



---

**PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA  
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**ANDRÉA CARLA DE PAIVA**

**PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E CURRÍCULO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES  
PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

**RECIFE, 2017**

**ANDRÉA CARLA DE PAIVA**

**PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E CURRÍCULO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES  
PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa Associado de Pós-graduação em Educação Física UPE/UFPB como requisito parcial à obtenção do título de Doutor(a).

Área de Concentração: Cultura, Educação e Movimento Humano

Orientador: PROF. DR. MARCÍLIO SOUZA JÚNIOR

**RECIFE, 2017**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
Universidade de Pernambuco – Recife

P149p Paiva, Andréa Carla de  
Pedagogia histórico-crítica e currículo escolar:  
contribuições para a prática pedagógica da educação / Andréa  
Carla de Paiva. – Recife : UFPB; UPE, Escola Superior de  
Educação Física, 2017.  
295 f. : il.

Orientador: Prof.º Dr.º Marcílio Souza Júnior  
Tese (Doutorado – Educação Física) Universidade Federal  
da Paraíba; Universidade de Pernambuco, Escola Superior de  
Educação Física, Programa Associado de Pós-Graduação em  
Educação Física UPE/UFPB, 2017.

1. Currículo 2. Educação física escolar 3. Prática  
pedagógica 4. Educação física - tese I. Souza Júnior,  
Marcílio (orient.)  
II. Universidade de Pernambuco, Escola Superior de Educação  
Física, Programa de Pós-Graduação em Educação Física  
UPE/UFPB – Tese. III. Título.

CDU 796.4

ANDRÉA CARLA DE PAIVA      PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E CURRÍCULO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA  
PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA      TESE DE DOUTORADO

**UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO/ UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA  
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E CURRÍCULO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES  
PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Elaborada por: ANDRÉA CARLA DE PAIVA

Foi julgada pelos membros da Comissão Examinadora e aprovado para obtenção do título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO FÍSICA na área de concentração: CULTURA, EDUCAÇÃO E MOVIMENTO HUMANO.

Data: 17 de abril de 2017.

---

Prof. Dr. Mauro Virgílio Gomes de Barros  
Coordenador

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof.(a) Dr.(a) MARCÍLIO BARBOSA MENDONÇA DE SOUZA JÚNIOR  
(UPE)

---

Prof.(a) Dr.(a) ANA RITA LORENZINI  
(UPE)

---

Prof.(a) Dr.(a) MARIA ELIETE SANTIAGO  
(UFPE)

---

Prof.(a) Dr.(a) LUCINALVA ANDRADE ATAÍDE DE ALMEIDA  
(UFPE)

---

Prof.(a) Dr.(a) LÍVIA TENÓRIO BRASILEIRO  
(UPE)

Dedico esta tese ao meu querido pai (*in memoriam*) na certeza de que essa conquista teve a força de sua presença. Saudades.

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus, pela sua imensa bondade e plenitude, sempre iluminando meus caminhos e me dando forças.

Aos meus amores, Eduardo, pela compreensão sem fim, pelas orações, por todo amor e dedicação, e Vitor, pelos tantos: “mamãe, tá acabando sua tarefa?”, que me estimulavam fechar o trabalho para brincar intensamente.

À minha querida mãe, pela sua doçura nos momentos mais importantes, sempre disposta a ajudar. Pelo amor incondicional! Te amo!

Aos meus irmãos Ângela, Ailton e Ana Cláudia, pelo companheirismo, pela união e amor que temos uns pelos outros, e pela vibração por cada conquista! Junto a eles, Wilson, querido cunhado, e sobrinhos, Camilla, Pedro e Jorginho. Além da minha sogra D. Luciene, pelas suas orações, e João meu querido enteado.

À Marcílio Souza Júnior, orientador, amigo, divertido, referência como pessoa e como acadêmico, pela paciência e pela acolhida, por cada momento de aprendizagem. Sou grata por tudo!

Aos amigos do ETHNÓS, em especial a João, Allan, Michele, Rodrigo, Jéssica, Camila, Keila, Mayara, Agostinho Rosas, Adriana Gehres, Karla Toniolo, Patrícia Pessoa, pelos incentivos, pelos momentos de estudo, por cada contribuição na produção da tese. Muito obrigada!

À Kadja e Sandra, grandes amigas da convivência do doutorado, pela partilha de muitos momentos especiais graças aos estudos.

Ao Departamento de Educação da UFRPE, pela mobilização no processo de afastamento integral para a realização do curso de doutoramento.

Aos professores e amigos da UFRPE, Jaqueline, Flavinha, Maria Helena, Juliana, Humberto, Erika, Rosângela, Elis, Rachel, Eduardo Jorge, Sérgio Cahú e Marisa pela generosidade e amizade que conquistamos.

Aos professores, membros da banca, Celi Taffarel, Eliete Santiago, Lucinalva Almeida (Nina), Lívia Brasileiro, Ana Rita Lorenzini, Marcelo Tavares e Pierre Normando pelas experiências compartilhadas e pelas significativas contribuições durante todos os momentos requisitados. Meu respeito e carinho!

À velha guarda da ESEF, Marco Aurélio Albuquerque, Renata Salgues, Bruno Santana, Nildo Caú, e tantos outros que construíram comigo essa caminhada na Educação Física.

Aos professores participantes da pesquisa que não hesitaram em responder positivamente a cada momento do estudo.

A todos que de forma carinhosa torceram por mim!

## RESUMO

O currículo tem ocupado uma posição de centralidade no panorama educacional brasileiro, constituindo-se cada vez mais como um campo complexo, caracterizado pela multidimensionalidade e multireferencialidade de suas análises. Assim, pesquisadores da área buscam compreender, entre outras questões, o processo de elaboração de políticas e práticas curriculares nas escolas. Entre as concepções curriculares ora desenvolvidas percebemos a influência de uma visão crítica que tem agregado elementos do pensamento marxista e pós-moderno, seja no viés da Pedagogia Histórico-Crítica, ou dos Estudos Culturais, reconhecendo o currículo como um campo de disputa política, de inúmeros interesses e diversificadas visões sobre as relações sociais. Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica, de orientação marxista, frente aos desafios pertinentes ao currículo escolar, define, a partir do conhecimento elaborado e do saber sistematizado com base em seus próprios fundamentos teórico-metodológicos, o papel da educação escolar que é oferecer os conhecimentos fundamentais no processo de formação humana omnilateral, de forma a torná-lo realmente um instrumento para a emancipação do ser humano. Contudo, os estudos educacionais sob o referencial da crítica marxista no Brasil têm sido recentemente problematizados pelas teorizações curriculares pós-críticas, colocando em xeque suas contribuições, afirmando que estas foram datadas e pertenceu à modernidade, e que suas explicações estão assentadas em análises deterministas das relações sociais, e por isso são afirmações frágeis e nostálgicas, cabendo um novo olhar a partir de outro campo teórico que esteja atento à justiça social com base nas minorias, seja ela de gênero, raça, etnia, classe social, sexualidade, religião, entre outras, expressas na produção teórica dos Estudos Culturais. Tais estudos tem buscado materialização no campo da Educação Física por meio da proposição pedagógica denominada Educação Física Cultural, que provoca o repensar do currículo através do trato metodológico desses marcadores sociais das diferenças nas aulas. Neste debate curricular, entendemos que a questão da atualidade curricular apresentada pela teorização pós-crítica encontra-se incorporada pela análise das relações sociais explicitadas pela Pedagogia Histórico-Crítica no campo educacional e da Metodologia Crítico-Superadora na Educação Física, cujas contribuições estão solidamente alicerçadas no Materialismo Histórico-Dialético. Portanto, as formulações teóricas sobre os estudos culturais no campo da educação/Educação Física e seus desdobramentos na prática pedagógica do professor na educação básica, esvazia de sentidos os projetos para a formação humana omnilateral. Sendo assim, objetivamos analisar a prática pedagógica de professores de Educação Física subsidiados pelos fundamentos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Metodologia Crítico-Superadora, compreendendo os aspectos ontológicos e curriculares que envolvem o processo de organização do trabalho pedagógico na escola, nos utilizando do referencial do materialismo histórico-dialético, apoiados na pesquisa: Bibliográfica na fase exploratória da pesquisa; Documental, cujas fontes foram as propostas curriculares brasileiras de Educação Física; Empírica, com a realização de entrevistas e observação participante das aulas junto a professores de Educação Física da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado de Pernambuco. As categorias realidade, possibilidade e contradição de modo geral, e do currículo e da prática pedagógica de modo particular, deram suporte às análises na pesquisa. Dessa forma, percebemos argumentos sobre nossa tese: a teoria curricular crítica de base marxista, a partir das teorias educacionais e pedagógicas, na Pedagogia



Histórico-Crítica e na Metodologia Crítico-Superadora da Educação Física, contribuem para o avanço do conhecimento no campo do currículo escolar e nas formulações das propostas curriculares oficiais no Brasil. Diante da atualidade curricular, é possível afirmar que, embora os documentos curriculares carreguem intenções e transpareçam concepções teóricas explicitadas em seus textos e sejam tomados como referências pelo professor, a prática pedagógica também é produzida a partir de seus objetivos, crenças e conhecimentos, configurando novos significados ao currículo escolar. No que diz respeito às problematizações feitas pelas teorizações curriculares pós-críticas às teorias críticas marxistas, as análises acerca das propostas curriculares e da prática pedagógica do professor de Educação Física feitas nessa pesquisa refutam as afirmações em torno da negação do trato com os marcadores sociais das diferenças, pois a Pedagogia Histórico-Crítica e a Metodologia Crítico-Superadora, ambas marxistas, demonstrando que a análise do modo de produção da existência não se dá pelos fragmentos, mas pela totalidade, e por isso, incorpora a dimensão das identidades culturais, sua exploração e sua condição de classe, reconhecendo que o processo que evidencia a marginalização e discriminação de uma parcela populacional em condições periféricas e subalternas, também é fruto do capitalismo. Por isso, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Metodologia Crítico-Superadora com características históricas, implicações teóricas e compromissos políticos, impulsiona a Educação Física a contribuir com o processo de formulação das políticas curriculares, à medida que o desenvolvimento da prática pedagógica só faz sentido, se estiver situada no interior da prática social.

Palavras-Chave: Currículo; Prática Pedagógica; Educação Física Escolar.

## ABSTRACT

The curriculum has occupied a position of centrality in the Brazilian educational area, becoming more and more like a complex field, characterized by the multidimensionality and multireferentiality of its analyses. Then, researchers in the area try to understand, among other issues, the process of elaborating curricular policies and practices in schools. Among the curricular conceptions developed here, we perceive the influence of a critical view that has added elements of Marxist and postmodern thinking, whether in the bias of Historical-Critical Pedagogy or Cultural Studies, recognizing the curriculum as a field of political dispute, of numerous interests and a different conception of social relations. By this way, the Historical-Critical Pedagogy, of a Marxist orientation, facing the challenges pertinent to the school curriculum, defines, from the elaborated knowledge and systematized knowledge based on its own theoretical-methodological foundations, the role of the school education that is to offer the fundamental knowledge in the process of human omnilateral formation, in order to make its really an instrument for the emancipation of the human being. However, educational studies under Marxist criticism in Brazil have recently been problematized by post-critical curriculum theorizations, placing their contributions in check, stating that they were dated and belonged to modernity and that their explanations are based on deterministic analyses of social relations, and therefore are fragile and nostalgic affirmations, taking a new consider from another theoretical area that is attentive to social justice based on minorities, be it gender, race, ethnicity, social class, sexuality, religion, among others, expressed in the theoretical production of Cultural Studies. These studies have taken materialization in the area of Physical Education through the pedagogical proposition called Cultural Physical Education, that involve the rethinking of the curriculum through the methodological treatment of these different social markers' in the classes. In this curricular debate, we understand that the issue of curricular nowadays presented by post-critical theorization is incorporated by the analysis of the social relations explicit by Historical-Critical Pedagogy in the educational field and by the Critical-Overcoming Methodology in Physical Education, whose contributions are solidly based In Historical-Dialectical Materialism. Therefore, the theoretical formulations on cultural studies in the area of Education / Physical Education and its unfolding in the pedagogical practice of the teacher in basic education, empty of meanings the projects for the omnilateral human formation. Therefore, we aim to analyze the pedagogical practice of Physical Education teachers subsidized by the theoretical-methodological foundations of Historical-Critical Pedagogy and Critical-Overcoming Methodology, understanding the ontological and curricular aspects that involve the process of organizing pedagogical work in school, in the using the framework of historical-dialectical materialism, supported by research: Bibliographic in the exploratory phase of the research; documentary, whose sources were the Brazilian curricular proposals of Physical Education; empirical, with interviews and participant observation of the classes together with Physical Education teachers of the Public State Education of the Pernambuco State. The categories reality, possibility and contradiction in general, and the curriculum and pedagogical practice in particular, supported the analyses in the research. In this way, we perceive

arguments about our thesis: the critical curricular theory of Marxist base, from the educational and pedagogical theories, in the Historical-Critical Pedagogy and the Critical-Overcoming Physical Education Methodology, contribute to the advancement of knowledge in the curriculum and in the formulations of official curricular proposals in Brazil. In the face of current curricular activities, it is possible to affirm that, although the curriculum documents carry intentions and transcend theoretical conceptions explicit in their texts and are taken as references by the teacher, pedagogical practice is also produced from their objectives, beliefs and knowledge, setting new concepts to the school curriculum. Regarding the problematizations made by the post-critical curriculum theorizations of critical Marxist theories, the analyzes of the curricular proposals and the pedagogical practice of the Physical Education teacher in this research refute the affirmations about the negation of the deal with social differences markers, because, the Historical-critical Pedagogy and the Critical-Overcoming Methodology, both Marxists, demonstrating that the analysis of the mode of production of existence is not given by the fragments, but by the totality, and therefore, it incorporates the dimension of cultural identities, its exploitation and its class condition, recognizing that the process that evidences the marginalization and discrimination of a population parcel under peripheral and subaltern conditions, is also the capitalism consequence. Therefore, Historical-Critical Pedagogy and Critical-Overcoming Methodology with historical characteristics, theoretical implications and political commitment, impulsion Physical Education to contribute to the process of formulating curricular policies, as the development of pedagogical practice only makes sense, if it is situated within the social practice.

Keywords: Curriculum; Pedagogical Practice; Physical Education

## RESUMEN

El currículo ha ocupado el centro del panorama educacional brasileño, que se constituye cada vez más como un campo complejo caracterizado por la multidimensionalidad y multirreferencialidad de sus análisis. Así, los investigadores del área buscan comprender, entre otras cuestiones, el proceso de elaboración de políticas y prácticas curriculares en las escuelas. Entre las concepciones desarrolladas percibimos la influencia de una visión crítica que ha agregado elementos del pensamiento marxista y posmoderno, sea en la línea de la Pedagogía Histórico-Crítica, o de los Estudios Culturales, reconociendo el currículo como un campo de disputa política, de numerosos intereses y diversificadas visiones sobre las relaciones sociales. En ese sentido, la Pedagogía Histórico-Crítica de orientación marxista, ante a los desafíos relacionados con el currículo escolar, define, a partir del conocimiento elaborado y del saber sistematizado con base en sus propios fundamentos teórico-metodológicos, el papel de la educación escolar que es ofrecer los conocimientos fundamentales en el proceso de formación humana omnilateral, para que sea realmente un instrumento de emancipación del ser humano. Todavía, los estudios educacionales bajo el referencial de la crítica marxista en Brasil han sido recientemente problematizados por las teorías curriculares pos-críticas, que ponen en duda sus contribuciones, afirmando que pertenecieron a la modernidad, y sus explicaciones están fundamentadas en análisis deterministas de las relaciones sociales, por eso son afirmaciones frágiles y nostálgicas, permitiendo una nueva mirada desde otro campo teórico que estea atento a la justicia social basada en las minorías, sea de género, raza, etnia, clase social, sexualidad, religión, entre otras, expresadas en la producción teórica de los estudios culturales. Estos estudios han buscado materialización en el campo de la Educación Física a través de la proposición pedagógica denominada Educación Física Cultural, que provoca el repensar del currículo por intermedio del trato metodológico de esos marcadores sociales de las diferencias en las clases. En este debate curricular, entendemos que la cuestión de la actualidad curricular presentada por la teoría pos-crítica se encuentra incorporada por el análisis de las relaciones sociales explicitadas por la Pedagogía Histórico-Crítica en el campo educacional y de la Metodología Crítico-Superadora, en la Educación Física, cuyas contribuciones están firmemente fundamentadas en el Materialismo Histórico Dialéctico. Por lo tanto, las formulaciones teóricas acerca de los estudios culturales en el campo de la educación/Educación Física y sus desdoblamiento en la práctica pedagógica del profesor en la educación básica, quita los sentidos de los proyectos para la formación humana omnilateral. Siendo así, objetivamos analizar la práctica pedagógica de profesores de Educación Física basados en los fundamentos teórico-metodológicos de la Pedagogía Histórico-Crítica y de la Metodología Crítico-Superadora, comprendiendo los aspectos ontológicos y curriculares que implican el proceso de organización del trabajo pedagógico en la escuela, utilizando el referencial del materialismo histórico dialéctico, apoyados en la investigación: Bibliográfica en la fase exploratoria de la investigación; Documental, cuyas fuentes fueron las propuestas curriculares brasileñas de Educación Física; Empírica con entrevistas y observación participante de las clases junto a profesores del Estado de

Pernambuco. Las categorías realidad, posibilidad y contradicción de modo general, y del currículo y de la práctica pedagógica de modo particular, apoyaron los análisis en la investigación. De esa manera, percibimos argumentos acerca de nuestra tesis: la teoría curricular crítica de base marxista, a partir de las teorías educacionales y pedagógicas, en la Pedagogía Histórico-Crítica y en la Metodología Crítico-Superadora de la Educación Física, contribuyen al avance del conocimiento en el campo del currículo escolar y en las formulaciones de las propuestas curriculares oficiales en Brasil. Ante la actualidad curricular, es posible afirmar que, aunque los documentos curriculares carguen intenciones y transparezcan concepciones teóricas explicitadas en sus textos y sean considerados referenciales por el profesor, la práctica pedagógica también se produce a partir de sus objetivos, creencias y conocimientos, configurando nuevos significados al currículo escolar. En lo que toca a las problematizaciones hechas por las teorías curriculares pos-críticas a las teorías críticas marxistas, los análisis acerca de las propuestas curriculares y de la práctica pedagógica del profesor de Educación Física hechas en esa investigación refutan las afirmaciones sobre la negación del trato con los marcadores sociales de las diferencias, pues la Pedagogía Histórico-Crítica y la Metodología Crítico-Superadora, ambas marxistas, demuestran que el análisis del modo de producción de la existencia no se da por los fragmentos, sino por la totalidad, y por eso se le incorpora la dimensión de las identidades culturales, su exploración y su condición de clase, reconociendo que el proceso que evidencia la marginalización y la discriminación de una parcela de la población en condiciones periféricas y subalternas, también es fruto del capitalismo. Por eso, la Pedagogía Histórico-Crítica y la Metodología Crítico-Superadora con características históricas, implicaciones teóricas y compromisos políticos, impulsa la Educación Física a contribuir con el proceso de formulación de las políticas curriculares, en la medida que el desarrollo de la práctica pedagógica sólo tiene sentido, si esté situado en el interior de la práctica social.

Palabras clave: Currículo; La práctica docente; Educación física

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ANPED</b>	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
<b>ARENA</b>	Aliança Renovadora Nacional
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CAED</b>	Centro de Políticas públicas e Avaliação da Educação da universidade Federal de Juiz Fora
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CNPq</b>	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
<b>DC</b>	Diretrizes Curriculares
<b>DCNEM</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>ESEF</b>	Escola Superior de Educação Física
<b>FAPESP</b>	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
<b>FEUSP</b>	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
<b>GRE</b>	Gerência Regional de Educação
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MCS</b>	Metodologia Crítico-Superadora
<b>MCTI</b>	Ministério da Ciência e Tecnologia e Inovação
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>OTM</b>	Orientações Teórico-Methodológicas
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PCPE</b>	Parâmetros Curriculares de Pernambuco
<b>PDS</b>	Partido Democrático Social
<b>PFA/UPE</b>	Programa de Fortalecimento Acadêmico da Universidade de Pernambuco
<b>PFL</b>	Partido Frente Liberal
<b>PHC</b>	Pedagogia Histórico-Crítica
<b>PMDB</b>	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
<b>PSB</b>	Partido Socialista Brasileiro
<b>SAEB</b>	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
<b>SAEPE</b>	Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Pernambuco

<b>SECE-PE</b>	Secretaria de Educação, Cultura e Esportes do Estado de Pernambuco
<b>SEDE</b>	Secretaria de Desenvolvimento do Estado de Pernambuco
<b>SEDUC</b>	Secretaria de Educação
<b>SE-PE</b>	Secretaria de Educação de Pernambuco
<b>SINTEPE</b>	Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>UFPE</b>	Universidade Federal de Pernambuco
<b>UFRPE</b>	Universidade Federal Rural de Pernambuco
<b>UPE</b>	Universidade de Pernambuco

## LISTA DE ANEXOS

<b>Anexo A:</b> Aprovação Comitê de Ética.....	283
<b>Anexo B:</b> Questionário Diagnóstico da Formação Continuada de Educação Física do Estado de Pernambuco.....	285
<b>Anexo C:</b> Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	288

## LISTA DE APÊNDICE

<b>Apêndice A</b> - Quadro das Propostas Curriculares no GT-curriculo/ANPED.....	291
<b>Apêndice B</b> - Quadro de Dissertações e Teses sobre as Propostas Curriculares.....	292
<b>Apêndice C:</b> Roteiro de Entrevista.....	293
<b>Apêndice D:</b> Roteiro da Observação Participante.....	294
<b>Apêndice E:</b> Termo de Compromisso.....	295



## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Mapeamento das Propostas Curriculares Estaduais de Educação Física no Brasil.....	32
<b>Quadro 2:</b> Metodologia Crítico-Superadora nas GRE's de Pernambuco .....	36
<b>Quadro 3:</b> Resumo Esquemático para Fichamento das Fontes.....	38
<b>Quadro 4:</b> Etapas da Análise de Conteúdo.....	48
<b>Quadro 5:</b> Quadro Analítico acerca das Unidades de Contexto e de Registro.....	43
<b>Quadro 6:</b> Aspectos Fundamentais da Prática Pedagógica .....	44
<b>Quadro 7:</b> Frequência dos Níveis e Modalidades de Ensino nas Propostas da Educação Física .....	102
<b>Quadro 8:</b> A Organização das Propostas Curriculares de Educação Física no Brasil.....	104
<b>Quadro 9:</b> Síntese das Concepções Explícitas nas Propostas Curriculares de Educação Física do Nordeste .....	118
<b>Quadro 10:</b> Identificação dos Marcadores Sociais nas Propostas de Educação Física do Nordeste .....	121
<b>Quadro 11:</b> Identificação da Organização Pedagógica na Educação Física.....	127
<b>Quadro 12:</b> Temáticas de Conteúdos de Ensino nas Propostas Curriculares de Educação Física no Nordeste.....	139
<b>Quadro 13:</b> A Organização do Conhecimento da Educação Física nas Propostas Curriculares .....	140
<b>Quadro 14:</b> Composição das Propostas Curriculares de Educação Física do Estado de Pernambuco.....	145
<b>Quadro 15:</b> A Presença dos Marcadores Sociais nas Propostas de Pernambuco.....	163
<b>Quadro 16:</b> A Organização do Conhecimento em Ciclos de Aprendizagem.....	169
<b>Quadro 17:</b> Perfil dos Entrevistados .....	172
<b>Quadro 18:</b> Aspectos Fundamentais da Prática Pedagógica .....	175

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Triangulação - Tipos de Pesquisa .....	30
<b>Figura 2:</b> Ausência de Propostas Curriculares nos Estados Brasileiros .....	32
<b>Figura 3:</b> Mapa Geopolítico das Gerências Regionais de Educação do Estado de Pernambuco .....	35
<b>Figura 4:</b> Triangulação – Instrumentos de Pesquisa .....	38
<b>Figura 5:</b> Contextualização dos Estudos Curriculares na Educação Física Escolar .....	48

## LISTA DE FOTOS

<b>Foto 1:</b> Proposta Curricular de Educação Física (1989).....	147
<b>Foto 2:</b> Proposta Curricular Educação Física (1992).....	150
<b>Foto 3:</b> Proposta Curricular Educação Física (1998) .....	151
<b>Foto 4:</b> Proposta Curricular de Educação Física (2006).....	153
<b>Foto 5:</b> Proposta Curricular de Educação Física (2010).....	154
<b>Foto 6:</b> Proposta Curricular de Educação Física (2013) .....	156

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO 1 - METODOLOGIA DA PESQUISA .....</b>	<b>24</b>
1.1 Sobre o método de investigação .....	24
1.1.1. A minuciosa apropriação da matéria.....	26
1.1.2. Análise de cada forma de Desenvolvimento do Próprio Material .....	27
1.1.3. Investigação da Coerência Interna.....	29
1.2. Processo de Coleta e Análise dos Dados.....	35
1.3. Organização e Tratamento dos Dados .....	40
<b>CAPÍTULO 2 - DEBATE CURRICULAR: entre o crítico e o pós-crítico.....</b>	<b>44</b>
2.1 Estudos Educacionais Críticos: que crítica mesmo?.....	44
2.1.1 A Tendência Crítica Marxista e a Teoria Educacional .....	48
2.1.2 A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo Escolar.....	53
2.1.3 O Currículo Crítico-Superador e a Metodologia de Ensino da Educação Física.....	63
2.1.4 A tendência Pós-Crítica e sua relação com o Pós-Modernismo.....	70
2.1.5 Estudos Culturais, Multiculturalismo e o Currículo Escolar.....	77
2.1.6 O Currículo Cultural e a Educação Física Escolar .....	82
2.2 Entremeando Contradições nas Produções Acadêmicas .....	86
2.2.1 Entre o Multiculturalismo e a Pedagogia Histórico-Crítica.....	86
2.2.2 Entre Dissertações e Teses.....	89
<b>CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DAS PROPOSTAS CURRICULARES DE EDUCAÇÃO FÍSICA .....</b>	<b>99</b>
3.1 Panorama das Propostas Curriculares de Educação Física no Brasil.....	99
3.2 As Propostas Curriculares do Nordeste Brasileiro.....	115
3.2.1 A Organização Curricular nas Propostas de Educação Física no NE.....	116
3.2.2 A Organização Pedagógica nas Propostas de Educação Física no NE.....	124
3.3 Analisando o Percurso das Propostas Curriculares de Pernambuco.....	142

3.3.1 O Contexto Governamental.....	144
3.3.2 O Contexto Curricular da Atual Proposta de Educação Física em PE.....	156

**CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DO CURRÍCULO CRÍTICO-SUPERADOR NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA .....170**

4.1 Aspectos Ontológicos da Prática Pedagógica .....	173
--	-----

4.2 Aspectos Curriculares da Prática Pedagógica .....	190
---	-----

**CONSIDERAÇÕES FINAIS .....255**

**REFERÊNCIAS .....262**

**ANEXOS .....280**

**APÊNDICES.....287**

## INTRODUÇÃO

O presente estudo se insere no campo dos estudos curriculares que vem integrando o acúmulo de pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Estudos Etnográficos em Educação Física e Esportes (ETHNÓS) da Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco, o qual envolve pesquisadores da área que tratam cientificamente das problemáticas referentes à prática pedagógica, à formação de professores, às políticas educacionais e ao currículo escolar.

Sendo assim, traz como objeto a “prática pedagógica” de professores de Educação Física, problematizando o debate acerca do o currículo escolar, a partir das teorizações educacionais e pedagógicas de base crítica, que também pelas delimitações do objeto e opções metodológicas, trata da prática subsidiada pela Pedagogia Histórico-Crítica e orientada pela Metodologia Crítico-Superadora.

A escolha desse tema decorre das experiências acadêmicas e profissionais acumuladas na área da Educação Física escolar, tanto como professora da educação básica e superior, como em funções técnico-pedagógicas no processo de formação de professores.

Em relação às experiências acadêmicas, destacamos os estudos do Mestrado em Educação<sup>1</sup>, em que as categorias currículo e formação de professores foram essenciais à análise da produção do conhecimento científico no âmbito da Educação Física & Esporte.

Naquele momento, identificamos a força política e ideológica que o conhecimento possui no contexto da formação de professores, e como influenciam o processo de apropriação do conhecimento científico, enfatizando a importância da articulação entre teoria e prática para uma sólida formação teórica na organização dos currículos dos cursos de formação profissional em Educação Física.

Estas questões analisadas no estudo de dissertação foram evidenciadas no contexto das experiências profissionais vividas. Percebemos que o currículo escolar se realiza na organização do trabalho pedagógico da escola e se estabelece entre as intencionalidades educativas e suas possibilidades de materialização, entre as quais está o processo de apropriação do conhecimento científico nas escolas.

---

<sup>1</sup> O estudo intitulado “Produção Científica na Graduação: desafios para a Educação Física”, orientado pela prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Celi Nelza Zulke Taffarel em 2002, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

Nesse contexto, a dinâmica curricular se constitui na complexa e contraditória realidade da escola e nas exigências do sistema de ensino, concentradas em diferentes perspectivas, a exemplo das correções das distorções idade-série, reprovação/aprovação, permanência/fracasso, definição dos conteúdos necessários às aprendizagens, entre tantas outras, com implicações ao financiamento da educação e à garantia do direito a aprendizagem.

Além das próprias condições objetivas para realização da prática pedagógica na escola pública, mediante a precariedade do ensino, no que diz respeito à estrutura física, à valorização profissional e aos recursos materiais sempre insuficientes para desenvolver um trabalho de qualidade social.

Esse quadro justifica as diferentes e intensas mobilizações das Secretarias de Educação, das escolas e seus sujeitos, em estudar e aplicar com 'eficiência didática' as orientações curriculares, o que tem provocado certa resistência de legitimação pelos professores de Educação Física.

A resistência não significa a negação dos professores em estudar sobre os fundamentos teórico-metodológicos recentes, pois estes, os ajudam a fortalecer seu trabalho, tanto no nível do projeto político-pedagógico, quanto no de sala de aula. Significa discutir sobre as reais possibilidades de melhoria do ensino, tendo como referência o discurso político e as bases teóricas para as aulas, especialmente as críticas, visando à formação de crianças, jovens e adultos.

Isto demonstra que o campo curricular tem como foco as disputas sobre o processo de apropriação do conhecimento, ou seja, questões que se referem ao "o quê", "como", "por que" e "para quê" os estudantes aprendem. Portanto, se relaciona com a maneira pela qual o sistema educacional concebe a função social da escola, uma vez que se torna um campo intencionalmente planejado para a formação humana.

Conforme Frigotto (2006), as concepções de formação humana envolvem dois projetos: um que busca assegurar a adaptação dos sujeitos às atuais relações sociais, econômicas, culturais que os envolvem, e outro que busca uma formação de sujeitos críticos que analisem estas relações e busquem superá-las. Assim, ao demarcar qual formação se pretende, o currículo escolar influencia a maneira como os estudantes poderão intervir na sociedade.

Dessa forma, o conhecimento é o centro do debate curricular, se caracterizando como espaço de disputa no que se refere à direção do processo de

formação humana, pois, ainda que o acesso à escolarização seja um grande desafio posto, grande parte da população já reconhece seus direitos e brigam para estar nos espaços formais de educação, no caso, a escola.

A questão que se coloca agora é sobre o acesso ao conhecimento que está sendo oferecido pela educação escolar. Na contradição, se não é possível ao Estado impedir o acesso à escola, é estratégico buscar mecanismos de esvaziamento do ensino (SANTOS, 2013), por meio de teorizações que priorizam os conhecimentos tácitos em detrimento dos conhecimentos científicos produzidos pelas mais diferentes áreas, colocando os estudantes em condições desiguais ainda maiores.

Isto se agrava diante do atual contexto social e político que perpassa a Educação Brasileira após o golpe parlamentar e midiático da presidenta Dilma Rousseff no ano de 2016, com a retirada de direitos e cortes nas políticas sociais.

Nesse sentido, os enfrentamentos se ampliam com a aprovação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que regulamenta e limita o teto de gastos com a educação e saúde por 20 anos; com a aprovação do “Novo Ensino Médio<sup>2</sup>”, que retoma os princípios tecnicistas e de conteúdos mínimos e simplistas para a formação da juventude; com a propagação do movimento “Escola Sem Partido” que denigre a função social e pedagógica do professor em sala de aula, interferindo sobre o desenvolvimento do pensamento crítico; com a retirada de direitos trabalhistas conquistados a duras penas; com a criminalização dos movimentos sociais, entre tantos outros.

Tudo isso é regado ao que se convencionou chamar de ‘ódio de classe’ (ódio aos pobres), embora o ódio de classe traga em seu bojo o ódio de raça/etnia (racismos e preconceitos contra negros e indígenas) de gênero (homofobia e opressão das mulheres), geracional (a Previdência social e os velhos aposentados). Esse conjunto de ódios pode ser representado pela ideia de ‘ódio à democracia’. O ódio à democracia é inerente às elites e contamina as classes médias não-esclarecidas. Para essas classes, a democracia é um mal que privilegia o respeito às diferenças, o direito das minorias e as ações afirmativas. Segundo essas classes, ‘o governo democrático é mau, quando se deixa corromper pela sociedade democrática que quer que todos sejam iguais e que as diferenças sejam respeitadas’. (SILVA, PIRES e PEREIRA, 2016, p. 9).

É nesse movimento dos extremos políticos que essas teorizações se multiplicam nas Redes Públicas de ensino através do processo de elaboração e

---

<sup>2</sup> A Lei Nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, estabelece novas diretrizes e bases para o Ensino Médio no país, proposta como medida provisória pelo governo ilegítimo, sem debate com a sociedade em geral, precarizando, ainda mais, a formação da classe trabalhadora.

implantação de propostas curriculares, a partir das quais são dadas as orientações para o desenvolvimento da prática dos professores, que cumprem a tarefa de organizar o ensino em sala de aula.

A disputa curricular, portanto, é uma disputa política que traça os rumos da organização do trabalho pedagógico nas escolas, alertando, sob influência dos Estudos Culturais, para o que chamam de atualidade do multiculturalismo expresso nos currículos, no planejamento político-pedagógico das escolas, e nas questões relacionadas à formação de professores, sobretudo na metodologia do ensino.

Como campo teórico, de forma mais ampla, o multiculturalismo compreende o processo de construção das diferenças na sociedade, na tentativa de superar preconceitos e reducionismos culturais (SILVA, 2009). O tratamento com as minorias é pensado no corpo teórico da organização curricular a partir de critérios de seleção dos conteúdos escolares identificados nesta pesquisa.

A ideia de um currículo multicultural está intimamente ancorada na teorização pós-crítica do currículo, apoiado numa visão pós-moderna e pós-estruturalista de análise e compreensão das relações sociais, introduzindo a problemática das identidades culturais como temática educacional referente aos marcadores sociais das diferenças (raça, gênero, etnia, religião, sexualidade...), até então pouco discutidas nas teorizações críticas.

Essa orientação teórica vem ganhando cada vez mais espaço no pensamento pedagógico brasileiro, minimizando de seus fundamentos, as categorias de análise política e econômica relacionadas à classe social, desfocando o papel macropolítico da educação e da escola na construção histórica de uma sociedade emancipada, se instalando hegemonicamente, a partir das produções das identidades culturais curriculares (MACEDO, 2013; MOREIRA, 1997; THIESEN, 2015).

Tais produções vêm sendo contestada nos estudos de Ribeiro, Veloso e Zanardi (2016, p. 279) que tecem críticas aos extremos pós-modernos e pós-estruturais que anunciam o fim da teoria curricular crítica. Ainda que estejam propondo o diálogo entre neomarxistas e as teorias dos “pós”, e não das teorias marxistas, sugerem que “hibridizá-las não é desconsiderar suas fronteiras e, talvez, a utopia seja justamente o ponto fronteiro entre ambas as concepções”.

De fato, as teorizações pós-críticas do currículo, cuja categoria central é a cultura, resgatou as identidades culturais como temáticas fundamentais na escola, e desafiou as teorias críticas marxistas, a construir uma prática pedagógica que



tenha como princípio lutar por melhores condições de vida, por um projeto histórico que explicita a discussão das identidades culturais. Nesse ínterim, defendemos uma teoria educacional e pedagógica que está mobilizada em seus fundamentos históricos, filosóficos, psicológicos e pedagógicos, contra os processos de esvaziamento do ensino nas escolas, desmistificando a ideia de que a teoria crítica de base marxista nega a existência dos marcadores sociais de diferenças, ou mesmo desconsidera parcialmente suas intersecções, pois o processo que tem materializado uma marginalização e discriminação desta parcela populacional em condições periféricas e subalternas, também é fruto do capitalismo.

Sendo assim, buscamos estabelecer os nexos e relações entre estas teorizações de base marxista, considerando que a Pedagogia Histórico-Crítica é uma teoria educacional e pedagógica que oferece um referencial importante na construção de práticas pedagógicas contra-hegemônicas, como uma ferramenta em potencial para a transformação da sociedade.

Porém, concordamos com a prudência de Saviani (2011) em dizer que precisamos ser realistas quanto às proposições oferecidas pelo Estado, haja vista que não tem qualquer interesse em optar por teorizações educacionais e pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento intelectual dos estudantes, a partir da análise da realidade que os envolve, e do poder que possuem em transformá-la.

Nessa linha de discussão, a Educação Física também tem o seu papel social na escola, oferecendo elaborações teóricas acerca dos temas da cultura corporal (Jogo, Dança, Luta, Esporte e Ginástica), problematizando as questões pertinentes à formação dos estudantes, buscando os meios para a compreensão e intervenção crítica na realidade.

A Pedagogia Histórico-Crítica inspira a formulação da metodologia do ensino da Educação Física denominada Crítico-Superadora (COLETIVO DE AUTORES, 2012), de forma que seus princípios curriculares permitem a ampliação do conhecimento científico, lidando, por incorporação, com os temas relacionados às identidades culturais.

Tal tema, em especial no multiculturalismo, tem ocupado o campo da Educação Física escolar, a partir da proposição da Educação Física Cultural (NEIRA e NUNES, 2009), constituindo um novo olhar sobre os fundamentos teórico-metodológicos para esta área do conhecimento, com o trato metodológico dos marcadores sociais das diferenças.

Então, qual seria o papel social da educação escolar, diante das diferentes influências teóricas curriculares? Sobre que perspectiva tem se construído a formação crítica dos estudantes nas aulas de Educação Física? Como o professor de Educação Física organiza seu trabalho pedagógico com base na Metodologia Crítico-Superadora? Há mesmo viabilidade de materialização de uma teoria pedagógica crítica marxista? Como as teorias críticas de base marxista se posicionam diante da atualidade curricular dos temas relacionados à questão da identidade cultural?

Diante do exposto esta pesquisa de doutoramento, num contexto amplo das necessidades sociais educacionais latentes, aponta as problemáticas referentes ao campo dos estudos curriculares, considerando:

a) A pluralidade teórica que, na medida em que se intensifica o debate, se distancia cada vez mais do foco marxista;

b) A dicotomia teoria e prática, o que dificulta entender os fundamentos que orientam a prática pedagógica dos professores;

c) O enfrentamento dos pós-modernismos no contexto educacional na sociedade capitalista;

d) A contestação sobre os argumentos da teoria pós-crítica do currículo que distorce a função social da escola e seu impacto no campo da Educação Física;

e) A importância da atualidade curricular quanto ao trato metodológico acerca das questões de identidade cultural pelas teorizações pedagógicas de base marxista, por incorporação, para avançar nos estudos curriculares

A partir do que foi levantado acerca das teorizações educacionais críticas expressas nas teorias pedagógicas e curriculares e seus desdobramentos no campo da Educação Física escolar, apontamos nosso problema de pesquisa: Quais as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Metodologia Crítico-Superadora para o desenvolvimento do currículo, especificamente diante da prática pedagógica dos professores de Educação Física, considerando os limites e possibilidades dessas intervenções na educação escolar?

Nesse sentido, apresentamos como objetivo geral analisar a prática pedagógica de professores de Educação Física subsidiados pelos fundamentos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Metodologia Crítico-Superadora, compreendendo os aspectos ontológicos e curriculares que envolvem o processo de organização do trabalho pedagógico na escola.

De forma mais específica nosso objetivo é reconhecer como os fundamentos da Metodologia Crítico-Superadora se expressam na prática pedagógica dos professores; identificando limites e possibilidades do currículo crítico no âmbito da Educação Física.

Diante dos objetivos propostos, das problemáticas que envolvem o objeto de pesquisa até então exposto, e o debate curricular instalado no campo da Educação Física na escola, nos apropriamos do materialismo histórico-dialético como referência explicativa e nos utilizamos da pesquisa bibliográfico-documental e empírica, pelos quais defendemos a tese: a teoria curricular crítica de base marxista, a partir das teorias educacionais e pedagógicas, na Pedagogia Histórico-Crítica e na Metodologia Crítico-Superadora da Educação Física, contribuem para o avanço do conhecimento no campo do currículo escolar e nas formulações das propostas curriculares oficiais no Brasil.

Daí, a importância de uma explicação menos generalista e mais didática das teorizações pedagógicas, para se contrapor às teses de que a teoria crítica perdeu sua relevância, e de que é possível, no contexto da prática pedagógica dos professores de Educação Física, perceber os avanços teóricos das orientações marxistas apresentados pela Pedagogia Histórico-Crítica e Metodologia Crítico-Superadora, ainda que existam dificuldades dos professores (REIS et al, 2013) no processo de organização do trabalho pedagógico, dada complexidade teórica dessa proposição. Nesse sentido, organizamos a pesquisa da seguinte maneira:

No primeiro capítulo, destacamos o delineamento metodológico da pesquisa com base no materialismo histórico-dialético, mostrando o desenvolvimento do estudo no contexto da pesquisa bibliográfica e documental para análise dos documentos curriculares que orientam a prática pedagógica do professor, e da pesquisa empírica, a partir das entrevistas e observações das aulas de Educação Física que retratam a organização do trabalho pedagógico da escola.

No segundo capítulo, apresentamos o debate curricular que tem se desenvolvido com base nos estudos educacionais críticos, explicando os princípios teóricos que diferenciam os campos dos estudos curriculares, e o lugar da crítica no contexto do pós-modernismo e do marxismo, e seus desdobramentos no campo curricular da Educação Física.

No capítulo terceiro, expomos o tratamento analítico das fontes documentais referente às propostas curriculares estaduais brasileiras para a Educação Física,

com destaque às propostas do Nordeste, e uma análise mais direta para as propostas curriculares do Estado de Pernambuco e sua relação com a prática do professor.

No quarto capítulo, mostramos a análise da prática pedagógica do professor de Educação Física impressa nas entrevistas e observações das aulas de Educação Física realizadas, tomando por base a Metodologia Crítico-Superadora, apontando os limites e possibilidades no contexto do currículo crítico-superador.

Nas considerações finais, apontamos as questões centrais que permearam o estudo, e defendemos nossa tese afirmando as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Metodologia Crítico-Superadora da Educação Física para o avanço do currículo escolar.

## CAPÍTULO 1 METODOLOGIA DA PESQUISA

O delineamento metodológico desse estudo foi desenvolvido buscando o exercício rigoroso no processo de produção do conhecimento científico para compreensão da realidade, considerando os fundamentos (concepção de História, de ser humano, e de Realidade – mundo/sociedade) e as necessárias técnicas e procedimentos exigidos.

A ideia de método e metodologia, sob o ponto de vista das ciências humanas e sociais pode ser compreendida como o caminho do pensamento, uma prática teórica que se faz com segurança, intencionalidade, teorias, críticas e técnicas no âmbito da abordagem da realidade. O objeto da metodologia é estudar as possibilidades explicativas dos diferentes fenômenos sociais e os diferentes modos de abordar a realidade, e a “pesquisa” como atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade (SILVA, 2013, p.18).

Isto significa dizer que no desenvolvimento de uma pesquisa, o conhecimento produzido explica de forma consistente as questões sociais, mas, sobretudo, oferece subsídios aos processos de mudanças, o que só é possível através da compreensão e explicação do método como parte de um corpo teórico que indica as possibilidades e as limitações que o objeto traz.

Sendo sempre limitado, parcial, o conhecimento é necessariamente menos rico e complexo do que a realidade a que se refere, e aquela adequação nunca é senão relativa, e por isso mesmo provisória. Sua vigência se dá até o momento em que o conhecimento tenha avançado a um grau superior de sofisticação e refinamento, quando seus limites se tornem mais nítidos e as restrições a sua validade fixem melhor seus contornos (CARDOSO, 1971, p.4).

Sendo assim, a explicitação do método desta pesquisa, aponta primeiramente as aproximações com o referencial do materialismo histórico-dialético e com a pesquisa qualitativa no contexto dos estudos da área da Educação Física escolar, em seguida o campo de investigação, com a definição dos sujeitos da pesquisa e do processo de coleta e análise dos dados referentes aos documentos curriculares, às entrevistas e à observação da prática pedagógica dos professores de Educação Física da Rede Estadual de Ensino.

## 1.1. Sobre o Método de Investigação

Esta pesquisa toma como referencial a teoria marxista. Por esse referencial, a elaboração do conhecimento implica apreender o fenômeno estudado, a partir das mediações históricas concretas, lançando-se mão das abstrações do pensamento teórico.

Assim, fizemos a opção pelo materialismo histórico-dialético, que segundo Marx e Engels (2007), é uma ciência que demanda uma permanente tarefa de elaboração de categorias e conceitos exigidos pelo processo de permanente transformação da realidade objetiva, que entende o homem enquanto ser social que se relaciona com a natureza para produzir os bens necessários a sua existência, e que para transformar a natureza desenvolve um método do pensamento que o ajuda a constatar, compreender e explicar a realidade.

O materialismo histórico-dialético enquanto instrumento teórico para interpretação da realidade tem como princípio básico a dialética, a qual, de um modo mais amplo, permite conhecer a realidade concreta em seu dinamismo, estabelecendo as relações entre o lógico e o histórico, o todo e as partes, o abstrato e o concreto, o conteúdo e a forma, não como opostos que se confrontam e se excluem, mas como unidade indissolúvel.

A pesquisa está envolvida em uma totalidade concreta enquanto um princípio epistemológico (do conhecimento da realidade) e uma exigência metodológica que busca entender a realidade como um todo estruturado, em que um conjunto de fatos poderá ser compreendido.

Dessa forma, a apreensão da realidade pelo pensamento não se dá de forma imediata, mas implica a mediação da análise e das abstrações teóricas. Trata-se do princípio da apropriação do concreto pelo pensamento, pela mediação do abstrato.

A ascensão do abstrato ao concreto é um movimento para o qual todo início é abstrato e cuja dialética consiste na superação desta abstratividade. O progresso desta abstratividade à concreticidade é, por conseguinte, em geral movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto. O processo do abstrato ao concreto, como método materialista do conhecimento da realidade, é a dialética da totalidade concreta, na qual se reproduz idealmente a realidade em todos os seus planos e dimensões (KOSIK, 2011, p.36).

Pensar num método científico implica reconhecer outras dimensões que estão agregadas ao exercício da pesquisa, para além das técnicas em si, em que são feitas articulações entre os elementos propriamente epistêmicos, técnicos, metodológicos, ontológicos e gnosiológicos, entendendo a importância da delimitação do método de investigação e sua diferenciação do método de exposição para compreensão e explicação da realidade.

Nesse sentido, este estudo<sup>3</sup> tem como objetivo analisar a prática pedagógica de professores de Educação Física com base nos fundamentos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Metodologia Crítico-Superadora, compreendendo os aspectos ontológicos e curriculares que envolvem o processo de formação dos estudantes, apontando limites e possibilidades do currículo crítico de base marxista no âmbito da Educação Física & Esporte.

Mediante tais objetivos, organizamos o processo metodológico de investigação e de análise, elegendo três graus de desenvolvimento do pensamento sugerido por Kosik (2011):

### **1.1.1. A minuciosa apropriação da matéria**

Kosik (2001), nesse grau de desenvolvimento, a minuciosa apropriação da matéria, seu pleno domínio do material, e nele incluídos todos os detalhes históricos aplicáveis disponíveis. Nesta etapa, portanto, foram realizados:

a) Levantamento dos documentos curriculares de Educação Física para a educação básica dos Estados brasileiros, coletadas no formato digital, disponíveis nos sites das secretarias de educação do Brasil, e atualizados através das informações contidas no banco de dados das Propostas Curriculares pelo Brasil, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ministério da Educação e Cultura (MEC);

b) Leituras e fichamentos de referenciais teóricos (dissertações, teses, livros, artigos) que abordam questões relacionadas à teoria do conhecimento, às teorias

---

<sup>3</sup> Esta pesquisa está vinculada à pesquisa “Recortes, influências e perspectivas do campo curricular na educação física escolar: revelações dos cenários estaduais brasileiros”, financiada pelo Edital Universal n. 14/2013 do Ministério da Ciência e Tecnologia e Inovação (MCTI) – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com subprojetos vinculados e financiados em Iniciação Científica pelo Programa de Fortalecimento Acadêmico da Universidade de Pernambuco (PFA/UPE); com bolsa *stricto-sensu* pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e bolsa de Pós-Doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

educacionais e pedagógicas e às teorias curriculares que subsidiam, de forma explícita ou implícita, a formulação das políticas e práticas, as quais direcionam o processo de formação humana na escola.

### 1.1.2. Análise de cada forma de desenvolvimento do próprio material.

Para isso, consideramos as leis<sup>4</sup> da dialética e as categorias filosóficas que nos permite analisar o movimento do real, definidas para abstrair da realidade os conceitos mais gerais que explicam a realidade, pois são “formas de pensamento, reflexo do mundo objetivo, uma generalização dos fenômenos, processos que existem independentemente de nossa consciência” (KOPNIN, 1978, p.105), entre as quais, delimitamos para esse estudo:

- A **Contradição** como algo que “se encontra [...] em movimento incessante, em mudança permanente, passando das formas inferiores às superiores e vive- versa, enquanto os contrários passam um pelo outro, tornam-se idênticos, e a formação material que os possui propriamente entra em um novo estado qualitativo” (CHEPTULIN, 2004, p.286);

- **Realidade e Possibilidade:** do ponto de vista do materialismo dialético, a realidade é o que existe realmente e a possibilidade é o que pode produzir-se quando as condições são propícias. O par dialético realidade/possibilidade enquanto instrumento do pensamento para a apropriação do real, se localiza na necessidade humana de conhecer para transformar e são inseparáveis:

[...] se a realidade representa o que existe realmente, não podemos distingui-la da possibilidade, porque a possibilidade também tem uma existência real [...]. sob essa forma, isto é, como capacidade de transformar-se de um em outro, a possibilidade é um momento da realidade, como existência real. [...] a realidade é o que existe realmente, e a possibilidade é o que pode produzir-se quando as condições são propícias [...]. a possibilidade tem uma existência [...] como propriedade, capacidade da matéria transformar-se [...] (CHEPTULIN, 2004, p.338).

---

<sup>4</sup>Segundo Kopnin (1978, p.239): “As leis da dialética materialista (unidade e luta dos contrários, transformação da quantidade em qualidade, negação da negação e outras) refletem as leis mais gerais do movimento dos fenômenos do mundo objetivo, e, conseqüentemente, seguindo as normas deles oriundas, o conhecimento em seus conceitos e teorias, concebe o objeto tal qual existe independentemente do sujeito em assimilação. O método filosófico marxista conduz a ciência à concepção do objeto segundo as leis de seu próprio objeto”.



Estas categorias filosóficas dão suporte à definição de outras categorias, também científicas, como forma de expressar o rigor da pesquisa, são elas: categorias analíticas e categorias empíricas:

As primeiras são aquelas que retêm historicamente as relações sociais fundamentais e podem ser consideradas balizas para o conhecimento do objeto nos seus aspectos gerais. Elas mesmas comportam vários graus de abstração, generalização e de aproximação. As segundas são aquelas construídas com finalidade operacional, visando ao trabalho de campo (a fase empírica) ou a partir do trabalho de campo. Elas têm a propriedade de conseguir apreender as determinações e as especificidades que se expressam na realidade empírica (MINAYO, 2004, p.94).

Estabelecemos como categorias analíticas, **currículo e prática pedagógica**. O **currículo**, campo caracterizado por uma significativa diversificação de temas e de influências teóricas que repercutem diretamente na e da prática pedagógica, merece ser aprofundado, localizando a organização curricular, a partir das concepções de educação, escola, Educação Física, que norteiam o texto dos documentos, direcionando assim o processo de formação humana através das políticas curriculares para os sistemas e redes de ensino, bem como a própria intervenção nas aulas pelos professores.

Isto requer considerar a correlação de diferentes forças no processo pelo qual se define e se implementa uma política pública. Tal processo é marcado por interesses econômicos, políticos e ideológicos, já que a política educacional não se define sem disputa e sem contradições. Dessa forma, nos utilizamos dos estudos de Apple (2011); Bernstein (1996); Lopes e Macedo, (2011); Moreira e Silva, (2011); Pacheco, (2013); Silva, (2009); Young, (2014).

Sobre a **prática pedagógica**, entendemos ser esta "... uma das dimensões da prática pedagógica interconectada com a prática gestora, a prática discente e a prática gnosiológica e/ou epistemológica. A prática pedagógica inclui a prática docente, mas a ela não se reduz..." (SOUZA, 2009, p. 24).

Segundo Santiago e Batista Neto (2006), a prática pedagógica é uma forma específica de práxis, é uma prática social que envolve atividade teórico-prática, compreendendo uma dimensão ideal, teórica, idealizada, que envolve a subjetividade humana, e uma dimensão material propriamente prática e objetiva. Assim,

A prática pedagógica pressupõe uma teoria que a sustente e guie uma vez que não há prática destituída de teoria, bem como a teoria só existe em relação com a prática, já que nela encontram-se seus fundamentos e suas finalidades [...] vistas em unidade com a teoria a prática deixa de ser

entendida com uma atividade humana simplesmente mecânica e automática (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2006, p.13).

A prática pedagógica, portanto, exerce um papel primordial na escola, pois nela está explícita e implícita a prática política, intencional, impregnada de valores, interesses e concepções que visam a formação do sujeito histórico.

Ao estudarmos as categorias currículo e prática pedagógica, explicitando suas especificidades, também consideramos a existência de seu trato de forma imbricada, pois o currículo também pode ser entendido como prática pedagógica. Segundo Souza Júnior (2007, p.68),

O currículo como prática pedagógica é um processo que intenciona um produto educacional, prescrevendo caminhos. Contudo essa intenção e prescrição não se encerram em si mesmas e muito menos num sujeito (elaborador) externo à prática pedagógica da sala de aula. Essas se confrontam numa tensão de interesses entre os sujeitos pedagógicos (aluno, professor e gestor) e mais ainda naquela presente no próprio objeto pedagógico (conhecimento). O currículo é, portanto orgânico na interação educacional, seja dentro ou fora da sala de aula.

Para o autor, o currículo como prática pedagógica demonstra as ações docentes e discentes e “nessa perspectiva, ele materializa a dialeticidade da educação, deixando evidentes os princípios de historicidade, intencionalidade, unidade teoria-prática e criticidade da ação pedagógica” (SOUZA JÚNIOR, 2007, p.72).

Essas categorias permitiram analisar a prática pedagógica dos professores de Educação Física, a partir de suas estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, oferecendo novas interpretações e possibilidades de intervenção.

### **1.1.3. Investigação da coerência interna**

Foram identificados os pressupostos subjacentes aos documentos curriculares, às entrevistas e observações da prática pedagógica dos professores de Educação Física realizadas, confrontando-os com proposições teóricas formuladas correspondentes à maneira de tratar o real (abstrair, conceituar, classificar e formalizar) e o próprio conhecimento (ser humano, mundo, sociedade, Educação e Educação Física).

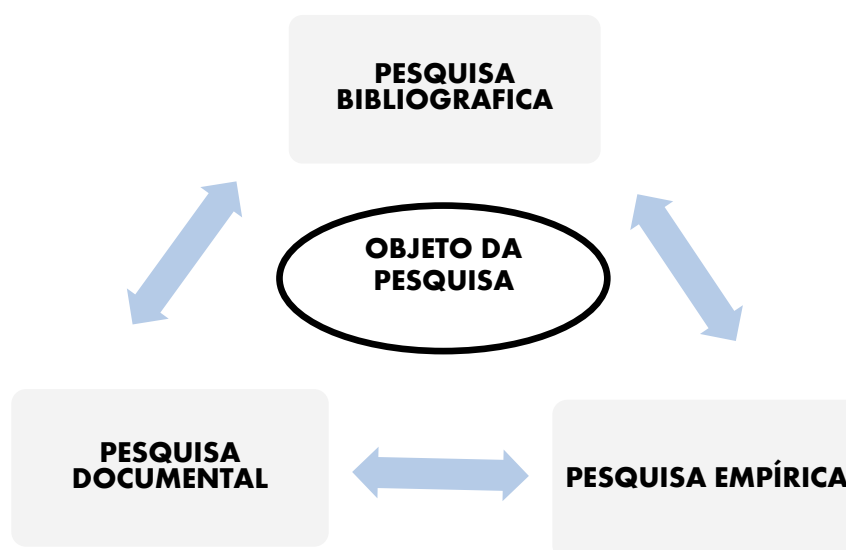
O contexto da investigação nos permitiu utilizar uma abordagem qualitativa de pesquisa em sua tradição na área das Ciências Humanas e Sociais, as quais se justificam rigorosas ao campo da produção científica, explicitando a utilização de

métodos e procedimentos que são indispensáveis a quaisquer pesquisas, capazes, segundo Minayo (2004, p.10), “de incorporar a questão do Significado e da Intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas [...]”.

O método que escolhemos e a construção do percurso metodológico explicitados demonstram nossa compreensão de que os objetos e os fenômenos analisados estão em constante interação, constituindo uma totalidade que aponta para uma realidade que é dinâmica, sem abandonar o eixo da consistência explicativa e a superação da dicotomia entre quantidade e qualidade.

Neste estudo, fez-se necessário citar a pesquisa qualitativa como caminho pelo qual se desenvolveu o estudo no âmbito da Educação Física escolar. A pesquisa qualitativa tem aplicado a triangulação dos dados para os estudos que utilizam diferentes fontes de informações, sendo uma alternativa capaz de construir coerência e coesão nas pesquisas. Portanto, a fim de evitar distorções e assegurar uma compreensão em profundidade do objeto de estudo, buscamos apoio nas pesquisas:

*Figura 1*  
*Triangulação - Tipos de Pesquisa*



Utilizamos-nos da pesquisa bibliográfica na fase exploratória da pesquisa, desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, bem como textos publicados nos eventos no campo da Educação

e da Educação Física, em torno do debate sobre políticas e práticas curriculares (GIL, 2008).

O estudo bibliográfico passa por diferentes fases: o levantamento, a leitura, o fichamento e as análises. No levantamento e leitura bibliográfica, organizamos, especialmente, a literatura que se dedicou aos estudos críticos marxistas (LOMBARDI, 2010; SAVIANI, 2009, 2012; TAFFAREL, 2009), e os estudos culturais (COSTA; WORTMANN; BONNIN, 2016; ESCOSTEGUY, 2010; HALL, 1997; HICKS, 2011; LOPES, 2013; LYOTARD, 1998; NEIRA; NUNES, 2009; SILVA, 2009).

Além destes, consideramos as produções científicas no campo da educação apresentadas e publicadas em seus mais diferentes formatos (trabalhos completos, pôsteres, simpósios, trabalhos encomendados), as quais foram selecionadas a partir das palavras-chave contidas nos títulos: política curricular, proposta curricular, currículo escolar, referenciais curriculares, e tivemos como critério de inclusão, a relação direta com propostas curriculares. Identificamos 290 trabalhos. Destes (Apêndice I – Quadro das produções Curriculares GT-Currículo/ ANPED), apenas 13 atenderam ao critério, e apenas um se referiu ao campo da Educação Física.

Os mesmos indícios foram possíveis de serem verificados no mapeamento dos estudos curriculares mais recentes no campo da Educação Física, a partir do Banco de Teses da CAPES no período de 2013-2015, Sendo assim, encontramos 34 dissertações e 9 teses (Apêndice II – Quadro de dissertações e teses sobre as propostas curriculares), relacionados diretamente com o currículo escolar, oriundos de Programas de Pós-Graduação em Educação e em Educação Física.

Sobre essas produções acadêmicas, identificamos aquelas que no resumo do estudo, o título, o autor, as mesmas palavras-chave utilizadas na análise das pesquisas da ANPED, o programa de pós-graduação, o ano e o *link* para realização do download.

Utilizamos também da pesquisa documental, a qual usa métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos e “[...] vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com o objeto da pesquisa” (GIL, 2008, p.51).

Como fontes documentais, tivemos as propostas curriculares estaduais brasileiras de Educação Física. Composto atualmente nosso banco de dados, foram 25 propostas dos Estados brasileiros, mais o Distrito Federal, totalizando 26

documentos. Após buscas no site da Secretaria da Educação, na chamada pública de debate da BNCC 2015 e 2016, bem como tentativas de contato institucional, não foi possível localizar a existência da proposta do Estado do Rio Grande do Norte (Figura 2), seja no formato digital ou impresso, ou mesmo se estaria em processo de elaboração.



Fonte: IBGE

Em nosso estudo, mapeamos as propostas curriculares estaduais de Educação Física no Brasil e apontamos um panorama acerca destes documentos, definindo como campo de investigação a Região Nordeste, por ser esta a região brasileira que congrega o maior número de Estados, conseqüentemente, o maior número de propostas curriculares disponíveis a serem analisadas, conforme nos mostra o Quadro 1:

Quadro 1: Mapeamento das Propostas Curriculares Estaduais de Educação Física no Brasil

Região	Estado	Ano	Propostas de Educação Física
Centro-Oeste	Distrito Federal	2013	Educação Infantil, Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio
	Goiás	2010	Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio
	Mato grosso	2012	Fundamental I,II e médio.
	Mato grosso do Sul	2012	Fundamental I, II e médio.
Sul	Paraná	2008	Fundamental II e médio.
	Rio Grande do Sul	2009	Fundamental I, II e Ensino Médio
	Santa Catarina	2014	Educação Infantil, Fundamental I e II, Ensino Médio

<b>Sudeste</b>	Espírito Santo	2009	Fundamental I, II e Ensino Médio
	Minas Gerais	2014	Fundamental I e II
		2014	Fundamental II e Ensino Médio
	Rio de Janeiro	2010	Fundamental I e II, EJA, Ensino Médio
		2013	Ensino Médio - Normal Médio
São Paulo	2012	Fundamental I, II e Ensino Médio	
<b>Norte</b>	Acre	2010	Fundamental I e Ensino Médio
	Amapá	2009	Fundamental I e II e Ensino Médio
	Amazonas	2012	Fundamental II e Ensino Médio
	Pará	2003	Ensino Médio
		2014	Educação Infantil e Fundamental I e II
	Rondônia	2013	Fundamental I e II, Ensino Médio e EJA
	Roraima	2012	Ensino Médio
Tocantins	2009	Fundamental I e II e Ensino Médio	
<b>Nordeste</b>	Alagoas	2014	Fundamental I, II e Ensino Médio.
	Bahia	2013	Fundamental I,II
	Ceará	2009	Ensino Médio
	Maranhão	2014	Fundamental I e II
	Paraíba	2010	Fundamental I, II e Ensino Médio.
	Pernambuco	2013	Fundamental I , II e Ensino Médio e EJA
	Piauí	2013	Fundamental I, II e Ensino Médio
	Rio Grande do Norte		NÃO ENCONTRADA
	Sergipe	2011	Fundamental I, II, Médio e EJA

Além disso, a Região Nordeste desenvolveu nos últimos 10 anos, um conjunto de instrumentos e estratégias para o desenvolvimento científico e tecnológico que permitiram avanços importantes nesse período, mesmo diante do desequilíbrio na distribuição geográfica dos programas de pós-graduação no Brasil.

Especificamente em relação aos Programas de Pós-Graduação da área da Educação Física (mestrado e doutorado) já são 37 programas recomendados e reconhecidos no Brasil, sendo 4 na Região Nordeste, conforme dados extraídos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Diante dessas diferenças regionais, nosso estudo se insere no primeiro Programa de Pós-Graduação em Educação Física e também único Curso de Doutorado na área nessa região até o presente momento, merecendo, um olhar minucioso do que tem sido desenvolvido na e para a Educação Física escolar, o que significa, em concordância com Taffarel (2009, p.21), não só a necessidade de esclarecer o lugar da ciência no desenvolvimento do conhecimento da Educação Física na região Nordeste, mas reconhecer o “modo de sintetizá-lo nela e suas peculiaridades enquanto forma do movimento do pensamento correspondente ao movimento do real expresso no concreto pensado”.

Nesse contexto, realizamos uma análise das propostas curriculares da Região Nordeste e fizemos um recorte para aprofundamento do estudo sobre aquelas que anunciaram sua opção pela teoria educacional e pedagógica, a partir da Pedagogia Histórico-Crítica no campo educacional, e da Metodologia Crítico-Superadora no campo da Educação Física.

Os Estados nessa Região não se comprometem em anunciar sobre qual proposição metodológica para o ensino da Educação Física se baseiam, e nesse sentido, fazem um *mix* de referenciais teóricos, dada multiplicidade existente acerca do conceito de cultura corporal, de definições acerca do objeto de estudo para esta área do conhecimento, o qual será discutido nas análises. Isto acontece com as propostas curriculares do Alagoas, Ceará e Sergipe. Enquanto o Piauí não traz texto introdutório.

Os Estados do Maranhão e da Bahia apresentam indícios de que a Metodologia Crítico-Superadora é a referência no documento. O Maranhão resgata alguns dos passos metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica (problematização, instrumentalização, catarse e síntese) e se situa numa perspectiva dialética, mas não cita referências desta Pedagogia ou da própria Metodologia, e anuncia a cultura corporal de movimento como objeto de estudo.

O Estado da Bahia apresenta indícios da Metodologia Crítico-Superadora quando faz menção ao objeto de estudo, aos temas da cultura corporal, ao objetivo da Educação Física, e cita brevemente o Coletivo de Autores. Porém, não seria prudente dizer que trabalha na Metodologia em questão, porque nem mesmo o documento se afirma com tal.

Os documentos curriculares podem não fazer a opção em se afirmar num único referencial para não se tornar prescrição. Mas se este for o real motivo, apresenta a incoerência como um grande problema teórico, pois nem todos os referenciais dialogam entre si, e o professor passa a enfrentar mais este desafio.

Identificamos assim, Pernambuco e Paraíba como os Estados que deixam claro esse alinhamento teórico, pois, interessa-nos nessa pesquisa, analisar a prática pedagógica dos professores de Educação Física que organizam seu trabalho pedagógico com base na perspectiva crítica do currículo de base marxista, sendo possível assim, explicar os limites e as possibilidades da prática sustentada por esta teoria.

Embora ambos os Estados fossem potencialmente importantes para o desenvolvimento da pesquisa, localizamos o Estado de Pernambuco como nosso campo empírico, pois, num longo processo histórico de elaboração e materialização de propostas curriculares na área, possui 06 (seis) documentos correspondentes aos anos de 1989, 1992, 1998, 2006, 2010, 2013, apresentando regularidade quanto à aproximação aos fundamentos marxistas, ora da Pedagogia Histórico-Crítica e da Metodologia Crítico-Superadora, ora apenas à Metodologia Crítico-Superadora.

Quanto ao Estado da Paraíba, mesmo subsidiado pela mesma base do Estado de Pernambuco, apresenta sua primeira proposta curricular de Educação Física no ano de 2010, sendo uma referência muito recente aos professores de Educação Física.

Nesse sentido, realizamos uma pesquisa empírica que diz respeito, segundo Meksenas (2007) a uma modalidade de pesquisa que se realiza no campo social, e demanda a presença do pesquisador no espaço em que se dão as relações sociais. Ou seja, o pesquisador precisa “ir ao campo”, inserir-se no espaço social definido com critérios pela pesquisa, presenciando as relações sociais que os sujeitos-pesquisados vivem.

Assim, realizamos as entrevistas e as observações da prática pedagógica dos professores de Educação Física da Rede Estadual de ensino de Pernambuco, cujo processo de coleta e análise dos dados descreve as situações concretas do currículo na escolar.

## **1.2 Processos de Coleta e Análise dos Dados**

Para definirmos os sujeitos da pesquisa, utilizamos o critério de proximidade geográfica, considerando que esta pesquisa não estabelece generalizações por meio das inferências realizadas, mas apresenta um retrato do que significa olhar para uma prática pedagógica que se utiliza de um determinado referencial teórico-metodológico, e a partir daí, apontar seus limites e suas possibilidades.

Conforme o atual mapa geopolítico das Gerências Regionais de Educação de Pernambuco (Figura 3), o Estado tem 16 gerências, entre as quais definimos a Gerência Regional 01 – Recife Norte, como lugar para realizar as entrevistas e observação da prática pedagógica.



Figura 3  
Mapa Geopolítico das Gerências Regionais de Educação do Estado de Pernambuco



Fonte: <http://www.educacao.pe.gov.br>

Durante a formação continuada da Área da Educação Física da Rede Pública Estadual de Ensino de Pernambuco no ano de 2014, um questionário diagnóstico foi aplicado com os professores, a fim de conhecer tanto a realidade educacional deste componente na Rede, por via de informações do próprio professor, quanto qualificar as políticas de formação.

Dos 478 questionários (Anexo B) entregues e respondidos pelos professores (as), 175 anunciaram trabalhar exclusivamente com a Metodologia Crítico-Superadora em sua prática pedagógica. É que o questionário apresentava as diferentes proposições pedagógicas para o ensino da Educação Física, e alguns deles assinalaram mais de uma alternativa. Tais professores assinaram voluntariamente o **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)** – Anexo C, condição para inclusão do questionário no estudo. O Quadro 02 demonstra essa distribuição nas Gerências Regionais de Educação:

Quadro 2: Metodologia Crítico-Superadora nas GRE's de Pernambuco

Nº	GERÊNCIA REGIONAL	JURISDIÇÃO	QUANTIDADE DE PROFESSORES
01	Recife Norte	Zona Norte do Recife	08
02	Recife Sul	Zona Sul do Recife	17
03	Metropolitano Norte	Região Metropolitana Norte do Recife	10
04	Metropolitano Sul	Região Metropolitana Sul do Recife	19
05	Mata Norte	Nazaré da Mata	07
06	Mata Centro	Vitória de Santo Antão	20
07	Mata Sul	Palmares	15
08	Vale do Capibaribe	Limoeiro	13
09	Agreste Centro Norte	Caruaru	12
10	Agreste Meridional	Garanhuns	10
11	Sertão do Moxotó Iparema	Arcoverde	17
12	Sertão do Alto Pajeú	Afogados da Ingazeira	00
13	Sertão do Submédio São Francisco	Floresta	00

14	Sertão do Médio São Francisco	Petrolina	17
15	Sertão Central	Salgueiro	00
16	Sertão do Araripe	Araripina	10
Total			175

Desses 478 questionários, 23 corresponderam à Gerência Regional de Educação 01 – Recife Norte. Assim, identificamos que 08 (oito) professores (as) fizeram a opção pela Metodologia Crítico-Superadora em suas aulas, dos quais 07 (sete) eram efetivos e 01 (um) contrato temporário. Dessa forma, incluímos como possíveis entrevistados, os professores efetivos, dada segurança de permanência na Rede de ensino.

Entramos em contato com os professores efetivos por meio dos dados pessoais e profissionais (email, telefone fixo das escolas e telefone celular pessoal) que constavam no questionário diagnóstico, e verificamos que 02 (dois) deles estavam ocupando cargos administrativos na escola (biblioteca e gestão escolar), 01 (um) não respondeu aos contatos feitos; e 04 (quatro) se disponibilizaram colaborar com o estudo. Então estes últimos foram definidos como os sujeitos da pesquisa.

Como foi dito antes, nos utilizamos da triangulação dos dados para que fosse possível manter o rigor, a riqueza e complexidade deste trabalho de pesquisa. Então, além dos tipos de pesquisa que nos apoiamos, selecionamos três instrumentos de coleta de dados: os fichamentos, pelo quais identificamos o que a prática pedagógica representa nos documentos curriculares; a entrevista para saber o que dizem os professores sobre sua prática pedagógica; e a observação, revelando o que fazem então no contexto da sala de aula.

*Figura 4*  
*Triangulação – Instrumentos de Pesquisa*



Na primeira fase de desenvolvimento da pesquisa, o registro das fontes bibliográficas (teses, dissertações, artigos científicos) e fontes documentais primárias (propostas curriculares estaduais brasileiras) foi feito por meio do fichamento, compreendido como o ato de registrar por escrito o resultado da leitura, permitindo um mapeamento do conteúdo, das obras selecionadas e uma identificação de sua contribuição direta no cumprimento do objetivo de pesquisa.

Também organizamos quadros analíticos, os quais se caracterizaram como um processo de síntese das informações relevantes identificadas nos documentos, explicitando aproximações e distanciamentos com os pressupostos teóricos definidos, a fim de traçarmos novas sínteses. Dessa forma consideramos a ideia central dos autores para dialogar com os mesmos na produção textual através do Quadro 3:

Quadro 03: Resumo esquemático para fichamento das fontes

EDIÇÃO	AUTORES	TÍTULO DO TRABALHO	CONTRIBUIÇÃO DO ESTUDO	DISCUSSÃO APRESENTADA	TIPO DE PESQUISA

Na segunda fase do estudo, organizamos um roteiro de entrevista semiestruturada (Apêndice C). Por ser este um tipo de entrevista que parte de questionamentos básicos que oferecem amplo campo de perguntas que vão surgindo a partir das respostas do entrevistado. Segundo Gil (2008), nesse tipo de entrevista, o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada.

Segundo Aguiar e Ozella (2013), é importante que as entrevistas sejam consistentes e suficientemente amplas, de modo a evitar inferências desnecessárias ou inadequadas, consultando sempre o informante no sentido de eliminar dúvidas, aprofundar colocações e reflexões, para nada interferir no processo de captação ou apreensão dos sentidos e significados nas entrevistas.

As entrevistas foram realizadas com 04 (quatro) professores de Educação Física, mas antes que acontecessem, algumas dificuldades relativas à disponibilidade de tempo apareceram. Os professores alegaram as mais diferentes justificativas pessoais e profissionais: cirurgias; fim de semestre; festividades escolares; período de organização dos jogos internos; período de avaliação da

escola. Se houve caso em que a entrevista foi realizada no primeiro mês de contato, também houve casos em que demorou quase dois meses para fazê-la.

Entretanto, quando aconteceram, transcorreram tranquilamente nas próprias escolas estaduais, em espaços reservados pelos professores de Educação Física. A cada entrevista realizada fizemos as transcrições dos áudios gravados por meio de aparelho celular e gravador digital, bem como a checagem dos textos transcritos com o acompanhamento dos áudios para identificação de possíveis distorções e/ou erros de Língua Portuguesa.

As entrevistas permitiram fazer um mergulho em profundidade, coletando dados dos modos como cada um daqueles professores compreende e explica sua realidade, levantando informações que melhor descrevem e compreendem a lógica que preside as relações da prática pedagógica relatadas pelos professores de Educação Física da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco.

Após esta etapa, realizamos a observação participante que conforme Ludke e André (2007) permite o contato mais próximo do pesquisador com o fenômeno observado, e melhor compreensão do significado atribuído pelo sujeito à realidade. Esta observação aconteceu por meio do diário de campo, uma de nossas fontes de informações para apreender os dados da realidade dentro do campo empírico, possibilitando-nos o registro de várias situações, mesmo com um roteiro (Apêndice IV – roteiro de observação participante) previsto, e auxílio de filmagens para retirar possíveis dúvidas durante o processo analítico.

As observações registradas no diário de campo tiveram como legenda no capítulo IV a seguinte sequência: o termo “Diário de Campo”, seguido da identificação da aula, mais o código corresponde ao professor observado. Ex. DIÁRIO DE CAMPO, Aula 1, PEF2.

A partir daí, identificamos que cada um dos entrevistados ratificou sua opção pela Metodologia Crítico-Superadora, expressando, de diferentes maneiras, sua afinidade com esta proposição pedagógica, o que foi essencial para chegarmos à conclusão de que todos eles seriam potencialmente importantes para observação participante.

Dessa forma, retomamos o contato com os professores, e, com exceção de um deles, por ter sido transferido de escola para assumir o cargo de diretor, foi possível confirmar a observação das aulas de Educação Física com 03 (três)

professores, bem como a permissão junto à gestão escolar, mediante entrega do termo de compromisso (Apêndice E).

O acompanhamento das aulas realizou-se no III bimestre do calendário escolar da Secretaria de Educação que compreendia o período de 26/07/2016 a 05/10/2016, correspondendo assim, aos 51 dias letivos, com aproximadamente 22h/aulas de Educação Física por turma, cuja unidade temática seria o Jogo<sup>5</sup>.

Porém, o planejamento dos professores se adequava ao calendário específico das escolas que estava comprometido com festividades, reunião pedagógica, formação continuada, semanas de avaliação, palestra sobre processos seletivos das universidades (Exame Nacional do Ensino Médio; Sistema Seriado de Avaliação; Experiências de ex-alunos/as), ministrando uma média de 12h/aulas por turma no bimestre.

A carga horária mínima de observação ficou fechada em 12h/aulas por professor, independente da turma que estivesse atuando, pois nos interessava saber como se apropriava e desenvolvia a Metodologia Crítico-Superadora nas aulas de Educação Física. Estes professores foram identificados na pesquisa pelo código PEF, seguidos de um número que indica a ordem das entrevistas concedidas. Assim, conseguimos acompanhar: 20h/ aulas - PEF1; 16h/aulas – PEF2; e 17h/aulas – PEF3.

Com as informações acerca do que representam os documentos curriculares, do que dizem e fazem os professores de Educação Física sobre a prática pedagógica na escola, partimos para a organização e tratamento dos dados.

### **1.3 Organização e Tratamento dos Dados**

Para a organização e tratamento dos dados coletados, nos baseamos na análise de conteúdo do tipo categorial temática, a qual funciona por desmembramento do texto em unidades e categorias para posteriores reagrupamentos analíticos, tendo como referências os estudos de Bardin (2011) e Minayo (2004).

---

<sup>5</sup> Embora o III bimestre das aulas de Educação Física estivesse sido proposto pela Secretaria de Educação para o trato com o conhecimento Jogo, a temática Dança também aparece na prática dos professores.

A análise de conteúdo consiste num recurso técnico para análise de dados provenientes de mensagens escritas ou transcritas, definida como,

[...] um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a 'discursos' (conteúdos e continentes) extremamente diversificados[...]. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre dois pólos: do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade (BARDIN, 2011, p.9).

A análise temática consiste em “descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 2011, p.105), descrevendo analiticamente, as unidades de codificação/categorização<sup>6</sup> de registro<sup>7</sup> - palavra, frase, tema, minuto, centímetro quadrado - e de contexto<sup>8</sup>, sendo esta apenas necessária diante da existência de uma ambiguidade de sentido dos elementos codificados. Dessa forma, se organiza em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise é a fase em que se organiza o material a ser analisado com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais. A segunda fase consiste na exploração do material com a definição de categorias e a identificação das unidades de registro e das unidades de contexto, possibilitando a riqueza das interpretações e inferências. Esta é a fase da descrição analítica, a qual diz respeito ao corpus (qualquer material textual coletado) submetido a um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos.

A terceira e última fase diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Esta etapa é destinada ao tratamento dos resultados, onde ocorre a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais, sendo o momento da análise reflexiva e crítica.

Souza Júnior, Melo e Santiago (2010) sugerem a organização dessas etapas como um roteiro didático para o tratamento dos dados, conforme o Quadro 4:

Quadro 4: Etapas da análise de conteúdo

---

<sup>6</sup> “A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2011 p.117).

<sup>7</sup> Unidade de registro é uma unidade de significação a ser codificada e corresponde ao segmento de conteúdo a ser considerado como unidade de base, visando à categorização, podendo ser de natureza e dimensões variadas (BARDIN, 2011, p.104-105).

<sup>8</sup> Unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro, ou seja, corresponde ao segmento da mensagem, cuja dimensão superior, própria entender o significado da de registro (BARDIN, 2011, p.107).

ETAPAS	INTENÇÕES	AÇÕES
1ª etapa: Pré-análise	<ul style="list-style-type: none"> <li>Retomada do objeto e objetivos da pesquisa;</li> <li>Escolha inicial dos documentos;</li> <li>Construção inicial de indicadores para a análise: definição de unidades de registro - palavras-chave ou frases; e de unidade de contexto - delimitação do contexto (se necessário);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura flutuante: primeiro contato com os textos, captando o conteúdo genericamente, sem maiores preocupações técnicas.</li> <li>Constituição do corpus: seguir normas de validade:               <ol style="list-style-type: none"> <li>Exaustividade - dar conta do roteiro;</li> <li>Representatividade - dar conta do universo pretendido;</li> <li>Homogeneidade - coerência interna de temas, técnicas e interlocutores;</li> <li>Pertinência - adequação ao objeto e objetivos do estudo.</li> </ol> </li> </ul>
2ª etapa: Exploração do material	<ul style="list-style-type: none"> <li>Referenciação dos índices e a elaboração de indicadores - recortes do texto e categorização;</li> <li>Preparação e exploração do material - alinhamento;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desmembramento do texto em unidades/categorias - inventário (isolamento dos elementos);</li> <li>Reagrupamento por categorias para análise posterior - classificação (organização das mensagens a partir dos elementos repartidos)</li> </ul>
3ª etapa: Tratamento dos dados e interpretação	<ul style="list-style-type: none"> <li>Interpretações dos dados brutos (falantes);</li> <li>Estabelecimento de quadros de resultados, pondo em relevo as informações fornecidas pelas análises;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Inferências com uma abordagem variante/qualitativa, trabalhando com significações em lugar de inferências estatísticas.</li> </ul>

O princípio da análise de conteúdo está na demonstração da estrutura e dos elementos desse conteúdo para esclarecer diferentes características e extrair sua significação, e para isso é importante apontar conceitos, concepções que expressam o caminho do pensamento para elaborar, sistematizar e organizar dados a serem apreciados à luz das categorias filosóficas e científicas, pois as definições da natureza das categorias, de seu lugar e de seu papel no desenvolvimento do conhecimento, estão diretamente ligadas à resolução do problema da correlação entre o particular e o geral.

Assim, o Quadro 05 apresenta uma das diferentes possibilidades da técnica de análise de dados, e que nesta pesquisa, proporcionou uma aproximação mais abrangente ao tema estudado, com a definição das unidades de contexto e de registro em quadros analíticos distintos: um para lidar com os documentos, e outro para tratamento dos dados advindos das entrevistas e observações das aulas.

Com os documentos, sintetizamos a classificação realizada sobre todo o material obtido, seguindo um mapeamento das propostas publicadas e seu

conteúdo, correspondendo às modalidades de ensino atendidas, a finalidade e processo de construção, as concepções e a organização do conhecimento subjacente à área da Educação Física escolar, conforme Quadro 5:

Quadro 5: Quadro analítico acerca das unidades de contexto e de registro

<b>CATEGORIAS ANALITICAS</b>	<b>UNIDADES DE CONTEXTO</b>	<b>UNIDADES DE REGISTRO</b>	<b>Dados empíricos</b>
CURRÍCULO	ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	Concepção de Educação	
		Concepção de Escola	
		Concepção de Ensino-Aprendizagem	
		Concepção de Currículo	
PRÁTICA PEDAGÓGICA	ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA	Papel da Educação Física	
		Objeto de Estudo	
		Orientações Metodológicas	
		Conteúdos de Ensino	
		Avaliação	

Com a realização das entrevistas e observações das aulas de Educação Física foi necessário retomar as questões advindas do problema de pesquisa, as formulações conceituais que adotamos e a própria realidade observada, para mostrar as evidências e consistências que se repetem ou se entrecruzam até que chegamos a elaboração do Quadro 6:

Quadro 6: Aspectos Fundamentais da Prática Pedagógica

<b>Categorização – Organização do Trabalho Pedagógico</b>		
<b>Unidade de Contexto</b>	<b>Unidade de Registro</b>	<b>DADOS EMPÍRICOS</b>
Aspectos Ontológicos	Concepção de Educação	
	Concepção de Escola	
	Concepção de Educação Física	
Aspectos Curriculares	Trato com o conhecimento	
	Organização Escolar	
	Normatização Escolar	

A partir daí, apresentamos os resultados e discussões referentes à análise da prática pedagógica do professor de Educação Física, considerando as propostas curriculares oficiais dos Estados brasileiros para a Educação Física na educação básica, as entrevistas e as observações das aulas realizadas nas escolas públicas do Estado de Pernambuco, situados no contexto do debate curricular.



## CAPÍTULO 2 DEBATE CURRICULAR: entre o crítico e o pós-crítico

Neste capítulo, apresentamos o debate curricular que tem se desenvolvido com base nos estudos educacionais críticos. Trazemos uma discussão acerca das definições em torno do termo crítica e sua influência na educação, esboçando os modos pelos quais ela surgiu como reação ao papel social da escola numa visão tradicional.

Também buscamos explicar os princípios teóricos que diferenciam os campos de estudo existentes acerca das teorias críticas, especialmente aquelas de cunho marxista e aquelas de orientação pós-moderna e pós-estruturais, no sentido de ampliar os entendimentos sobre os processos da produção política, social, cultural e econômica na educação.

Exploramos o modo pelo qual a ênfase marxista e os enfoques pós-modernos e pós-estruturais, se desdobram no campo curricular da Educação Física, a partir da Metodologia Crítico-Superadora sob influência da Pedagogia Histórico-Crítica, bem como da Educação Física Cultural sob influência dos Estudos Culturais. Ou seja, duas perspectivas metodológicas que orientam a prática pedagógica dos professores na escola, e tencionam o debate curricular.

Por fim entrememos as referências para apontar alguns argumentos perante a delimitação de nossa tese, trazendo uma contrastação de pesquisas das distintas teorias educacionais e pedagógicas e referidas metodologias específicas.

### **2.1 Estudos Educacionais Críticos: que crítica mesmo?**

Os intensos debates acerca do fortalecimento dos aportes teóricos críticos no Brasil, e da importância dos conteúdos sociológicos, filosóficos e históricos fundamentais para a construção das diferentes teorias educacionais e pedagógicas, se constituem a partir de formulações conceituais em torno da análise das relações sociais e suas contradições no contexto histórico do pensamento pedagógico brasileiro.

Essas teorizações expressam o embate entre posições antagônicas na sociedade capitalista, realizando conexões entre as práticas educacionais e

culturais, em suas formas e complexidades, como possibilidade contribuição à transformação social por meio da escola.

Especificamente sobre a teorização curricular, destacamos que a orientação crítica se consolidou, argumentando contra o caráter prescritivo, instrumental e despolitizado de um currículo tradicional e tecnicista voltado aos conhecimentos e saberes dominantes, pretendendo-se neutro diante dos problemas sociais.

A teoria crítica mostra que o currículo não é uma realidade abstrata, à margem do sistema socioeconômico, da cultura e do sistema educativo no qual se desenvolve, e para o qual é proposto. Falar sobre o currículo implica em apontar as funções concretas da própria escola e uma forma particular de analisá-las num determinado momento histórico e social, comprometendo-se com a formação humana.

Apple, Au e Gandin (2011) afirmam que uma compreensão mais robusta de uma teorização crítica baseia-se cada vez mais nas inúmeras dinâmicas que sustentam as relações de exploração e dominação em nossas sociedades. E a respeito da cultura de dominação, comentam que temas que remetem à política de redistribuição (processos e dinâmicas econômicas de exploração) e à política do reconhecimento (lutas culturais contra a dominação e lutas pela identidade) precisam ser consideradas em conjunto.

É que existem muitos sentidos atribuídos a “crítica”. Especialmente porque, uma teoria se define pelos conceitos que utiliza para conceber a realidade, e como no contexto da teoria curricular existe uma teoria do conhecimento (BERNSTEIN, 1996), a crítica vai compreender as transformações dos pressupostos epistemológicos e ideológicos relativos ao que importa como conhecimento, e a quem detém tal conhecimento.

Segundo Apple (2006), os estudos educacionais críticos atuais, apontam para a categoria crítica de forma bem mais ampla, incluindo obras marxistas, neomarxistas, estudos culturais, entre tantas outras que, mesmo influenciados pelo marxismo como ponto de partida, apontam interesses diferentes para analisar os processos pelos quais as desigualdades e injustiças sociais são mantidas e/ou naturalizadas, pois defendem projetos societários distintos.

Entre os estudos educacionais críticos, destacamos duas tendências teóricas que tem disputado o campo curricular, no intuito de apontar a direção do processo de formação humana: a tendência crítica e a tendência pós-crítica.

A primeira tendência toma a educação como parte das lutas por transformação social e está contida na estratégia política para se alcançar tal fim, o que implica pensá-la como prática social inserida na história da sociedade, considerada por Marx e Engels (2007) como a própria história de lutas de classes. Com efeito, tal percepção obriga a inserção da luta de classes no centro dos processos educacionais.

Em relação à segunda tendência, os estudos educacionais refutam a tese marxista em detrimento da reivindicação da falência da modernidade, e traz como categoria fundamental, a cultura, como unidade de análise central das relações humanas existentes na sociedade atual, cuja base teórica é o pós-modernismo e o pós-estruturalismo.

Assim, o campo da teoria curriculares sua contribuição à educação escolar têm sido fortemente discutidos, especialmente sob essas duas tendências de orientação crítica, ambas explicitando suas concepções de ser humano, de sociedade, de educação, de escola, e oferecendo subsídios para a prática pedagógica dos professores, colocando o conhecimento na centralidade das produções curriculares.

Nesse contexto, uma vasta produção dos estudos educacionais críticos vem subsidiando as políticas e debates educacionais do país, influenciando o campo curricular, como os estudos do cotidiano (FERRAÇO e CARVALHO, 2012; OLIVEIRA, 2013; ALVES, 2012); das políticas curriculares (BALL e MANAIRDES, 2011; DIAS e LOPES, 2009; LOPES e MACEDO, 2011); da identidade cultural (MACEDO, 2006); do conhecimento poderoso (YOUNG, 2007,2011, 2014), entre outros. Misturam-se a essa pluralidade teórica, as discussões específicas de gênero, etnia, tecnologia, que demandam do campo curricular ressignificações teóricas.

Estas teorias orientam as diferentes e intensas mobilizações das secretarias de educação e das escolas no Brasil, no estudo e aplicação de estratégias de superação dos problemas educacionais por meio de explicitações conceituais e pedagógicas.

Segundo Almeida (2008), essas estratégias são traduzidas em orientações didático-metodológicas, e até sugestões de temas ou conteúdos para as diferentes etapas do ensino, que são apresentados e/ou discutidos no processo de formação inicial e continuada de professores. As políticas curriculares expressam os embates travados no âmbito do Estado e sua repercussão na prática pedagógica do

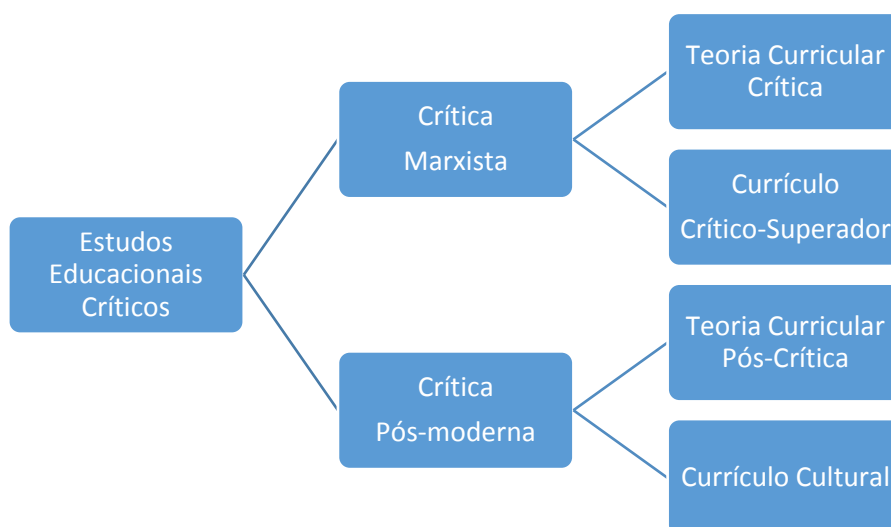
professor, situados no contexto de reordenamento das relações sociais no contexto da globalização do capital e da ideologia neoliberal.

Contudo, tem sido cada vez mais difícil, no contexto do debate curricular e sua consequente contribuição ao campo das políticas, teorias e práticas, definir o que há entre o currículo crítico e pós-crítico.

A ideia de uma vertente pós-crítica permite inferir uma superação sobre a vertente crítica a partir do termo pós. Desse modo, é como se tal concepção não acolhesse nenhuma premissa das teorias curriculares críticas, e de outro modo, é como se as teorias críticas estivessem superadas, impossibilitando o entendimento de que estas passaram a absorver diversas contribuições pós-críticas, através do acolhimento de algumas abordagens pós-modernas e pós-estruturais. Impossibilita ainda outra possível interpretação de que as teorias chamadas *pós-críticas* são na verdade teorias críticas sob outras ênfases (RIBEIRO, 2016, p.285).

As teorias curriculares, sob influência das tendências críticas, chegam ao campo da Educação Física por meio de diferentes entendimentos, pelos quais são elaboradas proposições pedagógicas para dar legitimidade à área. Nesse contexto, destacamos duas proposições, entre tantas outras, que tem disputado espaços no contexto do currículo escolar, que denominamos de: O Currículo Crítico-Superador e o Currículo Cultural, expressos na Metodologia Crítico-Superadora e na Educação Física Cultural respectivamente, conforme a figura 5:

Figura 5  
Contextualização dos estudos curriculares na Educação Física escolar



Estes estudos, construídos numa complexa teia de fundamentos teórico-metodológicos, tem sido a referência para uma compreensão da educação e de sua função social, se posicionando contra a visão do conhecimento enquanto produto neutro das relações políticas, econômicas, sociais e culturais.

### **2.1.1 A tendência crítica marxista e a teoria educacional**

Reportamo-nos à essa tendência crítica como aquela que toma como base uma orientação marxista. O marxismo como um movimento intelectual é uma das principais contribuições ao pensamento do século XX, pois se configura como um método analítico, uma política de luta de massa e mobilização popular em nome de uma alternativa social ao sistema do lucro.

Entre as contribuições do marxismo, destacamos aquelas direcionadas ao campo da educação e da escola, embora Marx e Engels não tenham feito nenhuma exposição sistemática sobre o tema.

Ao contrário de terem produzido uma ‘teoria pedagógica’, as posições que foram desenvolvendo encontram-se diluídas ao longo de toda a vasta obra que produziram, estando, a problemática educacional, indissociavelmente articulada às diferentes questões sobre as quais se debruçaram (LOMBARDI, 2010, p.330).

Ambos apresentaram a importância do sistema escolar para a classe trabalhadora, apontando suas contradições e considerando que, apesar do sistema ter sido projetado para atender aos interesses da classe dominante, a classe operária igualmente a concebia como um meio de elevar sua condição sociocultural, pois, apropriando-se do patrimônio sociocultural, desenvolvendo e cultivando, as suas próprias forças culturais até então reprimidas, ocupariam posições iminentes no Estado e na economia (LUKÁCS, 2010) e se fortaleceria na luta política contra as forças dominantes comandadas pelo capital.

A importância atribuída à escola para a classe trabalhadora estava historicamente situada no contexto das transformações do capitalismo ocorridas a partir do século XVII, que impulsionado pelo capital industrial, pela formação da economia de mercado, torna a divisão social e técnica do trabalho, o novo quadro que impôs a um grande número de trabalhadores, a necessidade do processo de escolarização.

Isto gerou certo desconforto por parte da classe dominante que se dividia em duas linhas de discussão. Uma delas dizia ser tolice pensar em escolarização dos trabalhadores, pois a escola constituía tempo roubado à produção da riqueza, e resultaria em prejuízo à economia nacional, já que esta era uma perspectiva natural da divisão técnica do trabalho.

Essa linha observava que a produção da riqueza aumentava não pela relação trabalho e educação em si, mas justamente por meio das formas de manufaturas que mais dispensavam os saberes da força de trabalho. Nesse caso, as tarefas rudes da indústria não precisariam de mão de obra formada em escolas. Segundo Enguita (1993) a escola não era vista como um assunto para a classe trabalhadora, os quais deveriam somente entender sobre suas próprias funções.

Outra linha defendia que o domínio da escrita e com ele, a frequência à escola, havia se convertido em necessidade social, inclusive para a classe trabalhadora. Nessa perspectiva, o trabalhador munido de conhecimentos escolares básicos, trariam maiores lucros. Nessa lógica, a escolarização constituiria tempo adicionado à produção, e, paralelamente, força extra à natural divisão técnica do trabalho. Portanto, mesmo as tarefas rústicas da indústria seriam potencializadas pela educação escolar.

Em contestação, portanto, a essa perspectiva educacional pensada para a classe trabalhadora na segunda metade do século XIX, Marx e Engels (2011) apresentaram os fundamentos sociais para o entendimento do lugar da crítica defendida, traduzidos por Enguita (1993) como um hexagrama pelo qual deve ser escrito o sentido da crítica marxista da educação:

1) Marx não trata de uma teoria pedagógica, mas a constituição de uma crítica que precisa ser algo construído em oposição ao modelo apresentado pela burguesia para a classe trabalhadora;

2) A crítica se constitui sobre uma base materialista, portanto, o ser humano é entendido como sujeito historicamente situado, o qual precisa atuar sobre suas necessidades educativas;

3) A crítica tem como horizonte a totalidade histórica e social. Portanto, a educação busca formar a consciência, analisando todas as vias pelas quais se produz e reproduz a vida, reconhecendo as instituições educativas como produto histórico;

4) O objetivo da crítica marxista está em mostrar a relação existente entre os valores educativos e as condições materiais, apontando a crítica a todo reformismo pedagógico que visa modificar as consciências através da educação;

5) Se a ideologia e as superestruturas sociais, como é o caso da educação, encontram sua explicação na *Crítica da economia política*, a análise econômica será capaz de afirmar o papel da educação no processo de produção e reprodução do capital;

6) E por último, destaca a importância da análise sobre a educação existente, apontando os obstáculos que impõe à realização dos ideais educativos que pretenda transcendê-la, buscando soluções para superação de tais tendências.

O conceito de crítica, portanto, se constitui a partir da etimologia da palavra, que Lombardi (2010, p.62) anuncia vir do grego de “kritikos”, que significa separar, decidir, ser capaz de tomar decisões, e “que na filosofia foi incorporada em seu sentido etimológico de examinar, apreciar, apontar méritos e deficiências”, possibilitando o entendimento das leis de funcionamento do modo capitalista de produção.

Diante do entendimento acerca da crítica marxista da educação, posições críticas de intelectuais, em várias partes do mundo, se inspiraram em pesquisar a respeito dos mecanismos da reprodução social capitalista.

No caso da França, grupos de intelectuais abordam a relação entre escola e reprodução social capitalista. Conforme Silva (2009), essas ideias são as bases das teorias críticas de Althusser (*Ideologia e os Aparelhos Ideológicos de Estado*), de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (*A Reprodução*), de Christian Baudelot e Roger Establet (*A Escola Capitalista na França; A Reprodução*) na França; Nos Estados Unidos, destaca-se Samuel Bowles e Herbert Gintis (*A Escola na América Capitalista*); E América Latina, a crítica à educação burguesa radicaliza-se por meio do pensamento do austríaco Ivan Illich, radicado no México (*Sociedade sem Escola*).

Essas análises críticas se tornaram de extrema relevância para descortinar a realidade contraditória da educação escolar burguesa, acobertada pelas visões conservadoras, dominantes até então. Elas permitiram aflorar o conhecimento de que, o sistema escolar não se encontra isolado e neutro em relação ao modo como se encontra estruturada a sociedade capitalista.

Além disso, permitiram a compreensão histórica de que o sistema escolar, apesar de permeado por contradições e disputas hegemônicas, contribui com os

dinamismos de sua reprodução marcada por desigualdades de toda ordem. Quanto à possibilidade de transformação da sociedade, alertaram que o sistema escolar tem seus limites e interesses bem delineados.

Nesse contexto, Saviani (2011a) alerta para possíveis associações indevidas que possam ser feitas entre as teorias marxistas da educação que foram apresentadas, com as pedagogias socialistas, lembrando que, embora toda pedagogia possa ser considerada teoria da educação, o inverso não é verdadeiro.

A pedagogia, como teoria da educação, formula diretrizes que orientam a atividade educativa. Então, as teorias que analisam a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade, as quais foram identificadas como crítico-reprodutivistas pelo autor, não podem ser consideradas pedagogia.

Assim, não se pode negar o caráter marxista da teoria da escola como “aparelho ideológico de Estado”, elaborada por Althusser (s/d.). E, como se trata de uma teoria que busca explicar o sentido e o caráter da educação na sociedade capitalista, não se pode negar, também, o caráter de teoria da educação. Não é, porém, pedagogia. Igualmente, a “teoria da escola dualista”, elaborada por Baudelot e Establet (1971), se fundamenta no marxismo podendo, pois, ser considerada uma “teoria marxista da educação”. Mas não se trata de uma teoria pedagógica (SAVIANI, 2011a, p. 22).

O autor trabalha com uma classificação das teorias educacionais chamadas de teorias não críticas e teorias críticas para estabelecer um critério de criticidade no contexto da educação escolar.

As teorias não-críticas concebem a educação como instrumento de conformação social capaz de corrigir os problemas sociais por meio da escola, instituição autônoma em relação aos determinantes sociais. Se isto não acontece, parte-se do princípio de que a escola não cumpriu sua função de corrigir tais questões.

Quanto às teorias críticas, estão subdivididas entre crítico-reprodutivistas e críticas. A primeira entende que é função própria da educação reproduzir as relações sociais do modo de produção capitalista, e se dedicam a apontar explicações acerca do mecanismo de funcionamento da escola tal qual se apresenta. A segunda entende a educação como instrumento de luta capaz de provocar o exercício da crítica para a transformação social, em que a escola é potencialmente importante para que isso aconteça. Portanto, não basta dizer como se encontra a escola, mas apontar elementos superadores.



Quer dizer, as ideias das teorias crítico-reprodutivistas não são rechaçadas pelas teorias críticas, pois esclarecem que a escola é determinada socialmente, que o modo de produção capitalista é organizado em classes sociais diferentes e que a escola também sofre com o conflito de interesses. Entretanto, as teorias críticas superam por incorporação este entendimento e lutam vigorosamente contra o rebaixamento do ensino das classes populares.

O ponto comum entre as teorias não-críticas e as crítico-reprodutivistas é o fato da educação não possuir qualquer possibilidade de reagir frente ao que está definido pela sociedade vigente, e não consideram nenhuma possibilidade de que a educação se contraponha às forças que a tornam dependente.

Mediante a classificação das teorias educacionais do ponto de vista crítico, só será possível indicar as aproximações com teorias de orientação pedagógica marxista, se considerar o período de transição existente entre, a pedagogia defendida pela burguesia na sociedade capitalista, com a forma social comunista (SAVIANI, 2011b), na qual será possível emergir uma pedagogia propriamente dessa corrente. Assim, as teorias crítico-reprodutivistas são teorizações marxistas, mas não pedagógicas. E foi sobre estas, que as teorias pós-críticas construíram suas contestações.

Nesse sentido, é possível identificar os esforços dos estudiosos da educação socialista para organizar e sistematizar o pensamento marxista a respeito da educação e da escola, em busca da construção de uma teorização pedagógica que esteja alinhada ao marxismo (LOMBARDI, 2010), não apenas como alternativa às teorias já existentes, mas no sentido de se contrapor ao modo de produção capitalista e seus desdobramentos no campo da educação escolar.

Entre esses estudiosos, o autor acima afirma que algumas publicações são elucidativas desse esforço, e tiveram, no Brasil, grande importância para os estudiosos marxistas da educação, entre eles: o filósofo polonês Bogdan Suchodolski que se ocupou em construir uma teoria pedagógica de acordo com as exigências socialistas; o pedagogo italiano Mário Alighiero Manacorda que fez uma leitura rigorosa dos textos de Marx e de Engels sobre a educação, mostrando a existência e a configuração de uma pedagogia marxista; e Maria Alice Nogueira, brasileira que publicou o livro *Educação, Saber e Produção em Marx e Engels* através de sua tese de doutorado, explicitando o conteúdo e o significado das concepções educacionais que decorrem de suas obras.

A crítica foi exercitada por tais estudiosos para a análise das concepções com que se confrontavam nos estudos filosóficos, econômicos, sociais e políticos, expressando o processo pelo qual se indica os limites dos interlocutores, mas também valorizando suas contribuições. Assim, a rejeição ou a incorporação de pressupostos faziam parte de um mesmo e único processo pelo qual Marx e Engels elaboravam o método de análise e o referencial teórico.

Em linhas gerais, a concepção marxista de educação (LOMBARDI, 2010) foi gradativamente assumindo princípios (direito de a criança ir à escola; associação entre educação e produção material; formação do homem omnilateral; a relação entre educação e a política; e articulação entre o tempo livre e o tempo de trabalho), e foi nesse contexto que as ideias pedagógicas contra-hegemônicas se construíram no Brasil, entre quais, destacaremos a de fundamentação marxista: a Pedagogia Histórico-Crítica.

### **2.1.2 A Pedagogia Histórico-Crítica e o currículo escolar**

Como vimos anteriormente, os estudos educacionais críticos partem de concepções acerca do termo 'crítica' em diferentes perspectivas, entre elas, a tendência crítica marxista que traz, no conjunto da obra de Marx e Engels, uma elaboração teórica no campo da educação, inspirando teóricos no mundo inteiro a se debruçarem sobre o tema, articulando princípios fundamentais para construção de uma teorização pedagógica.

Além disso, que as teorias críticas apontam para uma análise da educação em sua relação com a sociedade demonstrando possibilidades reais em atuar de modo crítico em prol de uma educação transformadora.

Dessa maneira, inicia-se a construção de uma teoria pedagógica que visa ir além das pedagogias tradicional e tecnicista (teorias não-críticas), bem como da visão reprodutivista marcada pelas teorias existentes no período da década de 1970 (a teoria dos aparelhos ideológicos de Estado de Althusser; a teoria da reprodução de Bourdieu e Passeron; e a teoria da escola capitalista de Baudelot e Establet), que embora tenham impulsionado a crítica, se apresentavam somente como caráter reprodutor e não numa perspectiva histórica.

Na medida em que essas teorias surgiam na França, sua difusão e assimilação no Brasil aconteceram rapidamente, isso porque já estavam presentes

nos cursos de pós-graduação e serviram de resistência ao regime militar, no qual a política educacional caracterizava-se como uma política de enquadramento aos aparelhos ideológicos do Estado e utilizados como ferramentas para controle da sociedade.

Porém, a Crítico-Reprodutivista não dava respostas ao combate diante processos da ditadura no âmbito da educação do país, surgindo, a partir daí, a necessidade de uma teoria pedagógica alternativa à pedagogia dominante, cujos fundamentos não só desenvolvessem análises críticas à educação, mas tivessem inspiração marxista.

Penso que a tarefa da construção de uma pedagogia inspirada no marxismo implica a apreensão da concepção de fundo (de ordem ontológica, epistemológica e metodológica) que caracteriza o materialismo histórico. Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógico-didáticos que movimentarão um novo *éthos* educativo voltado à construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, um novo homem, enfim (LOMBARDI e SAVIANI, 2011, p. 9).

Nesse contexto, algumas circunstâncias permitiram com que teorizações educacionais e pedagógicas contra-hegemônicas se ampliassem no Brasil durante a década de 1980, como cita Saviani (2009) acerca do processo de abertura democrática, da ascensão de candidatos de oposição ao governo militar aos governos, da reivindicação de eleições diretas, da mobilização dos educadores, das conferências brasileiras de educação, além da produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação.

Dessa forma, a educação de caráter marxista traz, entre outras formulações, a Pedagogia Histórico-Crítica. Ela entende a escola como um espaço de disputa, considerando os interesses de classe antagônicos, no contexto social e torna-se uma fundamentação essencial para se pensar, numa tendência crítica, uma prática educativa revolucionária.

A Pedagogia Histórico-Crítica, apesar de ser uma teoria pedagógica de inspiração marxista, não significa que tenha sido extraída mecanicamente dos clássicos marxistas, mas trata-se de uma concepção pedagógica em consonância com o materialismo histórico dialético.

Sendo assim, é uma teoria pedagógica contra-hegemônica que pretende estar a serviço dos interesses populares e contra os interesses até agora dominantes. Esta pedagogia já foi denominada anteriormente de *pedagogia revolucionária*, de *pedagogia dialética*, mas a estas cabiam críticas semânticas, sendo mais adequado chamar de *Pedagogia Histórico-Crítica*.

*Pedagogia Histórico-Crítica*, então, atendia às expectativas, pois como o problema das teorias crítico-reprodutivistas seria a falta de enraizamento histórico, a denominação 'histórico' resgataria uma visão de educação que intervém sobre a sociedade, podendo contribuir para sua transformação. E 'crítica' por ter consciência da demarcação exercida pela sociedade sobre a educação.

A expressão *pedagogia histórico-crítica* traduz o empenho em compreender a questão educacional, a partir do materialismo histórico dialético.

Na virada dos anos de 1970 para os anos de 1980, a crítica contestadora tendeu a ser substituída por uma crítica superadora, dado o anseio em orientar-se a prática educativa numa direção transformadora das desigualdades que vêm marcando a sociedade brasileira. É nesse contexto que emerge a pedagogia histórico-crítica como uma teoria que procura compreender os limites da educação vigente e, ao mesmo tempo, superá-los, por meio da formulação dos princípios, métodos e procedimentos práticos ligados tanto à organização do sistema de ensino quanto ao desenvolvimento dos processos pedagógicos que põem em movimento a relação professor-alunos no interior das escolas (SAVIANI, 2012, p. 101).

O materialismo histórico-dialético compreende o homem em sua produção social da existência relacionando-se a uma concepção de realidade, de mundo e de vida. Parte da ideia de que o universo e o que há nele têm existência material, concreta e pode ser racionalmente conhecido.

Esse conhecimento que é produzido pelo sujeito, reproduz o real em suas múltiplas determinações com o objetivo de superar a aparência mediata das coisas e atingir a sua essência. Quando falamos de múltiplas determinações, nos referimos à construção do objeto determinado pelos contextos, isto é, pelas condições materiais e históricas que permitem a existência e sua manifestação como fenômeno. Isto demonstra a superação do determinismo econômico no marxismo.

Nesta perspectiva, é possível compreender a educação escolar conforme ela se apresenta, como resultado de um longo processo de transformação, cuja especificidade consiste no "... ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada

indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2012, p. 13).

Cabe à escola tratar dos conhecimentos científicos, historicamente produzidos e sistematizados e não do conhecimento espontâneo ou a cultura popular. Dessa forma, não se exclui o saber que o estudante detém, mas como uma via de acesso ao saber erudito/clássico/conhecimento científico, na escola, ele amplia seus conhecimentos, superando o senso comum.

A função da escola reside na socialização desse saber sistematizado aos estudantes, considerando a apropriação do conhecimento como instrumento de transformação social. Nesses termos, a escola procura garantir a apropriação pelos estudantes dos elementos culturais, objeto da educação, que precisam ser assimilados por cada um dos indivíduos da espécie humana para que se tornem humanos.

A pedagogia histórico-crítica evidencia que a democratização do conhecimento sistematizado (entendido como patrimônio humano-genérico) pode se constituir em ferramenta das classes oprimidas no processo de transformação social, na medida em que representaria a concretização da necessidade revolucionária de que *os dominados dominem aquilo que os dominantes dominam*. O conhecimento científico, filosófico e estético pode, assim, constituir-se em uma ferramenta de análise da realidade social e suas contradições, instrumentalizando a classe dominada na luta pela transformação dessa realidade. O que ocorre, porém, é que, como condição para a reprodução da sociedade capitalista, os indivíduos das classes oprimidas são expropriados do direito ao conhecimento desde a mais tenra infância (Pasqualini, 2010, P.105).

Para que essa apropriação se concretize, a Pedagogia Histórico-Crítica apresenta o método científico para explicar como procede a elaboração do conhecimento, a partir da passagem da síncrese à síntese, pela mediação da análise, e dessa forma, compreender o método pedagógico, levando em conta a síncrese como uma visão caótica de um dado conhecimento, a síntese enquanto a visão rica dessa totalidade e a análise como as abstrações e reflexões.

É que o método pedagógico desta teoria apresenta cinco passos: a prática social como ponto de partida, a problematização, a instrumentalização, a catarse, e o retorno à prática social.

A Prática Social como primeiro passo do método, é comum à professores e estudantes. Entretanto, há uma diferença essencial entre eles, pois o professor possui uma compreensão denominada síntese precária, e os estudantes uma compreensão sincrética do conhecimento.

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 seja possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam (SAVIANI, 2009, p. 69).

Nesse sentido, o papel do professor é fundamental no processo de ensino e de aprendizagem. Martins (2011) nos chama a atenção quanto à síntese do professor, a qual resulta, fundamentalmente, dos conhecimentos que lhe foram disponibilizados por sua formação acadêmica e das condições sociais objetivas que pautam seu trabalho.

A Problematização, segundo passo, é o momento em que são identificadas as questões no âmbito da prática social e os conhecimentos necessários para solução da problemática levantada e o conhecimento necessário para respondê-las, para além de uma compreensão superficial da realidade.

O terceiro passo é a instrumentalização, deve garantir aos alunos “a apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” (SAVIANI, 2009, p.64). É nesse momento que a prática pedagógica com estratégias didáticas bem definidas, ajudará a passagem da ‘síncrese’ em direção à ‘síntese’.

A catarse, quarto passo da pedagogia histórico-crítica, é a passagem da síncrese à síntese, ou seja, é a confirmação da aprendizagem dos estudantes. Nesse momento ocorre a culminância a “... efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 2009, p.64).

O ponto de chegada é a própria prática social, porém compreendida, agora, pelos estudantes não mais de forma sincrética, mas como nova unidade contraditória de teoria e de prática, isto é, em forma de práxis, sendo essencial para compreender a especificidade da relação pedagógica, pois os estudantes ascendem ao nível sintético em que estavam os professores. Houve, portanto, uma mudança qualitativa graças à mediação pedagógica.

No entanto, concordamos com Taffarel (2016) quando afirma que no processo altamente complexo em que ocorre a mediação pedagógica, não é esta uma atividade exclusivamente cerebral biológica, mas de atividades relacionais integradoras, intersíquicas e intrapsíquicas, pois,

As capacidades e funções próprias dos seres humanos, como, por exemplo, conhecer o real concreto, como concreto no pensamento, para transformá-lo, resulta não somente da atividade conjunta, indivisível e funcionalmente homogênea de cada um dos centros cerebrais, mas é produto da atividade integrada das funções correspondentes a áreas específicas do cérebro, separadas, diferenciadas e unidas de novo entre si hierarquicamente. Isto deixa evidente que o psiquismo humano tem, portanto, natureza social. Para exemplificar podemos mencionar o fato de alguém gostar ou não de praticar esporte. Isto não depende do desejo do ser humano, mas sim, das relações inter e intrapsíquicas que formarão um sistema de valores onde gostar, valorizar, incentivar práticas esportivas estará localizado (TAFFAREL, 2016, p. 6).

Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica se fundamenta na Psicologia Histórico-Cultural que vem sendo aprofundada por Martins (2013), no contexto do desenvolvimento do psiquismo e sua relação com a educação escolar, para defender que cabe à educação escolar disponibilizar a apropriação do conhecimento científico, ao mesmo tempo em que aponta a maneira pela qual ela se desenvolve.

A Psicologia Histórico-Cultural, com origens na psicologia soviética, tem uma característica marcante e diferenciada dos demais sistemas psicológicos, porque ao pensar numa nova concepção sobre o psiquismo humano, explicita as relações que estabelece com a filosofia para consolidar seu objetivo. Ou seja, essa teoria do pensamento pedagógico compreende o processo de educação como um processo de humanização.

Este processo de humanização, segundo Taffarel (2016, p.5) parte da compreensão de que nós não nascemos humanos, nós nos tornamos seres humanos "... nos atos para manter as condições de existência, o que implica na própria transformação humana e no desenvolvimento de capacidades e funções psicológicas superiores, próprias dos seres humanos". Assim, uma das principais características e/ou elemento diferencial dessa perspectiva, está na sua fundamentação no materialismo histórico dialético.

Isso implica dizer que as necessidades humanas precisam ser compreendidas para além da mera satisfação orgânica, que segundo Leontiev (1978) apud Martins (2013), a ação humana é o ato de objetivação da necessidade,

ou seja, é da relação com os objetos existentes no mundo circundante que a necessidade, motivada socialmente, orienta e regula a atividade humana.

Essa compreensão é de importância fundamental para a escola, pois nela são criados motivos sociais para que os estudantes possam compreender e sentir a necessidade do aprender, do conhecer, para elaborar estratégias políticas de forma organizada em seus níveis de desenvolvimento, para superar a sociedade capitalista. É nesse complexo teórico que a Pedagogia Histórico-Crítica está envolvida e que tentando constituir-se como uma teorização pedagógica crítica marxista que muito tem a contribuir com a escola.

Esta pedagogia, ao longo de seu processo de elaboração, tem recebido uma série de críticas de autores, inclusive dos que tem aproximação direta com os estudos em Marx, como é o caso de Lazarini<sup>9</sup> (2010), apresentando a incompatibilidade entre a obra de Dermeval Saviani e a luta pelo socialismo, bem como Favaro (2014) afirmando que de modo algum se via na escola pública apenas a função reprodutora pelos teóricos chamados por Saviani (2012) de crítico-reprodutivistas.

Além desses, também apontam críticas os que divergem teoricamente dos princípios marxistas (SILVA, 2009), tecendo críticas em uma das teses centrais no que se refere à defesa da transmissão do saber elaborado pela educação escolar, afirmando ser esta uma pedagogia tradicional no campo dos estudos curriculares.

Lavoura e Marsiglia (2015) esclarecem que as críticas formuladas à Pedagogia Histórico-Crítica são oriundas da falta de entendimento acerca de seu método pedagógico, o qual parte do conhecimento teórico em Marx para defender que a função social da educação escolar, é o de propiciar processos de abstração do pensamento a partir do desenvolvimento da teoria e dos conteúdos de ensino.

Os autores explicam que a formulação da teoria Pedagógica Histórico-Crítica se propõe superar, por incorporação, a oposição excludente entre teoria e prática, expressa nas pedagogias tradicional e nova, buscando uma unidade entre essas categorias que se contrapõem entre si, mas que dinamizam a prática pedagógica. Só por este caminho argumentativo, já é possível afirmar que ela não é tradicional.

---

<sup>9</sup> Duarte et al (2011) elaboram o texto intitulado “A Pedagogia Histórico-Crítica e o Marxismo: equívocos de (mais) uma crítica à obra de Dermeval Saviani”, em resposta as críticas apresentadas na tese de doutorado de Lazarini (2010), publicada na Revista HISTEDBR On-line, identificando equívocos no interior da crítica formulada pelo autor da tese, e o exame desses equívocos revelou uma ausência de compreensão do método materialista histórico-dialético.



Complementam também que a pedagogia tradicional buscou articular um conjunto de questões acerca da problemática do ensino, tentando responder ao “como ensinar”, e, em decorrência disso, acentuou a teoria sobre a prática. Em contraposição, a pedagogia nova deslocou as questões acerca da educação para a problemática da aprendizagem, subordinando a teoria à prática, ao tentar responder à pergunta “como aprender”. A prática na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica passa a ser a razão da existência da teoria, e a teoria depende radicalmente da prática.

Dessa maneira as críticas à questão da transmissão do conhecimento não cabem porque

O desenvolvimento da sociedade (tecnologia, ciência, etc.) é possível graças ao acúmulo de conhecimentos produzidos ao longo da história humana. Acúmulo esse que é transmitido de geração em geração, sendo objeto de apropriação pelos indivíduos e permitindo progredir nas realizações e complexificações da sociedade. Da mesma forma como não há cultura e não há sociedade sem a transmissão da experiência social acumulada, os processos de transmissão de conhecimento são indispensáveis à prática pedagógica. Nessa perspectiva, a ideia de transmissão de conhecimento deixa de ser vista como algo negativo, a ser evitado ao máximo possível e passa a ser considerada a principal função do trabalho educativo (SAVIANI, 2012, p. 66).

Dessa forma, o que está no centro do debate curricular é o conhecimento, mas, sobretudo porque a função da educação escolar é permitir o seu acesso, como ponto de partida e de chegada para transformação social.

Nesse sentido, o conhecimento que se deseja transmitir na escola não se refere a qualquer conhecimento, pois o conhecimento advindo do senso comum se desenvolve e é adquirido independentemente da escola e coloca os sujeitos numa condição de pseudoconcreticidade, ou seja, reconhece o que está acontecendo ao seu redor, mas não analisa os dados da realidade numa totalidade concreta.

Entendemos então que, a Pedagogia Histórico-Crítica, como teoria pedagógica, reconhece que o conhecimento científico, filosófico, artístico e cultural em suas formas mais ricas e desenvolvidas na escola, de forma pedagogizada, pode ser uma ferramenta de análise da realidade social e de suas contradições, instrumentalizando os sujeitos na luta pela transformação dessa realidade.

Então, a compreensão teórica e o encaminhamento prático de uma clara distinção entre atividades nucleares e complementares da escola, requer dos professores e demais profissionais envolvidos com o sistema escolar, a apropriação

dos fundamentos que permitam ir além do imediatismo pragmático e utilitarista que tantas vezes se faz presente no dia a dia da escola.

É que a escola, em seu pleno funcionamento, dedica parte significativa de seu tempo pedagógico para o trato com o conhecimento secundário, ou seja, aqueles advindos do cotidiano dos estudantes, relativas às comemorações realizadas durante todo o ano letivo. Estas atividades são consideradas importantes, mas não podem ter o mesmo peso que aquelas referentes ao trato com os conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos, específicos dos componentes curriculares.

Nessa perspectiva, entendemos que todo currículo aponta para uma concepção de ser humano, de sociedade, de educação, de ensino, de aprendizagem, e é a partir do conhecimento sistematizado que o currículo da escola é estruturado.

Sintetizando a ideia de currículo para a Pedagogia Histórico-Crítica: o mesmo é compreendido como a expressão da concepção do que é o mundo natural e social; do que é o conhecimento desse mundo; do que é ensinar e aprender esse conhecimento, bem como do que são as relações entre a escola e a sociedade. Como resultado disso, ocorre a seleção intencional e o sequenciamento dos conhecimentos que devem ser socializados para toda a população, uma vez que são requisitos fundamentais para o processo de humanização de cada indivíduo. (MALANCHEN, 2014a, p. 157)

E nessa lógica, como a Pedagogia Histórico-Crítica se posiciona claramente em relação a cada uma dessas categorias, há certa reivindicação da existência de uma teoria curricular própria (GAMA, 2015; MALANCHEN, 2014), que se diferencia da classificação apontada por Silva (2009).

Com essas premissas, cabe-nos destacar que a pedagogia histórico-crítica, elaborada em suas linhas principais por Dermeval Saviani e desenvolvida por vários outros educadores, apresenta uma teoria curricular quando busca superar a clássica contraposição entre as pedagogias da essência e as pedagogias da existência, ou seja, assume, na esteira de Marx, que uma sociedade comunista é fundamentalmente uma sociedade superior ao capitalismo e, para que seja efetivada, será preciso incorporar tudo aquilo que foi produzido na sociedade de classes, pois esta é uma condição imprescindível para o desenvolvimento do gênero humano, isto é, incorporar tudo o que foi produzido é condição *sine qua non* para o enriquecimento material e espiritual da vida de todos os seres humanos, após uma transformação social radical, que supere a lógica capitalista (MALANCHEN, 2014, p. 13).

Estes estudos demonstram que a Pedagogia Histórico-Crítica se diferencia das demais teorias curriculares críticas devido a sua matriz radical no materialismo histórico dialético, pois as demais apresentam seus vieses crítico-reprodutivistas ou

neomarxistas<sup>10</sup>, trazendo formulações acerca do papel da educação escolar, de formação humana e de projeto de sociedade.

Ao mesmo tempo em que há uma descrição dos fundamentos que dão indícios da existência de uma teoria curricular no contexto da teorização pedagógica Histórico-Crítica, também há uma defesa de um currículo disciplinar, considerando que a interdisciplinaridade tem sido utilizada como uma estratégia didática para as pedagogias de projetos, reforçando o trabalho com conceitos do cotidiano, da realidade imediata do sujeito.

As propostas interdisciplinares na educação escolar tem se fundamentado em critérios gnosiológicos de base idealista, secundarizando e, por muitas vezes, desconsiderando as bases histórico-ontológicas da elaboração do conhecimento e do trabalho educativo. Essas influências escolanovistas acerca do interdisciplinar espalharam-se por vários círculos intelectuais, inclusive entre setores à esquerda, que veem na proposta epistemológica da interdisciplinaridade a possibilidade do conhecimento da totalidade ao qual a dialética se refere. Estes supõem, a partir das relações que estabeleciam entre dialética e interdisciplinaridade, que estaria nessa última, a chave para as modificações das formas das atividades científicas e dos processos de ensino e aprendizagem (SANTOS, 2011, p. 241).

De fato, esta tem sido uma realidade do ponto de vista da organização do trabalho pedagógico dessas pedagogias nas escolas, mas é muito precipitado afirmar a impossibilidade de desenvolvimento do trabalho em torno da interdisciplinaridade pela justificativa apresentada na citação acima.

Não se pode deixar de registrar as parcerias que podem ser criadas entre professores e suas respectivas disciplinas como aprofundamento teórico, inclusive com características inovadoras na forma de abordagem do conhecimento disciplinar. Quando se trata do campo didático-curricular, não há exclusividade de técnicas de ensino para esta ou aquela teoria pedagógica.

O risco da possível incoerência entre o método da Pedagogia Histórico-Crítica e o trato interdisciplinar do conhecimento pode ser minimizado em função da clareza acerca da intencionalidade pedagógica mediante o trato com o conhecimento, e das dificuldades de abstração acerca de sua base teórica para uma transposição didática, e da falta das condições objetivas para realização das atividades.

Isto, inclusive está previsto no processo de instrumentalização do método da própria Pedagogia Histórico-Crítica, pelo qual o professor vai verificar o que dispõe

---

<sup>10</sup> O viés neomarxista parte do pressuposto de que a educação é uma possibilidade de interferência na realidade, modificando-a, tendo como horizonte um mundo menos desigual, mais justo, pautado nos valores do respeito à diferença e do diálogo como categoria essencial da prática pedagógica (RIBEIRO, 2016, p. 540).

para objetivar o ensino, para elevar o desenvolvimento do pensamento dos (as) estudantes. Segundo Coletivo de Autores (2012, p. 30),

A visão de totalidade do aluno se constrói à medida que ele faz uma síntese, no seu pensamento, da contribuição das diferentes ciências para a explicação da realidade. Por esse motivo, nessa perspectiva curricular, nenhuma disciplina se legitima no currículo de forma isolada. É o tratamento articulado do conhecimento sistematizado nas diferentes áreas que permite o aluno constatar, interpretar, compreender e explicar a realidade social complexa, formulando uma síntese no seu pensamento à medida que vai se apropriando do conhecimento científico universal sistematizado pelas diferentes ciências ou áreas do conhecimento.

O que tem que ficar claro, portanto, é que o entendimento de que o currículo não é tudo que a escola faz, mas “o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola” (SAVIANI, 2016, p. 4), compreendendo o processo de

[...] seleção, seqüência e dosagem de conteúdos da cultura a serem desenvolvidos em situações de ensino-aprendizagem. Compreende conhecimentos, idéias, hábitos, valores, convicções, técnicas, recursos, artefatos, procedimentos, símbolos etc... dispostos em conjuntos de matérias/disciplinas escolares e respectivos programas, com indicações de atividades/experiências para sua consolidação e avaliação. [...] Enquanto seleção de elementos da cultura, a definição dos contornos de um currículo é sempre uma, dentre muitas escolhas possíveis. Assim, a elaboração e a implementação do currículo resultam de processos conflituosos, com decisões necessariamente negociadas. E, como tenho insistido, a principal negociação é a que ocorre na relação pedagógica propriamente dita, quando professores/as redefinem a programação, segundo as peculiaridades de cada turma, nas condições (possibilidades e limites, seus e dos alunos/as) para desenvolvê-la e vão frequentemente alterando-a, a partir do modo como os discentes a ela respondem (SAVIANI, 2012, p.1).

Face ao leque de possibilidades que a Pedagogia Histórico-Crítica oferece a partir de seu posicionamento em favor da educação escolar, sobretudo pública, das concepções que defende em torno do projeto de sociedade, e do papel primordial que exerce o currículo em razão de um conhecimento científico que instrumentalize o processo de emancipação humana, identificaremos os desdobramentos desta teoria na dinâmica curricular da Metodologia do Ensino da Educação Física.

### **2.1.3 O Currículo Crítico-Superador e a Metodologia do Ensino da Educação Física**

Quando apresentamos a Pedagogia Histórico-Crítica, discutimos que havia uma crítica contestadora acerca do processo de formação humana objetivado na exagerada preocupação com os métodos e técnicas presentes em diferentes teorizações educacionais de viés não-críticos (tradicional/tecnicista), provocadas

pelas teorias crítico-reprodutivistas, que passaram a dedicar maior atenção à questão dos problemas sociais, compreendendo a escola como aparelho ideológico do Estado.

Esse movimento contrário aos ideais tradicionais e tecnicistas permitiu que os argumentos analíticos divulgados por intelectuais de diferentes países, inclusive no Brasil, pudessem ser revisitados, de forma que não fossem desconsiderados os aspectos relacionados à influência do modo de produção capitalista sobre a educação escolar, ao mesmo tempo em que pudesse apontar perspectivas de que sim, é possível transformar a sociedade.

Entre essas teorizações, no Brasil, a Pedagogia Histórico-Crítica, cuja base é marxista, se propôs compreender e explicar os limites da educação escolar, buscando formas de superá-los, por meio da formulação dos princípios, métodos e procedimentos ligados ao sistema de ensino e à prática pedagógica no interior das escolas.

Constituía-se, então, uma teoria pedagógica crítico-superadora, pois não bastava mais denunciar, criticar os problemas sociais vigentes e sua relação com o campo educacional. Era imprescindível apontar as possibilidades de mudança.

Assim, a Pedagogia Histórico-Crítica ganha expressão em diferentes áreas do conhecimento, ao apontar a direção política do processo de formação humana por meio de um método pedagógico complexo, que exige uma apropriação teórica de seus fundamentos para sua materialidade, influenciando assim, a Educação Física escolar.

As teorias pedagógicas no campo da Educação Física, em diferentes períodos históricos, formularam suas intencionalidades curriculares, que em suas “transformações se alinharam aos interesses de cada época, seja como instrumento de implantação de ações higienistas, defesa de um pensamento desenvolvimentista, atendimento aos pressupostos liberais ou à busca de uma formação crítica (NEIRA, 2015, 234).

Foram muitos anos vividos pela Educação Física escolar sob os paradigmas da aptidão física e esportiva, sem qualquer compromisso social e político acerca das problemáticas educacionais, utilizando-se nas aulas, de sequências de exercícios que se limitavam às corridas ao redor da quadra ou pátio escolar, realização de exercícios calistênicos (polichinelo, canguru, trote, marinheiro...), ou mesmo a

supervalorização do gesto técnico diante das práticas esportivas feitas para os que sabiam jogar ou tinham habilidades, e não aos que desejavam aprender.

Nesse sentido, a chegada dos estudos educacionais críticos ao Brasil no século XX, impulsionou um crescente debate sobre a natureza pedagógica da Educação Física na escola que, até então, sistematizava o conhecimento com base nas teorias tradicionais e tecnicistas, sustentados pelas instituições médicas e militares. A influência desse paradigma sobre a formação do pensamento social dos indivíduos foi tão forte, que nos dias de hoje resiste.

A Educação Física então, assume a importância do debate proposto por tendências críticas do conhecimento, e numa perspectiva marxista, defende uma metodologia denominada Crítico-Superadora, cujas orientações curriculares são expostas no livro intitulado 'Metodologia do Ensino de Educação Física'.

Esta obra se converteu em um clássico para área, elaborada em meados da década de 1980 pelo conjunto de seis autores, e por isso ficou conhecida como Coletivo de Autores. Assim, teve sua primeira versão publicada em 1992, abordando sobre o conhecimento que trata a Educação Física escolar e seus procedimentos didático-metodológicos, contestando os modelos curriculares anteriormente produzidos.

O Coletivo de Autores representou um avanço para a área, e se destaca em relação às demais proposições pedagógicas para o ensino da Educação Física porque explicita sua base conceitual, definindo categorias importantes para o campo crítico educacional (luta de classes, a ideologia e a hegemonia), e partir delas aponta como objeto de estudo a cultura corporal tematizada por meio do jogo, da dança, da ginástica, do esporte e da luta, fundamentalmente dinamizados numa perspectiva curricular que trata do projeto político pedagógico da escola e da sala de aula.

A Metodologia Crítico Superadora traz uma concepção de currículo ampliada em relação à ideia de currículo centrado como rol de disciplinas que estabelecem seus conteúdos escolares a serem trabalhados na prática pedagógica. O currículo é pensado para além da grade curricular, considerando que, qualquer teorização curricular reflete uma concepção de sociedade, de ser humano, de educação e de escola fundamentado em uma base epistemológica.

Desse modo, o currículo tem uma característica teleológica, ou seja, direciona o trabalho educativo a partir do seu modo de organização,

fundamentação e seleção de conteúdos; esta característica teleológica não aparece imediatamente, mas, a partir dos desdobramentos dos conteúdos trabalhados na formação humana. A formação almejada pela pedagogia histórico-crítica é a formação de um ser humano omnilateral, ou seja, um ser humano com uma individualidade livre e universal (MALANCHEN, 2014b, p. 6)

Nesse sentido, o currículo escolar tem como objeto a reflexão pedagógica, e é entendido na perspectiva da formação política dos estudantes, protagonistas da transformação social pela construção da consciência de classe. É por meio da reflexão pedagógica que os estudantes mudam suas formas de pensar sobre a realidade, se apropriando do conhecimento científico, e em confronto com o conhecimento tácito, reelaboram o que sabem e chegam à catarse<sup>11</sup>.

Uma reflexão, no contexto da metodologia do ensino, é pedagógica quando parte de uma tríade que se caracteriza como diagnóstica, justificativa e teleológica. Conforme Souza (1987) apud Coletivo de Autores (2012) é diagnóstica porque remete a constatação da realidade, momento em que se vê como a realidade social se apresenta, ou seja o real aparente. É justificativa porque, ao olhar para a realidade emitimos juízo de valor sobre o que vemos e tiramos nossas conclusões. E por último, é teleológica, porque se determina aonde se quer chegar.

Evidentemente se chegar à construção e/ou manutenção de uma hegemonia de classe que é a direção moral, intelectual, política, em síntese, ideológica de uma sociedade. A teleologia da reflexão pedagógica reflete-se, necessariamente, implícita ou explicitamente no currículo escolar (VARJAL<sup>12</sup>, 1991, p. 33).

Isto porque, quem tem o papel fundamental para estabelecer a reflexão pedagógica na escola é o professor. É ele que organiza os meios necessários para que a aprendizagem ocorra, por meio do confronto dos saberes, de uma mediação

---

<sup>11</sup> Essa noção do conceito de catarse é originária do legado de Gramsci, o comunista revolucionário da Sardenha que atualizou os marxismos, sobretudo, com o conceito de práxis, ou melhor, com a concepção de filosofia da práxis, sustentada na categoria de classe. E ao assim proceder, respondeu, ao mesmo tempo, às visões idealistas de alguns marxistas e aos economicismos e mecanicismos de outros, forjando um arcabouço teórico-metodológico adequado ao conhecimento das "sociedades ocidentais" e admitido como referência para as ações de superação das relações sociais nelas presentes, em busca da construção de outra civilização, o socialismo (SAVIANI, MARTINS e CARDOSO, 2015, p.164).

<sup>12</sup> Maria Elizabeth Varjal Medicis Pinto, ou Elizabeth Varjal, é uma das autoras do livro *Metodologia do Ensino da Educação Física*, uma das professoras responsáveis, na época da produção da obra, em discutir a categoria currículo, por isso, em alguns momentos, nos reportamos ao texto que subsidiou a organização do primeiro capítulo intitulado *A Educação Física no Currículo Escolar: desenvolvimento da aptidão física ou reflexão sobre a cultura corporal*.

que expressa um compromisso tanto com o conhecimento específico de sua área, quanto com a formação humana dos estudantes.

A nossa compreensão de formação humana [...] diz respeito, portanto, à formação de homens e mulheres para a luta por uma educação emancipatória, que por sua vez não acontecerá sem mudanças significativas no padrão cultural acessado pela classe, na ampliação do padrão cultural dos trabalhadores. Isso será tarefa e obra da classe trabalhadora, única responsável pela sua emancipação (TAFFAREL; Escobar, 2009, p.45-46).

Para que isso ocorra, uma compreensão importante trazida pela Metodologia Crítico-Superadora é que o conhecimento não é pensado por etapas. Ele é construído no pensamento de forma espiralada e vai se ampliando na medida em que este vai incorporando outras referências.

Dessa forma, avança por trazer para a Educação Física escolar, eixos curriculares (a constatação, a interpretação, a compreensão, a explicação) que se constituem num outro modo de organização, a partir da perspectiva dos ciclos.

Os ciclos<sup>13</sup> de escolarização permitem que os conteúdos de ensino sejam tratados simultaneamente, desde o momento da constatação dos dados da realidade até suas mais claras e objetivas explicações acerca desta realidade. É a fase em que (os) estudantes compreendem as relações sociais, passando da síntese à síntese:

O 1º Ciclo de escolarização - trata da organização da identidade dos dados da realidade (creche ao 3º ano do Ensino Fundamental) – nesta, os (as) estudantes se encontram na fase sincrética, ou seja, identificando semelhanças e diferenças, a partir do tema da aula, tendo um salto qualitativo quando realiza associações entre as coisas.

O 2º Ciclo - o ciclo de iniciação à sistematização do conhecimento (4º ao 6º ano do Ensino Fundamental) - seria o período que o (a) estudante teria desenvolvido sua capacidade de abstração, estabelecendo relações complexas entre as coisas.

O 3º Ciclo – a ampliação da sistematização do conhecimento (7º ao 9º ano do Ensino Fundamental) – O (a) estudante amplia seus conceitos acerca da realidade,

---

<sup>13</sup>Neste processo de organização curricular por meio dos ciclos de escolarização publicados no livro, a identificação das séries não corresponde ao que está definido nas escolas atualmente. É que a natureza dinâmica presente nos sistemas educacionais e suas bases legais se modificam e causam impactos tanto na estrutura, como no funcionamento do ensino. Sendo assim, foi alterado o termo de pré-escola para à Educação Infantil, passando pela ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, substituindo também 'série' por 'ano', mantendo-se apenas o termo Ensino Médio.



sendo capaz de reorganizar a identificação dos dados da realidade através do pensamento teórico.

O 4º Ciclo – Ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento (Ensino Médio) – os (as) estudantes refletem pedagogicamente sobre a realidade, identificando, interpretando, compreendendo e explicando a realidade social.

A questão teórica em torno dos ciclos de escolarização na Metodologia Crítico-Superadora tem se fundamentado nas referências de Alexis N. Leontiev, Vasili V. Davydov, Lev S. Vigotski, teóricos marxistas do período soviético que trazem contribuições para a compreensão do psiquismo humano, a partir das chamadas funções psicológicas superiores pela Psicologia Histórico-Cultural.

Estes teóricos foram apenas citados na obra do Coletivo de Autores (2012), o que tornou seus pensamentos pouco ou praticamente desconhecidos no contexto da Educação Física, resgatados pela oportuna e recente relação estabelecida entre Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica, amplamente divulgada por Martins (2013); Marsiglia (2011); Pasqualini (2010), Saviani (2009), Duarte (2010), no sentido de buscar explicações mais aprofundadas sobre a apropriação da cultura pelos sujeitos, por meio da educação escolar.

Quer dizer, o nível de complexidade teórica apresentado pela Metodologia Crítico-Superadora demonstra o quanto merece ainda ser estudada, assim como reconhecida como uma produção que tem continuidade, que apresentou limitações, mas que pode ser sempre ampliada. Nesse sentido,

O currículo escolar organiza o pensamento do homem sobre o conhecimento científico e simultaneamente o instrumentaliza para o desenvolvimento de outros atributos que lhe permitem produzir e sistematizar o conhecimento sobre o mesmo em determinado contexto histórico de forma a pensar a realidade social desenvolvendo uma determinada lógica (VARJAL, 1991, p. 32).

A lógica, portanto, tratada aqui é a lógica dialética, aquela que permite ampliar, a referência do pensamento humano, desestabilizando a ideologia dominante e desvelando o conhecimento conservador, que impede que as mudanças ocorram. Para tanto, o currículo escolar aponta para duas naturezas de princípios curriculares: uma que orienta o processo de seleção dos conteúdos, e outra que orienta o trato metodológico.

Na natureza que orienta a seleção dos conteúdos, a *relevância social do conteúdo* trata do grau de importância que um conteúdo apresenta, considerando

que existe uma hierarquia com relação à importância dos conteúdos (ELIZABETH, 2001 apud COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 139), pois “muitos não podem deixar de ser aprendidos; outros poderão ser ou não, e poderão também ser motivo de escolha pessoal do aluno”.

Ainda no contexto da seleção dos conteúdos, outro princípio é o da *contemporaneidade dos conteúdos*, permitindo que o conhecimento tratado esteja sempre atualizado, o que não exclui o que se convencionou chamar de conteúdos clássicos, pois estes nunca perderão sua contemporaneidade. E, por último, a *adequação às possibilidades sociocognoscitivas do aluno*, que diz respeito à definição de conteúdos conforme as características do desenvolvimento do pensamento dos estudantes.

Quanto aos princípios que orientam o trato metodológico, estão: *o confronto e contraposição dos saberes; a simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade; a espiralidade da incorporação das referências do pensamento; e a provisoriedade do conhecimento*. Todos construídos numa dinâmica curricular que permite a construção de formas mais elaboradas do pensamento e de forma articulada sobre a cultura corporal, buscando

[...] desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 39).

Mas, a noção de reflexão (SAVIANI, 2004) se apresenta de forma rigorosa sobre os problemas da realidade, portanto tem que ser: *radical*, indo as raízes do problemas; *rigorosa*, segundo métodos determinados; e de *conjunto*, em relação ao contexto social.

Entendemos, portanto, que a base da Metodologia Crítico-Superadora sob os fundamentos dos estudos educacionais críticos, especialmente advindos do marxismo, estão diretamente alinhados não só ao método proposto pela Pedagogia Histórico-Crítica, mas a uma teoria crítica curricular que busca oferecer aos estudantes apropriação e produção do conhecimento para superação das reais condições de vida posta para humanidade.

Para alcançar tal superação segue uma lógica dialética, partindo da síntese, passando pela análise e chegando à síntese, para a apreensão e sistematização dos conteúdos acerca da realidade social.

Os passos que intermediam a primeira leitura da realidade, como se apresenta aos olhos do aluno, com a segunda leitura, em que ele próprio reformula seu entendimento sobre ela, são os de: constatar, interpretar, compreender e explicar, momentos estes que conduzem à apropriação de um conteúdo pelos alunos. Eles devem expressar com clareza a relação dialética entre o desenvolvimento de um conhecimento, de uma lógica e de uma pedagogia... Os conteúdos selecionados, organizados e sistematizados devem promover uma concepção científica de mundo, a formação de interesses e a manifestação de possibilidades e aptidões para conhecer a natureza e a sociedade (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 85).

Para a Educação Física Crítico-Superadora, mesmo que de forma flexível e interligadas alguns passos são possíveis de serem implementados na aula: contextualizar o conhecimento, confrontar saberes por via da problematização, organizar e reorganizar os conteúdos e avaliar a concretização do objetivo numa síntese.

#### **2.1.4 A tendência pós-crítica e sua relação com o pós-modernismo**

O levantamento acerca dos fundamentos básicos dos estudos educacionais críticos, demonstra que as compreensões em torno do que seriam as teorias pós-críticas ainda possuem polissemias. Definir-las implica, de certa maneira, uma reflexão complexa, dada sua característica pós-moderna. Por outro lado, é possível que elas se definam melhor pelo que deixam de ser, do que por aquilo que são.

Segundo Lopes (2013, p.9), a expressão 'teorias pós-críticas' se refere àquelas teorias que questionam os pressupostos das teorias críticas, marcadas pelas influências do marxismo, da Escola de Frankfurt e em alguma medida da fenomenologia, estabelecendo "uma linha do tempo na história do pensamento curricular, como se o currículo tivesse evoluído das teorias tradicionais para as teorias críticas de enfoque moderno e estruturalista, para em seguida avançar para as teorias pós-críticas", o que é um equívoco.

Esse tipo de afirmação advém da perspectiva pós-moderna, desse movimento de pensamento contemporâneo que rejeita totalidades, valores universais, grandes narrativas históricas, fundamentos para a existência da essência humana e a

possibilidade de conhecimento objetivo, num tempo considerado como fim das utopias, e das certezas, consequentemente do marxismo.

Antigos projetos de uma sociedade sem poder, sem classes, sem conflitos, reconciliada consigo mesma, são abandonados e novos projetos utópicos não parecem ser construídos como substitutos. Mesmo porque a concepção de um ser humano centrado, consciente dos seus direitos e capaz de reivindicar e lutar por esses projetos, é desconstruída [...]. O sujeito – entendido como subjetivação – é um projeto inconcluso, um significante circulando a depender de uma significação sempre adiada. Seres linguageiros, cindidos e precários. Nem a ciência, nem Deus, nem um partido, nem a dialética, nem a formalidade matemática, nem as regras administrativas servem mais – se é que um dia serviram – de porto seguro para nos constituir como sujeitos, balizar os nossos projetos e para a resolução dos conflitos em torno de diferentes opções de leitura do mundo (LOPES, 2013, p.8).

Essa posição de caráter nostálgico, esse passado situado como moderno é, conforme a autora, do ponto de vista político, o tempo das utopias pelas quais se lutava por uma sociedade justa e igualitária, com perspectivas emancipatórias vinculadas ao conhecimento, pois,

Sabíamos o que ensinar, ou mais modestamente sabíamos o que não ensinar, mesmo quando não conseguíamos condições objetivas para que esse ensino fosse garantido a todos e todas. Acreditávamos nos conteúdos básicos do currículo como saberes que poderiam garantir o projeto de sociedade com o qual sonhávamos. Esses conteúdos eram concebidos como o centro do currículo – seu core – e trabalhávamos pela formação de sujeitos – os cidadãos emancipados e críticos ou os intelectuais orgânicos gramscianos – capazes de atuar pelas mudanças sociais entendidas como de interesse da maioria da população de um país, ou mesmo da humanidade, e como garantidoras do projeto social pretendido (LOPES, 2013, p.9).

Diante disso, o legado teórico que tem fundamentado os princípios curriculares pós-críticos no âmbito escolar na atualidade, é que, na crença dos tempos de incerteza, questiona a existência de um propósito para educação centrada em um conhecimento cientificamente a ser ensinado para a emancipação dos sujeitos, não havendo mais sentido intervir politicamente num projeto histórico outro.

É que as teorias pós-críticas apresentam um acentuado aspecto de negação. Ou então se definiriam pela negação do moderno, do iluminismo, do marxismo, etc., mas não pela afirmação de algo, a não ser pela constatação do estado de crise de referência anunciada.

As teorias pós-críticas estão caracterizadas no gosto pelas pequenas realidades, pelos fenômenos locais, pela *realidade*. Nesse sentido,

realizam uma contundente crítica à racionalidade moderna e emancipatória, referindo-se à sua forma e conteúdo, como se tratando de um conjunto de *metanarrativas*, ou seja, referem-se a elas como sendo muito genéricas, distante das particularidades do mundo real. Este, segundo aquela perspectiva, está caracterizado por uma crescente diversidade, que não pode mais ser adequadamente apreendida e interpretada por meio das *narrativas-mestres* ou de grandes sistemas teóricos abstratos. Esta nova perspectiva imprime ênfase nas noções do discurso, texto, saber-poder e identidade social (FOUCAULT), narrativa parcial e local, a desconstrução (DERRIDA), enfocando a relação currículo-saber-poder e identidade social (SILVA, 2009, p. 112).

Essa teoria, portanto, constrói sua concepção de “crítica” em defesa de um currículo inspirado no pensamento pós-modernista e pós-estruturalista no campo educacional, cujo um dos pressupostos está ancorado nos estudos culturais que debatem sobre questões de classe, gênero, opção sexual, , nacionalidade, raça e etnia, religiosidade, , ecologia, diferença estética, cultura juvenil e infantil. É dessa maneira que o pós-modernismo e o pós-estruturalismo fundamenta o sentido da crítica, a partir de seus pressupostos (MALANCHEN, 2014a), resumidos como:

- 1) A impossibilidade de superação do capitalismo por uma luta unificada, voltando-se às lutas de minorias e à diminuição das injustiças sociais;
- 2) O reconhecimento do saber do cotidiano em relação ao conhecimento objetivo, negando as totalidades;
- 3) A ciência significando apenas uma maneira pela qual se busca dar significados aos fenômenos, mas existindo outras formas de saberes;
- 4) A cultura entendida pelo reconhecimento das diferenças, do local e do indivíduo em relação às subjetividades, valorizando a cultura oral;
- 5) A linguagem da escola como colonizada, etnocêntrica e discriminadora, portanto, precisando ser descolonizada;
- 6) O ideal de transformação substituído pelo de inclusão social.

Esses pressupostos se apresentam de forma controversa, pois implica em como situar-se na realidade, como compreender e explicar os elementos que compõem a realidade social.

Nesse contexto, o sentido da crítica de caráter pós-moderno é aqui definido, mesmo sendo isto contraditório, pois, conforme Kumar(1997) apud Dentz (2015, 63) “os pós-modernistas têm horror a definir”. Isso porque, na maioria das vezes, de um jeito ou de outro, toda definição de pós-modernismo acabará por ser modernista.

O Pós-modernismo com frequência se declara antifilosófico, no sentido de que rejeita muitas das alternativas filosóficas tradicionais. No entanto,

qualquer declaração ou atividade, incluindo a ação de escrever uma explicação pós-moderna para seja lá o que for, pressupõe pelo menos uma concepção implícita de realidade e de valores. Portanto, apesar de seu desprezo oficial por certas versões do abstrato, do universal, do estabelecido e do preciso, o Pós-modernismo oferece um arcabouço consistente de premissas no qual situar nossos pensamentos e ações (HICKS, 2011, p. 17).

O termo pós-moderno, conforme o autor, é um movimento em uma posição histórica e filosófica contrária ao modernismo. Assim sendo, formular uma definição do pós-modernismo significa também entender quais são os elementos que esse movimento rejeita e pretende ultrapassar.

A pós-modernidade pode ser compreendida, segundo Lyotard (1998, p.31) como sendo o resultado da crise dos discursos que sustentam um determinado modo de organizar e explicar a vida, produzida durante a modernidade. Esses discursos ou metanarrativas (grandes enunciados teóricos de cunho político), “têm o fim de legitimar instituições e práticas sociais e políticas, legislações, éticas, maneiras de pensar”.

Essa perspectiva se sustenta tanto pela defesa da crise da razão moderna e a rejeição do conhecimento totalizante, quanto pelo fim de qualquer projeto societário que se contraponha ao capitalismo. Assim, o primeiro alvo da crítica pós-moderna é a razão moderna.

A ideia de que a realidade é um todo complexo e contraditório, mas passível de ser apreendida racionalmente, problematizada e transformada, recebe duras críticas.

Na sua vertente social, política, filosófica, epistemológica, o pós-modernismo questiona os princípios e pressupostos do pensamento social e político estabelecidos e desenvolvidos a partir do iluminismo. As idéias de razão, ciência, racionalidade e progresso constante que estão no centro desse pensamento estão indissolúvelmente ligados ao tipo de sociedade que se desenvolveu nos séculos seguintes. De uma certa perspectiva pós-modernista, são precisamente essas idéias que estão na raiz dos problemas que assolam nossa época. [...] O pós-modernismo tem uma desconfiança profunda antes de mais nada, relativamente às pretensões totalizantes de saber do pensamento moderno (SILVA, 2009, p. 111).

Para a maior parte das concepções pós-modernas, a realidade é um todo fragmentado, marcado pela indeterminação, o que impossibilita existir uma narrativa ou metanarrativa capaz de explicar o real entendido em sua totalidade. Nesta direção, há uma forte tendência em compreender a realidade e o conhecimento sobre ela, existindo, portanto, uma construção discursiva.

O conhecimento e os critérios de reconhecimento da realidade são produtos dos gostos, valores e convicções sociais expressos e produzidos na personalidade. Sendo assim, cabe à subjetividade individual reconhecer as marcas e delimitar, por exemplo, a veracidade e a validade de argumentos em disputa.

Essa concepção da vida social como um conjunto de fragmentos, cujo conhecimento está a cargo dos discursos individuais (LYOTARD, 1998) tem particularmente implicações no campo da teoria social, em que a realidade deixa de ser retratada como uma totalidade concreta, bem como no campo da práxis política, quando essa forma de conceber e produzir a realidade impossibilita qualquer tentativa de engajamento em algum projeto universal de emancipação.

Nestes campos, há particularmente uma negação do marxismo como teoria social, ou seja, do materialismo histórico enquanto modo de análise, e como práxis política. Uma das consequências desta postura analítica para a compreensão da realidade é a dissolução dos nexos estruturais e das múltiplas determinações entre as relações de produção, as classes sociais e o Estado. Desse modo, desloca-se o ponto de vista da natureza de classe.

É nesta postura de ação política que estão presentes as análises pós-modernas. No lugar dos sujeitos, organizações e lutas políticas, como partidos e lutas de classes, a crítica política pós-moderna defende o protagonismo dos grupos particulares como de mulheres, homossexuais, minorias<sup>14</sup> étnicas, que lutariam contra as diversas formas de poder e opressão presentes na vida cotidiana.

A categoria classe social é substituída pelas identidades que foram se delimitando e se reestruturando a partir de novos e múltiplos referenciais e interesses, sempre focais, e não mais universais e abrangentes como antes. Nesse contexto, teriam desaparecido os sujeitos históricos que ocupam uma posição política estratégica na superação da sociedade capitalista e surgido o sujeito discursivo que busca reconhecer e desconstruir as marcas das relações de poder em sua localidade.

Segundo Hicks (2011), essa crítica e inovação da política, para os pós-modernos, vêm em contraposição às proposições marxistas que foram refutadas, tanto na teoria quanto na prática. O autor afirma que a sociedade moderna criou

---

<sup>14</sup>Minoria aqui não é necessariamente alusão a um grupo social em inferioridade numérica, mas muitas vezes em situação de subordinação social, econômica, política ou cultural, especialmente em confrontação a outro grupo que é dominante nas relações de poder.

revoluções com os ideais do socialismo, colocou o mundo em disputa política com os ideais liberais, pretendeu educar para a democracia por meio da autonomia e emancipação do sujeito, mas várias experiências socialistas se converteram em ditaduras, resultando no fim da política de classes e na agora protagonização de políticas de identidade culturais mais particulares.

As diferentes identidades (orientação sexual, raça, religião, etnia, nacionalidade, gênero, classe, etc.) são vistas como novos movimentos de resistência, já não mais baseiam suas ações numa suposta identidade de classe e muito menos lutam contra a exploração sócio-econômica. O que move suas ações sociais são as identidades incorporadas e o movimento contra as opressões diversas que suas identidades são alvo. Ou seja, a única forma de ação política é aquela baseada em diferenças de identidade que deslocam os interesses universais para dar lugar às particularidades.

Trabalha-se agora com a perspectiva de uma pluralidade de sujeitos sociais importantes, que independente da classe social a que pertencem, podem agora desenvolver mudanças viáveis, ainda que no limite da sociedade capitalista. Em decorrência disso, são substituídos os conceitos de revolução e de emancipação pela “micropolítica”.

Lopes (2006) alerta contra a dualidade existente entre macroestruturas político-sociais e econômicas e sobre micro contingências, envolvendo sujeitos, ações e instituições, comumente denominadas como relações macro/micro. Caracteriza, portanto, esse enfoque, a busca de uma análise das relações entre as instâncias macro e micro, sem dicotimizá-las ou pensá-las como autônomas, ou seja, como portadoras de autonomia de uma dessas instâncias diante da outra, ou estabelecendo relações causais imediatas entre elas.

Alves (2001) entende que esse redirecionamento conceitual implica num excesso de culturalismo, tirando o foco do combate às diferenças que resultam das desigualdades sociais, o qual, pouco traz de concreto

Afinal, se os ‘grupos’ contemplados na proposta envolvem as ‘pessoas pobres’ em geral e as ‘pessoas da classe trabalhadora’, seria necessária essa divisão toda? Não seria mais lógico lutar simplesmente pelos direitos de representação adequada dos pobres e trabalhadores? Faz sentido falar nos pobres como minoria cultural assemelhada, por exemplo, à dos chicanos? Será que a mulher rica não trabalhadora faz questão de representação especial? Será que o burocrata negro bem-sucedido ou o chicano proprietário de firma lucrativa, investidores ambos em mercados financeiros, que votam em Partido Republicano e são contra a ‘ação



afirmativa', porque perpetuaria discriminações disfarçadas, estarão tão preocupados com a representação de sua 'cultura africana' ou 'hispanica'? (ALVES, 2001, p. 75).

A questão é que se instala uma grande inversão no direcionamento político, pois a luta pelo reconhecimento da igualdade, que era a busca pelos direitos universais de uma classe, cede lugar à luta pelo reconhecimento das diferenças. Assim, “o Estado democrático de direito enfrenta um novo desafio: dar conta da reivindicação particularista de sujeitos coletivos, numa ordenação jurídica que faz do indivíduo isolado o portador de direitos universais” (FREDERICO, 2016, p. 239).

As ênfases nas diferentes culturas do mundo e na relativização do conhecimento humano são, portanto, os desdobramentos políticos.

As implicações políticas de tudo isso são bem claras: o *self* humano é tão fluído e fragmentado (o 'sujeito descentrado') e nossas identidades, tão variáveis, incertas e frágeis que não pode haver base para a solidariedade e ação coletiva fundamentadas em uma 'identidade' social comum (uma classe), em uma experiência comum, em interesses comuns (WOOD, 1999 apud SANCHEZ GAMBOA, 2011, p. 69).

Nessa condição admite-se a pluralidade e a diversidade, sem o reconhecimento de qualquer sustentáculo que dê forma ao conhecimento e significado à sociedade, pois tudo estaria contido em um fluxo contínuo (DENTZ, 2015), sem direção, com um discurso privilegiado, entre os pós-modernistas, que é a questão cultural.

Nestas novas tendências do *pós* vigora uma hegemonia em detrimento do pensamento marxista, sobretudo no campo educacional, quando se trata dos estudos curriculares. As teorias pós-críticas, então, são incorporadas pelas perspectivas pós-estruturais.

Esse perfil de publicação deu visibilidade aos estudos de currículo como um campo em que a matriz pós-estrutural sucedia a anterior hegemonia do marxismo, ainda que categorias e preocupação oriundas da teorização crítica permanecessem no centro da cena. Além de termos como sujeito, emancipação e igualdade, a ideia de que as crises são o motor das mudanças é uma das sobras do pensamento crítico que marca fortemente o campo do currículo (MACEDO, 2013, 439).

O pós-estruturalismo pode ser caracterizado como um modo de pensamento que expressa uma tendência à superação da perspectiva de análise presente no estruturalismo, cujas premissas se cruzam com as do pós-modernismo, no sentido de que são “... críticos dos determinismos e valorizam a linguagem como central na

mediação da compreensão do social, substituindo as estruturas pelo discurso e ampliando discussões filosóficas da cultura (LOPES, 2013, p. 17).

Em meio a estas reflexões, uma compreensão sobre o currículo é abordada a partir das influências do pós-estruturalismo no âmbito da educação, no sentido de que também rejeitam a construção de uma escola e de um currículo que operam como resistências e a sociedade compreendida e explicada pelas metanarrativas.

Pois, se hoje existem formas sociais caracterizadas pelas particularidades dos sujeitos, é importante considerar a especificidade atribuída à sociedade contemporânea e às relações sociais e culturais do espaço escolar e redimensionar as práticas pedagógicas.

Esse entendimento foi construído de modo a defender a relação entre currículo e cultura, e a ambos, como práticas de significação, produção, relação social, relação de poder e práticas que produzem e reproduzem identidades sociais. O currículo passa a ser visto como artefato cultural, em que os conhecimentos são diretamente mediados pela cultura dos sujeitos partícipes do processo.

### **2.1.5 Estudos Culturais, Multiculturalismo e o currículo escolar**

As interpretações acerca dos fenômenos sociais a partir das teorias pós-modernas, conforme discutido, apontaram para a necessidade de rompimento com uma série questões, especificamente sobre os conceitos desenvolvidos, para justificar o fim da modernidade e os possíveis fracassos provocados pelo ideal socialista no mundo, e suas análises marxistas.

Sobre esta argumentação, os estudos educacionais cuja base é pós-crítica explicitam os estudos culturais, entre tantas formulações conceituais que compõem o pós-modernismo, como aqueles que direcionaram esforços intelectuais para o entendimento da cultura como uma categoria fundamental de expressão, sobretudo política.

Ao longo de sua trajetória, o campo dos Estudos Culturais nutria-se do debate pós-moderno, sobretudo na percepção do fim das grandes narrativas que constituíram o projeto moderno, e da crítica pós-estruturalista, que radicalizou o papel da linguagem na definição da realidade. Os Estudos Culturais apoiam-se na desconfiança desses campos filosóficos, questionam as certezas promovidas pelos métodos de pesquisa positivistas e seus pressupostos teóricos, negam qualquer conhecimento como verdade absoluta e a noção de um sujeito dotado de uma consciência unificada (NUNES; NEIRA, 2016, p. 108).

Segundo o autor supracitado, os Estudos Culturais tem sua gênese no movimento marxista denominado Nova Esquerda, da Inglaterra pós-guerra que incorporou tanto o pensamento pós-estruturalista, passando pelos princípios do movimento feminista, da teoria *Queer*<sup>15</sup> até o multiculturalismo, procurando intervir em favor da construção de significados e valores mais democráticos numa sociedade que tenta homogeneizar a cultura.

Os Estudos Culturais, portanto, compõem “um campo de estudo onde diversas disciplinas se interseccionam no estudo de aspectos culturais da sociedade contemporânea” (ESCOSTEGUY, 2008, p. 137), o qual incentivou o desenvolvimento da investigação de práticas de resistência dentro de subculturas, incidindo sobre os valores e sentidos vividos por grupos marginalizados e oprimidos, identificando que as sociedades capitalistas marcam divisões de classes, gêneros, etnias, gerações, entre outras.

Assim, à medida que a cultura ganha centralidade diante das questões sociais, os Estudos Culturais inauguraram seu olhar sobre a cultura, incorporando temas provenientes de novos campos de pesquisa, vinculados aos movimentos sociais da segunda metade do século XX ligados exatamente àqueles estudos feministas e às questões étnico-raciais.

Os Estudos Culturais introduzem a cultura de massa, elemento típico da indústria cultural e da sociedade *techno*, bem como a cultura e os artefatos oriundos de qualquer outro grupo, como a cultura infantil, juvenil, *gay*, empresarial, escolar, negra, étnica, acadêmica, esportiva, etc. NO âmbito dos estudos Culturais, o conceito de cultura perde sua condição maiúscula e singular e ganha a pluralidade das culturas (NEIRA, 2009, p. 189).

Segundo Hall (1997), a cultura é um terreno real, sólido, das práticas, das representações, das línguas e dos costumes de qualquer sociedade, bem como as formas contraditórias de ‘senso comum’ que se enraízam no cotidiano.

Esses estudos se concentram sobre as formas de lutas e os processos políticos de resistência que os grupos, historicamente dominados, desenvolvem. Entretanto, existiram dois determinantes históricos para que os Estudos Culturais se desenvolvessem. Segundo Schwarz (2000) apud Neira (2009), o primeiro diz respeito à migração de ex-colonos para Inglaterra, diante do fim imperialismo

---

<sup>15</sup> Conforme Nascimento, Moraes e Barbosa (2016), a teoria *Queer* é um campo investigativo que analisa a produção da diferença associada à desigualdade e injustiça que caracterizam grupos socialmente marcados como inferiores, anormais e objetos, principalmente relacionados à gays e travestis.

britânico, exigindo do país um reposicionamento político, pois novas etnias constituíam um novo marco cultural. O segundo determinante foi a própria expansão do capitalismo que permitiu o acesso às novas formas culturais através dos meios de comunicação de massa.

Tudo isto provocou um reposicionamento da crítica junto à movimentos que reivindicavam o acesso à educação por pessoas de grupos sociais considerados de baixa cultura, sendo inevitável o envolvimento dos Estudos Culturais acerca do debate sobre a função social da escola, para além da transmissão dos conhecimentos para grupos socialmente privilegiados.

Essas questões vão ter maior expressividade no Brasil apenas na última década do século passado (COSTA, WORTMANN, e BONIN, 2016), destacando suas preocupações com as diferentes áreas do conhecimento, se tornando um campo fértil não só de denúncia, mas principalmente, uma forma de mobilização social.

Dessa forma, trazem como contribuição, a desnaturalização dos discursos acerca das identidades culturais e o reconhecimento das diferenças e dos diferentes, num mesmo período em que outros debates críticos, sobre outros referenciais críticos, sobretudo marxistas, discutem o campo educacional, a partir de seus desdobramentos nas políticas de acesso à escola pública, laica e de qualidade.

Daí em diante, a dimensão das identidades culturais, no campo da educação, aponta para um repensar acerca do currículo, considerando os sujeitos nele envolvidos, assim como as fronteiras do campo e os limites de suas possibilidades de atuação, constituindo uma forma de abordagem do campo pedagógico.

A educação escolar apresenta um currículo aberto a novas culturas e saberes, criando condições para que a escola discuta a história, as relações de poder, a cultura e as identidades que envolvem diferentes tipos de conhecimento.

Todo se expõe em desdobramentos de discussões que haviam aportado no campo curricular em décadas recentes, decorrentes da inconformidade com a teorização educacional tradicional que não questionava as implicações da escola e do currículo nas injustiças e desigualdades das sociedades capitalistas. Tais trabalhos, influenciados pelos debates da Nova Sociologia da Educação e pelo que se passou a denominar de teoria curricular crítica, abrem novas perspectivas para os estudos do campo do currículo (COSTA, WORTMANN, e BONIN, 2016, p.511).

O currículo escolar então passou a ser entendido como um artefato que expressa significados e é construído social e culturalmente, a partir de relações de poder diante das particularidades humanas, além de perceber o cotidiano escolar e as práticas pedagógicas como locus privilegiado de observação e compreensão desses movimentos, na busca por seus espaços.

Entre os temas destacados pelos pesquisadores dos Estudos Culturais interessam, pois, à teoria curricular, aqueles advindos da luta contra o racismo e todo tipo de intolerância, se estabelecendo a relação entre multiculturalismo e educação.

O multiculturalismo decorre da influência dos Estudos Culturais e surge com o interesse pelos estudos teóricos sobre currículo, cuja abordagem é assumida como perspectiva fundamentalmente voltada para o respeito e a valorização das culturas marginalizadas socialmente, que no espaço escolar encontram as mesmas condições de exclusão e silenciamento presentes na sociedade.

O Multiculturalismo se caracteriza como “um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional” (SILVA, 2009, p. 85), trazendo por um lado, importante debate para a educação brasileira acerca das diferenças, e por outro, acaba por desfocar ou mesmo negar importantes referenciais teóricos que ajudam a entender as relações sociais, políticas e econômicas responsáveis pela discriminação, pelas desigualdades e pela exclusão.

O abandono das análises no campo econômico e político, privando a produção teórica de categorias sociológicas e políticas, passam a compreender a educação com um espaço específico para a abordagem dos marcadores sociais das diferenças, entendendo o currículo também como espaço em que se constituem significações, em que se promovem seleções do que deve ou não ser ensinado na escola.

Portanto, quando se admite que os currículos sejam construções culturais que decorrem de intensas lutas por políticas identitárias, se afirma que esta é uma das possibilidades de se investigar, contextualmente, os nexos entre currículo, cultura e poder. Ou seja, a superação das tradicionais formas de dominação sociocultural, muitas vezes reforçadas e sacramentadas no espaço escolar.

Na escola, o multiculturalismo assume as lutas e busca ressignificar os estereótipos e as representações negativas que nomeiam como minorias: a mulher,

o negro, o indígena, o homossexual, o deficiente físico, entre outros. Desse modo, busca a conquista de novos espaços e o estabelecimento de vivências democráticas, em que os interesses, as falas e as manifestações das diversas identidades, presentes no ambiente escolar, são tomados como centralidade.

As questões começam a ser apontadas como temáticas importantes a serem abordadas no cotidiano escolar, inclusive na forma de conteúdos de ensino, e no tratamento das relações, na escola e na sociedade.

Daí a importância de se estudar a vida cotidiana. É o que permite repensar e compreender a relação entre as teorias e as práticas cotidianas de modo diferente do aprendido, reconhecendo nas práticas muitas das 'fontes' daquilo que as teorias supostamente criam ou impõem, permitindo reformular a noção da relação entre norma/modelo e exceção, buscando fazer falar as dimensões da vida que a modernidade emudeceu e a demonstrar os mecanismos de influência mútua entre prática-teoria-prática (ALVES e OLIVEIRA, 2012, p. 69).

Nessa perspectiva, o que está no centro da educação escolar são as relações pessoais e sociais, provocando às teorizações educacionais críticas e curriculares a revisitarem seus pressupostos e reafirmarem seus fundamentos, avaliando o que significa no contexto social atual.

Sobretudo porque, a grande discussão que se instala no pensamento curricular pós-crítico para a educação escolar é colocar em xeque a categoria "classe", podando a sua centralidade como instrumento de análise das relações sociais.

Essa educação vem sendo propagada por diferentes meios, mas a escola continua sendo espaço privilegiado para a conformação técnica e ético-política do 'novo homem', de acordo com os princípios hegemônicos. [...] À escola, portanto, é transmitida a tarefa de ensinar as futuras gerações a exercer uma cidadania 'de qualidade nova', a partir da qual o espírito de competitividade seja desenvolvido em paralelo ao espírito de solidariedade, por intermédio do abandono da perspectiva de classe e da execução de tarefas de caráter tópico na amenização da miséria em nível local (FALLEIROS, 2005 apud GAMA, 2015, p.18).

É assim que o multiculturalismo, por meio das teorias pós-críticas vem defendendo, como categoria importante, os "marcadores sociais de diferença" relativos à questão do gênero, raça, etnia, religião, sexualidade, entre outras, impressos no currículo escolar, e vem sendo discutido sob duas perspectivas:

De um lado estão aqueles que compreendem tais desigualdades e mazelas sociais por uma perspectiva predominantemente econômica, desconsiderando total ou parcialmente as intersecções entre marcadores sociais como gênero, raça, sexualidade, regionalidade, religião, etc. [...] Do outro lado encontram-se aqueles que entendem tais desigualdades como

resultado de um processo de construção e intersecção de diferenças sociais. O qual configurou e consolidou socialmente uma parcela da população como “outra” (ou não-branca, não-masculina, não-heterossexual, não-cristã, etc.) e a alocou em uma posição social de desprestígio, a qual suspendeu a sua humanidade, racionalidade, estética e subjetividade em descrédito (MOYA, 2010, p.2).

A discussão sobre o multiculturalismo, portanto, apresenta reivindicações particularizadas dos movimentos sociais que pleiteiam o reconhecimento de suas causas, a partir de fundamentos específicos diante dos marcadores sociais.

### **2.1.6 O Currículo Cultural e a Educação Física escolar**

A partir das novas formulações conceituais que os Estudos Culturais e o Multiculturalismo trouxeram ao campo educacional e curricular da escola, observamos anteriormente, que novas formas de compreender os significados culturais no cotidiano puderam ser mais bem problematizadas, considerando as marcas das diferenças que as pessoas trazem socialmente.

Na Educação Física, a cultura corporal é reposicionada como um campo de luta em meio a diferentes significados expressos na intencionalidade comunicativa da gestualidade humana, tematizando as brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas.

O Currículo Cultural é uma proposição pedagógica para o ensino da Educação Física inspiradas nos pressupostos do pós-modernismo, das teorias pós-críticas, especialmente dos estudos culturais e do multiculturalismo, tendo como seus principais sistematizadores, Mário Luiz Ferrari Nunes e Marcos Garcia Neira. Sendo este último, o que mais apresenta publicações sobre a relação currículo e Educação Física na atualidade, segundo Rocha et al (2015).

Esta proposição vem compor o currículo da Educação Física que durante muitos anos, teceu crítica aos currículos de base tradicionais e tecnicistas com formulações, princípios metodológicos que pouco contribuiu para sua legitimidade na escola.

Esta proposição se fundamenta nos estudos educacionais críticos de base pós-moderna, defendendo uma pedagogia cultural que trata das diferenças nas aulas de Educação Física, como um campo de produção de identidades que indagam sobre a classe, o gênero, a etnia, os níveis de habilidades, tempo de

escolarização, local de moradia, religião, características da comunidade onde a escola está inserida, entre outros marcadores sociais.

Segundo Neira (2016, 239), o currículo cultural da Educação Física busca procedimentos mais democráticos diante dos diversos grupos sociais, dando vozes, rompendo com preconceitos e hierarquizações, valorizando os conhecimentos científicos, populares e do senso comum, incentivando posturas críticas em oposição radical à formação de sujeitos segundo os pressupostos neoliberais que fixam identidades.

Dessa forma, compreende a Educação Física como um componente curricular que tem com o objetivo ampliar e aprofundar os conhecimentos que os estudantes possuem em relação às práticas corporais, garantindo o direito de ressignificar o que é produzido no âmbito cultural.

A pedagogia influenciada pelo multiculturalismo crítico assume para si a responsabilidade pela análise do processo constitutivo do racismo, do sexismo e dos preconceitos de classe social a partir dos pontos de vista econômico, semiótico, político, educativo e institucional. É imperativo que os professores conheçam de que maneira os discursos moldam a conduta e a identidade dos estudantes, classificando-os segundo a hierarquia da dominação (hábeis/inábeis, rápidos/lentos, fortes/fracos e também brancos/não brancos, cristãos/não cristãos, heteroafetivos/homoafetivos, etc.). Fortalecidos por esses conhecimentos, os docentes são capazes de ajudar os alunos a superar barreiras sociais, fazendo com que se interessem pela análise das várias formas de interpretar a vida e pelos métodos de resistência à opressão, visando à composição de uma comunidade democrática e multicultural (NEIRA, 2016, 136).

Para tanto, seguem princípios divulgados por Neira (2016) para elaboração do planejamento da prática pedagógica que se preocupa com a diversidade cultural:

- a) Procurar aumentar a consciência das situações de opressão que se expressam em diferentes espaços sociais;
- b) Propiciar a aquisição de informações referentes a distintos tipos de discriminação e preconceitos;
- c) Estimular o desenvolvimento de uma imagem positiva de grupos subalternizados;
- d) Favorecer a compreensão do significado e da construção de conceitos que tem sido empregado para dividir e discriminar sujeitos e grupos, em diferentes momentos históricos e em diferentes sociedades;
- e) Facilitar a compreensão e a crítica das identidades sociais promovidas pelos diferentes meios de comunicação;



f) Facilitar o surgimento de novos posicionamentos e novas atitudes que venham a caracterizar propostas de ação e intervenção;

g) Articular as diferenças.

Dessa maneira, o professor busca selecionar cuidadosamente o tema a ser estudado, planeja as atividades de ensino e as formas de avaliação refletindo sobre as brincadeiras, danças, esportes, lutas e ginásticas, de forma que as práticas corporais experimentadas nas aulas de Educação Física ultrapassem

A existência de turmas de treinamento na escola, a lógica do 'quem ganha fica' nos jogos do intervalo, a separação por sexo para a organização das aulas, o formato dos campeonatos escolares, a visão ingênua da obrigatoriedade de dar a chance de todos tocarem a bola, a prioridade a determinados esportes, entre tantos outros fatos comumente vistos nas escolas estão ancorados em visões de habilidades e rendimento que precisam ser combatidas. A perpetuação dessas ações reforça a 'benevolência' ao incluir os não habilitados (CARVALHO; NEIRA, 2016, p. 142).

Nessa perspectiva, as práticas corporais atuam linguisticamente por meio da gestualidade, de seus rituais, vestimentas e códigos que as caracterizam e expressam a cultura do grupo que as produziu, considerando que a linguagem corporal retrata sentimentos e emoções, relações de poder, compartilhados durante uma aula na escola.

Há uma valorização da diferença que também se expressa em movimentos que não são certos nem errados, melhores ou piores. Mas são ocorrências sociais da prática corporal a serem reconstruídas e problematizadas nas ações didáticas.

Os procedimentos didáticos da Educação Física Cultural, a partir de princípios curriculares, segue um roteiro flexível, inclusive em sua denominação e indicação de ações,

...procedimentos didáticos (mapeamento e seleção dos temas de estudo, abordagem metodológica pautada na etnografia e genealogia arqueológica, ressignificação das práticas corporais, atividades de aprofundamento e ampliação, e o registro cuidadoso das ações curriculares) (NEIRA, 2011, p. 6)

Sem a preocupação de fixar estruturas, Neira (2011a; 2011b) entende que os princípios – articulação com os objetivos educacionais da instituição educativa, reconhecimento da cultura corporal da comunidade, justiça curricular, descolonização do currículo e ancoragem social dos conhecimentos – e os procedimentos didáticos – mapeamento e seleção dos temas de estudo, ressignificação das práticas corporais, atividades de aprofundamento e ampliação, registro e avaliação (SANTOS, 2016, p. 43).

Apontamos, a partir do estudo de Neira (2011) e Santos (2016) uma síntese realizada, sem desmerecer outras, o que não representa distorções ou diferenças metodológicas e sim expressa a dinâmica e focalização dos momentos de aula a depender do contexto cultural e sujeitos envolvidos.

Nesta perspectiva o mapeamento levanta os conhecimentos dos alunos acerca de uma prática corporal, reconhecendo tanto o que lhes está disponível, quanto o que não está, mas encontram-se no entorno da escola ou no universo cultural mais amplo.

Dessa forma, o professor realiza uma pesquisa no entorno, observa os momentos de entrada, saída e os intervalos, troca impressões com os colegas e, principalmente, conversa com os alunos para levantar informações acerca das práticas corporais acessadas quando não estão na escola, quer seja pela própria vivência ou através dos meios de comunicação.

Esse mapeamento define a temática a ser tratada nas aulas. “Tematizar significa abordar algumas das infinitas possibilidades que podem emergir das leituras que alunos e professores realizam de uma determinada prática corporal” (NEIRA, 2016, p. 85), considerando que, se há pretensões em valorizar as identidades sociais por meio do reconhecimento do seu patrimônio cultural corporal, o currículo precisa contemplar as práticas corporais que os estudantes conhecem, gostam e praticam.

A tematização reconhece os aspectos identitários presentes nos elementos da cultura corporal (brincadeira, da dança, da luta, do esporte e da ginástica) e radicaliza a crítica cultural, tomando-os como objeto de estudo e abordando as possíveis leituras e interpretações da prática social em uma realidade de fato.

A ressignificação implica na atribuição de novos significados, com base na experiência cultural dos estudantes, sugerindo modificações e transformações ao objeto produzido originalmente em outro contexto.

Conforme Neira (2016), sempre tem alguém já teve contato com aquela prática corporal e pode de alguma forma explicá-la ou demonstrá-la aos demais. Então os estudantes vivenciam do jeito que conhecem e depois vão reorganizar a prática por meio de discussões, pelas quais expõem seus pontos de vista, de forma que seja evitado o *daltonismo cultural*, ou seja, procedimentos didáticos que camuflam a exposição das diferenças.

O aprofundamento significa conhecer melhor o objeto estudado, desvelando aspectos que, nas primeiras leituras e interpretações, não emergiram e assim proporciona releituras culturais. E a ampliação recorre a outros discursos e fontes de informações, preferencialmente, externos ao grupo e distintos e contraditórios diante das representações acessadas inicialmente.

O professor, portanto, adota como ponto de partida a ocorrência social de uma prática corporal que implica em compreender os signos nela encarnados como produção cultural e discutir os significados que lhes são impostos. Nesse momento, voltam-se os olhares para as diferenças, de forma a problematizar:

O futebol é realmente um esporte masculino e os jogadores são milionários? A quem interessa disseminar uma visão erotizada do funk e produzir seus adeptos como pessoas desajustadas? Apesar de adultos e jovens participarem de brincadeiras, por que são tidas como 'coisas de crianças'? Por que a prática de lutas é proibida em algumas escolas? A única maneira de aumentar a massa muscular é recorrendo a substâncias ilícitas (NEIRA, 2016, p. 87).

O registro documenta a experiência de estudo, organizando as aprendizagens mobilizadas, relatando a prática. E a avaliação possibilita a discussão em aula, o redirecionamento da ação educativa e a retomada do processo para a socialização.

Diante desses princípios e procedimentos, têm sido desenvolvidas pesquisas<sup>16</sup> que fundamentam experiências pedagógicas realizadas por professores, com base no Currículo Cultural e Crítico-Superador, o que, segundo Neira (2016) permite teorizar sobre estas proposições.

## **2.2 Entremeando contradições nas produções acadêmicas**

### **2.2.1 Entre o Multiculturalismo e a Pedagogia Histórico-Crítica**

Até o presente momento apresentamos e discutimos as ênfases marxistas e os enfoques pós-modernos, expressando-se respectivamente na Pedagogia Histórico-Crítica e nos Estudos Culturais e Multiculturalismo. Ficam evidenciados, portanto seus desdobramentos na Educação Física escolar, de um lado no currículo crítico-superador e de outro no currículo cultural.

---

<sup>16</sup>As experiências destacadas pelo autor tratam de práticas corporais sobre funk, skate, boliche e taco, ginástica, patins e skate, frevo, atletismo, futebol, entre outros, recentemente publicados em livros na Coleção Educação Física: formação para o cotidiano – 2016.

Estas se consolidam em torno da denúncia, reivindicação de superação e proposição de avanço perante o caráter prescritivo, instrumental e despolitizado de teorizações e práticas curriculares tradicionais e tecnicistas. Buscando criticar as relações de exploração e dominação em nossas sociedades estas teorizações, mesmo disputando o campo curricular, focam os processos de luta diante de desigualdades e injustiças sociais muitas vezes mantidos na sociedade atual.

No Multiculturalismo, sob influência dos Estudos Culturais, vimos que categorias universalizadas na Pedagogia Histórico-Crítica como trabalho, classe social, são deslocadas em favor da particularização de marcadores sociais de diferenças culturais, como raça, gênero...

Frederico (2016) chama a atenção sobre esse processo da luta que, ao mesmo tempo que exige uma clara delimitação dos grupos culturais que devem ser reconhecidos, também precisam atentar que, todo confronto de dimensões políticas aponta para resultados imprevistos, como uma odiosa reação numa visão particular.

Optar pelo multiculturalismo na escola significa compreender as identidades como resultados de construções provisórias e híbridas, ao mesmo tempo em que são confrontadas as discriminações por meio do currículo escolar, os quais proporcionam a apreciação da pluralidade cultural e a desconstrução de discursos que oprimem ou estereotipam o outro. Ao mesmo tempo, opta-se também pelo não enfrentamento macro das condições sociais de vida.

Nesse sentido, concordamos com Saviani (2011) quando diz que a luta deve ser de classe e não de grupos, visto que, o problema está na questão de que os meios de produção estão nas mãos da classe dominante, ou seja, é necessário que a classe trabalhadora deixe de ser explorada e encerre com o aprofundamento da miséria e a desigualdade social extrema.

Assim, numa concepção curricular inspirada nos Estudos Culturais, no Multiculturalismo, é possível ver a perda de centralidade do conhecimento científico pelo conhecimento do cotidiano, mesmo que haja uma afirmação em torno da equivalência entre as diferentes formas culturais e de conhecimento.

Embora seja importante, isso não é suficiente para diferenciar o conhecimento aprendido na escola daquele que se aprende fora dela, pois, não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, um currículo que possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição:

O currículo tem que levar em consideração o conhecimento local e cotidiano que os alunos trazem para a escola, mas esse conhecimento nunca poderá ser uma base para o currículo. A estrutura do conhecimento local é planejada para relacionar-se com o particular e não pode fornecer a base para quaisquer princípios generalizáveis. Fornecer acesso a tais princípios é uma das principais razões pelas quais todos os países têm escolas (YOUNG, 2007, p. 1299).

A educação escolar, nessa perspectiva de crítica aos Estudos Culturais, é entendida como aquela que tem a responsabilidade de oferecer o acesso ao conhecimento científico aprofundado de forma sistematizada, de maneira que os estudantes se instrumentalizem para assumir de maneira autônoma e crítica, a construção de novas formas de organização social, sendo tarefa da educação a:

a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação; b) Conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 2012, p.9).

E nesse sentido, ter a clareza de que a educação escolar não transforma por si mesma a sociedade, pode contribuir decisivamente na articulação da luta mais ampla por essa transformação, haja vista à má qualidade da formação em diferentes níveis de ensino e ausência de condições adequadas para o trabalho docente.

A visão multiculturalista provoca um deslocamento na educação escolar, que é exatamente o deslocamento do conhecimento científico como principal saber a ser desenvolvido pela escola, para trabalhar com as experiências sociais e culturais. O papel do conhecimento científico é primordial para superação das problemáticas enfrentadas pelas minorias, assim chamadas pelos pós-modernos, mas ocupam lugar secundário na escola. Portanto,

Não se quer aqui dizer que a insistência no cultural como elemento de autoconsciência não tenha representado papel emancipatório importante, ou que a abstração da cultura do determinismo econômico, impulsionado pelo pós-estruturalismo francês e adotada com grande convicção pela 'nova esquerda' dos anos 60 e 70, não tenha sido útil [...]. Mas é válido indagar até que ponto a globalização incontrolada teria dado margem a nível atual de fragmento e indiferentismo planetário (ALVES, 2001, p.72).

Nesse contexto, o campo da Educação Física vem sendo convidado a construir um currículo sobre esses pressupostos, que trazem a cultura como uma

categoria importante para pensar as diferenças, mas por si só empobrecem o conhecimento produzido no interior da escola.

Em direção oposta aos pressupostos pós-modernos, expressos no Multiculturalismo, a Pedagogia Histórico-Crítica, como teoria pedagógica que inspira a Metodologia Crítico-Superadora, reconhece que o conhecimento científico, filosófico, artístico e cultural a ser pedagogizado na escola é uma ferramenta de análise da realidade social e de suas contradições, na luta pela transformação dessa realidade, mesmo sabendo do movimento contrário existente, de expropriação do direito ao conhecimento, como condição para a reprodução da sociedade capitalista,.

[...] os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa [...]. A prioridade de conteúdos é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas [...]. O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação. (SAVIANI, 2008, p. 45)

Segundo Malanchen e Anjos (2013), o currículo escolar passa a ser compreendido como a expressão das concepções de ser humano, da natureza, da sociedade, da educação, do ensino e da aprendizagem, das pretensões sobre a escola e seu papel social, das práticas pedagógicas e das relações nelas vividas.

Portanto, a compreensão teórica e o encaminhamento prático de uma clara distinção entre atividades nucleares e complementares da escola requer dos professores e demais profissionais envolvidos com o sistema escolar, a apropriação dos fundamentos que permitam ir além imediatismo que tantas vezes se faz presente no cotidiano da escola.

### **2.2.2 Entre dissertações e teses**

Entremeamos aqui referências, contrastando pesquisas das teorias educacionais e pedagógicas e das referidas metodologias específicas, objetos desse estudo. Recuperamos o mapeamento das produções curriculares no campo da Educação a partir do GT-Currículo da ANPED e no campo da Educação Física a partir do Banco de Teses da CAPES.

Encontramos, diferentes estudos de tese e dissertação, no campo da educação e da Educação Física, elucidando questões do ponto de vista histórico e político e buscando apoio na Pedagogia Histórico-Crítica para afirmar que a qualidade da formação na educação escolar vem sofrendo um processo de rebaixamento, de esvaziamento teórico, provocado pela proposição de conteúdos irrelevantes na escola, os quais são tratados de forma superficial e descolados da realidade concreta.

Efetivamente, o esvaziamento da escola é uma das formas pelas quais os setores dominantes empreendem a luta de classes na educação. Se o fazem negando a própria existência da luta de classes, isso é inteiramente compreensível uma vez que é próprio da ideologia liberal expressar em termos universais os interesses particulares da burguesia apresentando-a como porta voz dos interesses de toda a sociedade. É essa a forma pela qual se busca torná-la não apenas dominante, mas hegemônica. Por isso, em educação, os objetivos proclamados pela classe dominante se situam num nível geral e abstrato, cumprindo a função de mascarar os objetivos reais pelos quais a educação exerce o papel de cimentar, pela hegemonia, a dominação inerente à estrutura social (SAVIANI, 2013, p.8)

O estudo de tese de Marsiglia (2011), intitulado Um quarto de século de construtivismo como discurso pedagógico oficial na rede estadual de ensino paulista: análise de programas e documentos da Secretaria de Estado da educação no período de 1983 a 2008 aponta a relação entre o construtivismo como referencial pedagógico e a política educacional do Estado de São Paulo, defendendo que o construtivismo foi implantado como elemento estratégico de sua política educacional, com implicações para a baixa qualidade da educação.

O estudo de doutorado de Malanchen (2014a), Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais, afirma que a teoria curricular sob a luz da Pedagogia Histórico-Crítica é diferente das teorias pedagógicas hegemônicas porque defende a superação da educação escolar em suas formas burguesas, sem negar a importância da transmissão dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em suas formas mais desenvolvidas, afirmando que, quanto mais a propagação do conhecimento for conduzida por leis econômicas, mais superficiais se tornam as necessidades intelectuais dos sujeitos, produzindo, desse modo, a decadência do saber e colaborando para o esvaziamento intelectual.

O estudo de Santos (2011), intitulado Relativismo e escolanovismo na formação do educador: uma análise histórico-crítica da licenciatura em educação do

campo realiza uma análise crítica dos fundamentos epistemológicos e pedagógicos da Licenciatura em Educação do Campo, e defende que as formulações hegemônicas em educação sintetizadas no lema “aprender a aprender”, têm transpassado os círculos intelectuais do pensamento pedagógico de esquerda com o discurso da educação para a diversidade, a cotidianidade, os saberes espontâneos e locais em detrimento da máxima apropriação do conhecimento pelas camadas subalternas da sociedade.

Na mesma linha de discussão, os estudos no âmbito da Educação Física destacam as possibilidades de materialização dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Assim, o estudo de dissertação de Maciel e Silva (2013), intitulado A pedagogia histórico-crítica no cenário da Educação Física brasileira, delinea um mapeamento da produção acadêmica da área que se apropriou de forma explícita ou implícita desta teoria pedagógica, destacando que a Pedagogia histórico-crítica ainda é muito incipiente na produção acadêmica da Educação Física brasileira.

O estudo de tese de doutorado de Lavoura (2013), sob o título Cultura corporal e tempo livre em áreas de reforma agrária: notas acerca da educação escolar e da emancipação humana, buscando apreender as possibilidades formativas e as perspectivas emancipatórias da cultura corporal no âmbito do lazer em projetos políticos pedagógicos da educação e da cultura em áreas de reforma agrária do campo brasileiro, defende a mediação da escola e do trabalho escolar na apropriação de um conjunto de conhecimentos acerca da cultura corporal os quais perspectivem com a emancipação humana enquanto fundamentais para a vivência do tempo livre.

O estudo de dissertação de Silva (2011) sob o título Crítica à Teoria Pedagógica da Educação Física: para além da formação unilateral traz como objeto de estudo, as “proposições pedagógicas” da Educação Física, e contribuiu no processo de construção/consolidação da teoria pedagógica como categoria da prática e como elemento fundamental a formação omnilateral, que se expressa na Educação Física na metodologia Crítico-Superadora, apontando a crítica rigorosa das proposições pedagógicas da Educação Física que dão sustentação ao trabalho pedagógico do professor.

Justo (2012) em seu estudo de dissertação intitulado Cultura Corporal e consciência de classe: o “coletivo” na construção de uma perspectiva marxista de



educação física escolar, busca analisar as possíveis relações entre as categorias cultura corporal e consciência de classe entendendo-as como fundamentais na construção de uma perspectiva marxista de Educação Física Escolar, tomando como ponto de partida a obra 'Coletivo de Autores', apontando as relações entre este componente curricular e a Educação Estética como uma possível fonte de estudos na construção de uma perspectiva marxista de Educação Física Escolar.

Euzébio (2009) aponta o debate da centralidade do conhecimento na Educação em geral e na Educação Física em específico, orientado a partir da pedagogia histórico-crítica e sua congênere na Educação Física, a concepção crítico-superadora, tendo como objetivo compreender o conhecimento de esporte presente nos cursos de formação inicial de professores em Educação Física, os quais se encontram, conforme o pesquisador, no campo conservador e reduzido às temáticas acerca das regras, técnicas e táticas das modalidades esportivas.

O estudo de dissertação de Carraro (2008) Por uma Educação Física Histórica e Crítica: uma possibilidade metodológica faz uma análise sobre a Pedagogia Histórico-Crítica e a metodologia de ensino em Educação Física escolar, buscando constatar a possibilidade ou não dessas duas dimensões teórico-práticas se aproximarem, partindo da compreensão das questões didáticas e metodológicas em Educação Física, fazendo uma análise desse campo de estudos e suas produções.

Loureiro (1996) desenvolve um estudo de dissertação intitulado Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Física: a relação teoria e prática. Neste, o pesquisador busca compreender como e porque surge o projeto histórico-crítico na Educação Física brasileira, na tentativa de compreender como e porque surge, no Brasil, a tendência pedagógica histórico-crítica, afirmando que a proposta de uma Educação Física crítico-superadora pode ser entendida como resultado dessa pedagogia.

Dessa forma, os estudos aqui apontados são alguns dos exemplos da produção do conhecimento acerca da Pedagogia Histórico-Crítica que defendem que a produção da existência humana se faz por meio das relações sociais, e que o campo curricular na escola se constitui nessas relações, no contexto das dimensões econômicas, científicas, técnicas e políticas de forma articulada por diferentes mediações. Ainda que predominem os estudos de caráter documental e bibliográfico e que sejam discutidas poucas as relações existentes entre a Pedagogia Histórico-Crítica e as teorizações curriculares (MALANCHEN, 2014a).

Essas pesquisas permitem identificar e confirmar, em concordância com Reis et al (2013), que, apesar do avanço teórico promovido pelas recentes discussões sobre a Pedagogia histórico-crítica, inclusive no campo da Educação Física com a metodologia crítico-superadora, há uma limitação dos professores em organizar, planejar, sistematizar o ensino da Educação Física com base na perspectiva crítica, dada a complexidade teórica dessa proposição.

No campo da teorização crítica da educação, concordamos com Apple, Au e Gandin (2011) de que a pedagogia crítica e os estudos educacionais críticos buscam expor o modo como as relações de poder e desigualdade (social, cultural, econômica), em sua complexidade, manifestam-se e são postas em questão na educação formal e informal das crianças e dos adultos.

Com efeito, às vezes, a pedagogia crítica parece ser usada de modo tão amplo que pode significar qualquer coisa, de salas de aula cooperativas com algum conteúdo político a uma definição mais robusta, que envolve uma reconstrução minuciosa daquilo que a educação é ou para que serve, o modo como deve ser executada, o que se deve ensinar e quem deve ser capacitado a envolver-se em tal processo. (APPLE; AU; GANDIN, 2011, p.14)

Conforme o autor envolve transformações cruciais dos pressupostos epistemológicos e ideológicos relativos ao que importa como conhecimento legítimo ou oficial e a quem detém tal conhecimento. Ela também está fundamentada em mudanças radicais dos compromissos de cada um com o social. Isso implica uma atitude voltada à transformação social e à ruptura com as ilusões confortadoras que tem como pressuposto a ideia de que os modos em que nossas sociedades e seus sistemas educacionais estão atualmente organizados podem levar à justiça social.

Esta articulação é um desafio às teorizações curriculares, na perspectiva de construir uma prática pedagógica que tenha como princípio lutar por melhores condições de vida, por um projeto histórico que não desconsidera a discussão acadêmica em torno dos marcadores sociais das diferenças<sup>17</sup>, trazendo elementos importantes para pensar que as relações sociais se constituem também nas relações pessoais, mas que também não é só isso.

A negação em torno do debate das relações sociais e econômicas em detrimento das relações pessoais e culturais aponta para a necessidade de um

---

<sup>17</sup>Segundo Neira e Nunes (2009) "... todas as pessoas são sujeitos históricos inseridos em determinados grupos sociais, que pelo seu intermédio, interagem de diversas maneiras, produzindo significados com base nas condições e nos percursos de vida, experiências de classe, etnia, gênero, local de moradia, ocupações profissionais, religião e demais marcadores que configuram uma comunidade específica. (p. 24)

reposicionamento dos estudos de base crítica marxista, no sentido de melhor explicitar que a análise do modo de produção da existência não se dá pelos fragmentos, mas pela totalidade, e por isso mesmo incorpora a dimensão dos marcadores sociais, sua exploração e condição de classe na sociedade capitalista.

Para tanto, a retomada da ideia de mudança e transformação a partir do marxismo, permite o reconhecimento de que sem transformação social radical, não se transforma a realidade, e que as reivindicações isoladas, em busca de soluções para problemas pontuais, não resolve as questões que estão socioeconomicamente implícitas.

Saviani (2011b) afirma que os movimentos sociais se constituem em função de reivindicações determinadas, alimentadas pela expectativa de seu atendimento no interior da estrutura social existente. Daí, seu caráter transitório porque, surgindo num quadro particular de conflito social, a mobilização provocada busca a solução do conflito. Uma vez atingido o objetivo, o movimento tenderá a se dissolver por não ser mais necessário.

O que se defende, portanto, não é a ênfase na questão da diversidade cultural, do pluralismo de ideias, do relativismo cultural e epistemológico, mas que a base crítica marxista no contexto das teorizações educacionais e pedagógicas aponte essa explicação de forma menos generalista e mais didática para o campo da educação, e para a Educação Física, contestando a exposição dos estudos acadêmicos em torno da afirmação de que a teoria crítica marxista perdeu sua relevância ao campo das discussões sobre o currículo escolar.

A exemplo disso, Leitinho e Dias (2013) apresentaram o estado da arte dos estudos curriculares nas regiões Norte e Nordeste por meio de uma pesquisa, cujas fontes foram as ementas das disciplinas ofertadas pelos programas de Pós-graduação em Educação do Norte e Nordeste, os grupos de pesquisa cadastrados no diretório do CNPq e os Encontros de Pesquisa em Educação do Norte e Nordeste (EPENNs), no período de 1999 a 2011.

As autoras afirmaram existir uma crise da teoria crítica de base marxista, e sua aplicabilidade na área de currículo no Brasil desde os anos 1990, identificando que após mais de trinta anos de permanência da perspectiva crítica marxista no discurso curricular, esta teoria “ainda é vivenciada subjetivamente, não havendo uma difusão suficiente de modelos pedagógicos que orientem a organização e o

desenvolvimento curricular, na perspectiva dos seus fundamentos e práticas” (LEITINHO; DIAS, 2013, p. 2).

Contudo, consideramos ser esta uma conclusão precipitada, pois a Pedagogia Histórico-Crítica desenvolve uma teoria pedagógica preocupada em apontar passos metodológicos que permitam estabelecer as relações necessárias entre seus fundamentos teóricos e suas possibilidades didáticas. As autoras supracitadas afirmam ainda que esta crise se dá pela predominância das tendências teóricas de características híbridas nas pesquisas analisadas, mas, contraditoriamente apontam que:

Entre as principais lacunas e fragilidades encontradas, podemos apontar a fragmentação dos estudos acerca das políticas curriculares e da gestão do currículo; insuficiência de sistematização de concepções educativas de teorias e tendências curriculares; pouca articulação de resultados com o contexto educativo mais geral; falta maior adensamento de análise dos objetos/temas explorados. (LEITINHO; DIAS, 2013, p.12).

A crítica à construção da base teórica crítica marxista, também aparece na pesquisa de Ferreira e Grahl (2012) que analisaram a produção de 402 teses dos Programas de Pós-graduação em Educação no Brasil de 2000 a 2010, e apresentaram uma compreensão do estatuto teórico em desenvolvimento e as tendências teóricas que vem definindo esse campo.

As autoras mostraram, inicialmente, as disparidades em nível nacional da produção científica sobre o currículo, localizando a concentração dos estudos nas Regiões Sul (27%) e Sudeste (57%), e os demais nas Regiões Norte (5%) Nordeste (7%) e Centro-Oeste (4%), e afirmaram que a tendência mais evidente nas teses de doutorado é a chamada pós-modernidade, cujas produções científicas em torno do currículo demonstraram que os referenciais do currículo pós-crítico, não tem possibilitado, por meio de suas análises, e dentro de condições possíveis e as necessárias de serem criadas, democratizar o acesso, a níveis mais elevados de escolarização e de pesquisa, pois, não enfrentam o desafio de superar esta dispersão em favor das prioridades necessárias específicas de cada região.

Os estudos desenvolvidos sobre políticas e práticas curriculares, especialmente sobre as propostas curriculares nas dez últimas edições da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), também demonstraram que há uma tendência recente nas pesquisas sobre estudos de caráter pós-crítico e que tecem críticas sobre os estudos fundamentados numa base marxista, afirmando que ora tratam da dimensão macro

da realidade social, silenciando as vozes daqueles envolvidos na prática curricular, ora focalizam a implementação da política, dando importância e evidenciando as vozes silenciadas, mas não trabalham os condicionantes históricos dessas vozes.<sup>18</sup>

Ao contrário, o estudo de Gramonelli (2014), que em sua tese de doutorado investiga os significados atribuídos à expressão cultura corporal presentes nas propostas curriculares oficiais dos Estados brasileiros, numa análise documental, tendo por base os Estudos Culturais, identificou que

[...] nas propostas curriculares estaduais de Educação Física, no Brasil, existe uma *vontade de verdade* que perpassa pelo desenvolvimento dessas práticas corporais e que se amparam nas teorias críticas de educação. Outro ponto a ressaltar neste trabalho: o termo cultura corporal nas propostas curriculares está sempre embasado nas teorias críticas de educação, fundamentação teórica que também apareceu como unânime. Verificamos quinze documentos em que o termo cultura corporal aparece como parte da proposição curricular tomando como base as teorias críticas, todavia não foi possível constatar uma relação coerente com os encaminhamentos e procedimentos pedagógicos. (GRAMONELLI, 2014, p.133).

O estudo acima identifica a predominância das teorias críticas nas propostas analisadas, mas também denuncia que há um descompasso desta tendência educacional com as questões didático-metodológicas desenvolvidas. Há de se reconhecer, contudo, que a fragilidade identificada pela pesquisadora não está associada à teoria, mas à maneira como ficou descrita no texto das propostas curriculares.

Entretanto, o estudo de dissertação de Tenório (2012) que teve como objetivo analisar a implementação de uma proposta curricular na prática pedagógica de professores de Educação Física em um município que anunciava uma proposta referenciada na Metodologia Crítico-Superadora, verificou que a proposta analisada, enquanto intencionalidade,

concretiza-se, ainda que parcialmente, na prática curricular desses professores, e indicam a existência de condições favoráveis para qualificar o processo de ensino-aprendizagem, entre outras questões, por buscar oportunizar aos alunos a construção dos conhecimentos referentes à EFE de forma sistematizada. Salientamos ainda que, entre os distanciamentos, identificamos tanto elementos que dizem respeito a não concordância de alguns professores como partes da proposta; elementos que surgem das fragilidades encontradas na proposta e que têm o potencial de qualificar a

---

<sup>18</sup>Todos têm voz. O que acontece é que os grupos dominantes não ouvem, mas sabem que neles não existe o silêncio. Então, grande parte da nossa tarefa é fazer com que os grupos dominantes ouçam a voz dos que estão falando. Precisamos estudar como os grupos poderosos procedem de modo a fazer com que apenas sua própria voz seja ouvida (APPLE, 2012 apud SILVA; MARQUES; GANDIN, 2012, P.176).

proposta a partir de sua (re) construção; como, e, para nós, sobretudo, a frágil apropriação que os professores de EFE têm da proposta curricular para essa área” (TENÓRIO, 2012, p.96).

Da mesma forma, o estudo de doutorado de Gama (2015), intitulado “Princípios curriculares à luz da Pedagogia histórico-crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani” mostra que as teorizações críticas estão preocupadas em apontar as possibilidades reais de desenvolvimento do currículo da escola básica na perspectiva histórico-crítica, considerando o fenômeno educacional em relação à filosofia da educação, estrutura e política educacional, história da educação e teoria pedagógica, fornecendo-nos, desta forma, uma consistência para o enfrentamento do esvaziamento do currículo escolar na sociedade capitalista, a partir da prática pedagógica.

Neira (2016), à luz dos Estudos Culturais e Multiculturalismo, realiza críticas à Pedagogia Histórico-Crítica e a Metodologia Crítico-Superadora e afirma que, embora as contribuições dessas proposições tenham sido decisivas para a transformação da base teórica do componente curricular Educação Física, se trata de uma prática que “residiu tanto no fato de se tratar de uma construção divorciada de um referencial empírico quanto da permanência de uma formação docente acrítica” (NEIRA, 2016, p. 70)

Embora os estudos de Gramonelli (2014), de Tenório (2012) e Gama (2015) indiquem que a teoria curricular crítica seja predominante e traga contribuições significativas na organização do trabalho pedagógico dos professores de Educação Física, também revelam que há distanciamentos entre o que se escreve e o que se faz, reconhecendo também que não estão superadas, pois,

[...] há vários elementos das tradições marxistas que são absolutamente cruciais para entender nossa sociedade, mas são todos insuficientes. Por outro lado também temos uma tendência atual de imaginar que o mundo é apenas discursivo, e muito das tradições pós-modernas e pós-estruturalistas esquecem da materialidade mais concreta do mundo [...] Eu não tenho nenhum interesse em defender uma tradição se partes dessa tradição não me ajudam a entender a realidade que estou exergando/analizando - elas precisam ser reconstruídas. Porém, é preciso ser dito, não vamos dar como pressuposto que as novas teorias que tratam da questão do discurso vão substituir os ensaios do marxismo e de suas tradições. (APPLE, 2012, apud SILVA; MARQUES; GANDIN, 2012, p. 176).

A luta contra a hegemonia cultural não é uma luta que se resolve apenas pelo apelo do respeito às diferenças, pelos fragmentos das intervenções políticas e pelo abandono de categorias importantes ao campo da educação, conseqüentemente da

Educação Física. Ao contrário, a luta pelo respeito às diferenças deve partir de uma análise crítica da realidade social, capaz de identificar não apenas o caráter ideológico dos diferentes discursos, mas também os interesses do capital, e portanto, de classes.

Mesmo diante dos desafios levantados pelos Estudos Culturais e Multiculturalismo, observamos que, na Educação Física Cultural, há uma sistematização do conhecimento que põe em risco a intencionalidade formativa da escola, perante os conteúdos específicos da cultura corporal, já que os marcadores sociais de diferenças se tornam objetos preponderantes nas aulas, gerando um redirecionamento dos conteúdos particulares, quase como estratégias de ensino para as questões culturais de gênero, raça, religião..., bem como não há uma sequência de conteúdos distribuídos nos anos de escolarização. Isso demonstra uma prática pedagógica direcionada para uma exposição muito maior sobre os temas do cotidiano, em torno da problematização dos marcadores sociais, do que os conhecimentos específicos da área.

Entendemos que cada temática eleita para ser debatida em sala de aula segue princípios curriculares importantes, como por exemplo, a relevância social, mas não se pode esquecer o debate em torno dos marcadores sociais é tarefa de todos os componentes curriculares. Portanto, a Educação Física não pode perder de vista sua especificidade que é o trato com o conhecimento com os temas da cultura corporal, sobre o qual os estudantes precisam atribuir sentido e significado.

Nesse contexto de contradições do campo das teorias, políticas e práticas pedagógicas, de confronto entre os estudos de bases críticas marxistas e os estudos culturais de base pós-crítica, partimos do pressuposto de que a perspectiva crítica marxista tem contribuições importantes ao debate epistemológico, mas precisamos desenvolver estudos curriculares que analisem e explicitem a dinamização da prática pedagógica no âmbito da Educação Física, apontando suas reais possibilidades de materialização na escola.

O currículo escrito e oficial que chega às escolas faz parte de um processo complexo, constituído por meio de escolhas, posições e conflitos, expressando, de uma maneira ou de outra, os interesses políticos, econômicos e culturais daqueles que o elaboram.

## CAPÍTULO 3

### **ANÁLISE DAS PROPOSTAS CURRICULARES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

O tratamento analítico ora explicitado apresenta as fontes documentais num contexto mais geral, apontando uma análise dos dados coletados, a partir do panorama acerca das propostas curriculares estaduais brasileiras para a Educação Física, com destaque às propostas do Nordeste, e uma análise mais direta para as propostas curriculares do Estado de Pernambuco.

A partir de uma primeira leitura, analisamos os documentos por meio dos dados de identificação referentes à descrição dos objetivos, fundamentação e organização do ensino em cada proposta. Buscamos evidenciar o que se declara como intenção, com quem se estabelece a discussão que fundamenta as propostas (tanto ao que se refere às orientações legais/oficiais centrais, quanto à produção dos autores do campo da educação) e o tipo de organização sugerida pelas Secretarias de Educação em relação ao ensino (por ciclos, por séries/anos).

Numa segunda leitura dos documentos, nos voltamos às propostas curriculares do Nordeste, pela qual organizamos o tratamento analítico explicitando a organização curricular e pedagógica na especificidade da área da Educação Física. Na organização curricular, exploramos as informações referentes às concepções de educação, escola, ensino-aprendizagem e currículo. Sobre a organização pedagógica, entramos na especificidade da área, abordando: o papel pedagógico da Educação Física e seu objeto de estudo; a abordagem de ensino definida; as orientações metodológicas; os conteúdos de ensino (organizados por eixos temáticos, por blocos, por áreas do conhecimento, por disciplinas, por competências, por expectativas de aprendizagem, etc.); e a avaliação.

No terceiro e último momento, fizemos uma análise da proposta curricular do Estado de Pernambuco, resgatando suas produções anteriores, tecendo considerações críticas acerca dos 'Parâmetros Curriculares de Educação Física', documento mais recente para a Educação Básica do Estado publicada no ano de 2013.

#### **3.1. Panorama das Propostas Curriculares de Educação Física no Brasil**

Entre as propostas, apenas 01 Estado brasileiro (Rio Grande do Norte) não disponibilizou ou não possui, no formato digital, o documento que orienta a dinâmica



curricular de seu Estado, conforme Quadro 01 apresentado na caracterização pesquisa.

Neste, é possível identificar que, no sistema educacional brasileiro, o Ensino Fundamental e Médio é de responsabilidade do Governo Estadual e a Educação Infantil do Governo Municipal, o que justifica a prioridade dos governos dos Estados brasileiros em elaborar propostas curriculares, especificamente para os níveis do Ensino Fundamental e Médio.

Contudo, é possível encontrar propostas curriculares estaduais que também apresentam orientações à Educação Infantil, como um mecanismo importante aos municípios que não possuem seus próprios documentos curriculares, embora ainda seja um número bastante restrito, como destaque as Regiões: Centro-Oeste (Distrito Federal), Sul (Santa Catarina), e Norte (Pará), os Estados de Santa Catarina, Pará e o Distrito Federal. É o que nos mostra o Quadro 07, a partir das regiões brasileiras:

Quadro 7 – Frequência dos Níveis e modalidades de ensino nas propostas da Educação Física

REGIÃO Níveis/Modalidades de Ensino	Centro Oeste	Sul	Sudeste	Norte	Nordeste	Total por Níveis/Modalidades de Ensino
Educação Infantil	1	1		1		3
Fundamental I	4	2	4	5	7	22
Fundamental II	4	3	5	5	7	24
Ensino Médio	4	3	4	7	6	24
Educação de Jovens e Adultos			1	1	2	4
Total	13	9	14	19	22	77

A prioridade existente na legislação brasileira está sobre as propostas estaduais para o Ensino Fundamental e Médio. A ausência ou irrisória existência de propostas curriculares de Educação Física direcionadas à Educação Infantil, demonstra que a inclusão do componente curricular Educação Física está garantida por Lei (Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 9394/96), sendo obrigatório na Educação Básica, mas os documentos curriculares ignoram esta possibilidade. A não ser que, os documentos curriculares municipais estejam abarcando tal especificidade mesmo que não seja no formato disciplina, pela própria característica da Educação Infantil. No entanto, suspeitamos que os municípios não abarcam a especificidade dos conteúdos da Educação Física para Educação Infantil.

No Ensino Fundamental, observamos que os documentos curriculares buscam separar didaticamente o Ensino Fundamental em dois segmentos: o primeiro segmento do 1º ao 5º ano; e o segundo segmento, do 6º ao 9º ano. Essa

subdivisão se tornou bastante usual, sendo chamado de Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II, e de certa forma comprometeu a interpretação do componente Educação Física como obrigatório ao Ensino Fundamental, indistintamente.

Quer dizer, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I, ainda carecem de aulas de Educação Física que ofereçam o trato com o conhecimento organizados e sistematizados, a partir dos mais diferentes temas da Cultura Corporal (Jogo, Dança, Ginástica, Esporte, Luta, etc.).

Podemos observar também que, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), ainda que seja uma modalidade de ensino ofertada pelos níveis Fundamental e Médio, dada a especificidade do tempo e espaço para alcançar o término dos anos de escolarização pela clientela atendida, precisa ser amplamente discutida no processo de elaboração e implementação do documento para as Redes de ensino.

O contexto das aulas de Educação Física na EJA retrata as dificuldades de inclusão de práticas corporais que foram negadas durante os anos em que jovens e adultos puderam frequentar a escola, somado aos anos em que se ficou fora dela literalmente. Portanto, as propostas curriculares, ao darem o tom da organização curricular nesta modalidade de ensino, oferecem um maior atendimento da demanda reprimida de experiências corporais sistematizada nas aulas. Mas, apenas os Estados do Rio de Janeiro, Rondônia, Pernambuco e Sergipe fizeram isso.

Os documentos dos Estados brasileiros, de uma forma geral, trazem informações fundamentais para a organização do trabalho pedagógico em cadernos que são formatados em vários volumes, sendo um para parte introdutória e os demais para as áreas específicas. Ou ainda, num único volume, contendo as informações gerais para todas as áreas do conhecimento, com detalhamento das áreas específicas, podendo constar ou não sugestões de atividades.

O conteúdo dos documentos trata, portanto, das bases teóricas e metodológicas (teorizações educacionais e pedagógicas, concepção de educação, de currículo, de ensino, de aprendizagem), das bases legais e os princípios que orientam a organização da educação básica, nos níveis e modalidades de ensino, (educação do campo, profissionalizante, quilombola, especial, indígena, entre outros), bem como das possibilidades metodológicas e conteúdos referenciais para os diferentes anos de escolarização.

O repensar curricular proposto no texto dos documentos de Educação Física no Brasil se sustenta em campos epistemológicos e políticos distintos, em diferentes teorizações, nem sempre sendo possível saber exatamente em que se apoiam.

É que na tentativa de atender as mais diferentes expectativas educacionais e pedagógicas, as propostas estaduais também buscam contemplar as mais diferentes teorizações que não dialogam entre si, causando um grande equívoco teórico, e conseqüente confusão no delineamento da prática pedagógica do professor.

Essas propostas apontam como desejam desenvolver o processo de formação humana, e a partir daí, definem o quê, por que, para quê, como e para quem deve estar direcionado o conhecimento escolar, organizando o currículo por eixos ou disciplinas.

Nesse sentido, o contexto da elaboração da proposta se torna muito relevante, pois é este processo que oferece legitimidade ao documento, pela possibilidade que os sujeitos possuem de sair da condição de executor de ações pré-definidas por outrem, para organizar e gerir o currículo, indicando a direção no processo de formação humana. E esta é uma grande responsabilidade.

O Quadro 08 sintetiza as questões relacionadas à organização (texto e contexto) das propostas curriculares:

Quadro 8 – A Organização das Propostas Curriculares de Educação Física no Brasil

REGIÃO	ESTADO	O TEXTO DA PROPOSTA	CONTEXTO DA PROPOSTA
<b>Centro-Oeste</b>	DF GO MT MS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalidade pedagógica;</li> <li>• Bases Legais;</li> <li>• Histórico da proposta;</li> <li>• Teorizações- concepção de educação física, objeto de estudo; direito à aprendizagem;</li> <li>• Elementos didáticos;</li> <li>• Organização do ensino - Ciclo e séries; Competências e Habilidades; Expectativas de aprendizagem; eixos temáticos e articuladores.</li> <li>• Marcadores Sociais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferentes etapas de elaboração</li> <li>• Formação continuada – oficinas pedagógicas</li> <li>• Participação dos professores</li> <li>• Indicação de representantes;</li> <li>• Universidades Estaduais e Federais;</li> <li>• Equipe técnica da SEDUC;</li> <li>• Institutos federais de ensino.</li> </ul>
<b>Sul</b>	PR RS SC	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalidade pedagógica;</li> <li>• Bases Legais;</li> <li>• Histórico da proposta;</li> <li>• Teorizações- concepção de educação, escola, educação física, currículo, aprendizagem; objeto de estudo</li> <li>• Elementos didáticos;</li> <li>• Organização do ensino - Ciclo e séries;</li> <li>• - Competências e Habilidades; Expectativas de aprendizagem; eixos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferentes etapas de elaboração</li> <li>• Formação continuada;</li> <li>• Participação dos professores da rede;</li> <li>• Universidades Federais;</li> <li>• Equipe técnica da SEDUC;</li> </ul>

		temáticos e articuladores. • Marcadores Sociais. • Sugestões de atividades	
<b>Sudeste</b>	ES MG RJ SP	• Finalidade pedagógica; • Bases Legais; • Histórico da proposta; • Teorizações- concepção de educação, educação física, currículo, ensino, aprendizagem; objeto de estudo; • Elementos didáticos; • Organização do ensino - Ciclo; • - Competências e Habilidades; Expectativas de aprendizagem; • Marcadores Sociais; • Sugestões de atividades.	• Diferentes etapas de elaboração • Formação continuada; • Participação dos professores da rede; • Universidades Federais; • Equipe técnica da SEDUC;
<b>Norte</b>	AC AP AM PA RR RO TO	• Finalidade pedagógica; • Bases Legais; • Histórico da proposta; • Teorizações- concepção de educação, ensino, aprendizagem; objeto de estudo; • Elementos didáticos; • Organização do ensino – Ciclo e seriação; • - Competências e Habilidades; • Marcadores Sociais.	• Diferentes etapas de elaboração; • Instituições privadas; • Participação dos professores da rede; • Universidades Federais; • Equipe técnica da SEDUC;
<b>Nordeste</b>	AL BA CE MA PB PE PI RN SE	• Finalidade pedagógica; • Bases Legais; • Histórico da proposta; • Teorizações- concepção de educação, escola, educação física, ensino, aprendizagem; objeto de estudo; currículo; • Elementos didáticos; • Organização do ensino – Ciclo e seriação; • - Competências e Habilidades; Expectativas de aprendizagem; • Marcadores Sociais; • Sugestões de atividades	• Diferentes etapas de elaboração • Formação continuada • Participação dos professores da rede; • Universidades Estaduais e Federais; • Equipe técnica da SEDUC;

Na caracterização das propostas curriculares de Educação Física foi possível identificar a importância atribuída ao processo de construção das propostas estaduais, com a participação das equipes técnicas e professores de suas respectivas Redes, o que não nos permite avaliar os níveis de participação desses sujeitos no contexto da elaboração do documento.

São documentos construídos por iniciativa governamental, sob a responsabilidade das próprias Secretarias de Educação dos Estados que são assessoradas por instituições externas, advindas de Universidades públicas estaduais e/ou federais, bem como de empresas privadas, consultorias contratadas para formulação da política curricular, com a participação de professores eleitos por representação, cujo critério não está dito na produção dos documentos. Isso demonstra

[...] certo esvaziamento do papel das instâncias gestoras dos sistemas de ensino (Secretarias de Educação) no que se refere à formulação de políticas educacionais e a transferência dessa responsabilidade para grupos externos aos sistemas de ensino e às escolas. Esse fato tem provocado o fomento a um mercado privado composto por empresas de consultoria e o fortalecimento de equipes, grupos e interesses externos às Secretarias de Educação, na oferta de serviços de assessoria, na elaboração de projetos pedagógicos, materiais e recursos didáticos para implantação de políticas de ensino, de avaliação e de formação continuada de professores (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2012, p.126).

Contudo, existem propostas curriculares que anunciam o esforço das Secretarias de Educação em mobilizar a participação de professores na construção do documento, ora com uma pequena representação, ora com grande mobilização de professores de suas respectivas Redes de Ensino, com investimento no processo de formação continuada, como aconteceu no Estado de Pernambuco.

As propostas curriculares de Educação Física no Estado de Pernambuco passaram por uma longa experiência de elaboração de documentos de forma verticalizada, quer dizer com participação restrita de especialistas, bem como de processos de construção horizontais, buscando uma ampla participação de professores da Rede e de outras instituições.

A proposta de 2010, denominada *Orientações Teórico-Methodológicas*(OTM) foi o exemplo de tentativa de horizontalidade na construção do documento elaborado num período de quase dois anos, contando com a participação de mais de mil professores de Educação Física, além de equipes de Educação Física formada por técnicos das Gerências Regionais de Educação, assessores da Universidade de Pernambuco, estudantes e egressos da pós-graduação (especialização e mestrado), e membros pesquisadores de outras instituições.

Esta proposta foi fruto de um programa de formação continuada em serviço com o financiamento público de diárias, transporte, e hospedagens em hotéis para garantir a logística de participação de todos envolvidos, tendo como estratégias de trabalho, reuniões de estudo, planejamento e elaboração de um texto inicial para apreciação dos professores em momentos de formação continuada, como possibilidade de efetiva participação dos professores na construção da proposta.

A partir daí, foram realizados doze seminários ao longo dos anos, com exposições orais para socialização do conhecimento e reflexão teórico-metodológica, debates, produções textuais em pequenos e grandes grupos, construções de unidades didáticas, produção de relatos de experiência e de textos

didáticos, além de três eventos posteriores à sua publicação, no formato de oficinas pedagógicas.

Em detrimento do processo de continuidade e descontinuidade da política educacional, em 2013 foram elaborados os Parâmetros Curriculares de Pernambuco (PCPE) em substituição às OTM, produzidos numa primeira versão, por uma equipe externa à Secretaria de Educação do Estado, para apreciação de um grupo de especialistas locais, da área da Educação Física.

Estes especialistas reelaboraram o documento e encaminharam outra versão a um número restrito de professores de Educação Física definidos por suas próprias regionais para tecer considerações e posterior sistematização dos especialistas, que a revisaram e encaminharam para publicação. Dessa forma, a participação dos professores foi quantitativa e qualitativamente menor.

Isto significa que, a elaboração de documentos curriculares, embora possa ter ocorrido no âmbito de discussões e negociações com o envolvimento de uma equipe composta por diferentes segmentos, não garante qualidade de participação, pois nem todos compreendem os processos históricos políticos que estão na base das disputas das várias expressões e conceitos.

Muito menos como tais disputas se traduzem na práxis pedagógica, definida por Souza (2009, p.30) “como uma ação coletiva institucional, portanto, ação de todos os seus sujeitos (discentes, docentes e gestores), permeada pela afetividade, na construção de conhecimentos ou de conteúdos pedagógicos”.

A participação, nas propostas curriculares, se configura como um princípio democrático, no sentido de envolver sujeitos, de oferecer a responsabilidade sobre um documento importante no contexto educacional, que envolve desde a tomada de decisões até a própria execução das ações, quebrando a ideia do processo político feito de ‘cima para baixo’.

Contraditoriamente, este mesmo princípio que garante a ocupação do espaço, onde estão inscritas as contradições e diferenças nas concepções e nos modos de fazer, portanto nem sempre harmonioso, também institui que a presença física no processo de elaboração das propostas curriculares serve para legitimar o que está posto.

De certo, isto acontece, e as Secretarias de Educação nem sempre atentam às suas responsabilidades legal e legítima no processo de elaboração e sistematização de um documento curricular e seu desdobramento na prática

pedagógica, considerando que explicitam o compromisso público e político com a qualidade do ensino através das finalidades educativas que apresenta:

Com esse fundamento, a Secretaria do Estado de Educação concentra esforços com o propósito de oferecer à população uma escola pública de qualidade, para receber e manter sob seus cuidados as crianças e jovens favorecendo, assim, o acesso à cultura, à arte, à ciência, às tecnologias e ao mundo do trabalho, bem como para educa-los no convívio social e solidário, de maneira a também desenvolver o comportamento ético, o senso de justiça, o aprimoramento pessoal e o sentido de valorização da vida (MATO GROSSO, 2012, p.9).

Sua finalidade é orientar, de forma clara e objetiva, os itens que não podem faltar no processo de ensino aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre. Com isso, pode-se garantir uma essência básica comum a todos e que esteja alinhada com as atuais necessidades de ensino, identificadas não apenas nas legislações vigentes, Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, matambém nas matrizes de referência dos principais exames nacionais e estaduais (RIO DE JANEIRO, 2013, p.2).

Visa à adequação ao profuso sistema normativo que vem sendo implantado no sistema educacional do país, desde a Constituição Federal de 1988, com um amplo conjunto de dispositivos legais, a darem um perfil bastante inovador à Educação brasileira, equacionando-a para o tempo presente e também futuro (PARAÍBA, 2010, p.4).

[...] com a finalidade de imprimir marcas na organização e na gestão da Rede Estadual de Ensino e das Escolas, em particular, orientando o planejamento, objetivando a elevação do nível de ensino e aprendizagem dos alunos; a universalização da matrícula do ensino médio; a redução do analfabetismo; a melhoria da gestão institucional e a institucionalização do regime de colaboração (MARANHÃO, 2014, p.3).

As propostas curriculares trazem elementos fundamentais para compreender as intenções e a materialização das políticas educacionais dos Sistemas e Redes de ensino e são utilizadas pelos diferentes agentes educacionais como meio de expressarem seus interesses e suas posições políticas acerca da educação e o tipo de sociedade que se quer formar ou perpetuar.

Diante disso, suas finalidades vão desde a busca pela qualificação das práticas, por meio da reflexão e revisita aos conceitos que subsidiam a construção de projetos políticos pedagógicos, até o fortalecimento das políticas estaduais, registrando experiências exitosas e percursos diferenciados em programas de formação continuada, em busca da qualidade da educação em atendimento aos princípios que orientam o processo ensino-aprendizagem, com base na legislação do sistema educacional.

Com base nas legislações brasileiras os documentos têm defendido uma educação de qualidade, de acesso a todo cidadão e uma iminente inserção no

mercado profissional e no mundo do trabalho. Mas nem sempre se tornam realidade, pois a História da educação ainda aparece com marcas profundas de exclusão social, econômica e cultural, de uma educação sem investimentos e oportunidades.

Pensar a qualidade da educação passa pela perspectiva do direito, nem sempre dita nas propostas curriculares de Educação Física, sobretudo porque este documento é um instrumento que legaliza e legitima a organização do currículo e os meios de produção das ações políticas educacionais.

Daí a importância em ter sempre o foco no estudante, sujeito de direito, particularmente pelo direito de ter acesso à educação e aos bens sociais e culturais, e ter reconhecidas as condições que o constituem como ser humano que produz conhecimento e representa sua inserção no mundo.

Portanto, os professores, alicerçados no compromisso ético, na responsabilidade social e política poderão vincular os conhecimentos específicos de seus componentes curriculares com as finalidades sociais e políticas mais amplas, como contribuição à qualidade do ensino.

Este Referencial Curricular constitui-se documento que orienta o planejamento de ensino dos professores, priorizando atividades capazes de propiciar aprendizagens significativas e dessa forma estabelecer estratégias para melhorar a qualidade do ensino e o sucesso da aprendizagem. (RONDÔNIA, 2013, p.3)

Esperamos que essas Matrizes possam ser constituídas no âmbito escolar como um instrumento pedagógico direcionador e de apoio à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, dando espaço para a criatividade e participação da criança, do jovem, do adolescente e de toda a equipe da escola (GOIÁS, 2010, p. 9).

Nesse contexto, a compreensão de escola de qualidade é ampliada quando demonstra preocupação com a dimensão socioeconômica e cultural que se dá num contexto de posições e disposições no espaço social, onde os problemas alargam o processo de exclusão dos já excluídos social e historicamente, seja pela etnia, raça, classe social, religião. E esta questão dos direitos sociais, do desenvolvimento humano, é discutida pelos documentos<sup>19</sup>.

Possibilitar as aprendizagens, a partir da democratização de saberes, em uma perspectiva de inclusão, considerando os eixos transversais: educação

---

<sup>19</sup> Consideramos que isso é um recorte que capta a intencionalidade que está presente nas propostas curriculares, mas outras ações e fontes poderão expressar melhor essa função social, como por exemplo, a vinculação partidária do governo elaborador e executor da proposta, além da existência de outras políticas que apontam outros princípios sociais.



para a diversidade, cidadania e educação em e para os direitos humanos e educação para a sustentabilidade (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 9).

O objetivo deste documento é contribuir para a qualidade da Educação de Pernambuco, proporcionando a todos os pernambucanos uma formação de qualidade, pautada na Educação em Direitos Humanos, que garanta a sistematização dos conhecimentos desenvolvidos na sociedade e o desenvolvimento integral do ser humano (PERNAMBUCO, 2013, p.14).

[...] compreender quem são e como se constituem os sujeitos da educação básica; refletir acerca da função social da escola e dos direitos sociais, entre eles, em se tratando especificamente da escola, o direito de aprender e desenvolver-se; repensar a organização da escola a partir dessa compreensão de percurso formativo, além de atualizar permanentemente a proposta pedagógica da escola, tendo em vista os desafios e singularidades que marcam os sujeitos, na diversidade em que se constituem (SANTA CATARINA, 2014, p.32).

Todos os documentos curriculares analisados sempre fazem menção sobre a natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem e sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade, e nesse contexto, a questão dos direitos fundamentais do ser humano tem sido abordada nos textos.

É que, seja através do currículo explícito, seja através do currículo oculto, podemos transmitir, concepções, conhecimentos e atitudes próprios da cultura a ser sistematicamente pensados. E a Educação Física pode ampliar o debate, trazendo os direitos humanos com base no compromisso com a cultura de promoção, proteção, defesa e reparação desses direitos.

Na dimensão sociocultural peculiar à comunidade escolar, é valorizada a necessidade de superação dos problemas sociais vigentes, mas pouco se discute sobre os seus possíveis determinantes. Para pensar o currículo escolar é importante considerar tanto seu enfoque político, como já é proposto, quanto pelas ações e práticas priorizar os conhecimentos científicos que esclareçam o que fundamenta o debate em torno da inclusão, da abertura à diversidade, da pluralidade, e o respeito pela dignidade humana das pessoas.

E isto não significa dizer que um currículo que privilegia o conhecimento científico em detrimento de outras narrativas e de outros saberes, reproduz, material e subjetivamente, as desigualdades históricas.

Em outras palavras, quando os currículos dialogam com a realidade e/ou se aproximam do dia-a-dia vivenciado pelos estudantes, ocorre uma efetiva construção de significados sobre o conhecimento, por isso, a importância desse tema não consiste simplesmente na inserção de conteúdos programáticos, mas, sobretudo

críticidade e vigilância frente as mais diversificadas formas de discriminação colocadas no currículo.

Se diante disso, a produção da qualidade da educação nos documentos demonstra uma visão democrática da educação, das questões culturais que lhe envolve, como direito e bem social, faz sentido o redirecionamento das práticas pedagógicas indicadas:

Espera-se que esta Proposta seja uma ferramenta de gestão educacional e pedagógica, com ideias e sugestões que possam estimular o raciocínio estratégico-político e didático-educacional, necessário à reflexão e ao desenvolvimento de ações educativas coerentes com princípios estéticos, políticos e éticos, orientados por competências básicas que estimulem os princípios pedagógicos da identidade, diversidade e autonomia, da interdisciplinaridade e da contextualização enquanto estruturadores do currículo (DCNEM, 2011), e que todo esse movimento chegue às salas de aula, transformando a ação pedagógica e contribuindo para a excelência da formação dos educandos (AMAZONAS, 2012, p.16).

Tem como objetivo explicitar uma concepção teórica e metodológica sobre o processo educativo que oriente o sistema estadual de ensino, sendo um referencial de apoio na elaboração do Projeto Político Pedagógico de cada unidade escolar (TOCANTINS, 2009, p.17).

Esse referencial é, portanto, o início de um caminho que tem como objetivo auxiliar o trabalho docente, mas que, como seu próprio nome diz, é apenas um referencial, não pretende engessar a prática docente, o objetivo é que esse documento seja visto como o tronco de uma árvore onde logo acima está a copa que cresce ao sabor do vento que sopra diferente em cada lugar (SERGIPE, 2011, p.105).

O caráter pedagógico tem fundamental e estreita relação com a construção de um currículo que oriente a ação educativa e determine princípios e formas de atuação, mas é importante ir além do estático formalismo das propostas curriculares, pois mesmo que esses documentos não desejem ser prescritivos, o seu caráter subjetivo, afeta pouco a prática, porque não há como dar receitas às posturas diante de questões de poder, de ideologias e diferenças culturais e sociais.

Isso depende do comprometimento do professor como um estudioso permanente e das condições objetivas para que possa desenvolvê-lo em oportunos espaços e tempos sociais, algumas vezes ausentes, restando aos professores, submetidos às antigas ou novas propostas curriculares, uma prática pouco produtiva e descompromissada em seus Estados.

Portanto, entendemos que as intencionalidades educativas dos documentos analisados avançam em termos de acesso, principalmente no caso do ensino obrigatório, o que também implica novas demandas de atendimento que se

relacionam mais diretamente com as condições de permanência dos alunos na escola e as possibilidades de uma aprendizagem mais significativa.

Ao mesmo tempo, os usos e apropriações das políticas curriculares dependem da organização do trabalho pedagógico da escola, e estas carecem de uma linguagem que esclareça os fundamentos teórico-metodológicos da prática pedagógica, estabelecendo os nexos e relações com a realidade escolar, para que as propostas curriculares superem os discursos distantes e desconexos expostos através de palavras de efeito e ganhem credibilidade.

Como possibilidade para organização do trabalho pedagógico, identificamos o ensino por competências e por expectativas de aprendizagem como as principais referências para construção das propostas oficiais dos Estados, ambas influenciadas pelo viés de adaptação à realidade ou de contínua apreensão da realidade, raramente para a superação ou, ainda, a transformação dessa realidade.

O compromisso do Currículo que tem competências e habilidades como referência articular as disciplinas e atividades escolares com aquilo que se espera que os alunos aprendam no seu processo escolar e para além dele. O desafio é promover o conhecimento próprio do componente curricular articulado às competências e habilidades do aluno. No que se refere a este componente curricular, as habilidades identificar e reconhecer, desenvolvidas por meio dos eixos de conteúdo, são ampliadas ao longo da escolarização, para habilidades como relacionar e analisar. No Ensino Médio, pretende-se que habilidades como apreciar, elaborar e intervir, desenvolvidas na inter-relação entre os eixos de conteúdo e os eixos temáticos contribuam para a construção da autonomia crítica e autocrítica do aluno. Espera-se que a Educação Física possa assumir na escola um importante papel em relação à dimensão do Se-Movimentar humano, relacionando-se ativamente com outros componentes curriculares e influenciando decisivamente na vida dos alunos (SÃO PAULO, 2012, p.229).

O professor, durante a formação inicial, aprendeu a pensar a aprendizagem dos alunos como procedimentos para praticar, ou seja, teve uma graduação ancorada nas técnicas de ensino, por exemplo, em como ensinar a jogar handebol, futebol, queimada, ginástica olímpica etc. A aprendizagem técnica dos procedimentos relacionados ao fazer, jogar, saltar etc., é importante e deve ser incluída nas expectativas de aprendizagem para cada ano, mas não é suficiente quanto à necessidade de explicitação dos objetivos da área. A dificuldade específica da Educação Física está na elaboração de objetivos mais amplos, que considerem a aprendizagem específica na área, mas que também levem em conta o desenvolvimento de capacidades e competências relacionadas e pretendidas também por outras áreas curriculares. É dessa formulação de objetivos ampliados que surge um novo critério para a seleção de conteúdos, também mais amplos, que contemplem a aprendizagem específica aliada ao desenvolvimento de capacidades e competências e, a partir dos quais, se elaboram as propostas conjuntas com as demais áreas curriculares (ACRE, 2010, p.26).

O ensino por competência e por expectativas de aprendizagem se fundamentam no contexto do mercado de produção, de consumo e de trabalho

(DUARTE, 2010; RAMOS, 2001; SOUZA JÚNIOR, 2007) e gera um tipo de formação orientada por critérios que visam adequar a escola à sociedade, mesmo que esta se organize com base em práticas excludentes e discriminatórias, obedecendo à lógica posta pela mundialização capitalista.

Quer dizer, a mesma proposta que afirma a importância dos direitos humanos, da educação indígena, quilombola, do respeito às diferenças de gênero, de raça, de etnia, da tolerância religiosa, e tantas outras questões que também tem sido a marca das propostas analisadas.

Constatamos que a institucionalização da noção de competências tem como resultado uma crescente homogeneização ideológica, ao pretender dar respostas universais para problemas, que aparentemente são gerais, mas que fundamentalmente diferem à medida que se percebe que eles atingem diversamente as classes sociais, os países, as instituições, os gêneros, as etnias e as faixas etárias.

A produção de uma lógica social do uso da noção de competências/expectativas é constatada também por sua generalização a outras esferas de formação que não a profissional, cabendo problematizar o papel que a adoção desta noção, quando fundada nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho, estaria designando à escola básica de educação geral.

Espera-se que as propostas curriculares contribuam para organizar, sistematizar e ordenar os princípios e as finalidades de determinada política educacional, negando-se ao modismo intelectual de atrelamento às exigências do mercado de trabalho, porque, longe de serem suposições, são evidências presentes no discurso que tem embasado a implementação destas políticas de formação durante o processo de escolarização.

Portanto, a seleção intencional de conhecimentos que devem ser socializados para crianças, jovens e adultos nas propostas analisadas está condicionada às “concepções de ser humano, da natureza, da sociedade, da educação, do ensino e da aprendizagem, das pretensões sobre a escola e seu papel social, das práticas pedagógicas e das relações nela vividas” (MALANCHEN; ANJOS, 2013, p.122). Isso confirma que esses documentos apontam a direção política no processo de formação humana.

Ainda no contexto da organização do ensino, as propostas curriculares apresentam como base o modelo dos ciclos de aprendizagem ou da seriação,

conforme a realidade diversa dos Estados brasileiros, de suas características culturais locais.

O modelo de ciclos surge em contraposição ao sistema seriado, cuja implementação gerou muita seletividade na escola, tanto pela seriação quanto pela fragmentação exacerbada do currículo escolar. Os ciclos trazem, implicitamente, a ideia de assumir uma posição política frente à democratização do saber para todos estudantes pela apropriação espiralada do conhecimento acumulado pela humanidade.

Freitas (2004, p.25) afirma que “os ciclos trazem uma nova prática curricular baseada ora na transversalidade de temas, ora em uma forma mais elaborada como complexos temáticos que orientam a ação de coletivos de professores”, ainda que utilizá-los não garanta eficiência no acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem.

Contudo, a política de currículo organizada por ciclos, para ter força nas Redes Estaduais de ensino, além do anúncio da relevância deste sistema, demanda uma revisão dos programas de ensino e incremento das condições materiais das escolas em sua implantação, fazendo jus ao que consideram ser um salto qualitativo.

Além da questão dos ciclos, observamos que na produção dos textos dos documentos, a dimensão histórica é sempre abordada. Os documentos curriculares, mesmo que de forma não detalhista, contextualizam a História da Educação Física ao longo dos séculos com as perspectivas biologicistas, eugênicas e higienistas que constituíram o campo educacional, cujos princípios buscavam a formação de um sujeito acrítico.

Sendo assim, apresenta na historicidade da Educação Física escolar no Brasil as influências que a formatou em diferentes momentos de sua construção (BRACHT, 2001; CASTELLANI, 1988; FERREIRA NETO, 1999; GOELNER, 2003; SOARES, 1994) e que, notadamente, sempre ofereceram e determinaram parâmetros para sua prática pedagógica, o que de certa forma perdura até nossos dias.

A inserção da Educação Física no currículo escolar amapaense é evidenciada a partir das referências contidas em um relatório de governo de 1944 enviado pelo governador Janary Gentil Nunes ao presidente da república, ao qual consta de descrições e de várias fotografias relacionadas às aulas de educação física. Assim, pode-se considerar que a Educação Física Escolar no Amapá passou a existir a partir deste ano, com a criação

da primeira escola pública o Grupo Escolar de Macapá, atualmente Escola Estadual Barão do Rio Branco (DUARTE e ALBERTO, 2005). De acordo com citado relatório de atividades, a Educação Física foi iniciada em 01 de agosto de 1944, quando chegou ao Amapá o primeiro instrutor. O caráter competitivo de esporte de rendimento fundamentou o método educativo em educação física, por influência de uma formação profissional norteadada pelo método biomédico e o militarista, em decorrência das práticas docentes dos professores amapaenses cuja formação acadêmica deu-se a partir dos anos 70, nas diversas faculdades de nosso país (AMAPÁ, 2009, p.69).

Pelo menos desde o início da década de 80 do século XX, a Educação Física tem tentado se livrar do estigma de uma disciplina meramente prática, na qual os alunos não têm o que estudar. Esta imagem foi legitimada durante o longo período de vigência do Decreto nº 69.450/71, publicado no auge da ditadura militar em 1971, que tratava a Educação Física como uma atividade escolar destinada ao desenvolvimento da aptidão física. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) e, posteriormente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) contribuíram para a consolidação da educação física como componente curricular da escola básica. Tal condição não foi alcançada sem controvérsias; pelo contrário, houve intensas disputas políticas antes, durante e depois da construção de ambos os documentos, alimentadas pelo movimento renovador da área iniciado na década de 80, que tinha por objetivo mostrar que a Educação Física, assim como as demais disciplinas escolares, também possui conteúdo próprio (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.113).

Não identificamos nos fragmentos do texto, qualquer referência a uma História mais recente em relação à Educação Física escolar, e isto não significa uma exigência. Mas poderiam acrescentar algo pertinente à área que desse o tom de contemporaneidade às questões colocadas. Embora citar a História, ainda que de forma tímida nos documentos, contribui para a ampliação do pensamento sobre a área, fazendo com que se reflita sobre as escolhas e acontecimentos, e os seus desdobramentos na prática.

As propostas curriculares sempre apresentam referenciais críticos apontando para novas concepções que as justifiquem enquanto documento, embora isto não signifique no desaparecimento das antigas elaborações mediante as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física, pois não é possível considerar os fatos e os determinantes como algo linearmente ocorrido. Apenas a predominância de uma determinada perspectiva sobre a outra, e nesse caso, predomina a perspectiva crítica.

A Educação Física é reconhecida, nas propostas curriculares brasileiras, em sua abrangência na área das Linguagens, a partir dos documentos legais que norteiam a estrutura e o funcionamento do ensino, como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº. 9394/96; Resoluções específicas dos Estados; Instruções normativas; Diretrizes para a Educação Básica; e principalmente os

Parâmetros Curriculares Nacionais, dada suas especificidades nos diferentes níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio<sup>20</sup>.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013) foram redefinidas, passando a orientar a estruturação do currículo pelas áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas. Essas diretrizes também sugerem apresentar sua organização em forma de áreas de conhecimento, disciplinas e eixos temáticos, preservando-se a especificidade dos diferentes campos do conhecimento.

A teorização e a reflexão crítica em torno desses conhecimentos são realizadas como meio para uma compreensão mais aprofundada dos modos de se expressar e de participar no mundo e estarão presentes nas diferentes etapas da Educação Básica, com diferentes graus de complexidade e elaboração, levando-se em conta cada contexto de atuação.

Nesse sentido, o texto das propostas de Educação Física busca articulações possíveis entre as especificidades da Arte, da Língua Portuguesa e das Línguas Estrangeiras na área das Linguagens, a partir de temas relativos às práticas corporais e de seus conteúdos estruturantes, e quando fazem menções ao conceito de linguagem, o fazem sob as mais diferentes referências.

O que é compreensível, pois quando um documento curricular é elaborado, a exposição dos fundamentos teóricos relativos a uma área parte de referenciais teóricos diversos, que ao mesmo tempo não ajuda na captação do conceito central, também enriquece o debate e amplia o conhecimento sobre um determinado aspecto.

A relação da Educação Física com a temática da linguagem, segundo Ladeira, Darido e Rufino (2013) surge do documento 'Parâmetros Curriculares Nacionais Mais, Ensino Médio – Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+)'. Segundo os autores, as propostas partem da ideia de que as linguagens incorporam as produções sociais que se estruturam mediadas por códigos permanentes, passíveis de representação do pensamento humano e capazes de organizar uma visão de mundo mediada pela expressão, pela comunicação e pela informação, como expressa a proposta curricular do Paraná:

---

<sup>20</sup> Salientamos que recentemente, à revelia do debate acadêmico entre especialistas e a população brasileira, foi sancionada a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 que converteu a Medida Provisória nº 746, de 2016 em alterações para o FUNDEB e para o Ensino Médio.

A contextualização na linguagem é um elemento constitutivo da contextualização sócio-histórica e, nestas diretrizes, vem marcada por uma concepção teórica fundamentada em Mikhail Bakhtin. Para ele, o contexto sócio-histórico estrutura o interior do diálogo da corrente da comunicação verbal entre os sujeitos históricos e os objetos do conhecimento. Trata-se de um dialogismo que se articula à construção dos acontecimentos e das estruturas sociais, construindo a linguagem de uma comunidade historicamente situada. Nesse sentido, as ações dos sujeitos históricos produzem linguagens que podem levar à compreensão dos confrontos entre conceitos e valores de uma sociedade (PARANÁ, 2008, p.30).

Portanto, importa considerar que a reflexão crítica não está apartada da reflexão pautada na História e no conhecimento sobre a materialidade e sobre as relações entre formas e funções das linguagens. Uma ação baseada nessa reflexão envolve interpretação, que perpassa um contexto histórico e dialogam com o tempo e o espaço sociocultural, político e econômico em que os sujeitos se inserem.

### **3.2. As Propostas Curriculares do Nordeste Brasileiro**

Conforme vimos anteriormente, uma proposta oficial de currículo representa uma política educacional que legitima ações políticas de determinada Rede de ensino e que contém descrições teórico-metodológicas sobre o processo de formação que se pretende, esperando que os conteúdos selecionados e apontados sejam capazes de dar o suporte para que se melhore a qualidade da educação e das escolas.

Até aqui apresentamos um panorama das propostas curriculares de Educação Física, o que nos permitiu apontar genericamente contradições, limites e avanços entre o prescrito e o enunciado em suas finalidades, merecendo agora uma análise mais específica dos documentos desta área do conhecimento na Região Nordeste.

No interior das propostas da Região Nordeste evidenciaram tanto sua organização curricular, quando apontamos as questões referentes ao texto do documento, descrevendo seus objetivos, sua fundamentação e estruturação do ensino, quanto sua organização pedagógica, com destaque aos fundamentos da Educação Física em relação ao seu papel pedagógico, seu objeto de estudo, orientações teórico-metodológicas, conteúdos de ensino e avaliação.



### 3.2.1 A organização Curricular nas Propostas de Educação Física no NE

Nesta etapa de análise da organização curricular, observamos que as propostas de Educação Física apresentam a perspectiva de educação escolarizada que defendem, a partir das concepções de educação, escola, ensino-aprendizagem e currículo implícitos e/ou explícitos aos documentos dos Estados do Nordeste, conforme Quadro 9:

Quadro 9 – Síntese das concepções explícitas nas propostas curriculares de Educação Física do Nordeste

Propostas Estaduais	Concepção educação	Concepção de escola	Concepção Ensino-Aprendizagem	Concepção de Currículo
AL	Apropriação dos conhecimentos, saberes e práticas (p.65)	Lócus de aprendizagens significativas (p.15)	Nesse processo de desenvolvimento, o ser humano aprende as formas de ação existentes em seu meio num dado tempo histórico e num determinado espaço, ou seja, as ações e os padrões de interação são definidos pelas práticas culturais historicamente construídas e apreendidas (p.24)	[...] expressão das intenções político-pedagógicas de uma escola, construído a partir da análise e reflexão da realidade de uma comunidade no contexto social em que está inserida, por isso reflete uma determinada visão de mundo, de homem, de conhecimento e de sociedade (p.20)
BA	[...] socializar saberes e conhecimentos e formação escolar cidadã (p.11)	adequar o seu projeto pedagógico a realidade do aluno(p. 18)	[...] desenvolvimento do ser humano nas dimensões humanas: genéticas; histórico-sociocultural; afetiva; interação e mediação da construção do conhecimento (p.19)	Como prática social que se realiza no contexto da escola (p.20)
CE	Não apresenta	Não apresenta	Não apresenta	Não apresenta
MA	[...] fenômeno próprio dos seres humanos (p.11)	Apropriação dos elementos culturais essenciais à compreensão mais elaborada e sistematizada da realidade para propiciar a ampliação da visão de mundo dos sujeitos(p.12)	Segundo Vygotsky (2008), a aprendizagem é inerente ao ser humano, isto é, ele nasce com a capacidade de aprender e de intervir conscientemente no mundo social [...](p.14)	Concebe-se, então, o currículo como a organização do conjunto das atividades nucleares, com as disciplinas e temas sociais distribuídos no espaço e tempo escolares (p.12)
PB	[...] a educação se constitui como uma prática social(p.3)	[...]instrumento de luta, que permite compreender melhor o mundo, com a finalidade de transformá-lo (p.10)	Tomaremos como referência os estudos desenvolvidos por Vygotsky, pois um dos temas dos estudos desse psicólogo russo foi a compreensão do processo de formação de conceitos pelos sujeitos, e suas contribuições têm sido de grande valia para o ensino escolar (p.14)	reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares(p.4)
PE	[...] contemplar a diversidade e a pluralidade da população de nossas escolas (p.54)	[...] formação de cidadãos lúcidos, solidários, participativos, criativos e abertos ao diálogo, críticos (p.54)	Estes Parâmetros baseiam-se, sobretudo, na teoria sociointeracionista da Aprendizagem de Vygotsky (BCC-PE): é o estudante que “constrói” definições,	[...] campo de conflitos, de lutas ideológicas, de lutas por tempos e espaços (p. 23)

			generalizações, princípios, conceitos, leis etc., na medida em que é desafiado por situações problematizadora. Tudo isso vai sendo retomado posteriormente, em níveis cada vez mais complexos, de modo a estabelecer relações entre o aprendido e o que está aprendendo em um novo contexto (p.48)	
PI	NÃO APRESENTA	NÃO APRESENTA	NÃO APRESENTA	NÃO APRESENTA
SE	O desenvolvimento do senso crítico que leve os nossos alunos a se posicionarem ativamente na sociedade(p.142)	Cabe à escola desenvolver um projeto de educação comprometido com o desenvolvimento de capacidades que permitam intervir na realidade para transformá-la (p.196)	A aprendizagem é um processo dialético que coloca frente a frente aquilo que o educador já conhece [...] com os saberes e valores que serão transmitidos pelo educador (p.13)	Daí a importância do currículo escolar, como elemento articulador de saberes e práticas e do pluralismo social e político (p.9)

O currículo escolar em si expressa as mais diferentes concepções, pelas quais é possível identificar as bases teóricas que fundamentam o processo de formação dos estudantes direcionadas pelas Secretarias de Educação dos Estados. Partimos da premissa de que o currículo e a gestão pública do ensino constituem movimentos indissociáveis, e que ambos estão implicados em questões que tem a ver com interesses sociais mais amplos.

Isto nos ajuda a entender algumas das razões pelas quais cresce o interesse de diferentes grupos que se mostram cada vez mais preocupados com os resultados da educação escolarizada, pois o rumo da formação humana define a forma de intervir criticamente ou não na realidade social.

As propostas curriculares nordestinas de Educação Física, então, buscam a coerência com este processo e explicitam a formação que desejam oferecer através dos documentos, ao estabelecerem a seleção, organização e sistematização do conhecimento na escola, o que contorna um forte caráter político.

Nesse sentido, os Estados do Piauí e do Ceará são únicos que não revelam quais as concepções que estão inerentes ao processo de formação humana nos documentos específicos da área, haja vista que cada um desses Estados possuem um caderno para a listagem de conteúdos dos componentes de todas as áreas do conhecimento, destacando brevemente o processo de elaboração e a opção pelas competências e habilidades.

Segundo Oliveira (2005, p.231), esta é a maneira mais tradicional e utilizada para se entender um currículo: “aquela que o percebe como o conjunto dos

conteúdos programáticos estabelecidos para as disciplinas e séries escolares, ideias já incorporadas ao senso comum e repetidas como base do trabalho pedagógico em inúmeras situações”.

Conforme a autora, essa visão, presente ainda nos dias de hoje, é precária do ponto de vista das práticas curriculares, por ignorar as práticas concretas daqueles que transmitem esses conteúdos cotidianamente, além do próprio caráter dinâmico e singular dos currículos desenvolvidos no interior das salas de aula e das escolas.

Destacar apenas os temas e conteúdos privilegiados nos anos de escolarização sem destacar as concepções que orientam o ato educativo é, sobretudo, um equívoco político, pois a explicitação das mesmas indica o nível de comprometimento de uma Rede de Ensino sobre o papel social que a educação escolar ocupa na sociedade. Assim, uma preocupação acentuada com o quê se vai aprender demonstra, em princípio,

Tudo a favor do aumento do acesso ao conhecimento (ainda que não só isso) das camadas populares, mas nada a favor da concepção de sociedade, escola e de formação humana que orienta este esforço dos reformadores. Suas concepções reforçam a dinâmica social existente, sabidamente insuficiente, e impõem uma padronização do ensino. Por isso evitam discutir estas concepções e procuram caracterizar a educação como um grande esforço nacional e suprapartidário – sem ideologia (FREITAS, 2014, p.1091).

A educação escolar, na sociedade atual, está articulada direta e indiretamente com os interesses capitalistas, pois é, por um lado, um espaço de luta pela hegemonia para possibilitar e oferecer à classe dominante, mecanismos para sua manutenção. E, mesmo como uma ferramenta para manter o poder do capital, a escola, por outro lado, se constitui nas relações sociais e torna seus processos educativos, objeto de disputa também da maioria da população, pois é por meio da escolarização que esta busca os meios para sua emancipação.

Quanto às demais propostas, estas expõem as concepções que defendem e revelam o quanto estão imbricadas nos documentos, principalmente, diante da tensão e do debate político que o currículo gera.

A função da escola torna-se, então, educar para o desenvolvimento das potencialidades individuais com vistas à formação de cidadãos lúcidos, solidários, participativos, criativos e abertos ao diálogo; críticos, conhecedores do seu entorno e das dimensões nacional e global; dispostos a assumirem concepções éticas, justas, sensíveis à dimensão estética das diferentes manifestações culturais; democráticos, empenhados no bem comum e no respeito à diversidade (PERNAMBUCO, 2013, p.54).

Se a educação visa à promoção e à transformação dos sujeitos, não se pode oferecer qualquer educação, já que está ligada ao tipo de ser humano que se pretende formar. Portanto, a formação omnilateral surge como possibilidade educativa por formar o sujeito consciente dos problemas do seu tempo, do seu mundo, tornando-o capaz de realizar operações críticas e criativas de análise e de síntese.

Isto permite o indivíduo, mediante a totalidade concreta, compreender a sociedade, intervir e tomar decisões coerentes com um projeto que visa à emancipação social. Assim, a proposta da Paraíba expressa sua dimensão de formação humana:

A proposta pedagógica apresentada nestes referenciais curriculares coloca a necessidade de que todo o coletivo da Escola – e isso inclui os professores de Educação Física – “encare” essa disciplina não como mera atividade escolar sem conteúdos próprios, e sim, como um componente curricular obrigatório na Educação Básica, que possui conhecimentos necessários à **formação humana omnilateral**, ou seja, uma formação ampliada, abrangente, e não unilateral (PARAÍBA, 2010, p.35).

São essas questões que orientam o processo de formação humana, e que por isso, o tipo de formação oferecido pelas escolas vem sendo cada vez mais questionado, sobretudo quando se trata dos marcadores sociais de diferenças, que também aparecem nos documentos curriculares analisados, conforme Quadro 10:

Quadro 10: Identificação dos Marcadores Sociais nas propostas de Educação Física do Nordeste

ESTADOS	MARCADORES SOCIAIS
Alagoas	[...] desenvolver uma prática pedagógica em que todos se sintam incluídos, sem ter que negar a si mesmos e adotar costumes, ideias e comportamentos adversos ao grupo étnico racial, de gênero, classe, religião e/ou orientação sexual ao qual pertencem. (p. 24)
Bahia	[...] tais orientações se delineiam convidando a escola a se reinventar cotidianamente, considerando: temas ligados a questões sociais urgentes tais como: etnia, gênero, raça e cor. (p.20)
Ceará	NÃO APRESENTA
Maranhão	[...] desenvolver habilidades, atitudes e valores sociais a partir dos problemas reais da comunidade, da justiça social e fiscal, dos direitos humanos, da equidade socioambiental, da valorização da cultura, do desenvolvimento sustentável, dos direitos humanos, da saúde, da pluralidade étnica, racial, dos gêneros, da diversidade sexual, e da superação do racismo e de todas as formas de discriminação e de injustiça social. (p.87)
Paraíba	Na Educação Física, a questão das diversidades se coloca com mais frequência relacionada ao padrão de beleza, diversidades físicas, diversidade sexual e de gênero, de habilidades corporais. (p.34)
Pernambuco	[...] a Educação Física necessita desenvolver um conhecimento ampliado sobre as práticas corporais, para promover a ação-reflexão-nova ação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem sobre o consumismo, o racismo, a ética, as questões de gênero e orientação sexual, sobre seu próprio corpo, os padrões de beleza, a competição exacerbada, o individualismo, a exclusão, as violências, o uso de drogas, o <i>doping</i> , a prevenção de doenças, a melhoria da saúde, o meio ambiente, a pluralidade cultural, a vivência do tempo de lazer e outras questões fundamentais. (p.25)
Piauí	Respeitar as diferenças individuais de raça, cor, credo, características físicas e de gênero nas práticas esportivas, favorecendo a inclusão. (p.41)
Sergipe	Uma das possibilidades é a utilização dos temas transversais previstos na legislação vigente, tais como, saúde, meio ambiente, pluralidade étnico-cultural, orientação sexual, trânsito, violência, gênero, consumo, trabalho etc., como eixos orientadores da relação interdisciplinar. (p.18)

Os marcadores sociais das diferenças nas propostas curriculares estão contidos no contexto dos objetivos gerais do documento, nos objetivos da área da Educação Física, na descrição metodológica, bem como nas descrições das competências e habilidades, no intuito de repensar as práticas pedagógicas.

Porém, o conhecimento tácito advindo das características culturais dos diferentes grupos sociais leva a contradições e incoerências. Entre elas, o fato de que muito se fala na valorização das identidades de gênero, raça, etnia, classe, sexualidade, religião, padrões estéticos, no âmago da relação existente entre educação e diversidade cultural, e pouco se discute sobre o que fundamenta a igualdade de condições sociais, econômicas e culturais do ser humano.

De fato, as discussões acerca dos marcadores sociais têm questionado o Estado e a sociedade sobre os processos que discriminam, marginalizam e materializam uma enorme desigualdade nas condições de vida das pessoas. O debate em torno da diversidade cultural colocou em xeque os preconceitos e posturas dogmáticas consideradas universalmente válidas e transmitidas de geração em geração, bem como redirecionou as políticas de ações afirmativas.

Entretanto, não é possível desconsiderar que incide certo conservadorismo de correntes educacionais e sociais, que não permitem enfrentar o debate sobre esses processos, quando há um silenciamento das questões econômicas diante de tais desigualdades sociais.

Esta discussão é uma tarefa política de extrema relevância, por oficializar o que será ou não conhecido pelos estudantes em seu processo de escolarização, considerando que esses marcadores aparecem como orientação na legislação educacional, como forma de atender as singularidades dos sujeitos. Portanto,

Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social – pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade – todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas (BRASIL, 2013, p.16).

As propostas curriculares, portanto, mais que atender a uma questão legal, ampliam as exigências acerca de um sistema educacional que tenta demonstrar uma postura mais inclusiva e menos discriminatória. Isto exige da Educação Física,

ao lidar com as práticas corporais, um repensar sobre como tratar pedagogicamente, sobretudo numa perspectiva crítica de base marxista, os marcadores sociais de diferenças.

As determinações estruturalmente estabelecidas e salvaguardadas de desigualdade material são em grande medida reforçadas pela *cultura da desigualdade* dominante [...] por meio da qual os indivíduos *internalizam* sua 'posição social', resignando-se mais ou menos consensualmente à sua condição de subordinação àqueles que tomam as decisões sobre sua atividade vital. Essa cultura se constitui em paralelo à formação das novas estruturas de desigualdade do capital, sobre os injustos fundamentos herdados do passado (MÉSZÁROS, 2007, p.191).

Por isso, é importante compreender o lugar da escola na formação de crianças e jovens, a partir do entrecruzamento do projeto político coletivo da sociedade com os projetos pessoais e existenciais de educandos e educadores, sem perder de vista a intervenção de uma educação intencional, sistematizada, cuidadosamente planejada, com objetivos previamente estabelecidos, e com o foco volta do para a transformação social.

Daí a importância em conhecer bem essa realidade, pois a elaboração de uma política curricular carrega consigo valores e intenções próprias no intuito de estabelecer sua finalidade, por isso, o currículo escolar, mesmo na forma de proposta, não é um documento imparcial.

As propostas dos Estados de Alagoas e Sergipe buscam superar a perspectiva tradicional e passam a entendê-lo como oriundo de múltiplos e singulares processos curriculares locais, considerando o envolvimento, não só dos diferentes sujeitos na elaboração do documento, mas, sobretudo, a possibilidade de construção de novos significados por parte da comunidade escolar, em especial, os estudantes.

Esse movimento está ancorado numa concepção de currículo vivo, contextualizado, que considera a escola lócus de aprendizagens significativas, que possibilita o desenvolvimento das capacidades de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (ALAGOAS, 2014, p.15).

Não se trata apenas de 'saber', mas de 'saber aprender', adotando uma posição ativa frente às transformações sociais e tecnológicas. Daí a importância do currículo escolar, como elemento articulador de saberes e práticas e do pluralismo social e político (SERGIPE, 2011, p.9).

Neste processo dinâmico e dialético, essas propostas trazem a realidade como o chão sobre o qual são construídos os processos de aprendizagens, e não

como um elemento externo à prática educativa. Assim, o currículo é evidenciado no contexto da prática pedagógica.

O currículo escolar estabelece relações entre os sujeitos, o conhecimento e a realidade, sujeitos estes que constroem novos saberes e se reconstróem a partir dos saberes produzidos. Ou seja, os sujeitos dão materialidade ao currículo e vão dando o tom em suas práticas, sendo foco das políticas curriculares.

O limite dessa perspectiva está na compreensão acerca do saber escolar, bem como na adaptação do sujeito ao modo de vida, se distanciando da ideia de que, adquirir o conhecimento sobre a realidade nos possibilita intervir sobre ela, transformando-a.

Portanto, compartilhamos da ideia de que não se trata de qualquer saber, mas o saber elaborado, sistematizado, indo além da compreensão da realidade apresentada como aquela que percebemos imediatamente, no interior da sala de aula, nos processos pedagógicos, sem perder de vista,

[...] que os conhecimentos desenvolvidos no âmbito das relações sociais ao longo da história não são transpostos direta e mecanicamente para o interior das escolas na forma da composição curricular. Isto significa que para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isto implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. E o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar ao longo de um tempo determinado, é o que convenciamos chamar de 'saber escolar'. E é nessa condição que os conhecimentos sistematizados passam a integrar os currículos das escolas (SAVIANI, 2016, p.4).

Este entendimento sobre a dimensão curricular é aprofundado pelos Estados do Maranhão, Bahia, Pernambuco e Paraíba, sob o enfoque da Pedagogia Histórico-Crítica, conceituando o “currículo como a organização do conjunto das atividades nucleares, com as disciplinas e temas sociais distribuídos no espaço e tempo escolares” (MARANHÃO, 2014, p.12).

Contudo, apenas Pernambuco e Paraíba explicitam essa afiliação, deixando clara a opção pela Pedagogia Histórico-Crítica e Metodologia Crítico-Superadora. Maranhão e Bahia delineiam seus fundamentos teóricos, mesclando teorias pedagógicas, explicitando seus conteúdos e opção metodológica com características de diferentes proposições pedagógicas para o ensino da Educação Física.

O currículo na Pedagogia Histórico-Crítica reivindica uma definição que lhe seja própria, sem aproximações às teorizações curriculares existentes, por defender

a formação omnilateral, e sua influência na especificidade do campo curricular da Educação Física é vista enquanto uma reflexão pedagógica:

O currículo capaz de dar conta de uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares tem como eixo: a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória” (PARAÍBA, 2010, p.3).

Os processos pedagógicos de ensino-aprendizagem são fundamentais no contexto da reflexão pedagógica, pois estes poderão permitir constatar, interpretar, compreender e explicar a realidade social para nela intervir. Constatar essas relações possibilita aos professores uma revisita as suas práticas, mas as propostas curriculares situam este aspecto de forma aligeirada nos documentos.

O que fica explícito é que comungam da teoria psicológica vigotskyana, com tímida expressão do termo Psicologia Histórico-Cultural defendido por Vigotsky, ainda muito recente no debate do campo da Educação Física escolar. E é nessa linha de pensamento que as propostas dos Estados do Maranhão, Paraíba e Sergipe, em suas explicitações, buscam aproximações com esta vertente.

A proposta curricular do Estado da Paraíba se distingue apenas por explicitar as fases da formação de conceitos, enquanto as demais salientam esta formação de extrema relevância para os estudantes, mas sem deixar de refletir sobre seu papel na sociedade, dentro da sala de aula, para que possam nessa relação teoria e prática encontrar novas maneira de atuar no contexto em que vivem.

A primeira é denominada de **conglomerado vago e sincrético de objetos isolados**. Nessa fase, a criança agrupa os objetos de maneira desorganizada, amontoando-os aleatoriamente, sem levar em consideração as desigualdades apresentadas em seu conjunto. A segunda é a do **pensamento por complexos**. Nessa fase, os objetos isolados se associam na mente da criança devido às suas impressões subjetivas e às relações que, de fato, existem entre esses objetos; as crianças passam a agrupar os objetos de acordo com as características visíveis, concretas e factuais. Essa fase é importante porque há nela um momento chamado de “pseudoconceito”, bastante semelhante à fase de formação dos conceitos propriamente dita, e que é, inclusive, elo para essa formação. A terceira fase é a de **formação de conceitos**. Nesse período, as crianças agrupam os objetos segundo uma única característica (PARAÍBA, 2010, p.14).

A perspectiva histórico-cultural entende que o ser humano é um ser histórico que constrói por meio de suas relações com o mundo natural e social. Mais do que isso, é um ser que se diferencia como espécie pela capacidade de transformar a natureza por meio do seu trabalho e de instrumentos por ele mesmo criado e aperfeiçoado ao longo do desenvolvimento histórico.



Nessa concepção, se parte do social para o individual, pois o ser humano é entendido como sujeito ativo e como sujeito que constitui sua consciência e formas de ação nas relações sociais, que para elaborar o saber supera por incorporação os conceitos espontâneos e elabora os conceitos científicos.

Nesse sentido, observamos que nas propostas curriculares, o ensino requer e propõe a aprendizagem, e ambos são vistos sempre como algo significativo para o desenvolvimento humano em suas diferentes dimensões, e assim como nas demais concepções, aprendizagem e ensino são processos que se inter-relacionam.

Estas são, portanto, algumas das concepções que norteiam o campo da prática pedagógica do professor, pois a mesma não acontece de maneira desconexa da realidade social de forma ampla. Vimos que a educação escolar é um objeto do desejo e da vontade de classes que se diferenciam econômico, social e culturalmente, dada dimensão política que a envolve.

A política curricular é um dos desdobramentos da política educacional que tem como foco a direção do processo de formação humana, o qual é formulado mediante documento oficial, apontando estratégias didático-pedagógicas para efetivá-la no contexto da prática pedagógica, no caso, do professor de Educação Física.

No contexto curricular, percebemos que as propostas que anunciam tal concepção, transitam desde uma perspectiva silenciada num molde tradicional até uma perspectiva crítica, ora marxista, ora transformada num *mix* teórico, não sendo possível aproximá-las de uma perspectiva pós-crítica. Diante disso, apresentaremos os fundamentos teórico-metodológicos da Educação Física escolar através do processo de organização pedagógica das propostas curriculares.

### **3.2.2 A Organização Pedagógica nas Propostas de Educação Física no NE**

Ao desenvolvermos a análise sobre a organização pedagógica, discutimos os fundamentos teórico-metodológicos da Educação Física na escola, considerando o seu papel pedagógico, seu objeto de estudo, orientações metodológicas, conteúdos e avaliação de ensino, conforme nos mostra o Quadro 11:

Quadro 11 – Identificação da organização pedagógica na Educação Física

Propostas Estaduais	Unidade de Contexto - Organização Pedagógica				
	Unidade de Registro				Avaliação
	Papel Pedagógico da Educação Física	Objeto de Estudo	Orientações teórico-metodológicas	Estruturação dos Conteúdos	
AL	O exercício da cidadania e a construção das bases culturais que permitam ao estudante identificar e posicionar se frente às transformações sociais.	Cultura Corporal de Movimento	Tratamento metodológico através de três eixos: (1) a resolução de problemas; (2) o exercício de soluções; e, (3) a inserção nos grupos de referência social.	Jogos e Brincadeiras, Danças, Atividade Física e Saúde, Esporte e Ginástica.	processo contínuo de apropriação, construção e reconstrução da ação educativa, se dará de forma contínua e cumulativa.
BA	Elevar o padrão cultural dos estudantes no que diz respeito a sua práxis em diferentes âmbitos da vida escolar e extraescolar.	Cultura Corporal	importante que se trabalhe com o estudante a percepção do próprio corpo como um todo e, ao mesmo tempo, a relação deste com as outras pessoas e com o meio ambiente.	Jogo, Ginástica, Luta, Capoeira, Esporte e Dança.	Processo dinâmico e sistemático que acompanha o desenvolvimento pedagógico. Implica uma reflexão crítica da prática no sentido de observar avanços, resistências, dificuldades e possibilidades.
CE	Não apresenta. Porém a descrição das competências apresenta: Reconhecer e compreender a prática efetiva e regular da Educação Física como um dever da escola e direito do aluno, identificando este fazer pedagógico na perspectiva da cultura corporal/cultura humana.	Cultura Corporal	Não apresenta	História da Educação Física, Jogos; Danças, Lutas, Esportes, Ginásticas, vivências corporais diversificadas, Educação Física e saúde, Corporeidade e Lazer.	Não apresenta
MA	Tratar do sujeito nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento humano como um conjunto de formas representativas do mundo.	Cultura Corporal de Movimento	Entrelaçar a teoria e a prática, por meio de vivências, discussões, pesquisas, resolução de situações-problema, trabalhos em grupo, seminários, estudos do meio, com base em projetos e sequências didáticas.	Conhecimentos sobre o corpo, Jogos, Lutas, Danças, Ginástica e Esporte.	A avaliação da aprendizagem deve ser compreendida em três dimensões: avaliação inicial, avaliação processual e avaliação de resultado.
PB	Criticar, criar e preservar a Cultura Corporal para a elevação do padrão cultural da classe trabalhadora, tendo como eixos articuladores e unificadores das ações as práticas corporais diversificadas.	Cultura Corporal	Pedagogia Histórico-Crítica - Metodologia Crítico-Superadora - Esse método prevê cinco etapas: prática social; problematização; instrumentalização; catarse;nova prática social. Outras possibilidades metodológicas se constituem como: festival, oficina e seminário.	Jogo, Esporte, Ginástica, Dança, Luta.	Avaliar significa ação provocativa do professor, desafiando o educando a refletir sobre as situações vividas, a formular e reformular hipóteses, encaminhando-se a um saber enriquecido.
PE	Possibilitar aos estudantes o acesso ao rico patrimônio cultural humano, no que diz respeito à ginástica, à luta, à dança, ao jogo e ao esporte. Trata-se de ensinar práticas e conhecimentos construídos historicamente.	Cultura Corporal	Pedagogia Histórico-Crítica: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e retorno à prática social Metodologia Crítico-Superadora (MCS) organiza os tempos pedagógicos (aula, oficina, seminário,	Temas: jogo, dança, ginástica, esporte e luta.	É uma síntese do que professores e alunos produziram em torno do conhecimento estabelecido para as aulas.

			festival), evidenciando situações que organizam o trabalho pedagógico articulado ao Projeto Político Pedagógico da escola. Os momentos da MCS são: a contextualização do conhecimento; o confronto dos saberes; a organização e reorganização do conhecimento; a síntese avaliativa.		
PI	Não apresenta. Porém a descrição dos conteúdos demonstra uma aproximação com o desenvolvimento da aptidão física voltada a saúde e às habilidades motoras	Aptidão Física	Exposição dialogada. Realização de mensurações antropométricas (pesos e estatura). Utilização de tabelas comparativas. Leitura e discussão de textos sobre os fatores que influenciam o crescimento do indivíduo nos aspectos físico e psicológico na puberdade e início da adolescência..	Conhecimentos sobre o corpo, Jogos e Brincadeiras, Ginástica e suas formas básicas, Luta Simples, Capoeira, Esporte, Dança, Atividade Rítmica e expressiva conhecimentos sobre saúde.	Na descrição avaliativa valoriza o domínio de conceitos e o bom desempenho das atividades propostas.
SE	Proporcionar aos alunos o acesso aos conhecimentos da cultura corporal do movimento, categorizadas pelos PCN'S em: atividades rítmicas expressivas, jogos, ginástica, lutas e conhecimentos do corpo.	Cultura Corporal de Movimento	Considerar um plano pré-estabelecido: a) diagnóstico do nível de aprendizado dos alunos; b) Definição dos objetos e metas a serem atingidas; c) Definição dos conteúdos; d) definição das estratégias.	Conhecimentos sobre o corpo, Jogos, Ginástica, Elementos relacionados à atividade física, Esporte, Dança e Atividades Rítmicas.	Deve ser balizadora, diagnóstica e contínua. contemplar todas as dimensões da formação humana, desde o conhecimento científico até os valores, atitudes e comportamentos pré-existentes.

Para iniciar as análises, estabelecemos relações entre o papel pedagógico e o objeto de estudo da Educação Física, em concordância com Bracht (2007, p.43) ao afirmar que a definição do objeto da Educação Física está relacionada com a função ou com o papel social a ela atribuído. “No entanto, nem um nem outro são autoexplicativos: eles precisam ser analisados integradamente como componentes de um movimento mais geral e complexo da sociedade”.

Nesse sentido, o Quadro 11 apresenta uma preocupação das Propostas Curriculares de Educação Física, em oferecer aos estudantes o acesso ao conhecimento produzido historicamente através da cultura corporal de forma predominante, bem como destacam a importância em compreender a questão da corporeidade e o desenvolvimento da aptidão física.

O Estado do Piauí é o único Estado que aproxima seu olhar sobre a Educação Física numa perspectiva de aptidão física voltado ao desenvolvimento das habilidades motoras e da saúde por meio da descrição dos conteúdos, descritos no

documento como “O que deve ser aprendido”, pois não disserta sobre o papel social da área ou sobre seu objeto de estudo.

Esta aproximação se refere ao modelo tradicional de ensino, cujo papel da Educação Física é contribuir para o desenvolvimento da aptidão física, representado no texto por um ‘currículo saudável’, voltado tanto para o desenvolvimento das habilidades motoras quanto à saúde, com aporte de conhecimentos científicos advindos das ciências biológicas, tendo a aptidão física como objeto de estudo.

Compreender o processo de realização de testes para mensuração de peso, estatura e desvios posturais. Reconhecer a importância da prática da atividade física, analisando os movimentos e posturas do cotidiano com base em elementos socioculturais e biomecânicos. Estabelecer a relação entre os hábitos nutricionais e a atividade física. Selecionar e combinar habilidades básicas locomotoras e manipulativas, relacionando-as com as habilidades específicas na realização e participação de jogos e esportes (PIAUI, 2013, p. 64).

Esta referência curricular tradicional foi extremamente contestada pelo movimento renovador da área da década de 1980 porque se amparava “... em uma visão descontextualizada, monocultural e excludente de educação, bem ao gosto da sociedade capitalista da época, mas absolutamente distante das atuais demandas sociais” (NEIRA, 2015, p.237), totalmente desinteressada da compreensão social das práticas corporais.

Em se tratando de um documento curricular e do debate político social em torno da definição do que os estudantes ‘devem aprender’, conforme explicitação textual é surpreendente que em pleno século XXI um Estado oficialize tal paradigma, ao mesmo tempo em que isso evidencie a pluralidade teórica presente no campo da Educação Física escolar.

A continuidade deste debate crítico e acadêmico na Educação Física impulsionou o aprofundamento da categoria cultura, representando esse conceito um novo olhar sobre o objeto de estudo, contribuindo no repensar da produção da Educação Física brasileira através de algumas variações como cultura física, cultura corporal de movimento, cultura corporal e cultura de movimento.

Embora estas terminologias tenham recebido questionamentos acerca da ênfase dada ao termo corporal, pelos argumentos de que não existe uma dimensão da cultura que não seja corporal (BRACHT, 2005; BRASILEIRO et al, 2016), duas perspectivas ganham centralidade nos documentos: a cultura corporal e a cultura

corporal de movimento. Ambas apontam bases epistemológicas diferentes (fenomenologia, materialismo histórico-dialético; pós-moderno).

A perspectiva pós-moderna traz a discussão do multiculturalismo crítico, que aparece nas propostas curriculares de Educação Física a partir da questão da diversidade cultural de gênero, de etnia, de religião, entre outros. Contudo, o currículo cultural, expressão do multiculturalismo que traz a cultura corporal como objeto da Educação Física, ainda não aparece nos documentos da Região Nordeste, dada sua recentidade.

No que diz respeito à cultura corporal de movimento, é a Metodologia Crítico-Emancipatória que se preocupa com o fenômeno da corporeidade, procurando compreender seu significado. O corpo e a Educação Física escolar são considerados fenômenos que devem ser descritos a fim de serem desvelados. Esta proposição tem por objetivo a formação de sujeitos críticos e com autonomia para transformar ou não a realidade.

O que mais se valoriza nessa perspectiva é o movimento como função sociocultural e não apenas como fenômeno físico, como é a reprodução de técnicas de movimentos, pois o movimento humano em sua expressão é considerado significativo no processo de ensino/aprendizagem, estando presente em todas as vivências e relações, a todo o momento refletindo, interpretando e reinterpretando seus movimentos que constituem o “ser-estar-no mundo”.

As propostas curriculares que também trabalham com a ideia de cultura corporal de movimento, são as dos Estados de Sergipe, Ceará e Maranhão:

As sugestões aqui apresentadas representam um referencial cujas atividades serão metodologicamente planejadas e aplicadas pelos professores de forma independente, ou seja, cada um construirá seu próprio percurso de acordo com a realidade da escola a que este pertence, para atingir um objetivo comum que é proporcionar aos alunos o acesso aos conhecimentos da cultura corporal de movimento, categorizados pelos PCN'S (1997) em: Atividades rítmicas expressivas; jogos; Ginástica; Lutas, Esportes e conhecimentos sobre o corpo (SERGIPE, 2011, p.131).

Reconhecer e compreender a prática efetiva e regular da Educação Física como um dever da escola e direito do aluno, identificando este fazer pedagógico na perspectiva da cultura corporal /cultura humana (CEARÁ, 2009, p.86).

Quando o professor, em seu planejamento, propõe questões desafiadoras e contextualizadas para os educandos, está pensando na problematização do processo de ensino e aprendizagem em associação com os conteúdos conceituais, procedimentais, factuais e atitudinais das disciplinas e temas sociais, tendo em vista as necessidades de aprendizagem dos educandos. Segundo Gasparin (2007), a problematização conduzirá o professor e os

educandos no entendimento do conteúdo sistematizado, pois ambos se apropriarão dos conhecimentos com significado e sentido para as suas vidas (MARANHÃO, 2014, p.97).

Há, nestas propostas, uma confusa apropriação do conhecimento teórico-metodológico, não sendo possível estabelecer aproximações com as proposições de ensino da Educação Física dada confusão conceitual que estabelecem.

A proposta curricular de Sergipe apresenta a cultura corporal de movimento como objeto de estudo e se estrutura nos PCN. A proposta do Estado do Ceará cita a cultura corporal, mas as competências e habilidades estão voltadas para a perspectiva da corporeidade. E a proposta do Maranhão cita como objeto de estudo a 'cultura corporal de movimento, quando deveria ser a 'cultura corporal', pois cita o método da Pedagogia Histórico-Crítica.

Especificamente sobre o objeto de estudo 'Cultura Corporal', três propostas curriculares afirmam trabalhar com esse objeto: Bahia, Pernambuco e Paraíba:

O componente curricular Educação Física organizará sistematicamente os conteúdos estruturantes da cultura corporal (os jogos, os esportes, as danças, as lutas, a ginástica, a capoeira entre outros) conhecidos e reconhecidos socialmente de forma a elevar o padrão cultural dos estudantes no que diz respeito a sua práxis em diferentes âmbitos da vida escolar e extraescolar. O conceito de cultura corporal começa a ser usado em meados da década de 1980, em um contexto nacional de abertura política específica de crítica à esportivização da Educação Física brasileira, sob forte influência de intercâmbios entre Brasil e Alemanha [...] (BAHIA, 2013, p.97).

Nos Parâmetros Curriculares de Educação Física (PERNAMBUCO, 2013) anunciamos e defendemos o conceito/perspectiva da Cultura Corporal e o paradigma crítico-superador (COLETIVO DE AUTORES, 1992; 2012) como referências fundamentais para o trabalho desta disciplina. O referido conceito começa a ser usado, nos meados da década de 1980, num contexto de abertura política e num contexto específico de crítica à esportivização da Educação Física brasileira (SOUZA JÚNIOR et al, 2011). No livro Coletivo de Autores (2012) o conceito é abordado, a partir da lógica Materialista-Histórico-Dialética, afirmando que os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido/significado em que se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade [...]. A perspectiva crítico-superadora de Educação Física alinha-se à chamada Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) de Demerval Saviani (PERNAMBUCO, 2013, p.16).

Colocamo-nos comprometidos em dar respostas aos interesses e anseios da classe trabalhadora, e, para isso, esses referenciais aqui apresentados tomam como bases teóricas a **Pedagogia Histórico-Crítica** e a **Abordagem Crítico-Superadora**, a qual admite a Cultura Corporal como objeto de estudo e têm como base a teoria do conhecimento materialista histórico-dialética. Coletivamente, consideramos esta abordagem como aquela que dá conta de responder às necessidades do cotidiano escolar e de garantir aos alunos o acesso ao conhecimento produzido e acumulado historicamente pela humanidade (PARAÍBA, 2010, p.3).

Estas propostas curriculares buscam aporte teórico no contexto do Materialismo Histórico-Dialético, da Pedagogia Histórico-Crítica, e da Metodologia Crítico Superadora, sendo esta última, a metodologia que inaugura no campo da Educação Física o conceito de cultura corporal numa base crítica marxista, compreendendo ser este o objeto de estudo da Educação Física.

Nesse contexto, a cultura corporal passou a ser alvo de críticas, no sentido de que a Educação Física perdia de vista a especificidade da área, ao direcionar a argumentação para a luta contra o sistema capitalista como o centro das preocupações, e não se discutia sobre o fenômeno “aula de Educação Física”.

Sendo assim, Escobar e Taffarel (2009) explicaram que a cultura corporal é uma denominação criada para designar o amplo e rico campo da cultura que abrange a produção de práticas corporais, e que como objeto de estudo “não significa perder de vista os objetivos relacionados com a formação corporal, física, dos alunos, senão recoloca-los no âmbito espaço-temporal da vida real de uma sociedade de classes”.

Então é esta a base conceitual escolhida pelas propostas curriculares de Educação Física dos Estados de Pernambuco e Paraíba para estruturar a metodologia do ensino da Educação Física. O Estado da Bahia apesar de não citar diretamente que trabalha com este referencial apresenta caminhos teórico-metodológicos no texto, que nos permite fazer as devidas aproximações:

[...] recomendamos: trabalho com diversas manifestações artísticas (teatro, música, dança etc.) com a finalidade de desenvolver a consciência corporal e integrada; participação e apreciação de manifestações artísticas relacionadas ao desenvolvimento corporal; idas a bibliotecas, ao teatro e a competições, a fim de que o estudante aprecie e desfrute desses eventos; proposição de dramatizações e encenações de diferentes textos literários, relacionando-as a distintos ritmos e manifestações artísticas; discussão das variedades de diversas expressões artísticas presentes na cultura local e externa; organização de seminários ou oficinas sobre temas diversos, como “as transformações da dança ao longo do tempo”, bem como sobre assuntos que promovam a interdisciplinaridade (história, arte, língua portuguesa etc.); realização de gincanas ou outras competições em que os esportes estejam presentes e a construção de jogos e brincadeiras [...] (BAHIA, 2013, p.69).

A perspectiva crítico-superadora de Educação Física alinha-se à chamada Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) de Dermeval Saviani. Busca propor novos caminhos para a apropriação do conhecimento na escola, inclusive pela organização metodológica fundamentada nos cinco passos metodológicos do método dialético de transmissão do conhecimento, a saber: identificação da prática social, problematização, instrumentalização, catarse e retorno à prática social. [...] Na referida lógica, a Metodologia Crítico-Superadora (MCS) organiza os tempos pedagógicos (aula, oficina,

seminário, festival), evidenciando situações que organizam o trabalho pedagógico articulado ao Projeto Político Pedagógico da escola. Os momentos da MCS são: a contextualização do conhecimento; o confronto dos saberes; a organização e reorganização do conhecimento; a síntese avaliativa (PERNAMBUCO, 2013, p.16-17).

[...] o professor pode se utilizar da metodologia baseada no método didático da prática social (SAVIANI, 2005). Esse método prevê cinco etapas: **prática social** – ponto de partida, em que, através do diálogo, são reconhecidos os conhecimentos prévios dos alunos [...]; **problematização** – fase em que o professor irá problematizar os conhecimentos prévios dos alunos para chegar ao conhecimento escolar/conteúdo sistematizado; **instrumentalização** – momento em que o professor socializará com os alunos os instrumentos teóricos e práticos necessários à solução dos problemas que têm referência na prática social [...]; **catarse** - momento de criatividade, em que os alunos expressam o conhecimento construído, de diferentes formas [...]; e **nova prática social** – construção do conhecimento sintetizado sobre a realidade, [...], pois o aluno passa a ter uma análise e compreensão mais amplas e críticas da realidade (PARAÍBA, 2010, p.36).

A Pedagogia Histórico-Crítica inspira a Metodologia do Ensino da Educação Física Crítico-Superadora a seguir seus passos metodológicos, que mesmo denominados de forma diferente (contextualização do conhecimento; o confronto dos saberes; a organização e reorganização do conhecimento; a síntese avaliativa), pressupõe que o professor reconheça em seus estudantes o conhecimento que já dominam para que possam aprofundar, analisar e explicar a realidade.

Para isso, é importante ser levantado questionamentos, hipóteses, aflorando sempre a curiosidade em aprender o que ainda é desconhecido, e a partir do retorno apresentado, sistematizar o conhecimento objetivo por meio de diferentes tempos pedagógicos (aulas expositivas, passeios, leituras de textos, festivais, seminários, oficinas etc.), articulados a manifestações artísticas, como aparece na proposta da Bahia.

A proposta curricular da Paraíba, assim como Pernambuco, também sugere estes e outros tempos pedagógicos para trabalhar os conteúdos da Educação Física, favorecendo uma melhor compreensão e apreensão por parte dos alunos.

Para além das aulas formativas que envolvem professores e alunos, compreendidas no tempo regular de 45 minutos, os professores também podem se utilizar de outras possibilidades metodológicas para trabalhar os conteúdos da Educação Física, favorecendo uma melhor compreensão e apreensão por parte dos alunos. Essas outras possibilidades metodológicas se constituem como: festival, oficina e seminário. [...] Essas são apenas algumas possibilidades metodológicas, no entanto, o professor pode trabalhar com diversas outras propostas de metodologias, como: **torneios, campeonatos, palestras, debates, gincanas, maratonas, workshops**, entre outras (PARAÍBA, 2010, p.38-39).



Esses tempos pedagógicos ajudam a compreender que essa ordem não precisa ser seguida rigorosamente, pois o mais importante não é a ordem e sim a incorporação dos referidos passos na organização e desenvolvimento da aula, pelos quais é possível realizar processos avaliativos que apontem caminhos de superação ao que estava sendo tratado enquanto conhecimento.

Portanto, o tempo pedagógico se torna instrumento para a avaliação da aprendizagem dos estudantes, tendo em vista a relação entre - conteúdo (o quê), objetivos (para que) e estratégias (como) - para que a avaliação ocorra.

[...] as experimentações corporais, seja durante a realização da aula, sendo acompanhadas pela observação do professor e debatidas/discutidas nas rodas de avaliação, seja como expressão de uma produção coletiva ou individual a serem apresentadas posteriormente. Encaminhar solicitações aos alunos para produção de demonstrações corporais, coreografias, séries de exercícios e vivências é uma estratégia avaliativa interessante, contanto que o objeto do fazer corporal e as exigências técnicas gestuais não sejam o elemento central (PERNAMBUCO, 2013, p.72).

Assim como nas demais perspectivas pedagógicas, na Pedagogia Histórico-Crítica, o professor tem relevante função, pois além de ser responsável pelo planejamento de ensino, organizando os conhecimentos clássicos fundamentais a serem garantidos pela escola, elabora os meios mais adequados à apropriação da cultura. Então é o professor que terá condições de avaliar se os objetivos planejados foram atingidos, e quais os caminhos que precisam ser estabelecidos para que a aprendizagem se efetive.

A proposta do Maranhão estabelece critérios e instrumentos de avaliação com base na Pedagogia Histórico-Crítica:

O professor avalia seu desempenho didático-pedagógico como mediador para tomar decisões na mediação do processo e o educando incorpora em uma nova totalidade o conhecimento primeiro que possuía no início da unidade trabalhada, com o novo conhecimento apresentado pelo professor. Assim, a avaliação é sempre uma síntese, cuja base é a análise. Desse modo, enfatiza Gasparin (2007) sobre a avaliação da aprendizagem, alertando que o educando não deve demonstrar o que aprendeu sobre o conteúdo apenas para a realização de uma prova, mas para expressar na prática que se apropriou de um novo conhecimento para compreensão da realidade, visando transformá-la. Os instrumentos avaliativos devem ser as próprias atividades que o professor aplica durante o período letivo (MARANHÃO, 2014, p.100).

Contudo, organiza o processo avaliativo numa “compreensão das práticas corporais englobando os domínios cognitivo, afetivo social e motor” (MARANHÃO, 2014, p.48), o que é uma contradição, pois na Metodologia Crítico-Superadora esses

elementos não se separam e são interdependentes, e a avaliação do ensino-aprendizagem é constituinte e estruturante da ação educativa.

Então, os documentos analisados buscam entender a avaliação como um momento de socialização, de partilha, de exposição do domínio do conteúdo, em que entram em confronto as múltiplas experiências, realidades, objetivos de vida, relações sociais, estruturas de poder, tradições, vivências culturais, sem perder seu caráter formativo, como mostram os Estados de Alagoas e Sergipe:

[...] a avaliação deve tomar por base a concepção de educação que norteia a relação professor estudante conhecimento vida em movimento, devendo ser um ato reflexivo de reconstrução, de caráter formativo e prioritariamente qualitativo, de maneira a perseguir, permanentemente, estratégias para progressão continuada individual das crianças, favorecendo seu desenvolvimento integral (ALAGOAS, 2014, p.174).

No âmbito da escola, a avaliação da aprendizagem deve ser balizadora, diagnóstica e contínua. Deve ainda contemplar todas as dimensões da formação humana, desde o conhecimento científico desenvolvido, sobretudo na escola, até os valores, atitudes e comportamentos pré-existentes em que todos esses aspectos devem estar contemplados no processo de avaliação (SERGIPE, 2011, p.15).

Nesse contexto, a avaliação é um subsídio para analisar o trabalho pedagógico, identificando avanços e dificuldades no processo pedagógico, com objetivo de planejar e propor encaminhamentos que reconheçam os acertos e ainda superem as dificuldades constatadas, mas isso em evidência nos objetos ou papéis sociais da Educação Física com referência à cultura.

Assim, a avaliação deve expor um processo qualitativo das práticas pedagógicas que dialeticamente observam os resultados e orientam novos encaminhamentos.

Partindo desse entendimento, e tendo em vista que a Educação Física é um componente curricular com conhecimentos próprios, não mais procede avaliar somente por participação, frequência e rendimento atlético/físico. É necessário avaliar levando em consideração os objetivos e critérios propostos para que, assim, a apropriação do conhecimento seja oportunizada de maneira significativa (PARAÍBA, 2010, p.39).

A avaliação no processo das aprendizagens apresenta um caráter de acompanhamento num julgamento conjunto de professores e estudantes. Dessa forma, não devem existir preocupações com a verificação da quantidade de conteúdos apreendidos, mas tão somente com a qualidade da reelaboração e produção de conhecimentos empreendidos por cada estudante, no decorrer das aulas ministradas. Esse processo de avaliação é necessário para a descoberta de novos conhecimentos inerentes à vida dos estudantes, pois apresenta caminhos para a melhoria da qualidade das aprendizagens (PERNAMBUCO, 2013, p.70).

A avaliação deverá ser de natureza diagnóstica, processual e formativa, cuja vivência seja marcada pela lógica da inclusão, do diálogo, da construção da autonomia, da mediação, da participação, da construção da responsabilidade com o coletivo, objetivando a consolidação de uma rede de saberes durante todo o processo pedagógico e abrangendo as diversas áreas. Todos deverão demonstrar competências globais, habilidades, conhecimentos e atitudes em relação aos eixos de trabalho propostos para o ensino fundamental do 6º ao 9º ano, elevando o padrão cultural e esportivo dos estudantes baianos (BAHIA, 2013, p.116).

Há uma preocupação com os aspectos qualitativos da avaliação no sentido de verificar se o estudante: consegue escrever sobre o que aprendeu? Elabora oralmente uma explicação para o conteúdo? Explicita corporalmente o conteúdo tratado? Faz relação deste conteúdo com outros? Estabelece relações entre o conteúdo e a dinâmica social? Consegue criar novas situações a partir dos conhecimentos apreendidos? O domínio de um determinado conteúdo é o ponto de partida para retomar o processo de ensino e aprendizagem.

A avaliação considera então, a aprendizagem de conteúdos que faz sentido aos estudantes e por isso não deve servir para fiscalizar ou reprimir. É preciso diversificar as formas, instrumentos e, o número de oportunidades avaliativas (em grupo, duplas ou individualmente).

Os instrumentos de avaliação devem ser bem estruturados e relacionados aos encaminhamentos metodológicos. O professor deve procurar conhecer as experiências prévias dos alunos, através de diálogos, dinâmicas, entre outros procedimentos; proporcionar momentos de reflexões críticas sobre o que foi trabalhado, que podem ser expressos por diferentes linguagens: **verbal, não verbal, expressão corporal**, entre outras; trabalhar com diferentes instrumentos avaliativos como a **construção e realização de festivais, oficinas, torneios, assim como provas, trabalhos escritos, seminários**, mas todos esses instrumentos, utilizados na perspectiva também de serem subsídios para o redimensionamento da ação pedagógica do professor, não só para classificar os alunos em aprovados e reprovados (PARAÍBA, 2010, p.40).

O meio mais comum de avaliação na realidade educacional é a observação. Sendo assim, é necessário transformar o olhar detido e sistemático em um procedimento pedagógico, juntamente com os debates e discussões (ou rodas avaliativas), quando compatíveis às idades dos alunos, bastante usados no decorrer ou ao término da aula. O propósito de ambos é captar como o conteúdo foi apropriado e produzido pelos alunos e, nesse caso, é muito importante ter clareza de qual a intencionalidade da(s) aula(s), fazer um registro do que foi observado individual ou coletivamente e do que foi debatido/discutido na roda para que não se perca na memória (PERNAMBUCO, 2013, p.71).

Constatamos que a verificação do que o estudante aprendeu não se dá por meio de um único instrumento, mas devemos planejar situações nas quais possamos avaliar o que o aluno está aprendendo e assim planejar as ações, seja

para potencializar ainda mais o que estamos ensinando, seja para buscar outras estratégias mais adequadas às proposições do ensino:

Uma prova pode ser referência da aprendizagem, mas não pode ser aplicada como único instrumento, não precisa necessariamente ser fechada, individual e composta por inúmeras questões que exigem apenas a memorização de fatos, por vezes secundários nas aprendizagens e tampouco servir de instrumento de poder e coerção do professor. Uma prova pode ser aplicada coletivamente, conter perguntas abertas que mobilizem reflexões sobre os conteúdos e estratégias das aulas, que solicitem posicionamentos críticos, podem ser feitas com consultas, podem ser aplicadas e depois corrigidas pelos próprios alunos, trocando seus instrumentos avaliativos. Os trabalhos individuais e coletivos também são outra maneira de avaliar em Educação Física. No entanto, não podem se ater a encaminhamentos imprecisos, genéricos e tarefairos; um trabalho dessa ordem pode ser encaminhado como uma pesquisa escolar de consulta a fontes e produção de sínteses, diante de um roteiro e critérios claros, pode solicitar um estudo bibliográfico ou mesmo um estudo dirigido em campo (PERNAMBUCO, 2013, p.72).

Fica evidente, diante do processo de avaliação apresentado pelas propostas curriculares de Educação Física que o objeto e papel social defendido, é fundamental para que sejam estabelecidos critérios objetivos da avaliação, que devem ser explicados aos estudantes e estar claros para o professor: O que se objetivou ensinar? Qual a melhor maneira de avaliar a aprendizagem buscada? Quem é o estudante que está sendo avaliado?

Isto porque a escola, para exercer sua função social de garantir a todos o acesso ao conhecimento científico, bem como condições do exercício pleno da cidadania, no cumprimento de deveres e usufruto de direitos, precisa ter a responsabilidade em propiciar a todos o sucesso escolar no tempo legalmente estabelecido, evitando distorções como a cultura da repetência e apresentando soluções para facilitar a aprendizagem.

É fundamental repensar o espaço escolar, refletir sobre a atuação de seus membros e leva-los a comprometer-se de forma responsável com a aprendizagem de todos os estudantes, sem perder de vista suas atividades essenciais para aprendizagem de conteúdo.

A avaliação é um momento significativo dos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que, dela, advêm a segurança para avançar na discussão de novos conhecimentos, a compreensão do desenvolvimento de capacidades mais complexas de pensamento e a constatação da necessidade de retomar conceitos, relações, enfim, o conteúdo estudado ou parte dele.

Diante disso, a organização curricular envolve elementos operacionais, mas, principalmente, uma seleção e forma de distribuição de conteúdos nas diferentes etapas do ensino. Para isso, são definidos princípios relativos à: relevância social, contemporaneidade; adequação às possibilidades cognoscitivas do aluno; simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade; espiralidade da incorporação das referências do pensamento.

Como esses princípios seguem exatamente a orientação do Coletivo de Autores (2012), não é coincidência que as propostas de Pernambuco e Paraíba explicitem exatamente essas orientações. “Nesse espaço, também observamos a possibilidade de integração e ampliação de saberes, além de se trabalhar alguns princípios curriculares no trato com o conhecimento, tais como: a relevância social e a simultaneidade dos conteúdos” (PARAÍBA, 2010, p.38).

Da mesma forma, afirmamos que as demais propostas, podem não citar os princípios que determinam o quê ensinar, mas todas elas buscam: a contemporaneidade dos conteúdos articulados aos marcadores sociais (gênero, raça, etnia, religião...); consideram a relevância social dos conteúdos quando elegem temáticas diversificadas para atender à realidade atual; a adequação das possibilidades cognoscitivas, quando delimitam os conhecimentos que deverão ser aprendidos em cada ano de escolarização e nível de ensino; a provisoriidade do conhecimento e a espiralidade quando também adotam o sistema de ciclos de aprendizagem.

Assim, nas propostas do Nordeste, perguntamos: o quê está sendo definido enquanto conhecimento a ser tratado pela Educação Física nas propostas curriculares? Existem aproximações ou distanciamentos entre os documentos? Como estão sendo organizados suas temáticas de conteúdos? Vejamos o Quadro 12:

Quadro 12 – Temáticas de conteúdos de Ensino nas propostas curriculares de Educação Física no Nordeste

Propostas Curriculares Estaduais Nordestinas	O quê ensinar?
Alagoas	Jogos e Brincadeiras, Danças, Atividade Física e Saúde, Esporte e Ginástica
Bahia	Jogo, Ginástica, Luta, Capoeira, Esporte e Dança.
Ceará	História da Educação Física; Jogos; Danças; Lutas; Esportes; Ginásticas; Vivências Corporais Diversificadas; Educação Física e Saúde; Corporeidade e Lazer.
Maranhão	Conhecimentos sobre o corpo; Jogos; Lutas; Danças; Ginástica;

	esporte.
Paraíba	Jogo; Esporte; Ginástica; Dança; Luta
Pernambuco	Jogo; Esporte; Ginástica; Dança; Luta
Piauí	Conhecimentos sobre o corpo; Jogos e Brincadeiras; Ginástica e suas formas básicas; Luta Simples; Capoeira; Esporte; Dança; Atividade Rítmica e Expressiva; Conhecimentos sobre saúde.
Sergipe	Atividades Rítmicas Expressivas, Jogos; Ginástica, Lutas, Esporte e Conhecimentos sobre o corpo: Atividade Física e Saúde.

O Quadro acima registra que as propostas curriculares privilegiam tanto os temas relacionados às práticas corporais clássicas, nucleares, tradicionalmente abordadas nas aulas de Educação Física (Jogo, Ginástica, Dança, Luta e Esporte), quanto àqueles que estão sob influência dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Atividades Rítmicas e Expressivas e Conhecimentos sobre o Corpo) e dos temas denominados transversais, incluindo então a saúde e o lazer.

Cada um desses temas assinala a referência sobre quais conhecimentos deverão ser de domínio dos estudantes, considerando a formação e elevação das capacidades superiores a serem desenvolvidas, expressas nas formas como os conteúdos de ensino estão organizados. O Quadro 13, abaixo, apresenta as principais expressões curriculares utilizadas, exemplificando seu desdobramento através dos conteúdos de ensino:

Quadro 13 – A Organização do conhecimento da Educação Física nas propostas curriculares

Estado	EXPRESSÕES CURRICULARES	CONTEÚDOS DE ENSINO (exemplificações)
AL	Atitudes	Autonomia e criatividade na vivência de atividades lúdicas.
	Eixos	Conhecimentos sobre o corpo, jogos, lutas, ginásticas, atividades rítmicas e expressivas, esportes, jogos.
	Competência	Compreender as relações entre sons e letras em situações rítmico-expressivas.
	Habilidades	Vivenciar atividades rítmico-expressivas, reconhecendo os diferentes ritmos corporais.
	Conteúdos conceituais.	Expressão rítmica e corporal.
BA	Eixos temáticos	Jogo ludicidade e desenvolvimento humano; ginastica, saúde e estética; lutas, histórias, autocontrole e respeito ao Próximo; Capoeira, história e cultura; Esporte, cultura e Cidadania; Dança expressão Corporal e arte.
	Competências	Compreender e expressar-se através da linguagem dramática.
	Habilidades	Reconhecer as diferentes linguagens dramáticas como ação coletiva.
PB	Conteúdos estruturantes	Jogo, ginastica, esporte, lutas e dança.
	Eixos temáticos	Brincadeiras de ruas/ populares; futebol(de areia, society, de campo); atividades circenses; danças circulares; capoeira.
	Elementos articuladores	Origem e histórico.
PE	Expectativas de Aprendizagem	Aprofundar a ginástica nas suas origens e evolução histórica, estabelecendo relações com a sociedade atual.

	Temas	Jogo dança, lutas, ginástica e esporte
CE	Competências e Habilidades	Conhecer e reconhecer a importância da corporeidade como uma das principais formas de vivenciar sua humanidade.
	Conteúdo	O lazer como necessidade e direito do ser humano, com suas possibilidades e desafios.
	Detalhamento de conteúdo	Conceitos de lazer; Tipos de lazer; Espaços de lazer (adaptado).
PI	Temas	Conhecimento sobre o corpo, jogos e brincadeiras, lutas, ginástica, atletismo, esportes.
	Objetivos	Compreender as diferentes formas de linguagens, (linguísticas, cultural e social), em diferentes áreas do conhecimento, buscando entender e interagir com o mundo para uma plena participação social.
	Conteúdos básicos	Estudo da história e fundamentos dos esportes.
MA	Competências	Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social.
	Conteúdos estruturantes	Práticas Corporais e movimento; Práticas corporais na Promoção da saúde; Práticas Corporais e sociedade.
	Temas	Jogos, danças, lutas, ginásticas e esportes.
SE	Competências Gerais	Participar de jogos e brincadeiras, adotando uma atitude cooperativa e solidária, sem discriminar os colegas pelo desempenho ou por razões sociais, físicas, sexuais ou culturais.
	Habilidades	Identificar, expressar e executar códigos culturais que se materializam nas expressões e vivências corporais por meio de jogos, brincadeiras e rodas cantadas.
	Conteúdos	Atividade rítmica(Danças), Jogos e brincadeiras, ginásticas, atividade física e saúde.
	Conceitos básicos	Jogos, brincadeiras e rodas cantadas.

Observamos no quadro acima que as propostas curriculares se utilizam de diferentes termos (eixos, conteúdos, competências e habilidades...) para explicitar como o conhecimento deve ser organizado teórico-metodologicamente no campo da Educação Física, e de alguma forma, apresentam uma hierarquização.

Esses saberes foram agrupados em atitudes, competências, habilidades e conteúdos conceituais, sendo que os conteúdos conceituais estão sempre a serviço do desenvolvimento de atitudes, competências e habilidades, que são os conhecimentos explicitados em atos. Neste documento, as atitudes dizem respeito a cada componente curricular específico e às áreas, e estão indicadas acima/antes de tudo [...] (ALAGOAS, 2014, p.71).

Evidenciamos que todas as propostas, inclusive em suas finalidades, apresentam a questão das atitudes e valores que devem ser trabalhados com os estudantes. Porém, o Estado de Alagoas faz a opção em fazer uso do termo *Atitudes* na organização do conhecimento, como ponto de partida para formação dos sujeitos escolares. São os valores que movem a dimensão do conhecimento na escola.

A repercussão desse processo de hierarquização pode tirar o foco do professor em relação ao conhecimento que deve garantir a especificidade da área, que é o trato com as práticas corporais. As atitudes e valores compõem o ato educativo, mas vêm atrelados ao conhecimento de cada um dos componentes

curriculares da escola. Logo, não deveria ser este o centro do processo, e tão pouco ser ignorado nas aulas de Educação Física.

As expressões curriculares utilizadas nas propostas, por vezes se assemelham conceitualmente. Os Estados de Alagoas, Piauí, Maranhão, Bahia, Pernambuco e Paraíba se aproximam por utilizarem os termos Temas ou Eixos Temáticos com intuito de definir o bloco de conteúdos que serão trabalhadas com os estudantes, os quais vão se complexificando ao longo dos anos de escolarização.

Conforme Brasil (2013, p.67), o trabalho por eixos temáticos é uma forma pela qual o trabalho pedagógico é organizado que propicia a concretização da proposta centrada numa visão interdisciplinar, permitindo a superação do isolamento das pessoas e a compartimentalização de conteúdos rígidos.

Além da visão acima, os eixos temáticos, na estruturação do conhecimento, também podem ser abordados na perspectiva dos Complexos Temáticos propostos por Pistrak (2009) que

propunha a organização do trabalho pedagógico através de um sistema que garante uma compreensão da realidade atual de acordo com o método dialético pelo qual se estudariam os fenômenos ou temas articulados entre si e com nexos com a realidade mais geral, numa interdependência transformadora. O complexo, segundo Pistrak, deveria estar embasado no plano social, permitindo aos estudantes, além da percepção crítica real, uma intervenção ativa na sociedade, com seus problemas, interesses, objetivos e ideais (TAFFAREL, 2009, p.3).

Segundo Pistrak (2009), o complexo possui um campo conceitual, que sustenta um conjunto de elementos conceituais, relacionados às chamadas áreas do conhecimento, apresentado sob a forma de conteúdos que permitam interdisciplinarmente, pesquisar, estudar os complexos temáticos, trazendo as demandas de saberes específicos emergidos na elaboração de problemas em cada cotidiano escolar.

Trabalhar com complexos temáticos exige que os sujeitos estejam preparados a se posicionar de forma crítica e consciente frente às contradições que se apresentam. Portanto, no que diz respeito às aprendizagens escolares já construídas nos diferentes níveis e modalidades de ensino para a Educação Física, a organização de ensino via complexo temático se dá por meio de temas e eixos, abordados em torno dos fenômenos: Jogo, Dança, Ginástica, Luta/Capoeira e Esporte.



É a abordagem Crítico-Superadora que traz essa referência do trabalho com temáticas da cultura corporal ao campo curricular da Educação Física. Contudo, as propostas curriculares que se fundamentam nessa abordagem não fazem qualquer alusão ao complexo temático de Pistrak (2009), mas apontam convergência quando afirmam que,

Os eixos correspondem aos principais elementos da cultura corporal e serão tratados na escola de modo a serem vivenciados e analisados criticamente pelos estudantes. Ao final do processo de escolarização na educação básica, esperamos que os estudantes reconheçam as práticas corporais como conhecimento fundamental a ser apreendido, como ferramentas para vivenciar e compreender o mundo e agir sobre ele (PERNAMBUCO, 2013, p.34).

Criticar, criar e preservar a Cultura Corporal para a elevação do padrão cultural da classe trabalhadora, tendo como eixos articuladores e unificadores das ações as práticas corporais diversificadas, tratadas criticamente, a partir da organização do trabalho pedagógico comprometido com a elevação da compreensão e ação dos participantes na construção da cultura (PARAÍBA, 2010, p.10).

Outra forma de explicitação dos eixos temáticos é tê-lo como ponto de partida para alcançar competências e habilidades.

A organização do trabalho pedagógico está formatada em 6 eixos que será desenvolvido do 6º ao 9º ano, com temáticas trabalhadas sistematicamente e consolidadas ao longo dos anos finais do ensino fundamental. Tem como objetivo avaliar sistematicamente os saltos qualitativos nas competências, habilidades e valores dos estudantes em relação à cultura corporal. Para tanto, são necessários conteúdos estruturantes desta, ou seja, conhecimentos reconhecidos no campo da cultura corporal a serem rigorosamente tratados no trabalho pedagógico socialmente útil realizado na escola e seu entorno (BAHIA, 2013, p.114).

O Estado do Piauí, embora anuncie o uso dos eixos temáticos, apenas realiza uma descrição dos conteúdos, a partir dos temas, como por exemplo, os esportes: “Vivenciar as habilidades técnicas e táticas com maior profundidade; Saber utilizar os diversos sistemas de jogo; Selecionar e combinar as habilidades locomotoras e manipulativas ao criar e participar nas atividades desportivas” (PIAUI, 2013, p.74).

Assim, a tarefa dos componentes curriculares, na perspectiva do trabalho exclusivamente através dos conteúdos, é abordar conhecimentos compartimentalizados e sem relação com os conhecimentos produzidos por outras disciplinas escolares.

Os conteúdos são os conhecimentos sistematizados e organizados para serem ensinados na escola. Mas se vistos isoladamente, se revelam o oposto aos

eixos temáticos, definidos como “conjunto de conhecimento, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação sociais, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida” (LIBÂNEO, 2013, p.142).

As expressões curriculares que aparecem com mais frequência, são competências e habilidades. Perrenoud (2001, p.42) “conceitua competência como a capacidade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações) a fim de solucionar, com pertinência e eficácia, uma série de situações.” Apesar de partirem do mesmo ponto, as propostas organizam de modos diferentes.

O Estado da Paraíba e de Pernambuco são as únicas que não trabalham com a perspectiva das competências e habilidades. Das que fazem uso, percebemos que Alagoas, Bahia e Sergipe convergem para o entendimento das competências enquanto as ações e operações, pelas quais se estabelece as relações com as pessoas, objetos, fatos e fenômenos. E das habilidades como sendo as ações operacionais, estando, portanto, na esfera do saber fazer.

Em contrapartida, Pernambuco se utiliza das expectativas de aprendizagem, tendência, aparentemente recente ao campo educativo, que definem as intenções básicas de aprendizagem de um determinado processo de ensino para um determinado período de tempo. Dito de outro modo, as expectativas estabelecem

[...] um quadro claro e objetivo daquilo que os **estudantes devem saber e ser capazes de fazer com êxito ao cabo de uma determinada etapa ou experiência educacional**. Nusche (2008, p.8, tradução nossa) destaca analogamente que: “O termo **Expectativas de Aprendizagem** é originário da **Pedagogia por Objetivos**, uma estrutura de modelo definem o que se pretende que seja acessado pelo aluno ao final de um processo de ensino específico (RAFAELI, 2014, p.34).

Por isso é que nos referimos à questão do aparentemente recente, pois a pedagogia dos objetivos foi consistentemente criticada pelas práticas ditas eficientes de 1980 até os dias atuais, considerando a ideologização do currículo, a reprodução cultural, a manutenção do poder de classe, das relações sociais de produção e do currículo oculto, extensivamente abordada por teóricos como Apple (2006) e Sacristán (2000).

O Estado do Maranhão apresenta o mesmo conceito das anteriores, para a competência, só distinguido o fato de não apresentar habilidades. Já Proposta de Sergipe denomina de competências gerais aquelas atitudes que julgam necessárias

para enfrentar os problemas da vida moderna e enquadra as habilidades no campo dos conteúdos de ensino. O Ceará além de não conceituar, se diferencia das demais, porque no corpo de sua proposta, engloba as competências e habilidades em um mesmo bloco, como se não houvesse distinção conceitual entre os termos.

Essas perspectivas teóricas permitem uma compreensão equivocada de que é possível enfrentar a complexidade do mundo e de suas tensões por meio da “capacidade das pessoas em se adaptar às várias situações vivenciadas no decorrer de sua vida, buscando serem eficazes na execução de suas atividades e na solução de seus problemas” (SANTOS, 2013, p.143).

As propostas curriculares pautadas em tal visão se aproximam de uma perspectiva instrumentalista, vinculadas de forma estreita aos contextos do trabalho e emprego, afastando-se sobremaneira de uma proposta de formação que vise à formação do sujeito crítico. Portanto, é necessário avançar nas formulações pedagógicas, especialmente no contexto ensino-aprendizagem, e isso exige a apropriação e desenvolvimento de um quadro teórico consistente.

### 3.3. Analisando o Percurso das Propostas Curriculares de Pernambuco

Diante do panorama nacional e regional das propostas curriculares brasileiras apontamos o processo de constituição curricular de Educação Física no Estado de Pernambuco, vislumbrando a dinâmica do movimento curricular da Rede Estadual de Ensino, retratados nos documentos elaborados nos anos de 1989, 1992, 1998, 2006, 2010, e mais recentemente, o documento de 2013, tendo este último uma prioridade devido ao campo de investigação delimitado nesse estudo. Como nos mostra o Quadro 14:

Quadro 14: Composição das propostas curriculares de Educação Física do Estado de Pernambuco

PROPOSTA CURRICULAR	ANO	CONTEÚDO DA PROPOSTA
Contribuição ao debate do currículo em Educação Física: uma proposta para a escola pública	1989	O documento apresenta uma fundamentação em torno do objeto de estudo da Educação Física, questiona a organização curricular no formato de seriação, e apresenta os temas da cultura corporal (jogo, esporte, dança e ginástica) como alternativa para organização do ensino em ciclos de escolarização.
Subsídios para a organização da prática pedagógica nas escolas	1992	O documento destaca a concepção de Educação Física e de Cultura Corporal, expondo e conceituando os conteúdos de ensino (jogo, esporte, ginástica, dança). Descreve a metodologia de Ensino e apresenta um programa de capacitação, expondo os objetivos, os conteúdos e a avaliação do programa.

Política de Ensino e Escolarização Básica	1998	O documento se constitui apontando a organização curricular para diferentes áreas do conhecimento, traçando a concepção de ensino-aprendizagem, o trabalho com ciclos de escolarização e o processo de formação continuada na Rede. Na Educação Física aponta apenas o conteúdo Ginástica como exemplo.
Matriz Curricular de Referência das Competências em Educação Física para o Estado de Pernambuco - Educação Básica	2006	O documento aponta os fundamentos teórico-metodológicos implícitos à área da Educação Física, definindo as concepções de aprendizagem, disciplina, currículo (ciclos e competências)
Orientações teórico-metodológicas (OTM)	2010	O documento historiciza o processo de construção do documento, identificando os princípios norteadores para elaboração das OTM. Expõe a concepção de Educação Física na perspectiva crítico-superadora, as características e objetivo geral para organização dos saberes escolares e o conhecimento que trata a Cultura Corporal. Organiza as unidades didáticas, os procedimentos didático-pedagógicos e a avaliação.
Parâmetros Curriculares de Educação Física	2013	O documento aprofunda a análise sobre a perspectiva da Cultura Corporal, defende a organização em ciclos do trabalho com os conhecimentos da Educação Física, apresenta seus eixos, Esporte, Luta, Jogo, Dança e Ginástica, em acordo com as Expectativas de Aprendizagem e os anos de escolarização, sugere orientações pedagógicas, práticas interdisciplinares e tece comentários sobre a inclusão e a avaliação em Educação Física.

Esse movimento da política curricular, no caso da Educação Física, está situado historicamente no contexto da política educacional, o que implica reconhecer que mediante transitoriedade dos governos e das diferentes tendências educacionais e pedagógicas que perpetuam e/ou se renovam, os documentos sempre tem data de início e fim, mesmo que haja continuidade de partidos, governantes e equipe técnica, pois os mandatos exigem e desejam uma marca.

As políticas públicas são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que tem lugar e por essa razão guardam uma estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve sobre si própria (AZEVEDO, 2004).

Nessa perspectiva, destacamos nas propostas de Pernambuco dois pontos em comum no texto, os quais serão apresentados: a) O contexto governamental - no sentido de identificar as principais influências que tiveram em diferentes governos, de relato de produções curriculares anteriores, do contexto político que marcou a produção, ou apenas indicando a importância de sua existência; b) A organização curricular - destacando no conteúdo da proposta, o objeto de estudo, o papel da Educação Física, e a defesa dos ciclos de escolarização, além dos fundamentos teórico-metodológicos. É o que discutiremos na sequência.

### 3.3.1 O Contexto Governamental

Em Pernambuco, a elaboração de propostas curriculares de Educação Física se constituem no contexto histórico dos processos democráticos que se estabelecem no país, nas rupturas sociais, políticas, científicas, econômicas e culturais, tendo esta área, a oportuna reflexão pedagógica acerca de seus fundamentos e legitimidade no campo da educação, sobretudo, na escola. Segundo Souza Júnior (2014), a proposta oficial do Estado de Pernambuco para o ensino da Educação Física se baseia na Metodologia Crítico-Superadora e possui, no contexto da política educacional, um percurso interessante.

Desde 1987 vem acontecendo, na rede de ensino público estadual, um processo de discussões acerca da prática pedagógica em diferentes áreas do conhecimento presentes no currículo do ensino fundamental e médio. A Educação Física, por muitas vezes pioneira neste percurso, fez parte deste processo e publicou, em 1989, durante o governo de Miguel Arraes (87- 90), o livro “Contribuições ao debate do currículo em Educação Física: uma proposta para a escola pública”, caracterizando-se como Proposta de Programa Oficial da Rede para este componente curricular (SOUZA JÚNIOR, 2014, p.74).

Nesse contexto, surge a primeira proposta curricular oficial de Educação Física no Estado de Pernambuco sob uma perspectiva democrática, intitulada “Contribuição ao debate do currículo em Educação Física: uma proposta para a escola pública” entre os anos de 1989-1990, no Governo de Miguel Arraes de Alencar, filiado nesse período ao PMDB, o qual tinha como uma das metas prioritárias, o atendimento às demandas fundamentais da população, entre as quais a educação.

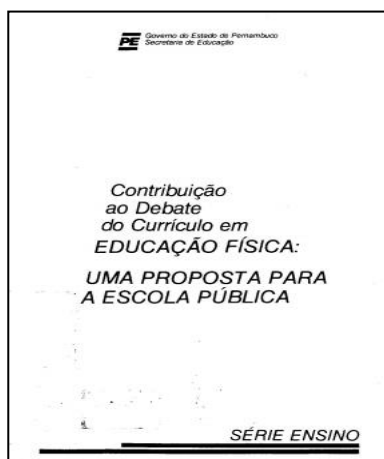


Foto 1: Proposta Curricular de Educação Física (1989)

Esse governo visava conduzir a formulação de propostas curriculares para o Ensino Fundamental e Médio, bem como revisar os currículos das disciplinas escolares, que na Educação Física foi construída a partir da reflexão de um grupo de profissionais da área sob a coordenação da professora Michele Ortega Escobar, e contou com a participação de professores das universidades públicas.

Além disso, colocava como instrumento de mudanças, a participação da sociedade nas diferentes instâncias sociais, visando à eliminação de distorções e práticas de exploração de segmentos de menor força política e econômica, se caracterizando pelo compromisso público de resgatar a democracia, de promover o desenvolvimento econômico do Estado e de consolidar as instituições democráticas.

O governo de Arraes (1987-1990), em coerência com a perspectiva progressista da Frente Popular de Pernambuco, adotou como princípio “governar ouvindo o povo”, por considerar a participação da população elemento fundamental para a construção da democracia. Sendo assim, tentou articular ações no sentido de dialogar com as demandas apresentadas pelos diferentes segmentos da sociedade [...]. A participação da população na concepção, gestão e no controle das políticas públicas foi colocada como princípio que daria suporte e sustentaria a implantação das ações do governo (GUEDES, 2012, p.105).

Com essa compreensão, a garantia da participação dos professores da Rede Estadual de ensino e das universidades públicas na construção de propostas curriculares significava comprometê-los com a problemática do ensino no Estado de Pernambuco, considerando sempre nesse processo: quem escreve, sobre o quê se escreve e para quem se escreve.

Isso significa que, para se materializar, a política curricular enfrenta os conflitos de caráter acadêmico-científicos, pedagógicos, e principalmente políticos, norteados sempre pelos interesses defendidos pelas gestões governamentais. Por isso, não é esta uma tarefa fácil.

Portanto, o traço da participação passou a ser encarado como uma condição importante em todos os governos e na construção dos documentos curriculares, pois, o espaço político foi conquistado também pelos professores, e isso se consolidou em cada uma das propostas curriculares do Estado, com características bem diferentes, e nesta de 1989, houve o “... profícuo trabalho conjunto realizado por professores, da rede estadual, de universidades situadas no Estado e de outras localidades” (PERNAMBUCO, 1989, p.3).

A proposta de 1989 esteve situada na transição de um debate sobre a educação nacional que durante os anos de 1970 e 1980 girava em torno do papel da escola regular que deveria oferecer a formação profissional da mão de obra requerida pelo mercado de trabalho, chegando a década de 1990 com discussões em torno da disputa política pela definição da política educacional: ensino público x ensino privado, educação dualista x escola unitária, gestão democrática x gestão centralizada. Além disso,

Essa proposição deu base ao livro Metodologia do Ensino da Educação Física (COLETIVO DE AUTORES, 1992) e compôs, especialmente, o seu terceiro capítulo sobre a organização do conhecimento de Educação Física nos ciclos de escolarização em torno dos temas da Cultura Corporal na perspectiva Crítico-Superadora. Essa perspectiva vai perpassar todos os documentos curriculares, a partir de então no estado de Pernambuco, ainda que de formas diferentes (SOUSA;SOUZA JÚNIOR, 2013, p.8).

Esse livro se tornou um clássico na construção do pensamento pedagógico da Educação Física, sendo referência importante para a construção de propostas curriculares, não só em Pernambuco, mas em todo Brasil. A proposta de 1989 está situada no centro da discussão sobre o dilema da definição da finalidade da educação e da Educação Física: “educar para formar o cidadão livre e consciente do seu papel social e político ou educar para formar o trabalhador adequado ao sistema produtivo” (SILVA, 2013, p.36).

Este livro, segundo Souza Júnior (2014) representou a produção de um coletivo de autores que se fundamenta, dentre outras, na Proposta de Programa para a Educação Física de Pernambuco, ampliando discussões teórico-metodológicas e aprofundando conceitos acerca do ensino deste componente curricular na escola, e foi publicado no mesmo ano da proposta curricular de Educação Física de 1992, já sob o governo de Joaquim Francisco de Freitas Cavalcanti.

Conforme Santos (2010), Joaquim Francisco era um político que historicamente esteve filiado aos partidos que apoiaram a ditadura militar – ARENA e PDS, e que com o apoio do PFL e de uma frente partidária de centro-direita, se elegeu governador do Estado, com uma gestão política de favores e de caráter clientelista, mudando a orientação da política educacional do Estado, diante da descontinuidade que as políticas sofrem, mas tiveram que manter a construção de documentos curriculares, como a Coleção Professor Carlos Maciel:

[...] cujo tema era Subsídios para a Organização da Prática Pedagógica nas Escolas, volume 19 – Diretrizes Pedagógicas, destacando que a função social e política do ensino público passa a ser uma constante em busca do ‘reconhecimento por uma educação de qualidade. Isso já desde 1990, quando foram implementadas as Diretrizes Pedagógicas 92/95: ‘o objetivo que se impõe a Secretaria de Educação, Cultura e Esportes do Estado (SECE-PE) é oferecer ensino público gratuito de reconhecida qualidade’ (SANTOS, 2010, p.40).

A Coleção Carlos Maciel era composta por um documento geral e por uma coletânea de cadernos, um para cada componente curricular, sendo a orientação da Educação Física - Subsídios para a Organização da Prática Pedagógica nas Escolas – Educação Física, a qual tratava, no seu volume 14, acerca da Educação Física, colocando-se como Proposta de programa para seu ensino (SOUZA JÚNIOR, 2014), nas escolas públicas estaduais.

Esta proposta registra que foi apresentada e discutida em 17 capacitações em todos os Departamentos Regionais de educação com a participação de 803 professores de Educação Física (PERNAMBUCO, 1992, p.17), equipe técnica do Departamento de Educação Física e Desportos, gerenciada pelo prof. José Pinto Lapa.

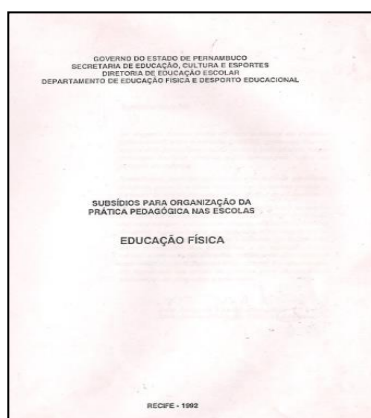


Foto 2: Proposta Curricular Educação Física (1992)

Esse documento é bastante sintético no que diz respeito às concepções em torno da Educação Física, principalmente se comparado ao documento curricular de 1989, pois essa proposta apresentava apenas uma lista de conteúdos, mas permaneceu em vigor na gestão 1995-1998 do governo de Miguel Arraes, filiado ao PSB.

Miguel Arraes sempre foi oposição ao Governo Federal (Fernando Collor de Melo -1990-1992; Fernando Henrique Cardoso – 1995-1998) quando à frente do Governo do Estado de Pernambuco, o que fez com que o Estado sofresse



retaliações em relação ao repasse dos recursos da União (SILVA, 2000), feito de modo desfavorável às suas políticas de governo, o que trouxe implicações, pois foi um governo de muitas críticas, denúncias, desencadeamento de greves de professores e falta de financiamento para a educação.

[...] apesar desses problemas e em oposição ao discurso autoritário presente nas políticas educacionais em âmbito nacional, em Pernambuco, a Secretaria de Educação desenvolveu ações pautadas na descentralização e desconcentração de poder com a efetivação de projetos políticos democráticos de organização. Nessa direção, o objetivo maior da Secretaria de Educação era construir, com a participação da sociedade pernambucana, uma rede pública única de ensino com qualidade social, no sentido de estabelecer “[...] uma relação orgânica entre as várias instâncias relacionadas com a educação, rompendo uma prática cuja fragmentação facilitava a intromissão de interesses clientelistas” (CANUTO, 2006 *apud* GUEDES, 2012, p.109).

Segundo a autora supracitada, foram institucionalizados os chamados fóruns itinerantes como instrumento de participação na construção das políticas. Assim, “os fóruns itinerantes constituíam-se em espaço democrático de discussão da política educacional entre o governo e a sociedade quando se fez como lócus de elaboração, acompanhamento e avaliação da política educacional do estado de Pernambuco” (GUEDES, 2012, p.109).

Mediante proposta de organização dessa política, no quadriênio 1996-1999, esse Governo traz como princípio ‘a educação de qualidade com direito de todos’, e formula uma política de ensino e escolarização básica, diante dos altos níveis de analfabetismo no Estado, e os problemas de acesso e permanência dos estudantes, estabelecendo como prioridade o letramento (SANTOS, 2010).

E foi nesse contexto político que a proposta curricular de 1992, até então vigente, passou por uma revisão (SOUZA JÚNIOR, 2014, p.74), e foi contida na Coleção Professor Paulo Freire – Política de ensino e escolarização básica, publicada em 1998, buscando “uma reorganização da dinâmica da escola, tendo como referência conceitos como transposição didática, campos conceituais, situações didáticas, indicadores de desempenho etc.”.

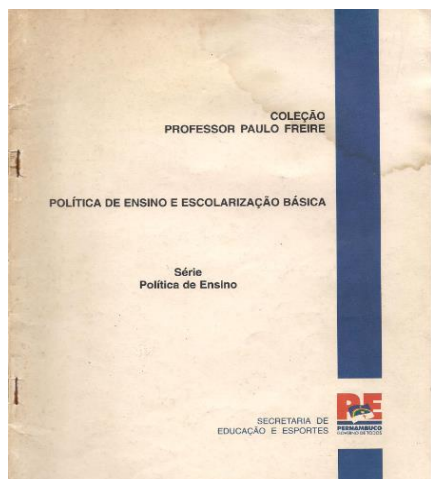


Foto 3: Proposta Curricular Educação Física (1998)

Esta proposta formatada como um caderno comum para todos os componentes curriculares para o Ensino Fundamental e Médio, demarcando as concepções de ensino-aprendizagem e o processo de construção da política curricular que envolveu 26 colaboradores da área da Educação Física, além da equipe gestora.

Recentemente, 2.500 professores das diferentes áreas de conhecimento participaram dos I e II Fóruns de Ensino, realizados nas sedes das 17 DERE'S - Diretorias Executivas Regionais de Educação, tendo como finalidade precípua o acompanhamento da implantação da Política de Ensino e a atualização do currículo, tematizando conceitos e aspectos da prática pedagógica, considerados em suas inter-relações: critérios de avaliação, desempenhos, situação didática e conteúdo para as diferentes áreas de conhecimento (PERNAMBUCO, 1998, p.39).

Nos oito anos posteriores a este, o Estado de Pernambuco foi governado por Jarbas de Andrade Vasconcelos (1999 a 2002; 2003 a 2006), numa coligação denominada União por Pernambuco – PMDB-PFL, sob o slogan de “tirar Pernambuco do atraso”, em um período de nítida expressão de encaminhamento das políticas neoliberais do governo federal (SILVA, 2013), sinalizando uma clara orientação da gestão da educação na perspectiva neoliberal.

Nesse sentido, em 2006 foi publicada em formato digital a Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco - Educação Física, uma proposta curricular que potencializou a perspectiva de educação por meio de competências para todas as áreas do conhecimento.

Sua construção está inserida na política educacional da Secretaria de Educação, Cultura e Esportes do Estado de Pernambuco (SEDUC), levando em consideração o contexto de elaboração teórica e legal da educação

brasileira, como exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), as Diretrizes Curriculares (DC), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Base Curricular Comum para as redes públicas de ensino de Pernambuco (BCC-PE), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Pernambuco (SAEPE) e outros. (PERNAMBUCO, 2006, p.3)

Suassuna (2013) afirma que esse documento curricular deriva de questões postas na operacionalização do SAEPE – Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Pernambuco, na medida em que os agentes envolvidos na avaliação, entre outros questionamentos, reclamavam a legitimidade dos instrumentos de avaliação empregados, pautados em currículos previamente traçados e que nem sempre coincidiam com o que, de fato, era ensinado em cada escola.

A ideia da base nasce justamente daí: o Estado como um todo e os municípios participantes do SAEPE negociariam um currículo comum que pudesse orientar a avaliação, dando-se margem para a inserção de uma parte diversificada, própria de cada rede/escola, no sentido de respeitar a diversidade cultural inerente a qualquer grupo social e aos processos educativos (SUASSUNA, 2013, p.42).

Dessa forma, a construção da Base Curricular Comum (BCC) para a Educação Física no Estado de Pernambuco se configurou, assim como em diferentes áreas do conhecimento, num movimento de apreciação crítica, que se iniciou com sua proposição por professores universitários especialistas da área. Em seguida, o documento passou por alguns pareceres críticos a partir das contribuições dos professores da Rede Estadual de Ensino, também elaborados por especialistas.

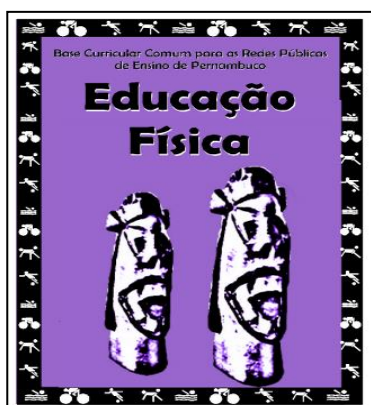


Foto 4: Proposta curricular de 2006

Essa primeira versão, acrescida da contribuição dos pareceristas, foi discutida nos fóruns e seminários da Rede, como também em eventos científicos de Educação e de Educação Física, até ser publicada, conforme Pernambuco (2006).

Assim, a construção da Base Curricular Comum permitiu a realização de uma série de encontros, que mobilizou representações docentes em diferentes circunstâncias (51 professores e técnicos das GERES, 5 organizadores e 1 assessor), em consonância com a reforma do Ensino Médio, nas três diferentes áreas: Linguagens e Códigos, Ciências Naturais e Matemática e Ciências Humanas.

Em 2007, segundo Silva (2007), houve mudanças nos rumos políticos do governo de Pernambuco, quando nova coalizão política ascende ao poder, representada pela aliança PSB e vários outros partidos, formando a Frente Popular de Pernambuco. As reformas do sistema educacional pernambucano foram instituindo ao longo do tempo, mecanismos de superação dos problemas educacionais, e não foi no governo Eduardo Henrique Accioly Campos.

O governo Eduardo Campos, então PSB, se manteve por duas gestões e teve como objetivo a busca pela melhoria dos indicadores educacionais do Estado. Segundo Silva (2013), 65 municípios pernambucanos encontravam-se no grupo de mil municípios brasileiros que apresentavam os piores resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). No geral, o Estado apresentava o pior IDEB nos anos finais do Ensino Fundamental (2,4), elevadas médias de abandono escolar, alta taxa de distorção idade-série e um número significativo de crianças e jovens fora da escola.

Diante desse quadro, a política educacional no primeiro ciclo da gestão do governador Eduardo Campos (2007-2010) foi marcada com grandes movimentos dos profissionais do ensino do Estado pernambucano em torno da questão salarial. Já em seu primeiro ano de gestão, em 2007, foi deflagrada uma greve na Rede Estadual de Ensino, mobilizada pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco (SINTEPE), que perdurou 54 dias.

Nesse sentido, se estabeleceu como objetivo, ampliar o acesso à educação, melhorar sua qualidade e valorização da cultura (SILVA, 2013), à medida que passou a desenvolver diversas ações com vistas à melhoria da qualidade da educação básica, adotando a construção de Orientações Teórico-Methodológicas.

Segundo Suassuna e Pereira (2013), posteriormente, à BCC, houve uma demanda dos próprios professores para que o documento fosse desdobrado com sugestões de atividades e procedimentos que pudessem se adequar às competências traçadas na BCC. São lançadas a público, então, as Orientações

Teórico-metodológicas, tanto para o Ensino Fundamental, quanto para o ensino médio.

Nesse contexto, a área da Educação Física no ano de 2010 publica a proposta curricular intitulada “Orientações Teórico-Metodológicas<sup>21</sup>: Educação Física – Ensino Fundamental e Médio”, construída a partir do acúmulo das propostas dos anos anteriores, e especificamente do documento que lhe deu base, o “Texto Subsídio para a Construção da Matriz Curricular da Educação Física”, o qual deu base para “organização das unidades didática, uma organização dos conteúdos da educação física nos anos de escolarização” (SOUSA, 2011, p.68).

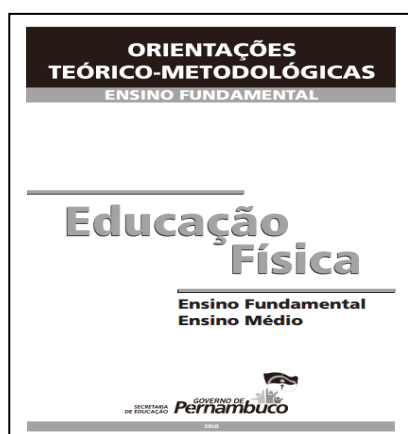


Foto 5: Proposta Curricular de Educação Física (2010)

Observamos que as concepções que norteiam as propostas curriculares no Estado de Pernambuco apresentam sempre uma preocupação com a necessidade de mudanças e a defesa de paradigmas em que as vivências participativas estão sempre sendo incentivadas, fortalecendo assim a gestão democrática. Nesse sentido,

Este documento é fruto da sistematização dos estudos, discussões e produções realizadas pela Comissão de Educação Física, instituída pela Secretaria de Educação de Pernambuco (SE-PE), desde maio de 2008. A referida comissão é composta por membros da SE-PE e por professores da Universidade de Pernambuco/ Escola Superior de Educação Física (UPE/ESEF), convidados a subsidiarem as ações e assumirem o processo de elaboração da Orientação Teórico Metodológica da Educação Física. Esta sistematização resultou de reuniões da Comissão em vários Seminários com os representantes dos níveis de ensino da Secretária de Desenvolvimento do Estado de Pernambuco (SEDE), os técnicos das Gerências Regionais de Educação (GRE's) técnicos e professores de Educação Física representantes das GRE's (PERNAMBUCO, 2010, p.10).

<sup>21</sup> Disponível em [http://www.educacao.pe.gov.br/upload/galeria/750/otm\\_educacao\\_fisica2010.pdf](http://www.educacao.pe.gov.br/upload/galeria/750/otm_educacao_fisica2010.pdf).

No segundo ciclo da gestão de Eduardo de Campos - PSB (2011-2014), seu programa de governo reforça novamente, a necessidade de ampliar a escolaridade da população e elevar os índices de qualidade educacional do Estado.

No primeiro ano de sua nova gestão, é lançado o Pacto Pela Educação, política voltada para a qualidade da educação, para todos e com equidade, com foco na melhoria do ensino, da aprendizagem e dos ambientes pedagógicos. É nesse contexto que os documentos curriculares são revisitados, reorganizados, reformulados.

O governo do Estado de Pernambuco, no segundo ano de gestão, convida representantes das universidades públicas de Pernambuco (Universidade Federal de Pernambuco - UFPE; Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE; e Universidade de Pernambuco - UPE), bem como representantes da União Nacional Dirigentes Municipais Educação de Pernambuco (UNDIME), técnicos da Secretaria de Educação, representantes do Centro Paulo Freire e representantes dos professores da Rede de Ensino, de diferentes áreas do conhecimento, a elaborarem uma nova proposta curricular para o Estado.

Esta proposta curricular<sup>22</sup> foi intitulada “Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco”, e pela primeira vez coordenado por uma equipe técnica de fora do Estado de Pernambuco do Centro de Políticas públicas e Avaliação da Educação (CAED) da Universidade Federal de Juiz Fora (UFJF)



Foto 6: Proposta Curricular de Educação Física (2013)

<sup>22</sup> Esclareço que fiz parte do grupo de consultores da proposta curricular de Educação Física – Parâmetros Curriculares de Educação Física do Estado de Pernambuco/PE, o que me dá condições de identificação da constituição deste grupo.

A decisão de encaminhar a tarefa de a elaboração da proposta curricular para instituições que desconheciam a realidade de Pernambuco, já era um indicador de que a política curricular no Estado estava se desenhando pela construção de outro processo democrático de participação diferente do que havia se constituído na gestão anterior do mesmo governo. Ou seja, a mera apreciação crítica do documento em suas mais diferentes versões, com a participação restrita da representação de professores da Rede Estadual de Ensino.

A formulação da política das OTM da Educação Física, por exemplo, segundo Lorenzini et al (2010), construiu sua dinâmica de elaboração do documento em várias etapas: Análise da política de governo; Estudos documentais e de publicação em periódicos, livros, dissertações e teses; Construção do “Texto Subsídio para a Prática Pedagógica da Educação Física: contribuições para elaboração da matriz Curricular”; Seminários Iniciais (Gestão, Equipe EF, Técnicos das GRE, Técnicos EF, professores e Representante dos Sindicatos dos professores) – Estratégias de Trabalho e produções desejadas; Seminários de Elaboraões Preliminares – Estudos de textos, exposições orais; debates e produções textuais em pequenos e grandes grupos; Elaboração das Unidades Didáticas; Seminários Regionais – grupos focais e aplicação de questionários. Posterior as análises, produção das Orientações Teórico-Metodológicas (OTM)Elaboração de Programas de Ensino; Elaboração de Relatos de Experiências – Encontro Estadual de Professores; e Produção de Textos Didáticos x Livros Didáticos. Literalmente os professores colocaram a mão na massa.

Observamos que o discurso da participação tem sido cada vez mais incorporado pelos segmentos das instituições escolares e já não é mais surpresa nos depararmos com os discursos sobre a relevância do envolvimento de todos nas ações, mas precisamos avaliar como se dá efetivamente a participação dos segmentos na formulação das políticas curriculares.

No processo de análise, identificamos que as propostas curriculares de Pernambuco constroem uma trajetória que se inicia sob influência do contexto sociopolítico e econômico daquele determinado período, mas sempre dando destaque a produção de documentos anteriores (exceção da proposta de 1998), se constituindo num movimento de avanços e retrocessos, e buscando chegar às práticas pedagógicas nas escolas, explorando, em seu conteúdo, a fundamentação teórica que lhe dá suporte.

Então, no contexto da política curricular, se estabelece um movimento de continuidade e descontinuidade. Do ponto de vista da continuidade, podemos afirmar o desejo dos governos em implementar propostas curriculares em seus Estados, diante do processo de financiamento público para a educação, que exige ampliação dos índices de desenvolvimento educacional.

Em Pernambuco, houve certa regularidade de elaboração de propostas de Educação Física num intervalo de aproximadamente 4 anos, tempo de uma gestão governamental. Com exceção do período de 8 anos entre 1998 e 2006.

O Estado manteve a opção pela proposição Crítico-Superadora que, nas propostas curriculares, foram se consolidando do ponto de vista teórico-metodológico, especialmente por apresentar em seu contexto, uma dinâmica curricular, especialmente relacionada ao trato com o conhecimento e o tempo pedagógicamente necessário para a apropriação dos temas da cultura corporal.

Ao longo do processo de elaboração dessas propostas, a centralidade no conhecimento vai tomando formas diferenciadas, aderindo aos discursos pedagógicos contemporâneos, como por exemplo o trato com o conhecimento da cultura corporal relacionada aos temas culturais na teoria curricular crítica. É que os sujeitos que constrói o texto das propostas são diferentes, interpretam a base teórica de formas diferentes, e vão mudando os rumos, como diria Lopes (2004) do próprio documento.

Todas essas mudanças não se deram sem conflitos, tensões e contradições, certamente. Mas de fato elas representavam uma alternativa interessante de construção, alicerçada em princípios que buscam o acesso e a qualidade no conhecimento escolar.

Diante de todo esse quadro de produção curricular nos Estados brasileiros, recentemente foi publicada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pelo Ministério da Educação, definindo os conhecimentos vistos como essenciais aos estudantes brasileiros durante toda a sua trajetória na Educação Básica, construída num processo democrático de consulta pública a uma primeira versão do documento elaborado por especialistas, em que instituições e/ou pessoas, que desejassem realizar um exercício analítico sobre esses documentos, pudessem contribuir com o processo.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPed), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação



(CNTE), Sociedade Brasileira de Física, Associação Brasileira de Currículo (ABdC) e a Associação Nacional de História (ANPUH) estão entre as muitas entidades que elaboraram resenhas críticas do documento. O Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) também não ficou atrás: redigiu e encaminhou ao MEC um posicionamento sobre o texto de Educação Física e participou de uma reunião com o diretor da Secretaria de Educação Básica do MEC. A prestigiosa Revista e-Curriculum da PUC-SP dedicou um número especial ao assunto e o autodenominado Movimento pela Base Nacional Comum reuniu uma experiente equipe de pesquisadores que analisaram profundamente a primeira versão da BNCC e externaram suas impressões em eventos organizados especialmente para debater o texto. A imprensa não fez por menos. Os jornais de grande circulação dedicaram matérias e editoriais, foram criados grupos nas redes sociais e transmitiram-se entrevistas com especialistas pela televisão aberta e fechada (NEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016, p.191).

Posteriormente, num processo de transição do Governo Federal, dado golpe parlamentar ao Governo Dilma Rousseff, o processo de escuta se tornou mais restrito, formado por pequenos grupos constituídos nos Estados brasileiros, que de posse de uma 2ª versão elaborada a partir daquela sob consulta bem mais ampla, chegou finalmente a sua publicação.

Nesse movimento, a BNCC se propõe oferecer subsídios teórico-metodológicos para as diferentes áreas do conhecimento, e na Educação Física terá todas as possibilidades de desenvolvimento, críticas, refutação ou mesmo adequações, diante de seu formato e interpretação dos Estados brasileiros.

De olhos abertos e na luta política, todas as propostas curriculares de Educação Física serão revisitadas, quem sabe até reformuladas, e num futuro próximo, estaremos apontando as considerações e impactos acerca da proposta curricular no Brasil, especificamente no Estado de Pernambuco, nosso campo de pesquisa.

### **3.3.2. O Contexto Curricular da Atual Proposta de Educação Física em PE**

Após as considerações acerca das influências que a política curricular passa em seu processo de constituição, identificamos que as propostas curriculares de Pernambuco têm sido construídas no intenso debate acadêmico acerca das questões teóricas e político-pedagógicas que envolve a área, considerando que a política curricular tem e traz esse traço das diferenças nos embates e do consenso necessário para a publicação. Entre os consensos, observa-se que os documentos curriculares tem feito a opção pela Metodologia Crítico-Superadora.

A nossa adesão à Pedagogia Crítico-Superadora deve ser compreendida menos como uma recusa ou desaprovação radical de outras propostas, a exemplo da Pedagogia Histórico-Crítica, do que explicitação do "*lugar*" em que falamos, do projeto histórico que defendemos. Adjetivamos de "Superadora" a crítica ao sistema educacional atual que emerge das bases do social - que por social é histórico - e que aponta para a construção de uma nova qualidade no desenvolvimento da prática do professor (ESCOBAR, 1995, p.92).

As propostas curriculares de 1989 e de 1992, ainda estavam se constituindo enquanto metodologia, mas já apontavam aproximações que eram específicas da Metodologia Crítico-Superadora. Sendo que a de 1989 afirmando o objeto de estudo da Educação Física como a expressão corporal como linguagem, que é próprio dessa metodologia; pela dimensão da reflexão pedagógica na proposta de 1992; e pela dimensão social do conhecimento:

Nesta linha de pensamento, todas estas manifestações corporais compõe uma área abrangente que pode ser chamada de 'Cultura Corporal'. No universo desta Cultura Corporal, a Educação Física se configura como uma disciplina que trata pedagogicamente, na escola, alguns dos 'Temas' ou 'Formas' desta cultura, tendo, portanto, como 'objeto de estudo' a 'expressão corporal como linguagem' (PERNAMBUCO, 1989, p.7).

Possibilitar uma reflexão pedagógica, sendo esta mediada pelo conhecimento científico, pelo saber o que o aluno traz no seu cotidiano e por outras referências do pensamento. Ensino através de um movimento no qual ocorre uma relação de troca, um diálogo entre o pensamento do aluno e do professor (PERNAMBUCO, 1992, p.16).

O conhecimento que se constrói socialmente, e que a humanidade vem acumulando historicamente, terá que sofrer transformações para obter características de conhecimento escolar, cuja especificidade reside na capacidade docente de torná-lo efetivamente compreensível e efetivamente assimilável pelos alunos (PERNAMBUCO, 1998, p.17).

A Metodologia Crítico-Superadora deixa claro seu alinhamento à teoria crítica da educação, à teoria pedagógica da Pedagogia Histórico-Crítica, à teoria de aprendizagem vinculada a Psicologia Histórico-Cultural, ajudando a Educação Física a repensar suas práticas nas escolas desenvolvendo passos metodológicos para alcançar seu objetivo maior que é permitir o acesso ao conhecimento científico produzido historicamente pela humanidade. Sendo assim, nas propostas curriculares dos anos 2000, o anúncio da metodologia Crítico-Superadora está explicitado:

Para que as aprendizagens tornem-se mais significativas, é preciso que nos preocupemos com alguns princípios ao organizarmos as aulas. Entre esses, fundamentando-nos na proposta crítica superadora, propomos: simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade (PERNAMBUCO, 2006, p.29).

[...] fundamentamo-nos tanto na atual política educacional do Estado, por entender que esse componente curricular constituirá uma Rede Pública de Ensino, devendo levar em consideração as intencionalidades do presente Governo para o setor educacional, como também nos fundamentos da perspectiva Crítico-Superadora em Educação Física, por perceber que essa permanece na essência de todos os documentos governamentais analisados” (PERNAMBUCO, 2010, p.11).

A perspectiva crítico-superadora de Educação Física alinha-se à chamada Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) de Dermeval Saviani. Busca propor novos caminhos para a apropriação do conhecimento na escola, inclusive pela organização metodológica fundamentada nos cinco passos metodológicos do método dialético da transmissão do conhecimento, a saber: identificação da prática social, problematização, instrumentalização, catarse e retorno à prática social. (PERNAMBUCO, 2013, p.17).

A Pedagogia Histórica Crítica é, portanto, uma teoria pedagógica que pretende e vem explicitando as relações existentes entre a educação e seus condicionamentos sociais (SAVIANI, 2012), evidenciando a reciprocidade entre a prática social e a prática educativa.

Dessa forma, defende os interesses da classe trabalhadora, e por isso, almeja a transmissão dos conhecimentos clássicos, eruditos, para que, assim, os estudantes oriundos da classe trabalhadora tenham condições de igualar seus conhecimentos aos da classe dominante, lutando para libertar-se da exploração e dominação. Portanto, tem inspiração no materialismo histórico dialético.

A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, 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. Frise-se: é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica. Pois, como se sabe, nem Marx, nem Engels, Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio. Assim, quando esses autores são citados, o que está em causa não é a transposição de seus textos para a pedagogia e, nem mesmo, a aplicação de suas análises ao contexto pedagógico. Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico (SAVIANI, 2011, p.42).

Nesta perspectiva, a especificidade da educação escolar consiste no ensino dos conhecimentos científicos, historicamente produzidos e sistematizados. Lembra Saviani (2012, p.14) que “[...] 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”. Dessa forma, não se exclui o saber que o aluno já detém, mas como uma via de acesso ao saber

erudito/clássico/conhecimento científico, na escola, ele amplia seus conhecimentos, superando o senso comum, e isso não será diferente no contexto da Educação Física escolar.

Assim, constitui-se a materialidade corpórea, resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade, que necessitam ser retraçados e transmitidos para os alunos na escola. É fundamental para esta perspectiva da prática pedagógica da Educação Física o desenvolvimento na noção de historicidade da cultura corporal” (PERNAMBUCO, 1992, p.8).

A cultura corporal, então, é a referência de objeto de estudo da Educação Física nessas propostas, cujo termo surgiu na década de 1980 no processo democrático que se instalava no Brasil oriundo da crítica à esportivização da Educação Física brasileira (SOUZA JÚNIOR et al, 2011), sob forte influência de intercâmbios entre Brasil e Alemanha.

Foi a partir das críticas realizadas por Dieckert (1985) à visão de esporte de alto nível que esse conceito se fez presente. O autor buscava uma Educação Física mais humana dentro da concepção do “Esporte para Todos”, onde fosse discutida e criada uma “nova antropologia” que colocasse como centro da questão “uma cultura corporal própria do povo brasileiro”. Essa cultura própria do nosso povo foi definida pelo autor como: elaborações que as pessoas realizam em torno de suas próprias práticas corporais, construídas e reconstruídas em seu país – capoeira, jogos de diferentes regiões, danças brasileiras – elementos da “cultura corporal que vive no Brasil e no povo brasileiro” (SOUZA JÚNIOR et al, 2011, p.395).

A cultura corporal aparece como objeto de estudo da Metodologia Crítico-Superadora pela primeira vez na proposta curricular de 1989, a partir dos temas relacionados ao jogo, dança, luta, ginástica, esporte, entre outras práticas corporais. “Nessa linha de pensamento, todas essas manifestações culturais compõem uma área abrangente que pode ser chamada de cultura corporal” (PERNAMBUCO, 1989, p.8).

Sob esse aspecto enfatizamos que os temas da cultura corporal que predominam nas propostas são o Jogo, a Dança, a Ginástica e o Esporte, todos cuidadosamente conceituados, com exceção da proposta curricular de 1998 que tem como fragilidade não tratar dos fundamentos de nenhum componente curricular, pois priorizou expor concepções acerca dos aspectos educacionais e pedagógicos, exemplificando, no caso da Educação Física, apenas como tratar a ginástica nas aulas.

Entre as temáticas sugeridas, a ‘Luta’ não aparece nas propostas dos anos de 1989, 1992 e 1998, e mesmo sendo reconhecida nas propostas posteriores, pouco

se efetivou nas escolas. Segundo Gomes et al (2013) o conteúdo das lutas ainda é pouco explorado pelos professores de Educação Física, devido ao preconceito com relação ao tema, pela falta de materiais e vestuário adequado, além da associação feita em relação à violência. Os autores afirmam ainda que,

[...] a maior dificuldade está na insegurança em relação ao tratamento desse tema pelo fato dos professores considerarem erroneamente que é necessário ser ou ter sido um praticante de alguma modalidade para desenvolvê-lo na escola. Outra questão que merece destaque e que dificulta o ensino das lutas na escola em diversos contextos refere-se à defasagem na formação profissional (GOMES et al, 2013, p.306).

Em relação ao tema Esporte, observamos que a proposta de 1989 teceu críticas a este fenômeno na perspectiva do rendimento, bem como sobre a forma de apropriação desse bem cultural pelos estudantes nas aulas de Educação Física, gerando consequências no sentido de ser mitificada a ideia de negação do esporte por parte da metodologia crítico-superadora (BRACHT, 2000), O esclarecimento sobre isso nas propostas curriculares de Pernambuco é anunciado dezessete anos depois:

No que se refere ao conhecimento a ser tratado no currículo escolar, o esporte precisa ser encarado como o “esporte da escola” e não como o “esporte na escola”. Este último encontra-se carregado de estigmas como: exigência de máximo rendimento, normas de comparação, princípio da sobrepujança, regulamentação rígida e racionalização dos meios e das técnicas, levando o sujeito a adaptar-se aos valores sociais [...] Acrescenta-se que o conhecimento acerca do fenômeno esportivo não deve ser ignorado ou negado. O esporte precisa ser vivenciado de forma crítica, de maneira que suas normas e suas condições de adaptação à realidade social e cultural da comunidade que o pratica, o cria e o recria sejam sempre questionadas (PERNAMBUCO, 2006, p.22).

Além dos temas da cultura corporal, é possível identificar temáticas emergentes como possibilidade de problematização, como a questão do gênero, da raça, da saúde, conforme nos mostra o Quadro 15. Porém, a forma como é exposto nos documentos não permitira dizer que as propostas de Educação Física de Pernambuco trabalham com os marcadores sociais da diferença, mas já indica uma possibilidade de trato pedagógico nas aulas:

Quadro 15 – A presença dos marcadores sociais nas propostas de Pernambuco

Ano da Proposta	Marcadores Sociais
1989	Ressaltamos que a compreensão deste sentido/significado implica numa reflexão sobre as relações de interdependência que jogo, Esporte, Ginástica e Dança tem com os grandes problemas Sócio-políticos atuais: Ecologia, Papéis Sexuais, Saúde Pública, Relações Sociais de Trabalho, Preconceitos Raciais, Preconceitos da deficiência e da

	idade, Distribuição do solo urbano, Distribuição da Renda e Dívida externa e outros. A reflexão sobre estes problemas torna-se necessária na medida em que esta 'Realidade' se constitui no eixo do currículo, proposto pela Secretaria de Educação de Pernambuco, e, somente nesta perspectiva, os conteúdos poderão se projetar socialmente relevantes. (p.9)
1992	A dança é uma expressão representativa de diversos aspectos da vida do homem e por isto pode ser considerada como linguagem social que permite a transmissão de sentimentos, emoções da afetividade vivida nas esferas da religiosidade, do trabalho, dos costumes, hábitos, saúde, da guerra, et. [...]Temas Sugestivos para trabalhar na dança: formação étnica do nosso povo; os cangaceiros, a ecologia e a expressão do mundo religioso, costumes, hábitos, trabalho, luta. (p.15-16)
1998	Não apresenta
2006	Durante a Educação Básica são imprescindíveis formas de ginástica que promovam: diferentes possibilidades de saltar, equilibrar, balancear, trepar e girar; diferentes soluções aos problemas oriundos desses fundamentos; identificação de sensações afetivas e cinestésicas; promoção do sucesso de todos no que se refere à classe, ao gênero, à raça, à religião, à sexualidade etc.; promoção de exposições públicas das movimentações apreendidas e criadas; compreensão das formas técnicas das diferentes manifestações de ginástica (rítmica, olímpica, aeróbica). (p.17)
2010	Durante a Educação Básica são imprescindíveis formas de ginástica que promovam: diferentes possibilidades de saltar, equilibrar, balancear, trepar e girar; diferentes soluções aos problemas oriundos desses fundamentos; identificação de sensações afetivas e cinestésicas; promoção do sucesso de todos no que se refere à classe, ao gênero, à raça, à religião, à sexualidade etc.; promoção de exposições públicas das movimentações apreendidas e criadas; compreensão das formas técnicas das diferentes manifestações de ginástica (rítmica, olímpica, aeróbica). (p.23)
2013	Desse modo, a Educação Física necessita desenvolver um conhecimento ampliado sobre as práticas corporais, para promover a ação-reflexão-nova ação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem sobre o consumismo, o racismo, a ética, as questões de gênero e orientação sexual, sobre seu próprio corpo, os padrões de beleza, a competição exacerbada, o individualismo, a exclusão, as violências, o uso de drogas, o doping, a prevenção de doenças, a melhoria da saúde, o meio-ambiente, a pluralidade cultural, a vivência do tempo do lazer e outras questões fundamentais. (p. 26)

A recorrência dessas questões nas propostas curriculares de Educação Física no Estado de Pernambuco, na medida em que desmistifica a ideia de que há negligência acerca das formas de exclusão, de marginalização e de conflitos sociais nas aulas, não significa que por isso deve ganhar centralidade em detrimento do conhecimento científico. Ao contrário isso permite à área rever seus conteúdos escolares, problematizar os conhecimentos clássicos e atualizá-los a fim de que esse componente curricular responda às questões do momento histórico e se legitime nos currículos.

Em nossos currículos escolares “quem” ou “o quê” aborda as questões referentes aos preconceitos raciais, às divergências étnicas, aos conflitos de classe manifestos no corpo, às relações de gênero e à definição dos papéis sexuais no contexto societário, à violência, à sexualidade, ao consumo de drogas? Não são essas questões prementes no modelo de sociedade que desenvolvemos? Não são questões a que estão expostos os sujeitos em nossa cultura, principalmente nossos educandos? Não são questões que conformam novas formas de relação e convívio social? Não são relações que se manifestam através de práticas corporais? Se a resposta para essas questões for “sim”, creio que a escola tem um papel fundamental na sua condução e, dentro da escola, a Educação Física é a disciplina, por excelência, para sua abordagem (OLIVEIRA 1999, VILARINHO NETO, 2012, p.14).

Entendemos a impossibilidade de negação do debate em torno dessas temáticas emergentes na escola, seja ou não pela Educação Física. O contexto das aulas demonstra todo o tempo, a presença destes com os apelidos, as avaliações estéticas (gordo, magro, feio, bonito), com os vestuários para as aulas, seus comportamentos em detrimento ou não de uma afiliação religião, com as dimensões culturais e históricas de uma determinada prática corporal que está sendo desenvolvida, diante do papel social da escola.

A função da escola reside na socialização desse saber sistematizado a todos os educandos para que, por meio dos conteúdos entendidos como instrumentos de transformação social, formem-se cidadãos conscientes de sua participação na sociedade.

Conforme afirma Saviani (2009, p.88):

A importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. É realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política. [...] Ao se dissolver a especificidade da contribuição pedagógica, anula-se, em consequência, a sua importância política.

Nesses termos, a escola deve garantir a apropriação pelos alunos dos elementos culturais – objeto da educação – que precisam ser assimilados por cada um dos indivíduos da espécie humana para que se tornem humanos. Na perspectiva histórico-crítica, portanto, o trabalho educativo é considerado como “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2005, p.13). Portanto, cabe à Educação Física:

[...] o entendimento da Educação Física como meio para superação da compreensão unilateral para a de omnilateralidade do homem. Jogar, dançar, vivenciar os diferentes esportes, vivenciar as práticas corporais de diferentes culturas, se entendidas em sua profundidade, ou seja, como fenômenos culturais, estarão contribuindo, em conjunto com os demais componentes curriculares, para a formação de um homem capaz de se apropriar do mundo (PERNAMBUCO, 1989, p.8).

De certo, na forma como o sujeito vai se apropriar do mundo está implícito que assim o faz para transforma-lo e direciona-lo para tomar consciência de classe, de seu poder de reivindicação, de esclarecimento sobre como o sujeito se torna humano.

Assim, o papel do professor é imprescindível nesse processo e consiste em garantir a apropriação dos conteúdos pelos alunos, com vistas ao atendimento dos interesses das camadas populares e à democratização da sociedade brasileira. Sob a mesma perspectiva, Duarte (2011, p.14) ressalta que “[...] a pedagogia histórico-crítica não poderia preconizar outra coisa que não fosse a apropriação, pela classe trabalhadora, da totalidade do conhecimento socialmente existente”.

E nesse sentido, os documentos curriculares de Pernambuco destacam interesse pelo processo de formação continuada nas diferentes gestões dos governos, como por exemplo o programa de capacitação, oferecendo subsídios teórico-pedagógicos-metodológicos para abordagem da Educação Física de acordo com a atual proposta curricular. (PERNAMBUCO, 1992, p.17), cujos conteúdos tratavam da Educação Física na escola (pressupostos teórico do currículo, conceito, objeto de estudo e ciclos), formas de planejamento e seus conteúdos de ensino. Além disso, indicavam:

Um dos pilares da atual política de educação no Estado é a capacitação sistemática e maciça dos docentes. Incorporadas ao calendário escolar, as ações de capacitação vêm se realizando sob formatos diversos, destacando-se a Capacitação em Rede, as oficinas pedagógicas, os cursos de formação continuada e em serviço, entre outras formas (PERNAMBUCO, 1998, p.31).

[...] que, por via de um processo de formação continuada em serviço, é possível trabalharmos junto com o docente na intenção de avaliar sua prática pedagógica e repensar o processo educacional, qualificando cada vez mais sua contribuição com um projeto educacional e social mais justo para a maioria da população. Assim, pautamos essa elaboração numa formação humana para cidadania, reconhecendo, respeitando e vivendo a diversidade, a solidariedade e a gestão democrática (PERNAMBUCO, 2010, p.11).

No reconhecimento de que as propostas curriculares, mesmo que não desejem ser prescritivas, é com base nelas que o professor também desenvolve suas intencionalidades educativas, e por isso mesmo, a contradição de ter a presença da questão dos micromarcadores nas propostas, e na relação com os conteúdos praticamente são inexistentes ou simplesmente passam despercebidos por serem esporadicamente citados.

Isso significa considerar que, o que antes poderia ser apenas um aspecto do currículo oculto, ou seja, daquilo que não estava dito, atualmente as evidências de seu silenciamento político imprime a necessidade de problematiza-los, e a proposição Crítico-Superadora tem possibilidade de fazê-lo, considerando seus



fundamentos educacionais e pedagógicos, haja vista os princípios curriculares para seleção dos conteúdos definidos pela mesma, os quais só vão aparecer nas propostas dos anos 2000.

**1º Relevância social do conteúdo:** [...] os autores da Crítico-Superadora expõem que o conteúdo "deverá estar vinculado à explicação da realidade social concreta e oferecer subsídios para a compreensão dos determinantes sóciohistóricos do aluno, particularmente a sua condição de classe social"; **2º Contemporaneidade do conteúdo:** Os conteúdos devem oferecer aos alunos o que de mais moderno existe em relação ao conhecimento; **3º Adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno:** Inicialmente deve-se estabelecer o confronto entre o conhecimento escolar e o conhecimento do senso comum, instigando "o aluno a ultrapassar o senso comum e construir formas mais elaboradas de pensamento". Não se trata de "oposição entre cultura erudita e cultura popular...", mas uma relação de continuidade em que, progressivamente, se passa da experiência imediata ao conhecimento sistematizado" (LIBÂNEO, 1985); **4º Simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade:** O trato simultâneo dos conteúdos, dando uma visão de totalidade; **5º Espiralidade da incorporação das referências do pensamento:** Ampliação das referências do pensamento a respeito do conhecimento tratado; **6º Provisoriamente do conhecimento:** Este rompe com a ideia do dono do saber, pois desenvolve o conhecimento a partir da noção de historicidade, "para que o aluno se perceba como sujeito histórico" (PERNAMBUCO, 2010, p. 12).

O currículo, portanto, está embasado numa concepção de educação com a função de mediação no seio da prática social que é o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa, da qual decorre o método pedagógico, a partir de cinco passos/momentos para o método de ensino: a prática social, como o ponto de partida; a problematização; a instrumentalização; a catarse; e a prática social, como o ponto de chegada da ação pedagógica.

Nesse contexto, a proposição Crítico-Superadora, pautando-se em princípios da Pedagogia Histórico-Crítica desenvolve uma metodologia do ensino para a Educação Física que considera procedimentos práticos de apoio ao trabalho docente, cujos passos didáticos estão diretamente relacionados à Pedagogia Histórico-Crítica, afirmando que

A metodologia na perspectiva crítico-superadora defendida neste livro implica um processo que acentua, na dinâmica da sala de aula, a intenção prática do aluno para aprender a realidade. Por isso, entendemos a aula como um espaço intencionalmente organizado para possibilitar a direção da apreensão, pelo aluno, do conhecimento específico da Educação Física e dos diversos aspectos das suas práticas na realidade social (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p.86).

A aula, portanto, é uma categoria fundamental para essa perspectiva, e dada à complexidade teórica que a fundamenta, aponta caminhos para que o professor se

sinta seguro em “possibilitar uma reflexão pedagógica, sendo esta mediada pelo conhecimento científico, pelo saber que o aluno traz no seu cotidiano e por outras referências do seu pensamento” (PERNAMBUCO, 1992, p.16).

Portanto, o método precisa estar articulado com o projeto político-pedagógico, de forma que sejam garantidos na rotina da escola e das aulas de Educação Física uma série de atividades nucleares que permitam a apropriação do conhecimento:

[...] a Metodologia Crítico-Superadora (MCS) organiza os tempos pedagógicos (aula, oficina, seminário, festival), evidenciando situações que organizam o trabalho pedagógico articulado ao Projeto Político-Pedagógico da escola. Os momentos da MCS são: a contextualização do conhecimento; o confronto dos saberes; a organização e reorganização do conhecimento; a síntese avaliativa (PERNAMBUCO, 2013, p.17).

Aula, oficina, festival, seminário constituem uma forma de planejar e de implementar a Educação Física, satisfazendo a necessidade de ação e curiosidade, aprofundando nexos e relações entre conteúdos específicos ou num mesmo conteúdo, qualificando o rendimento escolar dos aprendizes (PERNAMBUCO, 2010, p.21).

Diante disso, o papel do professor é fundamental no processo de ensino e de aprendizagem, pois, conforme a proposta curricular de 1998:

O conhecimento que se constrói socialmente, e que a humanidade vem acumulando historicamente, terá que sofrer transformações para obter características de conhecimento escolar, cuja especificidade reside na capacidade docente de torná-lo efetivamente compreensível e efetivamente assimilável pelos alunos – saber a ser ensinado – processo de Chevallard (1985) denominou de transposição didática (PERNAMBUCO, 1998, p7).

Martins (2011) nos chama a atenção quanto à síntese do professor, a qual resulta, fundamentalmente, dos conhecimentos que lhe foram disponibilizados por sua formação acadêmica e das condições sociais objetivas que pautam seu trabalho. Com relação aos alunos, pondera a autora, eles não dispõem de elementos que lhes possibilitem as articulações entre o conteúdo escolar e a decodificação concreta do real. Tais articulações dependem decisivamente da qualidade com a qual a prática pedagógica se realiza.

Nesse sentido, reconhecemos a contribuição das teorias da aprendizagem para o campo da Educação Física escolar, considerando que nas primeiras elaborações das propostas curriculares de Pernambuco essa discussão apontava para certo grau de desenvolvimento e de compreensão dos fundamentos psicológicos utilizados, mas que não permitiram uma apropriação do conhecimento acerca das referências da psicologia histórico cultural.

Atualmente, tais condições de apropriação foram se modificando e se complexificando devido a produção do conhecimento científico que procurou aprofundar elementos, fundamentos e categorias de tais aportes teóricos (MARTINS, 2013; MARSIGLIA, 2011; PASQUALINI, 2010, entre outros), propiciando um novo grau de complexidade para compreendermos e contribuirmos com o objeto de conhecimento da Educação Física escolar.

A Psicologia Histórico-Cultural representa esforços em prol da formulação e consolidação da Psicologia Científica, concebida com o materialismo histórico dialético, os princípios metodológicos que lhe conferem sustentação, estando aliada aos ideais de superação do sistema político econômico capitalista. A formulação desta teoria foi perseguida por Lev Semenovitch Vygotsky (nasceu em 1896 e faleceu em 1934) e a ele se uniram outros como Alexis Leontiev e Alexander Romamovich Luria, dentre outros, os quais encabeçaram a elaboração da referida psicologia (LORENZINI, 2013, p.75).

A psicologia histórico-cultural, base da Pedagogia Histórico-Crítica para explicar a forma como o sujeito aprende, se utiliza dos estudos sobre o desenvolvimento do psiquismo de Vygotsky, o qual se contrapôs radicalmente às concepções de desenvolvimento humano determinado por fatores internos e individuais, defendendo a análise dos comportamentos complexos culturalmente formados.

A peculiaridade fundamental desse processo reside no entrelaçamento e nas contradições instaladas entre dois processos: o cultural e o biológico. Considerando que as possibilidades do desenvolvimento não se realizam automaticamente por conta de um enraizamento biológico, mas como resultado da superação das contradições entre formas primitivas e formas culturalmente desenvolvidas de comportamento, do ponto de vista psicológico, a educação se identifica com a geração dessas contradições, cuja base estrutural não é outra senão a atividade mediada por signos. Os signos se apresentam, assim, como conteúdos da educação e ela como traço ineliminável da humanização. Trata-se de um processo que disponibiliza os meios, as “ferramentas psíquicas” para o desenvolvimento dos comportamentos complexos representativos do autodomínio da conduta requerido à vida social (MARTINS, 2013, p.133).

Tomando a Psicologia Histórica Cultural como parâmetro para essa afirmação, pontuamos que Vigotsky dedicou boa parcela de seus estudos no aprofundamento dessa relação: ensino (instrução) e desenvolvimento. “Vigotsky defendeu vigorosamente que é o ensino que promove desenvolvimento, destacando, inclusive, que a qualidade do primeiro condiciona o segundo” (MARTINS, 2013, p.134).

Sendo assim, o desenvolvimento psíquico do ser humano é, impreterivelmente, dependente do ensino, ou seja, da educação escolar, fazendo

com que a apropriação dos conceitos científicos possibilite ao indivíduo assegurar a generalização dos demais conceitos.

Direcionando essa reflexão para a aprendizagem, no âmbito da Educação Física escolar entendemos que a seleção dos conteúdos e a maneira de organização da aprendizagem não estão em segundo plano para a psicologia histórico cultural, para a pedagogia histórico crítica e não poderia estar para a proposição Crítico-Superadora. Por isso, a organização curricular do conhecimento em ciclos de aprendizagens tem sido a opção teórica das propostas curriculares de Pernambuco, conforme Quadro 16:

Quadro 16: A organização do conhecimento em ciclos de aprendizagem

Ano da Proposta	ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO EM CICLOS
1989	A nossa compreensão de Educação Física exige também um tratamento especial do problema da seriação dos conteúdos, nas diferentes séries do Ensino Fundamental e Médio, que ultrapasse os critérios que hoje graduam conteúdos na base da classificação de movimentos em fáceis e difíceis, simples e complexos, atendendo a ideia de seriação como divisão em pedaços estanques. (p. 9)
1992	Não apresenta.
1998	Nos ciclos de aprendizagem, os conteúdos escolares, a distribuição dos tempos e dos espaços organizar-se-ão em fluxos flexíveis, mais longos e mais adequados às possibilidades de compreensão dos alunos, dos ritmos de sua aprendizagem. (p. 19)
2006	Nessa perspectiva, almejamos trazer da cultura discente elementos das suas práticas corporais para serem sistematizados nas aulas, a fim de fazer com que a aprendizagem se torne significativa e com o objetivo de buscar a ampliação do universo de conhecimentos necessários ao cidadão que constrói e reconstrói o seu meio social. (p.8)
2010	Tomando por base o Coletivo de Autores (1992), subsidiado em autores interacionistas, podemos dizer que os ciclos de aprendizagem são um processo de organização do pensamento sobre o conhecimento, mediante a formação de representações, generalizações e regularidades, com a finalidade de atribuir níveis sucessivos, sem pontos fixos, promovendo a passagem espiralada ao tratar o conteúdo em progressão contínua, partindo da condição dos aprendizes na interação social. (p. 17)
2013	[...] compreendemos os ciclos de aprendizagem como uma forma de organização dos conhecimentos da Educação Física, pressupondo a aprendizagem como um movimento contínuo, processual, coletivo e cumulativo. A ideia central é romper com um processo linear que, convencionalmente, vem organizando tais conhecimentos por uma lógica seriada nos currículos das escolas [...]. Este documento está inspirado na ideia dos ciclos de aprendizagem, ainda que a organização dos saberes e dos tempos escolares nas escolas de Pernambuco não esteja organizada de maneira cíclica. (p. 20)

O primeiro destaque acerca da opção pelos ciclos de aprendizagem pelas propostas curriculares de Pernambuco é considerar, segundo Lorenzini (2013, p.80) os ciclos enquanto um processo de organização do pensamento, no qual o aprendiz é o sujeito que interpreta e compreende o conhecimento, em que “as referências do pensamento do estudante vão sendo ampliadas, de forma espiralada, com a constatação dos dados, a interpretação, compreensão e explicação dos mesmos”.

Os documentos curriculares analisados demonstram a preocupação com o processo de ensino e aprendizagem numa perspectiva etapista, seriada, em defesa

de uma adequação do conhecimento às possibilidades cognoscitivas dos estudantes, o que significa levar em conta seu tempo de aprender e ensinar, embora o Estado de Pernambuco sempre desenvolva o ensino no formato de seriação.

Para isso, as propostas organizam os conhecimentos em quatro ciclos, mediante a formação das representações, generalizações e regularidades (COLETIVO DE AUTORES, 2012) da seguinte forma: 1º ciclo – Organização da identidade dos dados da realidade; 2º ciclo - Iniciação à sistematização do conhecimento (4ª a 6ª ano); 3º ciclo - Ampliação da sistematização do conhecimento (7º ao 9º ano); 4º ciclo – Aprofundamento da sistematização do conhecimento (Ensino Médio).

Contudo, existem incongruências entre a concepção de aprendizagem expressa na proposição crítico-superadora e àquela apresentada na proposta de 1998, que traz uma discussão da construção de campos conceituais:

A ideia de campo conceitual remete a esse tipo de preocupação, qual seja, as aprendizagens geram desenvolvimentos cognitivos e este promove novas aprendizagens. Segundo Vergnaud (1990), um campo conceitual é o espaço de problema ou situação problema cujo tratamento envolve os conceitos e processos de vários tipos de estreita conexão (PERNAMBUCO, 1998, p.47).

Essa teoria dos campos conceituais, segundo Tauceda e Pino (2014), representam a ideia de que os processos que promovem a aprendizagem são aqueles relacionados aos aspectos das interações que se estabelecem no cotidiano (incluindo a sala de aula) com as estruturas cognitivas do aluno, cuja teoria explicita que os conhecimentos em situações de ensino têm papel de destaque. Isto porque, o professor deverá identificar os conhecimentos prévios dos estudantes para desenvolver problemas adequados, que se conectem a estrutura conceitual destes conhecimentos e aos conceitos que o professor quer ensinar.

Isso explica, de certa forma, porque a exemplificação trazida no documento acerca das aulas de ginástica remete a substituição do termo metodologia por situação didática para a formação do conceito, pois “situações são contextos geradores de problemas que demandam relações e desafios. Constituem um conjunto de circunstâncias que exigem uma série de soluções e decisões” (PERNAMBUCO, 1998, p.16).

Em contraposição, a Psicologia Histórico-Cultural atenta para o domínio dos conhecimentos científicos como forma de acesso aos bens culturais, com

repercussão para o processo de transformação social. A teoria dos campos conceituais se preocupa na apropriação dos conceitos pelos estudantes relacionados ao conteúdo de sala de aula. Nesse caso, uma intenção anula a outra, devido suas intencionalidades educativas serem divergentes.

A psicologia histórico-cultural, portanto, aqui defendida, entende que o homem é um ser histórico que constrói por meio de suas relações com o mundo natural e social. Mais do que isso, é um homem que se diferencia como espécie pela capacidade de transformar a natureza por meio do seu trabalho e de instrumentos por ele mesmo criados e aperfeiçoados ao longo do desenvolvimento histórico humano.

Nessa perspectiva, as propostas curriculares de Pernambuco desenvolvem exatamente um movimento de idas e vindas teóricas que são compreendidas no contexto da produção do documento, considerando a intencionalidade pedagógica, a percepção acerca do que o sujeito aprende e o que é necessário para aprender, fazendo a opção por uma teoria pedagógica consistente, embora que ainda com fragilidades, mas com uma estrutura de aula que permite Pernambuco, em suas orientações curriculares, delimitar melhor seu alinhamento teórico.

## CAPÍTULO 4

### ANÁLISE DO CURRÍCULO CRÍTICO-SUPERADOR NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Este capítulo apresenta a análise da prática pedagógica do professor de Educação Física, tomando por base a Metodologia Crítico-Superadora como referência anunciada pelos mesmos para o trato com o conhecimento em suas aulas na escola. Para tanto, reconhecemos a importância da complementaridade entre o que dizem e o que fazem estes professores em sua prática, a partir das entrevistas e observações das aulas de Educação Física realizadas durante a pesquisa.

Desse modo, tivemos para análise da prática pedagógica, 04 (quatro) professores de Educação Física como sujeitos da pesquisa, identificados na exposição das entrevistas pela abreviação PEF, seguida da ordem numérica correspondente à concessão da entrevistada, cujo perfil se apresenta no Quadro 17 abaixo:

Quadro 17 - Perfil dos Entrevistados

Professores de Educação Física	Tempo de formação	Curso/Instituição	Atuação no Governo do Estado de PE	Leciona na Escola atual	Pós-Graduação (Especialização)
PEF1	(1989) 27 anos	Licenciatura Plena em Educação Física/UPE	(1995) 21 anos	(2008) 8 anos	Educação Física Escolar (UPE)
PEF2	(2001) 15 anos	Licenciatura Plena em Educação Física e Desporto/UFPE	(2006) 10 anos	(2014) 2 anos	Treinamento de Futebol (IBGM)
PEF3	(2000) 16 anos	Licenciatura Plena em Educação Física e Desporto/UFPE	(2008) 8 anos	(2012) 4 anos	Saúde Coletiva (incompleto)
PEF4	(1979) 37 anos	Licenciatura Plena em Educação Física e Desporto/UFPE Direito/UNICAP	(1982) 35 anos	(2000) 16 anos	Direito Educacional (UFRPE)

Todos os professores pertencem às escolas de Referência da Rede Pública Estadual de Ensino de Pernambuco que seguem o modelo de ensino integral ou semi-integral para o Ensino Médio e são diplomados pelas instituições públicas de ensino superior sob a denominação Licenciatura Plena em Educação Física.

O currículo de graduação destes professores se constituiu em dois grupos: o primeiro sob uma estrutura curricular do final da década de 60, especificamente da Resolução nº 69/1969 que visava à formação inicial do professor de Educação Física tanto com licenciatura plena, quanto com a formação do técnico desportivo; e o segundo grupo, a partir da Resolução nº 03/87, com a graduação voltada para a licenciatura plena, o que os habilitava atuar em diferentes espaços de intervenção profissional.

Conforme Brasil (2004), essas mudanças aconteceram devido às inúmeras críticas feitas por especialistas da área a esse modelo curricular, ao desenvolvimento acadêmico e à rápida ampliação e diversificação do mercado de trabalho, antes concentrado apenas na educação escolar e no emergente campo profissional esportivo.

A formação profissional em Educação Física está dividida, com habilitação específica para o campo escolar (Licenciatura) e não escolar (bacharelado), mas, atualmente, o debate em torno da formação profissional em Educação Física se concentra na possibilidade de uma formação ampliada<sup>23</sup>, em que o profissional possa atuar no mundo do trabalho independentemente do seu campo de atuação.

Nesse sentido, as experiências profissionais desses professores se concentraram primeiro no campo escolar, através dos estágios supervisionados que possuíam uma carga horária bem maior para área escolar. Mas, os que têm o tempo de formação mais recente afirmam que puderam estar também em diferentes projetos de extensão ou programas de políticas públicas relacionadas ao esporte e lazer.

[...] trabalhava também no projeto expressão. Que era aos sábados lá no memorial, ali no Espaço Ciência. Era aos sábados, no Espaço Ciência. A gente trabalhava todos os conteúdos da educação física voltados realmente pra questão da criança se aproximar dos movimentos e trazer esses movimentos que ela tinha na sua memória, resgate e tudo mais, mas sem essa pressão de ser da escola, com aquele formato, um formato mais de lazer. Mas também, buscando também, trazer deles o que eles tinham de conhecimento, e a época da questão da expressão corporal das habilidades motoras, trabalhava em cima disso (PEF2).

---

<sup>23</sup> Fundamentada numa concepção omnilateral de formação humana, a qual abrange as dimensões ontológicas e gnosiológicas do ser humano, fazendo surgir a integridade biofísica e sócio-histórica inerente ao ser humano, proporcionando elementos e condições aos estudantes de compartilharem os nexos e as relações com o conhecimento em sua totalidade. Este currículo busca contribuir com a emancipação como horizonte para a formação humana e, por consequência, da coletividade na condição de gênero humano.



Minha experiência profissional começou com a escola. O estágio supervisionado que a gente era obrigado a fazer era na escola. Esse negócio de ir pra academia de ginástica para adquirir experiência, isso não existia não. Nós íamos direto pra escola, e até hoje é o lugar que trabalho e vou me aposentar nela (PEF4).

Trabalhar na escola foi o meu primeiro contato, e tinha a questão da auto-organização, mas fora da escola eu também trabalhava nos círculos populares e na Academia da Cidade, e os princípios pedagógicos utilizados eram os mesmos que aprendemos na universidade acerca da escola numa visão mais crítica (PEF3).

Eu só trabalhei na escola. Mas houve uma época que as aulas de treinamento eram bem valorizadas e aí nós tínhamos o treinamento como uma experiência do esporte, mas na escola. Era muito rico poder levar os meninos para os jogos e vivenciarem uma competição real e não o que temos hoje (PEF1).

Estas experiências se somaram à busca dos professores pelos cursos de pós-graduação lato-sensu em áreas bem distintas, concluídos ou em andamento, no âmbito mais geral (Direito Educacional e Saúde Coletiva) e mais específico (treinamento esportivo e Educação Física escolar) no âmbito da Educação Física & Esporte. Esta trajetória de formação acadêmica é vista como possibilidade de qualificação, ampliação do conhecimento e aproximação às experiências dentro e fora de sala de aula.

Este processo de formação se caracteriza como uma etapa extremamente importante por incidir pessoal, profissional e institucionalmente na vida dos professores, potencializando o desenvolvimento do trabalho voltado à transformação da prática pedagógica, pelo qual destacam e se preocupam, em sua tarefa de educação, sobre como os estudantes se desenvolvem, aprendem e constroem o conhecimento científico.

Sendo assim, identificamos que a prática pedagógica possui teorias educacional e pedagógica que buscam situar o ser humano, sujeito e objeto da atividade educativa, no processo de organização do trabalho pedagógico, cujos fundamentos foram categorizados como: a) *Aspectos Ontológicos* – nas complexas relações entre ontologia e educação, em que são situadas as concepções de educação, de escola e de Educação Física; e, b) *Aspectos Curriculares* – com destaque ao trato com o conhecimento e à organização e normatização escolar.

Todos necessários à aproximação dos pressupostos de uma perspectiva crítica marxista, com referência à Pedagogia Histórico-Crítica, que orienta a Metodologia Crítico-Superadora no contexto curricular da escola, conforme Quadro 18:

Quadro 18: Aspectos fundamentais da Prática Pedagógica

<b>Categorização – Organização do Trabalho Pedagógico</b>		
<b>Unidade de Contexto</b>	<b>Unidade de Registro</b>	<b>DADOS EMPÍRICOS</b>
Aspectos Ontológicos	Concepção de Educação	
	Concepção de Escola	
	Concepção de Educação Física	
Aspectos Curriculares	Trato com o conhecimento	
	Organização Escolar	
	Normatização Escolar	

Essas unidades de contexto e de registro estão articuladas entre si, mas foram abordados separadamente, por optarmos por uma exposição didática. Então, serão apontados primeiro os aspectos ontológicos com base nas entrevistas, pelos quais abordaremos a natureza e a especificidade da educação, a função da educação escolar e da Educação Física na transformação da realidade social.

Num segundo momento, abordaremos nos aspectos curriculares, trazendo dados referentes tanto das entrevistas quanto das observações das aulas, com destaque ao trato com o conhecimento (metodologia do ensino e seus procedimentos didáticos) e à organização escolar (tempo e espaço pedagógico), e à normatização escolar (formação continuada e propostas curriculares).

Nesse sentido, analisamos a prática pedagógica da Educação Física no contexto do currículo e seu compromisso com o processo de apropriação dos saberes historicamente construído e sistematizado, dado que confere à educação escolar, especial importância no âmbito da teoria materialista histórico-dialética.

#### **4.1. Aspectos Ontológicos da Prática Pedagógica**

Os aspectos ontológicos estão situados na perspectiva do reconhecimento do ser social, considerando que a essência humana não é dada pela natureza, mas produzida pelos próprios seres humanos, superando a compreensão sobre o ser numa perspectiva metafísica<sup>24</sup>.

Esta é uma perspectiva desenvolvida por Georg Lukács, visto como um dos filósofos marxistas mais influentes do século XX que, entre suas contribuições no contexto da ontologia social está a ideia de que o ser humano é um ser social que se

<sup>24</sup>[...] visão que predominou no desenvolvimento do pensamento filosófico e que se cristalizou no senso comum, marcada por um caráter especulativo e metafísico contraposto à existência histórica dos homens. Partem de uma ideia abstrata e universal de essência humana na qual estaria inscrito o conjunto dos traços característicos de cada um dos indivíduos que compõem a espécie humana (SAVIANI, 2007, p. 154).

constitui num complexo de complexos de caráter histórico e dinâmico, ou seja, numa série de fatores que o determina socialmente, desmistificando

[...] afirmações que acusam a existência em Marx de um determinismo unívoco, proveniente da esfera da economia, que absolutiza a potência do fator econômico legando ao segundo plano a eficácia dos outros complexos da vida social. Ao contrário de um determinismo unívoco da esfera econômica sobre as outras instâncias da sociabilidade, como lhe atribui grande parte de seus adversários, o cerne estruturador do pensamento econômico de Marx se funda na concepção da determinação recíproca das categorias que compõem o complexo do ser social (VAISMAN; FORTES, 2010, p. 19).

Compreender o ser social, portanto, significa compreender o ser humano em suas dimensões individual e coletiva, o que implica também entender que a subjetividade humana, para existir como atributo de cada ser individualmente, supõe a coletividade e o social. O que implica, numa perspectiva marxista

[...] determinar principalmente a essência e a especificidade do ser social. Mas, para formular de modo sensato essa questão, ainda que apenas de maneira aproximativa, não se devem ignorar os problemas gerais do ser, ou, melhor dizendo, a conexão e a diferenciação dos três grandes tipos de ser (as naturezas inorgânica e orgânica e a sociedade). Sem compreender essa conexão nem sua dinâmica, não se pode formular corretamente nenhuma das questões ontologicamente legítimas do ser social, muito menos conduzi-las a uma solução que corresponda à constituição desse ser (LUKÁCS, 2010, p.31).

A ontologia do ser social de Lukács volta-se para a compreensão de que, o ser humano, diferentemente dos animais que se adaptam à natureza, transforma a natureza diante de suas próprias necessidades, cujo ato de poder transformar, conhecemos por trabalho. O trabalho é “uma condição da existência humana; é comum a todas as formas de sociedade, mas se diferencia pelas relações sociais estabelecidas” (TAFFAREL; LACKS; SANTOS JÚNIOR, 2011, p. 105). E, a educação se dá exatamente nestas relações.

O trabalho é, pois, uma referência para se compreender a educação, ou seja, como ela se situa dentro do processo de constituição do ser social e como ela responde às necessidades que são gradativamente criadas por um conjunto de aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais, pois,

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a

formação do homem, isto é um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2009, p.154).

A ontologia nos ajudou a compreender e reconhecer a educação como formação humana e nos permitiu identificar que os entrevistados se preocupam com a questão da apropriação do conhecimento na formação dos estudantes, manifestando como concebem a educação, a escola e a Educação Física ao revelarem como se caracteriza sua própria prática pedagógica.

No que diz respeito à educação, os professores expressam a importância do papel da família em relação ao que chamam de educação doméstica. Contudo, numa época em que uma série de problemas sociais interfere na formação das crianças e jovens, a educação, que nunca foi do ponto de vista mais amplo, inteiramente circunscrita à escola, é logo associada à mesma.

A gente está vivenciando um momento muito difícil na educação, e aí está também a educação doméstica. Estou lendo Paulo Freire novamente, e estou adorando, porque eu me vejo nas lições de Paulo Freire, sabe. Eu nunca fui um bom leitor também não, porque tive outros problemas na minha vida, que eu era chamado de analfabeto, de burro, lá na minha família, e eu acho que acontece um pouco isso também com o meu aluno. Todo dia ele é chamado de burro, de analfabeto, de ignorante. O pai e a mãe os enxotam e não querem que eles leiam nada não também. Infelizmente, a gente está vivendo um momento muito, muito difícil na educação brasileira, agora estou falando uma coisa mais ampla, entendessemos? A educação pública brasileira está, eu diria que, com problemas gravíssimos. O grande problema da educação no momento é a falta de escolas (PEF4).

Realmente, o problema da educação é também social, mas os problemas educacionais refletem as contradições da própria sociedade. Na base da educação, a ausência de uma família como local propício ao desenvolvimento de sentimentos, afetos e emoções, parte de um ideal que nem sempre reflete a realidade.

A juventude enfrenta esses e tantos outros problemas que são difíceis até para uma intervenção qualificada, os quais jamais poderão ser resolvidos exclusivamente pela escola, inclusive porque nem sempre cabe. Por isso, há de se evitar a posição de que se pode resolver o problema da educação apenas abrindo escolas.

As nossas políticas educacionais, por não terem sido associadas a uma política social de longo alcance e não estarem alicerçadas em uma clara consciência dos obstáculos a serem enfrentados num sistema educacional abrangente e de boa qualidade, limitam de fato as possibilidades de mudanças.

Entretanto, as próprias intencionalidades da prática pedagógica do professor demonstram a importância por eles atribuída, aos valores e conceitos adquiridos que são partilhados na escola, ao mesmo tempo em que buscam mudar situações individuais ou sociais previamente dadas.

É importante compreender que a gente, através da educação, da perspectiva mais crítica, mesmo que a gente não pudesse transformar aquele ser social, a gente poderia estar dando uma outra forma de olhar o mundo, e podia levar eles a pensar né, e aí esta é uma coisa que eu acho muito interessante na educação que a escola pode oferecer (PEF3).

Porque a educação transforma. Tudo é através da educação. A educação ela transforma a vida de uma pessoa. Quem não estuda, acho que deve sofrer muito, porque minha vó mesmo era analfabeta, mas ela sofreu tanto por conta disso. E eu fico vendo hoje, quem não estuda não é ninguém. Não é ninguém. Porque assim, as pessoas querem ser ricas. Eu digo sempre aos meus alunos: pra você ser rico? nem quem estuda é rico minha gente! Você pode ter uma qualidade de vida boa. Mas rico? Ou você rouba ou você ganha na loteria. Porque pra ser rico tem que estudar [...]. Temos que transformar pra eles serem pessoas do bem, a partir do que eles são mesmo (PEF1).

Como a educação responde às necessidades que são gradativamente criadas por um conjunto de aspectos econômicos, sociais, culturais e políticos, é importante a superação da crença no poder da educação em corrigir as desigualdades sociais simplesmente por frequentar a escola, desconhecendo os condicionantes sociais da prática educativa.

Sobretudo porque a educação escolar pode representar uma ascensão social defendida pela comunidade, mas apenas como uma alternativa para entrada no mercado de trabalho, com possibilidade de estar numa posição um pouco melhor do que aquela de seus pais, na medida em que “... é difícil alimentar esperanças quando ninguém do próprio convívio foi bem-sucedido por essa via” (CHAIM JÚNIOR; NEIRA, 2016, p.56).

Ao contrário, à educação escolar cabe elevar o pensamento dos estudantes, de forma que estabeleçam o domínio teórico e prático diante do conhecimento sobre a realidade, e sobre ela busquem intervir em busca de soluções, cujas apropriações, segundo Abrantes e Martins (2007), não ocorrem espontaneamente, mas sim por meio dos processos educativos intencionalmente planejados.

Para ser transformadora, a prática pedagógica necessita reconhecer tanto as aspirações dos que estão no ambiente escolar, quanto notar que é imprescindível o enfrentamento das relações sociais que acabam por levar os indivíduos a aceitarem

as condições nas quais se encontram, pois, toda prática pedagógica traz implícita e explicitamente um processo de formação.

Saviani (2009) mostrou que as intencionalidades pedagógicas, a partir de suas teorizações, se relacionam diretamente ao projeto de sociedade, por isso impactam tanto o processo de formação na educação escolar. Dessa forma, classificou as teorizações educacionais, como: Não críticas, Crítico-Reprodutivistas e as Críticas.

As teorias Não Críticas sugerem ser a educação um instrumento capaz de homogeneizar os indivíduos numa sociedade que também é harmoniosa, cuja estrutura política e econômica não é questionada, apresentando a escola independente das condições econômicas e políticas desta mesma sociedade.

As teorias Crítico-reprodutivistas consideram a sociedade dividida em classes antagônicas. Quem detém o poder econômico, detém o poder ideológico. A educação depende desta estrutura social e a escola está determinada pelo sistema, negando assim o acesso de todos à educação, reproduzindo as relações sociais vigentes.

As teorias Críticas fazem uma análise da sociedade e da educação como fenômeno social, em busca da superação por incorporação das Teorias Não Críticas e a Crítico-Reprodutivista. A essência dessa teoria está em conceber o sujeito como ser histórico e crítico diante da realidade, em busca da transformação social.

Diante dessas teorizações, apontamos que o professor não pode enfrentar os gravíssimos problemas educacionais do nosso tempo apoiados exclusivamente em constatações ou em denúncias sobre a realidade escolar, ainda que sejam necessários para compreensão da realidade.

Fundamentalmente, é importante estar apoiado em teorias educacionais críticas, em meio a todas as contradições, desafios e fardo do tempo histórico atual. Daí a importância em buscar delimitar os papéis que são atribuídos à escola na formação dos estudantes.

[...] o que a sociedade hoje está colocando é que a educação hoje é a tábua de salvação para crianças e jovens, porque não se tem mais assim, o que a gente tem visto na discussão e inclusive estudiosos e palestrantes, é que hoje não se tem mais limite e a noção de família se perdeu. Essa defasagem e essa falta da estrutura familiar que hoje se tem, vários tipos de família que se cria, e às vezes famílias totalmente desestruturadas. Está se colocando funções para a educação e essas funções que estão atribuindo à educação, está deixando a educação meio que inchada. A gente às vezes está assumindo muito papel para poder dar conta da falta que está tendo de uma educação familiar, doméstica. A gente tem muito a contribuir na

formação do ser humano para o mundo, mas, ele tem que vir com embasamento, ele tem que ter uma estrutura familiar que passe pra ele o básico do básico (PEF2).

No que diz respeito, portanto, à educação escolar, esta vem sofrendo com uma série de responsabilidades a ela designada, ignorando que escola e família têm suas especificidades e suas complementaridades, e não se pode perder de vista suas fronteiras institucionais, ou seja, o domínio do objeto que a sustenta como instituição.

Como a educação não se restringe a um lugar, a uma pessoa, mas às relações sociais, as soluções são bem complexas. Por isso que, quando discutimos o contexto educacional, percebemos a estreita relação entre a educação e a escola, apesar desta não configurar uma relação de dependência.

Há uma distinção entre a educação escolar e a educação que ocorre fora dela, e no caso, a parte que cabe à família. A família é responsável pela forma com que o sujeito se relaciona com o mundo, mediante a convivência humana, em colaboração com a escola. A escola é a instituição que tem como função a apropriação do conhecimento historicamente construído pela humanidade.

Segundo Marsiglia (2011, p.10), o papel específico da escola “consiste em propiciar o acesso ao conhecimento sistematizado daquilo que a humanidade já produziu e que é necessário às novas gerações para possibilitar que avancem a partir do que já foi construído historicamente”.

Nesse contexto, existem dois distintos e antagônicos projetos de formação humana envolvidos no acesso ao conhecimento científico no contexto escolar: um que busca uma formação unilateral, assegurando a adaptação dos indivíduos às atuais relações de dominação previstas numa sociedade capitalista. E outro que tem como horizonte a formação a omnilateral, cuja formação científico-crítica está associada à intervenção política em que os sujeitos assumem sua posição crítica na realidade. As falas dos entrevistados transitam sobre essas duas perspectivas.

Eu acho que a formação do cidadão é na escola sim. A família dá a educação doméstica e a escola dá o conhecimento, tem que dar o conhecimento, o menino tem que sair daqui sabendo alguma coisa. Conhecimento das ciências, das exatas, de tudo, tem que ser na escola, a família complementa com a educação doméstica, mas a escola é muito importante. Eles entram no Ensino Médio com 14 anos e saem com 17, 18, depende da idade que entrar e saem preparados para vida, espero pelo menos assim (PEF1).

É porque, a escola, ela é o motor da educação. Embora a gente esteja vivenciando problemas sérios na educação, como a gente está vendo aqui uma escola esvaziada, estamos dentro de uma sala de aula às quatro horas da tarde vazia, a educação está com problemas seríssimos, os governantes não sabem o que fazer com a educação, tem milhares de alunos fora da sala de aula. (PEF4)

Geralmente a discussão é de que a escola está pra formar cidadãos né. Hoje o debate é que tipo de cidadãos né, e aí como você coloca a questão da escola, os sonhos, se tivesse todas essa lacuna fechadas, cada um no seu lugarzinho, e os meninos chegassem certo, a gente iria formar cidadãos críticos da realidade, pra se colocar, pra saber que dali ele vai ter um espaço para uma faculdade para o seu trabalho pra ele ter a opção de escolher o que ele quer, de acordo com os horários e tal. Mas hoje em dia está muito difícil (PEF2).

É importante que a educação escolar esteja preocupada em formar estudantes conscientes dos problemas do seu tempo, do seu mundo, tornando-os capazes de realizar análises e sínteses, e tomar posição frente a um projeto de emancipação social.

O projeto de emancipação social na crítica marxista se refere à maneira como o sujeito percebe a realidade e nela interfere para mudar radicalmente a sociedade. Que é bem diferente de espelhar-se sobre os princípios apresentados pelas teorizações pós-modernas, pós-estruturalistas, que descaracterizam as grandes análises históricas e culturais e seus relatos de emancipação, afirmando serem grandes narrativas.

Os estudos educacionais pós-críticos entendem que a educação é um instrumento de justiça social necessário para a consolidação da sociedade democrática (NEIRA 2014). Assim, permitirá aos estudantes a compreensão do mundo e de si mesmos nele, de modo a garantir que todos tenham condições dignas numa convivência democrática e solidária promovida também na escola. Portanto, há o entendimento de que a escola legítima, por meio de práticas excludentes e apáticas sobre as diferenças, as desigualdades sociais, e que por isso aumentar o nível de justiça social é uma função importante a ser desempenhada.

Existe um deslocamento, nas teorias pós-críticas, do sentido de emancipação para a justiça social, ou seja, o objetivo da crítica pós-moderna é fazer justiça aos problemas relacionados aos marcadores sociais das diferenças, e para isso não é necessário uma análise dos processos históricos, o que consideramos ser um olhar precipitado.

A emancipação é analisada como uma impossibilidade diante da descrença do papel exercido pelos sujeitos que, ao estarem conscientes da realidade



social, são capazes de alterar o sistema econômico. Esta seria uma ideia de consenso universal que, para os pós-modernos, não caberia nos tempos atuais, em detrimento de um conformismo social no capitalismo.

Ainda que fosse possível um consenso universal, a justiça social também não seria? Talvez não haja interesse em se reconhecer como tal, mas o princípio da relação causa e efeito provocada pelos sujeitos se reconhecerem no mundo, e buscarem justiça em relação aos contextos vividos se constitui na mesma lógica. Aumentar o nível de justiça social como papel da escola também pressupõe um impulso normativo.

Portanto, temos que ter uma referência para que as pessoas possam saber porque elas são diferentes e como se dá politicamente o trato com essas diferenças, e esta não é uma questão de mérito ou divindade, ou uma coincidência cultural, mas uma realidade político-econômica que também diz como essas coisas ocorrem.

Assim, o desejo em oferecer o melhor aos estudantes pelos professores se revela numa proposta que advém do senso comum, em desenvolver uma formação cidadã e na necessidade do domínio do conhecimento científico. Vincular o projeto de educação à formação da cidadania é insuficiente (TONET, 2016), pois a cidadania não pressupõe a superação da ordem capitalista. O que está em foco na educação escolarizada, portanto, é a formação humana, mas é importante entender.

Com efeito, pode ocorrer que, no plano concreto, a educação se processe não como formação do homem, mas como sua deformação. A partir daí faz sentido distinguir os conceitos de educação e de formação humana conduzindo a análise na verificação do grau em que a educação, efetivamente, se configura ou não como um processo de formação humana, análise essa que poderia eleger como critério para se distinguir entre a educação formadora e a deformadora do homem, aquilo que define o homem como tal, isto é, o que o constitui como ser humano; em suma, aquilo que caracteriza sua essência (SAVIANI, 2013, p.190).

A existência do ser humano não é garantida pela natureza, mas pelo próprio sujeito. E como ele precisa produzir sua própria existência através do trabalho, é no ato de trabalhar que acontece, ao mesmo tempo, o ato educativo. Assim, pode-se afirmar que, se é o trabalho que garante a existência humana, a maneira como o trabalho está presente na sociedade afeta diretamente suas relações.

Nessa perspectiva, o modo de produzir a vida de uma sociedade interfere na forma como o sujeito se torna humano, e a escola, como não está isolada dentro da sociedade e está diretamente relacionada ao trabalho, sofre o mesmo processo. Ou

seja, o modo como a sociedade produz sua existência atinge diretamente o modelo de educação oferecido.

A escola, portanto, é um espaço de disputa, pois o conhecimento que se produz interessa aos diferentes grupos sociais que se firmam basicamente em classes. Assim, faz parte de uma luta para além dos seus muros, uma luta por projetos de sociedades diferentes, que está inserida em todas as esferas e relações sociais. Dito isso, “a luta pela escola nunca pode estar separada das lutas sociais no seu conjunto, da luta de classes na sociedade total, da luta contra a divisão em classes” (SNYDERS, 2005, p. 104).

A luta é por uma escola que se posicione contra uma proposta de educação que visa formar os estudantes de maneira precária e utilitária, e que defenda um projeto de formação humana omnilateral.

O compromisso com a formação omnilateral implica, por um lado, a crítica das perspectivas educacionais contemporâneas cujas bases filosóficas não se coadunam com esse ideal e, por outro, a elaboração de fundamentos teóricos para uma prática educativa coerente com o projeto proposto. (DUARTE; DELLA FONTE, 2010, p. 2)

A formação dos estudantes se efetiva por meio da educação escolar, e por isso, o professor precisa assumir uma atitude contrária ao processo de esvaziamento quantitativo e qualitativo pelo qual vem passando o sistema escolar, no que diz respeito à negação do ato de ensinar, ou seja, de transmitir às novas gerações o patrimônio cultural produzido historicamente pelo conjunto do gênero humano.

Dessa forma, quanto mais fragmentada, flexível e superficial for essa formação, mais facilmente as pessoas serão exploradas.

A escola é o coração desses meninos. Eu considero a escola o coração do jovem, todo jovem tem que ter a escola. Eu estou muito triste ultimamente porque a escola está empurrando o jovem pra fora. Aqui por exemplo estão faltando pelo menos seiscentos jovens, nessa escola que nós estamos, estão faltando nesse momento seiscentos jovens, nós só temos quatrocentos, e a proposta é mil. Onde estão os outros seiscentos jovens? A gente não sabe, estão por aí pela comunidade tentando trabalhar, não quero dizer as outras coisas malignas que podem estar fazendo, e estão também, mas eu não quero acreditar nisso aí, eu tenho que correr, continuar pensando em melhorar a sociedade. Eu não posso de jeito nenhum andar pra trás feito caranguejo, eu tenho que pensar pra frente. Eu tenho filhos, estou criando netos, está entendendo, então eu tenho que acreditar em educação. Mas onde estão os outros alunos desta escola? Estão desaparecidos? São fantasmas? Pelo que eu saiba a população é crescente, ela não decresce, então a escola está em falta com a sociedade (PEF4).

O processo intencional, político, do esvaziamento, por muito tempo se concentrou fortemente no que diz respeito ao acesso da população à escola pública, ao número de vagas disponíveis para a entrada dos estudantes na escola. Contudo, não sendo eficaz por si só, foi necessário minar também o acesso ao conhecimento científico. O esvaziamento do trabalho educativo relaciona-se estritamente a secundarização dos conteúdos clássicos da educação escolar. Conforme Saviani (2010, p.30),

[...] currículos escolares tendem a ser sobrecarregados com atividades impregnadas do cotidiano, do senso comum, subsumidas por orientações motivadas por apelos mercadológicos e midiáticos sem qualquer consistência teórica, embora abusem do termo “pedagogia” adotando denominações como: “pedagogia de projetos”, pedagogia das competências”, “pedagogia da qualidade total”, “pedagogia corporativa”, “pedagogia do professor reflexivo” e outros, avançando até mesmo para nomenclaturas mais bizarras como “pedagogia do amor” e “pedagogia do afeto”.

A afirmação acima é de suma importância por despertar uma maior atenção àquilo que vem sendo desenvolvido nas escolas. As escolas têm trabalhado com uma infinidade de projetos didáticos, nem sempre interdisciplinares, favorecendo muito o deslocamento dos saberes científicos para segundo plano.

Interdisciplinaridade é entendida como interpenetração de métodos e conteúdo entre disciplinas que se dispõem a trabalhar conjuntamente um determinado objeto de estudo. Para facilitar a conceituação da interdisciplinaridade, pode-se contrapor-lá à noção de multidisciplinaridade. Neste último caso, os profissionais são justapostos, cada um fazendo o que sabe. Não há interação em nível de método e nem de conteúdo. Contrariamente, na interdisciplinaridade tal integração ocorre durante a construção do conhecimento, de forma conjunta, desde o início da colocação do problema. O conhecimento é gerado em um nível qualitativo diferente do existente em cada disciplina auxiliar (FREITAS, 1995, p. 91).

A Pedagogia de Projetos ou os projetos didáticos enfatizam a recusa da Didática tecnicista, que marca a produção da área desde a década de 1970, reconhecendo ser este um campo complexo dos processos de ensino-aprendizagem, e estruturam-se por meio de projetos temáticos que resultam de problemas dos interesses dos estudantes e/ou sociais, que serão pesquisados, elaborados e desenvolvidos, e normalmente manifestados por questões ou por curiosidades por eles sentidas, sob a orientação de professores.

Segundo Hernandez (1998, p.86) esta seria uma forma de romper com as limitações do cotidiano, com a postura do professor tradicional, passando a ser o mediador de informações, valorizando os temas geradores e não mais seguir a risca

os livros didáticos, porque o ensino busca a compreensão dos problemas que são investigados. “Compreender é ser capaz de ir além da informação dada, é poder reconhecer as diferentes versões de um fato e buscar explica-las além de propor hipótese sobre as consequências dessa pluralidade de pontos de vista”.

A grande crítica a este modelo de ensino não está na estratégia do ensino em si, mas no crédito dado à apropriação do conhecimento espontâneo como fundamento da prática pedagógica. Suas características foram amplamente divulgadas e são bastante eficientes nas redes de ensino, mas na rede pública, seus atributos se configuram como atividade tarefaira, cada um fazendo a sua parte.

A gente tem o projeto dos jogos internos que se tornou da escola desde que eu cheguei aqui porque não existia. A gente colocou esse projeto e ele entrou programa anual da escola. E tem uns projetos da escola também, que aí tem projetos que são interdisciplinares, feira de ciência, e aí a gente vai debatendo, elas colocam os temas, como recentemente você viu da intolerância religiosa, e a gente vai tentando puxar o fio condutor pra disciplina da gente. E, esse ano, eu por exemplo, os jogos internos está no cronograma pra gente fazer em junho. Então o esporte que era pra dar no quarto bimestre, eu vou dar agora no segundo bimestre porque os meninos vão poder ter o entendimento do que é o esporte, quais modalidades que tem, por causa das olimpíadas também, né. Geralmente os jogos internos daqui a gente não faz só a atividade dos jogos. É um projeto que a gente trabalha um tema central e eles apresentam vários trabalhos, ou em forma de painel ou apresentação de cada sala de aula, que culmina com os jogos também, com jogos de quadra e aí essas atividades que são feitas nas salas, da pontuação pra eles dentro do jogo de quadra. Se eles não fazem as atividades didáticas em salas de aulas com suas apresentações trabalhos e tal, ele deixa de ganhar uma pontuação que vai ajudar ele lá no jogo. Por que assim, a qualidade do trabalho e a valorização da disciplina são diferentes do que você trabalhar apenas só o jogo no ato técnico da habilidade, porque o aluno, só quem está jogando são os que tem habilidade para aquela linha esportiva vai fazer sua equipe, vai montar pra jogar. E dessa forma os jogos passam a ter participação integral de todos os alunos [...]. Eles conseguem fazer junto com português as letras de música, e a gente faz uma votação. O pessoal de matemática, o ano passado ficou com primeiros socorros, e o pessoal de biologia também (PEF2).

Na escola existem vários projetos, né. Vários com a intenção de solucionar alguns problemas né. Pronto, a gente tem o projeto de consciência negra, existe a disciplina DH, que é direitos humanos, trabalha também. Assim, todas as disciplinas se envolvem e fazem alguma coisa dentro daquele tema. Eu acho que é um todo, todo um conjunto que trabalha, e agora vai ter um trabalho de bullying na escola, agora no mês de abril teve. É um conjunto de disciplinas, é uma coisa interdisciplinar. Eu trabalho com textos, principalmente no terceiro ano. Em cima de texto trabalho o preconceito dentro dos esportes, preconceito de cor, de sexos dentro dos esportes. Em cima de textos, no terceiro ano especificamente (PEF1).

Dessa forma, ao se pensar uma contribuição no processo de formação humana, a escola tem buscado o caminho dos projetos para sensibilização dos sujeitos acerca das questões que se constituem culturalmente, e esse é o modo

previsto de organização pedagógica das teorizações pós-críticas. Ou seja, dar ênfase aos elementos de uma prática que vai levar os estudantes a refletir sobre aquele tema específico, mas sem grande proporções com a questão social mais ampla.

Porém, é possível destacar também que os professores se preocupam em estabelecer um processo que viabilize a análise dos conteúdos escolares e suas relações sociais, buscando novas formas de ensinar e aprender, debatendo e construindo os nexos e relações com o mundo.

Evidentemente, concepções pedagógicas dominantes se respaldam também nesse modelo para desvalorizar o arcabouço teórico cultural acumulado historicamente, com ênfase no papel do professor apenas como facilitador do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, a defesa de uma proposta voltada para a formação omnilateral indica a necessidade de propiciar subsídios teórico-práticos para que os estudantes desenvolvam o pensamento crítico, a capacidade de elaborar sínteses, de recuperar a totalidade do pensamento e permitir a chegada à prática social.

Mas, estaria a Educação Física comprometida com esta formação? As experiências pedagógicas relatadas pelos professores revelam uma busca pela prática social? Qual seria o papel deste componente curricular?

Num primeiro momento poderíamos afirmar que sim. Os professores reconhecem que trabalhar na perspectiva da interdisciplinaridade no contexto da Educação Física é um avanço, por concentrá-los num trabalho em comum, ainda que não tenham a clareza sobre qual a perspectiva de interdisciplinaridade que embasa sua prática pedagógica.

[...] todas as disciplinas deveriam estar pensando dessa forma, e estar atrelada né, estar trabalhando aqui questão da interdisciplinaridade e trabalhando em conjunto, que esse foi o objetivo da feira de ciência que teve uma nova roupagem, teve uns boicotes também, porque tudo que se muda tem, e ai eles não entendiam isso, que não era só apresentar um trabalho, decorar um trabalho e apresentar ele. Era se apropriar do conteúdo que você estava ali, e levar aquilo pra sua prática social, seu meio social onde você está inserido, porque não adianta você ter um conhecimento e não conseguir socializar o conhecimento, então era fazer o aluno pensar, e trazer novas possibilidades e levar esse aluno a transmitir né, a ser um cidadão crítico, trabalhando na escola com a questão da auto-organização (PEF3).

Na Metodologia Crítico-Superadora, a interdisciplinaridade vai além de desenvolver na escola um trabalho em cima de um tema gerador ou um projeto

criado pela escola envolvendo diferentes áreas do conhecimento. A interdisciplinaridade acontece quando os agentes do processo educativo conseguem compreendê-la como ação pedagógica, em que as pessoas envolvidas com seus componentes curriculares busquem a solução para a problemática posta pela prática social. Sendo assim, um aspecto importante de aproximação com a Metodologia Crítico-Superadora, diz respeito à auto-organização.

Conforme Pistrak apud Freitas (2009), a auto-organização é uma estratégia utilizada nas escolas, cujo fundamento segue alinhado com a perspectiva socialista. Sua dinâmica está em solicitar aos estudantes a realização de tarefas que são decididas em assembleia, com a formação de pequenos grupos de trabalho, cuja finalidade é a construção de ações coletivas.

Trabalhar coletivamente significa saber organizar e dirigir um grupo e quando for necessário, também saber ser dirigido. Significa respeitar o conhecimento prévio que os estudantes trazem, mas, sobretudo, que construam e apontem soluções em conjunto acerca dos conteúdos e a prática social. Portanto, não é uma tarefa fácil. Há resistências, mas, a auto-organização se faz presente:

[...] só pegando um exemplo, a gente fez uma feira de ciências, e na feira de ciência foram os esportes, era sustentabilidade. Então a gente foi trabalhar os esportes, a gente trabalhou o esporte ecológico e a gente trabalhou a sustentabilidade através da bicicleta. A gente trabalhou a questão da academia sustentável, e aí a gente começou a entender cada aspecto, o que é uma atividade de andar de bicicleta, e aí vai toda aquela questão fisiológica né, o condicionamento anatômico, o quê que melhora. Mas depois a gente entra em outros aspectos, o que é melhor pra nossa cidade, a questão da mobilidade. Então assim, a Educação Física não está sozinha, a educação física já entrou em outros conteúdos, que estão levando eles, a pensar e entender que a partir daquela prática que a gente está aprendendo na Educação Física, a gente pode melhorar outras coisas lá fora também. E aí foi o exemplo a academia sustentável, eles pesquisaram e montaram uma academia com pneu, fizeram jump, fizeram alteres, fizeram step, e aí pegaram borrachinha de pneu e fizeram os tensores. Dessa prática, tinha uma pessoa da prefeitura que dava assistência, que era mãe de alguém, de um aluno, que viu, que se interessou, e o pessoal da EMLURB que trabalha com essa questão da sustentabilidade da limpeza urbana, tem um polo que é um eco núcleo, na praça da jaqueira, e eles perguntaram se a gente não queria levar os meninos pra apresentar isso para um grande grupo, pra sair aqui da escola. Então assim, eu vi a alegria deles, de através da minha prática, através da Educação Física, da minha disciplina eles pegaram determinados conteúdos que foi a academia de ginástica, se apropriaram daquele conteúdo, mas eles refletiram como é que eles tinham uma nova possibilidade de trabalhar aquele conteúdo. Então assim, eles saíram só do conhecimento e buscaram novos conhecimentos, então é isso que o ensino da Educação Física. Eu não penso em trazer só um elemento, só um conteúdo, e trabalhar aquilo, eu penso que eles reflitam sobre aquilo, e levem, e busquem mais novas possibilidades e levem pra sua comunidade (PEF3).

Então assim, o que é que eu fiz no terceiro ano esse ano, a gente visualizou a questão de muito trabalho, então fui trabalhar ginástica laboral com eles. A gente foi visitar o que era ginástica laboral, pedi pesquisas de campo (...) elenquei cinco trabalhadores, formas de trabalho, costureira, digitador de telemarketing, que passam o dia muito sentado, coloquei trazendo para o dia a dia deles. Vamos analisar a estrutura da cadeira, estrutura da sala de aula. O que é ergonomia? Qual a função da ergonomia e porque entrou a ginástica laboral? E como ela se divide? E esses trabalhadores que estão lá, o que é que eles fazem? Como a ginástica laboral realmente ajuda ou não ajuda em nada, é só perda de tempo? [...] mas, a gente tem o entendimento do que é, então vamos tentar conhecer né. Não consegui mais ninguém que trabalhasse com ginástica laboral porque eles iriam pra essas empresas, pra visualizar. Foram em clínica de fisioterapia, fizeram equipes e foram falar com fisioterapeutas sobre o que era ergonomia, a função da ergonomia e como é que era a ergonomia ajudava a ginástica laboral e pra essas funções que a gente delegou, que ai eles colocaram que existiam funções que realmente o movimento repetitivo estava demais assim, muito evidenciado e ia prejudicar bastante a saúde do trabalhador. E aí eles levantaram cinco funções: cabeleireiros, carteiro, telemarketing (digitador), costureira, cai tudo numa categoria só, e pedreiro, pronto, cinco formas de trabalho. Eles foram fazer a pesquisa do que é a ginástica laboral e como poderia ajudar se ajudaria ou não. Foram pra várias clínicas de fisioterapia, e lá eles conversaram com os fisioterapeutas e viram aulas voltadas para ajudar esses trabalhadores. Aí assistiram aula de pilates, cada numa categoria, RPG, e aí eles saíram trazendo pra mim o que foi que eles conseguiram dentro das discussões com os fisioterapeutas. Ai dentro da sala de aula a gente foi discutir a questão, porque já que a gente estava falando sobre trabalho, trabalhador, se a carga horária o serviço era realmente possível a pessoa ter uma saúde, apesar de se você tiver um horário destinado pra melhorar sua saúde através da ginástica, isso implicaria na melhoria a partir da ginástica ou se implicaria de ter outras melhoras além do dia a dia do trabalhador? O que poderia melhorar em relação a discussão. Ai a discussão saiu além né, com carga horária, com horário de trabalho, a discussão de espaço físico a discussão de várias outras, como as condições de trabalho. É exatamente aí que gente foi além na discussão, a gente até assistiu um filme, tem uma turma a gente conseguiu, na outra não conseguiu por causa do horário: Tempos modernos. Para fazer análises justamente do movimento repetitivo e eu tentei, o que eu queria mostrar pra eles é que eles entendessem né, a forma como se trabalha, horário de trabalho, a carga horária e o movimento repetitivo daquela função o que iria prejudicar o trabalhador em relação às lesões e articulações e tudo, mas foi bem legal o trabalho (PEF2).

As experiências relatadas confirmam a ideia de que a escola não pode transitar nos limites da empiria, ela tem uma função específica na socialização do conhecimento. A apreensão da realidade ou a apropriação do conhecimento científico se inicia exatamente pela prática social, e a auto-organização passa a ser uma estratégia fundamental para superação do que está aparente, em que os estudantes irão propor soluções aos problemas que nela se apresentam.

Por isso, a escola busca assumir junto às crianças e jovens a tarefa de envolvê-los cada vez mais nas múltiplas esferas da vida social, pedagógica e econômica, as quais vão sendo feitas “novas exigências de desenvolvimento, introduzindo-as na ampla vida social, ligando sua auto-organização como os outros,

com os movimentos sociais, com as associações juvenis” (PISTRAK, 2000apud FREITAS, 2009, p 31).

A escola também se encarrega de organizar a tarefa de conhecer, com suas contradições, lutas e desafios, sendo um espaço em potencial de formação e transformação social. Logo, precisa se contrapor ao processo de escolarização de má qualidade e ao fracasso escolar em massa, bem como à negação aos estudantes o acesso aos conhecimentos e aos saberes que podem formar uma massa de sujeitos críticos e revolucionários.

Nesse ponto de vista, concordamos com Saviani (2012, p. 131) de que não é possível compreender a educação sem a escola. “... a escola se tornou a forma principal e dominante de educação a partir da qual as demais formas são aferidas”. Embora os professores construam a ideia de que a escola é a continuidade do meio social e não necessariamente uma preparação para este meio.

Assim, o professor de Educação Física, é quase como se fosse um pai ou uma mãe, porque as transformações sociais que a gente pode fazer dentro da aula da gente são muito grandes. Porque assim, tem aluno que desabafa coisa particular da vida dele comigo, que eu nem esperava que eles fossem fazer isso, entendeu? Eles tratam a gente com tanta amizade, como se a gente fosse a mãe que até os problemas a gente conta. (...) eu acho que em outras disciplinas também acontece isso, as transformações que você faz dentro do aluno, faz com que ele supere tanta coisa, faz com que eles mudem, faz com que eles cresçam, eu acho que a educação física é isso, é você conseguir transformar um aluno, pra transformar ele pra ele ser um cidadão de bem, ir para o mercado de trabalho, um cidadão, com a mente mais aberta para o mundo, entendeu? A educação física faz muito isso, de transformar, de levar o aluno pra procurar, descobrir o mundo, transformar lá fora. A gente prepara eles, pra eles serem um cidadão de bem, pra eles correrem atrás do objetivo deles. Não só a educação física, eu acho que as disciplinas todas, fazem isso. Quando a gente vê um aluno que volta pra escola, a gente se sente assim tão bem, olha não tem coisa melhor para um professor vê o aluno passar no vestibular, ele se sente tão bem como se tivesse agradecendo a gente (PEF1).

A fala acima tem como pressuposto a constante possibilidade de que o ser humano é capaz de conhecer, ora para adaptar-se social e culturalmente, ora para transformar a sociedade. Mas, a constante possibilidade de transformar indica que na condição de sujeitos históricos há uma necessidade social de construir um outro projeto histórico, pelo viés da crítica marxista, que para o campo da Educação Física escolar, tem muito a contribuir.

É porque na verdade, a Educação Física ela passa uma ideia para os alunos que é só pratica né, que é só aquela coisa de vim jogar, fazer a aula e ir embora, e a gente sabe que não é isso, que é aquela questão da formação (...).eu acho que a importância da Educação Física é que o aluno



como em qualquer outra disciplina, o aluno é colocado a uma reflexão, ele tem que saber o que é que está fazendo na escola e como está situado na sociedade (PEF3).

Ela é a disciplina mais amada pelos alunos, e a mais odiada pelo conjunto de educadores e dos professores, porque ela traz alegria e aluno não tem que ter alegria, aluno é pra ser triste e sofrer com matemática e física, não é? E não com Educação Física, porque educação física é o oposto de tudo isso né. É o momento do lazer, da liberdade, da alegria, da convivência, do relacionamento, da amizade, até do embate físico, o toque, a gente fala tanto do toque, do abraço do amigo, do respeito. Então eu gosto muito da educação física, mas a Educação Física sofre nas escolas, falta de material, falta de consideração pelos gestores que não gostam da disciplina, criam sempre entraves para nossa atividade, mas a gente luta contra isso, e vivemos lutando contra isso (PEF4).

Eu acho que a Educação Física é uma das disciplinas mais importante da escola, mais importante. Na Educação Física o menino vai primeiro entender que ele está num grupo, que naquele grupo ele vai ter que entender com as emoções, com os limites, com as diferenças, e aí ele saber que ele vai ter que entender, o que é trabalhar realmente em grupo, ele não vai estar numa sala de aula como a maioria das disciplinas, cada um por s, e Deus por todos. Na Educação Física o trabalho é muito interessante. Há muita coletividade, cooperação, socialização. Todo o trabalho que a gente faz precisa do outro [...]. Essa ideia de você colocar no menino a questão do trabalho em grupo, da força do trabalho em grupo e que há uma necessidade dessa troca, se não tiver o grupo pra se trocar respeito, cooperação, as experiências, eu não vou saber lidar em nenhum outro espaço. E a Educação Física dentro desse contexto, ela não ia ser diferente. Ela teria que entrar num ambiente escolar, pra ensinar justamente aos meninos a como se comportar pra poder fazer a defesa desse projeto. Então a construção dos alunos iria se dá pra eles saberem defender um projeto comum a todos (PEF2).

A legalidade e legitimidade da Educação Física brasileira avançou bastante com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB, Lei 9394/96, por tira-la da condição de atividade para componente curricular, dada sua especificidade no contexto da cultura corporal, passando a ser obrigatória nos currículos do Ensino Fundamental e Médio.

Entretanto com a aprovação da Lei 13.415 de 2017 que institui a Reforma do Ensino Médio há uma mudança nesta situação, pois a Educação Física necessariamente não será obrigatória como disciplina, já que seus direitos e objetivos estarão vinculados a Base Nacional Comum Curricular, sendo obrigatório seus estudos e práticas, mas esses não estão claros como funcionará.

A Educação Física neste “novo” Ensino Médio incide sobre a minimização dos conhecimentos que são próprios a esta área, e o que for possível ser visto, será tratado com pouca profundidade. Retoma-se o debate do legal e do legítimo.

O esforço dos professores, portanto, tem sido desenvolver suas aulas tentando superar as práticas com base no modelo de aptidão física, sem recusar o

conhecimento sobre o mesmo no contexto da saúde. Embora façam isso supervalorizando a área, localizada num certo lamento e desabafo, ao lado de determinado sentimento de orgulho e cuidado com o trabalho desenvolvido. Mas, sempre referenciam a Educação Física como componente curricular.

[...] Educação Física como qualquer outro componente curricular, que se tem a parte teórica e que se tem a parte prática e dentro dessa parte teórica, que está atrelada a essa parte prática, a gente vai trazer situações, que não são situações fechadas, são situações que a gente pode dizer, como professor, a gente é o orientador, a gente vai estar ali na orientação, mas a construção do entendimento do aluno, do que está sendo vivenciado na Educação Física, vai ser feito professor e aluno. E aí essa é minha Educação Física, eu quero que eles reflitam, que eles pensem, que eles tragam algo de novo, que eles motivem a entender que o corpo e a mente eles tem que andar juntos, e que o aprendizado, que eles levem esse aprendizado saindo do muro da escola (PEF3).

A Educação Física é um componente curricular que trata pedagogicamente dos conhecimentos acerca da cultura corporal no âmbito escolar, que segundo Souza Júnior (2014) não deve ser apenas considerado um integrante do rol das disciplinas escolares, mas deve estar contido na organização curricular da escola, pois, em sua especificidade de conteúdos, apresenta um grupo de conhecimentos organizados e sistematizados nas aulas.

Os conhecimentos pelos quais nos referimos são aqueles provenientes de uma cultura corporal comprometida com as múltiplas relações, sejam elas, ideológicas, políticas, filosóficas, historicamente situadas, analisadas para além do ato de refletir pedagogicamente, mas como uma prática social.

Isto significa que também ir além da cultura corporal vislumbrada na Educação Física cultural que irá questionar os marcadores sociais presentes nas práticas corporais (NEIRA, 2011), caracterizada pela ampliação de um repertório gestual entendidos como artefatos culturais com traços identitários de um determinado grupo que reconhece a prática corporal carregada de sentidos, concebida como um texto, um discurso.

Desse modo, há uma valorização da linguagem como centro da mediação da compreensão do social, o que no final das contas, secundariza a materialidade da realidade social construída com base em outra crença, ainda que não se admita, de que as mudanças nos discursos provocam mudanças sociais significativas.

É preciso que se diga, que é no contexto das relações sociais que situamos a o mundo da educação e da escola, nenhuma delas se constitui como textos, pois

nelas “há duras realidades por aí, realidades cujo poder está frequentemente baseado em relações estruturais que não são simplesmente construções sociais criadas pelos significados dados por um observador (AU; APPLE, 2011, p.109).

Assim, uma discussão da Educação Física e de sua prática pedagógica só é possível na medida em que a situamos como prática social, que recai sobre a possibilidade das pessoas agirem coletivamente, satisfazendo necessidades construídas ao longo do tempo e mediadas pela relação teoria - prática.

A práxis, ou a prática social, é unidade da teoria e da prática. É o mundo material social elaborado e organizado pelo ser humano no desenvolvimento de sua existência como ser racional. Esse mundo material social, ou conjunto de fenômenos materiais sociais, está em constante movimento, organizando-se e reorganizando-se perpetuamente. Na existência real o ser humano, como ser social, realiza uma atividade prática, objetiva, que está fora de sua consciência, e que visa à transformação da natureza, da sociedade. Este processo de mudanças fundamentais ou não, se realiza através dos seres humanos, das classes sociais, dos grupos e dos indivíduos (TRIVIÑOS, 2006, p. 122).

Conforme o autor, a prática abrange todo o processo material da vida humana e por isso se desenvolve como a atividade da produção, relacionada à atividade política, as atividades experimentais, culturais, pedagógicas e outras atividades sociais, diretamente apontadas para a transformação da realidade objetiva.

Assim, a prática do professor que se concretiza nas relações pedagógicas é considerada uma prática social com características históricas, implicações teóricas e compromissos políticos, e isto impulsiona a Educação Física a contribuir com o processo de formação humana, omnilateral, especialmente nos aspectos curriculares da prática pedagógica. É o que veremos a seguir.

#### **4.2. Aspectos Curriculares da Prática Pedagógica**

Qualquer reflexão ou proposição que façamos sobre a prática pedagógica na Educação Física escolar envolve, implícita ou explicitamente, a análise dos objetivos dessa prática, das suas intenções e interesses, das escolhas realizadas a cada momento pedagógico, dos valores que balizam este fazer educativo. O que implica em assumirmos uma posição política frente à realidade educacional vigente e, simultaneamente, desencadear ações comprometidas com uma determinada forma de organização social.

Dessa maneira, é fundamental compreender a dinâmica curricular que institui como útil e necessário o entendimento da educação como transmissão do conhecimento, tendo a escola como lugar em potencial para apropriação do conhecimento científico, uma vez que “não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno de sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixa-los sempre na mesma condição” (YOUNG, 2007, p. 1297).

Segundo Felício e Possani (2013), o currículo enquanto prática pedagógica permite a análise das contradições existentes entre as intenções e a prática educativa que está para além das declarações, dos documentos, da retórica, uma vez que nas propostas de currículo se expressam mais os anseios do que as realidades.

Nessa perspectiva, os aspectos curriculares pelos quais nos debruçamos estão relacionados à organização do trabalho da escola na sala de aula, a partir da compreensão do entrevistado sobre a teoria pedagógica que embasa sua prática, apontando as diretrizes para o desenvolvimento da Metodologia Crítico Superadora no âmbito da Educação Física.

Na análise da prática pedagógica estabelecida entre estudantes e professores, o trato com o conhecimento corresponde à maneira pela qual são criadas as condições para que se dê a assimilação e a transmissão do saber escolar, expondo sempre o método e os procedimentos didáticos, os quais estão diretamente ligados à organização escolar do tempo pedagógico (horários, turnos, séries,..), do espaço físico (salas de aula, pátios, bibliotecas, quadras...).

A articulação entre o trato com o conhecimento e a organização escolar, só é possível mediante um terceiro elemento que é a normatização escolar (formação continuada, propostas curriculares,...), os quais se apresentam no texto de forma entrelaçada, respondendo ao que tem sido dito e feito para alcançar o objetivo da educação, da escola e da Educação Física na dinâmica do currículo.

Nesse sentido, o currículo é a “... a própria escola em pleno funcionamento, isto é, mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência: a educação das crianças e jovens” (SAVIANI, 2016, p. 2), exigindo a clareza acerca das teorizações educacionais e pedagógicas e as implicações que orientam o processo de seleção, organização e sistematização do conhecimento científico.

Segundo Freitas (1995), a teoria educacional formula uma concepção de educação e suas relações com a sociedade, apontando seus fins, e a teoria pedagógica trata do trabalho pedagógico, ou seja, da didática. Para o autor, uma teoria pedagógica como superação da didática relaciona-se a uma nova compreensão da pedagogia, compreensão que deve buscar seus fundamentos explicativos na prática pedagógica, pois a didática por si só, limita-se à operacionalização da aula.

Didática é um termo que deve ser subsumido ao de Organização do Trabalho Pedagógico entendendo-se, este último, em dois níveis: a) como trabalho pedagógico que, no presente momento histórico, costuma desenvolver-se predominantemente em sala de aula; e b) como organização global do trabalho pedagógico da escola, como projeto político-pedagógico da escola (FREITAS, 1995, 94).

A teoria pedagógica que tomamos como referência é a Pedagogia Histórico-Crítica por estar empenhada em colocar a educação a serviço da transformação social, localizando a importância do posicionamento teórico-crítico como instrumento a favor do acesso ao ensino de qualidade social para todas as pessoas. A perspectiva multicultural da educação afirma que o papel da educação escolar não está atrelada à ideia de instrumentalizar os sujeitos para mudança da sociedade, pois isto seria um dogma. A sociedade, para o viés pós-crítico é instável, pois considera que os processos sociais e culturais que produzem diferentes subjetividades, encontram os meios para problematizar, questionar e em seguida descartar a noção tradicional de sujeito universal.

Sendo assim, a educação só faz sentido, para o multiculturalismo, se for para lutar pela justiça social diante das desigualdades, como vimos anteriormente, valorizando e reconhecendo as diferenças, num movimento de resistência das identidades culturais.

Contudo, esta teoria apresenta uma metodologia que orienta as ações de ensino a serem desenvolvidas nas escolas pelas diferentes áreas do conhecimento, deixando claro suas bases filosóficas, históricas, psicológicas e pedagógicas, cuja fundamentação é imprescindível na formação e intervenção dos professores que fazem a opção pela mesma, pois reconhece que os conhecimentos tácitos, subjacentes às realidades dos estudantes não podem ser ignorados no contexto da educação escolar, considerando que as relações de gênero, raça, etnia, sexo,

religião, são questões implícitas aos fundamentos marxistas que analisam o fenômeno em sua totalidade, e não a partir de seus fragmentos.

Ou seja, os fundamentos das teorias educacionais e pedagógicas de base crítica marxista considera a transformação das diferenças em desigualdades como produto sócio-histórico, portanto, não há negação desses elementos culturais.

A Pedagogia Histórico-Crítica precisa ser entendida não como uma sequência de procedimentos, mas sim como a concretização pedagógica de um método que busca novos caminhos para a construção da crítica na formação dos estudantes para que aprendam os conteúdos em suas formas mais ricas e desenvolvidas, por meio de cinco passos metodológicos: 1. Prática social (ponto de partida) 2. Problematização 3. Instrumentalização 4. Catarse 5. Retorno à prática social (síntese).

A prática social, como ponto de partida do método da Pedagogia Histórico-Crítica, parte da realidade concreta do estudante, resgatando o que se sabe do conteúdo, possibilitando a identificação dos principais problemas sociais. Em seguida, problematiza o mesmo em suas múltiplas dimensões (conceitual, social, histórica e política, filosófica, religiosa...), tornando este conteúdo interessante, despertando a curiosidade em querer saber mais.

Depois disso, parte para construção do conhecimento científico, propriamente dito, utilizando estratégias diversas para favorecer a aprendizagem, sendo este o momento da instrumentalização, em que são incorporadas as ferramentas culturais básicas e necessárias para a leitura, compreensão e transformação da realidade.

Estas ferramentas são indispensáveis para a catarse, momento culminante do processo educativo em que o estudante retorna à prática social e passa da síncrese (visão caótica) para a síntese (elaborações consistentes) por mediação da análise (abstrações). Ou seja, imprime agora outro olhar para a realidade, com outra postura, e de forma atuante.

No campo das proposições pedagógicas para o ensino da Educação Física, é a Metodologia Crítico Superadora que toma como referência esta teorização para expor o trato com conhecimento na composição de aulas numa perspectiva crítica marxista. Mas, os professores, ao escolherem trabalhar com a Metodologia Crítico Superadora, estão esclarecidos sobre os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e sua influência no campo da Educação Física escolar?

Não, quando a gente tava na faculdade a gente trabalhou muito isso em algumas disciplinas sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, mas não sei comentar detalhes (PEF2).

Eu já ouvi falar, mas tem que ter base pra falar sobre ela. Isso não tenho não. Porque já faz 26 anos que estou formada né, e mudou muita coisa daquela década pra cá. Eu me formei nos anos 80, 89, de lá pra cá já apareceu novas propostas, novas ideias e eu não tenho me atualizado muito disso não, de ler mais propostas (PEF1).

Eu ouvi falar, mas não tenho a propriedade. Pode até ser que eu consiga colocar isso na prática, mas não sei se é o que é, porque eu não me apropriei. Pra falar a verdade, o referencial que eu tenho é a abordagem crítico-superadora (PEF3).

Eles demonstram desconhecer ou não conseguem expor o que conhecem sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, pois a árdua tarefa de desenvolver um trabalho pedagógico pautado nesses pressupostos exige uma sólida formação científica crítica, que permita ao indivíduo compreender as interfaces do movimento histórico-social, rompendo com a fragmentação do conhecimento, do pensamento e do próprio ser humano.

Uma teoria pedagógica, e nesse caso, a Pedagogia Histórico-Crítica é complexa e requer um estudo aprofundado para compreensão de seus passos metodológicos, e nem sempre a leitura de seus fundamentos é, de fato, apropriado pelos professores em seu contínuo processo de formação e atuação nas escolas. A negação deste conhecimento ainda persiste.

Entretanto, no contexto da prática pedagógica, os professores têm desejado menos teoria e mais soluções rápidas e simplificadas, para melhor lidar didaticamente nas aulas, gerando assim, uma má interpretação acerca do próprio método na Educação Física.

E hoje assim, como já tem, já estou como professora, na sala e tal, a gente não consegue viver a Crítico-Superadora a aula por um todo. Assim como também eu não conseguiria viver outra abordagem a aula como um todo, a construtivista, a desenvolvimentista, entendeu? Eu não conseguiria. Por quê? Porque são várias diferenças entre os alunos, em que momento você vai ter que ter uma postura diferenciada, certo? Pra poder você conseguir o seu objetivo. Então o objetivo meu vai ser trabalhar transformações e tal, tal, tal, mas vai ter uma hora que eu vou ter que ditar a regra do jogo também, porque se não, quem vai tomar conta da situação é o aluno, não é o professor, entendeu? E aí a gente não consegue concluir o objetivo da aula, porque as coisas vão ficar muito aquém. Então assim, o que eu chego à conclusão hoje é que você não consegue ser 100%, você não vai conseguir ser 100% numa aula Crítico-Superadora, certo? Mas você vai ter, dentro do seu planejamento, o perfil dela, a essência dela, mas no processo aprendizagem do aluno, você vai ter que parar um momento, você vai ter que ditar as regras (PEF2).

Trabalho em cima da realidade do aluno. Você tem que trazer o que o aluno quer, a proposta manda a gente trazer o que o aluno pede, mas se a gente for trazer só o que ele pede, realmente, ele só gosta mais da parte de esportes, né. Eu não trabalho só esportes. Esportes é apenas um dos temas que eu tenho que trabalhar, entendeu? Mas eu acho que eu trabalho com a realidade, um pouco a mais do que eles querem (PEF1).

[...] eu queria ter um tempo a mais pra me aprofundar melhor, me apropriar, porque assim eu conheço um pouco da crítico superadora, mas eu posso não estar aplicando ela como deveria ser aplicado na escola, eu pego alguns trechos, alguns elementos, alguma coisa que eu me aproxime e coloco na Crítico-Superadora. Gostaria de me apropriar mais e trabalhar em cima dessa perspectiva, porque eu sei que é uma perspectiva que já faz muito anos né, eu acho que não se tem outro referencial que eu saiba, quando você vai trabalhar na área pedagógica e na área escolar, eu acho que a referência mais forte. E é uma referência mais forte, não porque só tem ela, e sim porque ela traz uma realidade que a escola deveria ser, que a educação deveria ser. Possa ser que a prática, a gente não consiga aplicar no dia a dia, mas se a gente conseguisse colocar ela, efetivar ela na, dentro das aulas, da Educação Física seria mais viável, no sentido do crescimento da ideia da concepção do aluno, o que é que o aluno vem fazer na escola, o que é que ele espera da Educação Física e o que é que ele vai levar, então é esse meu entendimento, mas eu sei que eu preciso muito ainda, dá até uma reciclagem, porque 16 anos pra cá, você vai pegando alguns trechos, então você vai deixando um pouco de lado e só vai pegando alguns elementos (PEF3).

Esta confusa relação entre os princípios metodológicos com a postura do professor em sala mediante organização de suas atividades, é uma equivocada interpretação de que trabalhar em torno da realidade concreta é sinônimo de deixar os estudantes sozinhos, definirem sobre o quê, como e quando realizar as tarefas.

Na verdade, isto acontece no confronto entre os saberes, pois, aquilo que professores e estudantes sabem, se constitui num grande exercício de elaboração do pensamento, pelo qual são sintetizadas as contradições entre os conhecimentos produzidos (ABRANTES; MARTINS, 2007) e se impõe como resultado de uma luta de posições entre diferentes pensamentos que se negam ou que se afirmam.

A etapa da preparação inicial da aula exige do professor domínio do grupo para conter momentos de euforia, insatisfações, desejos, para que a mesma se desenvolva, pois são várias interferências até que a aula realmente comece, e, a postura docente se permite estar de forma mais contundente ou flexível de acordo com o momento. Ser firme na hora certa não significa ignorar a intencionalidade crítica.

Antes da aula começar, os estudantes perguntam se o conteúdo é dança. Então o professor pede que aguardem um pouco que ela vai explicar tudo, pois precisa lembrá-los da inscrição do ENEM e SSA/UPE, e vai dizendo o que precisam fazer para se inscrever. Sobre o conteúdo da aula, afirma que não é dança, e sim jogos, e que vai colocar no quadro o 'guia de



aprendizagem', se referindo aos conteúdos que irão trabalhar no bimestre. A partir daí, escreve no quadro o tema, o objetivo e as características do jogo. O tempo inteiro estimula os estudantes a anotarem as informações, e lembra do SSA/UPE. Quando grande parte conclui a anotação, pergunta: - Existe diferença entre jogo e esporte? – Qual é? Os estudantes vão respondendo e vão tentando chegar num conceito com a turma. Então chegam à conclusão que o jogo e esporte são atividades que se diferenciam na forma de vivenciar as regras, pois no jogo, as regras são inventadas e reinventadas, e no esporte elas seguem um padrão no mundo todo. O professor pergunta: - Quem pode me dá exemplos de jogos? E desenha um quadro dividido em quatro partes, cada parte com um tipo de jogo. À medida que dizem um jogo, vai classificando. Quando conclui a classificação no quadro, conceitua cada um deles, de forma bastante aligeirada, com muita informação para um tempo curto de aula. E pergunta novamente: - Quais os jogos classificados como jogos populares que vocês não conhecem? Alguém diz: Não conheço chute na lata. Quem conhece, explique as regras por favor do chute na lata! Então, é um pega? Tem mancha? Quem inventou esse jogo? Alguém sabe? E vão discutindo o tema até concluir: nos jogos populares as regras vão sendo passadas de geração em geração, mas não sabe quem criou, e cada lugar vai nomeando do jeito que querem, acrescentando ou retirando regras para que melhor atenda as necessidades do grupo que está jogando. E faz isso com cada um dos tipos de jogo. Após este momento, todos descem para a quadra para jogar 'Queimado'. Na quadra, a professora tenta organizar os grupos para o jogo e grita bastante até que consiga dividir as equipes pra jogar. Pára a atividade e chama a atenção do grupo todo: - Vocês precisam fazer silêncio e colaborar porque se não, não vai dar tempo jogar, e na próxima aula será um outro jogo! Já estou cansada de reclamar. Por um momento todos prestam a atenção e se disponibilizam jogar. O jogo inicia com a primeira variação, mais tradicional (cada time tenta queimar a outra equipe – com uma bola e depois com duas bolas), e segue com a segunda variação chamada de "Coringa". Cada time escolhe seu "coringa" em segredo, e se ele for queimado o jogo acaba. Tudo estava tranquilo até que um estudante homossexual grita: - Era melhor matar um Pokémon do que o Coringa. E aí começa a troca de insultos entre eles: "Sai daí frango preto!"; "baleia orca", "rapariga gorda", "travesti", entre outros. Durante a aula, os estudantes das salas de aula com janelas voltadas para a quadra insultam também. A professora não interfere e parte para a terceira e última variação do jogo: dois coringas e duas bolas. Eles se dividem em time dos 'playboys' e dos 'bandidos'. Quando o jogo reinicia, a brincadeira com o estudante homossexual continua quando o mesmo agarra a bola: - "Gosta de agarrar né kkkkkkkk!" – "Gosto, e ninguém tem nada haver com isso!". A aula termina com a professora reclamando novamente, e mandando todos para o lanche (Diário de Campo - Aula 1 – PEF1).

A dinâmica da aula observada expressa a intencionalidade crítica do professor na medida em que desenvolve os elementos didáticos no contexto do conteúdo jogo. O professor apresenta a proposta de trabalho para o bimestre em curso para que seja acompanhado pelos estudantes, e busca resgatar o que sabem sobre jogos, sistematizando as informações que apresentam. Isto permite a definição coletiva de conceitos, embora necessite contextualizar o conteúdo de forma mais ampla em relação ao que trazem como referência na aula.

Entre essas referências, não é possível ignorar, enquanto professor, os insultos que apareceram ou porventura apareçam, como no caso da questão da

homossexualidade que surge durante a aula, mesmo que na sequência dos procedimentos, determinadas situações que ocorrem não sejam de todas controladas, especialmente por estar em um espaço como a quadra, que é a sala de aula da Educação Física, e interpretada pelos estudantes como um espaço que causa certa sensação de liberdade, de que tudo pode ser feito, dito e aprendido.

Os professores de Educação Física reconhecem que em situações de aprendizagem os estudantes precisam efetivamente se envolver com os objetos de conhecimento, e que nessas condições não há como o trabalho ser silencioso, pois envolve a interação. Mas, de certo, o professor necessita que a atenção se faça presente nos momentos de aula, pois acredita que o processo de formação de seus estudantes alcança não só conteúdos específicos, mas também modos de se comportar diante de determinadas situações.

O silêncio não é uma condição de obediência, mas de necessidade. Quando há compromisso, cordialidade e respeito entre professor e estudante, existe também a condição mínima para que o conhecimento que trata a Educação Física seja produzido e apropriado integralmente.

Sobre a questão das proposições da Educação Física escolar comentadas nas falas dos professores, cada uma delas se caracteriza por se fundamentar em uma teoria do conhecimento diferente, e por consequência, os princípios metodológicos também serão diferentes, ainda que nos pareça semelhante. Uma proposição pedagógica, por si só, irá descrever de forma provisória, suas bases e intencionalidades de forma suficiente, mas, a prática, por ser inacabada no sentido das possibilidades que oferece, demanda coerência.

E a Metodologia Crítico-Superadora, com seus limites e possibilidades enquanto uma obra clássica para área, é aquela que, do ponto de vista curricular, avança em relação às demais por expor: a prática social; uma concepção de currículo ampliado com seus eixos (constatação, interpretação, compreensão e explicação), bem como os princípios metodológicos (relevância social, contemporaneidade, adequação às possibilidades sociocognoscitivas e simultaneidade dos conteúdos).

Além disso, expõe a espiralidade da incorporação das referências do pensamento e a provisoriedade do conhecimento. São esses elementos que dão uma identidade clara à Metodologia Crítico-Superadora.

As teorizações pedagógicas do século XX que se tornaram hegemônicas no campo da educação e que trouxeram como característica comum, uma forte crítica ao processo de ensino e aprendizagem apresentada pela teoria tradicional, apontaram para um progressivo “desinvestimento” no estudo de métodos de ensino, correspondendo a um crescente interesse pelos processos de aprendizagem espontânea e descaracterização do papel do professor como alguém que media os saberes a serem transmitidos, a partir da própria negação do ato de ensinar.

O reflexo disso no campo das proposições pedagógicas para o ensino da Educação Física, fez com que a Metodologia Crítico-Superadora buscasse superar o praticismo das aulas em detrimento de uma nova concepção de método, “no sentido de desenvolver um corpo de conhecimentos científicos que pudesse imprimir uma identidade pedagógica à Educação Física no currículo escolar” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 53).

Esta Metodologia impactou o campo da Educação Física escolar no final dos anos 80 ao início dos anos 90, se tornando uma referência importante no processo de formação inicial e continuada, pela sua radical forma de analisar a sociedade, influenciando a prática pedagógica dos professores.

[...] a raiz da gente vem, minha né, e de algumas outras pessoas conhecidas também, vem com a referencial realmente da Crítico-Superadora porque foi o que mais debateu na época dos anos 90 né, era o que se tinha de muito novo, estavam recém-lançados os livros, a gente tinha muito projeto que estava evidenciando bastante essa prática. Então saí com toda carga em cima disso da graduação, até porque todo o meu embasamento, inclusive de monografia de graduação, foi referenciando essa abordagem né, e de trabalhar nas escolas com estágio e tudo mais. Então quando eu cheguei no Estado pra trabalhar e em outros projetos também, a referência, a raiz era totalmente em relação a isso, da Crítico-Superadora. E assim, no meu dia a dia ainda é o que eu busco (PEF2).

[...] eu era muito técnico na época, eu vinha de uma área mais técnica, técnica esportiva, aí eu fui experimentar e conhecer. Conheci, me aproximei, e vi que na Crítico-Superadora, essa questão de trabalhar cultura corporal, era uma coisa bastante forte. Eu trabalhava de uma outra forma, trabalhava em outra perspectiva que não era Crítico-Superadora e eu me encontrei quando eu vim pra escola e percebi que a Crítico-Superadora era o caminho que eu queria seguir, era o que mais se aproximava com a ideia do que eu queria pra dentro da escola. E aí a cultura corporal me chamou atenção, e também a questão de compreender que a gente, através da educação, da perspectiva, mesmo a gente poderia transformar aquele ser social, podia levar eles a pensar né, e aí foi uma coisa que eu achava muito interessante (PEF3).

Eu pensei que não ia demorar muito tempo, mas ela, a metodologia crítico-superadora resistiu até hoje e ainda é muito debatida, ainda é muito falada, ainda é muito usada, entendeu? Porque o livro é de que ano, tu lembra? Eu vim conhecer porque eu terminei a faculdade, eu vim conhecer depois que

eu saí da faculdade mesmo. Com capacitações, no meu pós, a gente estudou ele, de canto a canto o livro, muito bom. E ele continua atual. A gente já está no ano de 2016, e veja, a proposta já tem mais de 20 anos e ainda é muito válida, porque em 2012 fez 20 (PEF1).

A aproximação deste grupo de professores junto à Metodologia Crítico-Superadora demonstra num primeiro momento, a necessidade de acompanhar o que se tinha de mais recente como conhecimento ao campo da Educação Física, retratando uma mudança de paradigma, sobretudo em Pernambuco, onde a proposição foi construída.

Tal mudança propõe a superação por incorporação de uma perspectiva tradicional para uma perspectiva crítica de apropriação do conhecimento, a partir da valorização dos conteúdos clássicos, da socialização do conhecimento científico, artístico e filosófico, o que não se relaciona à defesa da escola tradicional ou a uma perspectiva conteudista de educação.

Os conteúdos são fundamentais e, sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma num arremedo, ela se transforma numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 2009, p. 50).

Os conteúdos clássicos se constituem patrimônio comum da humanidade, sendo permanentemente reavaliados à luz das realidades sociais nas quais vivem os (as) estudantes, por isso são, na Metodologia Crítico-Superadora tão importantes, e que nem por isso deixa de abordar o conhecimento tácito. O conhecimento tácito é o ponto de partida para a apropriação do conhecimento através da cultura corporal.

O que eles trazem de conhecimento, principalmente de futebol, é grande, um conhecimento muito grande. Principalmente os meninos, eles tem um conhecimento muito grande, eles sabem as regras, sabem e sabem muito bem, principalmente do futebol e do futsal. Porque é o dia a dia deles, eles jogam na comunidade que eles moram, eles fazem parte de time na comunidade. Tem uns que tem até padrão, quando eu faço jogos internos, eles trazem os padrões do time que eles participam. Eles têm muito conhecimento, nessa área. Só que eu quero que eles tenham conhecimento de outras áreas também. Tenham conhecimento de atletismo, que eles praticam muito, tenham conhecimento da ginástica, saber o que é um step,

o que é um pilates, eu acho importante eles terem o conhecimento. Eu acho que os dois são importantes. Tanto do dia a dia deles, que eles já sabem, que a gente só faz reforçar, como o conhecimento teórico na escola mesmo, é importante [...] eu dou o conhecimento pra eles procurarem além da escola. Muitos fazem luta, tem as meninas que fazem o frevo, escola de frevo, tem outras que fazem aula de dança, aula de zumba, que é a moda agora a zumba né, fazem academia, fazem ginástica.., além do muro da escola, porque a escola não contempla tudo, mas com o tempo, é o conhecimento (PEF1).

O conhecimento tácito não é a prioridade, e nem por isso perde sua importância. Contudo, se este conhecimento se tornar o foco das aulas, não será necessária a escola como instituição formal de ensino, muito menos a existência de componentes curriculares. A apropriação do conhecimento científico via educação escolar, como da própria Educação Física, é fundamental para o desenvolvimento do ser humano.

Ainda em relação ao conhecimento, os relatos feitos sugerem a ideia de negação da técnica dos movimentos, cuja utilização passou a ser sinônimo de algo ultrapassado, como se não conduzisse a tão almejada formação crítica dos envolvidos no processo ensino aprendizagem.

Aqueles alunos que não querem participar das aulas eu não forço. Cobro atividades, relatórios, mas eu não fico forçando a barra. Já estão no Ensino Médio, já vão definindo mais ou menos o que querem. Também não cobro a técnica nas aulas, até porque não cabe fazer isso nas aulas (PEF4).

É porque, com duas aulas semanais não dá pra eles terem uma, digamos, uma vida saudável por conta de duas aulas e uma teórica. Pra você ter uma qualidade de vida melhor, tem que ser no mínimo três práticas por semana, e a gente só tem duas no Estado. Eu tento dar a prática que eu posso, sem cobrar as técnicas dos fundamentos básicos do esporte, porque eu também tenho aulas de treinamento. Faço isso, para eles descobrirem que eles têm que fazer alguma coisa, praticar alguma atividade física por fora da escola (PEF1).

Bracht (2000) explica que a utilização da técnica ficou equivocadamente colocada na Educação Física como sinônimo de tecnicismo pedagógico ou esportivo, porém, compreendemos que a limitação não está em ensinar a técnica, mas sim na forma como a técnica é ensinada, já que a mesma é comprovadamente parte significativa da cultura corporal.

O próprio Coletivo de Autores (2012, p.38) cita que “os conteúdos de ensino são sistematizados na forma de técnicas e de táticas dos considerados fundamentos de alguns esportes...”. A dimensão técnica que compõe a cultura corporal é garantida pelo viés da experimentação, cujo domínio é extremamente importante

para internalizar a ação, para saber como se executa, sem a exigência da perfeição dos gestos.

No início da aula, são dados os informes necessários sobre os jogos internos e é retomada a aula anterior, falando sobre o tema da aula que trata dos jogos cooperativos e competitivos. A partir daí, pergunta quantos grupos se organizaram para apresentação, e apenas o grupo dos jogos competitivos diz estar preparado para realizar a tarefa do seminário teórico-prático. O grupo dos jogos cooperativos se predispôs apresentar só a atividade prática. O grupo dos jogos competitivos trouxe um conceito sobre competição, os objetivos desse tipo de jogos e apontou pontos positivos e negativos. Após a apresentação, o professor explora outras questões relativas aos jogos, como por exemplo, se nos jogos competitivos existe cooperação, se o número de jogadores influencia no jogo. Após essas questões, pergunta quem mais tem perguntas ou gostaria de acrescentar em relação à apresentação, e ninguém pergunta nada. Seguem então as experimentações práticas. Após 5 minutos para que se mobilizem para começar, o grupo de jogos competitivos traz o jogo Queimado. O jogo acontece sem interferência do professor que só observa o desenvolvimento da atividade. Num segundo momento, devido discussões sobre as regras do jogo (pé repete; quem tem mais de uma vida), o professor reúne o grupo e discute com eles as regras do jogo, formas diferentes de se jogar, e voltam para a atividade. Ao longo do jogo a professora reúne o grupo novamente e diz: - Só podem arremessar a bola para queimar/matar saltando com a bola. E assim, vai incrementando: “arremessar por cima do ombro”, “por cima da cabeça”, “tem que passar por no mínimo três pessoas antes de matar”. A professora corrige o gesto de alguns, delimita melhor o espaço e o tempo do jogo (Diário de Campo - Aula 8 – PEF 2).

Neste episódio de aula, o jogo permitiu a identificação da técnica de arremesso que pode ser utilizada durante a atividade, a qual, não foi de imediato sugerido aos estudantes que listassem o que tornaria o momento muito mais interessante. Mas, quando solicitado que deveriam utilizar este ou aquele gesto técnico, a correção indicou muito mais a consciência corporal do que seria ‘arremessar por cima do ombro’, do que a cobrança da perfeição do movimento.

Uma implicação importante para os objetivos da atividade, resultante do formato elaborado e colocado em prática pelo professor a ser destacado também, foi o exercício da argumentação, do confronto de ideias e opiniões.

A discussão é uma característica importante quando tratamos de uma perspectiva crítica, pois os estudantes juntamente com o professor apresentam suas posições, e de forma respeitosa, expõem seus argumentos a favor ou contra o que está sendo colocado. O estudante sai de mero espectador do processo, para uma posição mais ativa de participação, ainda que, isoladamente, não seja condição da criticidade.

Contudo, o movimento da troca de ideias e da construção de conhecimentos durante uma discussão ofereceria aos estudantes e professores a chance de

compreender melhor o caráter coletivo e dinâmico do trabalho pedagógico, bem como contribuiria para tomada de decisões relevantes frente aos problemas sociais, se, a contextualização pudesse discutir o sentido da competição, da cooperação posto hoje em nossa sociedade. Só a vivência de novas regras do jogo, é uma abreviação das possibilidades do método.

Há, portanto, a necessidade de estudo permanente que o professor tem ao lidar com uma metodologia de ensino, e não poderia ser diferente sobre Metodologia Crítico-Superadora, pois, quando questionados sobre o que realmente conhecem acerca desta proposição, dizem não se sentir tão seguros para responder, mas destacam a questão da transformação social como uma categoria significativa, ora como eixo da mudança do estudante, ora do projeto histórico.

Assim, eu não sei, porque não tenho lido ultimamente essa proposta. Eu não sei se ocorrem outras transformações. Com certeza deve ocorrer. Agora, especificamente é mudança, mudança social mesmo, mudança no conhecimento, mudança de amadurecimento, nesse sentido. Assim, especificamente o quê, eu não sei dizer direito. Teria que ler a proposta. Eu tenho o livro, tenho a cópia, tenho tudo. Na pós-graduação a gente estudou de cabo a rabo essa proposta. Mas, acho que é a transformação do aluno. Não vejo transformação da sociedade, vejo transformação do aluno (PEF1).

Eu reconheço essa proposta, mas não sei dizer quem escreveu não (...), falam dessa questão da sociedade, da participação do aluno enquanto elemento da convivência social, eu acho que contribui bastante. É porque eu nunca mais peguei nele (se refere ao livro) (PEF4).

O primordial da proposta Crítico-Superadora seria que ela tem um projeto. Ela tem um projeto histórico, social, realmente de transformação, né. É a base dela, transformação social através dos atos pedagógicos, e tudo mais. Assim, o que eu via de referencial que a gente estudava muito, é essa questão de você entender como é que poderia tratar essa transformação social através do ato pedagógico, do ato de educar. A proposta em si, ela traz essa referência de críticas. O momento que ela foi feita, foi uma crítica à situação política. Era contra um modelo tecnicista, por uma concepção histórica (PEF2).

A Crítico-Superadora, a gente sabe que é um coletivo de autores, e o meu referencial maior, sempre foi Celi Taffarel, que é uma das professoras. Mas gente sabe que aqui tem N pessoas que contribuíram que estão na luta até hoje. Então assim, é o que me aproxima, é o que eu desejo aprofundar melhor, e é o que eu quero sempre estar colocando em prática, com os meus alunos, porque dentro dessa perspectiva eu consigo ter um retorno do que eu estou propondo, o que é que a minha disciplina, enquanto educador, enquanto professor de Educação Física está propondo pra aqueles alunos e o que eles estão absorvendo e levando para o dia a dia deles, então é nessa concepção, nessa perspectiva que eu me encontro (PEF3).

Fundada nos princípios do materialismo histórico dialético, a Pedagogia Histórico-Crítica traz a compreensão da história a partir da determinação das condições materiais da existência humana. A experiência humana acumulada ao

longo da história propicia aos seres humanos o desenvolvimento das capacidades que lhes permitem representar o mundo e agir sobre ele.

Assim, a perspectiva de transformação social está ancorada nas condições objetivas, cabendo aos homens e mulheres à organização das condições subjetivas que possam modificar sua realidade, impulsionando o sentido do projeto histórico do qual a Metodologia Crítico-Superadora se refere. É o projeto histórico que deve ser considerado no contexto da crítica às relações sociais capitalistas.

Daí, a importância do domínio do conhecimento científico, artístico e filosófico, historicamente acumulado pelo gênero humano, transmitido via educação escolar.

A partir dessa posição, entendemos que uma educação "transformadora" pode ser tida como tal somente quando profundamente ligada a um projeto revolucionário de sociedade que, em consideração à realidade atual, reconheça a luta de classes como instância de superação das estruturas sociais, e tenha na classe operária e seus aliados a base das suas transformações. Como revolucionária, essa educação só pode ser vinculada a uma Pedagogia que assume clara e explicitamente o projeto histórico socialista e rejeita drasticamente o capitalismo e sua versão social-democrata (MANACORDA, 1991 apud ESCOBAR, 1997, p.5).

Contudo, a transformação a que se referem os professores muitas vezes está associada à mudança de comportamento, de atitude, no sentido do sujeito se tornar apenas um ser humano mais solidário, ético. Na medida em que também está ligada a necessidade de marcar posição frente aos problemas sociais existentes, elucidando sempre a capacidade de indignação e enfrentamento.

[...] a Crítico-Superadora, ela trouxe uma proposta inovadora realmente, da gente trabalhar com a função de um projeto histórico, em defesa de uma sociedade e a construção dessa sociedade. E aí, a gente realmente ia evidenciando o que é o capitalismo. A fala era muito nisso, muito evidente que a gente não ia construir uma sociedade em cima do capitalismo. Então, a discussão era muito em cima do socialismo né, a transformação social, do bem comum, a participação do todo. Eu acho que assim, a ideologia, sem ser uma demagogia, é necessário pra você viver em sociedade, você tem que idealizar, você tem que ter ideia do que é melhor, do que você quer melhor para o mundo, para sua vida, pra sua família, porque o que você pensa no futuro, e o seu futuro vai ser seus filhos, seus netos e tudo mais. Então a sociedade ela vai ser explorada em cima do que você defende, e eu não vou defender uma coisa que eu sei que vai prejudicar o meu futuro, o futuro da humanidade como um todo. E assim, aí eu entendo que ela realmente, ela realmente defende e acredita, porque realmente o grupo, e eu que convivi né, Celi que é uma pessoa que realmente defende, não é porque ela defende porque ela tem uma leitura e fez os estudos dela de doutorado e pós-doutorado. Ela defende porque ela realmente acredita naquilo, que a sociedade precisa tomar uma posição e que a postura precisa ser essa pra se manter numa sociedade digna, igual, para todos, né, com igualdade. O sentimento realmente era muito verdadeiro, sempre foi muito verdadeiro assim, e da crença, de que esse projeto ele existe precisa ser defendido com unhas e dentes porque há uma questão de sobrevivência, e na verdade eu entendia desta forma (PEF2).



A grande marca desta metodologia é tecer críticas ao sistema tradicional de educação e seu impacto nas práticas da Educação Física escolar, a partir do paradigma da aptidão física. Contudo, o termo crítico-superadora, indica que não basta só criticar, é preciso superar, e é nesse sentido que a relação dialética entre o processo educativo e o processo de transformação social aponta o papel da Educação Física como parte integrante e condição necessária para construção de uma nova sociedade.

Apropriar-se do conhecimento científico/conteúdo escolar, portanto, é um ato revolucionário, é a instrumentalização da classe trabalhadora para formulação de estratégias superadoras diante do contexto atual. A mudança de comportamento é apenas uma consequência.

A aula se inicia com a exposição sobre o 'Guia de Aprendizagem' ou seja, o que será desenvolvido na turma durante o bimestre em curso, no caso 'Os Esportes: seus problemas e soluções', trazendo como conteúdos: As olimpíadas no Brasil; A violência nos estádios de futebol; O fairplay; o doping; o preconceito dentro dos esportes; a corrupção nos esportes; a influência da mídia nos esportes. Após a anotação, os estudantes se manifestaram dizendo que aqueles assuntos eram muito chatos, que gostariam de saber se só ficariam ali na sala com a teoria ou iriam jogar. O professor escuta as críticas e revida: - Todo assunto que fala sobre nossa cidadania é importante! E pergunta: o que é o pleno exercício da cidadania? Uma estudante responde: - é exercer direitos e deveres numa sociedade. - Então, diz o professor, nos esportes esses direitos e deveres desaparecem? De que forma vamos ser cidadãos melhores? Como queremos mudar o mundo com essa ideia na cabeça? Vamos mudar, né gente! Vocês são jovens e tem muito a contribuir com o futuro do país. - Outro estudante diz: - Tudo bem, desde que a gente jogue bola e não fique só falando aqui. Assim, é retomado o debate, e cobrado aos estudantes uma pesquisa solicitada na aula anterior sobre diferentes modalidades esportivas vivenciadas no Brasil e desconhecidas por eles, para que apresentassem sinteticamente naquela aula. Dos sete grupos, dois fizeram e apresentaram. Um grupo trouxe o rugby, explicando as regras, a participação das mulheres, e o filme que assistiram sobre Mandela na disciplina de Sociologia. Falaram sobre ser negro como uma questão bastante difícil no mundo. O segundo grupo trouxe o boxe chinês, mas só apresentou suas regras. Os grupos foram elogiados, e foi destacada a importância de ver como o esporte apresenta questões sociais fortes, como a questão racial e solicitou como exercício para todos os grupos da semana seguinte, apontar situações problemas que envolvessem os esportes de uma maneira geral, e apontassem soluções. A aula encerrou-se 30 minutos mais cedo para que realizassem um ensaio para apresentação na comemoração do dia do estudante nesta mesma semana - O funk do Nego do Borel. (Diário de Campo - Aula 4 - PEF 1).

A ideia que subjaz o episódio de aula acima é a questão do conteúdo na escola. Na Pedagogia Histórico-Crítica, a escola é um espaço de formação, cuja especificidade é a transmissão do conhecimento historicamente acumulado de forma

sistematizada e organizada. Portanto, ensinar significa explicar um conteúdo, sobretudo conceitos científicos, sem ignorar os conhecimentos tácitos.

A grande questão que gira em torno desse pressuposto é que o conhecimento científico na medida em que se estabelece em todas as esferas humanas, tem se tornado cada vez mais invisível aos sistemas de ensino, sobretudo, a escola pública, deixando a classe mais pobre cada vez mais distante das oportunidades sociais, econômicas e culturais. E os estudantes estão atentos a isto quando questionam se iriam ficar apenas *'ali na sala com a teoria ou iriam jogar'*.

De certo, estes estudantes podem não ter clareza sobre as implicações da ausência do conhecimento científico na formação, mas ao elucidarem o desejo de *'jogar bola'*, questionam também sobre a especificidade da Educação Física na escola, que poderá até, em outras palavras, trabalhar com os conteúdos subjacentes, mas sem perder de vista os fundamentos técnicos e táticos e regras implícitas no Esporte ou no Jogo Esportivo, ou seja, a experimentação corporal.

É o conhecimento que faz com que o sujeito se transforme e, pela sua transformação, seja capaz de transformar/intervir na realidade. Uma única modalidade esportiva apresentada trouxe dois marcadores sociais a serem problematizados na aula: o gênero e a raça, demonstrando que o conhecimento novo produz um sentido e um significado ao estudante, possibilitando que os professores pensem sobre *'o quê ensinam'*, *'porque ensinam'* e *'como ensinam'* determinados conhecimentos.

Ensinar pressupõe selecionar, organizar e sistematizar conhecimentos, e não é esta a linha de pensamento orientada pelo currículo cultural ou a Educação Física Cultural, que está ancorada em tantas *"desconstruções"* que perde de vista sua organicidade pedagógica.

O caminho metodológico delineado por esta proposição de ensino é traçado de forma interessante, e assim como a Metodologia Crítico-Superadora, não segue uma sequência, mas tem um norte que a caracteriza para definição dos temas que serão abordados nas aulas.

Contudo, no intuito de não ter objetivações, não define previamente o conteúdo de aula, sendo mais interessante, para esta proposição, observar as constatações e as controvérsias que os estudantes relatam mediante um conhecimento específico, do que conhecer o fenômeno pelo viés da experimentação corporal.

Da mesma maneira, há de se questionar, no processo de hierarquização dos conteúdos escolares, que a Educação Física Cultural não comunga do que chama de degraus para organização dos temas de ensino, considerando que “os esportes, as brincadeiras, as danças, as lutas, as ginásticas, desde que se desconsidere a articulação com o projeto institucional ou com o patrimônio da comunidade, podem ser estudados em qualquer etapa ou ciclo de ensino” (NEIRA, 2016, p. 20).

Isto confirma, num primeiro momento, que o foco é a gestualidade, é a experimentação pela qual se propõe desenvolver nas aulas. Num segundo momento, também confirma a dispersão dos conteúdos propostas para a Educação Física, inclusive na forma como expõe as práticas corporais no plural: danças, lutas. Os fenômenos culturais não são estudados, e sim vivenciados.

Os conteúdos de ensino na Metodologia Crítico-Superadora (Jogo, Dança, Esporte, Ginástica e Luta) são tratados simultaneamente ao conhecimento tácito, constituindo-se referências que vão se ampliando no pensamento do estudante de forma espiralada, tendo como eixo curricular a constatação, a interpretação, compreensão e a explicação dos dados da realidade. Isso vai exigir uma organização curricular orientada nos ciclos de escolarização, na reflexão pedagógica, e no conhecimento que trata a Educação Física.

Os ciclos de escolarização tem como base uma concepção de desenvolvimento do pensamento que não se efetivam senão em condições de ensino, e se pauta no respeito às diferenças de ritmo dos estudantes, portanto, não se organizam por etapas, sendo possível lidar com diferentes ciclos ao mesmo tempo, sem abandonar a referência às séries.

Eu não trabalho em cima de ciclos feito a proposta propõe. Eu trabalho em cima de temas e em cima de séries, né, porque eu trabalho só com o Ensino Médio. Aí cada ano, primeiro ano são quatro temas diferentes, segundo ano mais quatro temas, terceiro ano mais quatro, abrangendo todos os temas de Educação Física nesses três anos, por conta do ENEM. Os temas do livro da proposta superadora trabalha em cima de cinco temas e os cinco temas eu trabalho. Jogos, danças, esporte, luta e ginástica, eu trabalho em cima dos cinco temas do livro. Eu não sei se eu trabalho a proposta em si como ela é, porque ela é muito mais detalhada, mas eu trabalho em cima dos temas e tento ser uma professora que permita que eles tentem descobrir a importância da Educação Física no dia a dia (PEF1).

O entendimento apresentado é coerente, no sentido de que os ciclos se constituem como um modo de organização do tempo escolar nos sistemas de

ensino. Porém, no modelo de organização das escolas em tempo integral, especificamente aquelas onde foi desenvolvida a pesquisa, tem tudo para favorecer o trato com o conhecimento da Educação Física com a cultura corporal, mas são apenas duas horas aulas semanais como acontece nas escolas de tempo regular.

[...] os dois pontos principais, que a perspectiva pra mim traz, é essa questão de trabalhar cultura corporal, as outras também trabalham, mas trabalhar cultura corporal de outra forma, de uma forma que leve, que busque uma transformação daquela pessoa que a gente está trabalhando, ou seja, que o aluno (...) eu trago um determinado conhecimento, ele vai, eu trago uma ação, é aquela coisa, eu trago uma ação, ele vai refletir aquela ação, aquela ação vai voltar de novo, e a gente vai sempre estar discutindo ali, a gente está num processo de discussão, a gente não está num conteúdo fechado, a gente está discutindo e cada discussão que a gente tem, a gente vai construindo juntos aquela prática corporal do cotidiano da aula (PEF3).

Dessa forma, a contribuição da Educação Física na explicação da realidade social está em elevar o nível do pensamento nos estudantes sobre o conhecimento para além da reflexão pedagógica, é o elemento central do currículo escolar.

Começou a aula retomando a aula anterior, quando os estudantes tiveram que pesquisar sobre o tema jogos cooperativos e jogos competitivos e elaborar seminários teórico-práticos, destacando as diferenças entre eles, e escolhendo um desses jogos para que fosse feita a experimentação junto à turma. Assim, foi solicitado que os grupos se organizassem para as apresentações, e foi enumerando cada um deles conforme disponibilidade. O primeiro grupo apresentou o seminário sobre jogos cooperativos e exemplificou com o basquete, utilizando cartolinas, onde definiram como regra do jogo acertar o alvo representado por um arco no chão. Todos os estudantes da turma participaram. Como segunda atividade, o grupo apresentou o 'cabo de guerra' como um jogo de característica cooperativa. Na experiência prática foram organizados os grupos, inclusive na discussão sobre as regras do jogo basquete. Ao invés do cabo de guerra, porque os colegas não quiseram fazer, vivenciaram o pular cordas por sugestão do grupo de jogos cooperativos, com três variações: individualmente, em dupla e em grandes grupos. Ao final das atividades, é perguntado ao grupo sobre a questão do histórico do jogo de basquete: Vocês esqueceram de falar sobre a história. Como surgiu o basquete? Quem inventou? Um aluno responde: Procuramos no Wikipédia e encontramos que quem inventou foi um professor de Educação Física chamado James... eu não sei dizer o sobrenome dele... O resto não sei mais. E continua: E o lugar onde nasceu o basquete? – Massachussets. Muito bem, responde o professor. Daí vai buscando outras explicações, contando a história do basquete e sua relação com a Associação Cristã dos Moços como uma importante entidade na divulgação de modalidades esportivas coletivas no mundo. Logo depois, pergunta: - o jogo pular corda é um jogo cooperativo? O que vocês acham? E os estudantes vão respondendo, e a professora vai fazendo outras perguntas: O que caracteriza um jogo cooperativo? Um estudante responde: - É aquele jogo que tem como objetivo a participação de todos e todos precisam se ajudar para que todos consigam realizar o jogo. E a professora: - E isto aconteceu? Não? Então a forma como brincaram não foi cooperativa, é isso? Chegam a conclusão então de que jogo não foi cooperativo e que o pular corda se caracteriza como um jogo popular. Na Avaliação: a professora problematiza: - Existem em nossas vidas

experiências de competitividade? De que forma? E os estudantes listam as mais diferentes formas, desde as questões de relacionamento amoroso até o mercado de trabalho. E de cooperação? Apontam então muito mais questões negativas relacionadas ao dia a dia. Para finalizar, a professora destaca como a questão da competitividade e da cooperação são importantes e podem se complementar para então poderem identificar como as oportunidades são dadas ou não, e porque, e das dificuldades socioeconômicas para que isto ocorra. Dito isso, fez a chamada e pediu que na próxima aula os grupos ficassem atentos as questões postas na aula do dia (Diário de Campo - Aula 2 – PEF2).

Numa aula crítica, a historicidade é um elemento fundamental na composição didática, pois nela é possível explorar, no conteúdo estudado, não só aquilo que lhe dá origem, mas principalmente as transformações que sofreu ao longo do tempo e em detrimento de quê, para, a partir daí, estabelecer os nexos e relações e apontar as reais possibilidades de mudança.

Na aula observada, foi a dimensão da história que desencadeou a problematização e a contextualização, que acontece espontaneamente, sem um roteiro pré-elaborado de perguntas em busca de respostas corretas, mas ainda ligadas a uma perspectiva de história tradicional, ou seja, apenas da origem dos fatos ou fenômenos.

Sendo assim, coube ao professor resgatar outras informações que pudessem enriquecer o acervo cultural dos estudantes, trazendo outros contextos para o debate, num ambiente propício para que aprendam a argumentar, isto é, que se tornem capazes de reconhecer as afirmações contraditórias e aquelas que dão suporte às afirmações.

Isto foi possível graças ao confronto entre os saberes como condição para o momento da reflexão pedagógica, quando então os estudantes tem a oportunidade de expor suas ideias prévias a respeito de fenômenos e conceitos científicos durante a aula, ao mesmo tempo em que ampliam seu significado na vida, aprofundam a construção e compreensão dos conceitos de cultura e de cultura corporal, e fazem reelaborações conceituais.

Segundo Lorenzini (2013), a reflexão pedagógica potencializa o pensamento teórico do estudante, ordenando o conhecimento de diferentes disciplinas escolares e garantindo o desenvolvimento das aprendizagens numa sequência hierárquica, produzida por meio do trabalho pedagógico. Nesse sentido, a dinâmica curricular na Metodologia Crítico-Superadora se diferencia e,

Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esportes, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p.39).

A reflexão pedagógica, portanto, é vista como uma possibilidade para soluções dos problemas práticos imediatos nas aulas de Educação Física, e o ponto de partida desse processo de discussão precisa começar superando modelos de aula focalizados em abordagens tradicionais de ensino, como acontecem com as experiências inspiradas nos métodos ginásticos para a Educação Física brasileira do século XIX.

[...] eu faço meu conteúdo e esse conteúdo da gente não é tão difícil, porque você falar sobre ginástica calistênica, por exemplo, com duas aulas você resolve, não é, com duas aulas você resolve o conteúdo. Da História até o desenvolvimento, e os acontecimentos atuais. O que é que está acontecendo com a ginástica calistênica?. Num instante você vê, eu peço a eles pra fazerem vídeos, por exemplo, às vezes, da ginástica calistênica, eu tenho no meu HD alguma coisa da ginástica calistênica, eles me trazem, fazem muitas aulas aqui no Sítio da Trindade, eles adoram fazer aula de calistenia aqui no Sítio da Trindade, e às vezes filmam, me trazem, me mostram, eu mostro, boto aqui, mas é uma coisa rápida (PEF4).

A ginástica calistênica<sup>25</sup>, com grande marca nas aulas de Educação Física (caminhar ou correr ao redor da quadra, seguido de exercícios para grupos musculares específicos - membros superiores e inferiores), pode ser uma experimentação corporal a ser problematizada nas aulas para compreensão de seu significado na História, mas isso não acontece.

No início da aula o professor chama a atenção dos estudantes ao tema da aula – jogo, e pergunta: - O que é lúdico para vocês? O que é jogo? Os estudantes respondem: - O lúdico é o divertimento. E completa: - Isso mesmo, e o jogo é aquela atividade sem regras, e vai dando exemplos. Então, vai anotando na quadra os principais conceitos e afirma que será cobrado nas provas bimestrais. O professor dá o exemplo do frescobol em relação ao tênis e a brincadeira começa “frescobol é o jogo preferido de fulano”, “fresco o quê professor”, e durante um tempo fica difícil retomar a aula. Então o professor pergunta se alguém tem dúvidas e desce com todos para a quadra, e as meninas reclamam porque os meninos trocam de roupa na própria quadra, pois a escola tem vestiário. Os estudantes é que tomam a iniciativa e vão armando a rede de voleibol, antes de saber o que será

---

<sup>25</sup> Segundo Lorenzini (2003) a calistenia é um conjunto de exercícios ginásticos sistematizados nos Estados Unidos, praticados em ambientes fechados com utilização de música, com objetivos higienistas e educativos para correção de vícios posturais e melhor desempenho da mecânica corporal, cuja sequência de exercícios iniciava com a marcha, depois com o trabalho de grupos musculares específicos (braços e pernas; parte pósterio-superior do corpo; parte lateral do tronco; equilíbrio; abdominais; ombros e costas; pequenos saltos; marcha final).

direcionado pelo professor. O professor se ausenta um período e quando retorna o grupo está bem disperso. Então ele convida um grupo que está dedicado na escola em realizar exercícios de calistenia, para fazerem uma exibição aos que estão na arquibanda, e com orgulho afirma que aqueles terão mais qualidade de vida. Aproveita o momento então para divulgar o projeto 'Calistenia' que está desenvolvendo com este grupo, e que quem quiser participar é só se inscrever durante suas aulas. Enquanto isso, na quadra, só os meninos jogam o futebol, sem camisa, e sequer sabem o que está sendo feito pelo professor. Toca a sirene, então todos se dirigem para suas salas (Diário de Campo - Aula 12 – PEF4).

O episódio de aula mostra que o professor de Educação Física tem como intenção permitir a apropriação do conhecimento por meio dos conceitos, os quais ainda aparecem com a aula expositiva, com a ideia de separação entre teoria e prática. Os conceitos que aborda são do termo ludicidade e do jogo. Ambos apresentados de forma limitada, na perspectiva do senso comum, descaracterizando assim, uma aula crítica.

A aula observada apresenta muito mais traços de uma perspectiva tradicional do que crítica. Sobretudo pelo projeto que está sendo desenvolvido na escola pelo componente curricular Educação Física denominado "Projeto Calistenia". Neste, os estudantes se reúnem espontaneamente uma vez por semana, sob a supervisão do professor, para realizarem exercícios repetitivos visualizados pela internet e reproduzidos pelos mesmos.

Com a chegada da tecnologia muitos recursos são disponibilizados para que estudantes e professores também possam se comunicar e registrar suas ações. Então, esses estudantes além de visualizar, produzem vídeos e compartilham entre os colegas da escola, no sentido de mostrar a importância da qualidade de vida.

São vídeos que possuem um conteúdo importante a ser problematizado e contextualizado nas aulas, a fim de que o conhecimento histórico da exercitação, ou mesmo as condições fisiológicas para adquirir qualidade de vida, possam ser desmistificado com indicativos de superação.

Quer dizer, a tecnologia seria uma ferramenta riquíssima, se numa perspectiva crítica, tivesse planejamento das ações dos estudantes a favor do que produzem em sua comunidade ou na própria escolar. Mas não é o que acontece. Há um favorecimento de experiências que em nada ajudam ao processo de ampliação das referências teóricas acerca do conhecimento da Educação Física.

Potencialmente poderia ser mostrada a calistenia em sua evolução nas práticas corporais atuais (treinamento funcional, zumba, Bodyjump, musculação,

entre outros), mas não como referência para o trato com o conhecimento ginástico na Metodologia Crítico-Superadora.

Porque veja só, eu vou trabalhar calistenia, que é uma coisa que está tão ultrapassado, o que é que vai chamar a atenção desse aluno, se eu consegui agora fazer com que todos participem da minha aula, eu vou trabalhar calistenia, que eu sei que não vão participar né, porque não tem atrativo nenhum. E até trabalho, a discussão, mas a prática não dá, entendeu, então assim trago a inovação, o que é que a gente está fazendo no terceiro ano, em vez de trabalhar a ginástica calistênica, eu trabalhei ginástica laboral e ergonomia, por quê? Porque o terceiro ano já passou por todo o debate do que era ginástica, do processo histórico de como ela nasceu e tal, das escolas que foram formadas de ginástica, a gente trabalha no segundo ano, dessas ideias de que veio, de que tudo era ginástica na época né, e as implicações das escolas de ginástica, e no terceiro ano, eu queria trabalhar o que, eles estão voltados pra que pra sair do terceiro ano e ir pra onde, para o trabalho, com o quê, que eles vão trabalhar a grande maioria, muita gente trabalhando e o que é que eles fazem hoje no dia a dia, o dia hoje numa escola de referência, é o dia todinho numa sala de aula, e aqui são dois dias porque são semi-integrais (PEF2).

O ensino dos métodos ginásticos sistematizados na Europa e com forte influência na Educação Física está centrado no modelo da aptidão física voltado para o desenvolvimento das capacidades físicas, visto como objeto do conhecimento da área. E nessa mesma linha de raciocínio está a Educação Física que apresenta como objeto de estudo o 'esporte'.

... entendido como atividades de caráter competitivo que visam ao "recorde" - proeza esportiva que supera a marca anteriormente estabelecida. O esporte, como produto histórico-cultural, é subordinado aos códigos e significados impostos pelo modo de produção capitalista e, por isso, sua forma e conteúdo não podem ser afastados das características a ele inerentes. Com ele se introduz na escola a exacerbação dos processos de seleção dos alunos em função das exigências de: máximo rendimento físico, normas de comparação fundamentadas no princípio de sobrepujar, normas rígidas de padrão "olímpico" e a racionalização dos seus meios e técnicas. Com algumas pequenas diferenças (GOBBI, 1987 apud ESCOBAR, 1997, p. 65).

Está claro que, os professores não se negam a trabalhar com a prática esportiva, inclusive eles disponibilizam carga horária para o treinamento esportivo, e entendem ser este o lugar de aprimoramento do gesto técnico, das táticas e do aprofundamento acerca das regras da modalidade que optam em oferecer. Porém, se contrapõem ao esporte enquanto objeto de estudo, e se afinam com o objeto que embasa a prática pedagógica na Metodologia Crítico-Superadora, ou seja, a cultura corporal, identificada como expressão corporal como linguagem.

[...] é a linguagem corporal, não necessariamente a junção do que você precisa falar ou abrir a boca pra verbalizar o que você está sentindo, a gente consegue trabalhar a linguagem corporal em vários momentos da



vida sem precisar dizer uma palavra né. O forte mesmo da Educação Física acho que é isso. Você entender a linguagem corporal, como um objeto que você pode trabalhar em vários e vários conteúdos, em várias temáticas, um com mais ou menos habilidades, uns com mais, mais técnicas, mais as habilidades, com melhores capacidades físicas, e outros dentro dos seus limites, das suas possibilidades de movimentos, de entendimentos (PEF2).

Nesse sentido, a Educação Física escolar forma os estudantes a partir dos temas da cultura corporal (Jogo, Dança, Ginástica, Luta e Esporte), expressando um sentido/significado, ou seja, uma dimensão dialética existente entre a intencionalidade do ser humano com os objetivos da sociedade. Reconhecendo ainda, estas práticas como fenômenos dependentes das condições materiais de vida, e explorando suas capacidades físicas e habilidades motoras básicas (ESCOBAR; TAFFAREL, 2009), sem a utilização de sua própria função seletiva e eugênica.

A aula começa com a chamada em sala e todos descem para quadra. Chegando lá, o professor aguarda aproximadamente uns 20 minutos, até que as turmas dos 3<sup>os</sup> anos concluam as fotos para a formatura. Quando retoma a atividade, reúne a turma e explica que a aula é uma continuidade dos jogos esportivos, e afirma que o queimado é um jogo esportivo porque serve de iniciação ao handebol. Apresenta então duas variações do queimado. O queimado “coringa” e o com “duas bolas”. O Queimado Coringa consiste em cada equipe escolher alguém de seu próprio grupo para ser o coringa sem a outra equipe saber, e caso o coringa seja queimado a outra equipe vence. O Queimado com duas bolas é o queimado tradicional, que durante certo período do jogo é entregue mais uma bola. A turma não apresenta resistência alguma para participação da aula. Na primeira variação o professor pede para um grupo ficar anotando a forma como os colegas arremessam a bola para o lado adversário. Na segunda variação, pede para o grupo que estava anotando entrar em quadra e solicita que outro grupo saia e anote a forma como os colegas se livram da bola. Durante todo o tempo do jogo há o acompanhamento do que estão fazendo dentro da quadra. Mas, com a variação do jogo com duas bolas, as brigas se intensificam, pois, o tempo inteiro reclamam que não há o cumprimento das regras. É que o jogo vai ganhando mais velocidade, e os riscos de bolada também. A professora pára o jogo diversas vezes e resolve encerrar o jogo pedindo que se dirijam à arquibancada. Então faz a síntese avaliativa, chamando a responsabilidade da turma quando se vai jogar com o outro. E todos só escutam. Então, convida o grupo que anotou a forma como são feitos os arremessos durante o jogo e a turma lista – “pulando”; “correndo”, “freiam e jogam”; “com uma só mão”, “com as duas”. Então o professor pergunta se alguém fez diferente e ficam calados. Então pede para o grupo que observou a forma como se livram da bola apresentarem, e eles falam: “deitando no chão”, “girando”, “acocorando”, “saltando para o lado”. A professora elogia, pergunta se mais alguém gostaria de falar, e pergunta: - Precisa de força para lançar a bola? Quem morreu logo, morreu porquê? Estava desatento? Ou não conseguiu fugir rápido? Quando salta para fazer o controle de bola, muda alguma coisa? Então diz que na próxima aula tragam as observações para discutirem melhor em sala (Diário de Campo - Aula 12 – PEF1).

A importância dos conhecimentos acerca do crescimento, desenvolvimento e aprendizagem do ser humano na formação profissional em Educação Física é

imprescindível enquanto conhecimento do professor, para que coloque em prática o estabelecimento de objetivos, conteúdos e estratégias didáticas coerentes com as características dos estudantes, e isto não significa aderir ao biologicismo.

Ao contrário, atende aos princípios curriculares de seleção dos conteúdos na Metodologia Crítico-Superadora, especialmente o que trata da adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas. Mas, não necessariamente, relacionado à observação e avaliação do comportamento motor.

Na aula observada, o professor solicita que um grupo observe e identifique as habilidades que foram necessárias para arremessar ou para livrar-se da bola, com destaque a dimensão técnica presente no jogo Queimado, como forma de entender que os jogos possuem técnicas e habilidades que também podem ser requisitadas em outros jogos ou modalidade esportivas. Mas, ressaltamos que no Ensino Médio os estudantes se encontram na etapa do aprofundamento dos conhecimentos, e não poderão ficar por muito tempo na fase identificação e constatação.

Pois, os estudantes, além de demonstrarem desejoem conhecer, também desejam e apostam em uma escola que articule seus anseios, suas aspirações, com a realidade social, a partir dos diferentes componentes curriculares da escola. E a Educação Física, quando busca evidenciar isto, faz em meio às condições adversas de trabalho para o desenvolvido dessa tarefa.

Pronto, ginástica mesmo, ginástica que é o primeiro assunto do primeiro ano, assim que eles entram, né. Eu trabalho vários temas, todas as ginásticas a gente vê, na teoria. Mas na prática, como a gente não tem material, eu trabalho a ginástica localizada, a ginástica aeróbica, aquela coisa que pode fazer. Aí eu trabalho a ginástica localizada com alguns materiais, colchão, com bastão, com cordas, com música. A ginástica, a gente vai ver mais na prática, a localizada, mais no conteúdo, mas a gente vê todas elas. Eu começo com a localizada depois entro na aeróbica, dentro da aeróbica, aí vê a ginástica aeróbica de academia, a ginástica de academia, a gente passa step, sobre jump, sobre musculação e sobre pilates, que está muito na moda agora. E a hidrogenástica. Conteúdo a gente vê tudo, a prática a gente só vê a localizada, porque é o que a escola oferece, a gente vê o que a escola oferece. A escola pelo menos tem colchão, tem bastão, entendeu? Mas a gente exige aquilo que eles podem realizar, mas tem que participar da aula (PEF1).

Os jogos internos daqui, a gente não faz só as atividade dos jogos. É um projeto que a gente trabalha um tema central e eles apresentam vários trabalhos, ou em forma de painel ou apresentação de cada sala de aula, que culmina com os jogos também, com jogos de quadra e aí essas atividades que são feitas nas salas, dá pontuação pra eles dentro do jogo de quadra. Se ele não faz as atividades didáticas em sala de aula com suas apresentações trabalhos e tal, ele deixa de ganhar uma pontuação que vai ajudar ele lá no jogo. Porque assim, a qualidade do trabalho e a valorização da disciplina é diferente do que você trabalhar apenas só o jogo no ato

técnico, da habilidade. Porque só quem está jogando são os que têm habilidade para aquela linha esportiva, os que vão fazer sua equipe, vão montar pra jogar. E dessa forma, os jogos passam a ter participação integral de todos os alunos. Os que têm habilidades e os que não têm (PEF2).

Não exijo só técnicas na aula. Eu idealizo pra ensiná-los. Trabalho sobre o atletismo, não é. Que eu digo a eles que o tamanho da pista de atletismo mede 400 metros, aqui, ou na China, não é, a pista mede 400 metros, e é professor? É meu filho, a pista mede 400 metros, aqui, ou na China, ou nos Estados Unidos, entendesse? Mas e esse negócio do atletismo, como é que funciona? Rapaz tem tanta modalidade dentro do atletismo que você não pode nem imaginar. Já ouviu falar do arremesso do martelo? Que é isso professor? É Thor, é? É Thor, eu digo, é Thor, aí a gente faz, mas é também o arremesso do martelo, a gente faz sempre analogia ao que eles convivem todo dia né. Enfim, falo dos lançamentos, dos saltos, salto com vara, salto em altura, eles escrevem pra mim, e eu tenho uma infinidade de trabalhos que eu guardo (PEF4).

O trato com o conhecimento nas aulas pressupõe estabelecer a relação entre os conteúdos da aula e a leitura da realidade, de forma que se saiba como se dá a organização escolar, no que se refere a quanto e como o tempo é ocupado com atividades significativas, bem como se os espaços são adequados, e se os materiais específicos e variados são utilizados como recursos de ensino, e com qual intencionalidade.

As escolas investigadas estão divididas em tempos e espaços determinados para que todos aprendam num mesmo período os conteúdos escolares, e estruturados dentro de um sistema de seriação, cujas críticas apontam para um sistema que desconsidera a diversidade e os diferentes ritmos de aprendizagem dos estudantes.

As escolas em tempo integral merecem total atenção para que a organização do tempo escolar não seja ampliada somente em relação à quantidade de tempo, mas numa qualidade que atenda as particularidades dos componentes curriculares e de professores e estudantes.

Diante disso, as escolas buscam otimizar o tempo e o espaço pedagógico pela interação entre os sujeitos em outros tipos de atividades, se contrapondo à linearidade do currículo. Porém, este tempo tem sido direcionado, em grande parte, as atividades da instituição balizadas pelo calendário, com os períodos festivos e comemorativos, avaliações, planejamentos, reuniões, férias, provas, etc.

As sextas-feiras têm sido bem comprometidas no sentido da realização das aulas de Educação Física. Em um mês houve apenas um sexta-feira com aulas. As demais tiveram que ser canceladas por vários motivos. Um deles porque a escola precisava deslocar uma torcida pela escola que havia sido classificada num concurso de música entre escolas estaduais, escolhendo

os estudantes das turmas com aulas de Educação Física. Outro porque a escola disponibilizou telões para cobertura dos jogos olímpicos. E neste, especificamente, as aulas foram suspensas em detrimento da comemoração do dia do estudante. Neste dia não houve aula dos componentes curriculares nas salas de aula devido à comemoração do dia do estudante. A escola alugou equipamentos infláveis de lazer (futebol de sabão, pula-pula, jogo das bolinhas, jogo de luta dos cotonetes) para que todos se divertissem e participassem daquele momento. Assim, os professores da escola ficaram apenas sentados na arquibancada acompanhando os estudantes e conversando, até o final do horário previsto (Diário de Campo - Aula 11 – PEF4).

Isto foi uma constante nesta escola observada, pois as interferências foram muitas. As turmas que só possuíam aulas de Educação Física às sextas-feiras, por exemplo, ficavam com uma carga horária bem apertada para o cumprimento do planejamento do componente curricular. A imprevisibilidade das interferências prejudica o andamento da prática pedagógica, pois as atividades extra-curriculares tem ocupado papel principal na escola.

A expressão do tempo pedagógico na escola implica ainda em lidar com as demandas digitais quando a experiência do professor normalmente tem se concentrado em contextos presenciais. Os estudantes sempre apresentam novidades do mundo on line, realizando pesquisas e socializando em sala de aula. A introdução progressiva da tecnologia tem gerado questionamento nos professores sobre o seu papel social e sua prática pedagógica:

Mesmo com aulas teóricas, o que foi muito bom pra Educação Física porque mostra que possuímos conhecimento, né, também mostra que os alunos não querem mais copiar, né. Eles fotografam o que escrevemos, gravam nossas falas, e suas pesquisas são da internet, não se dando nem ao trabalho de, a partir daquelas pesquisas chegarem as suas conclusões. É fogo essa coisa de ensinar! Não sabemos mais se deixamos assim, porque o recurso do celular é muito importante. A gente não vive sem celular, né. Mas temos poucas habilidades digitais. Não sabemos ainda usar isto ao nosso favor (PEF3).

No entanto, os professores das escolas em tempo integral do Estado de Pernambuco participantes da pesquisa se queixam porque o desenvolvimento tecnológico se materializa em um mecanismo de controle e não no favorecimento de práticas virtuais em dignas condições de trabalho, recaindo assim por uma área muito mais gerencial para publicação do que está sendo feito em relação ao cumprimento de horários, planejamentos e avaliação.

[...] aqui a gente coloca tudo dentro do sistema online, que a gente chama de SIEPE, que é o sistema online do Estado. E tem também as unidades lá, primeira unidade, as três atividades, os três espacinhos pra você botar as três notas de atividade mais a nota do bimestre. Tem uma recuperação que

you can still recover a student and then the final grade. Everything within the system, everything online, you can do in the hour. We received a tablet to do this, but the internet is very weak. The students use the internet at school, on their cell phones, but I prefer the old-fashioned paper because of (...). When you get there, there is no internet, the internet always goes out. After I have to register, I do it on paper, then I register online. Usually I accumulate only 15 days, then I do it. Don't want to do it every day, have a teacher who takes their own cell phone, with the internet on it to do in the classroom. I don't. I do it after. I don't like to carry a cell phone, because I don't like that they use it, I don't take mine to the classroom (PEF 1).

It's the following, from SIEPE we have to follow, because besides you following the school staff reference, we have the school program reference, which has, everything related, the skills, with the competencies, with what I don't know, but, like that, not everything that is in the program, because it is my work, but I put what is in the program because it is required. So like that I put, they work on gymnastics, third year we have to work on gymnastics, calisthenics, but I don't want to work on calisthenics (PEF2).

Look, we, my dear colleague, here from the State, we are extremely obedient, especially in this integral school, or semi-integral like this one. So we work on the concepts of the Secretary of Education. We work with those pillars that we work on within the pedagogical content of the discipline, which are dance, fight, gymnastics, this is what we have to work on, every year we work on the five, games, sports, this is what we work on within the criterion, although we have freedom to discuss all the issues. We register everything, everything even in SIEPE, a system that takes our theme because the internet is terrible (PEF4).

Observamos que o desenvolvimento tecnológico e as demandas do mercado que incluem aspectos de formação e aperfeiçoamento de recursos humanos de maneira constante e com alta qualidade tem sido o ponto de partida das escolas de tempo integral, dentro das restrições de tempo do próprio professor de Educação Física.

O próprio calendário escolar tem sido um instrumento de controle, pois influenciam no redirecionamento, nas escolhas e formas didático-pedagógicas que a escola irá fazer, o que já realiza, o que prioriza, como pensa e age. As escolas têm como parâmetro o calendário da Secretaria de Educação que orienta o calendário escolar com seus dias letivos definidos, e a partir destes, as escolas organizam seus programas e atividades, de acordo com sua realidade e suas próprias condições de trabalho.

The teacher at the public school, when they arrive at the private school, they are happy to have those equipments, that instrumentation, everything to work. In the public school the social role of physical education, is to say, with the tongue, it is with the word, the teacher works with the word and some equipments that they bring from home. I have four tables of chess that are mine, these balls here are from the school, but they don't have the basketball table, they don't have the handball ball, the students only like a modality that is futsal, so they only have the word, the teacher, with the word of the importance of education

física, da atividade física, das modalidades, de uma prática esportiva, que o aluno escolha, eu não posso trabalhar handebol com 50 alunos, que cada um que queira uma modalidade diferente, a gente teria que oferecer as modalidades, diferenciadamente, voleibol, basquete, handebol (PEF4).

Ao se referir sobre as dificuldades encontradas no trato com o conhecimento no que diz respeito às condições de trabalho, o professor justifica o fato de não poder experimentar outras modalidades esportivas, ou outros temas da cultura corporal, pela falta dos recursos materiais. Embora isto seja um empecilho, poderá buscar alternativas para fugir da aula enquanto mera exposição teórica.

A professora inicia dando os informes rapidamente sobre os jogos internos, pois eram as duas últimas aulas e neste dia não tinha água e estava faltando energia. Como já estava escurecendo, falou sobre os jogos de salão, tema da aula, e solicitou aos grupos que fizessem apenas suas apresentações teóricas, pois não haveria condições de realizar a prática no escuro. Os grupos que apresentaram foram: Xadrez, Damas, Memória, Dominó, Baralho, Quebra-cabeça, Uno e Bingo. Por orientação do trabalho, os grupos trouxeram em suas pesquisas, a dimensão histórica, as regras e suas variações, a movimentação das peças no xadrez, os objetivos dos jogos, os pontos positivos e negativos do jogo em questão e a origem do nome dos jogos. A professora, a partir das apresentações, faz interferências reforçando ou corrigindo o que o cada grupo apresentou, mas não dá muito espaço para perguntas da turma. O grupo que se destaca e vai além do óbvio dos jogos até então apresentados, é o grupo que traz o baralho, especialmente o jogo de Poker. Este grupo se reuniu, aprendeu a jogar antes de trazer a apresentação, sugeriram assistir ao filme 'Quebrando a banca', contaram o enredo do filme que conta a história de um excelente estudante que não consegue bolsa de estudos na faculdade de medicina, se envolve com jogos de cartas. Todos os outros estudantes ficaram super interessados em aprender e o grupo se propôs organizar uma oficina, entregando por escrito a professora sua proposta. A professora prontamente concordou e ficaram de apresentar após os jogos internos (Diário de Campo - Aula 12 – PEF2).

As condições de trabalho são de extrema relevância para o desenvolvimento da organização do trabalho pedagógico e para a garantia da valorização dos professores nas escolas, seja em relação aos materiais didáticos disponíveis, ao processo de formação continuada, ou mesmo a infraestrutura, sendo este último o destaque do episódio acima.

Entre outros problemas, as escolas observadas enfrentam a falta d'água e problemas com energia elétrica, afetando diretamente o planejamento do professor, que na maioria das vezes é pego de surpresa, tendo que revisar suas estratégias didáticas para que a aula aconteça.

Nesta aula, o professor explicou as dificuldades postas diante das apresentações dos seminários sobre Jogo em 2h/aulas, direcionando os trabalhos

para que fossem feitos apenas a partir da exposição teórica, ficando a experimentação corporal para aula da semana seguinte.

Mas, esta não foi uma decisão interessante. Existiam oito grupos para se apresentar num curto espaço de tempo, cada grupo composto por seis pessoas que tinham que falar a sua 'parte' durante a exposição. Dessa forma, a atividade se tornou um tanto enfadonha, pois a opção de garantir o tempo de aula, não permitiu a abertura do debate após cada seminário conforme estava previsto.

Os seminários perderam o momento mais rico de uma experiência Crítico-Superadora que foi o confronto dos saberes, além de desvalorizar a produção dos grupos por conta do aligeiramento, embora não tenha sido intencional. A apresentação do grupo que trouxe o jogo do baralho Poker, demonstrou toda uma preparação por terem se reunido para debater o trabalho, jogar poker para se apropriar do tema, e assistir um filme para indicar à turma, trazendo como produto de tudo isso, um roteiro para construção de uma oficina.

Como podemos ver, são muitas as questões presentes na prática pedagógica do professor de Educação Física. Se a escola não oferecer as mínimas condições, ficam mais difíceis as apreensões que os estudantes precisam construir em relação aos temas apresentados e a forma como estão inseridos em suas vidas, seja no mundo do trabalho, no lazer, na política, na família, na comunidade em geral.

Da mesma forma, é preciso que se diga também que o professor nunca estará preparado para todas as situações em sala de aula, pois não são detentores de todos os conhecimentos, ou mesmo terão a certeza de que as decisões tomadas serão acertadas diante das condições de espaço e tempo que a escola oferece.

As escolas investigadas possuem espaços físicos para realização das aulas (Quadras, pátios, salas de aula de Educação Física), embora de qualidade questionada. Mas, por terem um corpo docente com dedicação exclusiva, e a experiência de aulas de Educação Física acontece dentro da grade curricular e no turno regular, representa um grande avanço para área.

Contudo, o tempo pedagógico ainda não favorece a organização e sistematização do conhecimento, pois os aspectos de ordem fisiológica ainda servem de parâmetro para determinar o número de aulas na semana e sua alternância, com aulas especificamente teóricas ou especificamente práticas.

Gosto muito de trabalhar com Ensino Médio, por conta de eles serem alunos maiores. Não dá trabalho de disciplina, por conta de absorver melhor

o conteúdo. A gente trabalha aqui com duas aulas semanais. Sempre é uma teórica e uma prática. Eu sempre lutei muito pra ter aula teórica. Eu não tinha espaço pra ter teoria, não tinha espaço, as minhas duas aulas tinham que ser práticas. Eu trabalhei muito tempo na prefeitura do Cabo, e no Cabo não tinha espaço, não tinha nem quadra, quanto mais espaço. Eu trabalhei 17 anos lá. Depois eu vim pra cá. Adorei porque aqui tinha minha sala de aula e a sala de aula deles. Aí eu tenho aula teórica e prática, adorei, sabe por quê? Porque eu quero dar o conhecimento a eles, não quero que eles façam perfeito, o toque de voleibol, o saque, eles tem o conhecimento, que eles joguem, que eles se divirtam, que eles conheçam o voleibol, que eles saibam pelo menos assistir a um jogo e entender o que está se passando (PEF1).

A prática pedagógica do professor pressupõe a relação teoria-prática, pois a mesma acontece na perspectiva da práxis (SOUZA, 2009), entendida como uma atividade que não é de uma só pessoa, pois ela tem características de coletividade, ela se configura pela investigação na sua totalidade, na sua perspectiva geral e específica no âmbito escolar.

As aulas de Educação Física, por acontecerem na quadra ou em qualquer outro espaço da escola estarão sempre orientadas por objetivos, finalidades e conhecimentos na perspectiva da unidade teoria-prática, pois estão imbricadas, não sendo possível saber exatamente quando a aula é teórica ou prática, nem mesmo pela predominância de uma atividade que requer mais ou menos movimento específico de um conteúdo tratado, a não ser por uma questão coloquial, pois

[...] o "didático pedagógico" é compreendido a partir da relação fundamental que o homem mantém com a natureza: o trabalho. Nessa esfera aborda-se a práxis como uma atividade real, material, adequada a finalidades, desenvolvida em circunstâncias dadas e transmitidas pelo passado. Consideramos a práxis o fundamento do conhecimento, pois o homem só conhece o que é objeto ou produto de sua atividade e só o conhece porque atua praticamente. É nessa ação prática sobre as coisas que se constroem as teorias e que se demonstra se nosso conhecimento é verdadeiro ou não (ESCOBAR, 1997, p.2).

Dessa forma, os procedimentos didático-pedagógicos que se constituem na Pedagogia Histórico-Crítica permite aos docentes adotarem um caminho, na perspectiva da práxis<sup>26</sup>, que os ajude a dar organicidade ao trato com o conhecimento, no sentido de levar os estudantes a posicionar-se conscientemente

---

<sup>26</sup>“A práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade. A práxis é ativa, é atividade que se produz historicamente – que se renova continuamente e se constitui praticamente – unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, do sujeito e do objeto, do produto e da produtividade. Como realidade humano-social é criada pela práxis, a história se apresenta como um processo pratico no curso do qual o humano se distingue do não-humano” (KOSIK, 2011, p. 222).



diante da realidade, do mundo em que vive, através dos cinco passos metodológicos apresentados por Saviani (2012), tendo a prática social como ponto de partida e de chegada, mediados pelos momentos de problematização dos conteúdos, de instrumentalização pela apropriação do conhecimento, e por fim o momento catártico, da passagem da síncrese para síntese.

1º passo: Esta prática social inicial é o momento da contextualização do conteúdo. O estudante tem seu primeiro contato com o tema a ser estudado, em que vai estabelecer os nexos e relações com a realidade social. Segundo Reis et al (2013, p.24), o encaminhamento das atividades inicia com a apresentação dos objetivos e dos conteúdos a serem trabalhados nas próximas aulas.

2º passo: É o momento da problematização. Neste são vistos quais questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática e que conhecimento é necessário dominar. Conforme Reis (2013, p.60), a problematização é o fio condutor do processo de ensino-aprendizagem, pois é de onde parte o professor para desafiar, provocar o estudante, na busca da solução para as questões levantadas.

3º passo: É a instrumentalização, ou seja, a apropriação das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diariamente para se libertar das condições de exploração em que vivem. A instrumentalização está diretamente relacionada à apropriação do saber escolar, compreendido como ferramenta para a vida dentro de uma sociedade.

4º passo: É a catarse, considerado como o ponto culminante do processo educativo, em que o estudante demonstra a incorporação do assunto debatido na aula, ou seja, a visão sobre o conteúdo escolar passa da síncrese à síntese. Há uma efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos da transformação social.

5º passo: O retorno à prática social se apresenta de forma qualitativamente superior à prática social do início do processo educativo, mediada pelas ações pedagógicas, embora seja a mesma, e os estudantes vivam a mesma realidade. É que, em decorrência da aprendizagem, a prática social vai se modificando aos poucos, criando novas possibilidades de compreensão do real.

O método proposto pela Pedagogia Histórico-Crítica busca ultrapassar o senso comum, a superficialidade e a abstração, para assegurar que a apropriação do conhecimento sistematizado e suas formas culturais existentes permitam

compreender criticamente e atuar nos processos de produção da existência humana.

Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 2003, p.69).

É com base na Pedagogia Histórico-Crítica, que a Metodologia Crítico-Superadora propõe para o ensino da Educação Física, os passos metodológicos para o trato com o conhecimento com os temas da cultura corporal, organizados por meio da contextualização do conhecimento, do confronto dos saberes, da organização e reorganização do conhecimento, e da síntese avaliativa.

É nesse momento em que se concretizam os objetivos propostos, qualificando ainda mais a temática da aula. O estudante se depara com a necessidade de questionar acerca do conteúdo da aula, apontando seus limites e possibilidades, articulando com a realidade concreta, e reelaborando assim, seus conhecimentos.

O professor inicia a aula dando os informes e explica que o conteúdo é sobre jogos, especificamente os jogos competitivos. Resgata a aula anterior e o que a turma sabe sobre jogos a partir de seus tipos: competitivos, cooperativos, salão, populares. Os estudantes vão apontando o que sabem e o professor coloca em xeque suas respostas para se sentirem seguros ao diferenciar esses jogos, e desafia: Qual a diferença entre tênis de mesa e ping pong? Todos tentam responder. Da mesma forma fala do jogo queimado: Ele é ou não um jogo popular? E definem ser um jogo popular de caráter competitivo. Mas no queimado não ajudamos os colegas? E o professor pede para todos acompanharem a apresentação do grupo que apresentaram os conceitos sobre os jogos competitivos, o histórico, os objetivos, os pontos positivos e negativos de uma competição, e jogarem para buscar a resposta a partir da atividade. O tempo inteiro o professor faz intervenções ao jogo. Os times são mistos e se organizam com facilidade e de forma bastante prazerosa. Durante o jogo, a professora reúne o grupo para discutir as regras e elegem formas diferentes de se jogar, e voltam para a atividade, chamando sempre a atenção dos grupos sobre a delimitação do espaço e do tempo do jogo. Ao final do jogo, a professora pergunta, a partir do jogo, se é possível dizer que o jogo é cooperativo. Então a maioria definiu que não porque, muitos querem agarrar a bola e logo matar o adversário sem se importar com aqueles que sequer tocaram na bola. Pede então, que na próxima aula, tragam por escrito, nos grupos já formados, situações de competição e cooperação presentes na sociedade, tecendo críticas. Em seguida se apresenta o grupo dos jogos cooperativos com o jogo pega-corrente, todos se divertem, e o professor conduz a mesma discussão realizada anteriormente com os jogos cooperativos, e chegam a conclusão que não é cooperativo, se despede, faz a chamada e todos dispersam (Diário de Campo - Aula 10 –PEF2)

O episódio acima é parte de uma aula sobre Jogos, pela qual o professor articula as fases da Metodologia Crítico-Superadora. No primeiro momento, apresenta os informes gerais, explica o conteúdo da aula e resgata o conhecimento prévio sobre os jogos em suas diferentes classificações.

No segundo momento, problematiza o conteúdo de forma que apresentem suas opiniões sobre o tema proposto, confrontando suas experiências. Assim, o professor, além de acompanhar as falas dos estudantes, questioná-los e propor novos elementos para discussão, dispõe de atenção e de criatividade para gerenciar os imprevistos que poderão aparecer.

A partir daí, acontece a fase da instrumentalização, ou seja, da organização e reorganização do conhecimento, em que estudantes reelaboram a prática para experimentá-la novamente, de forma que perceberam que as ideias, quando debatidas coletivamente, podem ser reformuladas por meio da contribuição dos colegas.

Na avaliação, que acontece constantemente durante a exposição desta aula, são criadas as condições para que os estudantes demonstrem o domínio dos conceitos e a compreensão crítica da realidade, bem como das condutas humanas, considerando o momento da ludicidade como um aspecto importante no processo.

Implicitamente o professor traz a concepção de que os estudantes podem aprender se houver efetiva atividade da parte deles, mas para isso precisam deixar claro que dominam os conteúdos a serem ensinados, as estratégias didáticas para revelar-se como autoridade em sala de aula, enquanto alguém que ‘dá o norte’ na sala de aula, que orienta, mas não ignora o movimento dialógico na aprendizagem.

Dessa forma, é importante acentuar a dinâmica curricular nesta metodologia, entendendo ser a aula “... um espaço intencionalmente organizado para possibilitar a direção da apreensão, pelo aluno, do conhecimento específico da Educação Física e dos diversos aspectos das suas práticas na realidade social” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p.86), o que implica na mediação do professor no modo como o estudante articula, pensa e atribui sentido a uma ação.

Pronto, como eu já tinha falado a você, eu sempre no começo das unidades eu trago a questão da ementa né, porque é pro aluno entender e compreender que é uma sequência. Se for uma outra unidade que já tenha acabado a outra porque a gente está naquela unidade qual o elemento que a gente vai trabalhar, o conteúdo, e aí as sequências. Geralmente é o seguinte, a gente falando metodologicamente de uma aula, a gente traz um determinado conteúdo, esse conteúdo, ele é colocado e aí vem a minha

parte, eu oriento o conteúdo lá, durante a aula, num determinado momento, a gente senta e conversa se alguém conhece uma outra forma de estar trabalhando aquele conhecimento, se existe.. se for um jogo, se alguém conhece uma outra forma de jogar, se alguém sabe de alguns exemplos não só dele, mas dos pais, dos avós, uma outra forma, uma outra perspectiva de olhar aquele conteúdo, de outra forma, e aí gente faz a confrontação, mas não é uma confrontação dizendo se é certo ou se é errado, porque a gente vai vivenciar o que é aquilo e a partir daquela vivência, a gente tem um outro momento que é a possibilidade de ter um outro momento que dá aos alunos a possibilidade de imaginar aquele elemento de uma outra forma, porque eu vivenciei o que o professor trouxe, e eu vivenciei o meu senso comum, e agora a gente vai ter, vai sentar e ver se consegue construir uma nova possibilidade da gente vivenciar aquele conteúdo. E daí a gente vai, porque a gente precisa de um processo avaliativo, qualquer forma a gente precisa avaliar o aluno pra poder dá não mais como conceito, mas como uma nota. Mas aí a nota, o processo avaliativo que é o último momento que a gente está ali discutindo novas possibilidades, e vamos vendo a aproximação com os alunos. Teve relação com o objetivo que eu já tinha traçado pra aquela aula? Eu tive um objetivo que era trazer aquele conteúdo, aquele conteúdo me levava pra esse objetivo, a gente vivenciou os conteúdos da aula, teve a questão da ampliação dos conhecimento porque teve essa vivencia de um, do outro e aí a gente ampliou o conhecimento, e partir dali, voltando ao meu objetivo, o que é que eu consegui, o que é que eu consigo avaliar, que os alunos chegaram até a seu entendimento e aí eu vejo a questão da aproximação, a questão do interesse que o aluno teve, da questão das discussões mesmo, se aquilo foi tratado. Ele se apropriou não só como uma vivência, mas ele entendeu o que estava vivendo, o que foi tratado (PEF3).

Esse processo da superação é realmente de você tentar agregar e não selecionar, porque aí, a partir do momento que já havia essa tecnicista, essa questão do alto rendimento, de você selecionar os melhores, os mais hábeis, e você exclui as pessoas que não tinha tanta habilidade, e então quando você faz esse levantamento histórico, do seu conteúdo, você vai passar para todos, né, o conteúdo, e você forma as oficinas de várias temáticas, na oficina você não vai precisar que tenho um vencedor, você vai passar dentro da oficina, que aconteça na sua aula algum conteúdo que você queira abordar de temática, e você vai relacionar com o que foi dado na teoria a parte prática da teoria, da temática, e o interessante é que sempre na Crítico- Superadora, você tem uma finalização com a construção do aluno né, geralmente, no final a gente trabalhava para que o aluno construísse, a partir do que ele trouxe e do que eu trouxe a gente confrontou, então ele construiu, conseguiu construir o quê na dança? Uma coreografia? Uma sequência de ginástica? Mantendo os movimentos? Quais eram os movimentos que ele sabia da ginástica? E às vezes ele não tinha nem consciência de que ele sabia aqueles movimentos, mas que a gente conseguia confrontar e a partir daquele momento ele sabia que existia. Que ele andava, que ele corria, saltava, equilibra, e não sabia nem que fazia tudo isso na ginástica. Quando a gente consegue confrontar ele no final, ele consegue elaborar uma sequência de movimentos na ginástica, que ele não tinha consciência daquilo. Então, a partir desse momento, a gente avalia, e vê que não precisava ser um atleta de ponta para isso né, ele não precisava ser um ginasta de ponta e saber todas as normas técnicas daquela habilidade, mas ele consegue fazer movimentos que são daquela modalidade (PEF2).

Eu trabalho em cima de vários temas no terceiro ano. É, sobre a violência nos esportes, do fair play, que é um tipo de ética dentro do esporte. Trabalho a questão das drogas dentro dos esportes. Eu trago textos, procuro textos e trago para discutir, e depois em cima do que foi discutido

fazer alguma redação procurando alguma solução pra isso. Além da gente discutir, sempre tem um retorno porque não adianta a gente discutir, e as palavras voam e vão se embora. Aí eu sempre procuro um retorno. Qual seria a solução para isso? A gente sempre discute, falando e depois eles escrevem. Qual seria a solução pra isso? Dê pelo menos duas ou três soluções. E aí sai muita coisa boa, visse. Muita coisa boa mesmo. Assim, é muito sobre a violência nos estádios. Diz que não tem que ir com roupa, que tem que botar mais câmeras, que tem que educar mais, botar policiamento. Aí eu dizendo a eles que a educação é a base. Eles são de torcida organizada e dos três times, dos mais importantes (PEF1).

Na especificidade da Educação Física, isto legitima o processo de organização do trabalho na escola e a apropriação do conhecimento sistematizado, histórica e socialmente construído, que se adéquam aos momentos metodológicos apresentados da Metodologia Crítico-Superadora, sem ter que seguir uma determinada ordem.

Esta metodologia orienta os passos a serem seguidos, mas não determina que as aulas tenham que iniciar com a contextualização, por exemplo. Destaca apenas a importância de cada momento do método, que poderá vir inclusive em aulas anteriores ou posteriores. Cada professor saberá exatamente o momento oportuno em expor cada uma dos passos metodológicos.

A tarefa da Educação Física abrange exatamente esta compreensão das relações que o jogo, a luta, o esporte, a ginástica, a dança ou outros temas que venham a compor um programa de Educação Física, têm com os grandes problemas atuais, como:

[...] ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações sociais do trabalho, preconceitos sociais, raciais, da deficiência, da velhice, distribuição do solo urbano, distribuição da renda, dívida externa e outros. A reflexão sobre esses problemas é necessária se existe a pretensão de possibilitar ao aluno da escola pública entender a realidade social interpretando-a e explicando-a a partir dos interesses de classe social. Isso quer dizer que cabe à escola promover a apreensão da prática social. Portanto, os conteúdos devem ser buscados dentro dela (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p.62).

As questões de ordem social, política e o amplo e rico campo da cultura corporal são importantes e precisam ser abordados nas aulas, sem esquecer sua atualidade e relevância, reconhecendo que a cultura produzida dentro e fora da escola precisa estar presente no contexto da prática pedagógica.

[...] a gente consegue trabalhar justamente a questão da discussão de várias temáticas que os alunos trazem pra sala de aula. Para além do que você trabalha nas habilidades e técnicas do nosso conteúdo. Então a questão das diferenças, da diferença de classe social, as diferenças de gêneros, de opções, a gente consegue tratar visualizando através dessa abordagem, porque ela tem um projeto por trás, que ela defende e que esse

projeto vai dar um subsídio pra você debater essas temáticas com os alunos né, de acordo com o que você entende, por compreensão de mundo, de vida realmente né, de vida em sociedade. Hoje em dia a questão da informação está uma coisa muito próxima deles. Eles conseguem debater isso se você colocar qualquer temática dessas. No segundo ano, eu consigo trabalhar temas transversais como violência no esporte, doping no esporte, e aí eu saio puxando esses temas, pra que além das regras, das habilidades técnicas, a gente tem uma variedade de assuntos, que são tratados dentro do esporte: a indústria futebolística, a violência entre torcidas, então assim, foram temas que a gente conseguiu tratar (PEF2).

Os estudantes com trajetórias socioeconômicas diferentes, com suas formas de perceber e interpretar a realidade social diferentemente uma das outras, faz com que essa sua representatividade social, cultural, econômica sempre esteja presente durante as aulas, pois se apresentam de forma subjacente ao conteúdo da aula. Esta singularidade ratifica a questão da classe social com suas contradições.

O professor prevê em seu planejamento os temas da cultura corporal enquanto conhecimento a ser tratado nas aulas de Educação Física, e busca, de alguma forma, relacionar tais conteúdos com o que chamam de temas transversais, tendo como referência ainda os Parâmetros Curriculares Nacionais, documento de grande impacto nas Redes de Ensino Público brasileiro, como vimos anteriormente, voltado para uma formação unilateral, exclusivamente ao mercado de trabalho.

Os temas transversais se referem à abordagem de assuntos sociais que designaram a necessidade de trato com o conhecimento na escola, a partir de seis grandes áreas (ética; Orientação Sexual; Meio Ambiente; Saúde; Pluralidade Cultural e Trabalho e Consumo). Digamos que esta foi uma primeira tentativa de dar visibilidade às questões sociais relacionados diretamente ao conteúdo dos componentes curriculares.

Porém, ficaram no campo da superficialidade. O documento se caracterizou como um ponto de partida para manter os estudantes informados acerca desses temas, o que se diferencia bastante do que propõem as teorizações pedagógicas críticas, que reconhecem ser a apropriação do conhecimento uma ferramenta que a classe trabalhadora possui para enfrentar os desafios colocados na realidade social concreta, ou seja, para além da informação.

Nesse contexto, é importante deixar claro que a Pedagogia Histórico-Crítica, a qual orienta a Metodologia Crítico-Superadora, não se propõe ao desenvolvimento do trabalho pedagógico conteudista, não despreza o conhecimento tácito ou naturaliza as construções históricas e sociais dos estudantes, como afirmam as perspectivas dos “pós”.

Ao contrário, isto está claro na própria exposição do método. Uma teoria que o tempo todo anuncia, revela, denuncia, problematiza, contextualiza, relata, adverte junto aos estudantes, sobre quais e em que condições socioeconômicas as desigualdades sociais se manifestam, não pode ser acusada de ser um instrumento silenciador de identidades culturais, pois o grito é estridente.

O que está colocado à prática pedagógica da Educação Física em relação aos marcadores sociais das diferenças, é que estes sempre estiveram e estarão presentes no contexto das aulas, independente da proposição pedagógica adotada pelos professores.

Dado os créditos à visibilidade dessas problemáticas sociais apresentadas pelas teorias pós-críticas, créditos também são dados aos professores que na generalidade de sua formação e na especificidade de sua atuação estão se aproximando, estão buscando estratégias didáticas, afinadas com suas opções metodológicas, de como desenvolver o trabalho com esses marcadores.

É assim que funciona a dinâmica curricular, a teoria provoca a prática e a prática provoca a teoria, mas seria um equívoco afirmar que o currículo cultural rompe com os preconceitos.

A ausência do trato com os marcadores não é uma questão simples, associada a esta ou aquela proposição, pois além de ter características sociais importantes para serem dialogadas, também envolve a singularidade de professores e estudantes. Esses temas não tem como serem negados, pois isto é uma realidade. A diferença é que na Metodologia Crítico-Superadora, outros elementos serão, contextualizados e problematizados, para além da gestualidade, dos sentimentos e emoções implícitos na prática pedagógica.

Assim, abordar o tema de gênero, sexualidade assim, parar pra isso, nunca parei minha aula e tratei ela. Eu consigo fazer muito na aula é a gente conversar a respeito de, a falta de respeito com o ser humano, seja ele em qualquer área, seja religiosa, sexual, por opção sexual. Então assim, a gente pára ou conversa diretamente com o aluno, quando ele não abre espaço, porque também tem isso, a pessoa tem que se dispor né. Ter a disponibilidade de tentar debater o assunto e as vezes a disponibilidade do aluno não é debater no grande grupo. Ele as vezes é muito mais procura o professor, e ele tem algumas referências as vezes de professor, de aproximação, de afinidade, tudo mais. E eu acho que nesse sentido de professor de Educação Física às vezes está muito mais próximo, pela questão assim da gente tratar muito com o corpo e ser mais atento pra isso. Debater esse assunto, quando não no grande grupo, diretamente com o aluno. Em relação assim, ultimamente o que a gente tem visto bastante, é a questão da sexualidade né, a questão da sexualidade muito forte, muito aflorada, muito nítida (PEF2).

Eu gosto de trabalhar na transversalidade, trazer assuntos novos, discutir todo dia. Eu discuto toda hora com os meus alunos, em qualquer espaço da escola, eu posso estar com aula ou sem aula. Eu sempre discutindo assuntos relacionados à minha disciplina, tentando fazer com que eles também curtam esse conceito básico da educação física através de conversa, de palestras, de amizade [...]. Mas em grupos. Eu faço questão de dividi-los em grupos aqui na quadra. Ai alguns vão jogar, depois sentam. Ai eu converso. Falo sobre tabagismo, alcoolismo, pergunto se tem alguém da família com problemas com alcoolismo. A gente sempre fala na transversalidade. Ai os problemas de saúde, a gente fala sempre de forma individualizada. Não gosto de colocar esses assuntos pra aula em conjunto. Fico com vergonha e eles mais ainda. Eu acho que eles não gostam de exposição, nenhum aluno gosta de se expor aos assuntos paralelos, principalmente de família, de sociedade, saúde pública e seus problemas individuais. Assim, eu falo de tudo: raça, sexo, homossexualidade, homofobia (PEF4).

Mesmo reconhecendo a importância em problematizar os marcadores sociais, nas aulas há certa insegurança em tratar essas questões. Os professores demonstram não saber até que ponto entrar em determinadas temáticas ajudarão ou irão constranger os estudantes. Por mais que tenham o controle da disciplina da turma, este assunto se torna polêmico, pois, o confronto que se instala também expõe o professor diante de seus próprios preconceitos.

Olha, o homossexualismo é um problema, eu acho que universal, mas o menino ou a menina, eles não têm culpa disso não, eles já nascem com essa, eu diria que falha, não sei se é falha não, com esse problema social, porque é um problema social enorme, o homossexualismo, feminino, masculino, mas eles não têm opção, eles já nascem. Eu vejo na escola da minha mulher, crianças com cinco, seis anos de idade, que já tem todos os traços do homossexual, o feminino, ele nasceu mulher, no corpo de homem, o espírito é de mulher, está entendendo, eu acho que a gente tem que debater da melhor forma possível (PEF4).

A gente sempre tem o preconceito, eu nunca separei por sexo, sempre trabalhei junto até porque a aula é junta, a aula teórica é na sala, a aula prática também é junta. Eu nunca separei. Geralmente no futebol, elas jogam juntas, mas terminam saindo um pouquinho. Sempre ficam os meninos no final. Os meninos têm mais resistência pra aguentar isso, mas de trabalhar separado, assim, poucas coisas, assim no esporte sempre tem uma separaçõzinha, porque as meninas não aguentam o tempo dos meninos. Elas começam e no meio saem. Ou então divido a quadra, menina e menino. Só na hora do esporte. Agora na aula de ginástica, na aula de dança, tudo é, todo mundo junto, não tem essa separação de gênero. E eu sempre reforço à ideia de que todos são iguais tem que trabalhar juntos mesmo, entendeu? (PEF1).

Então o que a gente tem que trabalhar é a questão do respeito, as diferenças. Então a gente vai ter o branco, a gente vai ter o negro, a gente vai ter o mais clarinho, o mais escurinho, o gordo e o magrinho, e essa é a perspectiva da Educação Física: não é mais segregar, é respeitar as diferenças. Eu tive uma aula que acabou aí uma menina deu um beijo na outra menina, nas minhas costas. Eu estava fechando a quadra e ela deu um beijo. Mas ela fez isso pra me afrontar. Ai na hora um menino: - olha professor. Ai eu me virei e disse: - assim não! Não quero isso aqui não. Ai ela me respondeu: - Só porque são duas meninas. Ai eu disse: - Não! No



ambiente escolar, independente de serem duas meninas, dois meninos, um menino e uma menina não é propício pra um beijo. Um beijo na testa eu até admitiria, um aperto de mão ou um abraço, mas um beijo na boca é do muro pra fora, independente da orientação sexual. Então assim, na verdade, isso eu levei pra mim, ela queria ver qual era a minha opinião, o porquê eu iria reprimir sem dá a justificativa, entendeu? Então assim, os próprios alunos hoje em dia, eles já têm essa questão da sua orientação sexual, muito mais trabalhada do que as gerações passadas. Mas acontece mesmo, e às vezes a gente fica em situações que não tem como na hora resolver (PEF3).

É a partir do preconceito<sup>27</sup>, esse comportamento de repulsa às diferenças, que são estabelecidos padrões sociais a serem preservados pela sociedade vigente, e quem não se encaixa nesses padrões de normalidade é visto, sob uma ótica de estranhamento e desprestígio.

As diferenças existentes entre as pessoas não são vistas como algo que resultaria numa relação dialógica, múltipla. Ao contrário disso, causam um desconforto que impede que se reconheça no outro, as qualidades inerentes àquelas diferenças.

No que diz respeito às diferenças de gênero, Rodrigues (2016, p. 112) afirma que, na maioria das vezes, às meninas, é relegada uma posição inferior nas aulas de Educação Física, “... quer seja na hora de ter o campo ou quadra para organizar as suas brincadeiras, quer seja no momento em que lhes impõem o material com o qual deveriam desenvolver suas práticas corporais”. Só que não:

A aula inicia com o professor lembrando para turma a importância do envolvimento nas comissões para realização dos jogos internos. Depois resgata a aula anterior, falando sobre o tema Jogo de Salão a ser tratado durante todo bimestre, e seu conceito de jogos, além de cobrar a tarefa dos os grupos em fazer uma pesquisa sobre um jogo de salão e apresenta-lo no formato de seminário. Dito isto, todos os grupos apresentaram na seguinte ordem: dominó, xadrez, tangran, uno, bingo, jogo da memória e quebra-cabeça. Cada um dos grupos basicamente pesquisou sobre a origem do jogo, as regras, os benefícios para quem joga e táticas. Entre as apresentações, o grupo de estudantes formados por meninos, trouxe o jogo de xadrez para o seminário, e se destacou entre os demais porque, além das questões anteriores, falaram curiosidades acerca das federações esportivas, os campeões mundiais, a movimentação das peças. Então, ao final de cada grupo, o professor sempre perguntava à turma se tinham dúvidas, se concordavam ou discordavam do que foi apresentado, mas as perguntas iniciais giravam em torno das regras e do sentido das peças do xadrez estarem relacionadas a um combate. Mas, em seguida, um grande debate em torno do gênero começou com uma estudante que formula a pergunta: - Por que vocês só apresentaram os campeões de xadrez? Não existem campeãs em xadrez? Ou vocês não pesquisaram sobre isso?

---

<sup>27</sup>Preconceito é o prejulgamento negativo de indivíduos e grupos com base em evidências não reconhecidas, não pesquisadas e inadequadas. Como essas atitudes negativas ocorrem com muita frequência, elas assumem um caráter de consenso ou cunho ideológico que é, muitas vezes, usado para justificar atos de discriminação. (MCLAREN, 1997, p. 212).

Então os meninos respondem: - Não vimos nos sites que pesquisamos, mas deve ter, né. E outro estudante: Quando vocês falaram sobre a movimentação das peças, queria saber se tem algum significado específico da rainha ter mais movimento que o rei, já que no caso, o rei é mais poderoso que a rainha. Então o grupo responde em tom de brincadeira: - É porque o serviço pesado quem faz é a rainha, tá ligado? O professor diz: - Sei... o rei é sempre mais poderoso, entenderam meninas? Disse isso para provoca-las ao debate. E elas: - Que nada, a rainha é quem tá empoderada. Ela que protege o rei; - Ei, machistas!; Até que um estudante diz: - a rainha é o pescoço e o rei é a cabeça. E entre os meninos, um estudante (deficiente visual) diz: - mas a cabeça só vira para onde o pescoço quer. E todos vibram com a resposta. Mas, o professor não aproveita o momento para contextualizar o tema, e após as demais apresentações, organiza os grupos para as experimentações, circulou *entre os grupos, e terminou a aula*(DIARIO DE CAMPO - Aula 6 – PEF2).

O desdobramento deste episódio revela uma aproximação aos princípios curriculares do trato com o conhecimento na Metodologia Crítico-Superadora. Há relevância social e contemporânea do conteúdo, quando oferece subsídios para articular o conhecimento jogo e suas referências atuais, mesmo que no âmbito da competição, com a dimensão social em destaque, ou seja, gênero.

Essa articulação é possível porque há uma adequação às possibilidades sócio-cognoscitiva dos estudantes e a simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade, quando compartilham, através do seminário, os significados atribuídos ao saber que está sendo exposto durante a aula.

Todavia, no que se refere ao princípio da espiralidade da incorporação das referências do pensamento e a provisoriade do conhecimento, fica bastante reduzido, pois o professor praticamente ignora a discussão mais intensa das aulas observadas em torno da temática Gênero, podendo ampliá-lo sobre: a doutrinação do gênero, ou seja, quando somos ensinados quanto ao que podemos ou não podemos fazer de acordo com nosso gênero; a prática do machismo numa cultura de hierarquização que vivemos; a questão das políticas de igualdade de gênero; e tantos outros.

Quer dizer, o que determinou a negação do professor ao debate que se desenrolou na aula não foi a Metodologia Crítico-Superadora, mas a disponibilidade para tal, que não cabe julgamento sobre quais motivos, mas o lamento pela oportunidade de trazer a tona uma problemática que não diz respeito apenas à atribuição de papéis sociais, mas principalmente, suas consequências numa sociedade de classes.

É que, na medida em que isso ocorre na prática pedagógica, as falas dos professores demonstram exatamente o contrário, pois está em sua intencionalidade

a problematização e o redirecionamento da prática sob um olhar da realidade social, de que fora da escola existem outras expressões de machismo, de feminismo, em contextos socioeconômico e cultural diferentes, e oportunizar a escuta de suas opiniões. Assim, discutir o tema coletivamente seria a alternativa mais coerente para estabelecer o confronto e a ampliação dos saberes.

As práticas corporais que a gente trabalha aqui são até os que já estão no PCN daqui de Pernambuco né, que é o a: ginástica, a luta e a dança, os esportes e os jogos. E aí dentro desse conteúdo há uma gama, além da questão da cultura corporal a gente pode trabalhar uma gama de coisas né, essa questão de que é muito forte, gênero, é (...) quando, eu ficava muito preocupado, como é que eu ia trabalhar essa questão, porque a Educação Física alguns anos atrás era separado né, tinha aquela separação, meninos e meninas, hoje em dia não, está todo mundo incluso, inclusive até as pessoas especiais, portadoras de necessidades especiais. Então assim, dentro dessa questão de gênero, a gente pega um conteúdo dentro do esporte, futebol, que quando a gente entra pra sala, há um recuo das meninas, porque basicamente é massificado que os meninos é que jogam mais futebol. Então ali naquele momento a gente vai trabalhar, aí eu tento trabalhar com esse conteúdo a questão dos gêneros, a discussão do gênero, qual é a importância? Qual é o verdadeiro objetivo do futebol? Será que é só os meninos jogarem, ou as meninas não podem jogar? Qual é o papel da mulher dentro desse esporte? As habilidades motoras, as habilidades físicas, são iguais?(...) São iguais? O que diferencia o futebol feminino do masculino? E aí a gente começa uma discussão de gêneros mesmo, como pode ser a ginástica. Porque aí tem um recuo. Ou a dança porque aí os meninos recuam e as meninas estão ali mais fortes, então é através do conteúdo futebol a gente, dentro da cultura corporal, a gente trabalha a questão do gênero, e assim, é esses conteúdos que a gente vem abordando e através deles que a gente trabalha (PEF3).

Há de se reconhecer, contudo, que a preocupação, interesse e respeito que demonstram pelo patrimônio cultural dos estudantes quando individualizam o problema e conversam pessoalmente com cada um, denota ser o ponto de partida para uma reavaliação das práticas, das atividades de ensino, no sentido de arriscar estratégias didáticas para superação dos possíveis equívocos cometidos sobre o trato com os marcadores sociais nas aulas de Educação Física, o que demonstra coerência com a Metodologia Crítico-Superadora.

As questões do gênero são bastante fortes hoje em dia, e a gente sabe que a escola, hoje em dia, ela está muito plural. Não tem só a questão do gênero feminino e masculino, tem a questão das outras, das orientações sexuais, e a gente tem que trabalhar. Sempre estar trabalhando de uma forma aberta, e de uma forma que a gente envolva todos. Então assim, mesmo as meninas gostando de uma determinada modalidade, ou conteúdo, que seja visualizado mais para o lado masculino, a gente sempre está trabalhando. A questão do gênero, eu usei o esporte, o conteúdo, para trabalhar essa questão de gênero. A gente vai trabalhar esportes, e aí os jogos internos foram montados. A gente trabalhou a questão da Grécia, as olimpíadas antigas e as olimpíadas da era moderna. Dentro das olimpíadas

antigas, a gente viu que a mulher não fazia parte, a mulher era proibida jogar, o culto era ao deus Zeus, e só pra elas o homem era que podia, mulher só podia chegar ao máximo assistir os jogos, se fossem solteiras ou se fossem pra namorar, e isso tudo foi pesquisa deles, e isso envolveu a questão do gênero, foi muito forte. E ai eles discutiram isso, vão trazer uma pesquisa e vão até mudar um pouco da história, vão contar a história na abertura, mas vão mudar, onde Zeus vai entregar a tocha a Era, que era uma das mulheres de Zeus, pra ela ir acender a pira. Como quem diz assim: a mulher agora é recebida nos jogos. Então isso foi discutido na questão do gênero, mas a gente trabalha a ética, a gente trabalha outros valores. Pegando o próprio esporte, tem aquela questão das habilidades, quem é o mais forte, quem é o mais fraco, quem é mais gordinho quem é mais magrinho, quem tem certas habilidades, e ai você vê em questões atuais, o bullying através dessa questão dos menos ágeis, menos habilidosos. Isso também é trabalhado (PEF3).

São muitas as questões envolvidas numa mesma experiência de aula: gênero (masculino e feminino), ética, estereótipos corporais. Todas repercutindo num outro problema que a escola enfrenta constantemente que é o *bullying*. Segundo Pereira (2014) esta incompreensão pode ter tanto raízes psicossomáticas quanto sociais, em consequência da incompreensão das diferenças, notadamente também, daquelas que se referem aos contornos corpóreos, gênero e orientação sexual.

A aula inicia com o resgate da aula anterior e com a apresentação do seminário. O grupo apresenta o Reisado dança do ciclo natalino, sua história, as personagens e os passos, e em seguida exibem um vídeo do espetáculo de um grupo de danças folclóricas e encerram a apresentação. A professora explora outras questões relativas à dança, e mostra outros vídeos com grupos de Reisado originais e vai realizando intervenções, no sentido de complementação da fala do grupo. Não houve contextualização na aula, e em nenhum momento se reporta a turma para perguntar o que acham, se tem pergunta, ou se o grupo teria algo a acrescentar. Assim, registra no quadro um texto sobre o reisado para que seja copiado para fazer a prova. Os estudantes copiam e também reclamam: - Professor, não quero copiar! Faça selfie e passe pelo zap pra gente, porque nem a senhora precisa copiar. O professor não responde. Ao final da anotação, todos descem para quadra, e o professor não aborda a dança. Na quadra a professora deixa os meninos jogarem bola no final da aula. Começa uma discussão de quem vai jogar primeiro: os meninos ou as meninas. A professora lembra: - Pela manhã jogaram meninos e meninas juntos. Por que separar aqui? Um dos meninos chama as meninas para jogar e diz: - Podemos colocar uma menina de cada lado. Um menino homossexual diz: - Então agora eu vou jogar, porque agora é uma menina de cada lado. Todos riem. Decidem as meninas que não querem jogar e ficam conversando com a professora do lado de fora da quadra. E o menino homossexual fala que "Se eu fosse homem eu jogava bola". Aí o outro diz "E tu és o quê? E todos começam a rir dele, dizendo que ele é fraco, que não sabe jogar bola, e que é melhor ficar lá fora com as meninas mesmo. E Ele responde, se divertindo com a situação: Professor, estou sofrendo atos homofóbicos (Diário de Campo - Aula 9 – PEF1).

Na aula relatada existem muitos pontos que se distanciam da Metodologia Crítico-Superadora. Apesar do resgate da aula anterior e as orientações gerais para que o seminário possa ser apresentado, não há qualquer momento de

problematização ou contextualização na aula. Da mesma maneira, também não acontece o confronto dos saberes, organização e reorganização da aula ou síntese avaliativa.

Contraditoriamente, em outras aulas, a prática se caracterizou de outra maneira, buscando sempre a contextualização e realizando sínteses avaliativas, ainda que de forma restrita, por haver sempre uma relação com as provas/notas que as turmas iriam se submeter.

A aula se desenvolveu através de uma exposição teórica dos estudantes sobre uma das danças do Brasil denominada Reisado, e não foi explicitado o porquê do ciclo natalino como referência para o trato com o conhecimento, pois os seminários das semanas posteriores seriam sobre o bumba meu boi, pastoril, todos pertencentes a este ciclo.

O professor fez uma intervenção fazendo perguntas a respeito do que pesquisaram, exibindo outros dois vídeos que também tratavam do tema para mostrar a produção cultural das comunidades acerca do Reisado, mas o diálogo foi feito apenas com o grupo que estava se apresentando.

Outro distanciamento do método surge quando os estudantes se deslocam até a quadra para a aula 'prática', e chegando lá é disponibilizada a bola para jogarem do que quiserem, sem qualquer relação com o conteúdo previsto que era a dança.

A dúvida é se isto aconteceu por uma indisposição do professor naquele dia para ministrar, pois refletiu também na atitude dos estudantes quando pedem para 'não copiar' o que estava no quadro, por exemplo, ou se a dança é vista sem experimentações corporais, o que seria um equívoco diante de qualquer metodologia do ensino.

E no que se refere, à questão do *bullyng* durante a aula, embora tenha sido caracterizado no relato como se o estudante tivesse encarado normalmente, seria importante que aparecesse a discussão sobre as questões do respeito às diferenças de gênero, sexualidade, raça, religião, que se destacam nas conversas paralelas e nos conteúdos.

No que diz respeito aos marcadores sociais relacionados às pessoas com deficiência são abordados pelos professores como um contato respeitoso dentro da escola. Porém, o encaminhamento do professor reforça as diferenças.

Tem uma sala que tem uma menina que é deficiente, eu já tenho problema de fazer, mas ela faz, numa boa. Aceitam numa boa, e ela não sofre *bullying* nenhum. Ela puxa uma perninha. Só esse probleminha. Ela faz quando ela quer também. Aí eu digo: - você faz se for possível. O irmão dela foi pedir a mim, pra eu não deixar ela fazer, por conta disso, disso, eu disse olha, vai ficar a critério dela, porque a deficiência dela é uma deficiência tão simples, o que ela puder fazer, se a gente tiver fazendo ginástica, se ela puder fazer alguma coisa no braço, numa boa, ela faz, ela faz abdominal numa boa, não vou dizer assim não faça, vai ser a critério dela, ela pegou o colchãozinho dela, se assentou e fez o que ela pôde. Também não vou ficar cobrando dela o que ela não pode fazer entendeu? Mas a parte teórica todos participam, teoria é obrigatório, agora a parte prática, eu tento conquistar pra todo mundo fazer, certo (PEF1).

Reforça as diferenças por usar uma linguagem coloquial, que como qualquer outra, modela sentimentos e emoções. Os termos *perninha*, *probleminha*, podem até significar demonstração de carinho, mas também podem representar uma diminuição do outro, por isso, usar uma linguagem marcada por fortes conotações pejorativas é um meio de aumentar comportamentos preconceituosos.

Não existem termos neutros dada existência de preconceitos em nossa formação social. Os termos *bicha*, *veado*, por exemplo, estão marcados por pesada conotação negativa, à semelhança do aumentativo *bichona* e do diminutivo *bichinha*. Como a conotação negativa é uma questão de grau, não basta mudar a linguagem para que a discriminação deixe de existir. Da mesma forma, não é irrelevante deixar de usar os termos mais fortemente identificados com atitudes racistas, machistas e homofóbicas.

Além da linguagem coloquial, a própria ação pedagógica do professor não foi planejada para permitir uma experimentação corporal pelo estudante com deficiência na aula proposta. 'Ela faz se for possível' é uma expressão que significa que a aula está elaborada para os ditos normais, e não irá requerer dessa pessoa um envolvimento. Nesse sentido, vale destacar dois episódios em escolas diferentes em que não há planejamento do professor para garantir ações pedagógicas relacionadas ao trato com as deficiências nas aulas de Educação Física.

O professor demonstra um ótimo relacionamento com o grupo. Pergunta como foi o final de semana, porque alguém está calado, triste. Conhece os alunos pelo nome. Sempre cortês com a turma. A escola disponibiliza uma sala de aula específica para as aulas de Educação Física, pois tem muitas salas de aula vazias, sem turmas. Sendo assim, começa a aula apresentando o conteúdo Jogo, escrevendo o conceito no quadro, mas a turma se apresenta dispersa todo o tempo jogando no celular, com fone no ouvido ouvindo músicas, com conversas paralelas, entrando e saindo da aula, estudando outras disciplinas. Quando consegue um pouco da atenção da turma, o professor explora os jogos xadrez e dominó e incentiva que joguem, quando chega uma estudante, cadeirante tetraplégica, e logo é

inserida no grupo do dominó para jogar. Mas, quando toca a segunda aula, o professor organiza a turma para ir até a quadra, e a estudante cadeirante, fica na sala de aula sozinha. Quando questionada sobre o porquê de não ir até a quadra, a mesma diz que não gosta e tem medo de levar bolada. A posição do professor é de que tem que respeitar se ela não deseja estar no momento prático da aula. Para ir até a quadra, o professor precisa localizar a diretora da escola que não disponibiliza uma cópia da chave de acesso. Então a diretora vem, abre o portão e leva a chave novamente. O professor, então, desobstrui a entrada da quadra para a cadeirante, vai até lá novamente, e pergunta se a mesma quer participar, e ela diz que não, que prefere ficar em sala. Depois de certo tempo, os próprios estudantes desarmam a rede de voleibol e passam a jogar o futebol e não combinam nada com o professor. Os meninos não deixam as meninas jogarem e as mesmas reivindicam “Queremos inclusão social”, “Queremos participar”. O professor vai até lá e interfere, duas meninas vão participar e com 10 min depois acaba a aula (Diário de Campo - Aula 2 – PEF4).

Após a apresentação do grupo que abordou o tema xadrez, na segunda aula sobre os Jogos de salão, houve a apresentação do jogo Tangran apresentado pelo estudante que é deficiente visual. O mesmo falou que não conseguiu descobrir em suas fontes quem inventou o jogo, mas que é muito importante para o raciocínio lógico-matemático. Conta que sua mãe é uma grande jogadora e que ele já conseguiu realizar mais de 200 variações do jogo pela facilidade que oferece pela questão sensorial. Ele explica as regras e termina sua apresentação. O professor faz uma observação sobre este jogo, dizendo aos estudantes que as turmas do 3º ano do Ensino Médio da escola jogam bastante este jogo, pois os professores de matemática utilizam bastante para trabalhar ‘Funções’. Dito isso, não se dirige à turma para perguntar se alguém tem quer tirar dúvidas, fazer considerações, como faz com os demais grupos. Só pede para os colegas baterem palmas, agradece ao estudante que sai de cena um tanto decepcionado. Em seguida, chama o próximo grupo, que curiosamente, ao final do seu trabalho, é questionado pelos colegas por incentivo da professora. Após todas as apresentações, os grupos se organizam em quadra para experimentar os jogos que escolheram, e o deficiente visual vai para o jogo dominó por causa do relevo das pedras. Logo depois toca a sirene para o final da aula e recolhem-se os jogos (Diário de Campo - Aula 7 – PEF2).

Cada episódio relatado acima trata da questão da inclusão de estudantes com deficiências nas aulas de Educação Física, em que os temas trabalhados se referem aos jogos de salão. Estas experiências pedagógicas demonstram que as atividades propostas não permitem uma participação mais efetiva dos mesmos.

Seja a partir da apresentação dos seminários ou das experimentações práticas, também não houve orientação do professor para que os jogos pudessem atender as necessidades dos colegas com estas ou outras limitações, pois cabe ao professor planejar e repensar suas situações didáticas cotidianamente. .

Se assim acontecesse seria um ótimo momento para ampliar e refletir sobre os diferentes modos de ver e ler sobre as oportunidades de acesso em diferentes condições, com vistas ao desenvolvimento crítico do processo de formação.

A escola também não está preparada para o processo de inclusão de pessoas deficientes, haja vista o momento em que o professor precisa retirar dos corredores, bancas e tantos outros objetos que ocupam os espaços de circulação dos cadeirantes ou atrapalham aqueles que possuem problemas de baixa ou ausência de visão, provocadas também pelas péssimas condições das rampas de acesso. Portanto,

A inclusão depende não apenas de uma mudança de pensamento e da escola, como também de uma formação inicial e continuada dos professores, a qual possa torná-los com capacidades para ministrar uma educação plural, democrática e transgressora, como são as escolas para todos. É preciso existir professores que respeitem os saberes das crianças de jovens e que reconheçam a plenitude do desenvolvimento desses seres, apesar das diferenças (LORENZINI et al, 2015, p. 37).

As experiências profissionais vão revelando que os professores apresentam a ideia de que precisam ser agentes de transformação e que a teoria pedagógica pode contribuir para isso. Porém, revelam o conflito em que se encontram ao perceberem que a dinâmica de sala de aula, pela imprevisibilidade das situações e provisoriidade do conhecimento, exige posicionamento crítico sobre o modo em que se materializam suas próprias práticas, inclusive com o trato sobre os marcadores sociais.

Nesse contexto, tem sido o Gênero, o tema mais recorrente quanto se trata das problematizações acerca dos marcadores sociais na Metodologia Crítico-Superadora. O debate que se instituiu na Educação Física sobre a separação de meninos e meninas nas aulas ao longo da história, e sua consequência nas práticas, desafiou cada professor a pensar melhor sobre o sexismo e problematizá-lo em uma das expressões sociais mais evidentes, inclusive no esporte.

Os professores sempre relatam em suas experiências as negociações que fazem para apresentar temáticas diferentes em relação aos esportes, mediante uma Educação Física que se constitui na escola com o velho e o aparente para sempre: 'Queimado' para meninas e 'Futebol' para os meninos.

Então assim quando você chega com a inovação, de preparação, de construção, dizendo que eles vão ter que participar, se você não conquistar e barganhar realmente, você não vai conseguir. Às vezes é uma troca realmente. Olha, a gente vai ter que fazer, eu tenho que elaborar, tem que dar conta disso aqui. A gente tem dois meses pra dar conta disso aqui, e aí você vai ter que fazer, nem que seja no final da aula, que você faça cinco minutos pra eles jogarem alguma coisa né. Que é uma estratégia que a gente, que os professores que tentam colocar outras atividades sem ser o esporte, usam. Eu já consigo aqui trabalhar o bimestre assim: uma, duas



aulas sem eles me perguntarem: Cadê a bola? Eu acho isso positivo, entendesse? Porque eu não conseguia. Você pra trabalhar ginástica ou qualquer outro conteúdo, ou você trazer pessoas de fora, porque aí as pessoas tem a disponibilidade de horários, e você faz das tripas coração pra poder modificar toda sua estrutura de aula porque depende de outro professor, e você quer que todas as turmas tenham aproximação com aquela pessoa que você está trazendo uma novidade pra eles. E você não tem receptividade do aluno, não interessa: eu quero é bola! Poxa, chega a ser um balde d'água na sua cabeça. Então eu negócio (PEF2).

É primeiro ano é assim, as meninas assim, com muita ansiedade jogam queimado, como se só tivesse queimado a vida toda, e os meninos chegam com muita ansiedade de jogar futsal, mas eu corto, corto porque é só isso que a gente vai ver, a gente vai ver um tema diferente em cada unidade. Vai ser um monte de coisa. Eu digo a eles: - Futebol, futsal é apenas uma unidadezinha minha gente, vocês podem jogar na hora do recreio, vocês podem jogar na hora do intervalo do almoço, depois do horário de cinco horas. Na Educação Física vai ser em uma unidade de ensino, a gente está vendo ginástica agora, porque a primeira coisa que eu faço, que eu dou é ginástica, no primeiro ano. E eles ficam assim, ansiosos pra ter bola, eu digo: - Não minha gente, eu empresto! Vocês jogam na hora do intervalo, na minha aula não! Na minha aula vai ser ginástica. Estou dando ginástica, tem que ser ginástica. Aí eles ficam com aquela ansiedade. E, isso aí muda, no terceiro ano eles não estão mais nessa ansiedade tem mudado há muito tempo (PEF1).

A Educação Física como componente curricular, portanto, fica muito vulnerável a estas negociações, pois nenhum professor conseguiu superar este recurso nesta pesquisa, sendo sempre difícil o trato com o conhecimento que não evidencie as expressões competitivas e esportivas dos grandes temas da cultura corporal. Que segundo Escobar (1997), um trato diferenciado e crítico do esporte não devem afastar-se dos estudantes do esporte criticado, mas dirigir esse contato através de uma transformação que garanta a preservação do significado, a vivência de sucesso nas atividades e a alteração de sentidos através da reflexão pedagógica.

Assim, o planejamento das aulas na Metodologia Crítico-Superadora, mesmo prevendo as negociações, precisa apontar alternativas concretas, balizando o novo fazer, pois sem isto, corremos o risco do proposto e construído coletivamente, sofrer um esvaziamento pela ausência de conhecimentos científicos significativos e sem consistência para prática pedagógica

O planejamento, portanto, é a síntese entre o domínio do conhecimento que é próprio dos professores, quanto aos fundamentos teórico-metodológicos, e o processo de transposição didática que facilita o entendimento dos estudantes acerca da cultura corporal em diferentes contextos socioeconômico, político e culturalmente falando.

Por isso, a aula de Educação Física precisa ser convidativa, desafiadora, motivada pela importância da apreensão dos conceitos, viabilizada também pela experimentação, mas não só por ela. Se a humanidade produz continuamente o conhecimento e reelabora suas experiências corporais, precisamos de um planejamento que ao registrar as atividades, também dê uma cara nova às aulas de Educação Física.

Em se tratando do Ensino Médio, pois esta pesquisa coincide com escolas que atendem esse nível, vale oportunizar as múltiplas práticas corporais em tempos e espaços sociais possíveis, para que a catarse aconteça e favoreça mais que a apreciação das práticas corporais, mas sua compreensão no contexto da realidade social concreta.

No planejamento, a gente vê primeiro a parte da ginástica, não é, que é o início. A gente começa mostrando ao aluno que a gente vai trabalhar a ginástica o ano todo, a questão dos alongamentos, dos exercícios específicos. No primeiro ano a gente trabalha mais a parte da calistenia. No segundo ano a gente trabalha ginástica localizada, e no terceiro ano a gente reúne as duas: a calistenia e a localizada. Essa unidade agora os jogos, depois vem as danças e as lutas. Aí a gente vai ver todo aquele processo histórico da capoeira misturada com a ginástica, e por fim, a gente vai para os esportes. Aí a gente vai escolher as modalidades que a gente vai trabalhar com as turmas. Cada turma escolhe uma modalidade juntos, e vamos trabalhando o handebol, o basquete, o vôlei [...]. Todos os meus alunos sabem o que é índice de massa corporal, estudam agora a anorexia, bulimia, vigorexia, está entendendo? Estudam frequência cardíaca, conhecem batimento cardíaco, só não sabem tirar a pressão arterial, mas eu estou começando a pensar, em fazer aula de primeiros socorros com eles, pois os primeiros socorros são tão importantes. Acontecem tantos problemas aqui relacionados com socorros. Todo dia eu trabalho com meu aluno essa questão social e a importância da atividade física. Acho que a gente tá tentando embutir alguma coisa no comportamento, tabagismo, por exemplo, doenças sexualmente transmissíveis, todos são assuntos que pertencem à escola, ao pedagógico, e por que não da Educação Física? (PEF4).

Aí realmente, o planejamento, ele chega a ser participativo no sentido de que eles vão participar e vão me ajudar a construir dentro do que o conteúdo da ginástica, por exemplo, o que é que a gente pode fazer, de repente, a ginástica de repente, eu não consigo dar conta da ginástica circense, porque não sei o quê, mas você tem outra vivência, qual é a sua vivência de ginástica, qual é a ginástica que você gostaria de ter, aí de repente vai sair uma ginástica de academia não sei o quê, mas eu sei que é alguma coisa que eles já vão ver, mas aí a gente vai ver isso no segundo ano, isso aí é conteúdo pro segundo. Agora o que é que a gente poderia fazer, aí a gente consegue ir discutindo isso e fazendo, entendeu? E vou mostrando. Eu acho legal os vídeos porque a noção que ele tem as vezes é de uma coisa de outro mundo, que aí eles não vão conseguir fazer de jeito nenhum, que eles podem ter as habilidades, e as possibilidades de fazer e as vezes até faz né, dentro de um de um padrão menor, mas fazem, porque a gente consegue assim visualizar menina que faz ponte que eu não ensinei, abrindo a escala, e aí ela consegue mostrar isso consegue fazer e os outros consegue treinar e fazer também, e construir sua sequência, colocar em evidência os movimentos (PEF1).

Diante das diversas formas de organização do planejamento nas aulas de Educação Física, não basta que sejam definidos “como” e “com quê” vão “passar” um conteúdo preestabelecido. É necessário que se organizem para definir que resultados pretendem buscar em relação aos estudantes, realizando uma avaliação constante de sua prática, e o planejamento participativo é um dos caminhos.

A principal característica do que hoje se chama Planejamento Participativo não é o fato de nele se estimular a participação das pessoas. Isto existe em quase todos os processos de planejamento: não há condições de fazer algo na realidade atual sem, pelo menos, pedir às pessoas que tragam sugestões. Usa-se esta “participação” até para iludir e/ou cooptar. O Planejamento Participativo é, de fato, uma tendência (uma escola) dentro do campo de propostas de ferramentas para intervir na realidade. (GANDIN, 2001, p.82).

A Educação Física, então, situada numa organização curricular preocupada com a qualidade social, bem com a contextualização da realidade em que a escola está inserida, permitirá que os estudantes conheçam e intervenham criticamente nesta realidade, e vejam como é possível, pela ação coletiva, transformá-la.

Para tanto, é importante que sua intencionalidade pedagógica seja registrada, pois a fluência dos debates em sala de aula os revelará, mesmo que não esteja previsto no planejamento.

[...] então a questão da religiosidade, no interior, é muita gente evangélica, é muito forte. Então pra trabalhar alguns temas da aula, tipo dança, tinha uma rejeição muito grande, assim como a capoeira. Então assim, pra poder a gente entrar nesse assunto, a gente trabalhava aula de embasamento histórico, daquele tema todinho, uma discussão dentro de sala, um debate realmente do que era, de onde veio, porque que tinha tanta aproximação com algumas religiões. Tipo a capoeira: por que a capoeira? Porque o negro? Depois de abrir esse debate na sala, era que eu me colocava a disposição pra gente poder fazer uma prática em forma de oficina na aula. E aí, quando aconteciam as oficinas, eles até que meio, que a participação era grande. Tinha participação, e eu até me surpreendia porque os evangélicos iam participar. Até que eles chegassem a entender que aquilo ali não tinha tanto a ver com a religiosidade. Assim, e no momento da aula ali, a gente está trabalhando mais a corporeidade, o corpo, os movimentos, eles tinham que passar e ver, visualizar, depois que eles visualizassem os primeiros momentos da aula acontecendo, aí eles entravam pra participar (PEF2).

Na verdade na questão da religiosidade, aparece muito quando o conteúdo é dança, e aí a gente procura trabalhar. Estamos no Estado de Pernambuco e eu trago muito pra danças regionais. E aí, nas danças regionais existe essa questão da religião com determinadas danças. O coco, o maracatu que são danças de origem, matrizes africanas e aí, mesmo tendo aquela característica pernambucana, como o coco tem, mas ainda tem aquele confronto da família. E aí vem pai até questionar o porquê o menino está fazendo determinada dança. E aí eu tento passar com os alunos a ideia de que a gente está trabalhando a dança como um conteúdo da cultura corporal. A gente está vivenciando uma determinada forma de dançar, a

gente não está sendo, a gente não está pregando nada. A gente está vivenciando a cultura corporal que poderia ser qualquer outra. Tem a capoeira, tem o maculelê, aí a gente sabe que a gente está dando ali a parte da história da capoeira, e a gente sabe que a história da capoeira veio dos negros, da Angola, tal, tal, tal, e até chegar o maculelê. Existe uma influência também religiosa. Mas o que está sendo trabalhado ali é só o que a gente quer buscar, a vivência dos movimentos, independente da questão religiosa. Então teve uma que não quis de jeito nenhum, e eu não pude obrigar, mas eu tinha que estar trabalhando com ela, e no grosso eu tinha que dar uma nota a ela. Então aí, uma experiência bastante rica foi porque eu trouxe ela como uma assistente, uma estagiária. Então ela me ajudava bastante, ela pesquisava muito, né. O tema foi o maculelê. Ela pesquisava muito e trazia fatos curiosos e até se surpreendia com aquela coisa e dizia assim: - professor veja, eu achei até que era mais assim, mas não é, e eu vou levar isso pro meu pai entender que a dança não é o que ele estava pensando que era, que tinha aquele cunho religioso que não poderia ser trabalhado. E aí ela ficava do meu lado como a coordenadora das coreografias. Ela não fazia a coreografia, mas ela sabia a coreografia de todo o grupo. Ela nem notou e ela esqueceu totalmente a história da religião que era mais forte [...]. Eu via que ela ficava sentada na cadeira, mas ela ficava batendo o pé. Então assim, não era uma coisa que ela não queria, ela queria vivenciar aquilo, mas assim a gente tem que arrumar estratégias, e as estratégias que eu faço é a apropriação da parte histórica primeiro pra eles entenderem. Principalmente essas pessoas (PEF3).

Os temas que não apontam para um viés esportivo sofrem rejeição não só pela questão das experiências pessoais dos estudantes, como vimos anteriormente, mas principalmente porque trazem em si os marcadores sociais das diferenças. No caso, quando relacionados à raça ou à religião, isoladamente, já demonstra o tamanho do desafio a ser encarado e debatido. E essas duas dimensões associadas causam um impacto social muito maior.

No concernente às culturas negras, mesmo com o reconhecimento de suas existências e importância na contribuição da construção sócio-histórica do povo brasileira por parte das professoras e professores de Educação Física com os quais se travou contato, essa aprovação fica vinculada à necessidade de localizar tais culturas, para contê-las dentro do próprio raio dominante de ação de cultura hegemônica. Não se pode dizer que não estejam presentes no cotidiano pedagógico, porém essa presença se faz de uma maneira folclorizada, o que não lhes atribui condições suficientes para serem incluídas no componente curricular (RODRIGUES, 2016, p.114).

Por isso que, a escolha dos conteúdos tem papel fundamental para que essa característica apenas situada na constituição do povo brasileiro, em sua História e em suas culturas, seja traduzida em práticas corporais intencionalmente planejadas e amplamente discutidas, pois os estudantes já possuem uma representação sobre as questões sociais que pode estar contida de intolerâncias.

A intolerância religiosa no mundo está associada ao doutrinamento das pessoas acerca de uma imposição de crenças em detrimento de tantas que existem, e que em nome da fé, maquiada dos descaminhos do capitalismo, disseminam

guerras civis, perseguições políticas, fome, e outras marcas da exploração humana, que em nome de Deus e da família (heterossexual) enriquecem sujeitos brancos e milionários.

Segundo Lowy (2007) a religião ainda é tal como Marx e Engels a entendiam no século XIX, como um baluarte de reação, obscurantismo e conservadorismo. Conforme o autor, seus pontos de vista se aplicam ainda às principais confissões religiosas (cristã, judia, muçulmana) e à maioria das novas seitas religiosas, algumas das quais, são nada mais que uma hábil combinação de manipulações financeiras, lavagem cerebral e anticomunismo fanático.

Portanto, não existem minorias, existem classes. Existe sim uma maioria, que talvez na clandestinidade, não se anuncie próximo a tal ou qual religião, principalmente àquelas de matrizes africanas, por serem pejorativamente associadas à classe pobre, 'macumbeira' e praticante do mal. E sob este entendimento, muitos estudantes se afinam.

No início da aula é resgatado o tema da aula 'Danças do Brasil'. Depois, e o início dos seminários, e que o grupo do dia era o Reisado. Então apresentam a dança como de origem portuguesa pertencente ao ciclo natalino, destacam os passos, o vestuário, as personagens a musicalidade e os instrumentos utilizados. Depois exibem três vídeos: O primeiro em Sergipe, com grupos locais; O segundo, um tutorial dos passos da dança; e o terceiro, um grupo local do Ceará dançando. Depois da apresentação, o professor pergunta quem já conhecia a dança, se já viram na televisão ou em qualquer meio de comunicação. Ninguém conhecia. Pergunta também: "O que acharam da dança?" E respondem: "Achei muito feia! Que rainha feia!"; "Parece macumba, um monte de gente girando em círculo"; "Parece o break". Todos riem. E continua: -Gostaria que vocês explicassem porque é feia. "Acho feio porque as roupas são muito brilhosas e um povo feio E Por que é macumba? "Eles invocam qualquer coisa, menos Deus! Não sei explicar, mas não gosto!". E por que break? "Eles se abaixam e levantam o tempo todo! Cantam, batem palmas, e isso tem no break também. Daí em diante o professor contextualiza: "Gente, esse negócio de feio e bonito é muito relativo. Vocês precisam entender que a beleza não é só o que vemos nas vestimentas, mas na cultura, o que representa para aquele lugar! Não acham? Por exemplo: Quando vocês falam do break, para alguns é uma dança que não tem nada haver com ela, mas para outros é muito especial porque as pessoas se reúnem, cantam, dançam, conversam sobre o que significa estarem ali todos juntos. Um estudante diz: "A gente dança Break para as pessoas saberem que não é coisa de marginal, é cultura, e o negro dança para dizer as pessoas do preconceito que sofrem". A professora retoma: "Pois é! Então vamos ler mais sobre isso, sobre as religiões, o que elas fazem, para não criarmos preconceito sobre elas. O nome já diz pré-conceito. Cria um conceito sobre alguma coisa sem saber o que é. Quem participa da dança na comunidade que vocês assistiram no vídeo, são jovens? São ricos? Pensem sobre isso. Quem mais vive isso em suas comunidades são pessoas pobres que usam a cultura para valorizar o que fazem. E o que o grupo apresentou? Anotaram? Eles falaram sobre o quê?" Eles ficam um tempo em silêncio e respondem: "Sobre Mateus e Catirina", "Sobre o canto deles", "dança no Natal", "que participam mais idosos e

crianças”. Ao final solicita que escrevam um pequeno texto falando sobre o que entenderam sobre o Reisado, destacando algum ponto do debate (preconceito, sobre quem participa, religião...). Na aula seguinte será apresentado o Bumba meu boi. Assim, faz a chamada, descem para a quadra, e recebem a bola para jogarem queimado (Diário de Campo - Aula 8 – PEF1).

Neste episódio, os passos metodológicos da Crítico-Superadora se delineiam de tal forma que o resgate da aula anterior, as problematizações feitas, o confronto dos saberes, parecem se configurar como uma música bastante afinada na desenvoltura do professor, partindo da prática social e retornando a ela. Mas não é exatamente assim.

Embora os estudantes expressem suas opiniões acerca do preconceito que é externalizado sobre as religiões, a relação que aparece no vídeo entre o profano e o sagrado, e as questões raciais, com um debate ampliado acerca dessas temáticas, ao deslocarem-se à quadra, não há conexão entre o conteúdo abordado – Dança, com o jogo Queimado logo mais vivenciado. Embora a atividade na quadra se configure mais como um “rolar a bola” do que propriamente uma aula.

Numa perspectiva multicultural, tudo isso é fruto do que construímos sobre a formação social do povo brasileiro ao longo da História contada a partir da negação da influência de múltiplas culturas e de suas misturas ao longo do tempo, mas que ainda permanece difícil encontrarmos uma abordagem democrática progressista. E por que não encontramos nas abordagens multiculturais quaisquer alusões ao fato de que nossa cultura não é só negra, não é só índia, não é só branca e europeia, mas que são todas elas ao mesmo tempo?

Conforme Santana (2009, p.61), a História negou a miscigenação, impondo como matriz a cultura europeia, e no Brasil, o movimento cultural enfrentou discrepância de posições nos debates sobre a formação social brasileira e sua miscigenação, com repercussão nas correntes educacionais e sociais, que no passado se negaram a contribuição da cultura negra e indígena, e atualmente, há uma recusa em enfrentar o debate sobre o processo de miscigenação que ocorreu durante a nossa formação como nação e sociedade. Esta é uma das fragilidades da percepção fragmentada do multiculturalismo.

Isto prova que a sociedade em geral, a escola, a Educação Física, ainda não dão conta da problemática étnica, religiosa, de gênero, nem ao mesmo tempo

avaliando de forma abrangente propostas que superem a resistência velada a entender que a formação social brasileira é complexa e multideterminada.

No trato pedagógico nas aulas de Educação Física, ainda que reconheçamos a impossibilidade de abordar no planejamento de ensino todas as práticas corporais na escola, como qualquer conteúdo em qualquer disciplina, o conhecimento abordado ainda se concentra na obviedade dos conteúdos tradicionalmente tratados.

Portanto, para avançar no trato com o conhecimento na Metodologia Crítico-Superadora, é importante prevê o que se denomina de marcadores sociais das diferenças como conteúdo subjacente, não dando mais ou menos importância que outros problemas sociais, criando espaços dentro do conteúdo programático específico da área, mediante a relevância social dos temas.

Isto porque, aquilo que se discute ou que se silencia na prática pedagógica repercute na construção do pensamento social dos indivíduos. O que ratifica a ideia de que o conhecimento é uma construção social.

O processo de construção social do conhecimento é incentivado e facilitado pela organização do tempo pedagogicamente necessário, materializado em: aulas, seminários integrados/interativos, oficinas, festivais de cultura corporal & esportiva e *workshops*, onde o processo básico de aprendizagem se desenvolve pelas vivências, das quais abstraem-se e destacam-se percepções significativas e relevantes (TAFFAREL; ESCOBAR; FRANÇA, 1995, p.185).

De fato, muito é cobrado aos professores que se sentem impotentes diante da multiplicidade de temas da cultura corporal e suas problemáticas significativas, mas suas estratégias didáticas já favorecem a desmistificação que as envolvem, permitindo que a reflexão pedagógica crítica dos estudantes viabilize a compreensão, interpretação e explicação dos dados da realidade para intervirem no campo da cultura corporal.

Conforme Taffarel, Escobar e França (1995), é na aula que estudantes e professores se encontram num tempo de 50 minutos para discutirem uma temática específica do campo da Educação Física & Esporte, abordando os elementos constitutivos de uma aula (objetivos, conteúdos, procedimentos de ensino, procedimentos avaliativos, locais/materiais), com todos participando e envolvidos com as ações previstas.

Nesse bimestre agora que nós estamos, nós trabalhamos ginástica. Então, estou trabalhando com todas as turmas do Ensino Médio, ginástica. Existem

ginásticas diferenciadas né? No primeiro ano, a gente conseguiu trabalhar ginástica circense e acrobática né, que é uma coisa que está muito ligada a outra. Então fiz o levantamento histórico de como surgiu a ginástica circense e a ginástica acrobática, mostrei os movimentos a eles, técnicos, e aí as formas e possibilidades, e de acordo com a limitação de cada um, que aí tem gente que tem mais habilidade. Eles conseguiram fazer uma sequência ginástica colocando música, construindo os equipamentos da ginástica circense, eles construíram bola de malabares, prato chinês, construíram swing poi. E a parte da construção dos elementos, eles tiveram aproximação dos movimentos, a gente manipulou os equipamentos, e depois a gente trabalhou a ginástica acrobática, construção das pirâmides corporais. E aí, sempre como é o primeiro ano, que eles vêm de outras escolas, muita gente não experimentou, e a sensação é nova, eles ficam até meio receosos, porque as habilidades e o movimento às vezes assustam. O primeiro momento quando eu mostro, eu mostro um vídeo documentário, um vídeo aula de o que é as pirâmides, e em nível de competição. Eu coloco pra chocar né. Como é que a gente vai conseguir fazer isso meu Deus do céu? Não sei o quê..., mas aí quando eu trago a fichinha pra eles das possibilidades de acordo com a limitação deles, porque cada um tem a sua limitação e eles que vão se colocar onde a experiência corporal dele, eles conseguem chegar, se eles vão conseguir, avançar ou superar o que eles já faziam antes. Eles conseguem numa boa criar, e aí a gente divide os grupos e eles conseguem elaborar no final, uma forma de avaliação, eles estão sendo avaliados, estão cientes disso. Às vezes eu passo o bimestre todinho trabalhando isso. É na prática com os movimentos, e historicamente fazendo um resgate na sala de aula, e no final eles sabem que no primeiro dia de aula, quando eu chego, que a gente está fazendo o planejamento e eu coloco: - Ó gente, a gente vai trabalhar a ginástica, aí a gente tem a possibilidade de trabalhar, isso, isso e isso. Esse ano foi assim. A gente teve a oportunidade de trabalhar a ginástica circense. Na ginástica já tem aquela: Porque ginástica? Vamos logo pra esporte né professora, vamos logo pra esporte? Não, mas aí a gente tem que dar conta do cronograma de aula o ano todo, então esse bimestre é ginástica, vamos negociar né? Vamos negociar! E a gente vai trabalhando. Eu coloco a proposta é trabalhar a ginástica circense, acrobática, e aí eu tenho que especificar, por que às vezes eles não sabem o que é, sabe que é ginástica, o termo ginástica, mas não sabe a variação que tem dentro da ginástica, o que é cada uma, como eles podem se comportar, e o que é que eles podem ter de habilidade, eles não sabem, não tem noção, né? E aí a gente consegue fazer isso, eles já sabem, no final da unidade, vocês vão passar por um processo de avaliação, além da avaliação escrita, a avaliação de vocês, é a construção coletiva e isso tem que estar o coletivo junto, não construir só no coletivo uma sequência ginástica, mas vocês vão botar música, vão construir os equipamentos, vão se caracterizar e é uma apresentação mesmo. Eles vão fazer a construção. Quando eles confrontam o que eles trouxeram das habilidades deles, e o que é que a gente mostrou nas aulas, os movimentos, os vídeos que a gente mostra, e a partir daí eles vão fazer a construção, seja dos equipamentos ou da elaboração da sequência das apresentações (PEF2).

O circo é parte constituinte das manifestações culturais e artísticas e as técnicas corporais em que ginástica e o circo se encontram (saltos, rolamentos, equilíbrios, lançamentos, entre outros), bem como essência de ludicidade presente nas atividades circenses, abrem um diálogo com o objeto de estudo da Educação Física quando faz uma reflexão crítico-superadora, referente aos conteúdos que possibilitam esta interlocução com a cultura corporal.



E esta intenção pressupõe aprendizagens sociais por meio de experiências coletivas nas aulas de Educação Física, em diferentes tempos pedagógicos, com a realização de seminários, oficinas, workshops e/ou festivais, articulados às palestras com professores convidados; produção de vídeos; exposição de filmes, definidos por Taffarel et al (1995) como experiências pedagógicas que ampliam o acervo didático-pedagógico do professor.

A luta é o que eu sinto mais dificuldade, por conta de quê? Luta eu não tenho prática, eu não sou uma pessoa de lutas. A gente vê sete lutas diferentes, numa unidade. A prática mesmo, ou eu convido uma pessoa, ou eu faço em forma de seminário, cada equipe apresenta um tema, judô, karate, taekwondo, e eles trazem vídeos pra ver a prática como é. Tem alguns alunos que fazem parte de grupo de luta, inclusive essa semana vai ter apresentação de jiu jitsu aqui na escola porque tem dois alunos que são da equipe desse professor e tem medalha e tudo. Eles vão trazer o professor na quinta-feira e eles vão fazer uma apresentação aqui nesse palcozinho que tem aqui. Todos os 2º anos assistem que é o tema do 2º ano, além deles apresentarem na sala. A prática da luta eu acho meio falha por conta disso, porque eu não tenho a prática da luta em si, eu só paguei judô na faculdade, mas a teoria eu conheço, a teoria eu dou, a prática é mais ver mesmo, alguma prática que eles dão na sala, alguns golpes, como são o Kata do karatê, essas coisas (PEF1).

Filme é uma coisa que eu já faço bastante, o resgate histórico também das atividades eu sempre coloco, porque eu acho que é a importância de você conhecer de onde surgiu porque em dado momento foi daquele jeito porque modificou né, com que interesse e tal, e as aulas práticas a gente sempre faz, eu faço muitas aulas práticas com construção, sempre a construção do que eles sabem do que sei, e a construção de equipamentos, jogos. Assim, a gente construiu muita coisa com reciclável, como a gente trabalhou ano passado a questão da reciclagem eles construíram muitos brinquedos populares, dama, essas coisas eles construíram. E jogos gigantes né, jogos da memória gigante, pega vareta com cabo de vassoura. Quando é alguma coisa que eu tenho habilidade, eu dou a oficina. Capoeira, o ano passado capoeira, judô e esgrima. Eu trouxe convidados. Ano passado eu trabalhei a esgrima na luta, segundo ano judô, terceiro ano foi a capoeira. Eu fiz a gente construiu, as espadas, a roupa tudinho e aí eu fiz a oficina. O festival é mais nos jogos. A gente faz os festivais de ginástica. Eu não faço um festival porque como a ginástica é no primeiro bimestre, e principalmente os primeiro anos que assim, pra trabalhar a ginástica circense eles têm que se apresentar para a comunidade escolar entendeu. Eu começo a fazer o festival aberto para a comunidade escolar a partir no segundo ano, porque eles já estão entrosados com todo mundo, se você abrir pra apresentação, eles vão numa boa. O primeiro ano foi belo, a questão da ginástica circense, as meninas se caracterizaram se pintaram, pintaram a cara; mas elas não queriam, não aceitaram convidados para assistir. Só chamei a coordenadora e a diretora. O ano passado eu trouxe um pessoal de futebol americano que eles, nem eu tinha essa aproximação, pra mim aquilo era uma coisa extremamente violenta, e a gente viu que não era, totalmente ao contrário, apesar dos homens tudo, aquele armários gigante que eles vieram, com os equipamentos a bola, e todos os equipamentos de proteção e os meninos fizeram as oficina, pedi pra eles montar em forma de oficina, não palestra, em forma de oficina, eles fizeram e até hoje eles me perguntam: - Quando é que a senhora vai trazer o pessoal de futebol americano? Porque eles começaram a ver que não existe só um tipo de futebol, e não existe só um tipo de bola, aquela bola redonda, e não existe

só aquela regra, eles começaram a notar que eles tinham outras possibilidades (PEF2).

Conforme as autoras, as oficinas são espaços de construção de atividades corporais & esportivas, brinquedos/materiais, espaços/locais, realizados em horários especiais, que ultrapassam o tempo de uma hora, sendo desenvolvidas em finais de semana, em feriados, ou dias especiais, com a participação de mais de uma série reunindo crianças e jovens de diferentes faixas etárias e sexo, realizadas dentro ou fora Escola.

Os seminários interativos/integrativo são momentos do processo de ensino-aprendizagem que se utiliza de pesquisas, relatórios e exposições de atividades relacionadas ao âmbito da cultura corporal & esportiva, em que o conhecimento acumulado passa a ser socializado, criticado, pelos estudantes, professores, ou com a comunidade, ou como integração desses segmentos, e pressupõe sempre a elaboração de textos/materiais instrucionais que orientem as reflexões coletivas, como as tecnologias educacionais em sistemas de vídeos.

Pelas observações realizadas em torno da prática pedagógica este foi a principal estratégia didática utilizada, em que foram discutidos os conteúdos das aulas e/ou os problemas sociais como conteúdos subjacentes, a partir do encontro entre professores de Educação Física e estudantes do Ensino Médio, que trouxeram suas opiniões, que pesquisaram, que apontaram dúvidas, merecendo ainda um tempo para o exercício das possíveis soluções às problemáticas que surgiram.

Os seminários interativos servem para nos mostrar que não há como simplesmente delegar a tarefa aos estudantes, é preciso intencionalmente fazer as intervenções, as orientações, afinal, são as intervenções que promovem a apropriação do conhecimento científico.

Quanto aos festivais de cultura corporal & esportiva estes se caracterizam como os momentos de socialização do saber acumulado e de novas exposições e experimentações, envolvendo um grande contingente de pessoas, integrando comunidade e escola. Como exemplo dos festivais, temos a organização dos jogos internos:

Aproximadamente dois bimestres é o tempo de preparação que a escola tem para organizar as atividades relativas à realização dos jogos internos, que não é tarefa só da Educação Física, mas da escola por inteiro. Todos os professores se envolvem com a dinâmica se responsabilizando por alguma tarefa específica, desde as inscrições até a composição da mesa de arbitragem auxiliando as equipes. São formadas comissões de trabalho com

representação de salas, para que tudo ocorra da melhor maneira. No dia do evento, dia 19 de agosto, todas as turmas do Ensino Médio da escola, sem exceção, em suas salas de aula, apresentam durante todo o período da manhã, uma pesquisa sobre os “Deuses e as Deusas da Grécia” da mitologia, como forma de dar evidência as suas existências na história e no empoderamento feminino, como denominam as estudantes. Estas apresentações seguem um formato de feira de conhecimentos, só que, não basta a exposição oral, mas tem que ter performance, domínio de conteúdo, ambiente decorado, vestuário típico e orientação de pelo menos dois professores da escola, os quais também são avaliadores desses e de outros grupos. Este foi um momento bem interessante porque toda a comunidade veio visitar. No horário da tarde, toda a parte cívica na organização da abertura aconteceu. Com hasteamento da bandeira, hino, desfile das equipes com a camisa dos jogos, discurso da gestão escolar e do Departamento de Educação Física da Gerência Regional de Ensino, acendimento da pira olímpica numa homenagem especial às deusas do Olimpo, e apresentação de danças (Diário de Campo - Aula 13 – PEF2).

Esta atividade tem características diferenciadas no sentido de que resgata o que a Metodologia Crítico-Superadora traz como princípio: a auto-organização. Os jogos internos não são elaborados apenas pelos professores de Educação Física, prática comum em muitas escolas, mas por todos professores junto aos estudantes. É uma prática que integra diferentes experiências pedagógicas, porque cada grupo vai buscar a melhor forma de contribuir com o processo de organização da atividade, sob uma coordenação geral composta pela área da Educação Física. O nível de organização é grande, pois reúne quase mil estudantes e 40 professores, além de técnicos administrativos e gestão escolar.

Os festivais de cultura corporal podem ser experimentados, a partir das mais diferentes práticas corporais, que poderiam ser socializados por meio de outra estratégia didática, que são os Workshops, como momentos institucionais que se constituem em processos de formação continuada em serviço dos professores de Educação Física, egressos do Ensino Superior, em parceria com a Universidade.

Além dessas experiências pedagógicas, os professores buscam, na dinâmica da sala de aula, a melhor forma de facilitar as aprendizagens da forma mais participativa, reconhecendo as experiências culturais dos estudantes e o contato com outras atividades da cultura corporal & esportiva.

Convidam pessoas da comunidade a participar da troca de saberes, aprendem com o momento da aula e com o conteúdo, e isso é importante. Porém, é muito importante mediar, estabelecer relações diante daquilo que está sendo apresentado em sala de aula, sobretudo no momento do resgate histórico.

Suas práticas, no momento do resgate histórico nas aulas, oscilam entre uma perspectiva mais tradicional da História vista como uma narrativa dos

acontecimentos, no sentido dos grandes feitos, dos grandes homens, das datas, da origem da palavra, de onde surgiu, e outra perspectiva que entende que a humanidade não foi destinada a um papel secundário na História. Esta última, se preocupa com a análise das estruturas, cuja ideia instala o desafio de transpor didaticamente essa experiência de forma problematizadora, questionando o que a História apresenta como verdade.

Mesmo com esta oscilação, é preciso considerar duas coisas: a primeira é que os professores avaliam como importante a História, e estão atuando em pólos que não são opostos, mas que se complementam; Segundo é que nem sempre lhes são proporcionadas experiências de formação que os desafiem a trabalhar com a História nas aulas.

Nessa perspectiva, organizar o trabalho pedagógico no contexto da Pedagogia Histórico-Crítica e da Metodologia Crítico-Superadora implica, num constante processo de formação para conhecer e dominar o método, levando em conta suas possíveis contradições e sua diferença em relação às teorias pedagógicas divergentes. Pois, em concordância com Triviños (2006, p.125) “se o homem não conhece os elementos teóricos de uma determinada prática, ele não compreenderá a prática”.

Esta tem sido uma condição imprescindível para selecionar, organizar e sistematizar o conhecimento científico nas aulas, apontando como possibilidade, a articulação que o trato com o conhecimento mantém com a organização do tempo e do espaço escolar.

Mas, e como fica o tempo do professor e da professora diante de tantas questões sobre a organização escolar? Fala-se do tempo de aprendizagem, do tempo pedagógico, mas qual é o tempo destes professores, para discutir sobre suas práticas, suas expectativas, suas angústias? O que tem sido normatizado na escola, no que se refere à formação continuada que lhes proporcione um aprofundamento teórico-metodológico? Como se constitui o processo de normatização escolar?

Durante o processo de formação inicial em Educação Física, os currículos dos cursos possuem uma grade curricular diversa para que os sujeitos conheçam e aprofundem os conhecimentos acerca das questões sociais, biológicas, científicas, culturais, técnicas e didáticas, necessários para uma transposição didática que favoreça o ensino-aprendizagem dos escolares, e diante disso,

Encontramos acúmulos suficientes para entendermos que, por exemplo, ao término de um curso, a sensação de despreparo não é, necessariamente, algo referente à incompetência individual do formando, a lacunas fragilidades pessoais na trajetória de formação, ou a ineficiência das pessoas e instituições formadoras, mas sim, podem dizer respeito a uma delimitação perante a intencionalidade e condições objetivas da própria formação (LORENZINI et al, 2010, 148).

Nesse sentido, a formação continuada se constitui num complexo campo de formação de professores, gerando as mais diferentes expectativas, tanto para quem ministra/coordena, quanto para quem está na condição de participante, pois a busca de soluções imediatas de problemas imediatos não se consegue resolver tão facilmente, uma vez que a formação dos professores não ocorre na soma de possíveis soluções de problemas isolados, e sim pela compreensão da totalidade.

O que tem acontecido, a partir das falas dos professores é que eles estudam, participam de formações continuadas, ouvem falar sobre várias perspectivas teóricas, participam de diferentes atividades ao longo de sua carreira, desejam socializar suas experiências e reconhecem a importância deste momento profissional. Porém, contraditoriamente, em determinado momento correm para sua zona de conforto.

Pra falar a verdade, eu acho assim, a prática do dia a dia da gente, professor, ficou muito mecânica. Eu até falando com uns amigos, e aí, os colegas falando, não é só uma realidade minha, na área da Educação Física, mas qualquer outro emprego existe um período de adaptação, você chega na empresa ou escritório, você vai sentar na sua mesa, você vai ter aqueles 5 minutinhos seus. O professor não, o professor já chega na escola, do portão até chegar na sala de aula.., a maioria dos alunos me param, então você não tem aquele processo de sentar, pensar sua aula. Então, acaba de muitas vezes, falando bem sincero, muitas vezes a gente não planeja na aula, vem naquela coisa mecânica. A formação continuada é muito importante, mas nem sempre atende as nossas expectativas, de ser algo mais prático. Temos muitos encontros no Estado, mas quero mudar ainda mais minha prática (PEF3).

Particpei de várias formações, inclusive com o grupo ETHNÓS que ofereceu várias capacitações. Já participei várias vezes, a gente foi pra Gravatá bem umas três ou quatro vezes. Toda formação é válida. A gente sempre aprende alguma coisa nova, é muito bom. Eu acho que deve ter sempre. Principalmente depois de 20 anos, feito eu, 20 anos já de Estado. Tudo mudou muito pra mim, por conta que eu vim pra escola integral. Escola integral muda muito, você tem que estar aqui o dia todo, todo dia, e tem que trabalhar a teoria e a prática. E assim, eu gostei muito, de trabalhar assim. Quando eu trabalhava na quinta série, só era prática, prática, prática. Eu assim, eu sentia que faltava alguma coisa. E no Ensino Médio mudou muito. Minha prática mudou muito assim, por conta disso. Tem que dar teoria, eu acho importante dar a teoria mesmo, o conhecimento, pra que eles conheçam, a prática tem que vim junto. Só que uma aula só por semana, prática, não vai melhorar a qualidade de vida dos alunos, mas eles têm que procurar depois, procurar fora da escola, além dos muros da escola. E as capacitações são interessantes, são boas, e a gente sempre

cobra ao técnico da gente capacitação. Teve agora uma, e já está marcada a outra. E é interessantíssimo, essa de agora foi falando sobre as propostas curriculares que tem no momento, que eu nem conhecia. Porque eu já estou há 26 anos, 27 anos formada. Falaram da construtivista E eu não me lembro direito quais são, sei que são 5. Inclusive, ele deu no assunto da gente, deu uma olhadinha, porque tem muita gente que vai fazer o concurso, e essas propostas são interessantes para concurso (PEF1).

A formação continuada que nós temos é muito boa. Nós revemos nossos colegas de faculdade, os meninos mais novos, com todo gás, né. A gente só deveria ter mais tempo, inclusive dentro da escola para desfrutar de nossas próprias experiências. Os formadores tem a experiência acadêmica e nós temos o dia a dia, as dificuldades, os alunos mal educados, os gestores que não gostam da gente, da Educação Física, não é. Mas eu gosto muito, e vou sempre que eu posso (PEF4).

Os programas de formação continuada, muitas vezes, têm levado ao desinteresse e reações de indiferença por parte dos professores, por perceberem que certas atividades que prometem ser de formação, quase sempre, em nada contribuem para seu desenvolvimento profissional. O dia-a-dia em sala de aula também permanece inalterado. Esta sensação de ineficácia dos processos de formação continuada é o sentimento que tem acompanhado muitos professores de Educação Física atualmente.

A ausência de continuidade de formação dentro da própria escola, com seus colegas de trabalho, discutindo as problemáticas da prática pedagógica, causa a cultura do isolamento (IMBERNÓN, 2010), quando acaba sendo introduzida a rotina, provocando o descompromisso político de formação na educação básica e a desilusão em vez da paixão pelo que se faz. Talvez este seja um dos motivos pelo qual a desmotivação aconteça.

Embora a oferta de formação continuada esteja garantida aos profissionais da Educação Básica como um direito profissional e dever do Estado, uma de suas características a partir da redefinição do papel do Estado originário das mudanças ocorridas no âmbito do capitalismo, é a necessidade de regulação que adquire caráter central no campo da educação e da formação de professores.

Tal regulação inclui uma série de diretrizes e referenciais para a escola básica, em que o trabalho docente poderá ser reduzido “à prática individual, às suas dimensões técnicas, de modo a poder ser avaliado, mensurado e certificado, visando adaptar os professores, a escola e seus processos formativos às transformações necessárias no âmbito das reformas propostas” (FREITAS, 2007, p. 1.215).

Essas regulações tem se materializado no campo da política curricular em documentos curriculares elaborados em nível nacional, como é o caso mais recente da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como uma das estratégias estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) para melhorar a educação básica, que abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Médio.

Como vimos no capítulo anterior, os Estados brasileiros já vem assumindo esta responsabilidade anteriormente a BNCC, como forma de trazer para as políticas educacionais suas especificidades, seus problemas, ou seja, uma identidade local. E no âmbito da Educação Física em Pernambuco, esse movimento acontece desde final da década de 1980 de onde se origina a Metodologia Crítico-Superadora. De lá pra cá, as experiências de formação continuada vem trazendo as propostas pedagógicas ao debate.

A formação continuada na área de Educação Física no Estado de Pernambuco, num processo de continuidade e descontinuidade da política educacional, vem se desenvolvendo numa parceria público-privada. No que se refere à instituição pública, tem sido com a Universidade de Pernambuco através da Escola Superior de Educação Física no Laboratório de Estudos Pedagógicos, especificamente pelo Grupo de Estudos Etnográficos em Educação Física e Esportes (ETHNÓS), a articulação de intervenções pedagógicas à luz das necessidades reais da escola e de seu projeto político pedagógico.

Segundo Lorenzini et al (2010), foram ricas as experiências e permitiram a articulação do ensino, da pesquisa e da extensão, as quais estabeleceram ações de políticas públicas e de procedimentos investigativos que não apenas se voltaram para o 'chão da escola', fazendo produções sobre a escola, mas reconhecendo o potencial dos sujeitos e campos de investigação, fazendo produções com a escola e para a escola.

O maior impacto sobre o currículo da Educação Física escolar (LORENZINI et al, 2010; SOUSA; SOUZA JÚNIOR, 2013) foi a construção da proposta curricular do Estado de Pernambuco com a participação efetiva dos professores da Rede de Ensino, dos gestores da Secretaria de Educação, professores especialistas na área da Educação Física, e equipe do Grupo Ethnós.

Esta proposta curricular foi publicada em 2010, denominada 'Orientações Teórico- Metodológicas de Educação Física<sup>28</sup>', que por decisão dos professores foi elaborada a partir dos fundamentos da Metodologia Crítico-Superadora.

Posteriormente, foi construída e publicada em 2013, a proposta curricular 'Parâmetros Curriculares de Pernambuco', ainda em vigor, para todas as áreas do conhecimento, numa parceria público-privada, e com uma expressão muito mais tímida de participação dos professores, cujo referencial teórico-metodológico está definido nas bases da Pedagogia Histórico-Crítica e da Metodologia Crítico-Superadora, com o comprometimento político que lhe é inerente.

Desde então, as propostas curriculares tem sido pauta das formações em Educação Física no Estado de Pernambuco, o que fez com que os (as) professores (as) reconhecessem sua existência na Rede Estadual de Ensino, e sua referência para organização do trabalho pedagógico na escola.

Os parâmetros daqui de Pernambuco, a gente está discutindo agora no Estado. Esse documento que veio a nível nacional, a referência que a gente ainda tem é a do Estado né, e eles estão bem colocados, assim, bem elaborado. A outra discussão, a que está acontecendo nacionalmente, a gente chegou a conclusão de que o que veio agora, pra gente este ano, pra gente poder discutir, está bem inferior do que o Estado de Pernambuco discutiu ano passado e já foi publicado e tudo mais, que foi o que os meninos fizeram. Então a discussão hoje que a gente está fazendo é isso, que o que está se colocando agora pra ser discutido principalmente na Rede Estadual que é essa BNCC parece, base curricular... Ela está ficando muito fora da nossa realidade. A gente já está bem à frente, a discussão em Pernambuco já está bem a frente, as colocações, as evidências do que já foi tratado, do que está sendo tratado aqui, está bem a frente do que eles estão colocando agora. Olha quando eles colocam as apresentações justamente dos conteúdos, eles passam uma junção de abordagens com a outra. Eles não defendem nenhuma abordagem, é como se eles colocassem as abordagens e as concepções tudo junta, juntou tudinho na Base, e tentasse tirar um padrão dali, da junção de todas elas, e aí acaba que uma não complementa a outra. Na verdade, uma é contrária à outra. Então não tem como unifica-las né, não tem. Eles estão querendo fazer justamente o documento quando a gente já faz uma leitura da mistura entre as abordagens. A gente chegou a essa conclusão (PEF2).

A base é o PCN do Estado, que por sinal nas formações, que a gente vai aqui, a gente está sempre discutindo isso. Agora a gente começou essa questão da discussão da Base Nacional Curricular né, e aí é que a escola participou bem ativamente, a gente leu os objetivos, a gente dividiu pelas áreas, quem está com os oitavos anos, quem está com nono e Ensino Médio e tal, e aí a gente fez uma discussão e a gente já fez na formação da GRE, que eu vejo que é quase a mesma coisa, do que a gente já faz aqui há muito tempo, e aí a base é o PCN daqui, de Pernambuco. O referencial

---

<sup>28</sup>O processo de elaboração desta proposta foi construído a partir de estratégias didáticas como leituras, debates, seminários, produções de textos didáticos e outros tipos de registro, contando com a participação de aproximadamente 1.000 professores. Ler mais em SOUSA e SOUZA JR (2013).



do PCN daqui, é a Crítico-Superadora né, aí eu não vejo diferença alguma (PEF3).

Eu não me baseio nos PCN da Educação Física do Estado não. Até chegaram os livrinhos aí, mas eu não uso e ainda nem li. Eu gosto muito do programa das escolas integrais para a Educação Física, que aqui a gente chama de EREM. É o programa anual de Educação Física que foi feito por um grupo de professores que eu não sei se foi feito pelo ETHNÓS, porque não tem dizendo. Chegou pra escola e todas as disciplinas têm. Não foi só Educação Física não, todas elas receberam: Português, Matemática, Inglês. Todas receberam o programa anual de cada disciplina. Eu recebi o programa anual de Educação Física dos três anos. Eu trabalho em cima do manual, só que a meu modo. É uma proposta que está em cima dos cinco temas, do primeiro ano do Ensino Médio até o terceiro ano. Aí, aqui tem as competências que a gente tem que trabalhar, e o conteúdo, isso aqui a gente bota dentro do planejamento, porque é tudo on line, tudo é on line. A frequência é on line, o planejamento é on line, o registro diário não é mais caderneta, tudo on line agora (PEF1).

A política curricular na pauta da formação dos professores indica um grande avanço, não só no sentido do processo de implementação da proposta, mas pelo estudo feito pelos professores que ainda se encontra em diferentes níveis de apropriação do conhecimento. O acesso e as condições sob as quais a mesma é oportunizada aos professores de Educação Física ainda se configura nos dias atuais, como um desafio a ser superado porque mudar ou refletir pedagogicamente sobre a prática, bem como repensar as políticas de formação, não é fácil.

Mas, o professor sempre surpreende e aponta as alternativas para oferecer o melhor aos estudantes. Um deles anuncia trabalhar com um documento curricular que não o de referência ao Estado de Pernambuco denominado 'Programa Anual de Educação Física'<sup>29</sup>, específico para as escolas de tempo integral. Este documento se baseia na Metodologia Crítico-Superadora, mas se detém a listagem de temas e conteúdos com a descrição de suas respectivas competências a serem trabalhadas com os estudantes na escola.

Os demais professores reconhecem as proposições pedagógicas para o ensino da Educação Física, bem como apresentam uma leitura acerca do que está para entrar em vigor, que é a BNCC, estabelecendo como parâmetro para dizer em que avança ou não uma proposta curricular, a referência da Metodologia Crítico-Superadora na política curricular do Estado de Pernambuco.

Existem muitas críticas a Crítico-Superadora né. Eu escuto muito meus colegas falando, dizendo que ela não serve mais, que passou. Mas eu considero ela muito avançada. Ela mostra a importância dos temas para as

---

<sup>29</sup>Este documento não foi foco de análise em nossos estudos, mas tivemos acesso junto ao professor entrevistado.

aulas, da gente falar sobre a realidade do aluno, e de como a gente pode organizar uma aula. Acho isso muito interessante. Nem a Base Curricular nova chega aos pés do que propõe a Crítico-Superadora. Agora digo isso, não é porque ela não tem defeitos, tem muitos... não gosto da parte como ela fala dos esportes, das lutas, né. Poderia ser melhor, né. Mas não temos outra ainda que nos ajude. (PEF3).

A primeira clareza acerca da Metodologia Crítico-Superadora está justamente na certeza de que está inconclusa e que outros estudos vieram e virão para apontar seus limites, avanços, e principalmente suas possibilidades diante de uma necessária atualização.

A segunda clareza é que, do ponto de vista curricular, é esta a metodologia que explicita suas bases filosóficas, psicológicas, sociológicas e pedagógicas, com uma dinâmica curricular que articula esses elementos.

Por último, destacamos que os professores da Rede Estadual de Ensino enxergam os limites de um documento curricular que porventura se apresente com um caráter prescritivo, e chegue até a escola, os impedindo de desenvolver um trabalho que acreditam em favor do estudante e de sua aprendizagem.

Na formação continuada, deve-se buscar o entendimento do processo de desenvolvimento da prática pedagógica de maneira ampliada, tendo clareza das influências que o contexto escolar, as condições materiais de trabalho, bem como as condições sociais e econômicas a que estão submetidos esses profissionais, exercem sobre suas práticas.

O desafio posto à teorização pedagógica crítica, ao ser abordado em processos de formação continuada, é que não se isente, ao oferecer uma formação técnica, conceitual, do terreno das experimentações corporais onde se localiza a Educação Física escolar. Se assim acontecer, este componente curricular adapta, oportuniza, possibilita, mas pouco permitirá ensinar a compreender a realidade em que estamos vivendo.

A necessidade pessoal e profissional de qualificação, bem como dos processos de regulação postos ao processo de formação continuada, carece de encontros que favoreçam a abordagem do conhecimento com a continuidade e profundidade necessárias para conhecer a realidade e questionar as problemáticas significativas da prática pedagógica, superando modelos de atualização científica e didática que objetivam apenas ajuda-los a organiza-las na prática.

Nesse sentido, a análise da prática pedagógica nos permitiu afirmar que a prática, como atividade própria do ser humano frente à realidade objetiva, para

avançar cada vez mais na compreensão do real, exige que o ser humano se dedique sobre elaborações teóricas sem esgotar, contudo, as inúmeras determinações que constituem a realidade.

Para tanto, os aspectos ontológicos revelaram que a relação do ser humano com a natureza não acontece de forma imediata. Pelo contrário, essas relações se fazem por mediações que resultaram num primeiro momento, no trabalho, e que a partir dessa atividade é que o ser humano transforma e conhece a natureza, ao mesmo tempo em que, se transforma e se humaniza, isto é, se desenvolve.

Baseando-se nessa caracterização da produção não material, na qual a atividade de ensino é entendida como um tipo de trabalho, pela qual concordamos com a definição de que a educação é o ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelas pessoas, considerando como elemento primordial na educação, o papel desempenhado pelos professores e a sua função de transmitir, a cada estudante, a cultura produzida pelo gênero humano no decorrer da história.

O processo de reconhecimento da cultura como produção imanente à atividade humana desencadeia o desenvolvimento da consciência, sem o qual não ocorre a humanização dos indivíduos em suas formas mais desenvolvidas. E, para tal, como fundamento dos aspectos curriculares, pressupõe uma teorização educacional e pedagógica, que referenciamos como Pedagogia Histórico-Crítica, numa perspectiva curricular crítica marxista, que orienta a Metodologia Crítico-Superadora no âmbito da Educação Física escolar.

Essa teorização expressa na prática pedagógica do professor de Educação Física, muito mais aproximações que distanciamentos, haja vista que as limitações teórico-metodológicas iriam existir em quaisquer que fosse a metodologia utilizada pelos mesmos, mediante uma dinâmica curricular que se encontra na tríade: trato com o conhecimento, organização e normatização escolar.

Dessa forma, a prática pedagógica dentro da Metodologia Crítico-Superadora, em sua singularidade requer o aprofundamento dos conhecimentos científicos, para contribuir com o eixo curricular básico de intervenção pedagógica manifesto no processo de sistematização, organização, e explicação dos dados da realidade, e assim intervir criticamente em uma dimensão que possibilite manter suas objetividades para a Educação Física: oferecer o conhecimento científico no âmbito da cultura corporal & esportiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta tese destacamos como as teorizações pós-críticas tem provocado as teorias críticas (educacionais, pedagógicas, e curriculares) em geral, e as de base marxista em particular, afirmando que seus questionamentos políticos, econômicos e culturais são frutos da modernidade, e que por isso suas contribuições, com prazo de validade, com análises estruturais deterministas e ortodoxas, não servem mais para responder as problemáticas sociais atuais. O que consideramos ser um equívoco.

Esta tese, contrariamente a esse posicionamento, apresenta que a teoria curricular de base crítica não está superada, sobretudo no âmbito da Educação Física escolar, apontando críticas às teorias educacionais e pedagógicas que hegemonicamente tem recebido destaque nos estudos curriculares pelo viés pós-moderno das teorias pós-críticas, influenciando o campo educativo através do multiculturalismo, com impactos ao campo da Educação Física escolar com a Educação Física Cultural.

Tais estudos entendem que o fato de trazer outra forma de análise das relações sociais com base nas categorias 'poder e identidade', lhe dá o status de superação. É que há uma desconfiança por base das teorias pós-críticas, assim como nos estudos curriculares, em relação aos conceitos totalizantes da modernidade, afirmando que os mesmos não permitiram dar voz às minorias nos contextos sociais de gênero, etnia, raça, religião, cujo pleito é a justiça social e não a mudança de sociedade.

Este impasse gera no campo educacional e curricular, uma disputa pela direção do processo de formação humana, no que diz respeito ao caráter do conhecimento que será privilegiado pelos diferentes componentes curriculares nas escolas.

Sendo assim, defendemos uma formação humana omnilateral, como possibilidade de mobilização política dos sujeitos por meio da educação escolar, questionando a abrangência do impacto dos estudos educacionais pós-críticos, não só pelo conhecimento selecionado na escola, como também das metodologias do ensino que viabilizam essas intencionalidades educativas.

Nesse sentido, buscamos apresentar e defender uma teoria educacional e pedagógica de posicionamento crítico marxista, fundamentado na relação teoria-

prática, com explicações sobre a realidade social consistente, com vistas a emancipação social, ou seja, a Pedagogia Histórico-Crítica.

Para tanto, trouxemos as categorias currículo e prática pedagógica, ambas fundamentadas na dimensão da ontologia do ser social, articulados com outros estudos de dissertações e teses no Brasil, para demonstrar resistência da teoria crítica marxista na dinâmica da produção do conhecimento que se constitui no movimento da construção e desconstrução dessas afirmações científicas, as quais não estão descoladas, dialeticamente falando, da dimensão da prática, pois o olhar acerca do movimento crítico em torno do que se diz e o que se faz, importa diante do contexto político, social, econômico e cultural em que estamos historicamente situados.

Sendo assim, os estudos educacionais críticos, que denunciaram e denunciam um projeto de formação de caráter notadamente despolitizado, apontando para um currículo tecnicista, instrumental e neutro, diante dos problemas socioeconômicos, políticos e culturais, com bases na teoria tradicional de ensino, agora enfrentam, no interior da própria crítica, os mais diferentes olhares sobre as relações sociais, com fronteiras de diálogos quase que inexistentes.

As elaborações teóricas em torno da teoria pós-crítica, à medida que destacam os fragmentos que compõem a subjetividade humana, elaboram discursos que criam distanciamentos da perspectiva de sujeito histórico, deslocando o olhar das relações sociais de produção, para uma perspectiva de sujeito com engajamento político diante de um dos temas considerados contemporâneos, como: a diferença, a desigualdade, a injustiça, a sustentabilidade, a inclusão, entre outros.

Essas teorias substituem a compreensão do papel social da educação escolar, do sentido atribuído de emancipação humana em busca de um projeto socialista, para outra voltada às diferenças relacionadas às identidades culturais que envolvem o sujeito em sua subjetividade (raça, etnia, gênero, religião, sexualidade, entre outros), que lutam por uma justiça social no contexto do próprio capitalismo, sem superá-lo.

Para as teorizações pedagógicas de base marxista, como a Pedagogia Histórico-Crítica, o papel social da educação escolar existe para oferecer os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos aos estudantes, para que de posse deles, analisem a realidade social, se reconheçam como sujeitos que podem mudar o curso da História e atuem nos processos de produção da existência. Ou seja, a

função da educação se vincula à produção da existência humana que se faz por meio das relações sociais, das formas de organização e produção de vida, ou seja, a própria cultura.

Isso demonstra que a categoria cultura não aparece na perspectiva teórica marxista distante dessas relações sociais. Ao contrário é ela que move a própria existência humana. Não há negação das subjetividades, mas as objetividades presentes na sociedade merecem ser analisadas com base na realidade concreta, nas contradições e em sua totalidade. A análise dos fragmentos que compõem a cultura enquanto categoria na perspectiva dos estudos dos “pós” se encontra no contexto da pseudoconcreticidade.

Portanto, temos concordância com os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica de que, ter acesso à cultura elaborada e sistematizada pela educação escolar implica em perceber a qualidade nas relações dos seres humanos com a natureza e consigo mesmo, pois, numa perspectiva crítica marxista, a prática pedagógica compõe a organização social da escola, propiciando não somente meios para que sejam compreendidos os conhecimentos, mas o movimento da contradição que existe na sociedade e o modo como estamos nela inseridos.

Está explicitado por esta pedagogia que a escola permite a passagem das síntese para a síntese, pois a observação imediata dos conhecimentos tácitos nos coloca no mundo das aparências, diante de um universo empírico bastante heterogêneo, e a educação escolar, proporcionando os conhecimentos um aprofundamento sobre os problemas postos pela prática social que se desenvolve na sociedade contemporânea.

O pensamento teórico é uma das condições mais importantes apontadas pela Pedagogia Histórico-Crítica, para compreender radicalmente as dimensões humanas. É o modo de produção da existência marcada pelas contradições e conflitos entre grupos e classes sociais que sugerem as relações de poder implícita no debate curricular em torno dos marcadores sociais das diferenças. Isto é confirmado pelas análises acerca das propostas curriculares e da prática pedagógica do professor de Educação Física.

Com base nessas questões, a Pedagogia Histórico-Crítica aponta os fundamentos teórico e metodológicos para a construção do pensamento crítico através da escola, e embasa a área da Educação Física escolar através da Metodologia do Ensino da Educação Física, a ampliar suas referências no âmbito do

currículo, defendendo o acesso ao conhecimento científico pelos estudantes, contra o processo de esvaziamento da educação escolar.

Essa teoria pedagógica afirma que a escola precisa resgatar suas atividades nucleares, com vistas aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos no processo de organização curricular de forma prioritária, juntamente com sua vinculação às exigências teóricas e práticas de formação humana omnilateral.

Então, o desenvolvimento da própria cultura corporal no âmbito da Educação Física escolar, se constitui da necessidade de apropriação dos conhecimentos acerca dos fenômenos relacionados ao jogo, a dança, ao esporte, a ginástica e a luta, entende o currículo como as atividades nucleares desenvolvidas pela escola, cujos temas subjacentes a esses fenômenos, entre eles os marcadores sociais das diferenças, serão problematizados sem perder de vista a especificidade da área.

A análise realizada a partir das propostas curriculares de Educação Física dos Estados brasileiros, evidenciou tanto que os sistemas de ensino no Brasil desenvolvem de diferentes maneiras seu processo de elaboração e materialização nas escolas, quanto apresentam, em sua organização curricular e pedagógica, uma finalidade educativa alinhada ao papel pedagógico da área.

Dessa maneira, seus conteúdos de ensino, expressos de diferentes formas nos documentos, sempre trazem questões relativas aos marcadores sociais independente de suas orientações teóricas, como temas emergentes e necessários ao processo de formação dos estudantes. E esses elementos de identidade cultural se fazem presentes nas propostas dos Estados de Pernambuco e Paraíba que tem aproximação teórica às perspectivas críticas marxistas analisadas nesta pesquisa.

Assim, no contexto da prática pedagógica dos professores de Educação Física, as dificuldades e possibilidades em organizar o trabalho pedagógico, mediante condições precarizadas, revelam o esforço de transpor didaticamente os temas da cultura corporal relacionando sempre com temáticas sociais.

O principal desafio está no trato com o conhecimento no que diz respeito aos marcadores sociais não está na apropriação de um método de ensino de viés marxista, pois, seja em suas aproximações ou distanciamentos da Metodologia Crítico-Superadora, o entrave está na superação de seus próprios preconceitos para problematizar estes e outros temas recorrentes nas aulas.

Portanto, trabalhar com gênero, raça, etnia, e tantos outros marcadores que os próprios Estudos Culturais ainda não tenham dado conta, não é uma questão de

opção metodológica, mas uma superação pessoal, profissional, para lhe dar com essas diferenças, e isto não é uma característica própria da Metodologia Crítico-Superadora, e não significa a naturalização do problema, mas, sobretudo, perceber o que antecede a questão.

Isto põe em xeque a pertinência ou não das críticas feitas pelas teorias curriculares pós-críticas e pela Educação Física Cultural, ao mesmo tempo que provoca a Metodologia Crítico-Superadora a localizar e melhor explicitar, no centro do debate das relações sociais políticas e econômicas que a análise do modo de produção da existência não se dá pelos fragmentos, mas pela totalidade, e por isso mesmo incorpora a dimensão das identidades, de sua exploração e sua condição de classe na sociedade capitalista.

Na própria Metodologia Crítico-Superadora, em sua explicitação acerca do desenvolvimento de aula com base num currículo ampliado, já exemplifica o trato com essas questões nas aulas de Educação Física. Por isso, no debate curricular, os passos metodológicos desta proposição de ensino são tão importantes quanto às experimentações propostas pela proposição Educação Física Cultural.

É que a Educação Física Cultural, em sua proposição, desenvolve experiências junto aos professores das Redes de ensino, para com base na empiria, fundamentar, ou ao menos, constatar as reais possibilidades de trato com os marcadores sociais, advindo das temáticas das identidades e das diferenças, o que é bem interessante do ponto de vista metodológico.

Porém, do ponto de vista ontológico, histórico, filosófico, as bases teóricas concentradas nas desconstruções científicas da Educação Física Cultural, não percebem que tão importante quanto conhecer as desigualdades, é conhecer o que as produzem. Este é mais um indicativo proposital do multiculturalismo como uma referência teórica que se encontra na perspectiva da epistemologia da prática.

Ou seja, uma teoria que é referenciada e amplamente divulgada numa retórica do trato com temáticas sociais presentes no cotidiano e na formação de crianças e jovens, que subtrai dos seres humanos a capacidade de abstração da realidade, por negar-se a desenvolver análises, a partir de categorias mais amplas do conhecimento.

Diante do exposto, nosso estudo de doutorado, constata, analisa e explica a tese de que a teoria curricular crítica, de base marxista, a partir das teorias educacionais e pedagógicas, na Pedagogia Histórico-Crítica e na Metodologia



Crítico-Superadora da Educação Física, contribuem para o avanço do conhecimento no campo do currículo escolar e nas formulações das propostas curriculares oficiais no Brasil, Considerando:

a) A importância atribuída pela perspectiva marxista, em criar possibilidades estratégicas para uma pedagogia da emancipação humana, social, econômica e política, articulada com um projeto de escolarização e um projeto político-pedagógico que se materializa no currículo, resistindo à pluralidade teórica em torno da crítica educacional e pedagógica que circula no debate curricular que não se propõe a isto;

a) A superação da dicotomia teoria-prática existente no processo de elaboração e materialização dos documentos curriculares de Educação Física na prática pedagógica nas escolas, se constituindo na compreensão dos nexos e relações existentes entre o trabalho pedagógico e a realidade concreta;

b) O enfrentamento ao pós-modernismo e seus desdobramentos no contexto das teorias pós-críticas, demonstrando posição política ao sintonizar a escola com uma perspectiva de formação omnilateral dos estudantes numa consistente base teórica;

c) A prática pedagógica dos professores de Educação Física, que enquanto sujeitos políticos, com seu trabalho, apontam a direção ao processo de formação humana nas contradições e condições objetivas para o desenvolvimento de experiências que partem da prática social.

d) A concepção de currículo ampliado que referencia a prática pedagógica dos professores na Metodologia Crítico-Superadora, em que a tríade, trato com o conhecimento, tempo pedagogicamente necessário e normatização escolar, permite a definição dos princípios curriculares que definem a seleção e organização do conhecimento nas diferentes escolas, professores e anos escolares observados;

e) Da organização do conhecimento em ciclos, em que o conteúdo é definido pelo critério da relevância social, ou seja, a definição do tema da cultura corporal considera o que realmente irá permitir a identificação, sistematização, ampliação e o aprofundamento diante da capacidade crítica dos estudantes;

f) Do contexto curricular em sua atualidade, apontando para uma necessidade social, em defender uma teoria educacional e pedagógica que esteja mobilizada em seus fundamentos históricos, filosóficos, psicológicos e pedagógicos, contra os processos de esvaziamento do ensino nas escolas.

Estas contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Metodologia Crítico-Superadora ao currículo escolar, com suas características históricas, implicações teóricas e compromissos políticos, impulsiona a Educação Física a repensar o processo de formulação das políticas curriculares, à medida que o desenvolvimento da prática pedagógica tem como ponto de partida e chegada, a prática social.

Essas teorizações desmistificam a ideia de que a crítica marxista nega a existência dos marcadores sociais na escola, ou de que faz parcialmente suas intersecções. Portanto, de forma sistemática precisam ampliar o debate didático-metodológico, esclarecendo que o processo que tem materializado uma marginalização e discriminação desta parcela populacional em condições periféricas e subalternas, também é fruto do capitalismo.

Sendo assim, sem a pretensão de esgotar a exposição e a discussão diante do currículo escolar e sua relação com a Pedagogia Histórico-Crítica e com a Metodologia Crítico-Superadora, bem como da atualidade acerca dos temas das identidades culturais, ressaltamos a importância de elevar o pensamento crítico dos estudantes para dominarem o que os dominantes dominam, que é o conhecimento cientificamente elaborado, pois é imprescindível que não se lute pelos fragmentos, pelas subjetividades, mas pelas condições sociais de vida.

## REFERÊNCIAS

ABRANTES, Ângelo Antônio; MARTINS, Lígia Márcia. A produção do conhecimento científico: relação sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, São Paulo, v. 11, n. 22, p. 313-325, maio/ago. 2007.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental**. Caderno 1 – Educação Física. Rio Branco, AC: SEE, 2010.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sérgio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

ALAGOAS. Secretaria de Estado de Educação e Esportes. **Referencial curricular da educação básica da rede estadual de ensino de Alagoas: linguagens**. Maceió: SEEE, 2014.

ALMEIDA, Lucinalva Andrada Ataíde de. **Políticas curriculares na formação de professores e processos de reformulação curricular nas instituições de ensino superior**. 2008. 139f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

ALVES, J. A. Lindgren. Excessos do culturalismo: Pós-modernidade ou Americanização da Esquerda. **Impulso: Revista de Ciências Humanas**, Piracicaba, UNIMEP, v. 13, n. 29, p. 63-81, 2001.

ALVES, Nilda. Currículos e pesquisas com os cotidianos. In: FERRAÇO, C; CARVALHO, J. (Orgs). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis, RJ: DP; Vitória, ES/NUPEC/UFES, 2012, p. 35-46.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa. Ensinar e prender/“aprenderensinar”o lugar de teoria e da prática em currículo. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Orgs). **Temas da pedagogia: diálogo, didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 61-73.

AMAPÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Plano curricular da educação básica do Estado do Amapá**. Macapá: SEE, 2009.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação. **Proposta Curricular do Ensino Fundamental do 6º ao 9º**. Manaus: SEDUC, 2012.

APPLE, Michael; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. O mapeamento da educação crítica. In: APPLE, Michael; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando (Orgs). **Educação crítica: uma análise internacional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2011. p. 14-32.

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.

AU, Wayne; APPLE, Michael. Repensando a reprodução: o neomarxismo na teoria da educação crítica. In: APPLE, Michael; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando (Orgs). **Educação crítica: uma análise internacional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2011. p.100-113.

AZEVEDO, Janete M Lins de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. **Orientações Curriculares e subsídios didáticos para a organização do trabalho pedagógico no Ensino Fundamental de nove anos**. Salvador: SEDUC, 2013.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

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

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRACHT, Valter. **Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: UNIJUÍ, 2007.

\_\_\_\_\_. Cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento. In: SOUZA JÚNIOR, Marcilio (Org.). **Educação física escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica**. Recife: EDUPE, 2005. p. 99-109.

\_\_\_\_\_. Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da Educação Física como componente curricular. In: CAPARRÓZ, Francisco E. (Org.) **Educação física escolar: política, investigação e intervenção**. Vitória: Proteoria, v. 1, 2001. p.67-79.

\_\_\_\_\_. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Movimento**, Porto Alegre, ano VI, n.12, p. 14-24, 2000.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. Brasília DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/ato2017-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/ato2017-2018/2017/lei/L13415.htm)>. Acesso em: 27 fev. 2017.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 20 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica - Resolução CNE/CEB n. 4 de 3 de julho de 2010. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 14 de jul. 2010, Seção 1, p. 824, 2010.

BRASIL. Resolução nº. 7, de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 abr. 2004.

BRASILEIRO, Lívia Tenório et al. A cultura corporal como área de conhecimento da educação física. **Pensar a prática**, Goiânia, v.19, n. 4, out/dez 2016.

CARDOSO, Mirian L. O mito do método. In: **Seminário de Metodologia Estatística**. Rio de Janeiro: PUC, 1971. p. 1-24

CARRARO, Luciane Gorete. **Por uma Educação Física histórica e crítica: uma possibilidade metodológica**. 2008, 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008. Disponível em: <<http://www.boletimef.org.br>>. Acesso em: 9 jul. 2015.

CARVALHO, Marília Menezes Nascimento; NEIRA, Marcos Garcia. O multiculturalismo e o ensino da Educação Física. In: NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física Cultural**. São Paulo: Blucher, 2016. p. 127-147

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

CEARÁ. Secretaria de Educação do Ceará. **Matrizes Curriculares para o Ensino Médio**– Vol. 1. Fortaleza: SEDUC, 2009.

CHAIM JÚNIOR; Cyro Iranir; NEIRA, Marcos Garcia. Cultura Juvenil e Educação Física. In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari (Orgs). **Educação Física Cultural: escritas sobre a prática**. Curitiba: CRV, 2016. p 49-68.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: ALFA OMEGA, 2004.

COLAVOLPE, Carlos Roberto; TAFFAREL, Celi NelzaZülke; SANTOS JUNIOR, Cláudio de Lira (Orgs). **Trabalho pedagógico e formação de professores/militares culturais: construindo políticas públicas para a educação física, esporte e lazer**. Salvador: EDUFBA, 2009.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, Marisa Vorraber; WORTMANN, Maria Lucia; BONIN, Yara Tatiana. Contribuições dos Estudos Culturais às pesquisas sobre currículo: uma revisão. **Currículos Sem Fronteiras**, v.16, n.3, p.509-541, set./dez. 2016.

DENTZ, Volmir Von. **As tendências pós-críticas na pesquisa em educação: análise filosófica e crítica ontológica**. 2015, 393 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2015.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, p.79-99, jul./dez. 2009.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal **Currículo em movimento da Educação Básica: ensino fundamental anos iniciais**. Distrito Federal: SEEDF, 2013.

DUARTE, Newton. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos**. São Paulo: Cortez, 2011. p.7-20.

\_\_\_\_\_. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-49.

DUARTE, Newton et al. O marxismo e a questão dos conteúdos escolares. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS, IX, 2012, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: UFPB, 2012, p. 3953-3979.

DUARTE, Newton et al. A Pedagogia Histórico-crítica e o Marxismo: equívocos de (mais) uma crítica à obra de Demerval Saviani. **Revista HISTEDBR**, Campinas, v. 4, n. 41, p. 38-57, abr. 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/124955>>. Acesso em: 19 out. 2016.

DUARTE, Newton; DELLA FONTE, Sandra Soares. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

ENGUITA, Mariano, Fernandez. **Trabalho, Escola e Ideologia: Marx e a crítica da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

ESCOBAR, Micheli Ortega. **Transformação da didática: construção da teoria pedagógica como categorias da prática – experiência da disciplina escolar educação física**. 1997, 195 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

\_\_\_\_\_. Cultura Corporal na escola: tarefas da Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 8, dez, p. 91-102, 1995.

ESCOBAR, Micheli Ortega; TAFFAREL, Celi Neuza Zulke. A cultura corporal. In: HERMIDA, Jorge Fernando (Org.). **Educação Física: conhecimento e saber escolar**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. p. 173-180.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. **Cartografias dos estudos culturais**: uma versão latino-americana. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ESPIRITO SANTO. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Básico Escola Estadual** - Área de Linguagem e Códigos. Vitória: SEDUC, 2009.

EUZÉBIO, Carlos Augusto. **O esporte enquanto conhecimento nos cursos de formação inicial em Educação Física**. 2009, 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2009. Disponível em: <<http://www.boletimef.org.br>>. Acesso em: 9 jul. 2015.

FAVARO. Neide de Almeida Lança Galvão. **O projeto político-estratégico da pedagogia histórico-crítica**: uma análise das origens, do desenvolvimento, dos dilemas e da relação entre a escola pública e a luta socialista. 2014, 622 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; POSSANI, Lourdes de Fátima Paschoaleto. Análise Crítica do currículo: um olhar sobre a prática pedagógica. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 1, p. 129-142, jan./abr, 2013.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (Orgs). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis, RJ: DP; Vitória ES: Nupec/UFES, 2012.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto, GRAHL, Márcia Rakel. As políticas curriculares e a produção científica no Brasil: tendências e desafios. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, v. 7, p 74-93, 2012.

FERREIRA NETO, Amarílio. **A pedagogia no exército e na escola**: a educação física brasileira (1880-1950). Aracruz, ES: FACHA, 1999.

FREDERICO, Celso. O multiculturalismo e a dialética do universal e do particular. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 30, n. 87, p. 237-254, 2016.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n.100, p.1203-1230, out. 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. Ciclo ou séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola? REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27<sup>a</sup>, 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, jan. 2004. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/diversos>>. Acesso em: 22 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez, 2014.

\_\_\_\_\_. A Luta por uma Pedagogia do Meio: revisitando o conceito. In: PISTRAK, Moisey M. **A escola-comuna**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p.9-104

\_\_\_\_\_. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papyrus, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012. p. 265-271.

\_\_\_\_\_. Fundamentos científicos e tecnológicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Orgs.) **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. p. 241-288.

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

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOELLNER, Silvana. **Bela, maternal e feminina**: imagens da mulher. Ijuí: Unijui, 2003.

GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte. **Currículo Referência de Educação Física para o Ensino Fundamental**. Goiás: SDE/GDE, 2010.

GOMES, Nathalia Chaves et. al. O conteúdo das lutas nas séries iniciais do ensino fundamental: possibilidades para a prática pedagógica da educação física escolar. **Motrivivência**, v. 25, n. 41, p. 305-320, dez. 2013.

GRAMONELLI, Lilian Cristina. **A cultura corporal nas propostas curriculares estaduais de educação física**: novas paisagens para um novo tempo. 2014, 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 2014.

GUEDES, Marília Gabriela de Menezes. **Contribuição de Paulo Freire para as políticas e práticas curriculares nos sistemas de ensino**. 2012, 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2012.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, n.2, p. 1-23, jul./dez. 1997.



HERNANDEZ, Fernando. **A Organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HICKS, Stephen R. **Explicando o pós-modernismo: ceticismo e socialismo, de Rousseau a Foucault.** Tradução Silvana Vieira. São Paulo: Callis Ed., 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** São Paulo: Artmed, 2010.

JUSTO, Sandro de Mello. **Cultura corporal e consciência de classe: o "coletivo" na construção de uma perspectiva marxista de Educação Física escolar.** 2012, 247 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012. Disponível em: <<http://www.boletimef.org.br>>. Acesso em: 9 jul. 2015.

KOPNIN, Pável Vasílievich. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Terra e Paz, 2011.

LADEIRA, Maria Fernanda Telo; DARIDO, Suraya Cristina; RUFINO, Luiz Gustavo Bonalto. Interfaces entre a educação física e a área da linguagem: contextos e possibilidades. **Educação & Linguagem**, Campos Mourão, v.16, n.2, p. 237-269, jul./dez. 2013.

LAVOURA, Tiago Nicola. **Cultura corporal e tempo livre em áreas de reforma agrária: notas acerca da educação escolar e da emancipação humana.** 2013, 352 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <<http://www.boletimef.org.br>>. Acesso em: 9 jul. 2015.

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

LAZARINI, Ademir Quentílio. **A relação entre capital e educação escolar na obra de Dermeval Saviani: apontamentos críticos.** 2010, 528 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

LEITINHO, Meirecele Calíope; DIAS, Ana Maria Lorio. **Estado da arte dos estudos curriculares nas regiões Norte e Nordeste: ementário de disciplinas, temáticas investigativas e contribuições à área.** In: XXII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste - EPENN. (Encontro). 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2013.

LOMBARDI, José Claudinei. **Reflexões sobre a educação e o ensino na obra de Marx Engels.** 2010, 377 f. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade e Culturas**, Portugal, n. 39, p. 7-23, 2013.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e Pedagogia**. Campinas: HISTEDBR, 2011.

LOPES, Alice Cassimiro. Relações macro/micro na pesquisa em currículo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 619-635, set./dez. 2006.

LOPES, Alice. Cassimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. Contribuições de Stephen Ball para o Estudo de Políticas de Currículo. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Orgs). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 249-283.

LORENZINI, Ana Rita. **Conteúdo e método da educação física escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da metodologia crítico-superadora no trato com a ginástica**. 2013, 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, 2013.

\_\_\_\_\_. **Situando o conhecimento ginástica**. Texto didático (mimeo), 2003.

LORENZINI, Ana et. al. Inclusão, exclusão, diferença e educação física escolar. In *Inclusão e Educação Física Escolar: realidade e possibilidade*. Recife: EDUPE, Editora Universidade de Pernambuco, 2015. p. 31-64.

LORENZINI, Ana et. al. Programa de formação continuada em Educação Física: sujeitos, processo e produtos. In: TERRA, Diná; SOUZA JÚNIOR, Marcílio (Orgs). **Formação em Educação Física & Ciências do Esporte: políticas e cotidiano**. São Paulo: HUCITEC, 2010. p. 147-179.

LOUREIRO, Robson. **Pedagogia histórico-crítica e Educação Física: a relação teoria e prática**. 1996, 284 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1996. Disponível em: <<http://www.boletimef.org.br>>. Acesso em: 9 jul. 2015.

LÖWY, Michael. **Marxismo e religião: ópio do povo? A teoria marxista hoje. Problemas e perspectivas**. 2007. Disponível em <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/marxispt/cap.11.doc1>> Acesso em: 15 ago. 2015.

LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível**. Tradução de Lya Luft e Rodnei Nascimento. São Paulo: Boitempo, 2010. p 29-70.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 10. reimpr. São Paulo: EPU, 2007.

LYOTARD, Jean François. **A condição pós-moderna**. 5. ed. Tradução de Ricardo Correia. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

MACEDO, Elizabeth. A noção de crise e a legitimação de discursos curriculares. **Currículo sem fronteiras**, v. 13, n. 3, p.436-450, set./dez. 2013.

\_\_\_\_\_. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v.11, n.32, p. 285-296, 2006.

MACIEL e SILVA, Efrain. **A pedagogia histórico-crítica no cenário de Educação Física brasileira**, 2013. Dissertação. (Mestrado em Educação Física) Universidade de Brasília, 2013. Disponível em:<<http://boletimef.org/biblioteca>>. Acesso em:9 jul. 2015.

MACLAREN, Peter. **A Vida nas Escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MALANCHEN, Júlia. **A pedagogia histórico-crítica e o currículo**: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais. 2014, 234 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014a.

\_\_\_\_\_. Currículo e Pedagogia Histórico Crítica: a defesa da Universalidade dos Conteúdos escolares. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED SUL, X, 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ANPED, out. 2014b, p. 1-14.

MALANCHEN, Júlia; ANJOS, Ricardo Eleutério dos. O papel do currículo escolar no desenvolvimento humano: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marx e Educação em debate**. Salvador, v.5, n.2, p.118-129, dez. 2013.

MARANHÃO. Secretaria de Educação. **Diretrizes Curriculares**. São Luiz: SEDUC, 2014.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Um quarto de século de construtivismo como discurso pedagógico oficial na rede estadual de ensino paulista**: análise de programas e documentos da Secretaria de Estado da Educação no período de 1983 a 2008. 2011. 227 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

\_\_\_\_\_. Relações entre o desenvolvimento infantil e o planejamento de ensino. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 99-119.

MARTINS, Ligia Márcia. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.5, n.2, p.130-143, dez. 2013.

\_\_\_\_\_. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. In: MARSIGLIA, A. C. G.(Org.). **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 43-57.

\_\_\_\_\_. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.p. 13-31

\_\_\_\_\_. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 53-73.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

\_\_\_\_\_. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MATO GROSSO. **Orientações curriculares – Área de Linguagem, concepções para a Educação Básica**. Cuiabá: SEDUC, 2012

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Referencial curricular da Educação Básica da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul: Ensino Fundamental**. Mato Grosso do Sul: SEE, 2012a.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Referencial curricular da Educação Básica da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio**. Mato Grosso do Sul: SEE, 2012b.

MEKSENAS, P. Aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa empírica: a contribuição da obra de Paulo Freire. In: SEMANA DE ESTUDOS FREIRIANOS, 1ª, 2007, Joinville. **Anais...** Joinville, 2007, p. 6-15.

MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. Tradução de Ana Cotrim e Vera Cotrim. São Paulo: Boitempo, 2007.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Currículo Básico Comum Educação Física: anos iniciais (versão preliminar)**. Belo Horizonte: SEE, 2014a.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Currículo Básico Comum Educação Física: anos finais e médio (versão preliminar)**. Belo Horizonte: SEE, 2014b.

MINAYO, Maria Cecília S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo; Rio de Janeiro: Hucitec :Abrasco, 2004.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade**. 12.ed., São Paulo: Cortez, 2011.

MOYA, Thaís Santos. Desigualdade e diferença: um desafio teórico e político sobre a reconfiguração da nação brasileira. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 34º, 2010, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPOCS, 2010. Disponível em: <<http://www.anpocs.org>>. Acesso em: 21 jul. 2015.

NASCIMENTO; Aline Santos do; MORAES, Carina Xavier de; BARBOSA, Caio Henrique. O outro tem alguma coisa a dizer? In NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari (Orgs). **Educação Física Cultural**: escritas sobre a prática. Curitiba: CRV, 2016.p 129-156.

NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural da Educação Física: por uma pedagogia da(s) diferença(s). In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari (Orgs). **Educação Física Cultural**: por uma pedagogia da(s) diferença(s). Curitiba: CRV, 2016. p. 67-106.

\_\_\_\_\_. Análises dos currículos estaduais de Educação Física: inconsistências e incoerências percebidas. **Cardenos Cenpec**, São Paulo: v. 5, n. 2, p. 233-254, jul./dez. 2015.

\_\_\_\_\_. O currículo cultural da Educação Física em ação: a perspectiva dos seus autores. 2011. 331 f. Tese de Livre-docência – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

NEIRA, Marcos Garcia; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 188-206, set. 2016.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Luiz Ferrari; LIMA, Maria Emília de. **Educação física e cultura**: ensaios sobre a prática. São Paulo: FEUSP, 2014.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari (Orgs). **Educação Física Cultural**: escritas sobre a prática. Curitiba: CRV, 2016.

\_\_\_\_\_. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NOBRE, Marcos. **A teoria crítica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2004.

NUNES, Mário Luiz Ferrari; NEIRA, Marcos Garcia. Os estudos culturais e o ensino da Educação Física. In: NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física Cultural**. São Paulo: Blucher, 2016.p. 105-126.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículo e processos de aprendizagem e ensino: políticas e práticas Educacionais Cotidianas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, p. 375-391, 2013.

\_\_\_\_\_. Currículo e pesquisas com o caráter emancipatório dos currículos pensados praticados pelos praticantes participantes dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, C; CARVALHO, J. (Orgs) **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis, RJ: DP; Vitória ES: Nupec/UFES, 2012. p. 47-70

\_\_\_\_\_. Tendências recentes dos estudos e das Práticas curriculares. In: **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

PACHECO, José Augusto. Estudos curriculares: gênese e consolidação em Portugal. **Educação, Sociedade e Cultura**, n.38, p. 151-168, 2013.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Proposta curricular ensino fundamental**. Belém: SEE, 2014.

PARAÍBA. Secretaria de Educação e Cultura. **Referencial curricular de Educação Física**. João Pessoa: SEC/GEEI, 2010.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica**. Curitiba: SEE, 2008.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural**: um estudo a partir da análise da prática do professor. 2010,268f.Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2010.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação.**Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco**:parâmetros curriculares de Educação Física- Ensino Fundamental e Médio. Recife: SEPE, 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação de Pernambuco. **Orientações teórico-metodológicas para ensino fundamental e médio**: educação física. Recife: SEPE; 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. **Matriz Curricular de Referência das Competências em Educação Física para o Estado de Pernambuco**: Educação Básica. Recife: SEPE, 2006.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. **Política de Ensino e escolarização Básica..** Recife: SEPE, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. **Subsídios para a organização da Prática Pedagógica nas Escolas**. Recife: SEPE, 1992.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação de Pernambuco. **Contribuição ao Debate do Currículo em Educação Física**: uma proposta para a escola pública. Recife: SEPE, 1989.

PERRENOUD, P. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza: saberes e competências em uma profissão complexa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIAUI. Secretaria do Estado de Educação e Cultura. **Caderno 1 - Matrizes Disciplinares do Ensino Fundamental**. Terezina: SEDUC, 2013.

PISTRAK, Moisey M. **A escola-comuna**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

RAFAELI, José Ricardo França. **Expectativas de aprendizagem e formação estética no currículo de arte canadense**: província de terra nova e labrador. 2014, 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Vale do Itajaí, Itajaí, 2014.

RAMOS, Marise Nogueira. **Pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação. São Paulo: Cortez, 2001.

REIS, Adriano de Paiva et al. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e educação física**. Juiz de Fora: UFJF, 2013.

RIBEIRO, Márden de Pádua. Por uma pedagogia crítica. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v.23, n.2, p.522-547, jul./dez.2016.

\_\_\_\_\_. A pluralidade de concepções a respeito do currículo na perspectiva de professores de um curso de Pedagogia. **Movimento Revista de Educação**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 2, p. 1-25, 2015.

RIBEIRO, Márden de Pádua; VELOSO, Silene Gelmini Araújo, Zanardi, Teodoro Adriano Costa. Fim da Teoria Crítica? Crítica aos extremos pós-modernos e pós-estruturais da teoria curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 2, p. 255-282, maio/ago. 2016.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. **Proposta Curricular: um novo formato**- Educação Física. Rio de Janeiro: SEDUC, 2013.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação. **Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**: Artes e Educação Física. Porto Alegre: SERGS, 2009.

ROCHA et al. As Teorias Curriculares nas Produções Acerca da Educação Física Escolar: uma revisão sistemática. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 178-194, jan./abr. 2015.

RODRIGUES, Antônio César Lins. A questão racial nas aulas de educação física: professores, alunos e o jogo de invisibilização. In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari (Orgs). **Educação Física Cultural**: por uma pedagogia da(s) diferença(s). Curitiba: CRV, 2016. p. 107-128.

RONDÔNIA. Secretaria de Estado de Educação. **Referencial Curricular de Rondônia**- Ensino Fundamental. Porto Velho: SEDU, 2013.

RORAIMA. Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos. **Referencial curricular da rede pública estadual para o Ensino Médio**. Roraima: SEDUC, 2012.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta curricular de Santa Catarina**: formação integral na Educação Básica. Santa Catarina, Secretaria de Estado, 2014.

SANTANA, Gisele dos Santos. Multiculturalismo: educação e miscigenação. In: FELDMANN, Marina Graziela. **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: SENAC, 2009. p 51-67.

SANTIAGO, Eliete; BATISTA NETO, José. Política, proposta e práticas curriculares municipais: campos de tensão entre o esvaziamento político e a resistência cultura. **Currículo sem fronteiras**, v.12, n.3, p.125-142, set./dez. 2012.

SANTOS, Ana Maria Xavier de Melo. **Significações político pedagógicas na Gerência Regional de Educação – Limoeiro: da quantofrenia ao pai do pai à quantofrenia**. 2010, XXX f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos. Descendo dos ombros dos gigantes: sobre o esvaziamento teórico da formação de professores no Brasil. In: SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos (Org). **Crítica ao esvaziamento da educação escolar**. Salvador: EDUNEB, 2013. p. 133-158.

\_\_\_\_\_. **Relativismo e Escolanovismo na formação do educador: uma análise histórico-crítica da licenciatura em educação do campo**. 2011, 268 f. Tese (Doutorado em educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SÃO PAULO.Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. 2. ed. São Paulo: SE, 2012.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio A. O giro ontológico: o resgate do real, independente da consciência e da linguagem. In: CHAVES-GAMBOA, Márcia; SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio A. (Orgs). **Teorias e pesquisas em educação: os pós-modernismos**. Maceió: EdUFAL, 2011. p. 63-88.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo, dilemas da política científica da sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento Revista de Educação**, Rio de Janeiro, a. 3, n. 4, p. 1-31, 2016.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: SANTOS, Cláudio Félix dos (Org) **Crítica ao esvaziamento da educação escolar**. Salvador: EDUNEB, 2013. p.7-12.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. 1ª reimpressão. Campinas: Autores Associados, 2012a.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2012b.

\_\_\_\_\_. Antecedentes, origem e desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos**. 1.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011a. p. 197-225.

\_\_\_\_\_. Marxismo e Pedagogia. **Revista HISTEDBR**, Campinas, número especial, p. 16-27, abr. 2011b.

\_\_\_\_\_. **Disciplina: Pedagogia Histórico-Crítica e Movimentos Sociais**. Texto de apoio para o encontro do dia 30 de novembro de 2011. Tema: Educação e



transformação social na escola e nos movimentos populares. Cidade, 2011c (mimeo).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações, 11.ed. Campinas: Autores Associados, 2011d.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 41. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

\_\_\_\_\_. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 17.ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2007a.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr., 2007b.

SAVIANI, Dermeval; MARTINS, Marcos Francisco; CARDOSO, Mario Mariano; **Crítica Educativa**. Sorocaba/SP, v.1, n.1 p. 163-217, jan./jun. 2015.

SAVIANI, Nereide. **Saber Escolar, Currículo e Didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 4. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2003.

SERGIPE. Rede estadual de Ensino de Sergipe. **Referencial Curricular**. SEED. 2011

SEVERINO, Antônio Joaquim. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. p. 289-320.

SILVA, Aída Maria Monteiro. **Escola pública e a formação da cidadania**: possibilidades e limites. 2000, 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SILVA, Efrain Maciel. **A pedagogia histórico-crítica no cenário da Educação física brasileira**. 2013, 122f. Dissertação. (Mestrado em Educação Física). Universidade de Brasília, 2013. Disponível em: <<http://boletimef.org/biblioteca>>. Acesso em: 9 jul. 2015.

SILVA, Janssen Felipe da. Avaliação formativa reguladora: intencionalidade, características e princípios. In: CARVALHO, Maria Helena C.; SILVA, Janssen Felipe da; ALBUQUERQUE, Targélia de Souza (Orgs). **Avaliação da aprendizagem**: da regulação à emancipação-fundamentos e práticas. Recife: Bagaço, 2008. p. 33-44.

SILVA, Maria V.; MARQUES, Mara R.A.; GANDIN, Luiz A. Contradições e ambiguidades do currículo e das políticas educacionais contemporâneas – entrevistas com Michael Apple. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p.175-184, jan./abr. 2012.

SILVA, Maurício Roberto da. Prefácio. In: SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos**: a dialética entre perguntas e respostas. Chapecó: Argos, 2013.p. 13-27.

SILVA, Mauricio Roberto da. et. al. A Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica em Tempos de “Neoliberalismo que Saiu do Armário”; Mas Também de Tempos de Resistência: Fora Termer!!! **Motrivivência**, Florianópolis, v.28, n. 48, p. 7-14, set. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, William Jose Lordelo. **Crítica à teoria pedagógica da Educação Física**: para além da formação unilateral. 2011. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011. Disponível em:<<https://repositorio.ufba.br>>. Acesso em: 14 jul. 2015.

SNYDERS, Georges. **Escola, Classe e Luta de Classes**. São Paulo: Centauro, 2005.

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação Física**: raízes européias e Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 1994.

SOUSA, Fábio Cunha de. **A Construção Curricular da Educação Física na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, 2007-2010**. 2011, 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa Associado de Pós-graduação em Educação Física UPE/UFPB, Universidade de Pernambuco, Recife, 2011.

SOUSA, Fábio Cunha de; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. O currículo e a educação física na rede Estadual de Pernambuco. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 3-21, jan./mar. 2013.

SOUZA, João Francisco de. Prática pedagógica e formação de professores. In: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Eliete. **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. **O saber e o fazer pedagógicos: a educação física como componente curricular...?...**isso é história! Recife: EDUPE, 2014.

\_\_\_\_\_. **A constituição dos saberes escolares na educação básica**. 2007, 354 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

\_\_\_\_\_. Política curricular e educação física: competências, ciclos e qualidade social na proposta da rede municipal do Recife. In: SOUZA JÚNIOR, Marcílio. **Educação física escolar**: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica. Recife: EDUPE, 2005. p. 29-84.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio et al. Coletivo de Autores: a cultura corporal em questão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 391-411, abr./jun. 2011.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio Barbosa M.; MELO, Marcelo Soares Tavares de; SANTIAGO, Maria Eliete. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em educação física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v.16, n. 03, p.31-49, jul./set. 2010.

SUASSUNA, Livia; PEREIRA, Mirelly Karoline Tabosa. Ensino de literatura brasileira: investigando concepções de professores da rede estadual de Pernambuco sobre orientações e documentos curriculares oficiais. **Pau dos Ferros**, v. 02, n. 02, p. 38 – 57, set./dez. 2013.

SUCHODOLSKI, Bogdan; WOJNAR, Irena; MAFRA, Jason Ferreira (Org.). **Bogdan suchodolski**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. Pedagogia histórico-crítica e metodologia de ensino crítico-superadora da Educação Física: nexos e determinações. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 27, n. 1, p. 5-23, jan./abr. 2016.

\_\_\_\_\_. **Sistema de complexo temático**: uma contribuição para o debate de reestruturação curricular do Curso de Educação Física da UFBA. 2009. Disponível em: <<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br>>. Acesso em: 12 maio 2015.

\_\_\_\_\_. **Cultura corporal e os dualismos necessários a ordem do capital**. Bahia, 2009. Disponível em: <<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver>>. Acesso em: 29 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Marxismo e educação: contribuição ao debate sobre a teoria educacional e a transição. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. especial, p. 257-270, abr. 2011.

TAFFAREL, Celi NelzaZulke; LACKS, Solange; SANTOS JUNIOR, Claudio Lira. Teorias e Práticas Pedagógicas: realidade e possibilidade. In: CHAVES-GAMBOA, Márcia; SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio A. (Orgs). **Teorias e pesquisas em educação: os pós-modernismos**. Maceió:EdUFAL, 2011. p. 89-122.

TAFFAREL, Celi NelzaZulke, ESCOBAR, Micheli Ortega. **Mas Afinal, o que é educação Física?** Reafirmando o Marxismo Contra o Simplismo Intelectual. Salvador, 2009. Disponível em:<<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br>>. Acesso em:29 jan. 2015.

TAFFAREL, Celi NelzaZulke; ESCOBAR, Micheli Ortega; FRANÇA, Tereza Luiza de. Organização do tempo pedagógico para a construção/estruturação do conhecimento na área de educação física & esporte. **Motrivivência**.Florianópolis. dez. 1995, p.124-132.

TAUCEDA, Karen Cavalcanti; PINO, José Cláudio Del. Processos cognitivos e epistemologias da teoria dos campos conceituais de Gérard Vergnaud: do ensino narrativo e do aprender a aprender. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 19, n.

2, p. 256-266, 2014. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org>>. Acesso em: 19 set. 2015.

TENÓRIO, Kadja Michele Ramos. **O diálogo entre o currículo oficial e o real na implementação de uma proposta curricular para a educação física escolar**: um estudo de caso. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – UPE/UFPB, Recife, 2012.

THIESEN, Juarez da Silva. Virada epistemológica do campo curricular: reflexos nas políticas de currículo e em proposições de interesse privado. **Revista e- Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 641-689, out./dez. 2015.

TOCANTINS. Secretaria de Educação. **Referencial Curricular: Ensino Fundamental (1º ao 9º ano)**. Palmas: SEDUC, 2009.

TONET, Ivo. Marxismo, educação e pedagogia socialista. **Germinal**: Marxismo e Educação em debate. Salvador, v.8, n.1, p.37-46, jun. 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Silva. A dialética materialista e a prática social. **Movimento**, Porto Alegre, v.12, n.2, p. 121-142, maio/ago. 2006.

VAISMAN, Ester; FORTES, Ronaldo Vielmi. Apresentação. In: LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. Tradução de Lya Luft e Rodnei Nascimento. São Paulo: Boitempo, 2010.p 29-70.

VARJAL, Maria Elizabeth. Para além da grade curricular. **Revista Educação em Debate**. Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco, Recife, v. 13, p. 32-35, 1991.

VILARINHO NETO, Sissilia. **A questão da diferença na Educação Física**: as concepções de Jocimar Daolio, Marcos Garcia Neira e Valter Bracht. 2012, 117p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

YOUNG, Michael, F. D. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, mar. 2014.

\_\_\_\_\_. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 609-623, set./dez. 2011.

\_\_\_\_\_. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

## **ANEXOS**

## ANEXO A - APROVAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE DE  
PERNAMBUCO/ PROPEGE/



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** PROPOSTAS CURRICULARES PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA

**Pesquisador:** Andrea Carla de Paiva

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 38848214.2.0000.5207

**Instituição Proponente:** FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.013.541

**Data da Relatoria:** 07/04/2015

**Apresentação do Projeto:**

VERSÃO 2

**Objetivo da Pesquisa:**

VERSÃO 2

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

Os riscos e desconfortos para os participantes estão associados apenas a dedicação de tempo para realizar entrevistas e observações, e para

minimizá-los, o pesquisador irá se deslocar até o sujeito pesquisado para coleta de informações. Entretanto todos os cuidados éticos serão

realizados para garantir os direitos do sujeito pesquisado, mantendo sua integridade física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual. O

direito de retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade, será garantido.

**Benefícios:**

O estudo irá contribuir com o processo de construção e implementação de políticas curriculares no Brasil, especialmente de propostas curriculares

**Endereço:** Av. Agamenon Magalhães, s/nº

**Bairro:** Santo Amaro

**CEP:** 50.100-010

**UF:** PE

**Município:** RECIFE

**Telefone:** (81)3183-3775

**Fax:** (81)3183-3775

**E-mail:** comite.etica@upe.br

UNIVERSIDADE DE  
PERNAMBUCO/ PROPEGE/



Continuação do Parecer: 1.013.541

que orientam através das teorias educacionais e pedagógicas a organização das escolas de ensino básico, consequentemente da prática curricular de professores de Educação Física, tendo como referência a proposta curricular do Estado de Pernambuco.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

VERSÃO 2

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

TODOS FORAM DEVIDAMENTE APRESENTADOS

**Recomendações:**

**Conclusões ou Pendências e Lista de inadequações:**

NÃO HÁ PENDÊNCIAS

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O pleno acompanha o parecer do relator

RECIFE, 07 de Abril de 2015

---

Assinado por:  
Maria Sandra Andrade  
(Coordenador)

Endereço: Av. Agamenon Magalhães, s/nº  
Bairro: Santo Amaro CEP: 50.100-010  
UF: PE Município: RECIFE  
Telefone: (81)3183-3775 Fax: (81)3183-3775 E-mail: comita.etica@upe.br

## ANEXO B - QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DE PERNAMBUCO

Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (SEE-PE) – Sob Carta de Anuência  
 ESEF-UPE – Ethnós (81) 31833354; grupoethnos@googlegroups.com  
 Programa Associado de Pós-graduação em Educação Física - MESTRADO/DOCTORADO ACADÊMICO UPE/UFPB  
 Projeto de pesquisa: Educação Física na educação básica e a formação continuada de professores do Estado de Pernambuco

### FORMAÇÃO CONTINUADA 2014 QUESTIONÁRIO – DIAGNÓSTICO – julho/agosto

#### 1- Identificação pessoal (estes dados serão mantidos em sigilo, usados apenas para possível contato futuro)

Nome completo			
Contato – E-mail			Fone:
Tempo de atuação na Rede			
Escola(s) Seduc-PE que atua - GRE (Regular ou Escola Integral?)			GRE:
Carga horária/vínculo	150h/a <input type="radio"/>	200h/a <input type="radio"/>	400h/a <input type="radio"/>
	Outros <input type="radio"/> Qual?		Tipo de vínculo: efetivo <input type="radio"/> contrato <input type="radio"/>

#### 2- Identificação de formação profissional:

	Área/Nome do curso	Instituição/Sigla	Ano de conclusão
Doutorado			
Título/temática			
Mestrado			
Título/temática			
Especialização (incluir todas)			
Título/temática			
Graduação			
Título/temática (se houve)			

#### 3- Identificação de atuação profissional na área de ensino:

##### 3.1- Outras Redes de ensino

Rede	Nome(s) da(s) escola(s) - Cidade
1. Federal <input type="radio"/>	
2. Estadual <input type="radio"/>	
3. Municipal <input type="radio"/>	
4. Particular <input type="radio"/>	

##### 3.2 Identificação sobre as aulas de Educação Física Escolar na Rede Estadual (Regências de sala de aula)

Séries/Ciclo que trabalha	Quantidade de turmas	Dias	Turno	Baseia-se em alguma proposta de EF?
1º ano <input type="radio"/> Alfabetização <input type="radio"/>		2ª <input type="radio"/> 3ª <input type="radio"/> 4ª <input type="radio"/> 5ª <input type="radio"/> 6ª <input type="radio"/>	Manhã <input type="radio"/> Tarde <input type="radio"/> Noite <input type="radio"/>	1. Sim <input type="radio"/> 2. Não <input type="radio"/>
2º ano <input type="radio"/> 1ª série <input type="radio"/>		2ª <input type="radio"/> 3ª <input type="radio"/> 4ª <input type="radio"/> 5ª <input type="radio"/> 6ª <input type="radio"/>	Manhã <input type="radio"/> Tarde <input type="radio"/> Noite <input type="radio"/>	Qual?
3º ano <input type="radio"/> 2ª série <input type="radio"/>		2ª <input type="radio"/> 3ª <input type="radio"/> 4ª <input type="radio"/> 5ª <input type="radio"/> 6ª <input type="radio"/>	Manhã <input type="radio"/> Tarde <input type="radio"/> Noite <input type="radio"/>	1. Desenvolvimentista <input type="radio"/>
4º ano <input type="radio"/> 3ª série <input type="radio"/>		2ª <input type="radio"/> 3ª <input type="radio"/> 4ª <input type="radio"/> 5ª <input type="radio"/> 6ª <input type="radio"/>	Manhã <input type="radio"/> Tarde <input type="radio"/> Noite <input type="radio"/>	2. Construtivista <input type="radio"/>
5º ano <input type="radio"/> 4ª série <input type="radio"/>		2ª <input type="radio"/> 3ª <input type="radio"/> 4ª <input type="radio"/> 5ª <input type="radio"/> 6ª <input type="radio"/>	Manhã <input type="radio"/> Tarde <input type="radio"/> Noite <input type="radio"/>	3. Promoção da Saúde <input type="radio"/>
6º ano <input type="radio"/> 5ª série <input type="radio"/>		2ª <input type="radio"/> 3ª <input type="radio"/> 4ª <input type="radio"/> 5ª <input type="radio"/> 6ª <input type="radio"/>	Manhã <input type="radio"/> Tarde <input type="radio"/> Noite <input type="radio"/>	4. Crítico-Emancipadora <input type="radio"/>
7º ano <input type="radio"/> 6ª série <input type="radio"/>		2ª <input type="radio"/> 3ª <input type="radio"/> 4ª <input type="radio"/> 5ª <input type="radio"/> 6ª <input type="radio"/>	Manhã <input type="radio"/> Tarde <input type="radio"/> Noite <input type="radio"/>	5. Crítico-Superadora <input type="radio"/>
8º ano <input type="radio"/> 7ª série <input type="radio"/>		2ª <input type="radio"/> 3ª <input type="radio"/> 4ª <input type="radio"/> 5ª <input type="radio"/> 6ª <input type="radio"/>	Manhã <input type="radio"/> Tarde <input type="radio"/> Noite <input type="radio"/>	6. Mais de uma <input type="radio"/>
9º ano <input type="radio"/> 8ª série <input type="radio"/>		2ª <input type="radio"/> 3ª <input type="radio"/> 4ª <input type="radio"/> 5ª <input type="radio"/> 6ª <input type="radio"/>	Manhã <input type="radio"/> Tarde <input type="radio"/> Noite <input type="radio"/>	7. Outras <input type="radio"/>
Ensino Médio <input type="radio"/> Ensino Médio <input type="radio"/>		2ª <input type="radio"/> 3ª <input type="radio"/> 4ª <input type="radio"/> 5ª <input type="radio"/> 6ª <input type="radio"/>	Manhã <input type="radio"/> Tarde <input type="radio"/> Noite <input type="radio"/>	especifique





## 3.9- Procedimentos e situações didáticas de aula

Que estratégias de aulas você mais usa?					
1. Aula expositiva	<input type="radio"/>	4. Aula teórico/prática	<input type="radio"/>	7. Seminários	<input type="radio"/>
2. Aula expositiva dialógica	<input type="radio"/>	5. Vídeos	<input type="radio"/>	8. Oficinas	<input type="radio"/>
3. Aula prática	<input type="radio"/>	6. Jogos eletrônicos	<input type="radio"/>	9. Festivais	<input type="radio"/>
				10. Jogos escolares	<input type="radio"/>
				11. Outros	<input type="radio"/>

Existem conflitos/problemas no que se refere ao tratamento dos conteúdos de ensino na escola de uma forma geral?

Sim  Não 

Quais são eles?

Existem conflitos/problemas no que se refere ao tratamento dos conteúdos de ensino da Educação Física na escola de uma forma particular? Ou seja, no trato dos conteúdos: jogo, esporte, luta, dança e ginástica?

Sim  Não  Se sim, quais são eles?

## 3.10- Recursos (espaço físico/instalações e materiais):

	Onde geralmente (incidência) ministra as aulas?				
	Sempre <input type="radio"/>	Frequentemente <input type="radio"/>	As vezes <input type="radio"/>	Raramente <input type="radio"/>	Nunca <input type="radio"/>
1. Quadra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Sala de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Sala de dança	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Pátio da escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Biblioteca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Outro espaço da escola adaptado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Fora da escola em espaço com quadra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Fora da escola em espaço aberto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Outro (s) – especifique abaixo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qual(is)?					

Marque o tipo de material didático utilizado nas aulas, convencional ou alternativo

1. Bolas esportivas	<input type="radio"/>	5. Barra de futebol	<input type="radio"/>	9. Bastão	<input type="radio"/>
2. Bola sem especificidade "dente de leite"	<input type="radio"/>	6. Rede de voleibol	<input type="radio"/>	10. Cordas	<input type="radio"/>
3. Arcos	<input type="radio"/>	7. Dominó	<input type="radio"/>	11. Materiais alternativos	<input type="radio"/>
4. Colchonetes	<input type="radio"/>	8. Xadrez	<input type="radio"/>	12. Outros (especifique)	<input type="radio"/>

Houve recebimento de material (ais) didático (s) para a (s) aula (s) de Educação Física e/ou formação do professor nos últimos semestres/ano?

Sim  Não , se sim marque quais.

1. Bolas esportivas	<input type="radio"/>	5. Barra de futebol	<input type="radio"/>	9. Bastão	<input type="radio"/>
2. Bola sem especificidade "dente de leite"	<input type="radio"/>	6. Rede de voleibol	<input type="radio"/>	10. Cordas	<input type="radio"/>
3. Arcos	<input type="radio"/>	7. Dominó	<input type="radio"/>	11. Materiais alternativos	<input type="radio"/>
4. Colchonetes	<input type="radio"/>	8. Xadrez	<input type="radio"/>	12. Outros (especifique)	<input type="radio"/>

Como esses materiais são utilizados no cotidiano de sua prática pedagógica?

## 3.11- Avaliação:

Como você avalia os estudantes do ponto de vista do rendimento escolar?

1. Prova prática	<input type="radio"/>	4. Festivais	<input type="radio"/>	7. Trabalho em grupo	<input type="radio"/>
2. Prova escrita	<input type="radio"/>	5. Oficinas	<input type="radio"/>	8. Seminários	<input type="radio"/>
3. Teste físico	<input type="radio"/>	6. Pesquisa escolar	<input type="radio"/>	9. Outro (s)	<input type="radio"/>

PROFESSOR,  
COM ESTE TEMPO, DEDICADO A ESTAS INFORMAÇÕES, PODEREMOS TER MAIS ARGUMENTOS PARA QUALIFICAR NOSSA EDUCAÇÃO FÍSICA.  
OBRIGADO NOVAMENTE.

## ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

9

Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (SEE-PE) – Sob Carta de Anúncia  
 ESEF-UPE – Etnós (81) 31833354; grupoetnos@googlegroups.com  
 Programa Associado de Pós-graduação em Educação Física - MESTRADO/DOUTORADO ACADÊMICO UPE/UFPB  
 Projeto de pesquisa: Educação Física na educação básica e a formação continuada de professores do Estado de Pernambuco

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ORIENTAÇÃO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que está em duas vias. A primeira delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais e seus procedimentos obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua integridade física e moral.

Os dados pessoais fornecidos pelos respondentes serão mantidos no completo sigilo e a seus autores será garantido o anonimato, assim como, os dados referentes ao objeto de estudo, serão de uso restrito acadêmico e científico.

Ao participar desta pesquisa a sua (s) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a Educação Física em escolas da educação básica, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir com a qualificação acadêmica da área.

A sua (s) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação. Em caso de dívida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Pernambuco.

#### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

**Título do Projeto:** Educação Física na educação básica e a formação continuada de professores do Estado de Pernambuco

**Telefone para contato (inclusive ligações a cobrar):** (81) 31833350;

**Telefones para contato:** (81) 31833351.

**Endereço:** Rua Amóbio Marques, Nº 310, Santo Amaro. Recife – PE. CEP: 50.100-130.

**Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Pernambuco:** (81) 31833775.

O projeto de pesquisa que justifica a aplicação desse termo de consentimento tem por objetivo analisar limites e possibilidades da prática pedagógica a partir das Orientações Teórico-Metodológicas (OTM) e dos Parâmetros Curriculares da Educação Física (PCEF-PE), tanto na formação continuada dos professores, quanto da ação docente na interação com os alunos em sala, configurando-se como uma pesquisa de campo a ser realizada na rede pública do Estado, tendo as entrevistas semiestruturadas e os diários e filmagens de observação como instrumentos para coleta de dados.

Desde já agradecemos sua disposição em colaborar

Atenciosamente,



Marcílio Souza Junior

Marcelo Tavares

Letícia Tenório Brasileiro

Ana Rita Lorenzini

## **APÊNDICES**



**PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO FÍSICA UPE/UFPE – Doutorado**

**APÊNDICE A –**

**Quadro das Propostas Curriculares no GT-Currículo/ANPED**

Edição do Evento	Autores	Título do trabalho	Discussão apresentada	Contribuições do estudo	Tipo de Pesquisa

**Quadro das Propostas Curriculares no GT-Currículo/ANPED**

Edição do Evento	Autores	Título do trabalho	Discussão apresentada	Contribuições do estudo	Tipo de Pesquisa
31ª Caxambu-MG – 2008	LIMA, Idelsuite de Sousa – UFCG	MÚLTIPLAS FACES NAS POLÍTICAS CURRICULARES	O processo de formulação das políticas não acontece em sentido vertical, por exemplo, de um contexto de influência (dos organismos internacionais) para o contexto da prática (educação municipal, escolas).	Apontar a abordagem do ciclo contínuo de políticas contribui para a construção de uma noção acerca das políticas que supera a concepção ingênua de que estas são 'feitas' para as pessoas.	Não apresenta



**PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO FÍSICA UPE/UFPA – Doutorado**

**Título da pesquisa:** Propostas Curriculares para o ensino da Educação Física na escola

**APÊNDICE – B**

**Quadro das Dissertações e Teses sobre Propostas Curriculares**

ESTUDO DE DISSERTAÇÃO OU TESE		RESUMO NA ÍNTEGRA
ITENS		
Título		
Autor		
Palavras-chave		
Programa de Pós-Graduação		
Ano		
Dowload realizado		

**Quadro das Dissertações e Teses sobre Propostas Curriculares**

ESTUDO DE DISSERTAÇÃO OU TESE		RESUMO NA ÍNTEGRA
ITENS		
Título	A proposta curricular de educação física do estado de são Paulo: uma política em discussão	Esta dissertação tem como objetivo central analisar os marcos legais da política educacional nacional que regem a disciplina Educação Física no Ensino Médio no Brasil. E, mais particularmente, investigar a proposta pedagógica inscrita na política educacional do estado de São Paulo, expressa no material didático produzido pela Secretaria da Educação implementada a partir de 2008. A pesquisa, de caráter bibliográfico e documental, revelou que as diretrizes voltadas à disciplina pautam-se na lógica da transmissão de conhecimentos mínimos, ausência de especificidade nos conteúdos e intencionalidades na formação do aluno para o mercado de trabalho, especialmente inspiradas nas conclusões provenientes da Conferência de Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990. A pesquisa identificou que, a despeito da Educação Física ser considerada componente curricular obrigatório da educação básica, persiste, por parte das políticas educacionais, sua desvalorização, expressa, tanto pelas facultatividades presentes na legislação quanto pelo predomínio de ausência de propostas curriculares para a disciplina nos estados brasileiros quando comparada às demais que integram a educação básica. Analisa-se a proposta curricular formulada pelo estado de São Paulo que organiza os conteúdos a serem trabalhados por séries do Ensino Médio, respeitando as particularidades desse Segmento.
Autor	Luciana Pereira Machado Ribeiro	
Palavras-chave	Ensino Médio, Educação Física, Proposta Curricular	
Programa de Pós-Graduação	Mestrado Acadêmico em Educação Taquaral/ UNIMEP	
Ano	2012	
Dowload realizado	X	



## PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA UPE/UFPE – Doutorado

### APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA –

#### 1- DADOS DE IDENTIFICAÇÃO PESSOAL (para coletar antes da gravação - conversa informal):

- 1.1- Professor(a) \_\_\_\_\_;
- 1.2- Fone para contato: \_\_\_\_\_.
- 1.3- Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_;

#### 2- DADOS DE IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL (para coletar antes da gravação - conversa informal):

- 2.1- Instituição:
- 2.2.-Área de intervenção, maior titulação:
- 2.3- Tempo de experiência na escola:

#### 3- DADOS REFERENTES AO OBJETO DE ESTUDO:

- a. Em sua prática pedagógica, qual o referencial que utiliza para o ensino na escola. Como se apropriou desse referencial?
- b. Você acha que sua prática pedagógica, a partir do referencial crítico se diferencia dos demais?
- c. O que você conhece sobre a metodologia do ensino da Educação Física? Suas bases teóricas e metodológicas?
- d. Quais os temas e/ou conteúdos que trabalha nas aulas de Educação Física?
- e. Existe alguma questão do dia a dia das crianças e jovens que são abordadas nas aulas? De que forma? Esses temas substituem, em algum momento, o conteúdo da aula?
- f. O que leva você a definir temas e conteúdos para suas aulas de Educação Física?
- g. Quais são as principais dificuldades identificadas no contexto da prática pedagógica? Existe dificuldade quanto ao entendimento teórico da metodologia do ensino? Como você lida com elas?
- h. Que aproximações ou distanciamentos os princípios teórico-metodológicos da proposta curricular exerce sobre sua prática na escola?
- i. Você reconhece os documentos curriculares produzidos pela SEDUC? Você participou de algum processo de elaboração e implementação de propostas curriculares para a Educação Física? Como foi o processo de participação?
- j. Como você interpreta o documento curricular? Há mudanças, alterações e adaptações do texto da política para a concretização da política? Há variações no modo pelo qual o texto é interpretado?
- k. Para você, a proposta curricular da Educação Física apresenta ambiguidades ou incoerências?
- l. Que contribuições uma proposta curricular apresenta para o campo da Educação Física escolar? É possível identificar mudanças na prática pedagógica?



**PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO FÍSICA UPE/UFPE – Doutorado**

**Título da pesquisa:** Propostas Curriculares para o ensino da Educação Física na escola

**APÊNDICE D - ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE**

Fazer uma descrição da ocorrência da aula do início ao fim, atentando para o roteiro abaixo, deixando evidente como o item abaixo foi ou não cumprido (não é questionário para resposta sim ou não).

As turmas são predominantemente mistas e buscam integração de conteúdos?
As aulas são dinâmicas com mediação do professor?
As aulas são co-participativas diante da normatização e responsabilidades?
As aulas são possui o conhecimento construído conjuntamente por todos?
As aulas buscam a heterogeneidade, diversidade de referências e coletividade?
A relação entre o professor x o aluno requer a interação, diálogo e confronto dos saberes?
As trocas entre os sujeitos, possibilitam ao aluno criticar, debater?
A temática da aula tem relação com a cultura corporal – a expressão corporal como linguagem perante a Educação Física Crítico-Superadora?
A intenção da aula é clara?
Os alunos têm ciência desta intenção?
Como foi organizado/reorganizado o conteúdo em aula?
Qual foi a sequencia e detalhamento?
Trabalha com os marcadores sociais das diferenças em algum momento da aula?
Quais as estratégias de aula?
Na metodologia a aula possuiu momentos como: a contextualização, problematização, síntese avaliativa?
Como foi avaliado o aluno perante o conteúdo e intenção da aula?





## PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA UPE/UFPB – Doutorado

### Apêndice E -TERMO DE COMPROMISSO



#### TERMO DE COMPROMISSO

Nós, Andréa Carla de Paiva, CPF 905018884-20, RG 4046031 SSP-PE, e, Marcílio Souza Júnior, CPF 68544936415, RG 32135337 SDS-PE, após apresentação dos objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa intitulada "Pedagogia Histórico Crítica e Currículo Escolar: contribuições para a prática pedagógica da Educação Física", bem como explicada a necessidade do uso da imagem como fonte da pesquisa, especificado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e ainda tendo sido bem recebidos e autorizados à execução do estudo, nos comprometemos, sob as exigências e pena nas normas éticas da pesquisa (Aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade de Pernambuco -UPE, parecer nº 1.013.541 em 07/04/2015) a realizar a utilização destas filmagens para fins científicos e de estudos, em favor dos pesquisadores, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004). Informamos ainda que as imagens que se façam necessárias não terão quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Recife, 28 de julho de 2016

*Andréa Carla de Paiva*

Andréa Carla de Paiva

*Marcílio Souza Júnior*

Marcílio Souza Júnior