando esta disciplina escolar consegue superar essas perspectivas pelos aspectos nacionalistas e patriotas, seus propósitos passam a se balizar pela ação do intelecto sobre o corpóreo.

O projeto de nação implementado no período militar atribuiu à Educação Física o compromisso de se voltar para o desenvolvimento da aptidão física entre os estudantes, pois estava diretamente relacionado à capacidade de produção da classe trabalhadora e ao desenvolvimento do desporto, vinculado à afirmação do Brasil por meio de melhores resultados nos campeonatos nacionais e internacionais.

Foi se constituindo uma discussão nas décadas de 1970 e 1980, em especial no campo da pedagogia, sobre o caráter reprodutor da Educação Física na escola, com a expectativa de construir novos caminhos para esta disciplina escolar a partir de sua contribuição para uma transformação radical da sociedade capitalista (BRACHT, 1999). A respeito, Calheiros e Ferreira (2021, p. 10) afirmam que:

[...] no campo de estudos da EF, iniciou-se um movimento de discussão a fim de pensar a respeito do que é a EF, entre tantas outras questões. Este movimento ficou conhecido como movimento renovador. Esta transformação não ficou restrita a este campo do conhecimento, pelo contrário, foi uma particularidade da década de 1980 [...] a necessidade de se construírem pedagogias contra-hegemônicas, isto é, que em lugar de servir aos interesses dominantes se articulassem com os interesses dominados.

Desse movimento renovador, emergiram outros modos para se pensar o ensino da Educação Física, cunhados por abordagens diversas, inclusive contraditórias entre si, mas que tinham em comum a busca por uma identidade à disciplina escolar que rompesse com o viés exclusivo da aptidão física e do esporte.

Dentre essas novas formas de pensar a Educação Física, a obra de Castellani Filho *et al.* (2009, p. 62) se destaca como aquela na qual a relação entre Educação Física e a lutas de classes, ancorada nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, foi a mais representativa, afirmando que “[...] os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido/significado onde se

⁷ O termo disciplina, conforme Bracht (1999), pode envolver os aspectos das dimensões das relações hierárquicas e os aspectos do conhecimento propriamente dito. Esse segundo aspecto será, aqui, assumido.

interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade”. Os mesmos autores ainda salientam que:

A Educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal. Ela será configurada como temas ou formas de atividades, particularmente corporais, como as nomeadas anteriormente: jogo, esporte, ginástica, dança ou outras que constituirão seu conteúdo. (CASTELLANI FILHO *et al.*, 2009, p. 61).

Na sua proposição, os autores defendem a superação de classes através de uma formação omnilateral assentada na apropriação dos saberes específicos da Educação Física articulados pelo conceito de cultura corporal.

A Educação Física enquanto componente curricular obrigatório da educação básica, inserida na escola e no currículo, precisa se assumir como uma área do conhecimento, devendo possibilitar aos estudantes oriundos da classe trabalhadora o acesso aos conhecimentos da cultura corporal historicamente construídos pelos homens ao longo da história da humanidade, e a inserção deles na prática social. Trata-se de sistematizar condições para que esses conhecimentos possam ser assimilados pelos estudantes como uma construção histórica, cultural, sendo desenvolvidos pelos homens e por eles mesmos modificados, possibilitando, assim, uma visão ampliada das práticas corporais como forma de compreensão da realidade.

Os conteúdos da cultura corporal se manifestam nas realidades vividas pelos homens e correspondem ao conjunto específico de produções humanas através de práticas corporais expressivas, dotadas de sentido e significado. De acordo com Castellani Filho *et al.* (2009, p. 64), os conteúdos escolares específicos da Educação Física “[...] são conhecimentos necessários à apreensão do desenvolvimento sócio-histórico das próprias atividades corporais e à explicitação das suas significações objetivas”. Esses conteúdos são concebidos como formas de utilização do corpo em razão das necessidades impostas aos indivíduos em diferentes contextos. Nessa direção, as práticas corporais devem ser apreendidas de forma crítica, buscando promover o desenvolvimento de identidade de classe e a superação da sociedade capitalista (CASTELLANI FILHO *et al.*, 2009).

Andrade (2020) esclarece que apesar de ser considerada um clássico, a abordagem crítico-superadora não é uma proposição específica da pedagogia

histórico-crítica para a área de Educação Física. Silva (2018) ressalta que a obra buscou apresentar uma postura crítica sobre a área, baseada no materialismo histórico dialético, afim de confrontar os modelos baseados na aptidão física e no esporte.

Silva (2018) e Ferreira (2015) desenvolveram contundentes reflexões sobre o objeto de estudo da Educação Física também à luz do materialismo histórico-dialético. Os pesquisadores chamam atenção quanto às possibilidades de aproximação do conceito de cultura corporal ao culturalismo, levando a compreensão de que os conteúdos específicos da Educação Física escolar possam ser desenvolvidos por meio da espontaneidade, incidindo em um relativismo cultural.

Balizados por esta crítica, Ferreira (2015) e Silva (2018) sugerem o conceito de corporalidade humana como uma concepção que melhor traduz o objeto de ensino da Educação Física, com base nos pressupostos de Marx. De acordo com Silva (2018):

A corporalidade, como atividade prática sensível, como práxis, se constitui como o complexo de capacidades físicas e mentais que existem na personalidade viva dos homens e mulheres que trabalham. Esse complexo de capacidades e potencialidades resulta, pois, de toda a história humana, pois contém, no seu interior, a síntese da humanidade objetivada em sentidos, percepções, pulsões, capacidades, afetos, paixões, emoções, consciência, enfim, as forças essenciais humanas [...], ainda que de forma limitada pelas determinações da sociabilidade do capital. E é esse complexo que todo ser humano põe em ação na produção de qualquer valor de uso. Na medida em que o trabalho passa a ser determinado pelas relações sociais assentadas na produção e reprodução da mercadoria, o trabalhador se torna mercadoria e sua corporalidade passa a ser consumida pelo capital na produção, assim como sua personalidade viva, sua individualidade humana (SILVA, 2017, p. 129-130, *apud* SILVA, 2018, p. 53).

Entende-se que a problematização da questão, trazida pelos autores, ao proporem a corporalidade humana, se dá na direção de compreensão do corpo em suas dimensões e ações no cerne do modo de produção capitalista. Desse modo, uma sociedade dividida em classes determina o tipo de ser humano e, assim, consequentemente, um determinado tipo de corporalidade. A corporalidade humana como objeto de ensino da Educação Física deve estar alicerçada numa pedagogia que tenha uma concepção de mundo e de educação transformadora. O trato pedagógico, tendo como foco a corporalidade, deve ocorrer por meio dos processos de ensino e aprendizagem com ênfase ao plano corporal, ao desenvolvimento corporal (SILVA, 2018).

Por esse mesmo caminho, Andrade (2020, p. 67) entende que:

[...] se a Educação Física ao longo da história tem estado inserida, na maioria das vezes, a serviço da classe dominante, o processo de humanização por meio da transmissão da corporalidade humana também ocorre, visto que, as práticas, por mais que sejam disciplinadoras e repressoras, são produções do homem, portanto é a corporalidade humana, que pode ser alienada ou não.

Com a utilização da expressão “corporeidade humana”, Saviani (2019, p. 105) apresenta o real sentido da Educação Física na escola ao ter como base teórica a pedagogia histórico-crítica.

À primeira vista poder-se-ia pensar que, dada a ênfase que essa teoria pedagógica confere à questão do saber sistematizado, não haveria lugar nela para a educação física ou, quando muito, esta ocuparia um posto bastante secundário. No entanto, a esse tipo de questionamento se pode responder em três âmbitos. Em primeiro lugar, a de forma genérica, considerando-se que a pedagogia histórico-crítica se propõe a considerar o homem em seu todo e, assim, pugna por uma educação integral em que, portanto, o aspecto físico não pode ser descurado. Em segundo lugar, e agora de forma substantiva, levando em conta que a pedagogia histórico-crítica se apoia em uma concepção de homem referenciada na materialidade da condição humana em que o fato primordial e irrecusável se expressa na corporeidade, a educação corporal não pode ser considerada algo de menor importância. Finalmente, mesmo no quadro da ênfase na questão do saber elaborado, a educação física tem assegurado o seu lugar, uma vez que o domínio, pelo indivíduo, de sua condição corporal revela-se decisivo para o trabalho intelectual de produção do saber, além do fato de que a educação física, do mesmo modo que as demais modalidades educativas, deve ser objeto de um trabalho sistemático que, conseqüentemente, exige a sistematização e a transmissão-assimilação dos conhecimentos relativos à corporeidade humana para as novas gerações.

Nas reflexões feitas por Ferreira (2015, p. 246-247), identificam-se algumas convergências em face das compreensões desenvolvidas por Saviani.

[...] a atividade de ensino na educação física como uma categoria explicativa da prática de ensino na educação física numa perspectiva histórico-crítica, 1) que tem como objeto/motivo mais geral e amplo o desenvolvimento da corporalidade humana, para além dos seus motivos particulares – lúdico, agonístico, competitivo etc. –, 2) tem na atividade esportiva a sua forma objetivada mais elaborada do ponto de vista do desenvolvimento do gênero humano, 3) e cuja finalidade é o autodomínio da corporalidade, quando a imagem, subjetivação da realidade objetivada historicamente, realiza-se na corporalidade dos indivíduos como uma forma particular de objetivação, 4) pela via da transformação de ações conscientes autônomas em operações motoras auxiliares, o que só poderá se realizar pela formação e realização do movimento voluntário nos alunos nas aulas de educação física. 5) Assim, a transformação de ações conscientes autônomas, que tem por base o conteúdo da atividade (significações objetivas) – jogo, ginástica, dança, luta etc.–, em operações motoras

auxiliares, possibilitará aos alunos a superação do pensamento subjugado à captação sensorial em direção ao pensamento conceitual, pelo desenvolvimento da percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento etc. na esteira deste tipo particular de atividade complexa (a atividade esportiva).

Tal autor aproxima o entendimento de corporalidade ao de corporeidade, conceituando-a como: “[...] qualidade, propriedade, atributo do que é corporal, portanto, qualidade do que é material, uma forma de desenvolvimento da matéria” (FERREIRA, 2015, p. 16). Em convergência a essa aproximação conceitual, também se estabelecem as ponderações de Silva e Santana (2020, p. 104):

A corporeidade é um conceito relevante no trato pedagógico com o movimento corporal. De maneira histórica, o corpo sofreu diversas modificações e transformações por meio da ação do homem na natureza. Dessa forma, essa relação provocou diversas modificações internas (psíquicas e de funcionamento do corpo) e externas (no próprio meio), o que nos permite dizer que a corporeidade está relacionada à ação primordial do homem em seu meio. Por isso, o objetivo educacional da atuação com o movimento corporal na escola necessita conduzir um trabalho socialmente intencional, cujo propósito seja realizar uma práxis efetiva, pois por meio dela os professores poderão oportunizar aos alunos uma ação transformadora, que se tornará enriquecedora e importante para o processo de formação humana.

Como se pode notar, os conceitos de cultura corporal, corporalidade ou corporeidade na relação com a Educação Física revelam significativas questões que nos colocam diante de uma demanda não resolvida e ainda presente quanto a essa disciplina escolar para circunscrever seu objeto de ensino. As concepções aqui apresentadas colocam o professor, o conhecimento científico e o processo de educativo intencional como pressupostos de uma educação crítica, preocupada com o acesso aos conhecimentos da cultura corporal historicamente construídos pela humanidade ao longo da História e a inserção deles na prática social, possibilitando assim, uma visão ampliada das práticas corporais como forma de compreensão da realidade.

Na próxima seção, apresentar-se-ão os conhecimentos que cercam o tênis de campo, estrutura, dinâmica e os elementos de sua construção socio-histórica. Além disso, serão apresentados os principais conceitos e as bases teóricas da praxiologia motriz e as relações entre essa teoria e a pedagogia histórico-crítica.

Capítulo 2

O TÊNIS DE CAMPO COMO CONTEÚDO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A presente seção tem por finalidade abordar as bases teóricas e os principais conceitos da praxiologia motriz, seguidos da relação entre praxiologia motriz e a pedagogia histórico-crítica. Posteriormente, realiza-se uma análise praxiológica do tênis de campo, encerrando-se com os aspectos sociohistórico dessa mesma modalidade esportiva.

2.1 A construção sociohistórica do tênis de campo

Andrade (2020) acredita que a prática pedagógica deve preconizar a relação crítica entre os conteúdos e o determinismo sofrido pela sociedade de classe, conduzindo os alunos a um patamar mais elevado da prática social. A partir desses pressupostos e outros já descritos nas seções anteriores, elenca-se o tênis de campo como conteúdo a ser transmitido em nossa unidade didática, reconhecendo que os estudantes, em sua maioria, estariam estabelecendo um primeiro contato com esse esporte. Por esse motivo, opta-se por abordar elementos clássicos dessa manifestação da cultura corporal que permitam sua caracterização como patrimônio da humanidade.

O tênis, como uma manifestação da cultura corporal, deve ser tratado pedagogicamente na escola para que seja perpetuado e transformado ao longo dos anos como uma produção humana e, portanto, um importante conteúdo a ser desenvolvido nas aulas de Educação Física, aprendido e sistematizado em um processo pedagógico. A transmissão pela escola do acervo de conhecimentos socialmente produzidos sobre o tênis de campo permite que os alunos tenham acesso a um conhecimento, ainda hoje, restrito à classe burguesa, a apropriação de seus principais elementos e a compreensão de seu desenvolvimento histórico social.

Negar o acesso e a apropriação dos estudantes a esses conhecimentos é reforçar as condições e os preceitos do imediatismo e do esvaziamento dos conteúdos escolares que imperam nas escolas guiadas pelas pedagogias tradicionais. Ao se discutir o tênis nas escolas públicas oportunizaremos a apropriação de um conhecimento, produto da produção humana, restrito à classe burguesa e negado por anos à classe trabalhadora. A pedagogia histórico-crítica

pressupõe que o trato pedagógico com os conteúdos se distancie do imediatismo, do cotidiano e senso comum, podendo, então, desempenhar seu papel formativo (SAVIANI, 2013).

Para compreender o tênis de campo enquanto conteúdo da Educação Física, percorrer-se-á o seu processo de construção e reconstrução histórica e social. Apesar das suas origens controversas, a Confederação Brasileira de Tênis considera que o tênis existe desde o Império Romano, tendo a Escócia como o primeiro país a iniciar os jogos que deram origem a ele no formato como o conhecemos hoje. O esporte surgiu do jogo do balão (*harpastum*) praticado pelos romanos. O *harpastum*, adaptado no País Basco, recebeu o nome de *jeu de paume* (jogo da palma da mão). Esse nome se deu devido ao fato de que a bola era batida com a palma da mão contra um muro, mais ou menos o que ocorre hoje com a pelota basca (UKACHENSKI, 2014). O *jeu de paume*, segundo Osório (2021, p. 24), foi criado por monges franceses:

O jogo de tênis pode ser visto como “filho” de um jogo praticado por monges, como uma forma de canalizar o excesso de testosterona para uma bola de borracha, golpeada com as mãos contra as paredes de monastérios franceses. O “pai” do Lawn Tennis poderia ser o *jeu de paume* francês.

O *jeu de paume* difundiu-se por toda a França no século XII. Inicialmente, golpeava-se uma bola contra o muro utilizando-se a palma da mão nua (BON, 2020). Logo depois, utilizaram-se cordas de couro enroladas nas mãos para protegê-las. Os jogos realizados nos locais abertos receberam a denominação de *le jeu de longue paume*, enquanto os jogos realizados em recintos fechados receberam o nome de *le jeu de court paume* (UKACHENSKI, 2014).

Segundo Gillmeister (2008), o *jeu de paume* foi praticado inicialmente com a mão, posteriormente utilizaram-se luvas forradas. Somente no século XVI surge a primeira versão da raquete, que consistia em uma forma de pá presa às mãos com o nome de *battour*. Após dois séculos, aparece a versão da raquete com cordas trançadas e cabos (UKACHENSKI, 2014). Com o passar do tempo, o jogo começou a ganhar novas regras, deixando de ser praticado contra a parede e passando a ser praticado em um retângulo dividido ao meio, por uma corda (CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE TÊNIS, 1999).

Além da evolução da raquete, vale ressaltar que a bola também passou por modificações e aprimoramentos em seus materiais, sendo feita com pelos de animais, lã, tecido e couro (GILLMEISTER, 2008). Em pouco tempo, o jogo *jeu de paume* chega na Inglaterra e conquista a aristocracia da época. Em 1873, ocorre a publicação do primeiro livro de regras escrito pelo britânico Walter Wingfield – que o fez ser considerado o criador do esporte.

O tênis de campo é mais uma das modalidades esportivas globalizadas que teve a sua origem em terras da Rainha Vitória. Aquele que é considerado o “pai” da modalidade foi um oficial reformado do então poderoso exército britânico, o major Walter Clopton Wingfield (OSÓRIO, 2021, p. 24).

As regras escritas no primeiro livro seguem as mesmas até os dias atuais, salvo algumas modificações realizadas nos últimos tempos. Com a sistematização das regras oficiais do tênis, pouco depois, em 1877, realizou-se pela primeira vez o Torneio de Wimbledon. Em 1896 o esporte passa a ser incluído no programa dos jogos olímpicos da era moderna (CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE TÊNIS, 1999).

No Brasil, o esporte chega por volta do final do século XIX, trazido pelos ingleses e franceses, espalhando-se pelo Rio de Janeiro e São Paulo, sendo praticado em clubes particulares por aqueles que podiam pagar (FALK; PEREIRA, 2009).

O tênis de campo levou pouco mais de cento e quarenta e três anos para se transformar em um esporte de alcance global, mas não demoraria muito para chegar no Brasil. Ele chegaria, como outros esportes, nas malas de engenheiros e técnicos ingleses, contratados para a realização de obras de infraestrutura urbana, no final do século XIX (OSÓRIO, 2021, p. 29)

Lucchetti (2014) acredita que ao desenvolver o ensino do tênis de campo na escola, possibilita-se ao aluno a reflexão sobre as determinações históricas, econômicas, políticas e sociais que delimitam a sua apropriação da cultura corporal. Cardoso *et al.* (2020) complementam a ideia do autor quando compreendem que há uma necessidade de se ensinar em escolas públicas os conhecimentos que a sociedade limita aos que possuem melhores condições financeiras, podendo oportunizar o acesso ao saber sistematizado, à formação crítica dos sujeitos e à consciência da realidade social a que estão submetidos.

Nesta seção secundária, procurou-se compreender as determinações socio-históricas do tênis de campo desde sua gênese até os dias atuais. Na próxima

subseção, apresentar-se-á a praxiologia motriz – ciência que estuda a ação motriz –, que nos coloca um conjunto de conhecimentos que auxiliam o professor a compreender o funcionamento do seu objeto de ensino (no caso de nossa pesquisa, o esporte, mais especificamente, o tênis de campo). Ao se aprofundar nos conhecimentos do tênis de campo desde a sua gênese até as suas estruturas de funcionamento, o docente terá condições de refletir sobre as determinações econômicas, sociais e pedagógicas, para que, assim, elabore proposições didáticas coerentes com as concepções pedagógicas de um ensino crítico.

2.2 As bases teóricas da praxiologia motriz

A praxiologia motriz foi idealizada pelo francês Pierre Parlebas, compreendida como uma ciência que se dedica aos estudos da ação motriz a partir da lógica interna dos jogos e esportes (NORA, 2016). As ideias do autor vêm sendo construídas e sistematizadas há mais de 40 anos através de publicações em artigos, livros e estudos acadêmicos (ARAÚJO; RIBAS, 2014).

Parlebas nasceu em 1934, na França, foi professor de Educação Física de 1965 a 1987 em diversas instituições em seu país, onde tornou-se doutor em Ciências Humanas e Letras, lecionando também nas áreas das Ciências Sociais e da Matemática. Os seus estudos alcançaram países como Espanha e Brasil. Pierre Parlebas desenvolveu a teoria da praxiologia motriz ou ciência da ação motriz (MARTINELLI; VASCONCELOS; ALMEIDA, 2018).

A praxiologia motriz criada por P. Parlebas pretende estudar as ações motrizes que surgem em qualquer situação de esporte ou lazer, como consequência de uma complexa rede de relações que se estabelece entre os participantes, independentemente de quem sejam (LAGARDERA; LAVEGA, 2003, p. 37).

Desse modo, a praxiologia motriz consiste em uma ciência que se dedica aos estudos da ação motriz, que pode ser definida, segundo Parlebas (2008, p. 41), como o “[...] processo de realização de condutas motrizes de um ou vários sujeitos que atuam em uma situação motriz”. Ribas (2010) afirma que nem toda ação humana deve ser configurada como uma ação motriz. Considera-se apenas aquelas previstas em regulamento e que possuam uma intencionalidade dos movimentos junto às práticas motrizes, situações essas que emergem de um sistema

praxiológico e, por isso, interessam à praxiologia motriz, uma vez que: “As Ações Motrizes estão inscritas nas normas de funcionamento de cada jogo ou esporte (contrato lúdico), e aí é que Parlebas diferencia a Ação Motriz de qualquer outro movimento” (RIBAS, 2010, p. 242).

Por conseguinte, “[...] o principal relevo dessa proposição teórica está no campo das relações que os praticantes estabelecem com as práticas corporais” (FERREIRA; RAMOS, 2017, p. 18). Assim, a praxiologia motriz é compreendida como uma área epistemológica que investiga as manifestações próprias de cada prática corporal, como são estruturadas, se dinamizam e influenciam aqueles que a praticam, ou seja, o estudo da ação motriz a partir da lógica interna das práticas motrizes.

Ainda conforme Brasil e Ferreira (2018, p. 25), “[...] as ações motrizes que caracterizam a lógica interna emergem do jogo a partir de seu regulamento, correspondendo todos os movimentos previstos pelas regras e normas de funcionamento, independente de seus/suas participantes”. Segundo Parlebas (2008), a lógica interna é um sistema de características e implicações na realização das ações motrizes. “A lógica interna é a estrutura lógica que constitui cada jogo e esporte, dos protagonistas e agentes ativos envolvidos e de suas regras” (NORA *et al.*, 2016), ou seja, as características específicas dessas situações motrizes que vão determinar o modo como os jogadores podem atuar (PARLEBAS, 2008).

Ilustra-se a lógica interna na praxiologia motriz tomando contato com o posicionamento de Lagardera e Lavega (2003, p. 67, tradução nossa):

[...] conhecer as regras de qualquer jogo esportivo torna-se um procedimento básico para revelar aspectos importantes da lógica do jogo, sua coerência interna, dessa gramática que está implícita em qualquer sistema regulatório. Desta forma, conhecemos as condições em que cada participante pode jogar, pois nem todos os jogadores eles fazem o mesmo. Cada status sociomotor (papel) define uma determinada maneira de agir, de desempenhar um papel, função ou papel específico. Todo esse cortejo de prescrições, condições e relações configura o que a praxiologia motriz chama de lógica interna, ou seja, o modo peculiar das ações motrizes de todos os jogos esportivos. Esta foi, sem dúvida, a grande descoberta da praxiologia motriz, sua razão de ser como disciplina, sua episteme, pois ao revelar a lógica interna de cada situação motriz possibilita a análise prévia das consequências práxicas que todo sistema praxiológico tem [...].

Trata-se, portanto, de uma forma de análise dos aspectos importantes das práticas motrizes que remetem a consequências no interior das ações motrizes.

Ademais, de acordo com Fagundes, Follmann e Wenzel (2019), cada uma das práticas motrizes apresentará uma organização distinta, subsidiada pelas regras estabelecidas, na qual gera uma lógica interna específica, carregada de sua identidade motriz, tornando-a singular e complexa. Os autores sugerem ainda que, para identificar as características da lógica interna e esclarecer a trama de relações estabelecidas no interior do sistema praxiológico de uma determinada prática motriz, é preciso que se evidencie a partir do corpo de regras as possibilidades das relações que os participantes podem ou não estabelecer com os pilares da lógica interna: jogadores, material, espaço e tempo.

Lagardera e Lavega (2003) ressaltam que, apesar de inúmeras tentativas de classificar as práticas corporais, nenhuma supera o sistema de classificação proposto por Parlebas (1981). O criador da praxiologia motriz fornece uma classificação baseada em dois componentes estruturais: os protagonistas e o espaço da ação. Destarte, o sistema de classificação proposto pela praxiologia motriz é um dos caminhos para identificar a lógica interna das manifestações corporais.

O sistema de classificação é um dos recursos de análise da praxiologia motriz que permite conhecer a essência de um determinado jogo e/ou esporte. Assim, para organizar os jogos e esportes, os critérios para a organização dessas caracterizações partem da relação do praticante com o meio físico (I), interação motriz de cooperação (comunicações motrizes) (C); interação motriz de oposição (contra comunicações motrizes) (A) (PARLEBAS, 2008). É a partir dessas interações que surge a sigla CAI, referindo-se a “companheiro, adversário e incerteza”.

A combinação de fatores do CAI caracteriza as possibilidades de interações existentes nas situações motrizes de jogo/esporte, organizando-as em duas grandes categorias: a primeira delas engloba as situações motrizes em não são possíveis nenhuma interação, e são denominadas de psicomotrizes; já a segunda categoria é composta por situações que possibilitam interações entre os/as participantes, sendo chamadas de sociomotrizes. Tanto as situações sociomotrizes, como as psicomotrizes podem apresentar ou não a interação com a incerteza do meio (I) [...] (BRASIL; FERREIRA, 2018, p. 24).

Abaixo tem-se as oito possibilidades de combinação desses três critérios (CAI), de acordo com Lagardera e Lavega (2003):

- 1) Psicomotrizes: situações motrizes nas quais não ocorre nenhuma interação com parceiros ou adversários e sem interação com o ambiente físico;
- 2) Psicomotrizes: situações motrizes nas quais não ocorre interação entre os parceiros, mas que possui interação com o ambiente físico;
- 3) Sociomotrizes, companheiro: situações motrizes que requerem interação com outros participantes e possuem cooperação, mas sem interação com o ambiente físico;
- 4) Sociomotrizes, companheiro, instabilidade do ambiente físico: situações motrizes que requerem interação com outros participantes, possuem cooperação e interação com o ambiente físico;
- 5) Sociomotrizes, adversário: situações motrizes que requerem interações entre adversários, possui oposição, mas sem interação do participante com o ambiente físico/natureza;
- 6) Sociomotrizes, adversário, incerteza do ambiente físico/natureza: situações motrizes que requerem interações entre adversários, possui oposição e interação do participante com o ambiente físico/natureza;
- 7) Sociomotrizes, companheiro e adversário simultaneamente: situações motrizes com interação simultânea entre companheiros e adversários, possuem cooperação e oposição, mas sem interação do participante com o ambiente físico;
- 8) Sociomotrizes, companheiro e adversário simultaneamente, incerteza do ambiente físico/natureza: situações motrizes com interação simultânea entre companheiros e adversários, possui cooperação, oposição e interação do participante com o ambiente físico/natureza.

Pode-se afirmar que nas práticas motrizes sem interação, as psicomotrizes, a ênfase está no envolvimento com a tarefa e direcionada para a própria atividade. Nas práticas sociomotrizes o foco está na relação com o outro, pois nas situações de oposição o participante deve se orientar em relação ao seu oponente, interpretando as ações do adversário e encobrindo as suas informações, aumentando, assim, a sua chance de êxito (RIBAS, 2005).

Lagardera e Lavega (2003, p. 85) acreditam ser essencial:

[...] saber diferenciar as práticas segundo critérios da lógica interna das próprias atividades. Esta maneira de classificar jogos e esportes nos permite encontrar as principais demandas que nossas práticas solicitam, além de possibilitar a escolha entre os diferentes exemplos de situações motoras de cada categoria seguindo critérios de relevância estrutural, científica e rigorosa.

Nesse caso, pode-se dizer que a partir da compreensão dessas interações é possível considerar a dinâmica dos jogos e esportes, considerando a lógica interna e compreendendo as ações motrizes que se manifestam a partir das regras dos jogos e esportes. Além desses elementos da lógica interna que se caracterizam pela relação dos participantes com as práticas corporais, Parlebas (2008) criou os universais ludomotores, que possuem relação direta com a lógica interna e contribuem para o aprofundamento nas análises e na compreensão dessas práticas (FERREIRA; RAMOS, 2017).

Os universais, para Parlebas (2008), representam as estruturas de funcionamento de todo jogo esportivo e de sua lógica interna, possibilitando o aprofundamento do entendimento do jogo. São eles: a comunicação práxica (redes de comunicação), os gestemas e praxemas e os papéis e subpapéis. Os universais ludomotores são um instrumento de análise de suma importância para se aprofundar nos conhecimentos, na essência e no funcionamento das práticas motrizes (OLIVEIRA; RIBAS; SILVA, 2018).

Lagardera e Lavega (2003), em sua obra “Introducción a la praxiología motriz”, dedicam o décimo terceiro capítulo “Las lentes de la praxiología motriz” para tratar os conhecimentos dos universais ludomotores. Conforme os autores, esses universais podem auxiliar na tradução das estruturas básicas do funcionamento da lógica interna, assim como na observação e compreensão profunda das práticas motrizes a partir das especificidades, originalidade, caráter exclusivo e diferenciais dessas práticas.

Tais elementos que se repetem nas diversas práticas corporais são entendidos como gramática destas práticas e vão contribuir ainda mais para uma análise cuidadosa da lógica interna que as demarcam, podendo ajudar os professores a compor um ensino mais atento às particularidades do conteúdo que desenvolvemos (FERREIRA; RAMOS, 2017, p. 21).

De acordo com Lagardera e Lavega (2003), são eles:

- 1) Rede de comunicação: a natureza social do jogo é baseada nas comunicações motoras. O cenário dos jogos é repleto de regras, acordos e símbolos próprios. E essa relação se difere nos jogos de oposição, cooperação e oposição e cooperação simultâneas, bem como nos jogos psicomotrízes e pode ser dividida em situações de comunicação e contracomunicação. A comunicação está relacionada na linguagem corporal ou verbal entre companheiros (combinar uma estratégia para pegar um outro jogador) ou por uma mudança de algum objeto extracorpóreo (passar a bola para o companheiro). Contudo, a contracomunicação é marcada pelas estratégias de linguagens para atrapalhar o oponente, que podem ser: corporal, manipulação de um objeto extracorpóreo ou para iludir um adversário. Nas práticas psicomotrízes a rede de comunicação refere-se a uma relação de indiferença com os demais participantes;
- 2) Rede de interação de marca: assim como o anterior, esse universal se relaciona diretamente com as relações motoras que se estabelecem nos jogos; o que se diferencia da anterior é que essa rede se refere a quem ganha ou perde um jogo. A rede de interação de marca revela que tipo de interações motrízes são privilegiadas nos jogos sociomotores, por onde a lógica interna do jogo orienta os protagonistas a priorizar certos processos de interação com algumas consequências muito diretas em suas habilidades motora, cognitiva, afetiva e social;
- 3) Sistema de pontuação: é caracterizado pela maneira como os pontos serão contabilizados em um jogo; isso significa definir qual o critério que será utilizado para definir quem será o ganhador ou o perdedor das práticas corporais.

[...] **rede de acertos, vitórias ou pontos alcançados pelos jogadores ou pelas equipes de um jogo esportivo**, previsto explicitamente pelo código do jogo, tanto em termos de desenvolvimento de todas as possibilidades como dentro de uma eventual designação dos vencedores e dos vencidos” (PARLEBAS, 2001, p. 421, grifo nosso).

- 4) Sistema de mudança de papéis: é compreendido como as relações que o jogador estabelece com outros jogadores e espaço dentro de uma determinada prática motora. Assim, para identificar um papel, é necessário

considerar 4 áreas: a relação com outros jogadores; a relação com o espaço; a relação com o tempo; espaços com forte componente rítmico. Para tanto, encontra-se jogos com uma rede de papéis fixo (do início ao fim do jogo os papéis permanecem constantes, ou seja, não há mudanças), jogos com uma rede local de mudança de papéis (se houver mais de um papel, as mudanças serão produzidas na mesma equipe), jogos com uma rede de troca de função geral (a variação de papéis causa uma mudança na equipe de jogo, que leva a passar de parceiros a adversários ou vice-versa);

- 5) Mudança de subpapéis: se caracteriza pela rede de mudanças de subfunções sociomotoras. Remete a um comportamento motor que agrupa ações julgadas como estrategicamente equivalentes, além de revelar parte da estrutura lógica; também permite identificar e interpretar comportamento subjetivo de cada jogador;
- 6) Código gestêmico: é a classe de atitudes, mímicas, gestos e comportamentos motores colocados em prática em transmitir uma questão tática, relacional ou de comando que acontecem no lugar da linguagem verbal. Nessas ações estão envolvidos os gestos; ocasiões em que são usados as mãos, cabeça, braços, olhares, entre outros, com o intuito de se comunicar para pedir uma bola, organizar o time, passar a bola, etc.;
- 7) Código praxêmico: é definido por Parlebas (2008) como sendo o comportamento motor (conduta motriz) do jogador que pode ser interpretado como signo, constituindo-se no comportamento observável do jogador a partir de uma resposta tática ou relacional correspondente a esse comportamento, tal como ele é percebido. O código praxêmico está relacionado à ação comportamental do jogador que está em constante interação com os objetos e os outros.

A lógica interna, portanto, a partir dos conceitos desenvolvidos até aqui, trata da relação que o jogador estabelece com as regras, espaços físicos, materiais, objetos, tempo, objetivo da prática, modos de interação entre os jogadores, formas de comunicação entre os participantes, distância de enfrentamento, como o ponto é contabilizado, de que modo se estabelece o vencedor, contato direto/indireto, entre outros elementos constituintes de uma prática motriz.

2.3 Estrutura e dinâmica do tênis de campo

Com base nos instrumentos específicos e das ferramentas sistematizadas que a praxiologia motriz propõe, procura-se desvelar o esporte tênis utilizando-se da análise a partir do sistema de classificação (CAI) e dos universais ludomotores. Utilizar-se-á como ponto de partida, para a análise do tênis de campo, o sistema de classificação (CAI) que, conforme mencionado anteriormente, fundamenta-se em dois elementos da lógica interna: interação com jogadores e espaço. Assim, em relação ao elemento interação, o tênis de campo se configura, a partir da praxiologia motriz, como uma:

[...] prática sociomotriz de oposição em ambiente estável, pois se trata de uma situação motriz com interação apenas com o adversário; como o ambiente é padrão, não há a demanda de leituras ou adaptações das ações motrizes dos jogadores em virtude das incertezas em relação ao espaço. (FAGUNDES; RIBAS, 2017, p. 139).

Com base nessas considerações iniciais, em relação ao sistema de classificação (CAI), faz-se o uso dos universais para a realização da análise praxiológica do tênis de campo. Conforme já explanado na seção anterior, Parlebas propõe os universais ludomotores como uma possibilidade de aprofundamento nas análises, na compreensão e no funcionamento das práticas motrizes. Lagardera; e Lavega (2003) entendem que os universais possibilitam o aprofundamento da compreensão dessas práticas a partir do que é exclusivo e diferencial, podendo contribuir para uma análise cuidadosa da lógica interna, auxiliando os professores na organização do ensino. De acordo com Fagundes e Ribas (2017, p. 138): “Quando a interação estabelecida é de oposição, evidencia-se a contracomunicação, caracterizada pelo processo de dificultar as ações e os processos de leitura do(s) adversário(s)”.

A rede de interação de marca é outro modelo dos universais e se relaciona com o que é necessário para se consagrar vencedor do jogo. Ela busca dar conta de ressaltar o que deve ser feito para vencer o jogo ao salientar que tipo de interação motriz é necessário estabelecer para obter a vitória em determinada prática motriz (BITENCOURT *et al.*, 2021). Assim, o tênis se caracteriza como uma rede de marca antagônica, pois o êxito se dá a partir da oposição ao adversário, com a

obrigatoriedade da contra comunicação. A pontuação no tênis ocorre quando o adversário não consegue rebater a bola de volta para a quadra adversária ou quando ele rebate para fora dos limites da quadra. Uma outra possibilidade importante de pontuação está relacionada ao saque: a bola deve quicar na área de saque dentro do lado contrário da quadra adversária, caso isso não ocorra, o jogador poderá sacar novamente, porém, se ele cometer novamente a infração, será ponto do adversário. Conclui-se, então, que é a partir dos momentos de oposição e erros do adversário que é possível pontuar no tênis.

O sistema de pontuação caracteriza-se pela forma que os pontos serão contabilizados a partir do contrato lúdico. Os jogos de tênis são divididos em *sets*, e a depender do tipo de jogo, eles podem ser de 3 ou 5 *sets*. Os *sets* são divididos em *games*, e estes divididos em pontos. Para ganhar um *set*, o jogador precisa ganhar 6 *games* com pelo menos dois de vantagem. Para ganhar um *game*, ele tem que ganhar 4 pontos com dois pontos de vantagem (15-30-40 *game*). O sistema de pontuação do tênis está relacionado aos pontos limites para finalizar a partida, e não há limite de tempo.

Contudo, de pouco adianta conhecer a rede de comunicação motriz, o sistema de pontuação e a rede de interação de marca se o jogador não tiver discernimento sobre o seu papel em cada situação motriz (FAGUNDES; RIBAS, 2017). Para isso, é preciso considerar as relações dos jogadores e do espaço com o tempo e espaço com componentes rítmicos (LAGARDERA; LAVEGA, 2003). É importante destacar que há diferença entre papel e função, na medida em que o:

[...] papel está vinculado às possibilidades de atuação dos jogadores a partir do que está descrito nas regras do jogo, enquanto a função é uma especialização de ordem tática, no sentido de estruturar as tarefas de cada participante no jogo, no entanto, sem descrição específica nas regras da prática (FAGUNDES; RIBAS, 2017, p. 144).

Os papéis no tênis estão relacionados ao saque (sacador) e ataque/rebatedor que se dá por meio de diferentes golpes, como: *forehand*; *backhand*; saque, *slice*; *lob*; *smash*; *drop shot* ou deixadinha; e o voleio. Um saque ou ataque efetivo pode dificultar a devolução da bola para o lado adversário, fazendo com que ele cometa um erro ou não consiga rebater a bola, jogada indefensável.

Os gestemas estão relacionados às comunicações não verbais, possuem o intuito de se comunicar para facilitar as ações e a leitura por parte dos jogadores em

relação aos companheiros. “Difícilmente será manifestado um gestema emitido para os adversários ao considerar que sua decodificação é extremamente simples, processo que deve ser evitado sempre que possível aos adversários” (FAGUNDES; RIBAS, 2017, p. 146). Na mesma medida, o praxema ou o código praxêmico contracomunicativo, através de comportamentos observáveis do adversário para antecipar uma bola na rede ou devolver uma bola na frente curta, se relaciona aos aspectos táticos e às ações motrizes de quem o interpreta. O que pode incluir, por exemplo, o local onde o jogador está posicionado na quadra.

Nas atividades sociomotrizes entra o processo de informação com relação aos outros. No caso das atividades de oposição, a leitura deverá ser do adversário, ou seja, sempre o praticante deverá agir em relação ao seu oponente. A todo instante, ele deverá interpretar a ação do adversário e buscar a antecipação dessas ações para superá-lo. A sua informação deverá ser a mais obscura possível, ou seja, quanto menor a clareza das informações para o seu adversário, maiores serão as possibilidades de êxito. Em síntese, o participante deverá ser o mais imprevisível possível para o seu adversário. Tentará interpretar o mais rápido possível as ações deste, buscando a antecipação, e colocará em prática a sua proposta de jogo. Essa informação vale para esportes de raquetes simples como o tênis e tênis de mesa, peteca-simples, lutas, pega-rabo (um contra um), briga de galo, desequilíbrio (um contra um), entre outros mais (RIBAS, 2005, p. 106).

Para tanto, o sistema de classificação e os universais ludomotores apresentam-se como possibilidades para orientar o desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem para o trabalho pedagógico com o tênis. Cabe, ainda, enfatizar a importância do profissional de Educação Física em conhecer profundamente essas estruturas de funcionamento, “[...] para que possa elaborar situações/atividades de aprendizagem adequadas que sejam coerentes com a lógica interna e que tenham proximidade com os objetivos do esporte” (OLIVEIRA; RIBAS, 2019, p. 10).

Assim, o tênis de campo configura-se como uma prática sociomotriz de oposição em meio estável e apresenta a contracomunicação como interação essencial entre os jogadores, o que demanda diferentes condutas em relação à realização das ações motrizes e os processos de leitura que serão conduzidos a partir das interações que se estabelecem na lógica interna do jogo. Nas práticas sociomotrizes de oposição, como o tênis de campo, é a interação de marca que estabelece o que deve ser feito para ganhar o jogo. O objetivo primordial, neste caso, é dificultar as ações do adversário. No tênis de campo, só é possível pontuar

nos momentos de saque, ataque ou nos erros do adversário. Isso se dá a partir das circunstâncias de oposição, na configuração antagônica da rede de interação de marca, por onde se pontua nessa modalidade esportiva.

2.4 Relações entre a praxiologia motriz e a pedagogia histórico-crítica

O esporte, como prática social e produção histórico-cultural se projeta em dimensões que envolvem códigos, sentidos e significados da sociedade que o cria e o pratica.

[...] o esporte subordina-se aos códigos e significados que lhe imprime a sociedade capitalista e, por isso, não pode ser afastado das condições e ela inerentes, especialmente no momento em que se lhe atribuem valores educativos para justificá-lo no currículo escolar. (CASTELLANI FILHO *et al.*, 2012, p. 60).

O ensino da Educação Física relaciona-se com os conhecimentos que são desenvolvidos no interior das práticas corporais e que são produzidos socialmente e estabelecidos historicamente pelas demandas sociais, produto da vida humana ao longo dos tempos. Além de ensinar, transmitir esses conhecimentos, os professores precisam apresentar a realidade concreta da sociedade capitalista na qual estamos inseridos, para que os estudantes possam conscientizar-se de sua inserção no interior da sociedade de classes e intervir, buscando superá-la.

A escola pode tornar-se espaço de reprodução da sociedade capitalista ou pode contribuir na transformação da sociedade dependendo do nível de participação nas decisões que os envolvidos têm (pais, alunos, professores), da maneira como os conteúdos são selecionados (sua relevância e caráter humanizador), da forma como são discutidos, apresentados e inseridos no planejamento e como são ensinados. O professor é, portanto, peça chave nessa organização e sistematização do conhecimento (MARSIGLIA, 2011, p. 10).

Dessa forma, não há como pensar o trabalho pedagógico da Educação Física sem considerar os contextos históricos e sociais da escola (NORA *et al.*, 2016). Baseados nos estudos de Freitas (2012) *apud* Nora *et al.* (2016), reconhece-se o relevo das teorias pedagógicas na organização didática dos professores na escola à medida que em ela dá sentido aos processos pedagógicos que são desenvolvidos

no interior de uma educação centralizada em um projeto histórico, nas relações estabelecidas entre sociedade e educação e na objetivação⁸ de qual sujeito se pretende formar.

A Educação Física, como componente curricular, possui os conhecimentos relativos às práticas corporais que precisam ser apropriadas pelos professores para que possam ser selecionados e sistematizados e, posteriormente, transmitidos aos estudantes. Além dos conhecimentos que se relacionam à compreensão teórica e conceitual, é preciso considerar os conhecimentos que se relacionam ao saber fazer, à lógica interna do funcionamento dessas práticas. Afinal, no tocante ao papel do professor “[...] é necessário que domine o conteúdo de ensino e tenha clareza de como fazer com que estes sejam apropriados e reconstruídos pelos alunos” (NASCIMENTO *et al.*, 2016, p. 243). Nesse mesmo sentido, salienta Andrade (2020, p. 154):

[...] é uma exigência do trabalho educativo o domínio por parte do professor de um conhecimento mais amplo e uma compreensão mais sintética da prática social e do próprio objeto de estudo. Lutar contra a redução do ensino a uma sistematização dos saberes espontâneos dos alunos nos parece uma via significativa para que o professor de Educação Física contribua para a superação da sociedade de classes, instrumentalizando os alunos a integrarem corpo e mente na atividade de transformação social.

Para Ferreira (2017, p. 111), “[...] o desafio é alterar a lógica do ensino subjugado à captação sensorial, mas, para tal, é necessário o domínio dos conteúdos da atividade esportiva, sua gênese, estrutura e formas de desenvolvimento”. A praxiologia motriz trata desses conhecimentos que caracterizam as práticas corporais em relação às suas estruturas dinâmicas de funcionamento e influências naqueles que as praticam. Parlebas (2008) denominou esta última de lógica interna e externa.

[...] a praxiologia motriz não se constitui em um enfoque pedagógico da Educação Física, mas sim, um conhecimento científico, com critérios consistentes, que trazem à tona as distintas formas de funcionamento de jogos e esportes. Assim, neste momento, estamos buscando situá-la nos enfoques críticos da Educação Física, justamente para orientar a utilização de seus instrumentos, sem perder de vista a prática social, identificando como e em que momento este conhecimento irá ajudar a prática pedagógica do professor. (RIBAS, 2010, p. 249).

⁸ Concreto ou abstrato, que se torna parte integrante do acervo de produções do gênero humano e disponibilizadas à apropriação por parte de outros indivíduos (DUARTE; PAGNONCELLI; MALANCHEN, 2016, p. 91).

Ainda nessa direção, apesar de não apresentar características metodológicas, a praxiologia motriz propõe elementos sistematizadores, cabendo ao professor relacionar esses elementos com as concepções, pressupostos e orientações teórico-metodológicas da teoria pedagógica assumida. Para tanto, ele precisa ter clareza dos pressupostos que orientam a sua prática, assim como o comprometimento com a transmissão dos saberes na direção de uma práxis educativa que supere o senso comum em direção ao conhecimento elaborado (NASCIMENTO *et al.*, 2016). As elaborações de Arce (2010), retomadas por Nascimento *et al.* (2016), também trazem contribuições importantes que nos permitem avançar na compreensão do papel do professor de Educação Física na medida que os autores acreditam que é essencial o trabalho intencional, o planejamento das suas ações, o estudo dos conteúdos e o desenvolvimento das melhores formas e mais eficazes metodologias e estratégias de ensino.

Trata-se assim de nos valermos deste referencial para esmiuçarmos as manifestações da cultura corporal de movimento (jogos, danças, lutas, esportes, brincadeiras, ginásticas, práticas corporais alternativas, atividades circenses) com os quais trabalhamos na escola, de modo que possamos melhor compreendê-las e alinharmos os objetivos que buscamos aos conteúdos que serão desenvolvidos em nossas aulas (FERREIRA; RAMOS, 2017, p. 23).

Nora *et al.* (2016) realizaram aproximações entre a praxiologia motriz e a pedagogia histórico-crítica na Educação Física. Os autores compreendem que a primeira se constitui num aporte teórico imprescindível, pois vem consolidando cada vez mais seus instrumentos científicos de olhar para as manifestações da cultura corporal a partir da lógica interna; por outro lado, a segunda, nos traz o olhar científico para a proposta de sociedade que vem sendo constituída pelas forças do sistema capitalista, objetivando uma sociedade livre do senso comum e pautada no conhecimento científico.

Na organização do trabalho pedagógico deve-se levar em consideração tanto os aspectos da lógica interna como os da externa, pois ambos possibilitam o entendimento para o ensino da Educação Física. Toda e qualquer manifestação da Cultura Corporal é provida minimamente de regras. A partir dessa regulamentação é possível identificar, classificar, elencar e compreender os elementos centrais que caracterizam cada manifestação. Entretanto, a lógica interna não é suficiente para apresentar o sentido social ou significado atribuído às manifestações da Cultura Corporal.

Esses elementos são evidenciados na concepção pedagógica, ou seja, concepção de mundo, sociedade, ensino, Educação Física. Dessa forma, as manifestações da Cultura Corporal são compostas por conhecimentos relativos à lógica interna e pelo sentido social atribuído pela pedagogia histórico-crítica, configurando a lógica externa (NORA *et al.*, 2016, p. 1373).

A lógica externa refere-se ao entorno dos jogos e esportes, ou seja, às relações do contexto, como, por exemplo, a influência midiática, a motivação dos/as estudantes, o processo histórico, etc. (PARLEBAS, 2008). Marques (2019), ao retomar as elaborações de Parlebas, salienta que por mais que a praxiologia motriz delimite o seu campo de estudos na ação motriz, mais especificamente aqueles relacionados à lógica interna, não desconsidera os elementos externos que incidem sobre as práticas motrizes, pois cada pessoa e cada grupo social pode reinterpretar as práticas motrizes à sua maneira, segundo suas aspirações e suas motivações. Por exemplo, poder-se-ia citar fatores sociais, culturais, históricos, conflitos, econômicos, motivacionais, midiáticos e outros diversos interesses pessoais ou coletivos. Por isso, a lógica interna de uma prática também é reveladora de uma lógica externa que lhe atribui significados simbólicos.

Silva (2018) afirma que as dimensões históricas, filosóficas, políticas, estéticas, sociais e motrizes devem ser exploradas nas aulas de Educação Física, pois só assim será possível delinear um processo de totalidade na prática pedagógica. Ribas (2005) apontou as contribuições da praxiologia motriz para a prática pedagógica, identificando como e em que momento esse conhecimento irá auxiliar na prática pedagógica do professor, ressaltando que não se trata de um enfoque pedagógico da Educação Física, mas, sim, uma possibilidade de orientação para a utilização de seus instrumentos, sem desconsiderar a prática social, embasada no conhecimento científico, com critérios consistentes, que trazem à tona as distintas formas de funcionamento de jogos e esportes.

Na prática, significa elaborar novos critérios para entender o mundo dos jogos, esportes e outras atividades físicas, e as variáveis que incidem no seu desenvolvimento enquanto uma manifestação relacionada com os processos socioeconômicos de produção e de consumo. Sociedade essa submetida a constantes modificações, visando atender às suas necessidades capitalistas. Nesse sentido, é de extrema importância que os estudantes tenham consciência da sociedade na qual eles estão inseridos e como isso se dá no interior da lógica externa das práticas corporais. Não se trata de ensinar somente o estudante a jogar

o jogo ou dançar, é preciso que ele se aproprie dos conhecimentos que tratam das características, estruturas e dinâmicas que se manifestam desde o seu momento de criação até nossos dias, situando-as, assim, nos elementos históricos e sociais nos quais essas manifestações estão inseridas (FERREIRA; RAMOS, 2017).

Na próxima seção, apresentar-se-á a trajetória metodológica da pesquisa. Abordar-se-ão as técnicas de coleta de dados; os recursos metodológicos utilizados; a caracterização dos participantes da pesquisa; o contexto no qual o estudo se desenvolveu; e as ações desenvolvidas.

Capítulo 3

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Nesta seção, abordar-se-ão:

- a) os recursos metodológicos utilizados durante a pesquisa;
- b) a abordagem metodológica;
- c) as técnicas de coleta de dados;
- d) a caracterização dos participantes;
- e) o contexto no qual o estudo ocorreu;
- f) as ações desenvolvidas durante a realização das aulas;
- g) os instrumentos e procedimentos de coleta.

3.1 Abordagem da pesquisa

A abordagem metodológica desta pesquisa teve natureza qualitativa, sendo compreendida, segundo Gerhardt e Silveira (2009), como uma base de análise que tem interesse em compreender a dinâmica das relações sociais em seu espaço mais profundo, trabalhando com o universo de significados, motivos, valores e atitudes. Isso corresponde, segundo Deslandes e Cruz Neto (2001), a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. (SILVA, 2005, p. 20).

Dentre as abordagens de pesquisa no âmbito qualitativo, a investigação se balizou pela pesquisa de intervenção pedagógica que propõe uma mediação dos fundamentos teóricos e dos subsídios práticos frente a uma necessidade real, o reconhecimento das singularidades no processo de ensino e de aprendizagem para promover uma intervenção pedagógica coerente com o contexto escolar na atividade

investigada. Damiani *et al.* (2013) compreendem que os participantes e o pesquisador são atuantes durante a investigação, isto é, ambos estão em movimento para uma mudança na prática de ensino, isto é, são aprendizes. De acordo com os autores, esse tipo de pesquisa possui a finalidade de contribuir para a solução de problemas práticos, e envolvem:

[...] o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências. (DAMIANI *et al.*, 2013, p. 58).

Nesse tipo de pesquisa, necessita-se explicitar, cuidadosamente, o planejamento, a implementação e a análise da intervenção. As semelhanças entre a pesquisa do tipo intervenção pedagógica e a pesquisa-ação, de acordo com Damiani *et al.* (2013), seriam: o intuito de produzir mudanças; a tentativa de resolução de um problema; o caráter aplicado; a necessidade de diálogo com um referencial teórico; a possibilidade de produzir conhecimento. Entretanto, eles chamam a atenção para as diferenças entre os tipos de pesquisa, pois, enquanto na pesquisa-ação o planejamento e a implementação envolvem todos os participantes, na pesquisa de intervenção o planejamento e a decisão de execução é função, basicamente, do pesquisador.

3.2 Participantes do estudo

A coleta de dados se deu com um grupo composto por 31 estudantes, sendo 15 meninas e 16 meninos de uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental anos iniciais. A definição pelo 4º ano ocorreu devido ao conteúdo esportes individuais estar proposto no Currículo Municipal da cidade onde a pesquisa foi realizada para o segundo bimestre. A escolha da turma se deu pelo fato de a gestão da instituição escolar manifestar interesse pela pesquisa, bem como porque a mesma não possuía professor de Educação Física; dessa forma, estava sem aula desse componente

curricular desde o início do ano letivo. Segue o Quadro 1 com a caracterização dos participantes da pesquisa.

Quadro 1 – Caracterização dos participantes da pesquisa

Nome Fictício	Idade	Gênero
Rebecca	10	Feminino
Samanta	9	Feminino
Felipe	9	Masculino
Thiago	9	Masculino
Paulo	10	Masculino
Ricardo	9	Masculino
Julia	9	Feminino
Daniela	9	Feminino
Beatriz	9	Feminino
Júlio	9	Masculino
Pedro	9	Masculino
Débora	10	Feminino
Bruno	9	Masculino
Carolina	9	Feminino
Diego	9	Masculino
Raquel	9	Feminino
Antônio	9	Masculino
Artur	9	Masculino
Ana Clara	9	Feminino
Paula	9	Feminino
Cecilia	9	Feminino
Téo	9	Masculino
Heitor	9	Masculino
Nathalia	9	Feminino
Geovanna	9	Feminino
Helena	9	Feminino
Bernardo	9	Masculino
Gabriel	10	Masculino
Álvaro	9	Masculino
Caio	9	Masculino
Célia	10	Feminino

Fonte: Elaborado pela autora.

3.3 Contexto da escola onde realizou-se a investigação

A unidade escolar possuía uma boa estrutura física para as aulas de Educação Física, assim como inúmeros materiais destinados ao ensino das diversas manifestações da cultura corporal. A escola tinha uma quadra poliesportiva em bom estado de conservação. Na ocasião, ficava aberta para a comunidade no período da noite e nos fins de semana. A escola também possuía um pátio com bancos e mesas que eram utilizados para que os estudantes realizassem as refeições, além de um palco para apresentações e um espaço livre para a realização de atividades e jogos. Os materiais destinados às aulas de Educação Física ficavam acondicionados em uma sala com prateleiras, caixas e baldes, que eram utilizados para a organização dos materiais utilizados nas aulas. Os materiais específicos do tênis de campo, utilizados nas proposições didáticas, foram enviados às unidades escolares através de uma parceria entre um determinado instituto e a Secretária da Educação do município envolvido no estudo. Essa parceria possibilitou não só o recebimento de todo o material para o ensino do minitênis, como: raquetes, redes, bolinhas, cones, bolas de EVA, elástico grosso, entre outros, bem como, um caderno pedagógico e formação continuada aos profissionais de Educação Física. Vale ressaltar que a metodologia que balizou essa formação continuada não serviu como base teórica e prática para as atividades propostas nesse estudo.

A pesquisadora deste estudo atuou como docente nessa unidade escolar até o ano de 2020. No ano seguinte, a mesma, assumiu a função de coordenadora de área na sede da Secretaria Municipal de Educação, se ausentando da sala de aula até os dias atuais. Assim, antes de iniciar a coleta de dados, houve autorização prévia da equipe gestora da unidade escolar. Na reunião com os responsáveis pelos estudantes da turma participante do estudo, apresentou-se detalhadamente a pesquisa e solicitou-se a autorização da mesma por meio do preenchimento e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) por parte dos responsáveis, bem como pelos estudantes que preencheram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C).

A coleta de dados se deu no primeiro semestre do ano de 2022, mais precisamente no início do calendário do 2º bimestre. As aulas eram duplas (duas

aulas de 50 minutos cada) e foram ministradas pela professora/pesquisadora nos horários destinados às aulas do componente curricular Educação Física. É importante destacar que a turma que participou da coleta de dados estava sem professor de Educação Física na instituição escolar, o que possibilitou que a professora/pesquisadora atuasse como a docente responsável por essas aulas⁹.

Realizou-se um total de oito aulas duplas ou 16 aulas simples de 50 minutos cada. Tiveram início em 4 de maio de 2022 e foram finalizadas em 29 de junho do mesmo ano.

3.4 Ações realizadas

A pesquisa se efetivou com o desenvolvimento de uma unidade didática com o desafio de materializar o ensino do tênis de campo nas aulas de Educação Física com uma turma de 31 estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de uma cidade do interior de São Paulo. O processo foi organizado tomando como base os pressupostos da pedagogia histórico-crítica e análises praxiológicas do tênis. A expectativa era que os estudantes se apropriassem dos conhecimentos acerca do tênis na sua dimensão histórica-social, ampliando suas experiências e conhecimentos motores nas suas diversas possibilidades, comunicando-se com o mundo concreto.

A unidade didática se estabeleceu na direção da valorização do trabalho educativo e do saber objetivo historicamente acumulado nas suas formas mais ricas e desenvolvidas. Assim, na proposição aqui apresentada, procurou-se abordar o conteúdo com profundidade científica e contextualização histórica, transformando o saber científico em saber escolar, considerando os aspectos que implicam na sua produção enquanto prática social humana.

O tênis de campo é entendido aqui como um conteúdo clássico que deve ser compreendido para além dos limites do cotidiano e do senso comum, possibilitando, assim, a compreensão mais ampla da prática social e do próprio objeto de estudo. O professor, que possui uma compreensão mais elaborada da sua inserção na prática social, deverá conduzir o estudante, que apresenta um conhecimento no nível sincrético, na direção dos níveis mais avançados do conhecimento, viabilizando assim condições concretas e necessárias para a superação da sociedade de classes concretizadas pelo sistema capitalista.

⁹ Após o desenvolvimento da pesquisa, uma nova professora foi designada para assumir as aulas de Educação Física, dando sequência ao ensino dos conteúdos.

Na sequência, apresentar-se-á o Quadro 2 descrevendo os objetivos e conteúdos que foram tratados no desenvolvimento do trabalho educativo.

Quadro 2 – Elementos constituintes da unidade didática desenvolvida

Datas	Conteúdos	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Estratégias de ensino
04/05/22 Aulas 1 e 2	- Apresentação da pesquisa e entrega dos Termos para os alunos (TALE).	- Identificar o nível real de aprendizagem e conhecimentos dos estudantes acerca do tênis.	- Explanação sobre o desenvolvimento da pesquisa e o seu funcionamento; - Assinatura dos Termos de Assentimento por parte dos alunos; - Questionamentos sobre os conhecimentos acerca do tênis de campo; - Atividades individual e em dupla utilizando a peteca.
11/05/22 Aulas 3 e 4	- A relação da estrutura do jogo de tênis com as determinações históricas e sociais do seu surgimento; - Inserção do tênis no contexto familiar.	- Conhecer as determinações históricas que levaram ao surgimento/desenvolvimento do tênis; - Identificar a prática social do tênis no contexto familiar; - Compreender o tênis como manifestação cultural de uma determinada camada da sociedade; - Vivenciar e ampliar os conhecimentos acerca do jogo da palma.	- Apresentação e orientações quanto à aplicação do questionário aos familiares; - Apresentação, leitura e reflexões da história virtual: “Dudu e o Jogo da Palma”; - Jogo da palma, uma adaptação do jogo “jeu de paume”; - Roda de conversa.
25/05/22 Aulas 5 e 6	- Processo histórico e social de desenvolvimento do tênis.	- Compreender o processo de criação e a evolução histórica do tênis; - Vivenciar o jogo rebatida.	- Confecção do “rebatador”; - Jogos rebatida; - Roda de conversa; - Orientações sobre a tarefa de casa.
01/06/22 Aulas 7 e 8	- Análise da lógica interna do tênis enquanto	- Identificar os elementos constitutivos da lógica interna do tênis;	- Conversa inicial sobre a realização da tarefa de casa;

	esporte (1x1 e 2x2; cada um desses modos de jogar tem uma caracterização diferente de acordo com o CAI, regras, materiais, espaço, participantes e tempo) da praxiologia motriz; - Jogos esportivos do tênis.	- Compreender como os elementos identificados condicionam os modos de jogar tênis.	- Apresentação do roteiro de observação no quadro; - Vídeo: resumo do conteúdo; elementos da lógica interna do tênis: regras, materiais, espaço, participantes, pontuação e tempo; - Demonstração das possibilidades de formação dos participantes do simples e do jogo em dupla; as principais regras, o saque, a pontuação e diálogos sobre o papel do árbitro; - Jogo tênis simples (1x1) com arbitragem; - Orientações sobre a tarefa de casa.
08/06/22 Aulas 9 e 10	- Atividade Avaliativa.	- Verificar a apropriação dos conhecimentos em relação ao processo de evolução na criação do esporte tênis, assim como os conhecimentos em relação às regras e lógica do jogo.	- Atividade avaliativa escrita.
15/06/22 Aulas 11 e 12	- Processo cultural e social do tênis; - Jogos esportivos do tênis.	- Identificar como o tênis se dá no cotidiano das famílias dos estudantes; - Compreender o tênis como conhecimento restrito de uma classe social; - Aprimorar o saber fazer da modalidade esportiva.	- Leitura das respostas dos questionários enviado aos familiares; - Levantamento quantitativo das respostas; - Análise das respostas; - Jogo de tênis; - Entrega da autorização para a visita ao Bauru Tênis Clube.
22/06/22 Aulas 13 e 14	- Jogo de tênis.	- Ampliar os conhecimentos sobre o tênis.	- Visita ao Bauru Tênis Clube.

29/06/22 Aulas 15 e 16	- Avaliação da aprendizagem.	- Avaliar os conhecimentos assimilados pelos estudantes diante dos conteúdos transmitidos.	- Avaliação do jogo de tênis e registro das atividades realizadas em forma de desenho (continuidade da história virtual apresentada).
---	------------------------------	--	---

Fonte: Elaborado pela autora.

3.4.1 Desenvolvimento das aulas

Aulas 1 e 2: No primeiro momento da aula, apresentou-se oralmente a pesquisa, informando sobre a coleta de dados e convidando os estudantes a participarem. Posteriormente, realizou-se a leitura “Termos para os alunos (TALE)” e solicitou-se àqueles que gostariam de participar que o assinassem. Após esse momento, realizou-se questionamentos com o fito de instigar o diálogo com os estudantes, tendo o objetivo de identificar os conhecimentos que deveriam ser transmitidos na prática educativa. A questão inicial foi a seguinte: “Vocês conhecem um esporte chamado tênis de campo?” Após o esgotamento das proposições levantadas pelos estudantes, partiu-se então para a segunda indagação: “O que vocês conhecem sobre ele?”.

Ao perceber que as falas se esgotaram, partiu-se para outros questionamentos baseados nas respostas às questões anteriores:

- a) Como é a raquete?
- b) Qual o tamanho da bolinha?
- c) A rede é alta ou baixa?
- d) As mulheres e os homens jogam juntos ou separados?
- e) Como é a quadra?

As questões tiveram o intuito de melhor mapear e compreender os conhecimentos apresentados pelos estudantes. Posteriormente, todos foram para a quadra, iniciando-se uma atividade prática, um jogo de peteca. Num primeiro momento, todos os estudantes rebateram a peteca individualmente ao mesmo tempo. Após esse primeiro contato com a peteca, a professora/pesquisadora esticou um elástico por toda a extensão da quadra e, buscando separá-lo pela parte de cima, os estudantes, em duplas, rebatiam a peteca um para o outro.

Aulas 3 e 4: Iniciou-se a aula com a entrega do questionário que os pais deveriam responder sobre o tênis de campo (Apêndice D). Também se informou sobre o prazo de sua devolução. Após a entrega do questionário, com o uso de um computador e de *Datashow*, realizou-se a leitura da história “Dudu e o Jogo da Palma” (Apêndice E). Após a leitura, os estudantes foram questionados pela professora/pesquisadora sobre:

- a) O que as pessoas estavam fazendo?
- b) Quais materiais estavam sendo utilizados?
- c) Qual a quantidade de participantes?
- d) Quais os objetivos do jogo?
- e) Que vestimentas eram utilizadas?
- f) Em qual local o jogo ocorria?
- g) Quais eram as principais características em relação ao ambiente e ao espaço nos quais o jogo ocorria?

Os diálogos foram direcionados para que os alunos pudessem observar e compreender o contexto estrutural, histórico e social da criação do jogo da palma. Para ampliar os conhecimentos sobre o jogo e a compreensão dos conceitos básicos de seu desenvolvimento, todos foram para a quadra realizar o jogo da palma. A turma recebeu bolas de diferentes tamanhos e pesos, sendo orientada a realizar individualmente a rebatida na parede. Os estudantes poderiam escolher a bola para realizar o jogo. Muitos deles escolheram a bolinha de tênis, outros iniciaram com bolas “parque” e outros com as bolas de iniciação de borracha. Solicitou-se que eles trocassem a bola caso a rebatida estivesse muito fácil ou muito difícil. Após essa primeira atividade, um elástico foi afixado em toda a extensão da quadra para que os alunos pudessem realizar o jogo da palma em duplas.

Ao final da aula, realizou-se uma roda de conversa com o objetivo de mobilizar um diálogo na direção do que eles puderam relacionar com os conhecimentos realizados em sala e com as vivências do jogo da palma. Questionou-se se os estudantes tinham sentido desconforto em rebater as bolas e, com a afirmativa deles, foram incentivados a pensar sobre como poderiam resolver esse problema. Após a apresentação das primeiras propostas por parte de um estudante, indagou-se se eles achavam que esse desconforto também poderia ter sido sentido pelos praticantes da época em que o jogo foi criado, mediando as

respostas com os conhecimentos já apropriados pelo grupo. Eles concluíram que – assim como no processo histórico – poderiam proteger as mãos com uma luva, e, com alguns minutos de diálogo, chegaram ao rebatedor de papelão. Então ficou combinado com a turma que eles teriam a tarefa de trazer caixas de papelão para a confecção do rebatedor para a próxima aula.

Aulas 5 e 6: Nesse dia, conforme combinado na aula anterior, foi-se diretamente para a quadra e para a confecção do rebatedor. Cada aluno cortou um quadrado de papelão, e, para fixar o rebatedor na mão, amarrou-se com um elástico. Após a confecção, demonstrou-se aos estudantes como montar as redes, dividindo-se a turma em grupos de seis integrantes para que pudessem montar as redes para o jogo. Disponibilizou-se bolas de diferentes tamanhos e de diferentes superfícies. Orientou-se para que eles se organizassem em duas duplas, assim, enquanto uma realizava o jogo, a outra ficaria aguardando ao lado e auxiliando no andamento do jogo rebatida, utilizando o rebatedor. A cada cinco minutos, ocorria a troca das duplas participantes. Observou-se novamente que muitos estavam com dificuldade de rebater a bola, independentemente do material e/ou tamanho da bola. Então decidiu-se que nas próximas aulas o nível da aprendizagem da rebatida por parte dos estudantes durante os jogos seria avaliado. Isso se deu por meio de uma planilha (Apêndice F). Ao final da aula, fez-se uma roda de conversa no centro da quadra, ocasião em que se conversou sobre o fato de que ainda havia muitos estudantes com dificuldades em realizar o jogo proposto, sobretudo por conta da dificuldade na realização da ação motriz rebatida.

Perguntou-se ao grupo o que poderia ser feito para melhorar e efetivar a aprendizagem da rebatida. Após algumas ideias, os estudantes disseram que quando tinham dificuldade com algum conteúdo das outras matérias, eles levavam a tarefa para casa ou, então, participavam de alguma turma de reforço. Diante da dificuldade da realização de aulas de reforço escolar em outro horário, a ideia dos estudantes ajudou levar à frente uma ação, que foi enviar, como tarefa para casa, a realização do jogo. Assim, já de volta à sala de aula, os estudantes foram orientados sobre a tarefa. Cada um daqueles que estava com dificuldade recebeu uma bolinha de tênis e dois rebatedores para levar para a casa, onde deveriam realizar, com outra pessoa, o jogo da rebatida. Caso não tivessem ninguém para auxiliar e fazer uma dupla, eles deveriam utilizar a parede. Separaram-se 10 bolinhas e 20 rebatedores para serem enviados para casa; explicou-se a tarefa e falou-se sobre a

importância da responsabilidade com o material da escola, por se tratar de um material de uso coletivo. Com o auxílio da professora polivalente da turma, fez-se a organização logística dessa tarefa. Nesse mesmo dia, 10 estudantes levaram os materiais para a casa com a responsabilidade de devolver no dia seguinte, para que outros estudantes pudessem levar e, assim, sucessivamente.

Aulas 7 e 8: No início da aula, conversou-se com os estudantes sobre como havia ocorrido a tarefa realizada em casa. Após esse diálogo inicial, apresentou-se um roteiro de observação que deveria ser utilizado para que os estudantes acompanhassem a exibição do vídeo. O roteiro foi lido e registrado no quadro para que eles pudessem acompanhar. O vídeo iniciava com um resumo do conteúdo aprendido sobre o processo histórico do tênis. Após esse resgate dos conteúdos, o vídeo apresentava novos conhecimentos que deveriam ser apropriados pelos estudantes correspondentes aos elementos da lógica interna do tênis: 1x1 (simples) e 2x2 (dupla), regras, materiais utilizados para a prática, ambiente, interação, sistema de pontuação, rede de interação de marca e papéis no tênis (sacador e atacante). Após a primeira apresentação geral do vídeo, retomou-se o vídeo destacando cada item do roteiro para uma explicação mais detalhada em prol de sanar as dúvidas sobre o conteúdo.

Logo em seguida, todos dirigiram-se para a quadra. Lá montaram-se as redes e desenhou-se uma quadra com dimensões menores que a do jogo oficial. Demonstrou-se a formação do jogo simples e do jogo em duplas, as principais regras, o saque, a pontuação e dialogou-se sobre o papel do árbitro. Os estudantes se dividiram em quartetos, realizaram o jogo 1x1 (simples), enquanto os outros dois eram responsáveis pela arbitragem. Para os jogos, foram disponibilizadas as raquetes da escola e diferentes tipos de bolas, assim como nas aulas anteriores. Durante o desenvolvimento dos jogos, as dúvidas foram sendo esclarecidas. Com o encerramento, os estudantes foram orientados sobre como realizar a nova tarefa em casa. Explicou-se que eles levariam duas raquetes e uma bolinha para casa para que pudessem realizar o jogo do tênis com algum familiar. Solicitou-se a eles, também, explicar aos pais/responsáveis os conhecimentos aprendidos em aula sobre a lógica interna do esporte. A professora polivalente da turma auxiliou novamente na logística da tarefa.

Aulas 9 e 10: Nesse dia, os estudantes realizaram uma atividade avaliativa (Apêndice G). Apresentou-se, oralmente, um resumo dos conhecimentos

desenvolvidos até aquele momento, retomando as atividades realizadas em sala e os jogos que foram realizados na quadra. A atividade foi entregue a cada estudante presente e eles iniciaram a resolução. Quando a aula estava acabando, verificou-se que ainda faltavam algumas questões para serem respondidas. Diante dessa lacuna, solicitou-se aos estudantes que não respondessem, naquele momento, às questões relacionadas aos temas arbitragem e pontuação. A atividade seria retomada na próxima aula.

As avaliações foram elaboradas em consonância com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos para as aulas, envolvendo:

- a) Compreender o processo de criação e a evolução histórica do tênis;
- b) Compreender o tênis como manifestação cultural de uma determinada classe social;
- c) Identificar os elementos constitutivos da lógica interna do tênis;
- d) Compreender como os elementos identificados condicionam os modos de jogar tênis;
- e) Vivenciar o jogo de tênis.

O objetivo era verificar os conhecimentos aprendidos pelos alunos. Assim, os conteúdos avaliados foram:

- a) processo histórico de criação e desenvolvimento do tênis;
- b) regras do tênis;
- c) espaços utilizados para a sua realização;
- d) objetivo do jogo de tênis;
- e) sistema de pontuação;
- f) papéis dos jogadores (saque e ataque);
- g) arbitragem e materiais necessários à prática.

Aulas 11 e 12: A partir da aula do dia 01 de junho, os estudantes foram devolvendo os questionários que foram feitos para que seus pais respondessem. As devolutivas totalizaram 21 questionários respondidos. Com tais questionários respondidos em mãos, iniciou-se a aula entregando-os para os estudantes e, após um tempo de leitura por parte deles, fez-se a leitura de cada pergunta, dialogando com as respostas dos pais. Utilizou-se para isso a lousa, escrevendo o quantitativo das respostas. Com o objetivo de ouvir o que os estudantes pensavam sobre o

desconhecimento dos pais sobre o esporte, perguntou-se por qual motivo isso acontecia. Após os momentos de diálogo, entregaram-se os documentos com solicitação de autorização dos pais/responsáveis dos estudantes para a visita ao Clube de Tênis da cidade envolvida no estudo. Visita esta que aconteceria na próxima semana.

Aulas 13 e 14: O ônibus da escola saiu por volta de uma hora da tarde e dirigiu-se direto ao Clube de Tênis. Os alunos foram recebidos pelo professor Z, que estava à espera deles nas quadras de tênis de saibro. No início, ele se apresentou e relatou às crianças o quanto o esporte havia mudado a vida dele. Ele contou que estudou sempre em escola pública, assim como eles, e que conseguiu entrar em um projeto social que possibilitava a prática do tênis de campo. Disse ainda ter sempre se esforçado e treinado muito para se manter no projeto; também contou que conheceu alguns países e que foi o esporte que proporcionou tudo isso a ele. Os estudantes ficaram muito envolvidos com a explanação.

Em um segundo momento, o professor Z mostrou os materiais oficiais, a quadra de saibro, regras e golpes. Depois entregou uma raquete para cada aluno, dando início à aula. Eles realizaram atividades para experimentar alguns golpes do tênis: *forhand*, *backhand*, saque e *smash*. Após o encerramento da aula de tênis, o professor falou sobre o projeto social desenvolvido no clube e disse que estava aberto para inscrição daqueles que tivessem interesse e pudessem participar. Posteriormente, os alunos foram lanchar, em seguida, brincaram no campo de futebol com alguns materiais que haviam levado e que estavam disponíveis para eles. Após esse momento de descontração, os alunos voltaram à escola e se organizaram para a saída e retorno às suas casas.

Aulas 15 e 16: As duas últimas aulas foram planejadas para a finalização da atividade avaliativa das aulas 9 e 10. Planejou-se uma avaliação final para identificar os conhecimentos apropriados pelos estudantes através da observação sistematizada do jogo de tênis e o registro das atividades em forma de desenho, complementando a história apresentada “Dudu e o Jogo da Palma”. Porém, nesse dia, já na escola, recebeu-se a informação de que a turma havia sido dispensada devido à ausência da professora polivalente pelo fato de estar com Covid-19, assim como alguns outros alunos da turma. Dessa forma, a realização da avaliação final ficou inviável, embora já estivesse programada, pois, na semana seguinte, haveria o período do recesso escolar do meio de ano.

3.5 Instrumentos de coleta de dados da pesquisa

Utilizou-se, para a coleta de dados, três técnicas: questionário, diário de aula e rodas de conversa. Aplicou-se aos alunos um questionário (Apêndice G) com questões abertas com o intuito de avaliar as apropriações dos estudantes participantes da pesquisa em relação aos conhecimentos desenvolvidos nas aulas. As questões foram apresentadas em tópicos para que os estudantes descrevessem as suas conclusões e seus conhecimentos acerca do tema e dos conhecimentos desenvolvidos nas aulas. A obtenção dos dados correspondentes a todo o processo desenvolvido no decorrer da unidade didática ocorreu durante as aulas, com registros em diário de aula por parte da professora/pesquisadora. A técnica de coleta com registro em diário de aula consiste em uma estratégia associada à atividade reflexiva por meio da escrita, possibilitando ao professor e ao pesquisador uma observação mais profunda dos acontecimentos da prática.

Zabalza (2004) salienta que os diários de aulas constituem em um documento em que o professor registra suas expectativas, impressões, frustrações, dentre outros, acerca de suas experiências vivenciadas em sala de aula, e são traduzidos em um conjunto de narrações, nas dimensões objetiva e subjetiva, e que refletem as perspectivas do professor sobre os processos mais significativos da sua ação. No contexto da intervenção prática, são instrumentos nucleares do processo investigativo ao orientarem à reflexão em processo sobre a prática. O intuito de sua produção está no progresso para um nível mais profundo de descrição das dinâmicas que acontecem na aula e na produção de um relato sistemático e pormenorizado dos distintos acontecimentos. O mesmo autor também enfatiza a importância da escrita no processo de reflexão, pois, ao escrever, o professor analisa padrões de trabalho, cria perguntas, aprende a pensar, a pesquisar e a aprender, faz questionamentos, (re)conhece erros e acertos, prevê ações futuras, enfim, (re)constrói-se como um sujeito-professor.

Ao longo da pesquisa, produziram-se oito diários de aula (Apêndice H), registraram-se neles as informações que se relacionavam mais diretamente ao ensino e à aprendizagem do tênis de campo. Tais anotações foram realizadas em

um caderno e em tópicos para que, após as aulas, fossem digitadas e detalhadas pela professora/pesquisadora em um computador. As rodas de conversa também foram utilizadas como técnica de coleta de dados, sendo efetivadas no desenvolvimento das aulas. Os diálogos captados foram registrados em um diário de campo feito pela pesquisadora. A escolha pela técnica se deu pela possibilidade de “[...] produzir dados ricos em conteúdo e significado para a pesquisa na área de educação” (MOURA; LIMA, 2014, p. 98).

Essa técnica, apresenta-se em um método de participação coletiva acerca de um tema, se constituindo como um meio para entender as significações atribuídas pelos sujeitos ou pelo grupo a um problema social ou humano (MOURA; LIMA, 2014). Trata-se, segundo os autores (2014, p. 99):

[...] de produzir dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, através de diálogos internos e no silêncio observador e reflexivo ao mesmo tempo produz dados para discussão.

Os autores supracitados também chamam atenção para as diferenças existentes entre uma roda de conversa informal e a científica, desatacando que essa distinção se estabelece na intencionalidade, na diretividade do diálogo coletivo ao tema tratado e pela mediação do pesquisador.

Entende-se que as informações produzidas nesse contexto são de caráter qualitativo, pois as opiniões expressas nessas Rodas de Conversa são ‘falas’ sobre determinados temas discutidos pelos participantes sem a preocupação com o estabelecimento de um consenso, podendo as opiniões convergirem ou divergirem, provocando o debate e a polêmica. Cabe ao mediador garantir a participação igualitária de todos, bem como atender aos critérios de estruturação da discussão (MELO; DE CARVALHO CRUZ, 2014, p. 33).

Elaborou-se, com base nas técnicas de coleta de dados da pesquisa, o Quadro 3 com a periodização da aplicação das coletas.

Quadro 3 - Coletas realizadas ao longo do desenvolvimento das aulas

Datas	Coletas realizadas
-------	--------------------

04/05/22 Aula 1 e 2	Diário de aula
11/05/22 Aula 3 e 4	Diário de aula Roda de Conversa
25/05/22 Aula 5 e 6	Diário de aula Roda de Conversa
01/06/22 Aula 7 e 8	Diário de aula
08/06/22 Aula 9 e 10	Diário de aula Questionário
15/06/22 Aula 11 e 12	Diário de aula
22/06/22 Aula 13 e 14	Diário de aula
29/06/22 Aula 15 e 16	Diário de aula

Fonte: Elaborado pela autora.

3.6 Análise dos dados

Ao finalizarem-se as coletas, iniciou-se a análise dos dados com a extensa leitura, descrição e interpretação destes, articulados com o referencial teórico do estudo (GOMES, 2002). Buscou-se, na análise, encontrar subsídios que demonstrassem intencionalidades subjetivas ou não sobre os temas desenvolvidos, tendo como temática central os conhecimentos acerca do tênis de campo. Nesse processo, ao invés de serem elaboradas categorias de análise, optou-se por balizar a estrutura analítica de organização e reflexão sobre os dados nos cinco momentos metodológicos da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2019). Isso se deu tanto para estreitar maior aproximação com o referencial teórico, assim como evidenciar a linha temporal da ação realizada e suas implicações para o desenvolvimento dos estudantes.

Desse modo, na próxima seção, aprofundar-se-ão os seguintes focos de análise:

- a) Ponto de partida: a prática social;

- b) Problematização;
- c) Instrumentalização;
- d) Catarse;
- e) Prática social final.

Capítulo 5

ANÁLISE DOS DADOS

Esta seção tem como objetivo trazer elementos que nos permitam analisar uma intervenção pedagógica do ensino do tênis de campo para uma turma de 4º ano do ensino fundamental com base na pedagogia histórico-crítica e orientado por análises praxiológicas. Para tanto, cada subitem a seguir se baseia nos cinco momentos metodológicos da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2019).

4.1 Ponto de partida: a prática social

Esse momento se refere à identificação da realidade social dos estudantes. Aqui o nível de compreensão do professor é de “síntese precária”, pois, embora possua conhecimento em relação à prática social, ainda não tem claro o nível de compreensão dos estudantes, por isso o seu conhecimento é limitado. Já os estudantes têm uma compreensão de nível sincrético e fragmentado, pois não possuem a visão das relações que formam a totalidade (MARSIGLIA, 2011).

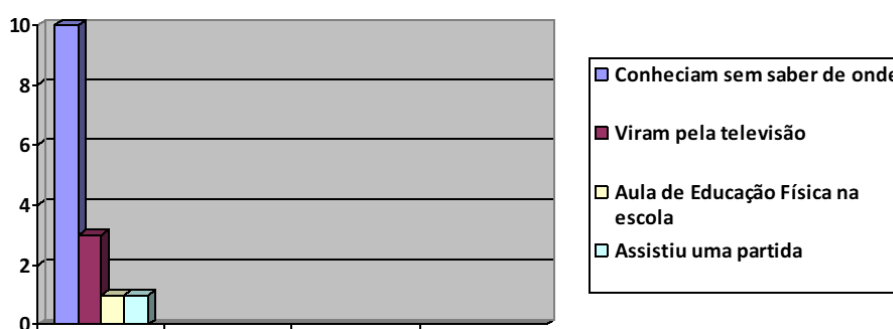
O professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. Enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar de “síntese precária”, a compreensão dos alunos é de caráter sincrético. A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária, uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e as experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com os alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão for de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social que participam. (SAVIANI, 2013, p. 233).

Partindo da compreensão desses pressupostos, nessa fase, optou-se pela identificação do nível iminente de desenvolvimento dos estudantes através das vivências cotidianas do conteúdo tênis de campo, articulando com o nível de desenvolvimento efetivo dos estudantes. Para Marsiglia (2011, p. 23):

O primeiro momento do método articula-se com o nível de desenvolvimento efetivo do aluno, tendo em vista a adequação do ensino aos conhecimentos já apropriados e ao desenvolvimento iminente, no qual o ensino deve atuar. Com isso se quer dizer que esse momento deve, com base nas demandas da prática social (o que não é sinônimo de demandas do cotidiano), selecionar os conhecimentos historicamente construídos que devem ser transmitidos, traduzidos em saber escolar. O ponto de partida da prática educativa é a busca pela apropriação, por parte dos alunos, das objetivações humanas.

Portanto, com o objetivo de instigar o diálogo em prol da identificação dos conhecimentos que deveriam ser transmitidos na prática educativa, propôs-se uma questão inicial aos estudantes: “Vocês conhecem um esporte chamado tênis de campo?”. Possibilitou-se, a partir da análise do Diário de Aula I, ter claro que dos 28 estudantes presentes, 13 não conheciam o esporte, e 15 demonstraram algum conhecimento a respeito do tênis de campo. Entre esses 15, 10 disseram conhecer o esporte, porém não sabiam relatar de onde vinha esse conhecimento; 3 disseram ter visto na televisão em jogos; 1 relatou ter participado de uma aula de tênis nas aulas de Educação Física na escola em anos anteriores; 1 assistiu presencialmente uma partida de tênis em um hotel em que se hospedou com a família. Essas informações podem ser visualizadas na Figura 1.

Figura 1 - Conhecimentos iniciais sobre o tênis de campo por parte dos estudantes



Fonte: Elaborado pela autora.

Esses resultados demonstraram que, apesar de mais da metade da turma ter dito conhecer o esporte, tal conhecimento baseava-se no senso comum, em “achismo”, conforme descrito no diário de aula:

Nesse momento os estudantes ficaram confusos e não conseguiram responder às questões. João¹⁰ disse: “Acho que a raquete é com redinha e

¹⁰ Todos os nomes ao longo da dissertação são fictícios, zelando pelo anonimato dos participantes do estudo.

a bola bem pequena, não sei direito”. Sobre a questão sobre homens e mulheres, a Helena concluiu: “Professora, eu acho que menino e menina jogam separado, mas que podem jogar juntos também”. A sala ficou pensativa nesse momento, por alguns segundos, e logo, após iniciaram algumas discussões desordenadas. Permiti que os diálogos ocorressem, pois muitos que até então não haviam se pronunciado começaram a colocar suas posições e declarar os seus conhecimentos sobre o assunto. Percebi que nessa parte os estudantes iniciavam a frase com “acho que” e que muitos que não haviam levantado a mão na pergunta inicial agora estavam “opinando” sobre os conhecimentos relacionados ao tênis (DA I¹¹).

Com base em tais dados, pode-se inferir que, apesar de a maioria (15 estudantes) demonstrarem algum tipo de conhecimento prático ou por observação, revelavam um conhecimento simplista da modalidade, pois quando realizaram-se as perguntas mais específicas em torno dos conhecimentos demonstrados, identificou-se que os alunos não manifestavam um conhecimento elaborado que permitisse a eles responderem as questões com propriedade.

Em relação aos conhecimentos acerca da trajetória de construção socio-histórica do tênis de campo, ficou claro que os estudantes desconheciam tais informações, pois apesar de não terem sido confrontados diretamente, nos momentos de fala não apresentaram nenhuma narrativa que levasse a inferir a apropriação desse conhecimento. As respostas dos estudantes também demonstraram a falta de domínio nos conhecimentos relacionados às vivências e à prática do jogo de tênis, pois dos 28 participantes, apenas um havia jogado o jogo em aula de Educação Física.

Em relação aos conhecimentos vivenciais e à prática do jogo de tênis, a partir dos registros do Diário de Aula I, identificou-se que os estudantes tiveram dificuldades em realizar a atividade proposta: “Observei que a atividades estavam muito além da aprendizagem que os estudantes possuíam. Os conhecimentos necessários para atender às demandas do jogo proposto não haviam ainda sido apropriados pelos estudantes” (DA I). Havia uma clara demonstração de insuficiência dos conhecimentos acerca da rebatida que “[...] refere-se à ação de propulsão de um objeto, utilizando diretamente o próprio corpo ou um implemento” (SILVEIRA *et al.*, 2013, p.150). O ato de rebater é uma ação motriz característica do tênis de campo e fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem do jogo. Nesse sentido, como defende Parlebas (2001), o entendimento da lógica interna do

¹¹ Para identificação dos diários de aula elaborados pela professora/pesquisadora, utilizou-se a sigla DA, seguida de números romanos, segundo a ordem de produção (I, II, III...).

jogo passa, necessariamente, pela identificação de suas ações motrizes na relação com os participantes, os materiais, o espaço e o tempo.

Assim, pode-se sinalizar que os estudantes tinham dificuldades em entender a lógica interna do tênis de campo. As dificuldades foram além da realização da rebatida, tanto na atividade inicial na qual consistia em realizá-la individualmente, acentuando-se, ainda mais, na medida que foram adicionados ao jogo outros elementos como a oposição (participante) e a “rede” (elástico adaptado como rede – material no espaço), demonstrando não compreender as relações com outros participantes e com os materiais/espaço, critérios essenciais para decifrar o jogo.

Destaca-se que há conhecimentos mínimos sobre a lógica interna de práticas motrizes de interação que devem ser tematizados em aulas. É nesse sentido que se concretiza a necessidade e a relevância dessa ferramenta para a prática pedagógica da Educação Física, ao passo que ela possibilita desvelar essas características da prática motriz e, ao mesmo tempo, serve como guia para a prática pedagógica (FAGUNDES; FOLLMANN; WENZEL 2019, p. 13).

Esses resultados evidenciaram a carência tanto do domínio dos conhecimentos quanto da sua frágil apropriação. Tal cenário, demonstrou uma demanda pela reconfiguração da prática social tênis de campo em seu processo de constituição histórica e social na categoria esporte, assim como seu modo de se fazer e se jogar, também se baliza por uma construção humana, sinalizando para a necessidade de desenvolvimento do ensino desse conteúdo nas aulas de Educação Física na educação escolar.

4.2 Problemática

O segundo momento do método pedagógico da PHC compreende “[...] o ato de detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e como a educação poderá encaminhar as devidas soluções” (SAVIANI, 2019, p. 76). Nesse sentido, procura-se identificar na própria prática social as principais dificuldades com relação ao conteúdo desenvolvido, suas insuficiências e incompletudes. Marsiglia, Martins e Lavoura (2019) chamam atenção para a necessidade de compreender que a ideia de problema não se relaciona com aquilo que o aluno quer aprender, com o sujeito empírico guiado pela vida cotidiana. Para os autores:

A pedagogia histórico-crítica, na escola, o professor é quem dirige o processo educativo, cabendo-lhe criar os motivos da aprendizagem, gerar novas necessidades de compreensão acerca do real, para além da imediatez da vida e da prática cotidianas. (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019, p. 16).

O trabalho pedagógico configura-se então como um processo de mediação no qual a problematização implica em uma tomada de consciência dos problemas enfrentados no âmbito da prática social, permitindo aos estudantes a passagem de uma inserção de uma sociedade acrítica para uma inserção crítica e intencional (SAVIANI, 2019). O que se busca, no segundo momento da proposta didático-metodológica da pedagogia histórico-crítica, é que, após a identificação dos problemas postos pela prática social, seja possível detectar quais conhecimentos é necessário dominar. Dessa forma, a problematização diz respeito ao professor e ao estudante, pois esta se relaciona aos problemas e às questões relevantes para a preparação dos conhecimentos que serão transmitidos pelo professor e apropriados pelos estudantes. Conforme salienta Saviani (*apud* MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019, p. 17) a problematização é a:

[...] identificação dos problemas postos pela prática social que exigem uma resposta da educação, uma resposta do processo educativo. [...] Isso significa que a problematização é algo que tem que se pôr primeiro e principalmente para os próprios professores. Então não é muito adequado o entendimento de que a problematização significa eu perguntar para os alunos [...] o que eles pensam, o que eles sabem disso ou daquilo. Esse é o procedimento que a Escola Nova defende, é o procedimento que essas teorias que estão circulando hoje defendem no sentido de valorizar, levar em conta os conhecimentos das crianças embora seja um conhecimento de senso comum, um conhecimento do tipo cotidiano, do tipo tácito [...], mas esse seria o ponto de partida. Você parte daí, valoriza os conhecimentos para depois ir chegando a outras modalidades. Não é exatamente isto que corresponde ao método da pedagogia histórico-crítica. A problematização é algo que se põe primeiro para os próprios professores. [...] [pois] o ponto de referência é sempre o grau mais avançado de desenvolvimento das forças produtivas materiais e humanas. É nesse quadro que cabe ao professor se perguntar então o que é importante para os alunos aprenderem [...] para viver nessa sociedade e participar ativamente dela e na medida em que essa sociedade é detectada como insatisfatória para o atendimento das necessidades humanas, o que é necessário os alunos aprenderem para agir nessa sociedade buscando transformá-la, superá-la na direção de uma forma social mais adequada às necessidades humanas. Esse é o sentido básico da problematização. Então não faz muito sentido eu sempre começar por perguntar aos alunos. Há certas questões que não dependem de perguntar aos alunos, porque nós [professores] já sabemos que elas são necessárias e ao levar em conta os alunos como indivíduos concretos e não apenas como indivíduos empíricos, nós vamos ter em conta que isso é necessidade deles e não uma necessidade nossa como professores, que

supostamente já teríamos nos apropriado das objetivações humanas, já estaríamos em condições de ter uma inserção ativa nessa sociedade. A necessidade é deles, [...], mas a necessidade deles nós não vamos descobrir perguntando para eles, porque se eles soubessem quais são essas necessidades eles não estariam na escola, não estariam ali como alunos, eles já estariam atuando na sociedade [...].

Ao problematizar o conteúdo de ensino, tênis de campo, confrontando o saber mais elaborado ao conhecimento popular e de senso comum, possibilitou-se verificar os problemas postos no âmbito da prática social, tais como: o tênis como um esporte da elite, restrito à classe social burguesa; ensino centrado em técnica esportivas, com características do esporte profissional. Identificou-se através dos estudos que os conhecimentos sobre o tênis de campo vêm sendo negados aos filhos da classe trabalhadora há muitos anos. Destarte, garantir a apropriação desse conhecimento é essencial para viver nessa sociedade e participar ativamente dela.

[...] o tênis ainda é considerado um esporte de elite, sendo restrito a uma pequena parcela da população brasileira de maior poder aquisitivo. A falta de instalações públicas associada à ausência da disciplina tênis de campo na maior parte das universidades brasileiras tem dificultado a disseminação desta modalidade uma vez que, a escassez de profissionais capacitados tem ausentado o tênis do ambiente escolar, deixando de atender uma enorme parcela da população (CORTELA *et al.*, 2012, p. 217).

Tomar consciência dessa situação é uma possibilidade para que os alunos possam agir na sociedade, buscando transformá-la, superá-la na direção de uma configuração social mais justa e menos desigual.

O esporte na modalidade tênis de campo é uma das alternativas até então menos presentes no espaço da cultura escolar. Considerada historicamente uma modalidade dispendiosa e restrita às elites, o tênis de campo quase sempre é antevisto como um ensino-aprendizagem inviabilizado pelos custos atribuídos às instalações e ao material esportivo e pelo espaço e tempo destinados pela escola as aulas de Educação Física. (DIAS; RODRIGUES, 2009, p. 63, *apud* TRAVASSOS; DANTAS, 2015, p. 4).

Apesar dos esforços que vêm sendo empreendidos por diversas instituições esportivas e professores nas escolas no sentido de popularizar a modalidade, trata-se ainda de um esporte elitizado, pertencente a uma determinada classe social.

Analisando a sociedade a partir da crítica do capital podemos desvendar porque o Tênis de Campo é pouco praticado [...]. É necessário discutir porque em uma sociedade onde a maioria da população é dominada pelos donos dos meios de produção se tem a impressão que somente os

poderosos economicamente podem praticar um esporte como o tênis (LUCCHETTI, 2014, p. 12).

As metodologias utilizadas pelos professores de Educação Física no âmbito das escolas perfazem outra problemática encontrada no ensino do esporte em geral e do tênis em particular. Elas precisam ser consideradas pelos professores no âmbito da prática social. Existem alguns obstáculos históricos que conduzem as práticas na valorização dos aspectos tecnicistas, do desempenho, destacando os mais aptos e marginalizando os menos aptos (MODESTO; MAGALHÃES, CREPALDI, 2017). Outros momentos históricos da Educação Física tinham a formação de atletas como principal objetivo de ensino, tendo, muitas vezes, o ensino centrado nos gestos técnicos. Como ressalta Krüger (2013, p. 68) em suas considerações:

É possível trabalhar o tênis nas escolas, mas é preciso rever a forma como o mesmo deve ser trabalhado, desenvolver novos meios e técnicas [...] focamos muito na técnica e nossas aulas ficaram muito semelhantes a didática utilizadas em escolinhas.

Cortela *et al.* (2012, p. 217) também tecem críticas à metodologia do ensino do tênis no Brasil:

[...] tem ocorrido prioritariamente utilizando-se metodologias tradicionais como a analítica. Tais metodologias abrem mão dos aspectos lúdicos do esporte, em prol do desenvolvimento de uma técnica “perfeita”, baseando-se em exercícios descontextualizados e fundamentados em um elevado número de repetições, tendo como referencial os padrões técnicos apresentados pelos atletas de sucesso.

A utilização de metodologias de ensino tradicionais contribui para o cenário descrito anteriormente, o que acaba por tornar inviável o ensino do tênis no contexto escolar. A praxiologia motriz se apresenta como uma possibilidade de análise dessa prática corporal, oportunizando possibilidades de novas leituras e interpretações das ações motrizes. Aliando a praxiologia motriz à pedagogia histórico-crítica, pode-se problematizar o conteúdo tênis de campo com questionamentos, como sugerem Ferreira e Ramos (2017, p. 26).

Qual o principal objetivo desta prática? Que tipo de interação de marca orienta os elementos que nos permitem identificar o ganhador e o perdedor?

Como ela é praticada? Quais as principais regras que circunscrevem as ações dos que dela participam? Sua dinâmica de funcionamento? Em que espaço/ambiente ela ocorre? Seus participantes e a ocupação do espaço? que tipo de solicitação este ambiente propõe aos praticantes? Quais as relações entre as pessoas que a realizam? Quais tipos de comunicações e contra comunicações esta prática corporal requer dos praticantes? Verbal, corporal, por gestemas, por praxemas? E quais as implicações destes processos comunicativos na estruturação e dinâmica da prática corporal? Sobre os papéis e sub papéis, quais deles são possibilitados pela prática corporal tematizada? Há só parceiros? Há Somente relação de oposição? Há atacantes e defensores? quais funções cada um deles desempenha? Há diferença de função quando alguém está depósito de algum elemento utilizado para a prática corporal (bola, taco, acorda, boia, venda dos olhos, bússola, malabares)? ou não há a utilização de qualquer objeto? Além dos objetos a prática é realizada com algum tipo de recurso (patins, cadeira de rodas, guia etc.).

Os questionamentos propostos pelos autores contribuem com esta pesquisa, pois alimentam com interrogações o assunto a fim de se problematizar o conteúdo e auxiliar o professor no entendimento da “gramática” e da dinâmica de seu objeto de ensino, possibilitando a ele e aos estudantes uma apropriação significativa a partir de conhecimentos científicos.

[...] esses elementos precisam ser tematizados, visto que são referentes à própria especificidade das manifestações socioculturais que compõem a Educação Física. Não obstante, esses conhecimentos da lógica interna de cada prática motriz serão desenvolvidos sob a ótica dos princípios pedagógicos, metodológicos e didáticos, os quais serão enfatizados a partir das concepções de Educação Física, mundo e sociedade de cada professor. Salienta-se que a ferramenta de análise da lógica interna foi desenvolvida, prioritariamente, por propostas que propõem o ensino por meio da dinâmica do jogo e compreendem as práticas motrizes como fenômenos socioculturais, inserindo-os no processo de ensino aprendizagem de forma crítica e reflexiva (FAGUNDES; FOLLMANN; WENZEL, 2019, p. 13-14).

Considerando que a problematização é algo que se põe primeiro para os próprios professores, é de extrema importância que este se aproprie das melhores e mais eficazes formas de ensinar.

Esta dinâmica de ensino, além de arrastar com ela um tipo específico de conhecimento, poderia permitir a formação de espectadores mais críticos e sensíveis às análises de competições esportivas e espetáculos de dança. E ainda assim, poderia contribuir para que os alunos expressassem uma prática corporal mais proficiente e autônoma. Tal compreensão em muito se distancia daquela Educação Física escolar assentada na aptidão física ou no refinamento do gesto motor, na medida em que pretende articular os conhecimentos da lógica externa, da lógica interna juntos com a experiência corporal (FERREIRA; RAMOS, 2017, p. 27).

Ao confrontar-se o que se encontrou na literatura com o que se identificou no primeiro momento do método, a realidade social dos estudantes e a compreensão acerca do tema, verifica-se que apesar de possuírem algum conhecimento prático por observação, tratava-se de um conhecimento superficial e simplista da modalidade, demonstrando falta de domínio dos conhecimentos relacionados à lógica interna e externa do tênis de campo. Com base nesse cenário, entende-se que os estudantes necessitam acessar e problematizar novos conhecimentos sobre o tênis de campo para que possam superar as aparências imediatas na direção do conhecimento elaborado. É nesse quadro que cabe ao professor se perguntar então o que é importante para os alunos aprenderem (SAVIANI, 2019).

4.3 Instrumentalização

Partindo dos dois primeiros momentos da metodologia da pedagogia histórico-crítica, realiza-se a materialização e o desenvolvimento das aulas, possibilitando a instrumentalização, terceiro momento do método. Busca-se, a partir das aulas, a aquisição de novos conhecimentos e saberes acerca do conteúdo desenvolvido, procurando oportunizar aos estudantes o acesso aos instrumentos necessários para a compreensão da realidade.

Oferecer aos educandos os conteúdos escolares mais desenvolvidos significa dar-lhes os instrumentos de compreensão da realidade. Por essa razão entendemos a instrumentalização como nuclear para a didática histórico-crítica. Longe de aproximar-se de uma expressão de tecnicismo, a instrumentalização garante o cumprimento da função social da escola como transmissora dos conhecimentos mais elaborados, que desenvolvam cada indivíduo singular, de modo a incorporá-lo ao gênero humano (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019, p. 18)

Para Saviani (2013, p. 238), o método pedagógico pressupõe que:

[...] um professor de história ou de matemática, de ciências ou estudos sociais, de comunicação e expressão ou literatura brasileira etc. têm cada um uma contribuição específica a dar, em vista da democratização da sociedade brasileira, do atendimento aos interesses das camadas populares, da transformação estrutural da sociedade. Tal contribuição consubstancia-se na instrumentalização, isto é, nas ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário etc., cuja apropriação o professor for capaz de compreender os vínculos de sua prática com a prática social global. Assim, a instrumentalização desenvolver-se-á como decorrência da problematização da prática social, atingindo o momento catártico que concorrerá na especificidade da matemática, da literatura etc., para alterar

qualitativamente a prática de seus alunos como agentes sociais. Insisto neste ponto porque, em geral, há a tendência a desvincular os conteúdos específicos de cada disciplina das finalidades sociais mais amplas. Então, ou se pensa que os conteúdos valem por si mesmos sem necessidade de referi-los à prática social em que se inserem, ou se acredita que os conteúdos específicos não têm importância [...].

Dessa forma, inaugura-se, nesse momento, a problematização com os estudantes dos motivos deles não terem acesso a esse esporte com o intuito de ampliar as análises sobre o conteúdo por meio de uma abordagem com o envolvimento dos aspectos históricos e sociais do tênis de campo, desde a sua origem até as suas manifestações atuais; da lógica interna do jogo de tênis; das vivências do jogo; de aprofundamentos desse conhecimento na relação com a realidade concreta do jogo de tênis.

Sobre o ensino do desenvolvimento do tênis ao longo do tempo, procurou-se contextualizar historicamente essa prática humana, conduzindo os estudantes ao alcance de um nível mais elevado de pensamento teórico. “Oferecer aos educandos os conteúdos escolares mais desenvolvidos significa dar-lhes os instrumentos de compreensão da realidade” (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019, p. 18). A primeira atividade de instrumentalização consistiu em realizar a leitura de uma história aos estudantes; para isso utilizou-se de um livro digital produzido pela professora/pesquisadora, denominado “Dudu e Jogo da Palma”. Em seguida, o foco da aula se dedicou na análise das imagens presentes na história, tanto em relação às vestimentas como sobre os espaços utilizados pelas pessoas ali retratadas. O fragmento do Diário II evidencia esse processo: “Os diálogos foram direcionados para que os alunos pudessem compreender o contexto histórico e social da criação do jogo da palma (*Jeu de Paume*), jogo esse que deu origem ao esporte tênis e suas características principais” (DA II).

Explicou-se aos estudantes o contexto histórico e social da criação do “*jeu de paume*”, o que mais tarde veio a ser denominado por tênis de campo, possibilitando a primeira aproximação dos estudantes aos conhecimentos historicamente elaborados sobre esse esporte.

Após a leitura, voltei as imagens presentes na história e mediei a análise por parte dos estudantes das vestimentas utilizadas pelas pessoas. Em relação a esse ponto, após os diálogos, eles chegaram à conclusão que se tratavam de pessoas “ricas”, pois as roupas tinham muitos detalhes e pareciam de pessoas que viviam em castelos, “amigos do rei” (DA II).

As atividades realizadas na quadra reforçaram as dificuldades que os estudantes possuíam em realizar a habilidade da rebatida, fato que havia sido observado nas aulas anteriores. Inicialmente, a expectativa era que com a variação do material (tamanho e peso), as dificuldades dos estudantes pudessem ser minimizadas, e superadas até, mas não foi isso o que ocorreu, já que os desafios permaneceram. “Ao final da aula, realizei uma roda no centro da quadra e dialogamos sobre os jogos. Os estudantes falaram sobre a dificuldade em rebater as bolas e que a atividade estava muito difícil” (DA II). A roda de conversa descrita no Diário de Aula II revelou que os estudantes, ainda que tivessem dificuldades para realizar a ação motriz de rebatida sem o recurso de nenhum outro material, começaram a revelar uma apropriação correspondente aos conhecimentos acerca da evolução histórica da criação do tênis de campo, conforme descrito em DA II: “[...] Bruno lembrou que poderíamos proteger as mãos com um pano ou luva, assim como foi feito na história que lemos em aula; [...] Manuela disse para usarmos uma raquete”.

Ao analisar o Diário de Aula III, observou-se a necessidade de avançar na instrumentalização da lógica interna do esporte, pois os estudantes demonstraram dificuldades na rebatida, mesmo utilizando novos materiais (rebatedor). O fragmento do Diário potencializa essa questão: “Observei novamente que muitos estavam com dificuldade de rebater a bola, independentemente do material e ou tamanho da bola” (DA III).

As atividades realizadas em casa, em forma de tarefa, possibilitaram não só o avanço na compreensão do conteúdo, mas a possibilidade de ampliar os conhecimentos junto ao contexto familiar.

No início da aula conversei com os estudantes sobre como havia ocorrido a tarefa realizada em casa. Eles relataram que gostaram muito e que estavam melhorando. Quando perguntei quantos conseguiram realizar a tarefa, todos levantaram a mão. Alguns estudantes relataram que os pais/responsáveis ajudaram na tarefa, montando redes adaptadas com cadeiras e corda ou cabos de vassoura. Dos 30 estudantes, apenas 8 relataram que não tinham realizado o jogo em dupla, mas que conseguiram realizar a rebatida na parede (DA IV).

As aulas sete e oito propuseram a compreensão da lógica interna e externa do tênis de campo por parte dos estudantes e ofereceram a possibilidade de

desenvolvimento de uma compreensão mais avançada do conhecimento, não se limitando ao senso comum ou às experiências e sensações vividas.

O vídeo iniciava com um resumo do conteúdo aprendido sobre o processo histórico do tênis. Após esse resgate dos conteúdos, o vídeo apresentava novos conhecimentos que deveriam ser apropriados pelos estudantes: os elementos da lógica interna do tênis: regras, materiais, espaço, participantes, pontuação e tempo (DA IV).

Com ações que eram realizadas com o intuito de possibilitar uma melhora qualitativa da prática do tênis de campo por parte dos estudantes, notaram-se mudanças importantes.

[...] percebi que eles estavam utilizando na sua maioria as bolas de tênis e que apenas dois quartetos utilizavam bola maiores e mais leves. Também notei que eles estavam preocupados em conseguir realizar a troca de passes, em realizar a rebatida e não em marcar ponto, mesmo com dois estudantes responsáveis pela arbitragem (DA IV).

[...] houve evolução na apropriação dos conhecimentos relacionados à rebatida, ao controle da bola e na compreensão da lógica do esporte [...] (DA IV).

Nos apontamentos apresentados no Diário da aula IV, pode-se notar que os estudantes demonstraram um avanço na compreensão do esporte, indo do conhecimento simplista e superficial para uma outra etapa desenvolvimental correspondente à orientação de suas ações na realidade concreta, superando o nível sincrético no qual se encontrava no início.

As aulas onze e doze, registradas no Diário de Aula VI, desenvolveram-se com a expectativa de possibilitar aos estudantes a compreensão sobre a realidade concreta através da identificação das relações estabelecidas pelos pais/responsáveis dos estudantes com o conteúdo desenvolvido. “Durante os momentos de diálogos, com a mediação da professora/pesquisadora, os estudantes compreenderam que as respostas na sua maioria (20) demonstravam o desconhecimento dos responsáveis em relação ao esporte” (DA IV). A perspectiva dos estudantes foi ampliada nesse momento, ao identificarem que o tênis de campo se mostrava como um conhecimento que não estava acessível às camadas populares da sociedade. Essa nova configuração sobre a realidade por parte dos alunos caminha na direção do que Saviani (2013, p. 233) assinala como mudança substancial da compreensão do aluno sobre a realidade, a qual é reconhecida pela

“[...] incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social”.

A respeito disso, Andrade (2020) salienta que as tarefas permeadas pelo diálogo não podem ficar restritas as sensações das experiências imediatas dos alunos, limitadas ao senso comum, pois não conduzem a uma compreensão mais científica do esporte e seu lugar na sociedade, por mais que apresente uma aparência científica de investigação.

A partir dessa compreensão, procurou-se nos diálogos realizados nas rodas de conversa mediar as reflexões no caminho da apropriação crítica dos conteúdos, podendo o estudante, agora, expressar-se de forma elaborada com relação à prática social. Assim, ao serem questionados sobre o desconhecimento dos pais acerca do tênis de campo, os estudantes, por meio do diálogo e da mediação feita pela professora, foram se apropriando da realidade concreta. Como segue:

Com o objetivo de ouvir o que os estudantes pensavam sobre o desconhecimento dos pais sobre o esporte perguntei por qual motivo isso acontecia. O estudante João disse: “Meu pai é velho professora.” As crianças deram risada, então retomei a origem do tênis, lembrando da história que lemos e o vídeo assistido. O outro estudante Thiago disse: “Na escola do meu pai não tinha isso. Ele falou que jogava “bola”. Alguns estudantes concordaram e disseram que os pais falavam a mesma coisa. Perguntei se eles achavam que era importante ter outros esportes além do futebol e eles disseram que sim, pois era muito legal jogar tênis. Retomei o primeiro questionamento sobre o desconhecimento dos pais/responsáveis sobre o tênis. A estudante Clarice levantou a mão e disse que a mãe respondeu o questionário e que ela não conhecia o tênis e nunca tinha visto nem na “tv”, porque ela não tinha “tv” em casa. Questionei o porquê e ela prontamente respondeu que era por causa da igreja e não podia. Perguntei então se mais alguém tinha ouvido ou conversado com os pais/responsáveis sobre o tênis, então a Nathalia disse que a mãe falou assim: “Isso é coisa de rico, filha.” Perguntei se ela concordava com a mãe ela explicou que achava que o tênis era de rico, porque quando ele foi criado, só os ricos jogavam, e que isso acontecia até hoje, pois todos ali eram pobres e ninguém conhecia. Nesse momento os estudantes começaram a falar entre eles e contar sobre as coisas que não estavam escritas no questionário, mas sobre as falas que ouviram em casa, o que deixou a aula bem barulhenta. Nesse momento, fui anotando as falas no caderno. A estudante Julia relatou que a mãe falou que a patroa dela jogava. Então a Samanta lembrou-se que sua tia trabalhou em um clube que chamava tênis clube e que ela falou que lá só tinha “gente de muito dinheiro”. Então o tênis era para rico (DA VI).

O excerto acima, retirado do Diário de Aula VI, evidencia que os estudantes avançaram na compreensão de que o esporte tênis de campo ainda permanece restrito a uma determinada classe social, nesse caso, a classe burguesa. O diálogo mediado possibilitou o cumprimento da função social da escola como transmissora

dos conhecimentos mais elaborados, oportunizando acesso a instrumentos necessários para a compreensão da realidade, tomada de consciência e busca pela transformação da sociedade.

Outro momento de instrumentalização foi descrito no Diário de Aula VI, pois os estudantes puderam avançar na compreensão do esporte tênis de campo, aprimorando os conhecimentos específicos da modalidade na sua concretude e em sua forma mais elaborada, dando condições para que conhecessem espaços e materiais oficiais da prática desse esporte.

Em um segundo momento, o professor Carlinhos mostrou os materiais oficiais, a quadra de saibro, regras e golpes. Depois entregou uma raquete para cada criança e iniciou a aula. Eles realizaram atividades para aprender os golpes do tênis: *forhand*, *backhand*, saque e *smash* (DA VII).

Os momentos de instrumentalização possibilitaram aos estudantes a aquisição de novos conhecimentos e saberes acerca do conteúdo desenvolvido, avançando na compreensão da realidade em decorrências da problematização da prática social. A dialeticidade do método pedagógico está no entendimento de que a problematização se dá sobre a prática social e que, ao problematizá-la, é possível se deparar com a necessidade de outras problematizações. Assim, constroem-se problematizações sucessivas, de modo que o conhecimento seja ampliado e se torne mais complexo, produzindo uma mudança com relação ao domínio do conhecimento em relação ao tênis de campo, o que já caminha para a expressão da catarse (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019).

Segundo Saviani (2013, p. 235):

Em lugar de passos que se ordena, numa sequência cronológica, é mais apropriado falar aí de momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico. O peso e a duração de cada momento obviamente irão variar de acordo com as situações específicas em que se desenvolve a prática pedagógica. Assim, nos inícios da escolarização a Problematização é diretamente dependente da instrumentalização, uma vez que a própria capacidade de problematizar depende da posse de certos instrumentos.

Esses momentos não são lineares ou simultâneos, por isso partilha-se do entendimento de que o trabalho pedagógico é um ir e vir intencional, sistematizado, que exige planejamento das ações e conteúdos articulados em cada momento do desenvolvimento do método.

4.4 Catarse

A catarse é o quarto momento do método, e é compreendida por Saviani (2019, p. 75) como a “[...] incorporação na própria vida dos alunos dos elementos constitutivos do trabalho pedagógico”. Trata-se da expressão da forma mais elaborada da compreensão da prática social que se acendeu, isto é, a incorporação dos elementos culturais necessários para a compreensão da realidade (SAVIANI, 2019). É, nesse momento, que o estudante se apropria do fenômeno, revelando uma transformação e aprendizagem (MARSIGLIA, 2011).

A partir desse entendimento, verifica-se que as mediações que se efetivaram nas rodas de conversa realizadas nas aulas três e quatro e registradas no Diário de Aula II objetivaram o direcionamento dos participantes na elaboração do pensamento. Isso se deu por meio dos conhecimentos sobre o processo histórico do tênis de campo, apresentados através da contação de história, da análise das mesmas e das vivências do jogo da palma.

A observação das situações de diálogo (registrados no Diário de Aula II) possibilitaram inferir que através da mediação e dos diálogos, realizados na roda de conversa, o grupo conseguiu efetivar a relação e, assim, se apropriar do processo do desenvolvimento dos materiais utilizados para jogar o tênis de campo como forma de criação humana, derivada de uma necessidade social. Os dados presentes nas respostas ao questionário aplicado aos estudantes demonstraram e reafirmaram a apropriação desse conhecimento, pois todos os 28 respondentes descreveram o processo de desenvolvimento dos materiais necessários para jogar tênis de campo: raquete e bola.

Em tais aulas, viabilizaram-se condições concretas para que os estudantes pudessem refletir, mediados pela professora/pesquisadora, sobre as condições sociais e de classe nas quais o tênis de campo foi criado e se desenvolveu, confrontando com as condições dos estudantes nos dias atuais. Pode-se, assim, reconhecer que os conteúdos da Educação Física que se manifestam nos conhecimentos da cultura corporal são objetivações humanas necessárias à luta contra o domínio do conhecimento por uma determinada classe social. Essa compreensão é que alimenta essa etapa do processo denominada por catarse, que:

[...] não é sinônimo de avaliação pontual do conteúdo ensinado, haja vista que não haverá uma catarse por conteúdo ou por aula ministrada. O processo de catarse, em seus vínculos com a pedagogia histórico-crítica, aponta na direção do produto que se almeja por meio do processo de ensino, e visa destacar o papel da educação escolar na transformação dos indivíduos, tendo-se por transformação a lenta e gradual superação dos limites das formas precedentes de ser e agir (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019, p. 19).

Vale ressaltar que os momentos catárticos ocorreram em diferentes ocasiões da intervenção pedagógica, pois envolviam materialização de sínteses que iam ocorrendo de forma cada vez mais aprofundada, como explica Marsiglia (2011, p. 26).

[...] a catarse que falta opera uma mudança momentânea na relação entre a consciência individual e o mundo, fazendo com que o indivíduo veja o mundo de uma maneira diferente daquela própria ao pragmatismo e ao imediatismo da vida cotidiana.

Outro momento catártico importante foi descrito no Diário de Aula VI quando os estudantes demonstraram que haviam se apropriado dos conhecimentos acerca da rede de marca antagônica, compreendendo a oposição ao adversário e às possibilidades de pontuação.

[...] diferentemente das aulas anteriores, eles já compreendiam que o objetivo do jogo era dificultar a devolução/rebatida da bolinha pelo adversário. Os grupos que aprenderam mais efetivamente a rebatida também possuíam uma melhor aprendizagem das regras e da lógica do jogo (DA IV).

Dos grupos formados, apenas dois (8 estudantes) não conseguiam rebater a bola de tênis e solicitaram uma bola de borracha, melhorando assim o jogo. Mesmo com dificuldade, foi possível notar o avanço na aprendizagem da prática do jogo de tênis de campo, assim como na compreensão da sua lógica (DA VI).

Evidenciou-se que, mesmo que a conquista de pontos esteja atrelada à oposição, a eminência da cooperação se fez presente aos estudantes para que a aprendizagem do jogo ocorresse. Apesar de ser uma prática corporal sociomotriz de oposição, os próprios estudantes alteraram a lógica do jogo esportivo para que ele ocorresse (permitindo que a bola pingasse do lado do campo adversário, mas que ele conseguisse recuperá-la para que o jogo acontecesse). Ao longo das aulas, quando começaram a desenvolver um jogo de melhor qualidade, essas formas de jogar foram se modificando e se aproximando cada vez mais da lógica do esporte.

Os dados presentes no questionário, respondidos pelos estudantes, demonstraram convergência com aquilo que se encontra nos Diários de Aula, na medida em que, dos 28 respondentes, apenas seis não souberam responder à questão que estava relacionada ao objetivo do jogo de tênis. Infere-se, a partir dessa constatação, que houve apropriação do conhecimento quanto ao objetivo do jogo e à compreensão de sua lógica interna, que se estabelece em modalidades esportivas sociomotrizes de oposição. Esse levantamento, igualmente, vem ao encontro do que foi identificado na avaliação realizada pela professora/pesquisadora, ao constatar que apenas quatro estudantes ainda não demonstravam a apropriação desse conhecimento no momento do jogo, da vivência, pois até o final da intervenção pedagógica eles se mantiveram na troca de rebatidas (num sentido cooperativo), sem a compreensão da oposição que caracteriza o jogo de tênis de campo.

Cumprе assinalar que os momentos de catarse, ocorridos no processo de intervenção pedagógica, possibilitaram novas problematizações por parte do professor e, conseqüentemente, outros momentos de instrumentalizações. As atividades propostas trouxeram novas formas de compreensão da prática social, isto é, uma apropriação consciente, crítica e elaborada sobre o conhecimento relativo ao tênis de campo, alterando a visão de mundo ingênua e restrita para uma ampliada e crítica sobre a sociedade, o que poderá mobilizar ações de transformações desse cenário social.

4.5 Prática Social – Ponto de chegada

O quinto momento é a própria prática social, ponto de chegada, já que aqui ela não é mais compreendida pelos estudantes em termos sincréticos, ou seja, o estudante ascende ao nível sintético (SAVIANI, 2013). Por meio do processo educativo, a compreensão acerca da prática social passa por uma alteração qualitativa.

[...] a prática social referida no ponto de partida e no ponto de chegada é e não é a mesma. É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente. É preciso, no

entanto, ressaltar que a alteração objetiva da prática só pode-se dar a partir da 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 da prática. (SAVIANI, 2019, p. 104).

A prática social é a mesma, pois enquanto sujeitos reais, de uma vida concreta, trabalham e/ou se educam na vida real, porém, o ponto de chegada não é o mesmo, a prática educativa e o trabalho didático provocaram mudanças no sujeito, alterando sua prática social, agora com uma maior compreensão acerca da realidade na qual vivem (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019). A prática social, como ponto de chegada, é o avanço do pensamento sincrético acerca do tema, constituindo uma visão mais sintética do conteúdo e aproximando-se ao nível de compreensão do professor.

O ponto de chegada é a própria prática social, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos. Nesse ponto, ao mesmo tempo em que os alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica. Essa elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica. Daí por que o momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, já que se manifesta nos alunos a capacidade de expressar uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor. Vê-se, assim, que a educação é uma atividade que suponha uma heterogeneidade Real e uma homogeneidade possível; uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada. (SAVIANI, 2019, p. 104).

Partindo dessa compreensão e das análises dos dados obtidos, pode-se inferir que os estudantes tiveram um salto ontológico¹² no que diz respeito aos conhecimentos desenvolvidos na intervenção pedagógica, avançando do pensamento sincrético acerca do tênis de campo para uma visão sintética do conteúdo. Os procedimentos didáticos se materializaram como constitutivos das aulas e se evidenciaram na sistematização do conhecimento através de momentos dialéticos do método expressos na problematização, instrumentalização e catarse.

Orientados pelos momentos constitutivos do método, os estudantes, de posse dos conhecimentos acerca do tênis de campo, em um nível sintético, ampliaram os

¹² Expressão que Lukacs utiliza para designar mudanças qualitativas no ser, a origem de novas essências (ROLIM, 2017, p. 1279): “O salto ontológico marca o momento a partir do qual a nova qualidade essencial vai se desenvolver processualmente, isto é, de um momento inicial com traços de menor heterogeneidade em direção a uma maior diferenciação, de uma maior complexidade”.

conhecimentos necessários para a compreensão da prática social em torno do fenômeno estudado.

A fragilidade identificada na prática social inicial foi superada, agora os estudantes já se apropriaram das relações históricos-sociais do tênis de campo, desde a sua gênese aos tempos atuais. Os estudantes compreenderam a lógica interna do jogo com conhecimentos mais elaborados para a realização de jogos que superam a compreensão simplista do tênis de campo (só o uso da rebatida, por exemplo), estabelecendo relações dessa objetivação humana com a sociedade de classes. Por fim, foi possível verificar que aquilo que se encontra como nível de desenvolvimento proximal¹³ se modificou, consolidando o desenvolvimento real dos estudantes. Esse processo de desenvolvimento, a partir de então, passa a ser um novo ponto de partida para outros saltos qualitativos na elaboração do conhecimento acerca do tênis de campo como conteúdo da cultura corporal.

¹³ Para Vygotsky *apud* Mesquita, Fantin e Asbahr (2016), o nível real compreende aquilo o que o estudante é capaz de fazer por si próprio, e o nível de desenvolvimento proximal refere-se ao aprendizado em potencial, iminente, o que estudante já domina e aquilo que poderá vir a dominar através das ações de mediação do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomar-se o objetivo geral deste estudo, a saber: elaborar, desenvolver e analisar uma intervenção pedagógica de ensino do tênis de campo para uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental com base na pedagogia histórico-crítica e orientada por análises praxiológicas, percebe-se que se tratou de um processo repleto de mudanças por parte dos estudantes. Nessa prerrogativa de orientação, entende-se que os saberes científicos, elaborados e desenvolvidos através do processo de sistematização e intencionalidade por meio das aulas de Educação Física na escola oportunizam a elevação da percepção dos estudantes de um nível real precário e de senso comum para um nível de síntese e de totalidade. Os valores pedagógicos aqui defendidos basearam-se em uma perspectiva teórica contra hegemônica, que se coloca na luta de classes e em favor da escola pública.

Considera-se, nesse estudo, que o estudante concreto representa aquilo que se espera que ele alcance com a prática social. Por isso, a sistematização das aulas foi desenvolvida com o intuito de que o aluno se apropriasse dos conhecimentos necessários para a compreensão da sociedade em que está inserido.

A elaboração e o desenvolvimento da intervenção pedagógica, metodologicamente alinhadas à Educação Física e aos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, exigiram que se pensasse em novos modos de ensinar, buscando superar modelos assentados em aulas “teóricas”, sendo realizadas em sala através de apresentações desmotivantes e cansativas.

Reconhece-se a particularidade da Educação Física na escola e, portanto, o sentimento de ansiedade dos estudantes para saírem das salas e irem para a quadra. Para tal, necessitou-se reconfigurar as vivências, mobilizando os alunos no sentido de irem além do fazer pelo fazer para um fazer discutido, analisado e modificado.

Os materiais utilizados para a intervenção realizada eram adequados para crianças em idade escolar e estavam disponíveis nas escolas do município, porém tem-se ciência de que essa não é a realidade da maioria das escolas do Brasil. Adaptar materiais para a realização das aulas de Educação Física em seus diferentes conteúdos, de certa maneira, condiciona os professores e estudantes a contar com pouco, resultando em uma ação naturalizada e de acomodação nas escolas públicas. Os materiais e recursos pedagógicos para as atividades que

propõem exercícios e vivências dos movimentos nas aulas de Educação Física precisam estar na pauta das reivindicações dos professores, estudantes, grêmios estudantis e conselhos de escola. Precisa-se de espaço, estrutura e equipamentos básicos adequados para que a apropriação da forma mais elaborada das práticas sociais humanas seja possibilitada. A falta de condições básicas para o desenvolvimento do trabalho do professor afeta o processo educativo e o acesso ao conhecimento dos estudantes da escola pública. Daí a necessidade de superar-se o conformismo e travar-se lutas contra as condições inadequadas de trabalho.

Aprende-se muito com a aproximação entre a pedagogia histórico-crítica e a praxiologia motriz, já que tais bases teóricas, ao serem articuladas em um processo dialético, indicam caminhos para o aprofundamento teórico e científico da Educação Física, enfatizando a necessidade do domínio do conteúdo tênis de campo, bem como, do domínio pedagógico para o desenvolvimento desse processo.

Possibilitou-se, a partir dos estudos da praxiologia motriz e de seus instrumentos de análises, a compreensão da lógica interna, dos elementos e dos conhecimentos necessários para o ensino do tênis de campo. É importante sinalizar que os estudos sobre a praxiologia motriz e as análises da lógica interna possibilitaram, aqui, nessa investigação, não só a compreensão do conteúdo, mas um novo olhar para o planejamento, metodologia e didática de ensino. As reflexões, leituras e estudos desenvolvidos durante o processo fizeram emergir novas atitudes e posturas frente ao ensino dos conteúdos da Educação Física.

Entende-se ser pertinente reforçar que a ferramenta de análise da lógica interna apresentou-se como um dos instrumentos que o professor pode utilizar em sua prática pedagógica. Em nosso ponto de vista, a praxiologia motriz, por si só, não dá conta do processo de apropriação dos conhecimentos que abrangem as áreas de conhecimento no seio da prática social, mas nos ajuda sobremaneira a identificar os elementos que caracterizam a lógica interna das práticas motrizes.

Ao longo do desenvolvimento das aulas, buscou-se privilegiar um ensino, na Educação Física, respaldado nos pressupostos da Pedagogia Histórico-crítica, com intencionalidade e sistematização, ou seja, um trabalho educativo voltado para a apropriação dos conteúdos escolares, ou seja, dos saberes objetivos, reconhecendo a divisão social de classes e se posicionando em defesa da classe trabalhadora e da escola pública.

Portanto, acredita-se que o aprofundamento teórico, nas perspectivas críticas, pode possibilitar profícuos avanços para o ensino dessa área nas escolas, devendo ser compartilhada com todos aqueles que defendem um compromisso histórico e revolucionário. Compreendeu-se, durante este estudo, que, para o professor, quanto mais claro forem os fundamentos teóricos e metodológicos, o aprofundamento nos conhecimentos acerca do conteúdo que será desenvolvido, a clareza quanto à função social da escola e a concepção de mundo e de humanidade, maiores serão as possibilidades de se alcançar uma educação transformadora.

As reflexões aqui apresentadas permitem afirmar que a pedagogia histórico-crítica e as análises praxiológicas do tênis de campo orientaram e fundamentaram o trabalho pedagógico com a Educação Física no processo de apropriação, por parte dos estudantes, dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, articulando conhecimentos teóricos e ações práticas, uma vez que os estudantes avançaram do pensamento sincrético acerca do tema para uma perspectiva mais sintética. Apesar de já haver desenvolvido diversas aulas com o conteúdo tênis de campo em diferentes anos do Ensino Fundamental em outros momentos da sua ação docente, a autora desta dissertação reconhece que os estudantes tinham um avanço precário na apropriação desse conteúdo.

Sugere-se, por fim, que haja uma continuidade no desenvolvimento do ensino do tênis de campo para os anos escolares subsequentes, dando prosseguimento ao processo de aprofundamento desse saber enquanto prática social e produto histórico da humanidade.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, J. M. A. **O trabalho do professor de Educação Física**: análise do currículo paulista à luz da pedagogia histórico-crítica, 2020, 166 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2020.
- ANDRADE, L. C. de; ANDRADE, J. da S. D. de; A Pedagogia histórico-crítica e Educação Física: o ensino das práticas corporais de aventura nos anos iniciais. **Motrivivência** v. 32 n. 63 (2020) (Florianópolis), p. 1-15.
- ARAÚJO P. A., RIBAS, J. F. M. **Contribuições da praxiologia motriz para a abordagem crítico-superadora**. 2009, 20f. Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação Física e Desporto. Artigo (Especialização em Educação Física Escolar). Santa Maria, 2009. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/881>. Acesso em: 05 mar. 2022.
- ARAUJO, D. A. de C. Pedagogia histórico-crítica: proposição teórico metodológica para a formação continuada. **An. Sciencult**, Paranaíba, ano 2009, v. 1, n. 1, 14 fev. 2016. Artigo, p. 352-359. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/sciencult/article/view/3443>. Acesso em: 9 mar. 2022.
- ARAUJO, P. A; DA SILVA SOUZA, M.; RIBAS, J. F. M. Praxiologia motriz e a abordagem crítico-superadora: Aproximações preliminares. **Motricidade**, v. 10, n. 4, 2014, p. 3-15.
- BAURU. **Diário oficial de Bauru**. 25 jan. 2020. Ano XXV, ed. 3.217. Edição digital. Disponível em: https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/sist_diariooficial/2020/01/do_20200125_3217.pdf. Acesso em: 27 set. 2022.
- BITENCOURT, W. D. *et al.* Aproximações iniciais entre a praxiologia motriz e os jogos condicionados no ensino dos jogos esportivos coletivos. **Educación Física y Ciencia**, v. 23, n. 3, , 2021, p. 185-185.
- BON, T. **A origem do Tênis**. São Paulo: Centro de Práticas Esportivas da Universidade de São Paulo, 2020. Disponível em: <https://cepe.usp.br/wp-content/uploads/Texto-de-T%C3%A0nis-Prof.-Thales.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2022.
- BRACHT, V. A Constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 48, agosto de 1999.
- BRASIL, I. B. G.; FERREIRA, L. A. Diálogo entre a praxiologia motriz e o ensino do Handebol. **Acción Motriz**, Las Palmas Del Gran Canaria. v. 21, p. 23- 27, 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6597285>. Acesso em: 18 ago. 2022.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 3ª versão. Brasília: MEC, SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 05 out. 2018.

CALHEIROS, V. C.; FERREIRA, L. S. A educação física e a pedagogia histórico-crítica: aproximações. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, n. 00, p. e021028, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8659287>. Acesso em: 10 mar. 2022.

CARDOSO, G. G. B. *et al.* Esportes de raquete: uma possibilidade de intervenção para as aulas de Educação Física na Educação Infantil. **Praxia**, Revista on-line de Educação Física da UEG, v. 2, p. e2020011, 11 dez. 2020. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/praxia/article/view/11051>. Acesso em 12 set. 2022.

CASTELLANI FILHO, L. *et al.* **Metodologia do ensino da Educação Física**. 2.ed.rev. São Paulo: Cortez, 2009.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE TÊNIS. **A origem do Tênis a partir de Jeu de Paume**. 1999. Apresenta informações sobre o tênis. Disponível em: <http://cms.cbtenis.com.br/cms/site.aspx/historia-tenis>.

CORTELA, C. C. *et al.* Iniciação esportiva ao tênis de campo: um retrato do programa play and stay à luz da pedagogia do esporte. **Conexões**, Campinas, SP, v. 10, n. 2, p. 214–234, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637683>. Acesso em: 23 jan. 2022.

DAMIANI, M. F. *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. In: **Revista Cadernos de Educação**, nº 45, maio/ago. 2013, p. 57-67. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822/3074>. Acesso em: 25 jun. 2022.

DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. MINAYO, M. C. S. (Org.) Petrópolis: Vozes, 2001.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Lúria). **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 83, p. Educação & Sociedade 601-625, Campinas, ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GvtW5bPLwmVLGD3mvDq9FrB/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 25 jun. 2021.

DUARTE, N. S. M.; PAGNONCELLI, C.; MALANCHEN, J. (Orgs.). **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares**: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2016. v. 1. 336p.

EIDT, N. M.; DUARTE, N. Contribuições da Teoria da Atividade para o debate sobre a natureza da atividade de ensino escolar. **Psicologia da Educação**, v. 24, 1º sem. 2007, p. 51-72. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n24/v24a05.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2021.

FAGUNDES, F. M.; FOLLMANN, N.; WENZEL, V. I. Como identificar a lógica interna das práticas motrizes de interação? Uma proposta de ferramenta de análise a partir da praxiologia motriz. **Kinesis**, [S. l.], v. 37, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/36035>. Acesso em: 07 ago. 2022.

FAGUNDES, F. M.; RIBAS J. F. M. A dinâmica do voleibol sob as lentes da praxiologia motriz: uma análise praxiológica do levantamento. **Revista Brasileira Ciência e Movimento**, V. 25, n. 3, 2017, p. 134-149.

FALK, P.; PEREIRA, D. Realidade socioeconômica dos praticantes de tênis de campo do Programa Segundo Tempo do Ministério do Esporte no Núcleo de Ponte Alta/SC. Webartigos: **Sociedade e Cultura**, 2009. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/realidade-socioeconomica-dos-praticantes-de-tenis-de-campo-do-programa-segundo-tempo-do-ministerio-do-esporte-no-nucleo-de-ponte-alta-sc/16008/>. Acesso em: 25 jun. 2021.

FERREIRA, L. A.; RAMOS, G. N. S. (Orgs.). **Educação física escolar e praxiologia motriz**: compreendendo as práticas corporais. Vol. 22. Curitiba: CRV, 2017.

FERREIRA, A. L. A atividade de ensino na educação física com fundamento na pedagogia histórico-crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 2, set. 2017, p. 108-120. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/17494>. Acesso em: 14 fev. 2020.

_____. **A atividade de ensino na educação física**: a relação dialética entre conteúdo e forma. 2015, 258f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/22489>. Acesso em: 08 set. 2021.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. Entrevista. In: GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social** - 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Cap. 11, p. 109 -120.

GILLMEISTER, H. Historia del tenis. **ITF Coaching and Sport Science Review**, 15º Año, n. 46, Diciembre, 2008, p. 19-21.

GOMES, R. A. Análise de Dados em Pesquisa Qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 67-80.

KRÜGER, G. O Tênis de Campo como uma possibilidade para as aulas de educação física escolar. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 4, n. 1, mai., 2013, p. 60-69.

LARGADERA OTERO, F.; LAVEGA BURGUES, P. **Introducción a la Praxiología Motriz**. Barcelona: Paidotribo, 2003.

LAVOURA, T. N; MARTINS, L. M. **A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica**. Interface (Botucatu) [online]. Maio, 2017, vol. 21, n. 62, pp. 531-541. Disponível em: <https://interface.org.br/a-dialetica-do->

ensino-e-da-aprendizagem-na-atividade-pedagogica-historico-critica/. Acesso em: 22 maio 2022.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCCHETTI, A. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Cadernos PDE, Curitiba, 2014, v. I. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uel_edfis_artigo_ademir_lucchetti.pdf. Acesso em: 06 maio 2022.

MAGALHÃES, C. **Implicações da Teoria Histórico-Cultural no processo de formação de professores da Educação Infantil**. 2014, 196 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/110468>. Acesso em: 06 maio 2021.

MAGALHÃES, C. H. F.; MODESTO, N. L.; CREPALDI, J. V. S. Pibid no Ensino Médio: uma prática escolar desenvolvida sob a perspectiva da problematização. **Arquivos em movimento** (UFRJ. ONLINE), v. 13, 2017, p. 46-55. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/12299>. Acesso em: 23 jan. 2022.

MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo**: contribuições da Pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARQUES, R. G. V. **Conflitos nas aulas de Educação Física Escolar**: Reflexões assentadas na pesquisa-ação e na praxiologia motriz. 2019. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica). Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2019.

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas: Autores Associados, 2011.

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, mar. 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653380/19234>. Acesso em: 27 abr. 2020.

MARTINELLI, T. A. P.; VASCONCELOS, C. de M.; ALMEIDA, E. M. de. Concepção pedagógica e curricular para o esporte na base nacional comum curricular. **Trama**, [S. l.], v. 14, n. 33, p. 106–117, 2018. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/19528>. Acesso em: 07 jun. 2022.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MELO JÚNIOR, A. L. de; BEZERRA NETO, L.; ALVES, J. S. Trajetória da pedagogia histórico-crítica: um olhar sobre a formação e prática pedagógica de professores.

Germinal: marxismo e educação em debate, [S. l.], v. 11, n. 3, , 2020, p. 136–148.

Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/32172>. Acesso em: 09 mar. 2022.

MELO, M. C. H.; DE CARVALHO CRUZ, G. Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio.

Imagens da Educação, v. 4, n. 2, 2014, p. 31-39.

MESQUITA, A. M.; FANTIN, F. C. B.; ASBAHR, F. F. S. (orgs.). **Currículo comum para o ensino fundamental municipal**. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016.

Disponível em:

https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/curriculo_ef2.pdf. Acesso em: 05 out. 2018.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, jan.-jun. 2014, p. 98-106.

NASCIMENTO, C. P. *et al.* Contribuições do ensino de Educação Física para a Educação Infantil fundamentada na pedagogia histórico-crítica e na Psicologia Histórico-Cultural. In: PAGNINCELLI, C.; MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D. de (orgs.). **O Trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2016, p. 231-262.

NORA, D. D. *et al.* Praxiologia motriz, trabalho pedagógico e didática na Educação Física. **Movimento – Revista de Educação Física da UFRGS**. Porto Alegre, v. 22, n. 4, out./dez. de 2016, p. 1365-1378. Disponível em:

<http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/65268>. Acesso em: 21 jun. 2022.

OLIVEIRA, R. V. de; RIBAS, J. F. M. A lógica interna do voleibol sob as lentes da praxiologia motriz. **Journal of Physical Education**, v. 30, 2019.

OLIVEIRA, R. V. de; RIBAS, J. F. M.; GOMES, P. N. S. Relação entre o praxema e as interações motrizes: implicações nos processos de leitura de jogo e tomada de decisão nos jogos esportivos. **Pensar a Prática (Impr.)**, Goiânia, v. 21, n. 2, 2018, p. 473-483.

OSÓRIO, W. G. **A Revista Tênis: do mundo analógico ao digital: Um estudo de consumo de informação sobre tênis nos clubes da cidade de Bauru**. 2021, 72f. Dissertação (Mestrado em Mídia e Tecnologia) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design. Bauru, 2021.

PARLEBAS, P. **Juegos, deporte y sociedades: Léxico de praxiología motriz**. Editorial Paidotribo, 2008.

PASQUALINI, J. C. A educação escolar da criança pequena na perspectiva Histórico-Cultural e Histórico-crítica. In: MARSÍGLIA, A. C. G. (org). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011.

PASQUALINI, J. C.; MAZZEU, L. T. B. Em defesa da escola: uma análise histórico-crítica da educação escolar. **Educação em Revista**, Marília, v. 9, n. 1, p. 77-92, jan./jun., 2008.

_____. Três teses histórico-críticas sobre o currículo escolar. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019, p. 01-16.

PINA, L. D. A Prática pedagógica histórico-crítica e o ensino de Educação Física na Educação Infantil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 59, out. 2014, p. 129-150

PINTO, J. A.; CUNHA, F. H. G. O tênis como alternativa no currículo escolar para crianças entre 8 e 12 anos. **Motriz**, Rio Claro, v. 4, n. 1, 1998, p. 26-34.

RIBAS, J. F. M. praxiologia motriz: instrumentalizando a prática pedagógica para o ensino dos esportes coletivos. **Motriz**, Rio Claro, v.16, n. 1, jan./mar., 2010, p. 240-250.

_____. praxiologia motriz: construção de um novo olhar dos jogos e esportes na escola. **Motriz**, Rio Claro, v. 11, n. 2, maio/ago, 2005, p. 113-120. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/169>. Acesso em: 07 de jun. 2022.

ROLIM, R. R. (2018). Tendências históricas universais do ser social na ontologia de Lukács: apontamentos de uma leitura imanente. **Rev. Direito e Práxis**. 9 (3). Set 2018, p. 1-66. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdp/a/KFNkfn7RPpH5LCY4wFVPJXF/?lang=pt>. Acesso em: 07 jun. 2022.

SANTOS, M. G. C. dos. A categoria de formação omnilateral em Marx e o trabalho enquanto princípio educativo. **Seminário Internacional, Fórum de Educação do Campo da Região Sul do Rio Grande do Sul: Campo e Cidade em Busca de Caminhos Comuns**, v. 1, p. 1-13, 2012.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. Escola e democracia: para além da “teoria da curvatura da vara”. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 5, n. 2, 2013, p. 227–239. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9713>. Acesso em: 17 jan. 2022.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007, p. 152-165. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 maio 2022.

_____. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica e intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e educação em Debate**, v.07, n.01, 2015, p. 26-43.

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

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11^a ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA M. B., KLEIN L. R. Apontamentos sobre a concepção fenomenológica do “se-movimentar” na educação física escolar: uma crítica elucidada pela pedagogia histórico-crítica **Revista Histedbr On-Line** vol. 14, no. 60, 2015, p. 364. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr>. Acesso em: 07 mar. 2021.

SILVA, L. F. O.; SANTANA, M. S. R. A pedagogia histórico-crítica na infância: a questão da atividade pedagógica com o movimento corporal. **Docência, diversidade e inclusão**, 2020, p. 95.

SILVA, M. B. **O objeto de conhecimento da Educação Física escolar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica**. 2018, 203 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2018.

_____. Contribuições da educação física escolar para a formação omnilateral do ser social: uma reflexão à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 9, n. 2, 2017, p. 249. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/14027>. Acesso em: 8 jun. 2022.

SILVEIRA D. T.; CÓRDOVA F. P.; A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p. 31-42.

SILVEIRA, S. *et al.* Aquisição da habilidade motora rebater na educação física escolar: um estudo das dicas de aprendizagem como conteúdo de ensino. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 27, 2013, p. 149-157.

TEZANI, T. C. R. (coord.). **Currículo comum para o ensino fundamental de Bauru**. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2013.

TEZANI, T. C. R. Considerações teóricas. In: MESQUITA, A. M.; FANTIN, F. C. B.; ASBAHR, F. F. S. (orgs.) **Currículo comum para o ensino fundamental municipal**. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016, p. 29-39. Disponível em: https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/curriculo_ef2.pdf. Acesso em: 22 set. 2022.

TRAVASSOS, R. D. A; DANTAS, E. R. **A produção de conhecimento sobre o tênis na educação física**. Universidade Estadual da Paraíba. Paraíba: Realize,

2015. Disponível em:

https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enid/2015/TRABALHO_EV043_MD1_SA2_ID1818_31072015133715.pdf. Acesso em: 23 jan. 2022.

UKACHENSKI, L. Tênis de campo na escola: oportunizando alunos da escola pública a praticar um esporte elitizado. **Cadernos PDE**, Curitiba, 2014, vol. I.

Disponível em:

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_utfpr_edfis_pdp_luciane_ukachenski.pdf. Acesso em 06 de maio de 2022.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os Professores

Olá, estamos convidando você para participar da pesquisa intitulada O ensino da Educação Física na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e da Psicologia Histórico-Cultural: uma proposta didático metodológica.

O objetivo deste estudo é investigar os modos como os professores de Educação Física do Sistema Municipal de Ensino de Bauru interpretam e se apropriam da pedagogia histórico-crítica e da Psicologia Histórico-Cultural na organização do trabalho pedagógico.

Tal estudo será realizado por mim Manaíra Gonçalves Bien, coordenadora de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação de Bauru e pós-graduanda do curso de Docência para a Educação Básica, sob orientação da professora Lílian Aparecida Ferreira, do curso de Educação Física, ambas da UNESP/Bauru.

Você responderá a um questionário, por meio deste formulário online, que trará questões relacionadas à sua formação inicial, cursos de especialização, aprimoramentos e de formação continuada, e assuntos relacionados à sua prática pedagógica enquanto docente de Educação Física no Sistema Municipal de Ensino de Bauru, como: quais turmas lecionam, por quanto tempo e em quais escolas.

Os riscos da pesquisa estão vinculados a eventuais desconfortos para responder as questões, como cansaço ou lembranças que podem trazer sentimentos de tristeza, insatisfação, medo etc. Em caso destas ocorrências, comunique a pesquisadora para que ela possa lhe oferecer todo o suporte necessário.

Para além destes riscos, cumpre destacar que, em virtude das restrições correspondentes ao controle absoluto do ambiente virtual, há limitações para assegurar totalmente a confidencialidade dos dados registrados. Ainda assim, nos comprometemos a fazer o download dos dados coletados para um dispositivo local, apagando todo e qualquer registro de plataforma virtual, ambiente compartilhado ou nuvem, zelando pelo seu arquivamento em local seguro com utilização exclusiva para fins acadêmico-científicos. O mesmo será realizado com o registro da sua manifestação relacionada ao termo de consentimento.

Enquanto benefícios, a sua participação auxiliará na compreensão da relação estabelecida entre os professores de Educação Física e o currículo municipal, bem

como, colaborar com a produção de um produto educacional que poderá estreitar os vínculos dos docentes e dos estudantes com a proposta de um ensino crítico. Não precisa participar do trabalho se não quiser, é um direito seu. Também não terá nenhum problema se quiser desistir depois de ter iniciado sua participação. Caso seja esse o caso, poderá enviar mensagem aos e-mails xxxxxxxxxxxx ou xxxxxxxxxxxx bem como aos telefones (14) xxxxxxxxxxxx ou (14) xxxxxxxxxxxx para a retirada do consentimento. Caso você não entenda algo sobre o questionário, não goste de qualquer situação que identificar ou tenha alguma outra dúvida sobre a pesquisa, você pode procurar tanto a pós-graduanda Manaíra quanto à professora Lílian pelos telefones acima indicados.

Você não receberá nenhum tipo de auxílio financeiro para participar da pesquisa, tendo como gasto o uso de sua rede de internet para responder às questões. Em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa, será garantida a sua indenização. Os seus direitos como pessoa serão respeitados, seguindo as orientações das Resoluções nº 466 de dezembro de 2012 e nº 510 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde que tratam da dignidade humana nas pesquisas científicas.

Esse projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho, da Faculdade de Ciência, da Unesp, campus de Bauru/SP com o número do Parecer 4.904.351 e pela Secretaria Municipal de Educação de Bauru.

Aceita participar da pesquisa?

☐

Sim

☐

Não

Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorram quaisquer prejuízos físicos, mentais ou no acompanhamento deste serviço. Declaro ainda estar ciente de que minha participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido(a) aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Nome da Pesquisadora Responsável: Manaíra Gonçalves Bien

Fone: (14) xxxxxxxxxxxxxx

E-mail: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

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

Coordenador: Prof. Dr. Mário Lázaro Camargo

Fone: (14) 3103-9400

E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

APÊNDICE B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os Pais/Responsáveis pelos Estudantes

Bauru, ____ de _____ de 2022.

Olá, estamos convidando você para participar da pesquisa intitulada **O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: UMA PROPOSTA DIDÁTICO METODOLÓGICA.**

Os objetivos, para esta fase do estudo, são aplicar e avaliar uma sequência pedagógica ministrada pela professora de Educação Física para a turma de estudantes na qual seu/sua filho/a é integrante, a partir de uma sistematização dos conteúdos propostos no currículo da Educação Física. Tal estudo será realizado por mim Manaíra Gonçalves Bien, coordenadora de Educação Física da Secretaria Municipal de Ensino de Bauru e pós-graduanda do curso de Docência para a Educação Básica, sob a orientação da professora Lílian Aparecida Ferreira, do curso de Educação Física, ambas da UNESP/Bauru.

Durante a realização da coleta de dados nas aulas de Educação Física da turma do/a seu/sua filho/a, farei a utilização de uma sequência didática elaborada por esta professora/pesquisadora durante as aulas previstas no calendário da escola. O início da aplicação está previsto para ocorrer no período de maio a junho de 2022.

Para acompanhar o desenvolvimento dessa sequência didática serão realizadas observações das aulas pela professora/pesquisadora de Educação Física e registradas em diário de campo.

Os riscos da pesquisa estão vinculados a eventuais desconfortos que possam ser gerados no momento do acompanhamento e observação das aulas por parte da pesquisadora. Em caso destas ocorrências, a professora/pesquisadora irá oferecer todo o suporte necessário.

Enquanto benefícios, a sua autorização poderá contribuir para que possamos compreender como um trabalho sequencial, organizado e dirigido pode auxiliar na elaboração de um ensino mais qualificado aos estudantes.

Não precisa autorizar a participação do/a seu/sua filho/a se não quiser, é um direito seu. Também não terá nenhum problema se quiser desistir depois de ter iniciado sua participação. Caso seja esse o caso, poderá enviar mensagem aos e-mails xxxxxxxxxxxxxx ou xxxxxxxxxxxxxx bem como aos telefones (14) xxxxxxxxxxxxxx ou (14) xxxxxxxxxxxxxx para a retirada do consentimento. Nesta situação, enviaremos para seu contato a sua resposta de retirada do consentimento do estudo.

Caso você ou seu/sua filho/a não entendam algo, não gostem de qualquer situação que identificar correspondente a utilização do material ou acompanhamento das aulas ou tenha alguma outra dúvida sobre a pesquisa, você pode procurar tanto a pós-graduanda Manaíra quanto à professora Lílian pelos telefones acima indicados.

Você e seu/sua filho/a não receberão nenhum tipo de auxílio financeiro para participar da pesquisa.

Em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa, a indenização será garantida. Os direitos como pessoa do/a seu/sua filho/a serão respeitados, seguindo as orientações das Resoluções nº 466 de dezembro de 2012 e nº 510 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde que tratam da dignidade humana nas pesquisas científicas.

Eu _____ autorizo
eu/minha filho/a _____ a participar
da pesquisa.

Nome da Pesquisadora Responsável: Manaíra Gonçalves Bien

Fone: xxxxxxxxxxxxxx

E-mail: xxxxxxxxxxxx

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

Coordenador: Prof. Dr. Mário Lázaro Camargo

Fone: (14) 3103-9400

E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

APÊNDICE C

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido aos Estudantes

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA	
Pesquisa: O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: UMA PROPOSTA DIDÁTICO METODOLÓGICA.	
Orientadora: Lilian Aparecida Ferreira	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação Física
Telefone: (14) xxxxxx	Endereço Eletrônico: xxxxxxxxxxxx
Aluna responsável: Manaíra Gonçalves Bien	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação Física
Telefone: (14) xxxxxxxxxxxx	E-mail: xxxxxxxxxxxx
Contato do Comitê de Ética da Faculdade de Ciências/UNESP/Bauru Coordenador: Prof. Dr. Mário Lázaro Camargo, Fone: (14) 3103-9400, E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br	
Olá, estamos convidando você para participar da pesquisa intitulada O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: UMA PROPOSTA DIDÁTICO METODOLÓGICA Os objetivos, para esta fase do estudo, são aplicar e avaliar uma sequência pedagógica ministrada pela sua professora de Educação Física, Manaíra Gonçalves Bien, a você e seus colegas de turma. Faremos a utilização de uma proposta de material didático produzido por esta pesquisa durante as aulas previstas no calendário da escola. Para acompanhar o desenvolvimento destas aulas com este material, serão realizadas observações das suas aulas de Educação Física por parte da pesquisadora, mas não se preocupe, o foco será observar o andamento das aulas e não avaliar seu comportamento. Os riscos da pesquisa estão vinculados a eventuais desconfortos que possam ocorrer no momento da observação e acompanhamento das aulas. Outros riscos se relacionam às possíveis ocorrências próprias das vivências das aulas (torções, lesões de dedos, etc. comuns da aula de Educação Física). Em caso de tais situações, a professora lhe oferecerá todo o suporte necessário. Enquanto benefícios, a sua participação poderá contribuir para que possamos compreender como um trabalho sequencial, organizado e dirigido pode auxiliar na elaboração de um ensino mais qualificado. Não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu. Também não terá nenhum problema se quiser desistir depois de ter iniciado sua participação. Caso você não entenda algo ou não goste de qualquer situação que leu aqui você pode conversar comigo que sou sua professora de Educação Física.	

IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO

NOME DO PARTICIPANTE:

RESPONSÁVEL:

ESTUDO AS BRINCADEIRAS E OS JOGOS QUE ENVOLVAM O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA, QUE CRIANÇAS DA SUA IDADE GOSTAM. VOCÊ PODE ME AJUDAR A DESCOBRIR DO QUE VOCÊS GOSTAM E COMO BRINCAM? PARA ISSO PRECISO OLHAR VOCÊ BRINCANDO E JOGANDO AQUI NA ESCOLA. VOCÊ GOSTARIA DE PARTICIPAR DAS ATIVIDADES QUE TE MOSTRAREI NAS FIGURAS?

JOGOS E BRINCADEIRA COM MATERIAIS: SIM () NÃO ()



FIGURA 1 – BRINCADEIRAS COM RAQUETE E BOLINHA.

JOGOS E BRINCADEIRAS COM BOLA: SIM () NÃO ()



FIGURA 2 – BRINCADEIRA COM BOLA.

DESENHAR, PINTAR E ESCREVER: SIM () NÃO ()



FIGURA 3 - EXPRESSÕES ARTÍSTICAS

OUVIR HISTÓRIAS E PARTICIPAR DE RODAS DE LEITURAS: SIM () NÃO ()



FIGURA 4 – RODA DE LEITURA

JOGOS, BRINCADEIRAS E DEMAIS ATIVIDADES: SIM () NÃO ()



FIGURA 5 - JOGOS

BAURU, ____/____/____

ASSINATURA

Fonte das imagens:

1 Disponível em: <https://www.omunicipio.jor.br/wordpress/2020/07/29/projeto-joga-tenis-alcanca-500-criancas-de-escolas-municipais/>. Acesso em: 05 maio 2022.

2 Disponível em: <https://www.tempojunto.com/2019/04/17/5-tipos-diferentes-de-jogo-de-queimada-para-brincar-com-seu-filho/>. Acesso em: 05 maio 2022.

3 Disponível em: < <http://revistacrescer.globo.com/criancas/desenvolvimento/noticia/2014/10/importancia-do-desenho-para-o-desenvolvimento-do-seu-filho.html> >. 05 maio 2022.

4 Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudojornal.html?idconteudo=4353> . Acesso em: 05 maio 2022.

5 Disponível em: <https://www.escolatrilhas.com.br/letrilhas/jogar-todo-dia-na-pre-escola/> . Acesso em: 05 maio 2022.

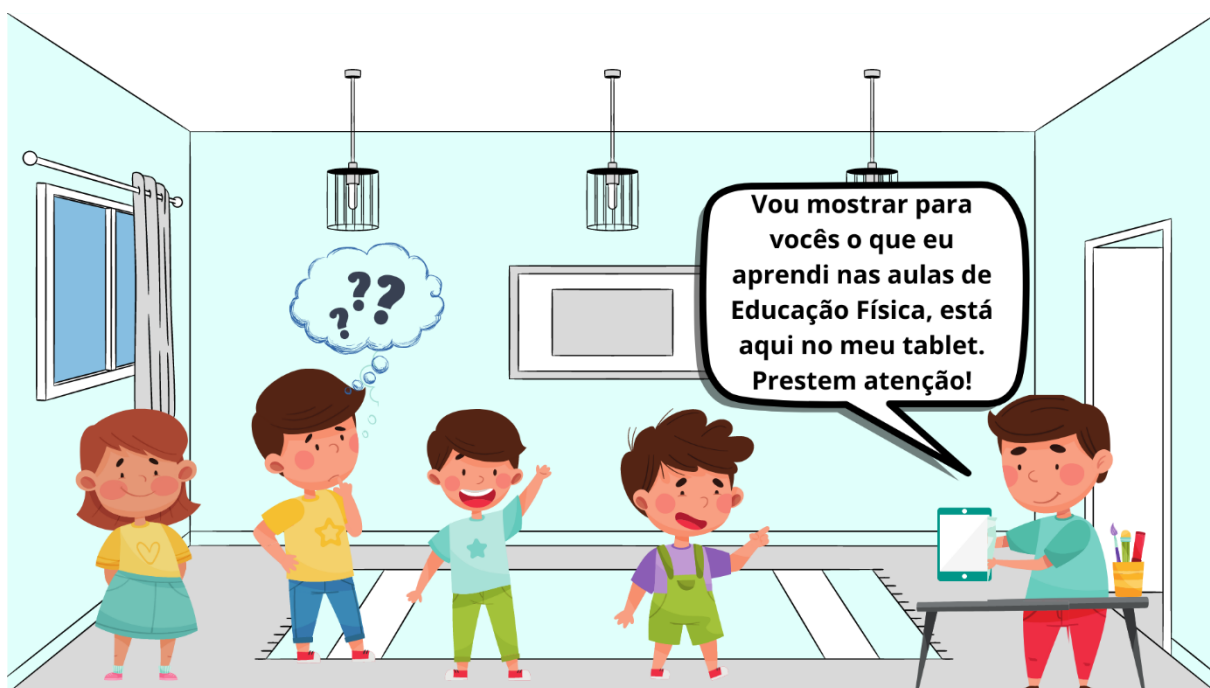
APÊNDICE D
Questionário aos pais/responsáveis

1. Você pratica ou já praticou algum esporte? Qual (is)?
2. Você conhece o esporte chamado tênis de campo? Se sim, escreva tudo o que você sabe sobre ele?
3. Sabe como funciona o sistema de pontuação?
 () Sim, explique:
 () Não
4. Você já assistiu alguma partida desse esporte na televisão?
 () Sim, qual canal de televisão?
 () Não
5. Conhece alguém que pratica o tênis de campo?
 () Sim, qual a sua relação com essa pessoa?
 () Não
6. No bairro onde você mora possui algum espaço para a prática desse esporte?
 () Sim, qual o nome do bairro?
 () Não
7. Conhece alguma escolinha de tênis de campo para criança?
 () Sim, onde?
 () Não
8. Você conhece ou frequenta algum projeto, clube ou instituição que tem a oferta desse esporte?
 () Sim, qual?
 () Não

APÊNDICE E

História: “Dudu e o Jogo da Palma”





"Paume" (palma) é um jogo Francês. Nesse jogo a bola era golpeada com a mão.



Imagem disponível em: <https://www.jeuxdepaume.be/>

"Jeu de Paume", jogo da palma, era o nome da brincadeira que os monges franceses treinavam na época. Disputas essas realizadas em ambientes fechados. O jogo consistia em arremessar a bola contra a parede.



<https://www.gregoriano.org.br/gregoriano/historiacantogregoriano.html>

No decorrer do tempo modificou-se para um espaço retangular, com dimensões maiores, marcações no chão e um objeto para rebater a bola. Primeiramente, a bola era atacada com as mãos. Mais tarde, luvas de couro vieram a ser usadas.



Com o passar do tempo, para permitir aos jogadores golpear com mais firmeza colocaram-se tábuas fixadas nas faixas de couro conhecido como battoir e que mais tarde recebeu um cabo e também as cordas trançadas.



A longa palmeira dos Campos Elísios, Claude-Louis Desrais, século XVIII



<https://www.pariszigzag.fr/secret/histoire-insolite-paris/la-folle-histoire-du-jeu-de-paume-en-france>

Imagem disponível em: <http://joseestelita.blogspot.com/2009/08/o-jeu-de-paume-ou-jogo-de-palmas-e-um.html>

Com o passar do tempo o jogo começou a ganhar novas regras deixando de ser praticado contra a parede e passou a ser praticado em um retângulo dividido ao meio por uma corda.

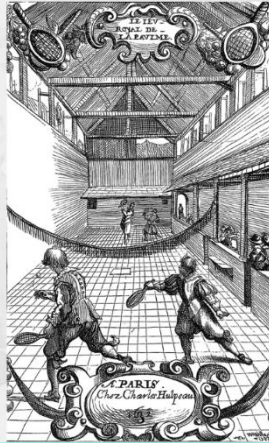


Imagem disponível em: <https://culturalizando.blog/2020/10/27/jeu-de-paume-a-origem-do-jogo-de-tenis/>

A princípio os jogos eram disputados ao ar livre, mas a partir do século XIX começou-se a transferir para locais fechados, nascendo assim os salões de jeu de paume



“Le Jeu de Longue Paume”

“Le Jeu de Court Paume”

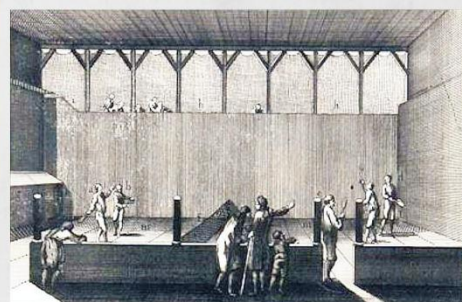


Imagem disponível em: <https://culturalizando.blog/2020/10/27/jeu-de-paume-a-origem-do-jogo-de-tenis/>



Imagem disponível em:
<https://meumundoolimpico.wordpress.com/jeu-de-paume/>

O Major britânico Walter Wingfield é considerado o criador do esporte tênis de grama.

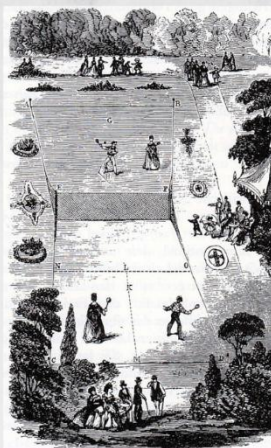
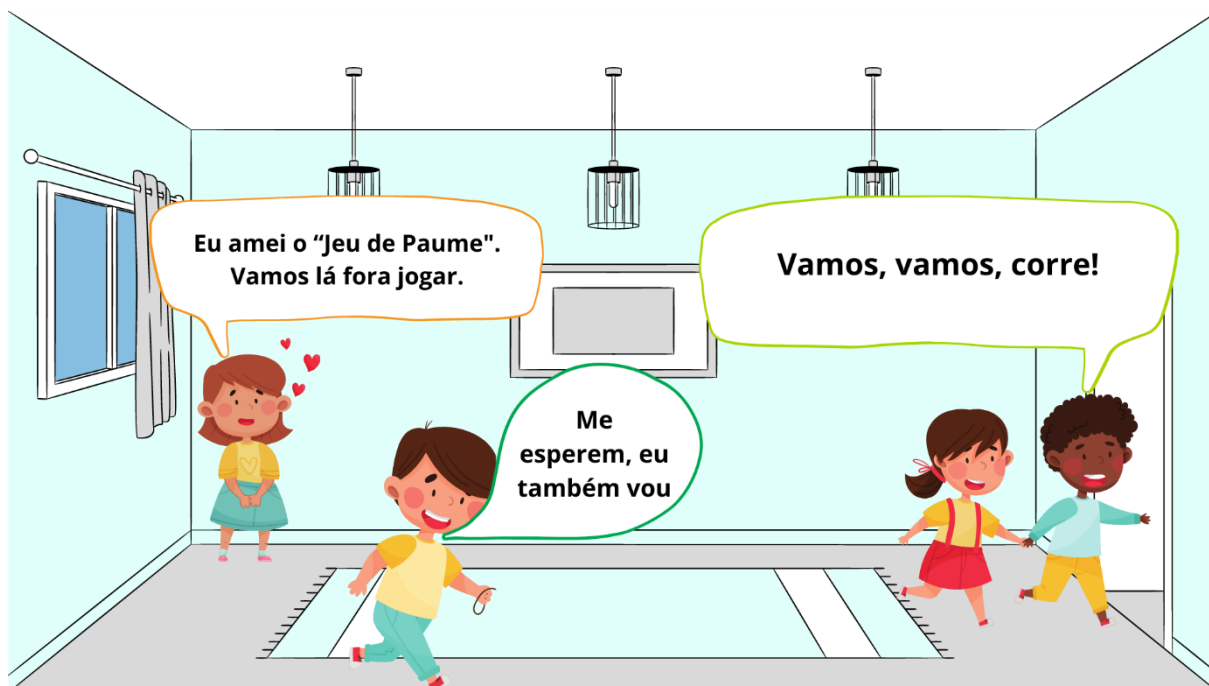
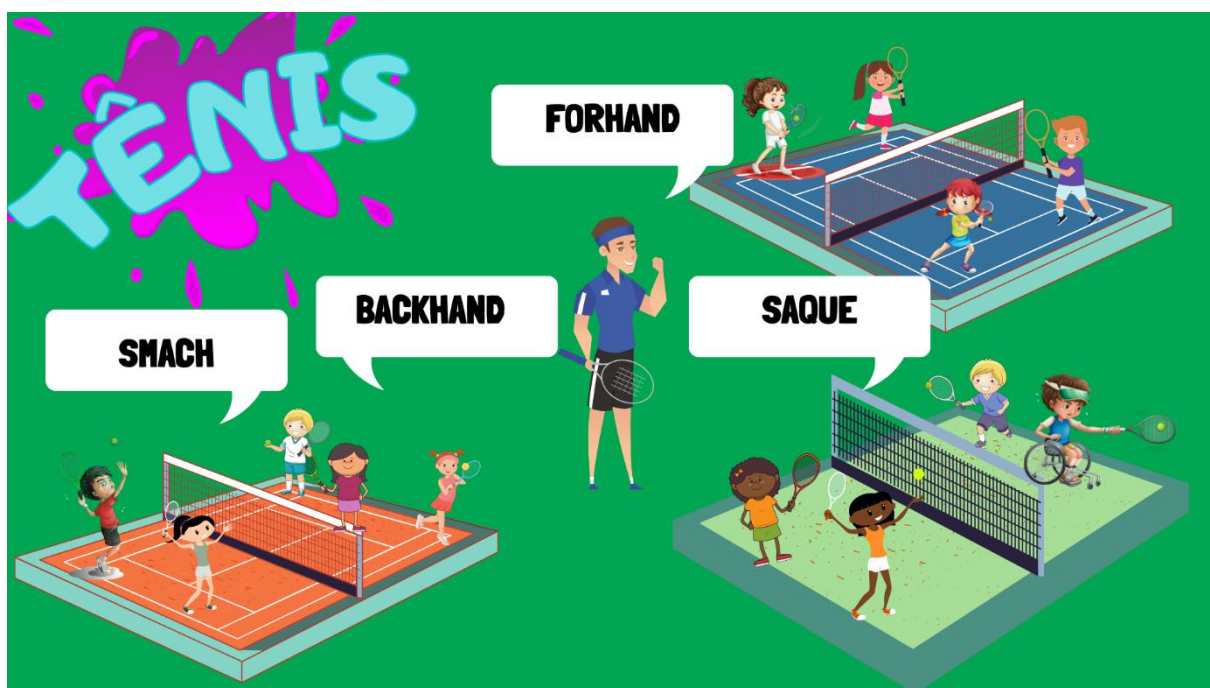


Imagem 1 disponível em:
<http://joseestelita.blogspot.com/2009/08/o-jeu-de-paume-ou-jogo-de-palmas-e-um.html>

Imagem 2 disponível em: <https://www.wikiwand.com/pt/Hist%C3%B3ria-do-t%C3%AAnis>



No dia seguinte,
já na escola...





APÊNDICE G
Questionário

NOME: _____ 4º ano A
DATA: _____

ESCREVA SOBRE:

1. JOGO QUE DEU ORIGEM AO TÊNIS:

2. EVOLUÇÃO DA REBATIDA:

3. MATERIAIS UTILIZADOS PARA CONSTRUIR AS BOLAS DE TÊNIS:

4. PISO/SUPERFÍCIES:

5. QUADRA:

6. OBJETIVO DO JOGO DE TÊNIS:

7. COMO MARCAR PONTO:

8. SAQUE:

9. PONTUAÇÃO

- SET _____
- GAME _____
- PONTOS _____

10. ÁRBITROS _____**DESENHE:**

QUADRA

RAQUETE

BOLINHA

APÊNDICE H

Diários de aula

Diário de aula 1 - 04/05/2022

No primeiro momento da aula apresentei oralmente a pesquisa informando sobre a coleta de dados e assim convidando-os para participar. Posteriormente realizei a leitura Termos para os alunos (TALE) e solicitei para aqueles que gostariam de participar que assinassem.

Após esse momento inicial os estudantes foram questionados sobre os conhecimentos que possuíam sobre o tênis de campo. As respostas foram anotadas no quadro pela a professora/pesquisadora e registradas em fotografia.

Posteriormente fomos para a quadra, onde iniciamos com a atividade prática, jogo de peteca. A atividade se iniciou com os estudantes rebatendo a peteca individualmente todos ao mesmo tempo. Muitos relataram que já haviam, no ano anterior, brincado com o material. Após esse primeiro contato com a peteca a professora/pesquisadora esticou um elástico por toda extensão da quadra onde os estudantes em duplas jogaram rebatendo a peteca um para o outro.

Diário de aula 2 – 11/05/2022

Iniciamos a aula com a entrega do questionário que os pais deveriam responder sobre o tênis de campo. Também foi solicitado que os estudantes devolvessem à professora o questionário respondido até o dia 01 de junho para que possamos tabular e dialogar sobre as respostas. Nesse momento foi solicitado o auxílio da professora Fernanda com o recebimento e o arquivo dos questionários já respondidos pelos pais. Logo após ao questionário e com o uso de um computador e de um *Datashow* realizamos a apresentação e a leitura da história “Dudu e o Jogo da Palma”. Após a leitura, voltei as imagens presentes na história e mediei a análise por parte dos estudantes das vestimentas utilizadas pelas pessoas. Em relação a esse ponto, após um diálogo eles chegaram à conclusão que se trataram de pessoas “ricas”, pois as roupas tinham muitos detalhes e pareciam de pessoas que viviam em castelos, “amigos do rei”. Segui com a apresentação das imagens questioneei sobre o espaço em que se realizava o jogo. Alguns estudantes apontaram que ele era realizado em lugares abertos e fechados. Os diálogos foram

direcionados para que os alunos pudessem compreender o contexto histórico e social da criação do jogo da palma (jeu de paume), jogo esse que deu origem ao esporte tênis, e suas características principais.

Para dar continuidade com os conhecimentos aprendidos fomos para a quadra da escola realizar o jogo que denominei de jogo da palma, uma adaptação do jogo “jeu de paume”, onde os estudantes deveriam rebater as bolas com a palma da mão contra a parede. A turma recebeu bolas de diferentes tamanhos e pesos e foram orientados a realizar individualmente a rebatida na parede. Eles poderiam escolher a bola para realizar o jogo. Muitos estudantes escolheram a bolinha de tênis, outros iniciaram com bolas “parque” e outros com as bolas de iniciação de borracha. Foi solicitado que eles trocassem a bola caso a rebatida estivesse muito fácil ou muito difícil. Após essa primeira atividade estiquei o elástico em toda a extensão da quadra e eles realizaram o jogo da palma em dupla.

Ao final da aula realizei uma roda no centro da quadra e dialogamos sobre os jogos. Os estudantes falaram sobre a dificuldade em rebater as bolas e que a atividade estava muito difícil. Também relataram que a mão doía quando realizaram a atividade com a bola de tênis. Nesse momento, com o intuito de dar seguimento ao contexto histórico do desenvolvimento do esporte tênis, questionei como poderíamos resolver esse problema. As primeiras ideias vinham ao encontro do uso de bolas maiores e macias. Aproveitei nesse momento para retomar o conhecimento de que a bola utilizada no jogo da palma era similar a bola utilizada no tênis. Após algumas ideias, um aluno denominado Bruno (nome fictício) lembrou que poderíamos proteger as mãos com um pano ou luva, assim como foi feito na história que lemos em aula. Concordei com a sua resposta acenando com a cabeça e questionei os alunos o que mais poderíamos utilizar para facilitar essa rebatida. Após alguns minutos de silêncio a Manuela disse para usarmos uma raquete. Os estudantes ficaram animados com a possibilidade do uso do material. Com o objetivo que eles compreendessem o processo de evolução histórica da raquete e da criação do tênis sugeri que produzíssemos rebatedor de papelão. Então, ficou combinado com a turma que eles teriam a tarefa de trazer caixas de papelão para a confecção do rebatedor na próxima aula que aconteceria no próximo de dia 25.

Nesse dia conforme combinado na aula anterior (11/05) fomos direto para a quadra para a confecção do rebatedor. Cada criança cortou um quadrado de papelão e para fixar o rebatedor na mão amarrei o elástico. Após a confecção do rebatedor demonstrei aos estudantes como montar as redes e a turma foi dividida em grupos de 6 para que pudessem montar as redes para o jogo. Disponibilizei bolas de diferentes tamanhos e de diferentes materiais.

Orientei para que eles se organizassem em 2 duplas para o jogo e 2 ficariam aguardando ao lado do jogo auxiliando no andamento do jogo, assim eles iniciaram o jogo rebatida utilizando o rebatedor. A cada 5 minutos solicitava a troca das duplas participantes. Observei novamente que muitos estavam com dificuldade de rebater a bola, independente do material e ou tamanho da bola. Então, decidi que nas próximas aulas iria avaliar o nível da aprendizagem da rebatida dos estudantes durante os jogos através de uma planilha.

Ao final da aula fizemos uma roda no centro da quadra e relatei que ainda haviam muitos estudantes com dificuldades em realizar o jogo proposto e associei essa dificuldade ao fundamento da rebatida. Questionei o que poderíamos fazer para melhorar e efetivar a aprendizagem da rebatida. Após algumas ideias os estudantes disseram que quando tem dificuldade com algum conteúdo das outras áreas eles levam tarefa para casa ou mesmo participam do reforço. Então, expliquei que era impossível realizar as aulas de reforço escolar em outro horário, mas a ideia do reforço, dado pelos estudantes me auxiliou com a ideia de enviar como tarefa para casa a realização do jogo. Assim, já de volta à sala de aula os estudantes foram orientados na tarefa que consistiu em enviar uma bolinha e 2 rebatedores para a casa e que eles deveriam realizar com outra pessoa o jogo da rebatida e caso não tivessem ninguém para auxiliar e fazer dupla que deveriam utilizar uma parede. Separei então, 10 bolinhas e 20 rebatedores para serem enviados para a casa, expliquei a tarefa e falei sobre a importância da responsabilidade com o material da escola, por se tratar de um material de uso coletivo. Solicitei o auxílio para a professora Fernanda da sala regular na organização da logística da tarefa, nesse mesmo dia 10 estudantes levaram os materiais para a casa com a responsabilidade de devolver no dia seguinte, para que outros 10 estudantes pudessem levar e assim sucessivamente.

No início da aula conversei com os estudantes sobre como havia ocorrido a tarefa realizada em casa. Eles relataram que gostaram muito e que estavam melhorando. Quando perguntei quantos conseguiram realizar a tarefa todos levantaram a mão. Alguns estudantes relataram que os pais/responsáveis ajudaram na tarefa montando redes adaptadas com cadeiras e corda ou cabos de vassoura. Dos 30 estudantes apenas 8 relataram que não tinham realizado o jogo em dupla, mas que conseguiram realizar a rebatida na parede.

Após esse diálogo inicial apresentei para eles um roteiro de observação que deveria ser utilizado para acompanhar durante a exibição do vídeo. O vídeo em questão foi uma montagem com trechos de outros 3 vídeos baixados da plataforma *Youtube* e editado pelo programa *Movavi*. O roteiro foi lido e registrado no quadro para que eles pudessem acompanhar.

O vídeo iniciava com um resumo do conteúdo aprendido sobre o processo histórico do tênis. Após esse resgate dos conteúdos o vídeo apresentava novos conhecimentos que deveriam ser apropriados pelos estudantes: os elementos da lógica interna do tênis: regras, materiais, espaço, participantes, pontuação e tempo.

Após a primeira apresentação retomamos o vídeo em cada item do roteiro para explicação dos elementos citados acima e sanar as dúvidas sobre o conteúdo. Os estudantes tiveram muitas dúvidas principalmente no entendimento sobre a pontuação, nesse momento percebi que esse conhecimento estava além do nível de aprendizagem real dos estudantes, impossibilitando sua compreensão.

Logo em seguida fomos para a quadra montamos as redes, desenhemos uma quadra em dimensões menores. Demonstrei as possibilidades de formação dos participantes do simples e do jogo em dupla, as principais regras, o saque, a pontuação e dialogamos sobre o papel do árbitro. Expliquei para eles que na formação de duplas deveria haver uma cooperação entre os participantes da mesma equipe e que havia a oposição a equipe adversária o que não ocorria no simples, “um contra um”, onde o jogo se caracterizava pela oposição ao adversário, jogar contra o outro.

Os estudantes se dividiram em quartetos, realizaram o jogo 1x1 (simples) enquanto os outros dois eram responsáveis pela arbitragem. Para os jogos deixei disponível as raquetes que dispúnhamos na escola e diferentes tipos de bolas, assim como nas aulas anteriores. Durante os jogos passei por todos os jogos tirando as dúvidas sobre o desenvolvimento do jogo. Nessa minha passagem percebi que

eles estavam utilizando na sua maioria as bolas de tênis e que apenas dois quartetos utilizavam bola maiores e mais leves. Também notei que eles estavam preocupados em conseguir realizar a troca de passes, em realizar a rebatida e não em marcar ponto, mesmo com dois estudantes responsáveis pela arbitragem.

Nessa aula observei os jogos que estavam sendo realizados e realizei anotações na planilha que confeccionei. Dessa forma, pude verificar que houve evolução na apropriação dos conhecimentos relacionados à rebatida, ao controle da bola e na compreensão da lógica do esporte, porém o tempo destinado aos jogos foi muito curto. Assim, decidi que seria necessário enviar uma nova tarefa para casa. Expliquei que eles levariam duas raquetes e uma bolinha para casa para pudessem realizar o jogo do tênis com algum familiar. Também foi solicitado na tarefa que eles deveriam explicar aos pais/responsáveis os conhecimentos aprendidos em aula sobre a lógica interna do esporte. A professora regular da sala me auxiliou novamente na logística da tarefa.

Diário de aula 5 - 08/06/2022

Nesse dia os estudantes realizaram uma atividade avaliativa. Apresentei oralmente um resumo dos conhecimentos desenvolvidos até aquele momento, retomamos as atividades realizadas em sala e também os jogos que realizamos na quadra. A atividade foi entregue para cada estudante presente e mesmos iniciaram a resolução. Quando a aula estava acabando solicitei que eles realizassem a entrega da atividade, porém nenhum estudante havia terminado. Fiquei de retomar a atividade na próxima aula.

Diário de aula 6 - 15/06/2022

Desde a aula do dia 01 de junho os estudantes foram devolvendo os questionários enviados aos pais. Iniciamos a aula entregando-os para leitura das respostas e um tempo para que a sua realização. As devolutivas totalizaram 21 questionários respondidos. Após alguns minutos fiz a leitura de cada pergunta dialogando sobre as respostas e realizamos no quadro o quantitativo das respostas. Durante os momentos de diálogos, com a mediação da professora/pesquisadora, os estudantes foram percebendo que as respostas na sua maioria (20) demonstravam o desconhecimento dos responsáveis em relação ao esporte. Conversei com eles

que precisávamos compreender o porquê desse desconhecimento em relação ao esporte tênis.

Com o objetivo de ouvir o que os estudantes pensavam sobre o desconhecimento dos pais sobre o esporte perguntei por qual motivo isso acontecia. O estudante João falou:

“Meu pai é velho professora.”

As crianças deram risada, então retomei a origem do tênis, lembrando da história que lemos e o vídeo assistido.

O outro estudante Thiago disse:

“Na escola do meu pai não tinha isso. Ele falou que jogava “bola”.

Alguns estudantes concordaram e disseram que os pais falavam a mesma coisa. Perguntei se eles achavam que era importante ter outros esportes além do futebol e eles disseram que sim, pois era muito legal jogar tênis.

Retomei o primeiro questionamento sobre o desconhecimento dos pais/responsáveis sobre o tênis.

A estudante Clarice levantou a mão e disse que a mãe respondeu o questionário e que ela não conhecia o tênis e nunca tinha visto nem na “tv”, porque ela não tinha “tv” em casa, questionei o porquê e ela prontamente respondeu que era da igreja e não podia.

Perguntei então se mais alguém tinha ouvido ou conversado com os pais/responsáveis sobre o tênis, então a Nathalia disse que a mãe falou assim: “Isso é coisa de rico filha.” Perguntei se ela concordava com a mãe ela explicou que achava que o tênis era de rico porque quando ele foi criado só os ricos jogavam e que isso acontecia até hoje, pois todos ali eram pobres e ninguém conhecia.

Nesse momento os estudantes começaram a falar entre eles e contar sobre as coisas que não estavam escritas no questionário, mas sobre as falas que ouviram em casa o que deixou a aula bem barulhenta. Nesse momento fui anotando as falas no caderno. A estudante Julia relatou que a mãe falou que a patroa dela jogava. Então a Samanta lembrou-se que sua tia trabalhou em um clube que chamava tênis clube e que ela falou que lá só tinha “gente de muito dinheiro” então o tênis era para rico.

Nesse momento expliquei para eles que a mãe e a Nathalia estavam certas em seu raciocínio e que alguns esportes ficaram pertencentes a uma determinada classe social e que a escola tem como função proporcionar o acesso a esse

conhecimento. Que não podemos ficar só jogando “bola” como relatou o pai do Thiago e que todas as pessoas têm o direito de praticar e conhecer esse e tantos outros esportes.

No segundo momento da aula fomos para a quadra, montamos as redes e as quadras. Dividi a turma em quartetos tentando colocar nos grupos as crianças com níveis próximos de aprendizagem. Na atividade duas crianças deveriam jogar e duas ficavam com a responsabilidade de arbitrar o jogo e marcar os pontos. Para facilitar a compreensão da pontuação marquei na lousa a sequência dos pontos do tênis 15-30-40-game e ao final de cada set eles deveriam realizar a troca de jogadores. Durante a realização das partidas passei pelas quadras observando os jogos e anotando na minha planilha as avaliações e percebi que o sistema de pontuação confundia bastante eles, conforme já havia percebido na aula anterior. Nesse momento parei a atividade e solicitei que eles contassem os pontos até 4. Observei também que muitos tiveram dúvidas com relação quando era ponto, mas percebi que diferente das aulas anteriores eles já compreendiam que o objetivo do jogo era dificultar a devolução/rebatida da bolinha pelo adversário. Os grupos que aprenderam mais efetivamente a rebatida também possuíam uma melhor aprendizagem das regras e da lógica do jogo.

Dos grupos formados apenas dois (8 estudantes) não conseguiam rebater a bola de tênis e solicitaram uma bola de borracha, melhorando assim o jogo. Mesmo com dificuldade foi possível notar o avanço na aprendizagem na prática do jogo de tênis assim como na compreensão da sua lógica.

Nesse dia os estudantes levaram para casa o bilhete de autorização para a visita ao Bauru Tênis Clube que aconteceria na próxima semana dia 22 de junho.

Diário de aula 7 - 22/06/2022

Sáímos da escola por volta da uma hora da tarde e fomos direto ao BTC lá o professor Carlinhos estava a nossa espera e nos recebeu nas quadras de tênis de saibro. No início ele se apresentou e relatou as crianças o quanto o esporte havia mudado a vida dele. Ele contou que estudou sempre em escola pública, assim como eles, e que conseguiu entrar em um projeto social que possibilitava a prática do tênis de campo e que sempre se esforçou e treinou muito para se manter no projeto. Ele também contou que conheceu alguns países e que foi o esporte que proporcionou tudo isso a ele. Os estudantes ficaram muito interessados com a explanação. Em

um segundo momento o professor Carlinhos mostrou os materiais oficiais, a quadra de saibro, regras e golpes. Depois entregou uma raquete para cada criança e iniciou a aula. Eles realizaram atividades para aprender os golpes do tênis: forhand, backhand, saque e smash. Após o encerramento da aula de tênis o professor falou sobre o projeto social desenvolvido no clube.

Posteriormente os alunos foram lanchar e brincaram no campo de futebol com alguns materiais que havíamos levado e disponibilizamos para eles.

Diário de aula 8 - 29/6/2022

As duas últimas aulas foram planejadas para a finalização da atividade avaliativa das aulas 9 e 10. Assim como a realização da avaliação final dos conhecimentos apropriados pelos estudantes através dos instrumentos: observação sistematizada do jogo de tênis e o registros das atividades em forma de desenho complementando a história apresentada “Dudu e o Jogo da Palma”. Porém, nesse dia quando cheguei na escola me avisaram que a turma foi dispensada devido à falta de professor, pois alguns profissionais estavam com Covid, assim como algumas crianças da turma. Dessa forma, fiquei impossibilitada de realizar a avaliação final que estava no cronograma. Na semana seguinte também não seria possível, pois os mesmos já estariam em recesso escolar.