



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



CAIO NUNES DE OLIVEIRA E SILVA

**ESPORTE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA
DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA:
ações e reflexões a partir da perspectiva crítico-superadora**

Recife, 2021

CAIO NUNES DE OLIVEIRA E SILVA

**ESPORTE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA
DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA:
ações e reflexões a partir da perspectiva crítico-superadora**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa Associado de Pós-graduação em Educação Física UPE/UEPB como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Cultura, Educação e Movimento Humano
Linha de Pesquisa: Prática Pedagógica e Formação Profissional em Educação Física
Orientador: PROF. DR. MARCÍLIO SOUZA JÚNIOR

Recife, 2021

S586e

Silva, Caio Nunes de Oliveira e.

Esporte na prática pedagógica de professores de educação física: ações e reflexões a partir da perspectiva crítico-superadora. / Caio Nunes de Oliveira e Silva. – Recife: do autor, 2021.

118 f.: il.; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Marcílio Souza Júnior.

Dissertação (Mestrado) – Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física UPE/UFPA. Universidade de Pernambuco, *Campus* Santo Amaro, Recife-PE, 2021.

1 Perspectiva Crítico-Superadora. 2. Esporte. 3. Sistematização. I. Souza Júnior, Marcílio. II. Universidade de Pernambuco - *Campus* Santo Amaro - Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física UPE/UFPA III. Título.

CDD 372.86



PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA UPE/UFPB
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DO EXAME DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Às 09:00, do dia 30 de dezembro de 2021, no(a) Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco - UPE, foi realizada a Sessão Pública de Defesa da Dissertação de Mestrado de CAIO NUNES DE OLIVEIRA E SILVA. A Banca foi composta pelos seguintes Professores Doutores: MARCÍLIO BARBOSA MENDONÇA DE SOUZA JÚNIOR (UPE), RODRIGO FALCÃO CABRAL DE OLIVEIRA (UPE) e ANDRÉA CARLA DE PAIVA (UFRPE), sob a presidência da Prof.(a) Dr.(a) MARCÍLIO BARBOSA MENDONÇA DE SOUZA JÚNIOR (orientador). A dissertação tem como título: "ESPORTE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: AÇÕES E REFLEXÕES A PARTIR DA PERSPECTIVA CRÍTICO-SUPERADORA". A abertura dos trabalhos foi efetuada pelo Coordenador (a) Local do Programa Prof.(a) Dr.(a) MAURO VIRGÍLIO GOMES DE BARROS. Procedeu-se então a apresentação dos membros da Comissão Examinadora, seguida da apresentação da dissertação e, por fim, da arguição pelos membros da Comissão Examinadora. Ao final, a Comissão Examinadora reuniu-se para deliberar sobre o resultado da sessão e decidiu pela **APROVAÇÃO** do candidato. CAIO NUNES DE OLIVEIRA E SILVA faz jus então ao título de Mestre em Educação Física desde que cumpra todas as exigências indicadas pelos membros da Comissão Examinadora, estabelecendo-se um prazo de 30 dias para a entrega da versão final da dissertação. Cumpridas as disposições regimentais e normas internas do PAPGEF UPE/UFPB, às 12:00 foi lavrada e assinada, pela Coordenação Local do Programa e pelos membros da Comissão Examinadora, a presente Ata e a sessão foi encerrada.

Recife, 30 de dezembro de 2021.

MAURO VIRGÍLIO GOMES DE
BARROS
Coordenador(a) Local

MARCÍLIO BARBOSA MENDONÇA DE
SOUZA JÚNIOR
(UPE)

RODRIGO FALCÃO CABRAL DE
OLIVEIRA
(UPE)

ANDRÉA CARLA DE PAIVA
(UFRPE)

CAIO NUNES DE OLIVEIRA E SILVA

Universidade de Pernambuco
Rua Arnóbio Marques, 310, Recife – PE - Brasil
CEP: 5010030
Fone: +55 (81) 3183-3373

Universidade Federal da Paraíba
Cidade Universitária - João Pessoa - PB - Brasil
CEP: 58051-900
Fone: +55 (83) 3216-7200

“Amor, olha o que fizeram com nosso povo
Amor, esse é o sangue da nossa gente
Amor, olha a revolta do nosso povo
Eu vou, juro que hoje eu vou ser diferente”

Djonga e Paige (2018), Corra¹

¹ Música composta e cantada por Djonga e Paige, rappers pretos e periféricos de Belo Horizonte. A música trata da resistência da população preta e do extermínio do qual todos os dias somos vítimas, desde a colonização até os dias atuais.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos meus pais, Edson de Oliveira e Maria Goreth e ao meu irmão Pedro Cauê por todo amor, compreensão, incentivo, broncas, brincadeiras, ajudas. Sem vocês eu não seria. Amo vocês!

À Marcela, minha companheira, pelo amor e compreensão, por se fazer presente em todos os momentos. Te amo!

À Ingridy, Edilson, Saloneide, Dona Rosana, Sr. João, pelas brincadeiras, incentivo e amor.

À Adriana Gehres, pelas orientações no PIBID, por me ensinar a pesquisar, pelo carinho, atenção, preocupação, reflexões, ajuda, pela amizade, por tudo! Fez toda diferença na minha vida acadêmica e pessoal.

À Marcílio Souza Júnior, por todas as orientações e conversas, pelos aprendizados na disciplina de estágio, pela dimensão da afetividade sempre presente em suas aulas, pela compreensão, respeito e cobrança.

Aos amigos com quem dividi vários momentos durante o mestrado, em especial Viviane Oliveira, Dorgivânia Galvão, Pedro Bezerra e Roberta Granville.

A todos os meus familiares que sempre me apoiaram.

Aos meus amigos, pela compreensão da ausência e incentivo a continuar, principalmente, Caio Freitas pela parceria e carinho de sempre.

Ao grupo de amigos PVT, pela torcida e alegria de sempre.

Ao grupo de amigos formado no CONBRACE de 2017, Camila, Samara, Isabela, Marcela, Kettily, Léo e Maria Vitória, pelo “reacendimento” da vontade de realizar o mestrado.

A todos os professores e professoras da ESEF/UPE pela formação, em especial Livia Tenório, Marcelo Tavares, Rodrigo Falcão, Marcílio Souza Júnior, Adriana Gehres, Patrícia Pessoa, Marco Aurélio (*In Memoriam*), Agostinho Rosas, Ana Rita, Kadja Tenório e Karla Toniolo.

Aos membros da banca examinadora, Andréa Paiva, Rodrigo Falcão, Livia Tenório e Kadja Tenório pela disponibilidade, sugestões e atenção ao processo de construção da dissertação. Foram parte importante da qualificação da nossa pesquisa.

Ao grupo ETHNÓS e todos os amigos e colegas que fazem parte dele.

Às gestoras das escolas em que trabalho, Socorro e Luciene, pela compreensão e apoio.

Aos professores e professoras sujeitos da pesquisa, pela disponibilidade e contribuições.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal
CEP	Comitê de ética e pesquisa
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
EF	Educação Física
EFCS	Educação Física Crítico-Superadora
EFE	Educação Física Escolar
ESEF	Escola Superior de Educação Física
ETHNÓS	Grupo de Estudos Etnográficos em Educação Física e Esporte
GO	Goiás
IFG	Instituto Federal de Goiás
PAPGEF	Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física
PB	Paraíba
PCCT-PE	Parâmetros curriculares para Educação Básica: Concepções Teóricas
PCEB-PE	Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco
PCEMI-PE	Proposta curricular para o Ensino Médio Integral de Pernambuco
PCEF-PE	Parâmetros curriculares de Educação Física: ensino fundamental e médio
PCS	Perspectiva Crítico Superadora
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PE	Pernambuco
RBCE	Revista Brasileira de Ciências do Esporte
RCEF-PB	Referencial Curricular de Educação Física do Ensino Fundamental da Paraíba
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UPE	Universidade de Pernambuco

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Levantamento de artigos em revistas científicas – Esporte e PCS (2006 – 2020)	19
Quadro 2	Levantamento de artigos em revistas científicas – PCS (2016 - 2020)	20
Quadro 3	Descrição dos participantes quanto aos vínculos jurisdicionais	23
Quadro 4	Fases da análise de conteúdo	24
Quadro 5	Categorias Empíricas	25
Quadro 6	Pedagogias do esporte	31
Quadro 7	Métodos tradicionais de ensino do esporte	33
Quadro 8	Método ativos de ensino do esporte	33
Quadro 9	Síntese dos documentos curriculares	59

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1	TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	104
Apêndice 2	TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	105
Apêndice 3	QUESTIONÁRIO 1	106
Apêndice 4	QUESTIONÁRIO 2	113
Apêndice 5	ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	119

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1	Parecer Consubstanciado do CEP	103
----------------	--------------------------------	-----

RESUMO

Ao longo da história da Educação Física (EF) no Brasil, o Esporte NA escola é apresentado como conteúdo hegemônico, reproduzindo acriticamente o Esporte de alto rendimento, muitas vezes sendo utilizado como ferramenta para manutenção do *status quo* da sociedade capitalista. No final dos anos 80, surgem críticas a essa abordagem de trato com o Esporte e a EF brasileira. Uma das principais críticas nesse período é a do Coletivo de Autores (1992) nomeada de perspectiva crítico-superadora (PCS) que tem suas bases no marxismo e na pedagogia histórico-crítica (PHC). Dito isto, o objetivo do presente estudo foi analisar a sistematização do conhecimento Esporte na prática pedagógica de professores de Educação Física à luz da perspectiva crítico-superadora. Realizamos uma pesquisa qualitativa e descritiva, lançando mão do estudo bibliográfico, construindo um diálogo com a literatura acerca de pedagogias do Esporte e métodos ativos e tradicionais de ensino deste fenômeno. Além disso, sobre a PCS, fizemos dois mapeamentos em revistas científicas brasileiras da área de EF com *webqualis* A1, A2, B1 ou B2 da CAPES, o primeiro sobre Esporte e PCS, o segundo acerca da PCS. Ademais, analisamos os documentos curriculares que orientam a prática pedagógica dos/as professores/as entrevistados/as. O estudo se insere no campo, através de questionários e entrevistas semiestruturadas com professores e professoras membros do Grupo de Estudos Etnográficos em Educação Física e Esporte (ETHNÓS), que afirmam ter aproximação com a PCS em suas práticas pedagógicas. Selecionamos, a partir dos questionários, 6 professores/as e com estes realizamos as entrevistas. Para a análise de dados, utilizamos a análise de conteúdo do tipo categorial por temática. Estabelecemos como categorias analíticas, Esporte, PCS e Sistematização, e ao adentrarmos ao campo, as categorias empíricas encontradas também foram, Esporte, PCS e Sistematização, estas advindas das entrevistas realizadas. Percebemos que todos os documentos curriculares analisados, que possuíam discussão específica sobre EF, explicitam a aproximação com a PCS e que apesar de algumas incoerências e ecletismos teóricos, observamos o esforço desses documentos em superar esses limites na intenção de subsidiar a prática pedagógica de professores/as. Diante disso, destacamos a necessidade do ensino do Esporte DA escola, entendendo-o como fenômeno complexo e contraditório na intenção de formar pessoas críticas e conscientes, que a partir de leituras da realidade concreta caminhem para uma transformação social em prol da classe trabalhadora. Podemos afirmar que os/as professores/as participantes da pesquisa se apropriam dos passos/momentos do método da prática social para sistematizarem suas aulas sobre Esporte. Vale destacar que os/as professoras/as demonstram entendimento sobre a PCS e o diálogo com a sistematização do Esporte. Esse dado é importante para que percebamos que professores/as que procuram se aproximar da PCS, compreendem-na, favorecendo, assim, uma materialização coerente dela, caminhando para uma formação omnilateral.

Palavras-chave: Perspectiva Crítico-Superadora; Esporte; Sistematização

ABSTRACT

Throughout the history of Physical Education (PE) in Brazil, Sport IN school is presented as hegemonic content, uncritically reproducing high performance Sport, often being used as a tool to maintain the status quo of capitalist society. In the late 1980s, criticisms emerged of this approach to dealing with Sport, and Brazilian PE. One of the main criticisms to emerge in this period is that of the Coletivo de Autores (1992) called the critical-overcoming perspective (PCS) which has its bases in Marxism and historical-critical pedagogy (PHC). Having said that, the objective of the present study was to analyze the systematization of Sport knowledge in the pedagogical practice of Physical Education teachers in the light of a critical-overcoming perspective. We carried out a qualitative and descriptive research, we made use of the bibliographic study, building a dialogue with the literature about Sport pedagogies and active and traditional methods of teaching this phenomenon. In addition, on PCS, we made two mappings in Brazilian scientific journals in the PE area with webqualis A1, A2, B1 or B2 from CAPES, the first on Sport and PCS, the second on PCS. Furthermore, we analyzed the curricular documents that guide the pedagogical practice of the interviewed teachers. The study is part of the field, through questionnaires and semi-structured interviews with professors who are members of the Group of Ethnographic Studies in Physical Education and Sport (ETHNÓS), who claim to have an approach to PCS in their pedagogical practices. We selected 6 teachers from the questionnaires and with them we conducted the interviews. For data analysis, we used categorical content analysis by theme. We established as analytical categories, Sport, PCS and Systematization, and when we entered the field, the empirical categories found were also Sport, PCS and Systematization, which came from the interviews carried out. We noticed that all the curricular documents analyzed, which had a specific discussion about PE, explain the approach with the PCS and that despite some inconsistencies and theoretical eclecticism, we observed the effort of these documents to overcome these limits in order to subsidize the pedagogical practice of teachers/ at. In view of this, we highlight the need for teaching Sport IN the school, understanding it as a complex and contradictory phenomenon in the intention of forming critical and conscious people, who from readings of concrete reality walk towards a social transformation in favor of the working class. We can say that the teachers participating in the research appropriate the steps/moments of the social practice method to systematize their classes on Sport. It is worth mentioning that the teachers demonstrate an understanding of PCS and the dialogue with the systematization of Sport. This data is important for us to realize that teachers who seek to approach the PCS, understand it, thus favoring a coherent materialization of it, moving towards an omnilateral training.

Keywords: Critical-Overcoming Perspective; Sport; Systematization

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	18
3 O ESPORTE A PARTIR DA PCS: diálogos com a literatura	27
3.1 Pensando sobre o Esporte: dimensões e princípios	27
3.2 Vertentes históricas da origem do Esporte	30
3.3 O ensino do Esporte	32
3.4 A PCS e o ensino do esporte.....	37
3.5 Mapeamentos de pesquisas: Esporte e PCS	48
4 O ESPORTE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	59
4.1 O que dizem os documentos curriculares.....	59
4.2 O que dizem os professores	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	97
ANEXOS	104
APÊNDICES	105

INTRODUÇÃO

O Esporte é uma área de conhecimento abrangente e plural, visto que engloba diversas áreas da nossa sociedade, tais como saúde, educação, turismo, entre outras (TUBINO, 1999). Nesta mesma linha de raciocínio, de acordo com Almeida e Gutierrez (2009), o Esporte é uma forma de sociabilização e de transmissão de valores. Por isso, o Esporte torna-se um fenômeno de linguagem universal, por abarcar diversos setores da sociedade.

Betti (1991, p.17) escreve que esta pluralidade do Esporte, nos dirige à sua caracterização como “um fenômeno sociocultural que representa, promove e disponibiliza formas muito distintas, mas todas especificamente socioculturais e historicamente datadas, de lidar com a corporalidade”.

Em contrapartida, o Coletivo de Autores (2012, p. 70) afirma que o Esporte

Sendo uma produção histórico-cultural, [...] subordina-se aos códigos e significados que lhe imprime a sociedade capitalista e, por isso, não pode ser afastado das condições a ela inerentes, especialmente no momento em que se lhe atribuem valores educativos para justificá-los no currículo escolar. No entanto, as características com que se reveste – exigência de um máximo rendimento atlético, norma de comparação do rendimento que idealiza o princípio de sobrepujar, regulamentação rígida (aceita no nível da competição máxima, as olimpíadas) e racionalização dos meios e técnicas – revelam que o processo educativo por ele provocado reproduz, inevitavelmente, as desigualdades sociais. Por esta razão, pode ser considerado uma forma de controle social, pela adaptação do praticante aos valores e normas dominantes defendidos para a “funcionalidade” e desenvolvimento da sociedade.

A partir do exposto, pensamos que é papel fundamental da escola, tratar o Esporte a fim de possibilitar que os estudantes entendam, reflitam e possam criticar toda conjuntura social, econômica, política e cultural em que esse Esporte está inserido, para que não continuemos a reproduzir a prática pela prática ou a vitória a todo custo e consigamos ampliar e aprofundar o entendimento acerca desse fenômeno social, inclusive em seu caráter plural.

Compreendemos, conforme Oliveira (2017), o Esporte como fenômeno social moderno que surge na Inglaterra (ASSIS DE OLIVEIRA, 2001; BRACHT, 1997; STIGGER, 2001), a partir das ressignificações, em práticas de grupos burgueses, de jogos vivenciados em diferentes tempos históricos por diferentes civilizações, regido por regras e instituições, com práticas vinculadas a competições e disputas balizadas

pelas ideias de *fair play* e cavalheirismo (BOURDIEU, 1990). A esta ideia, González (2004), acrescenta que o Esporte é ainda dinâmico, diverso, complexo e contraditório.

Oliveira (2017, p. 51), ao defender o Esporte no espaço escolar, nos instrumentaliza no entendimento deste como fenômeno social.

Ao ensinar o esporte na realidade escolar, o professor precisa compreender o fenômeno em sua totalidade, isto é, não apenas a partir de modalidades específicas, mas procurar elaborar nexos e relações entre as mesmas, evitando a fragmentação de todo esse processo histórico, compreendendo-o em constante ressignificação.

Dessa forma, para compreender o fenômeno e o conhecimento Esporte na prática pedagógica em sua totalidade, buscando os nexos e relações com o processo histórico que se ressignifica, é necessário reconhecer este como um conhecimento da Educação Física (EF) e conteúdo da cultura corporal que precisa ser tematizado, organizado, sistematizado na escola (COLETIVO DE AUTORES, 2012; SOUZA JUNIOR, 2007). Ou seja, não se pode reduzir o ensino do Esporte ao ensino de modalidades esportivas específicas ou apenas à técnica pela técnica. Faz-se necessário o entendimento e reflexões críticas a partir do fenômeno. Dessa maneira, é importante, então, pensar como se dá o processo de sistematização² do Esporte na prática pedagógica³ dos professores de Educação Física Escolar.

Nesse sentido, a depender da forma como os/as professores/as de Educação Física, em suas práticas pedagógicas, sistematizam o conhecimento Esporte, este pode se apresentar num movimento quase antagônico, aproximando-se de pedagogias e métodos de ensino mais tradicionais, tomando por base a técnica pela técnica, sem contextualização do fenômeno ou, ainda, aproximando-se de pedagogias e métodos críticos, partindo de reflexões críticas acerca do fenômeno.

Esclarecemos que não é o uso de um método de ensino ou pedagogia do esporte que definirá a perspectiva de EF que o/a professor/a se aproxima, mas sim sua coerência na organização do trabalho pedagógico. Ou seja, um/a professor/a pode fazer uso em uma ou algumas aulas de métodos tradicionais do ensino do

² A sistematização está relacionada à organização e reorganização dos conhecimentos relacionando-os aos dados da realidade, estabelecendo generalizações, lógicas, nexos e relações acerca desses conhecimentos. A sistematização se foca na estruturação lógica e metodológica do conhecimento e junto a seleção e organização, compõe os elementos do trato com o conhecimento. (COLETIVO DE AUTORES, 2012; SOUZA JUNIOR, 2007).

³ Entendemos “prática pedagógica como uma situação ou ação em que há, sistemática e intencionalidade, uma teleologia no processo e produto da formação humana, especificamente no que concerne à apropriação do saber.” (SOUZA JÚNIOR, 2007, p. 67).

esporte, mas apenas isso não o fará se aproximar de uma perspectiva tradicional da EF, uma vez que não podemos reduzir a prática pedagógica, desse/a professor/a, a um método ou estratégia utilizada pontualmente. Contudo, a utilização de métodos tradicionais de ensino do esporte sem ponderações, reflexões e adequações à realidade e à perspectiva do/a professor/a, evidenciará, possivelmente, uma prática pedagógica com maior inclinação ao tradicionalismo.

Dessa maneira, esta pesquisa tem como problema a seguinte questão: “Como é sistematizado o conhecimento Esporte na prática pedagógica de professores de Educação Física que se aproximam da perspectiva crítico-superadora?”.

As inquietações desta pesquisa se justificam em três dimensões: pessoal, social e acadêmica. De maneira pessoal, durante a graduação e especialização, tive experiências como professor com o ensino do Esporte nas aulas de educação física escolar, o que me aproximou da temática. Contudo, ouvindo relatos de colegas e estudantes durante a graduação e especialização, pude perceber que, mesmo historicamente muito presente, o ensino do Esporte nas escolas é, por vezes, reducionista, ou seja, aborda apenas as modalidades esportivas ou ensina a técnica pela técnica, sem refletir sobre o fenômeno como um todo.

Além disso, também escrevi sobre a sistematização de alguns dos temas da cultura corporal em meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de graduação. Além disso, escrevi sobre a temática dos métodos de ensino do Esporte em meu TCC da especialização, de forma que estes estudos revelaram certa escassez de referenciais teóricos sobre a sistematização e a prática pedagógica do conhecimento Esporte, como pode ser visto nesse excerto: “[...] podemos afirmar que há uma escassez no que se refere a estudos sobre os métodos de ensino do Esporte ou a sistematização desse conhecimento inserida na prática pedagógica” (SILVA, 2018, p. 25).

Nesse sentido, este estudo poderá contribuir acadêmica e socialmente no aprofundamento das discussões sobre a sistematização do conhecimento Esporte nas aulas de educação física escolar, dando referências para mais qualificações na *práxis* do professor de Educação Física, bem como para a formação dos estudantes.

Entendemos a escola, como lugar que seleciona, organiza, e sistematiza os conhecimentos culturalmente produzidos e, sendo o Esporte um dos conhecimentos da cultura corporal, precisa ser discutido na escola (COLETIVO DE AUTORES, 2012; SOUZA JUNIOR, 2007). Assim, essa pesquisa se justifica como forma de analisar e visibilizar práticas – de professores/as que têm sistematizado este conhecimento –

baseadas em uma importante perspectiva da EF brasileira: a perspectiva crítico-superadora (PCS).

Esta perspectiva, com sua base marxista e a partir da cultura corporal⁴, defende o trato pedagógico de práticas que possibilitem a contribuição efetiva no desenvolvimento de consciência crítica constituindo, também, formas efetivas de resistência (ORTEGA, 1995), além da possibilidade de transformação e mudança do *status quo*. Posto isto, corroboramos com as afirmações e reflexões propostas por Souza Junior et al. (2011, p. 408-409).

Em se tratando da expressão corporal como Linguagem, continuamos a acreditar, fundamentar, argumentar e defender essa como objeto de estudo específico da Educação Física na escola. É esta que traz os sentidos e significados em tratar os diferentes temas da cultura corporal. [...] No entanto, a linguagem não é só forma/conteúdo de externalização, ela também é de internalização. A linguagem não é apenas comunicação, também é denotação e conotação. A linguagem é ainda estruturação e interação de sujeitos, pois constitui o pensamento humano e estabelece relações entre os homens. cremos que a Educação Física crítico-superadora prescinde, para aprofundar ainda mais sua reflexão sobre seu objeto de estudo específico, de uma discussão acerca da linguagem sob um olhar marxiano, e por que não dizer marxista?

Assim, diante do exposto e no intuito de continuar com os estudos frutos da graduação e especialização, este trabalho de pesquisa teve como objetivo geral “Analisar a sistematização do conhecimento Esporte na prática pedagógica de professores de Educação Física à luz da perspectiva crítico-superadora”.

E como objetivos específicos “Analisar elementos afetos à sistematização do Esporte à luz da perspectiva crítico-superadora, presentes na produção acadêmica da área”; “Reconhecer como é apresentada e orientada a sistematização do conhecimento Esporte em documentos oficiais da prática pedagógica dos professores das escolas”; “Analisar a sistematização do Esporte na prática pedagógica de professores/as que se aproximam da perspectiva crítico-superadora”.

Vislumbramos com a materialização desta pesquisa aproximarmos-nos da prática pedagógica de professores/as que utilizam a PCS na sistematização do Esporte em suas aulas e, com isso, construir junto com eles uma contribuição ao ensino do Esporte acerca dessa sistematização.

⁴ “A expressão corporal como linguagem representa a “forma” geral e predominante da grande diversidade de práticas como as referenciadas e por isso é o fio-condutor para esclarecer a procedência do conteúdo dos conceitos: jogo, ginástica, dança, mímica, malabarismo, equilibrismo, trapezismo etc.” (ORTEGA, 1995, p. 94).

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste momento, discorreremos acerca dos procedimentos metodológicos pensados e utilizados para materialização dessa pesquisa. Para isso, é importante dizer que entendemos a pesquisa científica, com base em Minayo (1998, p. 23), como sendo

[...] a atividade básica das Ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atividade e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados.

Destacamos a beleza da pesquisa no diálogo entre as teorias e os dados da realidade, sendo os procedimentos metodológicos a explicação dos caminhos trilhados para que pudéssemos dar conta desse diálogo, embasados por métodos e técnicas.

Diante disso, para alcançar o objetivo proposto, do ponto de vista metodológico, esta pesquisa tomou como base a abordagem qualitativa e descritiva conforme apontam Sampieri, Collado e Lucio (2006), analisando os depoimentos dos/as professores/as participantes, por intermédio de entrevista semiestruturada (MINAYO, 2010). Este estudo também possuiu um caráter bibliográfico e documental, no qual os dados foram recolhidos em fontes documentais e bibliográficas (MARCONI; LAKATOS, 2008).

No primeiro momento da pesquisa, levantamos fontes bibliográficas, tais como artigos, dissertações, teses e livros, na intenção de identificar referências pertinentes à sistematização do Esporte como conhecimento com base na PCS. Neste levantamento, identificamos o que tem sido produzido sobre a sistematização do Esporte à luz da PCS, realizando um mapeamento das produções em periódicos de EF, como mostraremos nos quadros 1 e 2.

Na intenção de aprofundar nosso entendimento sobre o Esporte e a PCS, realizamos dois mapeamentos de produções em revistas científicas brasileiras, da área de EF, com *webqualis* A1, A2, B1 ou B2 da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e que, historicamente, produzem sobre EFE.

Identificamos, então, oito periódicos: Revista da Educação Física – UEM; Revista Brasileira de Ciência e Movimento; Movimento; Pensar a Prática; Motriz; Motrivivência; Revista Brasileira de Ciências do Esporte; Revista Brasileira de Educação Física e Esporte – USP.

No primeiro mapeamento, nosso objetivo foi levantar artigos que discutissem sobre Esporte e PCS. Para isso, realizamos uma busca *online* nas páginas das revistas citadas anteriormente, a partir dos seguintes descritores: “esporte AND/E crítico superadora” e “esporte AND/E crítico-superadora”, entre os anos de 2006 e 2020, com o intuito de levantar o máximo de estudos que discutam a temática. Delimitamos um maior tempo, pois, numa primeira busca de cinco anos de intervalo, os achados foram muito pequenos devido à associação dos temas, o que veio a se afirmar na escolha das fontes de fato.

Ao utilizar a primeira forma de busca citada anteriormente, sem o hífen no booleano, levantamos 14 (catorze) artigos. Já usando a segunda, com hífen, encontramos 120 (cento e vinte), sendo 10 (dez) também encontrados na busca anterior.

Dessa maneira, levantamos um total de 124 (cento e vinte e quatro) artigos. Apesar do número relativamente alto de pesquisas encontradas, ao lermos os títulos e resumos dos trabalhos, percebemos que a maioria deles não versam necessariamente sobre o Esporte e a PCS, relacionando esses dois objetos. Assim, no primeiro mapeamento, terminamos por delimitar três estudos, dentre os achados nessa perspectiva.

Quadro 1. Levantamento de artigos em revistas científicas – Esporte e PCS (2006 – 2020)

Nº	Título	Autor(a)	Periódico	Ano
1	Propostas curriculares para Educação Física em Pernambuco: entendimentos acerca do esporte	Kadja Michele Ramos Tenório, Rodrigo Falcão Cabral de Oliveira, Ricardo Bezerra Torres Lima, Iraquitã de Oliveira Caminha, Marcelo Soares Tavares de Melo, Marcílio Souza Júnior	RBCE	2015
2	Educação Física e Esporte: Reflexões e Ações Contemporâneas	André da Silva Mello, Omar Schneider, Wagner dos Santos, Sebastião Josué Votre, Amarílio Ferreira Neto	Movimento	2011
3	Pedagogia Histórico-Crítica e transmissão do Conhecimento Sistematizado sobre o Esporte na Educação Física	Leonardo Docena Pina	Motrivivência	2008

Fonte: dados da pesquisa.

No segundo mapeamento, tivemos como objetivo levantar artigos que versassem sobre a PCS. Realizamos, então, uma busca *online*, nos sites dos periódicos já citados, utilizando os descritores “crítico-superadora’ e “crítico E/AND superadora”, entre os anos 2016 e 2020. Esse recorte temporal se deu pela maior quantidade de publicações que discutem a PCS. Mantivemos o intervalo inicial dos cinco anos por acharmos que, pela generalidade do tema PCS, muitos artigos surgiriam, o que não se configurou, mas dos achados, poucos foram descartados após leitura dos títulos e resumos. Identificamos inicialmente 13 estudos, entretanto, desses, três não discutiam sobre a PCS. Chegamos então a 10 artigos, expostos no quadro 2.

Quadro 2. Levantamento de artigos em revistas científicas – PCS (2016 – 2020)

Nº	Título	Autor	Periódico	Ano
1	O TRATO COM O CONHECIMENTO DA GINÁSTICA EM CLASSES MULTISSERIADAS: APONTAMENTOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA METODOLOGIA DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA CRÍTICO-SUPERADORA PARA O CURRÍCULO DAS ESCOLAS PÚBLICAS	Celi Nelza Zulke Taffarel, Cláudio dos Santos Costa, Jaildo Calda dos Santos Vilas-Bôas Júnior	Movimento	2020
2	A CONSTRUÇÃO DE MATERIAL PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DO JOGO E O PROCESSO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO FÍSICA CRÍTICO-SUPERADORA	Gislei José Scapin, Maria Cecília da Silva Camargo, Maristela da Silva Souza, Leandra Costa da Costa, Carine Marques Charão	Motrivivência	2020
3	O ENSINO DA GINÁSTICA NA ESCOLA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	Ludmila Siqueira Mota Viana	Motrivivência	2020
4	A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPECIFICIDADES E RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO FÍSICA	Bárbara Isabela Soares de Souza	Motrivivência	2019
5	A EDUCAÇÃO FÍSICA E O TRABALHO EDUCATIVO INCLUSIVO	Anaís Suassuna Simões, Ana Rita Lorenzini, Rosangela Gavioli, Iraquitã de Oliveira Caminha, Marcílio Barbosa Mendonça de Souza Júnior, Marcelo Soares Tavares de Melo	Movimento	2018
6	CRÍTICA AO “ESCOLA SEM PARTIDO”: UM OLHAR PELA PERSPECTIVA CRÍTICO-SUPERADORA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	Guilherme Bardemaker Bernardi, Carlos Alberto Perdomo Fazenda Junior	Movimento	2018
7	CULTURA E DANÇAS REGIONAIS EM UM PROJETO PEDAGÓGICO DE UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA	Marcos Godoi, Gutemberg Santana Xavier, Beleni Salete Grando	Pensar a Prática	2018
8	ESTRUTURA E FUNÇÃO SOCIAL DA ATIVIDADE ESPORTIVA E O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA CULTURA: CONTRIBUIÇÕES PARA A ATIVIDADE DE ENSINO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	Antonio Leonan Alves Ferreira	Motrivivência	2018
9	APROPRIAÇÕES E PRODUÇÕES CURRICULARES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	Kadja Michele Ramos Tenório, Marcelo Tavares, Rodrigo Oliveira, Marcos Neira, Marcílio Souza Júnior	Movimento	2017
10	PRAXIOLOGIA MOTRIZ, TRABALHO PEDAGÓGICO E DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA	Daiane Dalla Nora, Janaíne Welter, Jaqueline Welter, Elciana Buffon, João Francisco Magno Ribas	Movimento	2016

Fonte: dados da pesquisa.

Após os mapeamentos, realizamos a produção dos documentos (carta de anuência, folha de rosto, instrumentos de coleta dos dados, termo de confidencialidade, termo de consentimento livre e esclarecido) para submissão da

pesquisa ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade de Pernambuco (UPE), localizado no Hospital Universitário Oswaldo Cruz.

O presente estudo foi aprovado pelo CEP/UPE, tendo o registro do CAAE sob o nº 42753621.5.0000.5192 (Anexo 1). Todos os procedimentos foram respeitados, atendendo aos princípios éticos previstos, atentos a esse contexto de pandemia em que os contatos e entrevistas aconteceram de maneira virtual, com o propósito de não causar desconforto aos envolvidos.

No segundo momento da pesquisa, contatamos possíveis sujeitos participantes da investigação. Para essa seleção, utilizamos dois questionários eletrônicos (*Google Forms*) *online* em caráter exploratório, utilizando critérios e procedimentos em cada um deles.

Para o questionário 1 (apêndice 3), levantamos o número de professores presentes no campo “recursos humanos” do Diretório dos Grupos de Pesquisa, no Brasil, vinculado a Plataforma Lattes do CNPq⁵ do Grupo de Estudos Etnográficos em Educação Física e Esporte (ETHNÓS) pela proximidade geográfica do pesquisador. Fizemos a escolha pelo ETHNÓS por ser um grupo que historicamente produz inúmeros estudos acerca da PCS e que tematizam e discutem sobre essa perspectiva em diversas oportunidades, demonstrando aproximação com o tema, como podemos ver na apresentação da 2ª edição do Coletivo de Autores de 2012 (p. 9), ao falar da importância da 1ª edição, lançada em 1992.

Sua relevância e impacto na área podem, também, se aquilatados pelo seu lugar de *objeto de estudo* de grupos de estudos e pesquisas vinculado à área acadêmica educação física.

Dentre esses grupos o ***Ethnós se destaca [...], por ter dado prioridade ao estudo da trajetória da obra e de sua contribuição ao campo de intervenção escolar, sinaliza de forma enfática, a existência, em seu interior, das condições necessárias à elaboração de uma nova síntese para uma metodologia de ensino de Educação Física.***

Pois é não é no *Ethnós* que fomos buscar a compreensão do *Coletivo de Autores* acerca do sentido e significado da presença do *Metodologia do Ensino de Educação Física* no universo da educação física há quase duas décadas. Cada um de seus autores prestou o seu testemunho acerca do entendimento que ele possuía ao redor do seu 15º aniversário.

São esses depoimentos – sistematizados pelo *Ethnós* – que integram e revitalizam esta obra, permitindo-lhe uma 2ª edição. [grifo nosso]

Entre os 52 membros do grupo, identificamos 35 sujeitos com formação inicial em EF concluída e vínculos anunciados em seus currículos *lattes* com a educação

⁵ Disponível no endereço eletrônico: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2775030429474008>

básica, caracterizando, assim, a utilização de seleção de sujeitos por critérios intencionais diante do objeto que, segundo Sampieri, Collado e Lucio (2006), consiste na seleção de sujeitos acessíveis diante da exequibilidade do estudo, nesse caso professores de EF membros do *ETHNÓS* e que se aproximem em suas práticas pedagógicas da PCS.

Neste questionário, perguntamos sobre a formação profissional, sobre a atuação profissional nas escolas, sobre a aproximação com a PCS (em uma escala de 0 a 10), e selecionamos os que reconhecessem uma aproximação com a PCS (em uma escala entre 8 e 10), e questionamos, ainda, se abordavam o conteúdo esporte em suas aulas, chegando, então, a 17 sujeitos.

Com o advento da Pandemia da COVID-19, de março de 2020 até a presente data, foi necessário aplicarmos outro questionário exploratório em virtude de mudanças metodológicas impostas pelas regras e protocolos de distanciamento social e diminuição dos riscos de contaminação com o vírus, e, ainda, pela necessidade de seguir orientações das autoridades sanitárias no Brasil que impactaram nos vínculos trabalhistas e nas metodologias de aulas dos sujeitos.

Aplicamos, então, um segundo questionário (*Google Forms*) *online*, que reforçou a solicitação de dados pessoais, e questionou sobre a continuidade dos vínculos em 2020-2021, da experiência em 2019, do domínio teórico e prático e disponibilidade de materiais relativos à prática pedagógica dos sujeitos diante da aproximação a PCS, anteriormente anunciada. Destacamos, nesse ponto, que duas professoras não responderam ao questionário 2 (apêndice 4).

Surgiram dados interessantes que foram utilizados para a efetiva seleção e participação dos sujeitos na pesquisa de campo, diante de entrevistas, tal como explicitamos no quadro 3.

Percebemos e categorizamos 6 diferentes tipos jurisdicionais de vínculos com escolas de educação básica – das redes federal em PE e GO; estadual PE e PB; municipal em PE; particular em PE. Este critério foi utilizado para indicar o sujeito com maior tempo de exercício profissional em cada tipo de vínculo, na intenção de captar uma diversidade de atuação com a PCS e, até, de documentos orientadores acerca desta perspectiva, considerando que o maior tempo de experiência favorece o maior domínio teórico-prático da PCS. Assim, chegamos a 6 sujeitos que expressavam essa diversidade e, ainda, com a indicação de diferentes níveis de domínio teórico e prático em relação a PCS autodeclarado.

Quadro 3. Descrição dos participantes quanto aos vínculos jurisdicionais

Professor/a	Instituição de atuação	Tempo de atuação profissional	Etapa de ensino que leciona
PEF1	Rede estadual – PE	12 (doze) anos	Ensino Médio
PEF2	Federal – PE	4 (quatro) anos	Ensino Médio
PEF3	Rede Estadual – PB	14 (catorze) anos	Ensino Médio
PEF4	Federal – GO	21 (vinte e um) anos	Ensino Médio
PEF5	Rede Municipal – Jaboatão dos Guararapes	4 (quatro) anos	Ensino Fundamental Anos finais
PEF6	Rede Privada - PE	10 (dez) anos	Ensino Fundamental Anos iniciais

Fonte: dados da pesquisa.

Realizamos, também, o levantamento de documentos curriculares que orientam a prática pedagógica dos/as professores/as, sujeitos da pesquisa. Os documentos foram enviados pelos/as professores/as participantes. Tivemos acesso aos seguintes documentos: Parâmetros curriculares de Educação Física: ensino fundamental e médio (PCEF-PE) (2013); Parâmetros curriculares para Educação Básica: Concepções Teóricas (PCCT-PE) (2012); Proposta curricular para o Ensino Médio Integral - PE (2010); Referencial Curricular de EF do Ensino Fundamental – PB (2010); Projeto Político Pedagógico Institucional/IFG (2018); Proposta Curricular Jaboatão dos Guararapes (2010). A síntese da análise desses documentos encontra-se no quadro 9.

No terceiro momento da pesquisa, tomando por base o levantamento bibliográfico e documental, produzimos um roteiro aberto de entrevista semiestruturada (apêndice 5), realizamos transcrição das entrevistas semiestruturadas com auxílio do dispositivo de áudio e, fizemos ainda, um roteiro de análises das experiências registradas e relatadas (apêndice 6).

No quarto e último momento da pesquisa, os dados coletados (entrevista semiestruturada) foram analisados segundo a técnica de análise de conteúdo do tipo categorial por temática (BARDIN, 2011; SOUZA JÚNIOR; MELO; SANTIAGO, 2010).

Esta técnica, segundo a autora, nos permite, a partir de procedimentos sistemáticos, inferir mensagens e conhecimentos de ordens quantitativas ou não.

Souza Júnior, Melo e Santiago (2010, p. 35) nos apresentam o seguinte quadro (quadro 4), para explicar as fases da análise de conteúdo.

Quadro 4. Fases da análise de conteúdo

ETAPAS	INTENÇÕES	AÇÕES
1ª Etapa: Pré-análise	<ul style="list-style-type: none"> - Delimitação do objeto de pesquisa e dos objetivos da pesquisa. - Levantamento e seleção do referencial teórico. - Definição das categorias analíticas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura flutuante. - Representatividade e variedade de referenciais. - Estabelecer pertinência e coerência interna dos referenciais selecionados.
2ª Etapa: Exploração do material	<ul style="list-style-type: none"> - Categorização dos materiais. - Preparação e exploração dos materiais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desmembramento do texto em unidades e categorias.
3ª Etapa: Tratamento dos dados e interpretação	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretação dos dados levantados na literatura e no campo. - Organização desses dados em quadros por categorias e unidades de contexto e registro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de inferências para análise e tratamento dos dados levantados, dialogando com a bibliografia selecionada.

Fonte: Souza Júnior, Melo e Santiago (2010).

Definimos, inicialmente, as nossas categorias analíticas: a) sistematização; b) perspectiva crítico-superadora; c) esporte.

Além das categorias analíticas, na fase de campo, surgirão as categorias empíricas (quadro 5), que, segundo Minayo (2004, p.94)

[...] 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.

Também é preciso definir as unidades de categorização de registro – palavra ou frase que corresponde ao significado do conteúdo – e de contexto – “serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro, ou seja, corresponde ao segmento da mensagem, cuja dimensão superior, propicia entender o significado da de registro” (BARDIN, 2011, p.107).

Assim, construímos um quadro explicativo das categorias empíricas da análise de conteúdo e suas respectivas unidades associadas às categorias analíticas.

Quadro 5. Categorias Empíricas

Categorias Empíricas	
Perspectiva Crítico-Superadora	
Unidades de contexto	Unidades de registro
Contexto histórico	Origens
	Dinâmica histórica
Metodologia	Fases/momentos/passos do método
	Intencionalidades
	Fundamentos e princípios
Cultura corporal	Entendimento
	Objeto de ensino
	Conteúdos
Criticidade	Função
	Interpretação dos dados da realidade
	Abordagem
Sistematização	
Conceito	Entendimentos
Formas	Linha de ação
Esporte	
Concepção de Esporte	Entendimentos
Marcadores Sociais	Gênero
	Classe social
Trato do Esporte X outros temas da cultura corporal	Diferenças
	Aproximações

Fonte: dados da pesquisa.

3 O ESPORTE A PARTIR DA PCS: diálogos com a literatura

Na intenção de dar conta da revisão de literatura desta pesquisa, apresentamos, inicialmente, neste tópico, fundamentados em alguns referenciais teóricos, o conceito de Esporte, seus princípios, um pouco de sua origem, suas dimensões, pedagogias e métodos de ensino.

Em seguida, apresentamos dois mapeamentos de pesquisas, o primeiro sobre Esporte e PCS, o segundo sobre PCS e uma análise dos textos levantados.

3.1 Pensando sobre o Esporte: dimensões e princípios

De acordo com Bracht (2011) e Oliveira (2013), pode-se entender o Esporte como um fenômeno social moderno, numa perspectiva multicultural de apropriação dos seus sentidos/significados, podendo ser apresentado nas dimensões do lazer, seja para praticante ou espectador, e do esporte-performance, pois subentende-se haver, na essência do Esporte, valores socioeducativos e éticos, portanto, sendo inerente à sua prática, a dimensão educacional.

De acordo com o autor acima citado, o esporte de rendimento ou esporte espetáculo é transformado em mercadoria, para ser vendida e consumida, objetivando o lucro. Já o esporte como atividade de lazer pressupõe que seja vivenciado enquanto lazer, tanto através da experiência corporal de práticas esportivas, quanto pelo consumo do Esporte pela mídia.

O autor não escreve sobre o Esporte educação ou educacional por entender que o Esporte como educação é inerente ao fenômeno, defendendo que numa tipologia que tem uma dimensão específica para a educação, segregaria o aspecto educacional ou educativo das outras dimensões.

Desse modo, Bracht (2011) defende que o caráter educativo está presente em todas as dimensões do esporte, pois, para o autor, o Esporte em si é educação por ser uma prática social.

Em contrapartida, Tubino (2011), autor clássico sobre a temática do Esporte, compreende este fenômeno a partir de três dimensões sociais: o Esporte – educação, o Esporte - participação ou Esporte popular, e o Esporte – rendimento.

Para o autor, o Esporte - Educação tem conteúdo fundamentalmente educativo e tem suas bases em alguns princípios como participação, cooperação, integração e

responsabilidade. Além destas características, Tubino (2011, p.38) afirma que no Esporte - Educação deve ser “evitada a seletividade, a segregação social e a hipercompetitividade, com vistas a uma sociedade livremente organizada, cooperativa e solidária”.

O Esporte - Participação tem como propósito o prazer lúdico, procurando garantir o bem-estar social dos praticantes, buscando a descontração, a diversão, o desenvolvimento pessoal e as relações sociais. O Esporte participação pode ser praticado por todos sem nenhuma forma de discriminação, essa manifestação geralmente ocorre em espaços não comprometidos com o tempo e livre de obrigações da vida cotidiana, por isso tem relação direta com o lazer (TUBINO, 2011).

Já o Esporte - Rendimento é disputado obedecendo a regras e códigos existentes de cada modalidade esportiva. A preferência pelo espetáculo esportivo é uma das características mais visíveis do esporte de rendimento, principalmente em grandes eventos, como os Jogos Olímpicos e a Copa do Mundo.

Destacamos que a Lei nº 9.615, de 24 de março de 1998, conhecida como Lei Pelé, em seu artigo 3º, inciso IV reconhece, ainda, uma quarta dimensão, o

desporto de formação, caracterizado pelo fomento e aquisição inicial dos conhecimentos desportivos que garantam competência técnica na intervenção desportiva, com o objetivo de promover o aperfeiçoamento qualitativo e quantitativo da prática desportiva em termos recreativos, competitivos ou de alta competição (BRASIL, 1998).

Oliveira (2013) afirma que o Esporte tem como princípios a profissionalização – especialização de profissionais para trabalhar especificamente com o Esporte, tais como atletas, preparadores físicos, técnicos, árbitros, jornalistas; a mercantilização (BORDIEU, 1983; VAGO, 1996) – como também afirma Vago (1996) – mercado gerado pelo Esporte, as vestimentas e acessórios usados pelos atletas, venda de ingressos, publicidade em estádios, venda de canais fechados para acesso a determinados esportes, venda e troca dos atletas entre os clubes e patrocinadores; e a espetacularização – verdadeiro espetáculo, com eventos esportivos, grandes finais de campeonatos, abarcando não só a modalidade esportiva em si, mas também, apresentações e shows de entretenimento para o público, sendo influenciado e inspirando por questões políticas, econômicas, sociais e culturais.

Acreditamos e defendemos a ideia de que o Esporte moderno surge e se caracteriza como um novo fenômeno, diferente daquele existente na antiguidade,

assumindo outros sentidos e significados, voltado para o Esporte em si, em suas práticas, competições, disputas, regras, conflitos, contradições, respeito aos companheiros e adversários etc.

Deste modo, compreende-se que o Esporte é um dos fenômenos socioculturais da humanidade com imenso número de praticantes e espectadores em todo o mundo, de modo que é considerado um fenômeno moderno (TUBINO, 1999).

Sobre seu conceito e características, Betti (1991, p.24) afirma o seguinte:

O esporte tem sido conceituado como uma ação social institucionalizada, convencionalmente regada, que se desenvolve com base lúdica, em forma de competição entre duas ou mais partes oponentes ou contra a natureza, cujo objetivo é, através de uma comparação de desempenhos, designar o vencedor ou registrar o recorde; seu resultado é determinado pela habilidade e estratégia do participante.

Enquanto, Stigger (2001, p. 68) informa que o esporte

é fruto de um processo de racionalização da vida moderna, que transformou os passatempos e jogos desenvolvidos, até então, em práticas vinculadas à ideia de competitividade e afrontamento; ao espírito esportivo; às regras e normas universalizadas; aos gestos estandardizados e especializados; à busca de resultados mensuráveis e comparáveis; à meritocracia, expressa na figura do campeão; à produtividade e performance corporal no sentido do progresso, cuja expressão máxima é o *record* esportivo.

De maneira geral, a partir dos autores acima, evidenciamos algumas características do Esporte, tais como regras, competição, número de participantes, recordes, técnica, tática, estratégia e comparação. As características destacadas nos remetem ao debate acerca do Esporte NA e DA escola. O esporte NA escola se refere à manifestação do Esporte de rendimento e midiático, que entra na escola sem trato pedagógico para ser vivenciado pelos estudantes; enquanto o Esporte DA escola se configura como o Esporte pedagogizado e pensado para o ambiente escolar, na intenção de compreender o fenômeno em suas complexidades e contradições, sendo possível criticá-lo, reinventá-lo, repensá-lo e re praticá-lo, a partir de uma visão crítica (ASSIS DE OLIVEIRA, 2001; BRACHT, 1997; VAGO, 1996; OLIVEIRA, 2017).

Compreendemos que ambos podem existir simultaneamente (ASSIS DE OLIVEIRA, 2001; OLIVEIRA, 2017), um não anula o outro, mas é fundamental que o Esporte tratado pelos/as professores/as seja o DA escola.

Assim sendo, vemos que o Esporte é um fenômeno social moderno e plural, que traz distintas características e dimensões, inclusive, opostas. Podemos perceber características de um Esporte acrítico que não reconhece suas contradições,

reproduzindo ideias que se aproximam da lógica capitalista, como a vitória a qualquer custo, a falácia da meritocracia, o esforço máximo e a competição exacerbada. Por outro lado, percebemos características e dimensões apresentadas em argumentações que defendem um reconhecimento do papel pedagógico e crítico do Esporte.

3.2 Vertentes históricas da origem do Esporte

Sobre o surgimento do Esporte, podemos destacar duas vertentes históricas, a primeira vertente é de que o Esporte, como fenômeno, surge na antiguidade a partir de jogos, brincadeiras, disputas e, principalmente, com as olimpíadas da antiguidade com caráter religioso e comemorativo, por meio de práticas corporais como lutas, ginásticas de guerra, corrida, entre outros. Ou seja, esta vertente acredita que o Esporte, enquanto fenômeno moderno, é continuidade destas práticas corporais da antiguidade (LIMA, MARTINS, CAPRARO, 2009; OLIVEIRA, 2013).

A segunda vertente entende que, na época das sociedades burguesas inglesas, tenha ocorrido uma ruptura das práticas corporais da antiguidade com o Esporte como fenômeno moderno, pois tal burguesia negava a maioria das práticas das sociedades da antiguidade, defendendo um novo mundo. Exemplo disso são os jogos olímpicos modernos, que já não mais aconteciam para adoração a deuses e sim para apreciação do próprio Esporte, acontecendo, assim, a institucionalização das práticas esportivas e dos jogos, em um movimento de ressignificação dos sentidos e significados das práticas corporais praticadas na antiguidade. Esta institucionalização também ocorreu pela necessidade da classe burguesa de se diferenciar da classe operária, praticando jogos e esportes com caráter elitista (BOURDIEU, 1983; LIMA, MARTINS, CAPRARO, 2009; BRACHT, 2011; OLIVEIRA, 2017).

A primeira vertente, nesse sentido, defende a ideia de continuidade do Esporte, desde as olimpíadas gregas da antiguidade. Já a segunda defende a ideia de ruptura do fenômeno ocasionada pela burguesia inglesa. Os autores Lima, Martins e Capraro (2009) escrevem que não existe uma continuidade das atividades praticadas nas olimpíadas gregas até o Esporte moderno, uma vez que a intencionalidade do Esporte nas olimpíadas e no Esporte moderno são diferentes.

Enquanto nas olimpíadas gregas o objetivo dos participantes e dos espectadores era a exaltação e agradecimento aos deuses (caráter divino), no

Esporte moderno, o intuito é exaltar o próprio Esporte, os atletas, o fenômeno em si, sem ligação religiosa (caráter profano). Essa diferença de sentido dada pela sociedade, nos diferentes momentos históricos, fortalece a ideia de ruptura e de que o esporte é, em essência, um fenômeno moderno.

Nesse sentido, como apresentado anteriormente, considera-se que o Esporte pode ser conceituado como um fenômeno social moderno, que tem seu surgimento na burguesia inglesa, a partir de ressignificações de práticas sociais anteriores, que se apresentam na dimensão do lazer e do esporte-performance, atrelado a valores socioeducativos (BOURDIEU, 1983; BRACHT, 2011; OLIVEIRA, 2017).

Desta maneira, o Esporte, como conhecimento historicamente produzido e socialmente acumulado, é elemento da realidade, e necessita ser sistematizado e organizado na prática pedagógica dos professores de Educação Física escolar para além do ensino de modalidades esportivas. Os conhecimentos do Esporte tematizados na escola precisam extrapolar o conhecimento do funcionamento das modalidades.

Além disso, sem a reflexão e o estudo sobre o Esporte dentro das escolas, o conhecimento veiculado e acessível à população, muito provavelmente, será o esporte espetáculo/rendimento (amplamente divulgado pela mídia), já que para a classe dominante, em sociedade capitalista, o que de fato importa é o retorno financeiro (lucro) e a perpetuação de outra classe como dominada.

Então, a escolha de restringir o Esporte apenas à competição, fora e dentro das escolas, é uma escolha política reducionista, que se utiliza do Esporte como ferramenta de alienação, por meio dos megaeventos, ou pelo entendimento reduzido da competição exacerbada, esforço máximo, meritocracia e vitória a todo custo.

Os estudantes precisam entender como o Esporte está sendo organizado e propagado em nossa sociedade capitalista, a quem interessa a perpetuação do *status quo* do Esporte? Questionar elementos do senso comum, como a máxima, “esporte é saúde”, pois, quando falamos do esporte de rendimento, temos atletas convivendo com dores, competindo com lesões ou utilizando substâncias de *doping*, e isso está em total contramão do que entendemos como saúde.

É importante que os estudantes compreendam e vivenciem diferentes técnicas das modalidades esportivas, mas tão importante quanto isso é eles compreenderem o Esporte em sua totalidade complexa, estabelecendo nexos e relações com outros

conhecimentos sistematizados pela escola e presentes na sua realidade social, sendo capazes de analisá-lo de forma crítica e transformá-lo.

3.3 O ensino do Esporte

De acordo com Scaglia e Souza (2004), temos duas vertentes de ensino do Esporte, a pedagogia tradicional e a inovadora. A primeira é centrada na técnica, buscando através da repetição e automação dos movimentos a técnica perfeita, selecionando os participantes, além de não favorecer as tomadas de decisões, gerando dependência dos estudantes pela falta de reflexões sobre as ações. Já as pedagogias consideradas “inovadoras” focam na lógica-tática das ações, estimulam o processo criativo de movimentações, e exploram o movimento para enriquecer o acervo de soluções, valorizando a tomada de decisão dos estudantes, e entendendo que cada um vivencia a técnica a partir de suas possibilidades corporais, desenvolvendo a autonomia dos indivíduos, como é possível observar no quadro, a seguir, proposto pela Comissão de Especialistas de Educação Física do Ministério do Esporte (2004, p.46), na unidade I, escrita por Scaglia e Souza.

Quadro 6. Pedagogias do esporte

Pedagogia do esporte TRADICIONAL	Pedagogia do esporte “INOVADORAS”
Centrada na técnica (ensina com atividades/treinos).	Centrada na lógica-tática (ensino por meio de jogos).
Busca reproduzir modelos (padrões; a técnica perfeita).	Busca criar (estimula processos criativos).
Repetir movimentos para automação	Explora movimentos para enriquecer acervo de soluções, gerando condutas motoras.
Busca mecanizar o gesto (jogadores como robôs pré-programados).	Busca humanizar o gesto (cada jogador cria a sua técnica – conduta motora)
Produz pobre acervo de possibilidades de respostas.	Produz rico acervo de possibilidades (motoras/cognitivas/afetivas/sociais/morais/éticas...) de respostas.
Descarta a solução eficaz; parte ingenuamente da eficiência.	Parte da solução eficaz para transformá-la em eficiente.
Necessita de pré-requisitos.	Não necessita de pré-requisitos (aprende a partir do que já sabe).
Seletivo	Aberto a todos
Pobre em tomada de decisões	Rico em tomada de decisões (tomada de consciência de suas ações em todos os níveis)
Gera DEPENDÊNCIA	Possibilita AUTONOMIA

Fonte: Scaglia e Souza (2004).

Os autores explicam essas duas pedagogias da seguinte maneira (SCAGLIA; SOUZA, 2004, p. 47):

As aulas tradicionais têm por objetivo, então, reproduzir esses movimentos por meio da repetição exaustiva, buscando automatizar os gestos. Em outros termos, formam-se jogadores que repetem movimentos de maneira mecânica, caracterizando a produção em série de jogadores (robôs) pré-programados, que devem sair da linha de produção modelados e moldados à forma das vontades e das interpretações de alguém (externo ao indivíduo).

[...], podemos dizer que a pedagogia tradicional descarta o fato de que, principalmente, nos jogos coletivos seu processo de organização sistêmico não pressupõe uma conduta motora a priori. Ou seja, essa conduta motora é construída à medida que os jogadores interpretam a sempre nova situação-problema e buscam solucioná-la a partir de suas competências e habilidades.

Nesse contexto, podemos destacar também os métodos tradicionais⁶ e ativos⁷. Os métodos tradicionais, assim como a pedagogia do Esporte tradicional, possuem um enfoque na reprodução e fragmentação técnica, nas modalidades esportivas, tratando os estudantes como coadjuvantes no processo; enquanto os métodos ativos se aproximam das pedagogias “inovadoras” do Esporte, uma vez que o termo “ativos” faz referência aos estudantes como indivíduos partícipes do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, entendem os estudantes como parte importante e ativa da aprendizagem, levando em conta interesses e conhecimentos prévios dos mesmos, da realidade social (SAAD, 2002).

Podemos dizer que nos métodos tradicionais, o parcial ou analítico, consistem na fragmentação da técnica, no ensino das partes do jogo e união das partes do jogo, enquanto nos métodos ativos, temos o ensino dos jogos para a aprimoramento da compreensão tática e princípios pedagógicos.

Os métodos ativos apresentam os seguintes princípios: seleção do tipo de jogo, modificação do jogo por representação (formas de jogo reduzidas), modificação por exagero (manipulação das regras de jogo, do espaço e do tempo), ajustamento da complexidade tática. Nestes, o repertório motor dos estudantes deve permitir enfrentar problemas táticos em um nível que desafie a sua capacidade de compreender e participar no jogo (CASAGRANDE, 2012; SAAD, 2002).

Para ilustrar, utilizaremos os quadros 6 e 7 baseados em Silva (2018):

⁶ Métodos apresentados no quadro 7.

⁷ Métodos apresentados no quadro 8.

Quadro 7. Métodos tradicionais de ensino do esporte

Método Parcial ou Analítico	Método Global	Método Misto (Global e Analítico)	Método de Confrontação	Método do Conceito Recreativo do Jogo Desportivo
Morehouse e Miller (1978).	Reis (1994), Greco (1998) e López (2002)	Xavier (1986), Rochefort (1998)		Dietrich, Durrwachter e Schaller (1984); Alberti e Rothenberg (1984)
Teoria associacionista; fragmentação da técnica; ensino das partes; união das partes.	Todo indissociável; aprender jogando; jogos pré-esportivos; totalidade de movimentos; tática e técnica evidente.	Global-parcial-global; técnica ensinada em partes para que se atinja um nível satisfatório para execução do jogo completo; movimento completo em seguida, fragmentação para correções, depois movimento completo.	Direto ao jogo formal; “jogar-jogar-jogar”; jogo desde o início, podendo acontecer simplificação de regras desde que favoreça o jogo formal.	Lúdico como sendo fundamental; princípios dos métodos parcial e global; série de jogos que conduzissem ao aprendizado do jogo formal.

Fonte: Silva (2018).

Quadro 8. Método ativos de ensino do esporte

Jogos Táticos – Tactical Games	Modelo Pendular ou Transfert	Ensino dos jogos para a compreensão – Teaching Games for Understanding – TGFU	Educação Desportiva	Jogos Condicionados	Jogos Situacionais – Iniciação Esportiva Universal – Escola da Bola
Mitchell, Oslin e Griffin (2006)	Claude Bayer (1994)	Bunker e Thorpe (1982)	Siendeport (1994)	Garganta (1995)	Kroger e Roth (2002)
Influências do TGFU; habilidades motoras, aprendizagem tática dentro do contexto de um jogo com um problema tático associado; jogo para modelo de entendimento; 1. problema tático no jogo, 2. vivência, 3. reflexão, 4. vivência (se necessário volta ao jogo de instrução).	Compara as estruturas comuns dos esportes coletivos formando um pêndulo nessa ordem de processo de aprendizagem: 1. princípios operacionais, 2. regras de ação, 3. gestos técnicos.	Compreensão tática do jogo; princípios pedagógicos: 1. seleção do tipo de jogo, 2. modificação do jogo por representação (formas de jogo reduzidas), 3. modificação por exagero (manipulação das regras de jogo, do espaço e do tempo), 4. ajustamento da complexidade tática.	Tem como princípio o ensino tático; elementos: época esportiva, filiação, competição formal, registro estatístico, a festividade e os eventos culminantes.	Jogar para aprender, focando o processo de tomada de decisão; redução do número de jogadores, do espaço, de regras; diminuição da complexidade do jogo; preocupa-se em manter objetivos e elementos essenciais do jogo formal.	Iniciação esportiva vivenciada em diversos locais (jogando/brincando no campo, na rua, em casa etc.); pilares básicos: jogos orientados para a situação; orientação para as capacidades coordenativas e orientação para as habilidades.

Fonte: Silva (2018).

Tomando como base as características supracitadas pelos autores, percebemos que as pedagogias têm propostas de formação de indivíduos diferentes.

A pedagogia do Esporte tradicional caminha para uma formação menos autônoma, menos criativa, que gera dependência, preocupando-se principalmente com a execução da técnica, perpetuando a monocultura do Esporte (STIGGER, 2001) e, muitas vezes, segregando os participantes.

Já nas pedagogias “inovadoras” que corroboram com os métodos ativos, tem-se um projeto de formação mais participativo, colocando os estudantes como parte do processo de ensino-aprendizagem, valorizando a tomada de decisão e autonomia dos indivíduos, focando na lógica interna do jogo.

Mesmo que consigamos pontuar essas grandes diferenças e que alguns advoguem que os métodos ativos tenham superado os tradicionais, fica difícil considerarmos algum deles como crítico, pois as duas pedagogias do esporte se enquadram em perspectivas acríticas. Como nenhuma das pedagogias do esporte e métodos de ensino, analisam o ensino, levando em consideração o esporte no contexto social, podemos dizer que as pedagogias do esporte (tradicionais e inovadoras) e os métodos de ensino (tradicionais e ativos) se aproximam de uma formação não-crítica.

Uma exceção, contudo, pode ser identificada, quando analisamos mais detalhadamente a educação esportiva. Neste modelo, o esporte como fenômeno social é tematizado, e as 20 sessões de ensino são desenvolvidas a partir do esporte em todas as suas dimensões: treino (equipes), competição (evento culminante), prazer (entusiasmo), institucionalização (dirigentes), notícia (imprensa), consumo (marca da equipe, objetos).

Muitas vezes, a educação esportiva é combinada com o ensino dos jogos para a compreensão (TGUFU), e analisado como um método ativo do ponto de vista do centro no ensino da tática, mas no âmbito geral, a educação esportiva aproxima-se da problematização do esporte como um fenômeno social, complexo, ainda que não tão contraditório.

Pontuamos que os métodos ativos e as pedagogias inovadoras do esporte, mesmo avançando em relação aos métodos e pedagogias tradicionais, ainda tematizam o esporte de maneira acrítica, por tratarem o sujeito e o esporte (lógica interna do jogo) desfocando, nos treinos e aulas, os contextos sociais dos participantes, o que dificulta reflexões e discussões mais críticas sobre o Esporte.

Quando a educação esportiva tematiza o Esporte, fenômeno social, o faz sem enfrentar as suas contradições. Se esbelecemos um paralelo entre as diferentes

abordagens e perspectivas da EF, existem abordagens e perspectivas mais tradicionais, que focam muito mais na repetição e reprodução, geralmente entendendo os estudantes como “recipientes vazios” a serem preenchidos com os conhecimentos advindos do professor. Por outro lado, as mais críticas buscam a formação de cidadãos críticos e reflexivos, conscientes de si, do coletivo, de relações sociais e sociedade que fazem parte, concebendo os estudantes como seres pensantes e indivíduos importantíssimos no processo de ensino-aprendizagem.

Vale destacar o contexto da produção da pedagogia do esporte e dos métodos tradicionais e ativos. Sobre a primeira, Reverdito, Scaglia e Paes (2009, p. 603) afirmam que a Pedagogia do Esporte

se faz por meio da pedagogia, com o objetivo de transcender a simples repetição de movimentos, permitindo uma iniciação e formação esportiva consciente, crítica e reflexiva, fundamentada sobre os pilares da diversidade, inclusão, cooperação e autonomia, sustentando sua prática pedagógica sobre o movimento humano, as inteligências múltiplas, aspectos psicológicos, princípios filosóficos e aprendizagem social.

Assim, o foco parte do ensino das habilidades, das competências esportivas, do ensino do “como jogar”, visto que a pedagogia do esporte e os métodos tradicionais e ativos não foram preparados para um uso escolar diante de um projeto de formação social e assim, por si só, já não se propõem a cumprir o papel social da escola, ainda que sejam usados nela (em escolinhas) ou, ainda, pelos professores em aulas de EFE.

No entanto, ao serem usados no cenário esportivo, fora da escola ou de maneira atrelada ao projeto da escola e em consonância a ele, representam métodos possíveis de alcançarem os objetivos a que se propõem, podendo ser usados em momentos em que suas especificidades se façam necessárias.

A questão central é o uso desconexo de funções formativas e até esportivas, o uso indiscriminado muito mais pautado na condição e opção do professor, o uso como método único e, mais ainda, alheio a um projeto maior da instituição social.

A instituição educativa possui características próprias por vezes incongruentes com as características dos métodos, por exemplo a seletividade de uns em detrimento da participação de todos; especialidade esportiva em detrimento da generalidade formativa; rendimento gestual e técnico esportivo em detrimento da socialização dos

conhecimentos; pragmatismo funcional em detrimento da reflexão pedagógica e interativa.

3.4 A PCS e o ensino do esporte

Partimos do pressuposto de que o ensino do esporte na PCS precisa resgatar o conhecimento Esporte como conteúdo DA escola, ou seja, sendo estudado, pedagogizado e tratado numa perspectiva crítica, participativa e educativa, discutindo o Esporte como fenômeno social e plural, abordando-o como um saber DA escola e não enquanto saber NA escola.

O esporte NA escola adentra a instituição de ensino tal qual é vivenciado fora dela, enfatizando aspectos do alto-rendimento, a seleção de acordo com o nível de habilidade, voltado para o ensino da técnica com fim em si mesmo (ASSIS DE OLIVEIRA, 2001; BRACHT, 1997; VAGO, 1996; OLIVEIRA, 2017).

Já o esporte DA escola se apresenta como possibilidade de superação ao apresentado anteriormente, uma vez que dialoga com a cultura escolar, pedagogizando o ensino do esporte para possibilitar uma formação crítica acerca do fenômeno, além de realizar adaptações às normas e regras para o ambiente escolar e para diversidade dos estudantes, na intenção de proporcionar o aprendizado a todos/as (ASSIS DE OLIVEIRA, 2001; BRACHT, 1997; VAGO, 1996; OLIVEIRA, 2017).

Corroboramos, entretanto, com as ideias de Assis de Oliveira (2001) e Oliveira (2017), quando afirmam que o esporte DA e NA escola podem existir simultaneamente, uma vez que os dois fazem parte do mesmo fenômeno, o Esporte. Destacamos, assim, que um não anula o outro e que a possibilidade de eles serem diferentes está presente na prática pedagógica do professor/a, embasado pelo projeto político pedagógico da escola.

Pelo exposto até o momento, reconhecemos que esta simultaneidade, assim como a valorização com o que é próprio da função social da escola, problematiza o ensino do esporte. Aqui optamos por pesquisar a materialização da sistematização do

Esporte junto a professores que se aproximem da PCS, por acreditarmos que tal perspectiva busca de maneira intencional uma formação omnilateral⁸.

Sobre a PCS, proposta pelo Coletivo de Autores (1992), é importante destacar que tal perspectiva da EF está fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Essa aproximação se dá, segundo Malina et al. (2017), pelo eixo marxista presente nas produções da PHC, da PCS e da Psicologia Histórico-Cultural.

Destacamos que a PCS não é um método esportivo da pedagogia do esporte, mas diante do cenário acrítico, fizemos essa escolha para desenvolver as reflexões e avançar no reconhecimento dos limites e possibilidades para o ensino do Esporte à luz desta perspectiva da EF.

A PCS defende uma formação crítica, a partir de interesses da classe trabalhadora, na intenção de oferecer possibilidades para uma transformação social.

Essa perspectiva da EF é sistematizada no livro Metodologia do Ensino de Educação Física, lançado em 1992, escrito por Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zulke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht. Tal obra ficou conhecida como Coletivo de Autores, tornando-se

[...] um clássico para a área da educação física por ser um marco teórico-metodológico no campo da produção do conhecimento, especialmente no âmbito escolar, e uma referência para as políticas educacionais e para redes públicas de ensino em todo o Brasil, no que diz respeito às suas propostas curriculares. (LORENZINI et. al., 2021, p.116).

O livro se origina no processo de redemocratização do Brasil, período histórico da EF de crítica às perspectivas esportistas e da aptidão física, nos idos dos anos de 1980, momento no qual surgem movimentos que apontam novas perspectivas para EF, batizado de movimento renovador da EF, tendo um “forte e inédito esforço de reordenação dos pressupostos orientadores da Educação Física, como, por exemplo, “colocar em xeque”, de maneira mais intensa e sistemática, os paradigmas da aptidão física e esportiva” (MACHADO; BRACHT, 2016, p. 850).

Os autores afirmam que sobre o caráter crítico “destaca-se o fato de a Educação Física (EF) absorver e participar do debate sobre as teorias críticas da

⁸ “[...] 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.” (PAIVA, 2017, p. 119).

educação que se desenvolvia no campo mais geral da Educação no Brasil.” (MACHADO; BRACHT, 2016, p. 850).

Nesse contexto, podemos observar duas alternativas que se apresentam em oposição, ainda que sejam mais dinâmicas e historicamente interligadas do que parecem. Uma alternativa que defende os interesses da classe burguesa, que pretende se perpetuar no poder (escola como formadora de mão-de-obra acrítica, trabalho alienado); outra que prioriza os interesses da classe trabalhadora, lutando para tomar a direção da sociedade em busca de uma hegemonia popular (escola formadora de indivíduos críticos e ativos na sociedade). Sendo a Educação Física uma disciplina curricular obrigatória nas instituições escolares, ela não fica à margem de tal debate.

Diante da busca pela legitimidade da EF como área do conhecimento e de suas diversas críticas, o Coletivo de Autores (1992) propõe a “superação de uma área escolar relegada ao segundo plano principalmente por seu marco legal à época como atividade curricular pautada no fazer pelo fazer” (LORENZINI et. al., 2021, p. 120).

Constituiu-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 (PAIVA, 2017, p.64).

O Coletivo de Autores (1992) apresentou a PCS, perspectiva da EF de base marxista, que entendemos

[...] 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 (PAIVA, 2017, p. 48).

Sendo assim, a PCS propõe uma formação crítica em favor da classe trabalhadora, lutando contra o sistema opressor e explorador capitalista, uma vez que, em uma sociedade de classes, não é possível existirem interesses comuns, “pelo contrário são classes sociais que se opõem e travam uma luta cotidiana” (MALINA et. al., 2017, p. 25).

A PCS identifica, na sociedade capitalista, classes distintas e conflitantes, chamadas por Mészáros (2004), de classes fundamentais, formadas por uma pequena parcela da população que toma para si os meios de produção (burguesia) e

a maioria da população que se vê na obrigação de vender sua força de trabalho (classe trabalhadora), sendo este o único bem que lhe restou.

[...] tendo em vista que a sociedade é dividida em classes sociais em que a apropriação dos meios de produção da existência humana é privatizada traça sua luta cotidianamente pela sobrevivência ao trabalho ao salário que efetivamente consiga suprir as necessidades de subsistência como alimentação transporte moradia etc essas condições dignas da existência humana tal como a educação são colocadas à aos interesses da burguesia que do ponto de vista histórico missão da sociedade como ela se apresenta portanto não pretende transformar e nem abrir mão dos privilégios enquanto classe social exploradora. (MALINA et al., 2017, p.24)

Nesse contexto de luta, a escolha pedagógica do professor é uma escolha política, uma vez que só é possível defender os interesses de uma das classes fundamentais, já que são antagônicos. A PCS se coloca contrária a uma formação que defende os interesses burgueses, como destaca Malina et. al. (2017, p.26).

A proposta trazida pelo Coletivo de Autores (2012) se coloca em oposição às demais metodologias em Educação Física e, principalmente, à contramão da construção de uma sociedade e de uma educação pautada nos princípios burgueses. Tal proposta, denominada de Crítico-Superadora, apresenta três princípios fundamentais para serem compreendidos: diagnóstica, judicativa e teleológica.

É diagnóstica porque busca a compreensão dos dados da realidade. Dados estes trazidos através das relações sociais incorporadas por professores, estudantes, gestores etc. É judicativa por se posicionar politicamente e ideologicamente diante desses dados da realidade, trazendo interesses em consonância com a classe trabalhadora. E é teleológica ao definir qual o objetivo quer alcançar com o processo de ensino-aprendizagem (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Dessa maneira, a PCS se posiciona

na contramão do sistema capitalista e a favor de uma formação que ao invés de fazer com que o sujeito aceite as regras que lhes são impostas socialmente e de forma fragmentada, passa a entendê-las e criticá-las pelo ponto de vista de uma totalidade, de um reconhecimento e identidade de classe a qual pertence. Aplicar, então, uma proposta crítica a esse sistema institucional e organizacional da sociedade, significa ir contra os resquícios deixados pela última ditadura empresarial-militar e ranço produzidos no modo de produção capitalista em que estamos submetidos no tempo histórico e de formação também. (MALINA et al., 2017, p.27)

Além disso, o Coletivo de Autores (2012) defende uma escolarização em ciclos, nos quais os conhecimentos são tratados simultaneamente e vão sendo ampliados,

sistematizados e aprofundados de maneira espiralada, desde a leitura inicial dos dados da realidade até seu entendimento e possibilidade de explicação.

“Dessa forma, os ciclos não se organizam por etapas. Os alunos podem lidar com diferentes ciclos ao mesmo tempo, dependendo do(s) dado(s) que esteja(m) sendo tratado(s).” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 36).

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 os estudantes pela apropriação espiralada do conhecimento acumulado pela humanidade (PAIVA, 2017, p. 112).

O primeiro ciclo (pré-escola ao 4º ano do ensino fundamental) é o de organização da identidade dos dados da realidade, em que os estudantes encontram-se no processo de identificação dos dados da realidade, inicialmente, a partir de uma visão sincrética, cabendo à escola a tarefa de organizar a identificação desses dados (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

O segundo (5º, 6º e 7º anos do ensino fundamental) é o ciclo de iniciação à sistematização, no qual os estudantes começam a estabelecer nexos e relações entre o subjetivo e o objetivo, o abstrato e o concreto, confrontando os dados da realidade (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

O terceiro ciclo (8º e 9º anos do ensino fundamental) é o da ampliação da sistematização do conhecimento, no qual o estudante toma consciência da atividade teórica, conseguindo estabelecer uma leitura teórica da realidade (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

E o quarto ciclo (1º, 2º e 3º anos do ensino médio) é o de aprofundamento da sistematização dos conhecimentos, em que o estudante “começa a perceber compreender e explicar que há propriedades comuns e regulares nos objetos.” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 37).

Sobre o objeto da EF, o Coletivo de Autores (2012) adota a cultura corporal, que busca o desenvolvimento de

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).

Nessa perspectiva, a PCS historiciza a produção humana e desenvolve reflexões pedagógicas acerca dos temas da cultura corporal (esporte, luta, jogo, ginástica, dança e outros), resultante de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser tratados pela Escola. “Assim, a cultura corporal seria a cultura do homem relacionado a suas práticas corporais subsidiada por uma base filosófica específica.” (TENÓRIO, 2017, p. 70).

Como Souza Júnior et. al. (2011) evidenciam, o Coletivo de Autores (2012, p. 62) aborda esse conceito a partir de uma lógica materialista-histórico-dialética: “podemos dizer que os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções objetivos da sociedade.” Lógica que está imbricada ao conceito de cultura corporal, como podemos observar na citação a seguir.

A expectativa da educação física escolar, que tem como objeto a reflexão sobre a cultura corporal, para a afirmação dos interesses da classe das camadas populares na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos – a emancipação –, negando a dominação e submissão do homem pelo homem (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 41).

Diante do estudo da PCS, ficam claras as influências da PHC, sistematizada por Saviani, como importante contribuição na sistematização da PCS. Nesse sentido, corroboramos com Paiva (2017, p. 69), quando afirma 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.

A PHC busca a compreensão da questão educacional, a partir do materialismo histórico-dialético, que procura

[...] explicar o mundo objetivo (fenômenos, processos e objetos) e suas leis para atender a determinadas necessidades sociais. Estas, por sua vez, indicam o ser humano como sujeito primordialmente transformador da natureza, que cria necessidades por meio de uma atividade vital, qual seja, o trabalho. Por isso, esse método do conhecimento estuda o processo da vida real, procurando explicá-los de forma científica e ao mesmo tempo enraizados na prática social (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 63).

Nesse contexto, é função da escola “tratar dos conhecimentos científicos, historicamente produzidos e sistematizados e não do conhecimento espontâneo ou a cultura popular.” (PAIVA, 2017, p. 56). E não excluindo o saber que os estudantes possuem, mas funcionando como um caminho de acesso ao saber científico, superando o senso comum (da síncrese à síntese⁹).

Assim sendo, a escola objetiva socializar os conhecimentos historicamente sistematizados, procurando “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.” (PAIVA, 2017, p. 56).

Para que isso possa ser materializado, Saviani (2009) apresenta o método pedagógico da PHC, desenvolvido em cinco passos: a prática social inicial, a problematização, a instrumentalização, a catarse e o retorno à prática social.

Vale ressaltar que os passos citados não são de fato um “passo a passo”, linear, reducionista e etapista, ou uma “receita universal” (SAVIANI, 2016; GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019). Os momentos do método pedagógico “articulam-se dialeticamente no trabalho educativo de modo que o ponto de partida do trabalho educativo para a pedagogia-histórico crítica é a prática social.” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 113).

Na prática social inicial, ponto de partida do método pedagógico da PHC, estudantes e professor/a encontram-se em posições diferentes, uma vez que os estudantes apresentam um conhecimento sincrético, advindo de experiências empíricas, sem o conhecimento historicamente produzido e culturalmente acumulado. Já o professor, compreende sinteticamente essa prática social, munido de uma série de conhecimentos elaborados. Dessa forma, o/a professor/a é fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

A problematização é o momento em que identificamos questões advindas da prática social e os conhecimentos necessários para superação das problemáticas.

⁹ “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.” (PAIVA, 2017, p. 56).

A instrumentalização, momento de apropriação dos conhecimentos sintéticos por parte dos estudantes, garante “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).

A catarse se configura como passagem da síncrese à síntese, momento de efetiva agregação de instrumentos culturais, capazes de subsidiar a transformação social (SAVIANI, 2009; PAIVA, 2017).

A prática social final seria o ponto de chegada da prática social inicial. Numa confrontação, elas são e não são as mesmas práticas sociais. “É a mesma porque ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica” (SAVIANI, 2015, p. 38). “Mas também não é mesmo quando se considera que o modo como os alunos e o professor se situam em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 113), ou seja, os estudantes chegam à síntese, por meio da incorporação do conhecimento elaborado, e o/a professor/a, a partir do seu trabalho pedagógico.

Corroboramos com Galvão, Lavoura e Martins (2019), quando afirmam que diante da lógica dialética entre o particular (elementos mediadores), o universal (generalidade humana da prática social) e o singular (entendimento e incorporação de cada indivíduo), a problematização, instrumentalização e catarse também se configuram como prática social e vice-versa.

Com relação ao método pedagógico da pedagogia histórico crítica, a prática social é também catalase e catarse é também prática social na medida em que a universalidade da prática social só existe concretamente quando os indivíduos singulares a incorporam como sua segunda, natureza humana, ou seja, quando realizam o processo catártico na prática pedagógica. [...] De igual modo, problematização e instrumentalização são também práticas sociais, visto que os problemas e os instrumentos culturais para seus encaminhamentos são elementos constitutivos da prática social global, são dados internos dessa mesma prática social, de maneira que tais problemas instrumentos culturais não se localizam fora da prática social. (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 114-115).

Ademais, estamos vivendo um momento político conturbado no país, em que correntes conservadoras e neoliberais lutam para que retrocedamos e que a escola assuma o papel de formadora de mão de obra, deixando de lado seu caráter crítico. Por isso, faz-se cada vez mais necessário que prossigamos na luta em defesa da classe trabalhadora, proporcionando uma formação omnilateral, que possibilite a

esses sujeitos a condição de transformação social, junto à luta coletiva contra o capitalismo.

No que refere à tematização do Esporte à luz da PCS, Souza, Pina e Lopes (2013, p. 92) afirmam que esta perspectiva fornece “a base para tratá-la pedagogicamente de modo a superar as características impostas pela sociedade capitalista.”, evidenciando, assim, a contradição do fenômeno Esporte, uma vez que este, por vezes, contribui para manutenção e reprodução do capitalismo, mas que não erradica a possibilidade de pautar-se em outro projeto de sociedade. Por isso, Assis (2001) destaca a necessidade de uma leitura crítica do Esporte, para que possamos compreender suas nuances e contradições.

Sobre isso, Souza, Pina e Lopes consideram

[...] que a cultura esportiva, de fato, carrega os valores capitalistas e, nesse sentido, tem servido como instrumento a serviço da dominação burguesa. Mas isso não é tudo. Acreditamos que a análise do esporte de forma mais profícua deve ser aferida no conjunto das contradições que envolvem a relação capital-trabalho. E na luta de classes que as culturas vão se amoldando. Portanto, o esporte não é uma instituição que paira acima dos conflitos sociais, não sendo em si nem “bom” nem “ruim”. Trata-se da expressão de uma condensação de forças, na qual, hegemonicamente, os valores da classe burguesa sobressaem em relação aos da classe trabalhadora (2013, p. 96).

Diante dessa contradição do Esporte, é necessário pensarmos acerca desse fenômeno sociocultural, sendo de fundamental importância que seja tematizado com embasamento crítico na escola. Para isso, defendemos a PCS como um possível caminho para transformar o Esporte “em instrumento cultural de luta contra as formas de dominação a que estão submetidos os membros da classe trabalhadora ainda hoje” (SOUZA; PINA; LOPES, 2013, p. 93).

Na perspectiva da Educação Física Crítico-Superadora (EFCS), o Esporte é entendido como “prática social que institucionaliza temas lúdicos da cultura corporal, se projeta numa dimensão complexa de fenômeno que envolve códigos, sentidos e significados da sociedade que o cria e o pratica.” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 69-70).

Precisamos, assim, analisá-lo em seus diferentes aspectos para delimitação das formas a ser tratado pedagogicamente na escola, materializando o Esporte DA escola. Além disso, o Coletivo de Autores (2012) destaca que, diante da sua produção histórico-cultural, o Esporte é subordinado aos códigos e significados imprimidos pela

sociedade capitalista. Sendo assim, é necessário que, ao tratar o Esporte como fenômeno social e tema da cultura corporal, precisamos “questionar suas normas, suas condições de adaptação à realidade social e cultural da comunidade que o pratica, cria e recria” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 70). Ampliamos, assim, as possibilidades para que os estudantes possam compreender e criticar tal fenômeno nas dimensões social, econômica, cultural e política.

De acordo com o Coletivo de Autores (2012), a sistematização está relacionada à organização e reorganização dos conhecimentos, vinculando-os aos dados da realidade, estabelecendo generalizações, lógicas, nexos e relações acerca desses. Assim, no que diz respeito a esta sistematização, é importante reconhecer como este conteúdo será vivenciado e tratado nas aulas de Educação Física escolar.

Se aceitarmos o esporte como fenômeno social, tema da cultura corpora, precisamos questionar suas normas, suas condições de adaptação à realidade social e cultural da comunidade que o pratica, cria e recria (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 70).

Nesse sentido, é necessário resgatar, na escola, valores que privilegiem o coletivo, a solidariedade e respeito humano, sobre o individual e a busca da vitória a qualquer custo, a competitividade exacerbada. Assim, na intenção e exigência de desmistificar o Esporte para alcançar entendimentos para além do Esporte de alto rendimento, o Coletivo de Autores (2012) defende a oferta de conhecimento que possibilite aos estudantes criticá-lo, não limitando as aulas de EFE ao ensino dos gestos técnicos das modalidades, o que não exclui esse conhecimento das aulas, mas não o trata como centralidade. A centralidade é a compreensão do Esporte em toda sua complexidade, com técnicas, historicidade, contextos, regras, adaptações das regras oficiais, questionamentos sobre o fenômeno, criação e recriações dele etc.

Dessa maneira, tomando como um exemplo, “pode-se entender que o ensino do futebol na escola é mais do que ‘jogar futebol’, muito embora o ‘jogar futebol’ seja elemento das aulas de Educação Física.” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 72), ou seja, o ensino do Esporte na EFCS perpassa pelo ensino do “como jogar” o futebol, por exemplo, mas ele não de finda nem se centraliza aí. Nesse contexto, os autores propõem aspectos como

- O futebol enquanto jogo com suas normas, regras e exigências físicas. Técnicas e táticas;

- O futebol enquanto espetáculo esportivo;
- O futebol enquanto processo de trabalho que se diversifica e gera mercados específicos de atuação profissional;
- O futebol enquanto jogo popularmente praticado;
- O futebol enquanto fenômeno da cultura corporal que inebria milhões de pessoas em todo mundo e, em especial, no Brasil (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 71).

Diante disso, vemos então diversas “faces” do futebol, e assim podemos possibilitar aos estudantes o entendimento de sua complexidade e da possibilidade de sua reinvenção diante da necessidade.

Ao tematizarem o voleibol, porém, os autores se limitam a destacar os fundamentos da modalidade.

- a) Saque = a forma de iniciar jogada ou *rally*.
- b) Recepção = ação de receber o saque adversário.
- c) Levantamento = preparação para o ataque.
- d) Levantamento = preparação para o ataque.
- e) Ataque = passar a bolsa para o campo contrário, dificultando a defesa.
- f) Bloqueio = interceptação do ataque do adversário.
- g) Defesa = evitar que a bolsa caia no próprio campo (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 73).

Como dito anteriormente, a PCS não nega o ensino de fundamentos e técnicas, mas não atribui a eles a centralidade da EFE. Ao não propor outras discussões ou temáticas sobre o voleibol, o livro se distancia da EFCS e caminha para uma aproximação de EF tradicional. “Os movimentos ou as possibilidades de ação aparecem quase sempre como “coisas soltas”, sem articulação e sem indicadores para uma problematização” (ASSIS, 2001, 157).

Um ponto de crítica ao Coletivo de Autores (1992), que vale o destaque e que parece se aproximar de uma EF tradicional, é o fato de as sugestões para o trato do Esporte no livro se apresentarem em modalidades esportivas, enquanto os outros temas da cultura corporal presentes (dança, ginástica e jogo), exceto luta, que é citada esporadicamente na representação da capoeira, são tratados em ciclos.

Isso revela uma diferenciação no trato dessas temáticas, que não é justificada pelos autores e que, a partir do nosso entendimento sobre a PCS, não deveria existir, uma vez que a perspectiva nos subsidia metodologicamente para tematizar a cultura corporal, as diferenças que podem surgir entre eles é a natureza dos conteúdos, se são mais ou menos aceitos pelos estudantes, ou se mobilizam mais participação ou aprofundamento, mas não em termos metodológicos.

O Coletivo de Autores (2012), entretanto, nos apresenta uma perspectiva de constante superação diante dos avanços. À medida que são produzidos mais e mais estudos sobre a PCS e o trato do Esporte à luz dela, podemos observar avanços quanto às limitações do livro publicado inicialmente em 1992, concretizando-se como marco teórico importante para EF brasileira e sendo ponto de partida para avanços na direção de uma EF cada vez mais crítico-superadora.

3.5 Mapeamentos de pesquisas: Esporte e PCS

No primeiro mapeamento, levantamos artigos que discutiram sobre Esporte e PCS e aqui apresentamos um diálogo com estes textos.

O estudo de Tenório et al. (2015) objetivou analisar as perspectivas pelas quais o Esporte foi tematizado nas propostas curriculares de EF de Pernambuco, entre 1989 e 2010. Os autores constataram que, apesar da abordagem do tema Esporte não ter sido a mesma, elas possuíam uma grande semelhança e que, de maneira geral, existe um esforço para superar a reprodução do esporte de alto rendimento na escola, remetendo a uma abordagem mais ampla deste fenômeno, mesmo que esse esforço não evidencie coerência entre as intenções da organização do conteúdo e a metodologia proposta, como destacam os autores.

[...] o trato metodológico, dado ao esporte pelas propostas curriculares do Estado de Pernambuco, expressa, ao longo de seu percurso, que a relação de poder foi exercida, por vezes, com maior força pelo esporte de rendimento, em detrimento dos demais temas. Porém observamos nas propostas uma tentativa de romper com essa visão, com a qual constatamos uma nova reorganização das relações de poder. O esporte, como fenômeno da cultura corporal, passa a se configurar com maior força enquanto perspectiva nas aulas de EFE (TENÓRIO et al., 2015, p.287).

Sendo assim, o campo curricular, como destacado por autores da área¹⁰, se estabelece como campo de lutas, expressando diferentes entendimentos acerca dos conhecimentos tratados¹¹ pela escola e o projeto de sociedade defendido por ela.

Para nós, interessa como o Esporte é apresentado nesse contexto. Fica clara a tensão – mostrada ao longo desta dissertação – existente entre o trato tradicional, reducionista, esportivista, do Esporte NA escola e o trato crítico do Esporte DA escola,

¹⁰ Neira e Nunes (2011); Silva (2011); Tenório (2017); Paiva (2017); Souza Júnior (2007, 2011).

¹¹ Conhecimentos selecionados, organizados e sistematizados pela escola.

defendido pela PCS. Apesar de críticas severas serem feitas ao ensino tradicional/esportivista/de rendimento do Esporte dentro das escolas, ele ainda tem forças para disputar no campo curricular (das teorias curriculares e dos currículos vividos nas escolas), mesmo em um espaço como o do estado de Pernambuco, que historicamente se aproxima da PCS.

Acreditamos ser fundamental esse entendimento, a fim de que professores e professoras explicitem a visão de mundo que defendem em suas práticas pedagógicas.

Vemos na PCS a possibilidade de superar o trato reducionista do Esporte, na intenção de compreendê-lo, criticá-lo e transformá-lo, em prol da luta pela hegemonia da classe trabalhadora.

A pesquisa de Pina (2008) teve como objetivo “entender algumas implicações do capitalismo na configuração do esporte, para assumir um compromisso efetivo com a transformação desse fenômeno social” (PINA, 2008, p. 122). O texto apresenta uma experiência pedagógica em que o saber sistematizado sobre o Esporte é tratado a fim de se tornar uma mediação na construção de uma prática social de luta contra o capitalismo.

O artigo de Pina (2008) nos traz uma possibilidade de trato do Esporte, a partir dos passos metodológicos da PHC¹². Sobre a identificação da prática social, o autor, com base em Gasparin (2005), afirma que ela

pode ser dividida em duas partes, a saber: anúncio e vivência cotidiana dos conteúdos. No *anúncio dos conteúdos* aponta-se o que será estudado e quais os objetivos a serem alcançados. Na *vivência cotidiana dos conteúdos*, identifica-se o que os alunos já sabem e o que eles gostariam de saber mais sobre o assunto em questão (PINA, 2008, p. 123).

Nos momentos de problematização e instrumentalização, Pina (2008) propõe, respectivamente, um diálogo e uma produção de texto e discussões a partir de artigos acadêmicos trazidos pelo professor. Para expressão prática da catarse, o professor solicita um texto síntese sobre o que foi aprendido nesse processo pedagógico. Como prática social final, o autor traz a manifestação da nova atitude prática e propostas de ação dos alunos.

¹² Prática social, problematização, instrumentalização, catarse e o retorno à prática social. Enfatizamos, como fizemos anteriormente no texto, que esses momentos do método da prática social não acontecem de maneira etapista, eles se materializam muitas vezes simultaneamente, tendo o foco na prática social.

Contudo, o texto de Pina (2008), não elabora a reflexão sobre como os passos da prática social acontecem simultaneamente, podendo propagar a ideia reducionista e etapista do método, já que ele os secciona na intenção de expor separadamente cada um deles.

O trato com o Esporte, na experiência apresentada, se pauta no diálogo entre o capitalismo e o Esporte, propondo partir da compreensão do conceito científico do Esporte e suas características, seguindo pelas implicações do capitalismo, seu uso para aumento da produtividade do trabalhador e manutenção da sociedade capitalista.

Analisando esse caminho metodológico, sentimos falta de vivências corporais para o entendimento mais amplo e complexo do fenômeno, contudo o autor apresenta como proposta de ação futura a vivência de

[...] modalidades esportivas dando um novo significado a essas práticas, de modo que a competição, a concorrência, o rendimento e a disputa, por exemplo, sejam substituídos por valores que socializam, privilegiam o coletivo, garantam a solidariedade e respeito humano, dentre outros (PINA, 2008, p. 130).

Acreditamos que essa proposição futura poderia compor o primeiro bloco de ações e objetivos propostos pelo autor, mas entendemos que a dinâmica escolar é complexa e, por vezes, não é possível contemplar o todo esperado, mas que tal escolha pode afastar os estudantes de uma compreensão ainda mais ampliada da defendida pelo autor.

Pina (2008) nos mostra um caminho metodológico interessante e coerente à luz da PCS, com algum nível de etapismo diante do método da prática social e certo afastamento de práticas corporais por parte dos estudantes.

Já o texto de Mello et al. 2011 tece uma crítica à utilização da PCS no Projeto Esporte Cidadão (PEC), defendendo a ideia de que o alto número de evasão do projeto se justificaria pela falta de competitividade e dinâmica nas aulas trazidas pela PCS. Os autores afirmam que a perspectiva do projeto não estava em consonância com o que os participantes buscavam.

Os autores também afirmam que a proposta do PEC baseada na PCS, “subestimou o ensino das técnicas e fundamentos das diferentes modalidades esportivas, com o argumento de que a ênfase nesses aspectos contribuiria para a seleção dos mais talentosos e para a exclusão dos menos aptos” (MELLO et al., p. 184). É importante lembrarmos que a PCS não “demoniza” o ensino da técnica, a

perspectiva crítica o uso exacerbado dela, e o reducionismo da EF e, nesse caso, do Esporte ao ensino puro da técnica com fim em si mesma, sem uma contextualização e reflexões amplas e complexas do fenômeno esportivo inserido em uma sociedade capitalista.

Diante disso, os autores parecem defender uma formação esportiva com foco no ensino das técnicas e fundamentos das modalidades, não se preocupando muito com a formação omnilateral dos participantes do PEC.

Além disso, nos trechos, “participantes e evadidos ressaltaram as competições como um meio de avaliação do aprendizado/domínio das modalidades esportivas, a figura do aprender que eles tinham como referência” (MELLO et al., p. 184), e “as competições desenvolvem o aprendizado da modalidade e validam a técnica adquirida” (MELLO et al., p. 184), os autores mostram o entendimento de que a competição proporcionaria um maior aprendizado das técnicas e modalidades, e parecem não considerar a complexidade e contradição do Esporte como fenômeno sociocultural, olhando-o como um agrupamento de modalidades e técnicas para competição.

Em contrapartida, Souza, Pina e Lopes (2013, p. 93), baseados no livro de Assis (2001), defendem que

o esporte traz consigo possibilidades contraditórias, de modo que é possível enfatizar situações que privilegiam a solidariedade sobre a rivalidade, o coletivo sobre o individual, a autonomia sobre a submissão, a cooperação sobre a disputa, a distribuição sobre a apropriação, a abundância sobre a escassez, a confiança mútua sobre a suspeita, a descontração sobre a tensão, a perseverança sobre a desistência e, ainda, a vontade de continuar jogando em contraposição à pressa para terminar a partida e configurar resultados.

A competição por si só não garante o aprendizado das técnicas e modalidades, tampouco dos conhecimentos do Esporte. Se utilizarmos um tipo de competição não pedagogizada, a exclusão de participantes, por não dominarem determinadas técnicas, será gritante e em um ambiente de formação de crianças e jovens, essa não parece ser a melhor saída.

Mello et al. (2011) ainda afirmam que os interesses do PEC não estavam em consonância com o dos estudantes, mas se o programa atende filhos da classe trabalhadora e a PCS defende uma formação pautada nos interesses dessa classe, tal afirmação não parece bem fundamentada. Talvez as ações do PEC não sejam,

nas ações práticas, as esperadas pelo público, mas vale a seguinte reflexão: será que os estudantes tiveram oportunidade de formação crítica que lhes levassem a entender seu lugar na sociedade de classes? Ou ainda: diante de uma formação defasada reproduzem o desejo do aprendizado do esporte de rendimento amplamente divulgado pela mídia e acrítico?

Os autores mostram dados de evasão: 70% saíram do projeto por motivos outros, enquanto 30% não gostaram de como o projeto caminhou, mas é importante destacar que existem outros fatores na materialização da PCS para além da teoria, e tais fatores não foram analisados e nem a materialização da perspectiva foi discutida.

Percebemos que apesar da grande produção, identificados, num primeiro momento, não existe vasta produção no aprofundamento das discussões relacionando Esporte e PCS no âmbito escolar. Apesar de poucas, – que talvez se justifique pelo fato da “constatação de que o esporte vinha atendendo historicamente aos interesses dominantes fez com que alguns professores se distanciassem do ensino do esporte na escola.” (SOUZA; PINA; LOPES, 2013, p. 92) – duas das produções acerca da temática aprofundam as discussões sobre o método dialético (SAVIANI, 2006), a formação crítica dos estudantes e defendem o currículo de base crítica, enquanto o terceiro procura criticar a base marxista dessa perspectiva, defendendo uma formação mais focada nas modalidades esportivas e suas técnicas.

No segundo mapeamento, levantamos artigos que versaram sobre PCS e aqui apresentamos também um diálogo com seus conteúdos.

O texto de Taffarel, Costa e Vila Boas Júnior (2020) tem como objetivo identificar as contribuições teórico-metodológicas da pedagogia histórico-crítica e da perspectiva crítico-superadora para o trato com o conhecimento da Ginástica em classes multisseriadas, subsidiando o trabalho educativo e suas possibilidades operadoras no trato com o conhecimento da Ginástica.

Os autores propõem um percurso metodológico que parte da síntese até a síntese.

[...] o processo de elaboração de conceitos científicos acerca da ginástica parte de dados sincréticos passando à formação de representações e, desta, para dados mais elaborados iniciando a formação de generalizações conceituais, passando a sistematizá-las e finalmente à formação de conceitos abstratos identificando regularidades do objeto. Segundo Lorenzini e Taffarel (2018, p. 307) “a ginástica trabalhada na perspectiva da Educação Física Crítico-Superadora potencializou a elevação do pensamento teórico”.

Teixeira (2018), baseando-se na perspectiva Crítico-Superadora, nos indica que não é suficiente apenas conhecer as operações das atividades de ginástica. O ensino da ginástica na escola requer, também, que os estudantes apreendam as relações que determinam a existência da Ginástica, sua estrutura e desenvolvimento ao longo do processo histórico da humanidade, por ser esses elementos imprescindíveis para a reprodução social do conhecimento e produção de novas formas de reprodução da Ginástica TAFFAREL; COSTA; VILA BOAS JÚNIOR, 2020, p. 10).

A citação acima faz relação com a espiralidade dos conhecimentos tratados na escola, proposto pelo Coletivo de Autores (2012), no qual podemos identificar os ciclos de escolarização na fala dos autores¹³.

No geral, também podemos utilizar o percurso apresentado para o ensino do Esporte ou para o ensino de outros temas da cultura corporal.

A pesquisa de Simões et al. (2018) analisou o trabalho educativo nas aulas de educação física, discutindo sua relação com os propósitos da inclusão de estudantes com deficiência, os autores concluíram que existiu aproximação com a perspectiva crítico-superadora além da concretização do trabalho inclusivo.

Os autores destacam que

[...] reconhecer e valorizar a realidade e as possibilidades individuais e buscar a conscientização do estudante quanto ao seu papel na sociedade são referências da EFCS e da PHC como um todo e pode ser o foco principal do ensino que se pretende acolhedor das diferenças, das adequações e flexibilidade (SIMÕES et al., 2018, p. 41).

Dessa forma, a PCS se apresenta como importante perspectiva na problematização e instrumentalização dos sujeitos. Os autores informam que para avançar a uma EF inclusiva

é preciso desafiar os sujeitos envolvidos perante uma reorganização da aula, de forma que objetivos, conteúdos, métodos e recursos possam ser experimentados, compreendidos e explicados de acordo com os limites e possibilidades pessoais e grupais (SIMÕES et al., 2018, p. 45).

Souza (2019), num estudo teórico, busca apresentar os princípios teórico-epistemológicos e metodológicos com base na Teoria Histórico-Cultural, Teoria na Histórico-Crítica e PCS, discutindo sobre a criança e sua relação com a docência, a partir do par dialético “cuidar e educar”.

¹³ Ciclo de organização da identidade dos dados da realidade, ciclo de iniciação à sistematização do conhecimento, ciclo de ampliação da sistematização do conhecimento e ciclo do aprofundamento da sistematização do conhecimento (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

O estudo evidencia que

a criança caracteriza-se como um sujeito social, a qual se forma como sujeito pertencente ao gênero humano na medida em que se apropria do patrimônio cultural historicamente acumulado pela humanidade. Esta apropriação é progressiva e constante, mediante as interações estabelecidas com outras crianças, com adultos e os distintos contextos sociais, culturais, políticos e econômicos (SOUZA, 2019, p. 8).

Esse entendimento acerca da criança está presente também na pesquisa, anteriormente apresentada, de Taffarel, Costa e Vila Boas Júnior (2020), como podemos observar no seguinte trecho:

[...] não nascemos seres humanos, mas nos tornamos à medida em que realizamos, em cada um de nós, a humanidade que se constitui em relações sociais de produção da vida, processo este que exige a apropriação da cultura elaborada, sendo a escola na atualidade o *locus* principal para apropriação da cultura e elevação da capacidade teórica dos estudantes para compreender e transformar a realidade social (TAFFAREL; COSTA; VILA BOAS JÚNIOR, 2020, p. 12).

Com base no Materialismo Histórico-dialético de Marx, entendemos que os seres humanos não nascem como seres humanos, mas se tornam humanos, no processo de apropriação do patrimônio cultural historicamente acumulado pela humanidade, por meio das relações sociais. Nesse processo, a escola assume, historicamente, a responsabilidade do processo de formação dos sujeitos, encarregada de socializar os conhecimentos científicos da nossa cultura, possibilitando aos estudantes partirem da síntese à síntese (SAVIANI, 2007).

Com o objetivo de analisar a importância da participação de estudantes na construção de material pedagógico, Scapin et al. (2020) discutem sobre a construção de material didático para o trato do Jogo embasados pela PHC e PCS, destacando a capacidade de análise dos dados da realidade, apropriação de novos materiais pedagógicos e ampliação da cultura corporal.

Neste estudo, a partir do método da prática social, os estudantes construíram materiais para as aulas de EFE. No momento da prática social inicial, estudantes e professor se encontravam em uma situação escolar precária. A partir da problematização dessa precariedade, os estudantes puderam refletir sobre a realidade escolar. No momento de instrumentalização, os estudantes elaboraram e materializaram novos instrumentos para as aulas. No momento de catarse, ocorreu o

entendimento da transformação dos objetos em novos materiais, agora com caráter pedagógico. Por fim, na prática social final, os autores destacam o ponto de equalização entre as etapas de ensino, no momento em que todos possuíam os materiais necessários para a realização das aulas de EF.

O texto nos apresenta uma possibilidade interessante para problematizar a realidade escolar de muitas escolas brasileiras, a falta de material. Contudo, vemos como interessante também a formação na intenção da luta reivindicatória pelo direito de materiais novos para a escola. Isso não exclui a possibilidade de produção de materiais, mas proporciona o senso coletivo de organização e luta.

Ademais, pontuamos, mais uma vez, que os passos metodológicos do método da prática social são fluidos e, por vezes, simultâneos. O texto demonstra que os autores se apropriaram do método, mas o não destaque dessa questão pode levar a um entendimento etapista do método. Sendo assim, é importante estarmos atentos a essa dinâmica dos passos da PHC.

Tomando como referencial a PHC e a PCS, a pesquisa de Viana (2020) construiu e desenvolveu uma proposta de trato com a ginástica, apresentando possibilidades relevantes para aulas com este conteúdo. Sua proposta proporcionou aprendizagens significativas para os estudantes.

É interessante destacar no texto da autora a seguinte passagem:

elevamos a ginástica na escola a um status semelhante ao esporte, como campo de conhecimento que ganha destaque junto aos demais saberes da cultura corporal, uma vez que no início de cada ano letivo os alunos demonstram interesse e entusiasmo na realização do Festival de Ginástica e Dança da Escola (VIANA, 2020, p. 12).

Percebemos, nessa passagem, o prestígio que o Esporte tem dentro da escola e sua hegemonia histórica diante de outros temas da cultura corporal. Entendemos que apesar da hegemonia histórica, por vezes, o trato com o Esporte se dá de maneira reducionista, voltado ao ensino das modalidades esportivas ou à vivência prática pela vivência prática, sem um conhecimento sistematizado desse fenômeno.

O estudo de Tenório et al. (2017) analisou decisões e interações dos professores numa proposta curricular para EFE, subsidiada pela PCS. Os autores concluíram que as contribuições oriundas da busca de sistematização dos saberes da cultura corporal nas aulas de EF em Camaragibe/PE ainda estão aquém do potencial para a prática pedagógica.

Apesar do documento orientar a EF com base na PCS e os professores/as se aproximarem dos temas da cultura corporal (Jogo, Esporte, Luta, Ginástica, Dança etc.), por vezes, eles/as relatam aproximação com outras abordagens/perspectivas da EF, como a desenvolvimentista, por exemplo, o que se configura um equívoco epistemológico, uma vez que a PCS defende a formação crítica dos estudantes e a desenvolvimentista caminha para uma dicotomia da ação humana.

Os autores apontam “a necessidade de uma ampliação das discussões acerca da proposta curricular junto a esses sujeitos, para que, coletivamente, eles possam se apropriar mais profundamente, analisar e avaliar, criticamente, os fundamentos dela” (TENÓRIO et al., 2017, p. 1188).

Fica claro que uma proposta curricular balizada pela PCS, por si só não garante a materialização dessa perspectiva no “chão da escola”, contudo garante legitimidade a PCS e coloca como obrigação/dever da rede proporcionar formações continuadas e debates na intenção de fomentar a materialização da proposta curricular vigente. No campo de lutas, que é o campo curricular, se faz fundamental tais ações.

Em busca de analisar e debater criticamente o movimento escola sem partido, o estudo de Bernardi e Fazenda Junior (2018) procurou traçar um olhar pela EF, especificamente pela PCS, sugerindo possibilidades de ações de enfrentamento ao discurso conservador, defendendo uma EF crítica.

O texto traz reflexões sobre a impossibilidade de se manter isento no processo de ensino aprendizagem, uma vez que a isenção da luta política nos coloca como reprodutores da sociedade capitalista, trabalhando para manutenção dela, ou seja, defendendo os interesses da classe que historicamente é favorecida, a burguesia e sendo incoerente com o que defendemos como educação crítica à luz da PHC e PCS, na especificidade da EF.

É importante que, como professores e professoras, explicitemos nossa escolha política de projeto de sociedade e de formação humana, se não nos colocarmos na luta pela emancipação e hegemonia da classe trabalhadora, estaremos na luta contra ela. Nesse contexto, corroboramos com Paulo Freire (2008, p. 141) quando diz que “ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica”.

Godoi, Xavier e Grando (2018) realizaram um estudo de caso com o intuito de compreender o ensino da cultura e das danças regionais, junto a uma professora de EF de uma escola municipal de Cuiabá-MT, que tinha sua prática pedagógica baseada na PCS e no multiculturalismo. Fato curioso, visto que a PCS tem base marxista, na

PHC (teoria crítica da educação), e o multiculturalismo tem embasamento pós-crítico, o que pode configurar um equívoco epistemológico, já que, 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 (PAIVA, 2017, p. 80-81).

Já as PHC e PCS vão defender a centralidade da educação e da EF na luta de classes, em prol da classe trabalhadora, criticando o multiculturalismo na questão das lutas isoladas (dos negros, das mulheres e dos homossexuais, por exemplo). Enquanto o multiculturalismo critica a generalização da luta de classes das teorias críticas.

A pesquisa de Ferreira (2018) analisou a estrutura e função social da atividade esportiva e do processo de apropriação cultural, além de explicitar as contradições sobre atividade esportiva na sociedade capitalista. O autor destaca a necessidade da apropriação das ações/operações acumuladas nos conteúdos clássicos da EF, a fim de que contribua com a elevação da capacidade teórico-conceitual dos estudantes.

Com o objetivo de sistematizar aproximações entre a Praxiologia Motriz e a PHC e PCS na EF, o estudo de Nora et al. (2016) constatou que a Praxiologia Motriz se constitui como aporte teórico importante, por apontar novos conhecimentos para o trabalho pedagógico e para a didática das manifestações da Cultura Corporal, com o intuito de consolidar ainda mais a prática social da EF.

[...] a Praxiologia Motriz está centrada no estudo da lógica interna dos jogos e esportes sem desconsiderar a lógica externa. A lógica interna é a estrutura lógica que constitui cada jogo e esporte, dos protagonistas e agentes ativos envolvidos e de suas regras (NORA et al., 2016, p. 1370).

O diálogo trazido pelos autores entre a praxiologia motriz e a PCS consiste na praxiologia compreender e interpretar os jogos e os esportes a partir de uma lógica interna, utilizando dois critérios: entorno físico e interação entre os participantes. Já a lógica externa ficaria a cargo da PCS na intenção de compreender a complexidade sociocultural do Esporte. Sobre isso, parece haver uma possibilidade do trato com o Esporte, no entanto é necessário que haja mais estudos como estes para que consigamos vislumbrar, mais precisamente, essa relação dialética entre a praxiologia

motriz e a PCS, atentando para possibilidades de equívocos epistemológicos ao estabelecer este diálogo.

Vemos no texto, também, os passos do método da prática social, tratado de maneira etapista, sem esclarecer que os momentos metodológicos podem acontecer fora da ordem mostrada ou de maneira simultânea.

Diante das produções que têm sido publicadas tematizando a PCS, percebemos que esta perspectiva vem sendo discutida e pensada na intenção de superar uma formação tradicional e engessada, visando contribuir, cada vez mais, para um processo de ensino-aprendizagem que possibilite a formação de estudantes críticos e pensantes. Além disso, os estudos se mostram atentos à luta de classe e à transformação social, enfatizando sua base marxista. Destacamos que é importante continuarmos produzindo acerca da temática, uma vez que as discussões à luz da PCS nos dão inúmeras possibilidades de pensar o fazer pedagógico.

4 O ESPORTE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

4.1 O que dizem os documentos curriculares

Aqui apresentamos uma breve reflexão sobre os documentos curriculares das redes dos/as professores/as participantes da pesquisa, enfatizando a proposta curricular do Estado de Pernambuco por ser um documento que, ao longo do seu percurso histórico, trouxe a PCS em seus textos e, ainda, por ser temática de diversos estudos realizadas pelo ETHNÓS, grupo que os/as professores/as entrevistados possuem vínculo.

No que diz respeito ao contexto a que este trabalho se propôs a pesquisar, destacamos os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco – Parâmetros de Educação Física – Ensino Fundamental e Médio (PCEF-PE), enquanto documento que orienta a prática pedagógica dos professores de Educação Física do estado de Pernambuco, além de propor uma sistematização desse conteúdo.

Todos os sujeitos aqui selecionados, como já explicitado anteriormente, possuem vínculo com um grupo de pesquisa localizado no estado de PE, tendo sido essa proposta de sistematização objeto de várias reflexões em suas pesquisas, sob diferentes olhares e objetos investigativos¹⁴.

Além da proposta curricular de PE, realizamos uma breve análise dos documentos curriculares que os/as professores e professoras entrevistados/as apontaram como documentos norteadores para a prática pedagógica nas instituições em que trabalham.

Como apresentamos no capítulo Procedimentos Metodológicos, os documentos levantados foram, PCEF-PE (2013); PCCT-PE (2012); PCEMI-PE (2010); RCEF-PB (2010); Projeto Político Pedagógico Institucional/IFG (2018); Proposta Curricular de Jaboatão dos Guararapes (2010).

Ressaltamos que não tivemos acesso a nenhum documento curricular da escola da rede privada de PE. O IFPE não possui uma proposta curricular, entretanto o/a professor/a disse utilizar como referência o PCEF-PE. O documento disponibilizado pelo/a PEF4 foi o Projeto Político Pedagógico Institucional/IFG (2018),

¹⁴ Alguns exemplos destes estudos: Lima (2018), Amaral (2013), Pereira (2021), Medeiros (2013), Sousa (2011), Alves (2014).

e este não versa especificamente sobre EF ou Esporte. Por fim, o/a professor/a do estado da PB disse utilizar como referência o documento de 2010 para ensino fundamental, pois a rede não possui documento curricular para o ensino médio (EM). Entretanto, a rede estadual da Paraíba disponibilizou, no ano de 2021, uma Proposta Curricular do Ensino Médio, mas, por estarmos analisando a fala dos/as professores/as acerca de memórias de experiências do ano de 2019, não incluímos este documento na análise.

Na intenção de sintetizar a análise sobre os documentos, construímos um quadro sintético (quadro 9), explicitando as informações sobre tais documentos.

Quadro 9. Síntese dos documentos curriculares

Professor/a de EF	Instituição	Documento	Concepção de educação	Concepção de EF	Entendimento sobre Esporte
PEF1	Rede estadual – PE	PCEF-PE (2013) PCCT-PE (2012)	Ecletismo teórico Formação crítica Teorias pós-críticas Teorias tradicionais	PCS	Fenômeno social Produção histórica e cultural
		Proposta curricular para o Ensino Médio Integral (2010)	Proposta de Educação Interdimensional	PCS	Fenômeno social Produção histórica e cultural
PEF2	Federal – PE	Não Possui. O/A professor/a utiliza o PCPE EF (2013)	Ecletismo teórico Formação crítica Teorias pós-críticas Teorias tradicionais	PCS	Fenômeno social Produção histórica e cultural
PEF3	Rede Estadual – PB	Referencial curricular de EF - ensino fundamental (2010)	—	PCS	Fenômeno social no contexto socioeconômico-político-cultural
PEF4	Federal – GO	Projeto Político Pedagógico Institucional/IFG (2018)	Apresenta aspectos da PHC	Não apresenta	Não apresenta
PEF5	Rede Municipal – Jaboatão dos Guararapes	Proposta Curricular Jaboatão dos Guararapes (2010)	Educação emancipatória	PCS	Fenômeno cultural, socialmente construído
PEF6	Rede privada - PE	Não tivemos acesso ao documento	—	—	—

Fonte: dados da pesquisa.

Vale lembrar que os Parâmetros Curriculares da Educação Básica de Pernambuco (PCED-PE) são um conjunto de documentos específicos para os diferentes componentes curriculares, e mais um documento que expressa as concepções teóricas sobre o processo de ensino-aprendizagem, denominado de Proposta Curricular para Educação Básica: Concepções Teóricas (PCCT-PE). O caderno de EF se intitula Parâmetros Curriculares de Educação Física: ensino fundamental e médio (PCEF-PE).

Como já dito anteriormente, um dos elementos que justifica a análise acerca da sistematização do esporte nesta pesquisa é o fato de esta ser uma das propostas que se fundamenta na PCS (PAIVA, 2027).

Essa aproximação entre a proposta curricular de Pernambuco (PE) e a PCS se faz presente nas diversas produções curriculares desse estado brasileiro, como nos mostram Tenório et al. (2015), ao analisarem o entendimento acerca do Esporte nas propostas curriculares do estado de Pernambuco de 1989, 1992, 1998, 2006 e 2010 e verificarem que a cultura corporal se faz presente em todas as propostas analisadas.

O termo 'cultura corporal' é comumente associado à primeira versão do Coletivo de Autores (1992), contudo já estava presente na proposta de Pernambuco de 1989. Isso acontece, devido à incorporação das ideias presentes na proposta de PE (1989) ao livro Metodologia do ensino da educação física (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Essa incorporação se explica pelo fato de três autoras¹⁵ do Coletivo (1992) integrarem a equipe de coordenação da proposta de PE de 1989 (SOUZA JÚNIOR, 2001; TENÓRIO et al., 2015). Destacamos que o PCEF-PE de 2013 também se apropria da cultura corporal como objeto da EF.

Dessa maneira, percebemos a aproximação histórica existente entre as propostas curriculares de PE e a PCS, ou pelo menos a cultura corporal, como o Esporte ficou situado nesse contexto.

Sobre isso, Tenório e colaboradores (2015, p. 285), escrevem o seguinte:

Vemos que, desde a Secretaria de Esporte de Pernambuco (1989) está presente nas propostas a ideia do ensino do esporte voltado para o âmbito da escola, pautado na cultura corporal, buscando superar a visão esportivista, que expressa princípios do *esporte na escola*.

¹⁵ Celi Nelza Zulke Taffarel, Elizabeth Varjal e Michele Ortega Escobar.

Contudo, o documento de 1992 indica no texto uma análise crítica do Esporte, considerando o contexto socioeconômico e político-cultural. Mas a superação da visão esportivista do fenômeno não é apresentada, uma vez que as sugestões de conteúdos giram em torno apenas de fundamentos técnicos das modalidades, evidenciando no mínimo um reducionismo da compreensão de Esporte à luz da PCS.

E o que seria necessário para o trato do Esporte como fenômeno social na EFE a partir de uma proposta curricular? Tenório et al. (2015, p. 285) argumentam que

se orienta e instrumentaliza o professor na busca por abarcar os princípios e as características do esporte moderno, os valores, sentidos e significados de sua prática, articular singularidades e semelhanças entre as modalidades, de forma que permita ao aluno conhecer não apenas essas restritamente, mas as correlações de seus percursos históricos, as influências econômicas, culturais, sociais, políticas em cada uma das modalidades e em seus fundamentos de regulação ou mesmo gestos técnicos e pensamentos e ações táticas.

Corroboramos com a argumentação dos autores, visto que é fundamental para o ensino do Esporte na PCS o entendimento deste como fenômeno social, para que se possa refletir, discutir e questionar, nos mais variados contextos sociais, a complexidade do Esporte, instrumentalizando o estudante para a luta contra as injustiças sociais e em favor da classe trabalhadora e, mesmo que ele não o faça objetivamente, a possibilidade de pensamento crítico fomentará a resistência frente ao capitalismo.

Com base nisso, podemos entender que as propostas de PE de 2006, 2010 e 2013, “se apropriam do esporte enquanto fenômeno social” (TENÓRIO et al. 2015), como podemos observar nas competências, objetivos e expectativas de aprendizagem abaixo transcrita.

A identificação da relação entre os esportes e sua prática em diferentes contextos sociais e culturais; o reconhecimento da convivência coletiva; o reconhecimento da importância da auto-organização nas vivências e compreensão do fenômeno esportivo; a vivência dos esportes, de forma a compreender, questionar e criticar regras, técnicas e o emprego do pensamento tático (PERNAMBUCO, 2006, p. 23).

Reflexão sobre a importância da interação e da vivência entre os gêneros, masculino e feminino, na prática das aulas de Educação Física, identificando diferenças da constituição corporal e a interferência na realização das ações corporais, refletindo as possibilidades do conteúdo (Esporte) no tempo de Lazer (PERNAMBUCO, 2010, p. 50).

Aprofundar as suas experiências e seu entendimento sobre o que é esporte,

conceituando as diferentes modalidades esportivas e identificando as regularidades científicas do referido fenômeno, relacionando-o à sociedade atual (PERNAMBUCO, 2013, p. 58).

Nas propostas, existem diferentes entendimentos acerca do trato do Esporte, por vezes, apresentado com maior profundidade, outras vezes aparecendo de forma mais rasa. Em todas elas, porém, “podemos perceber elementos para tratar o esporte como um fenômeno rico de possibilidades de práticas corporais e de análises de sua complexidade e amplitude” (TENÓRIO et al., 2015, p. 286).

Na proposta de 1989, “o esporte é apresentado como fenômeno social, porém no detalhamento de seus conteúdos são exemplificadas três modalidades esportivas (atletismo, basquetebol e voleibol) com ênfase no sentido dos fundamentos gestuais” (TENÓRIO et al., 2015, p. 286).

Na proposta de 1992, o esporte também aparece como modalidade, no entanto se restringe basicamente a listas de fundamentos gestuais, o que fragiliza o trato metodológico do esporte nas aulas de EFE e reduz seu alcance a manifestações das qualidades físicas” (TENÓRIO et al., 2015, p. 286).

Já o documento de 1998 possui um caráter mais genérico e global, apresentando diretrizes comuns para todos os componentes curriculares. (TENÓRIO et al., 2015).

Segundo os autores acima citados, apenas as propostas de 2006 e 2010 contemplam o tratamento do Esporte como fenômeno social. Podemos acrescentar aqui o documento de 2013, que também defende esse olhar para o Esporte. A partir disso, corroboramos com Tenório e colaboradoras (2015), ao afirmar que essas propostas evidenciam um avanço no que diz respeito às propostas curriculares de PE. O trato do Esporte como fenômeno social pode ser ilustrado pelos seguintes trechos dos documentos:

Analisar, de forma ampliada, as diferentes modalidades esportivas, códigos e sentidos, refletindo sobre suas implicações nas relações sociais que se estabelecem no momento de sua prática (PERNAMBUCO, 2006, p. 24).

Explicar as modalidades esportivas individuais, analisando de forma crítica a influência da mídia/marketing e as consequências do doping e da violência na sua relação com a sociedade (PERNAMBUCO, 2010, p. 53).

Discutir/refletir sobre as diferenças e desigualdades entre homens e mulheres, a partir das práticas esportivas coeducativas (PERNAMBUCO, 2013, p. 59).

As propostas acima citadas, não só explicitam um embasamento teórico, como apresentam possibilidades práticas para o trato do Esporte, superando a visão reducionista do trato esportivista e tecnicista, na intenção de proporcionar vivências, reflexões, críticas e leituras das práticas corporais historicamente criadas e culturalmente praticadas pela sociedade.

O PCEF-PE (PERNAMBUCO, 2013) adota o conceito de Esporte, a partir de Marchi Júnior (2004, p. 24), como uma atividade “[...] regrada e competitiva, em constante desenvolvimento, construída e determinada conforme sua dimensão ou expectativa sociocultural e, finalmente, em franco processo de profissionalização, mercantilização e espetacularização”. Além disso, vale destacar que o PCEF-PE propõe o ensino do esporte enquanto fenômeno amplo e entende os estudantes enquanto sujeitos ativos do processo de ensino-aprendizagem, bem como criticam a monocultura esportiva.

O ensino do esporte deve propiciar aos estudantes uma leitura de sua complexidade social, histórica e política, assim como o reconhecimento de suas dimensões técnica, tática e de regulamentação. Busca-se um entendimento crítico das manifestações esportivas, as quais devem ser tratadas de forma ampla [...] precisamos tematizar o esporte de maneira ampla, pois historicamente elegemos determinadas modalidades que baseiam o trabalho com esta prática corporal nas escolas: futebol, basquetebol, voleibol e handebol. Nossa perspectiva, respeitando a cultura local, defende a presença de outras modalidades esportivas a serem vivenciadas [...] (PERNAMBUCO, 2013, p. 58).

Assim, é possível notar que o PCEF-PE (PERNAMBUCO, 2013) defende uma formação crítica e isso perpassa pela autonomia do estudante e capacidade de entender e provocar mudança na sociedade.

Sobre a formação escolar proposta pelo PCCT-PE (PERNAMBUCO, 2012, p. 17), podemos destacar o seguinte trecho do documento:

[...] uma “formação que incorpore crítica e articuladamente os conhecimentos, os saberes e as competências atinentes aos campos cultural, social, estético, ético, científico e tecnológico” (BCC-PE, 2008).

A partir desta citação, podemos inferir que os PCCT-PE (2012) propõem uma formação crítica e uma “aproximação com pressupostos críticos de currículo, ao reconhecer que esse documento curricular não é neutro. As escolhas aqui apresentadas expressam intencionalidades, implícitas ou explícitas” (TENÓRIO,

2017, p. 162), no que se refere à formação dos estudantes, apesar de o texto se posicionar como documento curricular que busca contribuir para o desenvolvimento integral do ser humano e com a qualificação da educação em PE. Corroboramos com a crítica feita por Tenório (2017, p. 163) e destacamos a “[...] não especificação de quais conhecimentos seriam esses. Haja vista que a escola precisa selecionar alguns dos conhecimentos para serem pedagogizados”.

Os PCCT-PE parecem se aproximar das teorias pós-críticas de currículo, estabelecendo sua centralidade nas particularizações com base nos marcadores sociais e não na luta de classes como defendem as teorias críticas.

[...] embora pertencendo a uma mesma classe social, as crianças e os jovens são diferentes uns dos outros (SLAVIN, 1993). Não que a ideia de coletivo deva ser descartada, mas o conceito de classe, sozinho, não é mais suficiente para explicar o sucesso ou o fracasso escolar. Entram em cena outras 1: **etnia, cor, religião, gênero**... O poder se pulveriza: é exercido não somente pelas classes hegemônicas sobre outras classes, mas entre grupos, intragrupos, pessoas sobre pessoas (PERNAMBUCO, 2012, p. 37).
[grifo nosso]

Além disso, o documento afirma que a seleção e organização dos saberes escolares é tarefa difícil frente às disputas relacionadas aos diversos interesses, social, político, pedagógico, cultural. No entanto, o processo será influenciado principalmente por uma concepção de educação.

Dissemos que o Currículo se configura hoje como um importante campo de estudos, caracterizado pelas lutas e disputas por espaços e status. Isto dificulta sobremaneira os processos de seleção e organização curricular: quais conhecimentos, quais habilidades, quais atitudes, quais valores, quais competências – traduzidos em expectativas de aprendizagem – deverão ser escolhidos para figurar nos currículos escolares? Esse processo estará sempre contaminado por algum tipo de interesse: econômico, político, social, pedagógico, cultural. Estará, sobretudo, atrelado a uma concepção de educação (PERNAMBUCO, 2012, p. 28).

Ante isso, reforçamos a crítica trazida por Tenório (2017) de que não existe separação entre os campos de disputas citados e a educação.

Concordamos que no currículo se expressa, em outras concepções, a de educação. No entanto, para nós, essa concepção já se constrói materializando os diferentes campos de disputas (econômico, social, político), não havendo assim uma separação entre os campos de disputas e a educação (TENÓRIO, 2017, p. 164).

Isso demonstra certo ecletismo teórico, já que, por vezes, os PCEF-PE (2013) defendem uma perspectiva crítica, pós-crítica (apresentadas anteriormente) e tradicional do currículo, ao reduzi-lo a um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências. Esse ecletismo “[...] implica negativamente na organização dos saberes escolares, haja vista que se perde as orientações advindas desse referencial” (TENÓRIO, 2017, p. 164).

Esse ecletismo contribui para uma confusão de compreensões que o documento tem e que os professores terão ao se apropriarem dele, o que dificulta ainda mais a materialização do currículo e, conseqüentemente, da perspectiva de EF proposta.

No decorrer dos PCCT-PE, podemos perceber com frequência a declarada inclinação para um currículo de base crítica.

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, 2012, p. 54).

O documento, entretanto, também associa a qualidade da educação a resultados de avaliações externas.

Sabemos que, mesmo falando em qualidade de educação, nada conseguiremos sem qualidade de aprendizagens. Haja vista os fracos resultados alcançados pelos estudantes brasileiros em avaliações externas (PERNAMBUCO, 2012, p. 38).

Tal informação nos faz questionar acerca da real finalidade do currículo apresentado.

Diante dessa ambigüidade abre-se lacunas quanto ao que realmente se busca com a educação. A falta de clareza quanto a isso fragiliza a organização dos saberes escolares, pois não se sabe com vistas a que está se fazendo a organização, no caso de fazê-la. O que também não é explicitado nos PCCT-PE (TENÓRIO, 2017, p. 168).

Diante do exposto, os PCEF-PE explicitam claramente sua aproximação com a PCS, e os PCCT-PE parecem se aproximar das teorias pós-críticas de currículo, ao mesmo tempo que transitam por teorias tradicionais e críticas. Podemos encontrar

alguma justificativa para isso, no entendimento de que o currículo se configura como um campo de luta, e, assim sendo, parece que tivemos a prevalência de diferentes bases teóricas na construção desses dois documentos. Contudo, esse ecletismo teórico, no documento das concepções teóricas gerais, apontam uma fragilidade ao não expressarem compreensão suficiente que as bases teóricas defendem, caindo em alguns equívocos epistemológicos.

Isso parece ser superado, em certo ponto no documento específico de EF, ao apresentarem, de maneira mais sólida e com alinhamento teórico, a organização dos saberes escolares, como discutimos anteriormente. Precisamos, porém, destacar, nesse ponto, a crítica realizada por Tenório (2017, p. 198) sobre o PCEF-PE.

Ao mesmo tempo que o documento se aponta como crítico ele têm contraditoriamente a característica prescritiva se sobrepondo a apropriação que o professor possa ter da organização dos saberes, haja vista que mesmo reconhecendo que os PCEF-PE avançam em relação à perspectiva que tem como referencial, Coletivo de Autores (2014), as discussões por eles trazida ainda carecem de aprofundamento e inserção de elementos teóricos ainda ausentes [...].

Como vimos no quadro 9, os/as PEF 1 e 2 disseram utilizar o PCEF-PE como referencial curricular; o/a PEF1 ainda destaca a utilização de outro documento, a Proposta curricular para o Ensino Médio Integral (PCEMI-PE), e este se fundamenta na proposta da Educação Interdimensional, de autoria de Antônio Carlos Gomes da Costa¹⁶, “que contempla ações educativas sistemáticas voltadas para as quatro dimensões do ser humano: racionalidade, afetividade, corporeidade e espiritualidade” (PERNAMBUCO, 2010, p. 12).

Com base em Antônio Carlos Gomes da Costa, a PCEMI-PE defende que a essência estruturante da educação integral se fundamenta

no conceito de ação educativa que parte do pressuposto de que a educação é a comunicação intergeracional do humano, envolvendo a transmissão de conhecimentos, sentimentos, crenças, valores, atitudes e habilidades (PERNAMBUCO, 2010, p.12).

O documento percebe a educação como forma de comunicação qualificada, na qual se possibilita que um ser humano exerça influência construtiva e deliberada sobre outro indivíduo, ensinando-lhe conhecimentos, sentimentos, crenças, valores, atitudes

¹⁶ No livro, *Pedagogia da Presença - da Solidão ao Encontro* (2001).

e habilidades. Porém, no contexto curricular geral, não identificamos a presença de uma intencionalidade de formação crítica dos estudantes. O que prevalece são as teorias do aprender a aprender.

A promoção da trabalhabilidade e a educação profissional têm em comum o fato de ambas estarem ligadas ao pilar da educação **aprender a fazer**, ou seja, as competências produtivas [...]. Sintetizando: a educação profissional volta-se mais diretamente para a empregabilidade, enquanto a trabalhabilidade se dirige à construção de planos de carreira, que possibilitem ao jovem atuar integrado a uma organização ou até mesmo abrir seu próprio negócio (PERNAMBUCO, 2010, p. 14). [grifo nosso]

A cultura da trabalhabilidade é um método que prepara o jovem para a sua **inserção produtiva no mundo do trabalho** como profissional competente. É um novo modo de compreender, sentir e agir diante do novo mundo do trabalho (PERNAMBUCO, 2010, p. 15-16). [grifo nosso]

Quatro Pilares da Educação as aprendizagens que constituem o eixo estruturador de uma proposta de educação para o Século XXI, são elas: (I) **aprender a ser**; (II) **aprender a conviver**; (III) **aprender a fazer**; e (IV) **aprender a conhecer** (PERNAMBUCO, 2010, p. 16). [grifo nosso]

Diante do exposto, concordamos com as críticas feitas a essa lógica de pensamento de currículo e educação, que caminha para uma formação “mansa” diante do *status quo* social, promovendo uma adaptação acrítica e imediata ao mercado de trabalho. Mercado este entranhado de concepções capitalistas (alta produtividade, empreendedorismo, meritocracia etc.). Tais concepções devem ser reproduzidas pela escola sem refletirmos sobre elas? À quem esse discurso serve? Ele “aponta para um empobrecimento da função da educação, a partir de um entendimento crítico, com vistas a um alinhamento com agendas internacionais” (TENÓRIO, 2017, p. 107).

Fazem parte do discurso dos representantes dos OI [organismos internacionais], de governantes e de intelectuais alinhados à ideologia dominante, questões como a formação do indivíduo flexível, criativo, adaptável e empreendedor, formação para a cidadania, o trabalho, a adaptação ao meio sociocultural imediato, bem como a formação para a tolerância, a paz e o respeito à diversidade cultural e, como síntese de tudo, o desenvolvimento, no indivíduo, **da capacidade de aprender a aprender** (MALANCHEN, 2014, p.26-27). [grifo nosso]

Além disso, o foco do processo de ensino-aprendizagem, nas teorias do Aprender a Aprender, é deslocado para o estudante. “E assim sendo, esse também é balizador da organização dos saberes tomando-se seus interesses e necessidades

para tal, bem como transferindo-lhe a responsabilidade para essa organização” (TENÓRIO, 2017, p. 125-126).

No que diz respeito a EF, a PCEMI-PE apresenta um plano anual para este componente curricular, indicando Competências/Habilidades e Conteúdos/Detalhamentos para os 4 bimestres de cada ano do EM. Sobre isso, destacamos a fala de Tenório (2017, p. 127), com base em Silva (2015).

Para Silva (2015) as marcas das **habilidades e competências** nas políticas curriculares têm como esteio, no Brasil, o pensamento neoliberal dirigindo a organização dos saberes escolares para o atendimento as demandas de um mundo globalizado. Assim, observamos nessa organização uma ênfase nos aspectos psicológicos com vistas à formação de um aluno que se adapte às necessidades do meio. [grifo nosso]

Assim, podemos questionar o nível de apropriação que o documento apresenta sobre a PCS, uma vez que a escolha por habilidades e competências reproduz o pensamento neoliberal, e este é completamente oposto às ideias defendidas pela PCS, já que esta tem sua base em Marx e na PHC.

Entretanto, é possível perceber que as Competências/Habilidades elencadas pelo documento explicitam a escolha pela PCS.

Reconhecer, considerar e compreender a prática efetiva da Educação Física, como dever da escola e direito do aluno, identificando o fazer pedagógico da **cultura corporal** numa **perspectiva crítico-superadora** (PERNAMBUCO, 2010, p. 98). [grifo nosso]

Compreender a Educação Física Escolar enquanto disciplina de vivências e de intervenções sociais, no âmbito da **Cultura Corporal**, que ampliem as referências acerca das possibilidades e fins educativos, preventivos, curativos, de lazer e laborais da educação Física na sociedade (PERNAMBUCO, 2010, p. 106). [grifo nosso]

Conseguimos identificar o entendimento do documento sobre PCS, quando este apresenta que os conhecimentos do Esporte precisam ser historicizados e discutidos em diferentes contextos.

H2. Resgatar historicamente as diversas modalidades esportivas coletivas e suas evoluções.

H3. Reconhecer possibilidades de ação nos diferentes esportes e materiais específicos de cada um, ampliando o conhecimento técnico-tático dos esportes, compreendendo-os através de recursos áudio-visuais (PERNAMBUCO, 2010, p. 106).

[...] Prática em diferentes contextos sociais e culturais (PERNAMBUCO, 2010, p. 106).

Em outros momentos, porém, a PCEMI-PE traz como Conteúdo/Detalhamento a prevenção de gordura corporal, aproximando-se de aspectos epistemológicos da Promoção da Saúde. Isso também acontece com os PCEF-PE, como nos alerta Tenório (2017, p. 197).

Quando analisamos o quadro referente ao eixo ginástica identificamos que os PCEF-PE apresentam elementos referentes aos aspectos epistemológicos para organizar os saberes escolares que expressam **confusão teórica entre a perspectiva Crítico-Superadora e a Promoção da Saúde**. O que, ao nosso ver, prejudica a adoção de uma coerência interna pelo professor durante a construção/materialização do trabalho pedagógico.

Com isso, afirmamos que o PCEMI-PE apresenta uma proposta com base na PCS e entende o Esporte como fenômeno social, que precisa ser tratado criticamente pela Escola. Contudo, o documento não aprofunda as discussões sobre a PCS e o Esporte à luz dela, além de demonstrar, por vezes, uma incorrência epistemológica, o que prejudica a materialização do ensino do Esporte embasado na PCS.

Discutiremos, a partir de agora, acerca do Referencial Curricular de Educação Física do Ensino Fundamental da Paraíba (RCEF-PB), que por ser específico do componente curricular EF, não temos embasamento para refletir sobre a concepção geral de educação dessa rede. O documento da PB explicita o aporte teórico da PHC e da PCS.

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**, as quais admitem a Cultura Corporal como objeto de estudo e têm como base a teoria do conhecimento materialista histórico-dialética (PARAÍBA, 2010, p. 3).

Assim, corroboramos com a análise trazida pela pesquisa de Tenório (2017, p. 150).

Julgamos que ao expressar seus referenciais, e a existência de coerência interna entre eles a proposta em questão revela um salto qualitativo, pois além de ratificar seu projeto de formação humana possibilita aos professores da rede reconhecerem quais elementos teóricos devem alicerçar a organização curricular do componente.

A proposta da PB mostra um entendimento acerca da base teórica da PCS, como podemos ver a seguir.

Essas orientações exigem uma organização curricular que possibilite desenvolver outra lógica sobre a realidade, **a lógica dialética**, na qual o aluno possa realizar outra leitura, desenvolvendo possibilidades de compreensão, de maneira que possa agir criticamente sobre a realidade (PARAÍBA, 2010, p. 3-4).

Isso deve convergir para uma maior coerência do trabalho pedagógico dos/as professores e professoras da rede, contribuindo para a materialização dessa perspectiva no “chão da escola”.

O RCEF-PB (PARAÍBA, 2010) deixa claro que o Esporte a ser tematizado nas aulas de EFE é o DA escola em contraposição ao Esporte NA escola, e afirma que esse entendimento se amplia a todos os temas da cultura corporal, no documento tratado como conteúdos estruturantes. Sobre o Esporte, a proposta de PB apresenta, para o 2º ano do ensino fundamental, os seguintes objetivos:

Sistematizar os esportes coletivos, relacionando-os à **realidade social** em que a escola se insere; Possibilitar o conhecimento e vivência dos esportes coletivos, explorando as diversas possibilidades de jogá-los, adaptando-os a sua **realidade**; Elaborar **novas maneiras** de vivenciar os esportes coletivos a partir da **cultura local**; Participar de eventos esportivos, com atitudes de **cooperação, solidariedade e respeito**; Aprimorar as noções de espaço-tempo, através da prática dos esportes (PARAÍBA, 2010, p. 24). [grifo nosso]

Diante dos elementos grifados, podemos inferir que o trato do Esporte proposto pelo PCEF-PB apresenta uma coerência teórica, propondo aos estudantes uma leitura da realidade e a possibilidade de (re)criar o Esporte à luz da PCS.

Já o documento da rede federal de Goiás, trata de um Projeto Político Pedagógico Institucional do Instituto Federal de Goiás (PPPI/IGO), sendo assim, apresenta as concepções gerais de educação, mas não discorre sobre a especificidade da EFE nem do Esporte inserido nesse componente curricular. Assim, nossa análise se aterá às concepções mais gerais trazidas pelo documento.

Tal documento defende uma formação omnilateral, o que já o aproxima da PHC, e essa aproximação fica mais explícita quando evidenciamos o seguinte trecho:

A formação acadêmica da/o cidadã/ão pressupõe o reconhecimento e a exigência da educação integrada que reflita uma concepção teórica fundamentada em uma opção política, a de oferecer à/ao cidadã/ão um saber

omnilateral, formando-a/o, acima de tudo, como parte efetiva da construção da sociedade, entendendo-a/o, portanto, como **sujeito da história** e compreendendo a relação entre saber político, saber técnico e saber sócio-artístico-cultural.

Para a educação com vistas à formação profissional e tecnológica, **o trabalho é uma categoria central** para a compreensão e a prática educativa, unificado à formação humanística e artístico-cultural que envolve toda a formação acadêmica da/o jovem e da/o adulta/o. O trabalho é a forma particular de produção da própria vida humana e envolve a construção de meios de subsistência física e cultural, colocando-se em contato com outros indivíduos enquanto ser social com consciência de si, das/os outras/os e da sociedade (GOIÁS, 2018, p. 3-4). [grifo nosso]

É perceptível a aproximação com a PHC e sua base marxista principalmente no que tange à historicidade do sujeito e da cultura e da categoria trabalho.

A conscientização e reflexão sobre **a centralidade do trabalho e a história da cultura do trabalho**, a qualificação profissional e o cotidiano da/o trabalhadora/or, a exclusão pelo desemprego e a precarização das condições de trabalho são elementos de efetiva contribuição para análise das reais condições de inserção das/os trabalhadoras/es no processo de produção, organização e gestão dos bens materiais, artísticos e culturais da sociedade (GOIÁS, 2018, p. 4). [grifo nosso]

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).

O trabalho é uma referência para se compreender a educação, entender 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 [...]” (PAIVA, 2017, p. 174). Sendo assim, o PPPI/IFG apresenta coerentemente seu alicerce teórico alinhado a PHC, mesmo isso não sendo dito explicitamente. Acreditamos que isso poderia ser feito, a fim de se explicitar um projeto de educação e de sociedade, fortalecendo a luta. Haja vista que o currículo, como já mencionamos, configura-se como campo de conflitos e disputas, e, explicitar a defesa por um currículo crítico, pode facilitar a apropriação deste por parte dos docentes da instituição.

Por fim, analisaremos a proposta do município de Jabotão dos Guararapes (2010), que se fundamenta em uma educação crítica.

As contradições político-pedagógicas e ideológicas presentes na sociedade brasileira expressas na educação, sobretudo da escola pública, apontam a necessidade de construir uma educação que não se limite a interpretar o mundo, mas que procure, pela prática educativa, contribuir para desenvolver uma **ação transformadora**. Prima-se, portanto, por uma **concepção de educação pautada na percepção crítica** da sociedade, com seus problemas, valores, objetivos e ideais. É baseada nesta concepção que a escola pública pode contribuir para um projeto de inserção social (JABOATÃO DOS GUARARAPES, 2010, p. 11). [grifo nosso]

A proposta se mostra consciente das contradições existentes em nossa sociedade e entende que elas interferem na educação brasileira, principalmente na educação pública, onde encontramos os filhos da classe trabalhadora. Assim, a PCJG propõe uma educação pautada na leitura crítica da realidade e na transformação dela.

Nesse sentido, o documento pauta-se

[...] nos princípios da **educação emancipatória**: uma educação a qual pressupõe uma escola que rompa com valores que não percebam o sujeito como um ser integral, superando uma formação tecnicista (lógica individualista, competitiva e desigual), buscando uma formação intensiva, dialógica, dinâmica, voltada para o interesse de todos (JABOATÃO DOS GUARARAPES, 2010, p. 11). [grifo nosso]

[...] numa preocupação não limitada ao conhecimento estritamente científico, mas à **formação integral de sujeitos críticos**, criativos e amorosos com os semelhantes e com os demais seres que constituem a **realidade social** nas formas de atuar e **buscar a transformação** (JABOATÃO DOS GUARARAPES, 2010, p. 23). [grifo nosso]

A PCJG também faz uso de um currículo por competências como a PCEMI-PE, que na análise corroboramos com as críticas de Tenório (2017) e Silva (2015) sobre essa escolha. Mas a PCJG (2010) faz essa escolha conscientemente e reflete sobre ela, ao defender que existem duas dimensões na noção de competências. A primeira seria a dimensão pragmática, aquela criticada por nós anteriormente e que prepara “os estudantes, desde as séries iniciais, para um saber fazer, como competência para atender às exigências de mercado. Essa visão passa a ser tecnicista” (JABOATÃO DOS GUARARAPES, 2010, p. 13).

A segunda dimensão é a que

[...] ressignifica, propõe-se à construção de saberes, atitudes e habilidades para lidar com problemas da vida, dentre os quais está o mundo do trabalho, bem como outras esferas da atividade humana. A noção de “competência” está ancorada na possibilidade da materialização de um currículo que se defina como um projeto sócio-histórico emancipatório, articulando teoria e prática no sentido da construção do ciclo gnosiológico apontado por Freire, no qual o sujeito constrói o saber, reconhece-o e dele faz uso, não só na

resolução de problemas, mas para interferir na realidade. Visa, portanto, à formação integral do ser (JABOATÃO DOS GUARARAPES, 2010, p. 13).

Nesse contexto, a Então Secretaria Executiva de Educação do Jaboatão dos Guararapes faz a opção por um currículo por competências, entendendo que a dimensão ressignificada atende à formação emancipatória proposta pelo município. O documento também propõe uma organização da escolaridade em ciclos de aprendizagens, o que reafirma a coerência da proposta, além de aproximar-se do princípio da espiralidade da incorporação das referências do pensamento, proposto pelo Coletivo de Autores (2012, p. 34), que “significa compreender as diferentes formas de organizar as referências do pensamento sobre o conhecimento para ampliá-las”. Aprofundamos a discussão sobre os princípios curriculares da PCS no item 4, ao escrevermos sobre a unidade de contexto cultura corporal.

Em relação a EF, a proposta de Jaboatão apresenta a cultura corporal como sendo seu objeto. “[...] fato mais relevante dos conteúdos, é que eles são conhecidos e de domínio público, ou seja, presentes na cultura, aqui denominada de **Cultura Corporal** (JABOATÃO DOS GUARARAPES, 2010, p. 49). [grifo nosso]

Podemos inferir, então, que a PCJG escolha a PCS para pensar a EFE, e isso fica ainda mais explícito quando o documento apresenta elementos, tais como a leitura crítica da sociedade, transformação social e pedagogização dos temas da cultura corporal.

[...] os temas da cultura corporal poderão colaborar na formação das pessoas para que elas possam **ler criticamente a sociedade**, atuando para **transformá-la** de forma compartilhada com as outras áreas do saber, entendendo as condições que inspiraram essas criações, e experimentá-las refletindo sobre quais **alternativas e alterações** são **necessárias para vivenciá-las no espaço escolar** (JABOATÃO DOS GUARARAPES, 2010, p. 50). [grifo nosso]

O documento de Jaboatão entende o Esporte como “um fenômeno cultural, socialmente construído, passando a ser regulamentado, tendo fim em si mesmo, e que pode ser vivenciado na escola por todos” (JABOATÃO DOS GUARARAPES, 2010, p. 50). E elenca, ainda, os seguintes saberes desse tema da cultura corporal.

Histórico e Conceitos - A História do Esporte e os diferentes contextos: a mídia, a violência, as questões de gênero etc.;
Classificação dos Esportes: Coletivos (Futebol, Futebol de Areia, Futsal, Handebol, Voleibol, Basquete); Individuais (Atletismo, Judô, Karatê, Esgrima, Boxe); Alternativos (Badminton, Fly disc,...);

Fundamentos Gestuais e de Organização - Técnicas, táticas, organização de festivais, torneios e campeonatos;
Regras - Regras pré-estabelecidas (JABOTÃO DOS GUARARAPES, 2010, p. 53).

Percebemos um alinhamento teórico entre os saberes selecionados pela rede, seu entendimento sobre Esporte e a PCS, e destacamos que

Assinalar à disciplina Educação Física o campo da Cultura Corporal como objeto de estudo não significa perder de vista os objetivos relacionados com a formação corporal, física, dos alunos, senão, recolocá-los no âmbito espaço-temporal da vida real de uma sociedade de classes. Se a escola atual assume o aperfeiçoamento da capacidade de rendimento físico, o desenvolvimento de capacidades motoras básicas, hábitos higiênicos e capacidades vitais e desportivas, pela sua própria função seletiva não oculta objetivos de seleção eugênica dos alunos (TAFFAREL, 2016, p. 10).

Assim, diante da nossa análise, fica claro que explicitar o embasamento teórico do documento se faz extremamente importante para coesão e coerência da proposta e da materialização dela, para além disso, como destaca Tenório (2017, p. 155-154), “faz-se igualmente importante que o conteúdo da proposta permita a apropriação das contribuições de tais referenciais para que o professor seja sujeito ativo nesse processo”.

4.2 O que dizem os professores

Na intenção de estabelecer um diálogo entre as teorias e o campo por nós perscrutado, a partir das entrevistas com professores/as, apresentamos uma reflexão interpretativa diante das categorias empíricas.

Percebemos que as categorias analíticas, que havíamos elencado no decorrer do nosso estudo, surgem também do campo, com suas respectivas unidades de contexto e de registro, como apontadas na metodologia.

Ao falar da PCS, 4 professores/as destacaram o **contexto histórico** em que essa perspectiva surge e se organiza. A partir disso, podemos observar que a historicidade do processo não se desvincula da própria perspectiva, pelo contrário, faz parte dela. Entender o contexto de criação da PCS, contribui para o entendimento dela. E se tratando de uma perspectiva que tem embasamento no materialismo histórico-dialético, existe uma importância em conhecer o processo histórico da PCS, conhecimento que se faz presente na fala dos/as professores/as.

[...] A perspectiva crítico-superadora, ela surgiu no momento de crise de identidade da educação física, né, não só a crítico-superadora, como outras tendências também, ou concepções, como a gente queira chamar, ou abordagens... Então ela surgiu num momento em que a escola busca se legitimar... a educação física busca se legitimar na escola (tosse), rompendo com esse momento, com esses moldes esportivistas [...] (PEF5).

[...] a perspectiva crítico-superadora é uma abordagem, né, de educação física escolar que surge lá, o embrião dela, final dos anos 80 e início dos anos 90, é... com o coletivo de autores, é... que naquela época vinham na onda de um movimento de pensar uma educação física mais crítica, né? (PEF1).

Eu penso a perspectiva crítico-superadora como um movimento muito importante para o cenário da Educação Física brasileira. Pensar esse cenário no movimento das teorias críticas daquele movimento no final dos anos 80, do final do século passado... é de suma importância a gente reconhecer primeiro, esse movimento, né? Um movimento comum de contraposição ao movimento esportivista, né, que se assentava na educação física. (PEF2)

A perspectiva crítico-superadora, ela surgiu no momento de crise de identidade da educação física, não só a crítico-superadora, como outras tendências também, ou concepções, como a gente queira chamar, ou abordagens... Então ela surgiu num momento em que a educação física busca se legitimar na escola, rompendo com esse momento, com esses moldes esportivistas, recreacionistas, que existiam anteriormente, [...] É, depois quando a gente chega na década de 70, surge a abordagem da psicomotricidade que digamos assim, para a época, já era uma inovação na educação física, trazendo esses aspectos motores, afetivos, cognitivos... mas, ainda faltava algo e a crítico-superadora, diferentemente da construtivista, da desenvolvimentista, que também surgem nessa época, ela trazia algo a mais, ela trazia uma visão não apenas motora, mas também uma visão de sociedade, era uma abordagem... É uma abordagem mas que na época, quando surgiu, pensava essa questão das possibilidades de transformar a sociedade através da educação. (PEF6)

Tais falas estas corroboram com Machado e Bracht (2016), que entendem aquele período histórico, do final dos anos 1980 e início de 1990, como um momento de grande esforço na busca da reordenação dos pressupostos que orientam a EF, criticando de maneira ferrenha os paradigmas da EF esportivista e da aptidão física. Os autores ainda afirmam que muito da criticidade desse movimento está relacionado ao contexto nacional de discussões sobre teorias críticas educação no Brasil. E é nesse contexto que a PCS é forjada.

Ao compreender essa dinâmica histórica, podemos inferir que os/as professores/as demonstram entender para onde a PCS aponta, qual caminho ela pretende seguir.

Sobre a **metodologia** da PCS, percebemos níveis de conhecimento distintos entre os professores, ou, pelo menos, declararam com maior ou menor explicitação sobre o domínio metodológico.

Os/as PEF4 e PEF2 aparentam ter certo entendimento sobre os momentos didáticos da PHC, propostos por Saviani (2012): prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. Apesar de não demonstrarem isso explicitamente, conseguimos perceber em algumas falas, como por exemplo:

[...] a partir da realidade deles, para ir ampliando esse leque o futebol feminino tem o mesmo reconhecimento que o futebol masculino? Ai vou problematizando questões [...]. (PEF4)

Se a minha linha de ação era fazer com que o estudante entendesse as dificuldades para a prática do atletismo ou de qualquer coisa na prática social para pessoas com deficiência visual [...]. (PEF2)

Já os/as professores PEF5 e PEF6 expressam, explicitamente, conhecimentos acerca dos momentos do método da prática social. Como podemos perceber nas seguintes falas.

[...] a ideia dos cinco passos da aula, que é a prática social inicial, que é o anúncio do conteúdo, depois a problematização, [...] eu sempre faço perguntas para eles sobre o entendimento deles em relação àquele conteúdo, depois a fase da instrumentalização que seria a realização, do meu objetivo, a realização do conteúdo, que eu quero naquela aula... seria mais um momento prático, digamos assim. A catarse, que seria o momento em que o aluno mostra o que ele aprendeu e ai eu já estou observando, avaliando [...] se eu estou conseguindo alcançar os meus objetivos, e no final, a prática social final, que é esse debate sobre o que foi feito na aula, sobre o que eles entenderam, que esse retorno social. (PEF6)

[...] momentos que prevê o método da prática social, proposto por Saviani, já é uma coisa oriunda da pedagogia histórico crítica, considerando momentos de problematização, instrumentalização e catarse. (PEF5)

Apesar de demonstrar conhecimentos acerca do método da prática social, presente na PHC, percebemos na fala de PEF6 certo etapismo ao dizer sobre esses momentos. Como se trata de uma fala, essa percepção etapista pode se apresentar na intenção de uma melhor explicação do método e não refletir necessariamente a prática pedagógica do/a PEF6 com base no método da prática social. Contudo, acreditamos ser válida a informação de Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 78) sobre vários problemas de ordem metodológica, e destacam a aplicação esquemática como sendo o mais evidente.

Aquele que nos parece ser o mais comum desses problemas é o da formalização de uma didática da pedagogia histórico-crítica, expressa em passos lineares e mecânicos, sistematizados com base na lógica formal do pensamento. Assim, o método da pedagogia histórico-crítica acaba convertido em 5 passos realizados sequencialmente e de maneira esquemática. [...]

Vale destacar que essa discussão trazida pelos autores é muito recente e, por vezes, os/as professores/as que estão no chão da escola não possuem as condições de trabalho necessárias para estar a par de debates tão recentes. É importante perceber que os/as professores/as possuem níveis de domínios e aproximações diferentes acerca da PCS, como em qualquer outra perspectiva ou metodologia. Isso acontece por inúmeros fatores, como o aprofundamento dos estudos sobre tal metodologia e até por diferentes experiências acumuladas na prática pedagógica, o que permite maior consistência e desenvoltura, inclusive, para falar a respeito. Entretanto, vale a ressalva de que a prática pedagógica é tão dinâmica que a fala dos entrevistados expressa uma esquematização explicativa, mas no chão da escola pode vir a acontecer de maneira mais complexa, até numa lógica mais formal. Vale salientar, ainda, que temos uma realidade na qual o formal da educação e da educação física se apresenta continuamente em nós mesmos como professores/as, seja na nossa formação, seja nos diversos espaços sociais nos quais vivemos, e alterar essa realidade faz parte do avanço necessário.

É o que vemos na fala do/a PEF5, a qual expressa pleno entendimento da dinâmica dialética presente nos momentos do método da prática social.

[...] então eu sempre parto com problematizações, não necessariamente nessa ordem, porque os momentos se entrelaçam de uma forma dialética, né, mas assim, já para planejar a gente já lança mão de problematizar, certo, é uma coisa que cabe inicialmente ao professor, a problematização, considerando aquele aluno concreto, que é o que precisa dar conta, quais fenômenos eu vou recortar para trabalhar, porque, em quais momentos, mas também enquanto momento didático a gente traz também problematizações em sala de aula e estimula eles a pensarem, a problematizarem as coisas. Instrumentalizações, que são os momentos em que a gente lança mão dos subsídios teóricos, práticos, onde a gente trabalha de uma forma até às vezes mais diretiva, né, enquanto o professor, um ser mais experiente, tentando trazer ao encontro do estudante esse conhecimento científico, e as cartasses, enquanto eles dispõem, enquanto eles mudam né, quando eles é... evoluem a um patamar mais elevado, constroem uma compreensão mais elaborada sobre aquilo, então eu tento trazer isso também no meu planejamento. Claro que é uma coisa que assim, acontece ao mesmo tempo um por cima do outro, um, depois outro, depois outro, depois outro. [...] (PEF5)

A partir dessas compreensões e vivências expressas pelos sujeitos da pesquisa, vemos possibilidades de superação de “uma compreensão de método equivocada” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 78) para além de seu entendimento enquanto “receita universal”, compreendendo o método como dialético e não sequencial.

Ainda sobre a unidade de contexto **metodologia** da PCS, podemos destacar aspectos dos fundamentos, princípios e intencionalidades na fala do/a PEF2.

[...] pela leitura da organização do trabalho pedagógico em Luiz Carlos de Freitas, a articulação entre objetivo e avaliação como elementos mediadores para que eu possa estabelecer a melhor maneira de criar conteúdos e métodos. Muitas vezes a gente vai perceber que os conteúdos e métodos, por mais que a gente observe que é interessante para aquele momento, a gente não vai utilizar, mas, desde que a gente se atém ao que é o nosso objetivo, e o que é que nós estamos querendo como forma de avaliação, a gente consegue construir conteúdos de maneira que a gente possa lidar com a realidade social do estudante e trazendo para eles um conhecimento que o autor chamado Michael Young, [...] chama de conhecimento poderoso, que possibilita que o estudante possa entender o conhecimento como algo importante para sua vida, não apenas uma coisa que ele vai repetir por repetir, não é?

Isso demonstra coerência com a PCS, ao traçar um paralelo entre ela e a Crítica da organização do trabalho pedagógico e a didática de Luiz Carlos de Freitas (1995), percebemos uma crítica à formação voltada aos interesses da burguesia e a defesa por uma formação crítica, quando enfatizamos a categoria do par dialético objetivos/avaliação.

Alguns pedagogos têm colocado ênfase na categoria conteúdo/método. Isso foi importante no momento em que as correntes libertárias diminuíram o papel destes no interior da escola. Hoje, no entanto, é preciso que reexaminemos esse enfoque, não para retirar a importância dos conteúdos, mas para chamar a atenção para a posição de dependência em que estes se encontram em relação aos objetivos/avaliação da escola. Quando se enfatizam os conteúdos escolares os neoliberais fazem coro, imediatamente. Tal postura é compreensível na medida em que a preocupação com o conteúdo/método [...] oculta e retira o debate crítico do campo dos objetivos/avaliação da escola [...]. (FREITAS, 1995, p. 144)

Evidenciamos um alinhamento epistemológico diante das referências citadas, uma vez que dialogando com o conhecimento poderoso de Michael Young, podemos estabelecer também uma aproximação clara com a PCS e a PHC, quando o autor defende que

ao usar a palavra “conhecimento” em termos gerais, considero útil fazer uma distinção entre duas ideias: “conhecimento dos poderosos” e “conhecimento poderoso”. O “conhecimento dos poderosos” é definido por quem detém o conhecimento. Historicamente e mesmo hoje em dia, quando pensamos na distribuição do acesso à universidade, aqueles com maior poder na sociedade são os que têm acesso a certos tipos de conhecimento; é a esse que eu chamo de “conhecimento dos poderosos”. [...] Assim, precisamos de outro conceito que chamarei de “conhecimento poderoso”. Esse conceito não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de interpretar o mundo (YOUNG, 2007, p. 1294).

Ele corrobora com a ideia de luta de classes presente na PCS, uma vez que o “conhecimento dos poderosos” pode ser entendido como uma escola burguesa e o “conhecimento poderoso”, uma formação crítica que traz subsídios para transformação social e revolução popular.

Outros/as professores/as evidenciam entendimento sobre os pares dialéticos defendidos por Freitas (1995), como, por exemplo, o/a PEF3 que diz o seguinte: “[...] no fim a gente faz a avaliação, né, pequena avaliação para ver se a gente atingiu os objetivos [...]”. Talvez a ideia de a avaliação acontecer no fim, e, aparentemente, somente no fim, pode ser um problema, já que os estudos sobre avaliação apontam para uma lógica mais processual. No entanto, o/a PEF3 afirma apropriar-se do conhecimento do par dialético objetivos/avaliação.

O domínio dos fundamentos e passos/momentos do método da prática social, por parte dos professores e professoras, nos faz refletir sobre a necessidade de um movimento contínuo de formação e exercício profissional no qual precisamos ir nos apropriando das referências e, inclusive, refletindo sobre elas e problematizando diante da nossa prática, os dados da realidade. Isso nos configura também, como intelectuais da elaboração no chão da escola e que possibilitamos as teorias a ganharem vida na nossa ação pedagógica, lidando com a realidade contraditória, inclusive das escolas e dos estudantes.

Os/as professores/as apresentam o reconhecimento da **cultura corporal** como objeto da EF à luz da PCS. Alguns apresentam isso explicitamente, outros/as implicitamente. De qualquer modo, eles/as se aproximam, de alguma maneira, do que o Coletivo de Autores (2012, p. 50) expõe: “[...] diremos que a Educação Física é uma prática pedagógica que, no ambiente escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais, [...] que podemos chamar de cultura corporal.”

Sobre essa unidade de contexto, os/as PEF1, PEF4 e PEF5 dizem o seguinte:

cultura é tudo aquilo que nós seres humanos produzimos: em conhecimento, em práticas, em atividades... então cultura é isso. E corporal é proveniente das ações do corpo. Então a cultura corporal no meu entendimento, é aquilo o que a gente produz e isso tem relação com nosso corpo, o corpo da gente no sentido que a gente está produzindo algo que é fundamental dentro da cultura da sociedade. (PEF1)

[...] entende como objeto da educação física a cultura corporal, que é toda forma de manifestação corporal que foi criada pelo conjunto da humanidade desde os períodos mais remotos. Foram “expressadas”, externalizadas através do movimento, através do corpo. [...] para a perspectiva crítico-superadora, no meu entendimento, a gente precisa trabalhar com a cultura corporal dentro da escola, para que os estudantes conheçam, entendam, compreendam, critiquem o universo da cultura corporal. (PEF5)

[...] compreensão da realidade, a partir da cultura corporal [...], sempre articulando o conhecimento específico da educação física, a partir da cultura corporal, dos temas, da luta, da ginástica, dos jogos, brincadeiras, do esporte, da dança e outras práticas corporais, mas sempre vinculada e contextualizada às relações que nós vivemos diariamente enquanto estudantes, filhos de uma classe trabalhadora. [...] (PEF4)

Já o/a PEF3 apresenta os temas da cultura corporal sem, necessariamente, falar sobre objeto da EF na PCS, ao entender a cultura corporal como conteúdos a serem trabalhados nas aulas.

[...] luta, jogo, dança, esporte, ginástica [...], dentro desses conteúdos, a gente pode tratar outros, como alguns temas relacionados à saúde, relacionados ao meio ambiente, com as práticas de aventura, né, também faz parte dos esportes, [...] tratando a educação física, o conteúdo, o nosso conteúdo, e pegando esses outros conteúdos adjacentes e colocando na aula. (PEF3)

Destacamos que os temas da cultura corporal se configuram como conteúdos/conhecimentos a serem discutidos na escola, à medida em que estes são historicamente produzidos e culturalmente acumulados, ou seja, eles não estão desvinculados dos dados da realidade e, é a partir desses dados, que o Jogo, a Luta, o Esporte, a Dança, a Ginástica etc., se legitimam como conteúdos/conhecimentos da EFE. O/a professor/a ainda apresenta timidamente alguns temas, tratando-os como adjacentes, mas refletindo sobre isso. Acreditamos que tais temáticas estão imbricadas, já que os conhecimentos não são segregados e a PCS não os entende de maneira isolada.

As ideias acima estão atreladas aos princípios curriculares no trato com conhecimento, apresentado pelo Coletivo de Autores (2012), que nos ajudam a entender a dialética entre os conteúdos/conhecimentos da cultura corporal, os quais

precisam ser tematizados pela escola e à/pela realidade concreta. Uma vez que “o trato com o conhecimento reflete a sua direção epistemológica e informa os requisitos para selecionar, organizar e sistematizar os conteúdos de ensino” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 32), que não se separam da realidade social, sendo indissociáveis de sua significação humana e social (LIBÂNEO, 1985). Dessa maneira, voltamos à unidade de contexto **metodologia** para tematizar esses princípios em diálogo com a cultura corporal.

Nossa análise anterior coloca em evidência o princípio da relevância social, que precisa entender os sentidos e significados dos conteúdos/conhecimentos, relacionando-os com a realidade concreta dos estudantes, proporcionando uma explicação dela. A partir das reflexões pedagógicas, os estudantes devem compreender seus determinantes socioculturais, principalmente sua classe social. Como podemos ver na fala do/a PEF1:

[...] a ideia era trabalhar a questão da cultura corporal, como chave para levar os conhecimentos da educação física e associá-los com a realidade dos estudantes

Outro princípio importante é o da simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade, que, segundo o Coletivo de Autores (2012, p. 33), “a partir desse princípio, os conteúdos de ensino são organizados e apresentados aos alunos de maneira simultânea.” Ou seja, os conteúdos/conhecimentos não podem ser pensados ou ensinados isoladamente, eles se relacionam na realidade concreta com outros conteúdos/conhecimentos de maneira dialética. Nesse sentido, a PCS propõe uma compreensão ampla dos dados da realidade sem seccionar os conteúdos/conhecimentos, confrontando a ideia de etapismo presente na organização curricular conservadora.

Ao ensinar basquete, por exemplo, o/a professor/a não deveria começar ensinando primeiro a driblar a bola, em seguida a arremessar, depois as regras, o surgimento, os aspectos históricos etc., pois o ensino das partes seccionadas não promove o aprendizado sobre o todo, já que na realidade concreta, o basquete se manifesta com todos estes conteúdos/conhecimentos, e outros mais, de maneira simultânea. Não sendo possível compreender o todo, partindo de uma sequência de conteúdos/conhecimentos que são pré-requisitos uns para os outros.

Sendo assim, corroboramos com o Coletivo de Autores (2012) quando defendem o ensino organizado em ciclos de escolarização, pois, assim, os conteúdos/conhecimentos serão tematizados em sua totalidade complexa e dialética, compreendendo as “diferentes formas de organizar as referências do pensamento sobre o conhecimento para ampliá-las” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 34), rompendo com a ideia da linearidade do trato com o conhecimento na escola, e, ainda, evidenciando o princípio da espiralidade da incorporação das referências do pensamento.

Diante desse princípio, o basquete seria tematizado, em sua totalidade complexa, de diferentes maneiras de organização para os diferentes ciclos de escolaridade.

Outro princípio curricular no trato com o conhecimento é o da adequação às possibilidades sociocognoscitivas do estudante, que se faz presente na fala do/a PEF2, como vemos a seguir.

Isso é um princípio curricular para o trato com o conhecimento, [...], a adaptação às possibilidades sociais e cognoscitivas dos estudantes. Ou seja, eu adapto os conhecimentos que eu estou abordando às possibilidades que os estudantes me apresentam [...].

Podemos identificar, nesse fragmento da entrevista, o alinhamento do/a PEF2 com o que o Coletivo de Autores (2012, p. 33) apresenta sobre esse princípio. O professor/a precisa ter “no momento da seleção, competência para adequar o conteúdo à capacidade cognitiva e à prática social do aluno, ao seu próprio conhecimento e às suas possibilidades enquanto sujeito histórico.”

Ainda dialogando com as falas dos/as PEFs sobre cultura corporal e os princípios apresentados pelo Coletivo de autores (2012), temos o da contemporaneidade, que diz respeito a conteúdos/conhecimentos clássicos da EF, clássicos no sentido de serem essenciais para a compreensão dos dados da realidade, ou seja, não perdem sua contemporaneidade, assegurando que os estudantes tenham acesso aos conhecimentos mais modernos possíveis naquele momento. Tal princípio aparece na fala do/a PEF4:

eu procuro muito fazer com que os estudantes compreendam o que aquele tema tem de **importante** e o que ele representa **atualmente** na nossa sociedade. [grifo nosso]

Por fim, o Coletivo de Autores (2012) destaca, também, o princípio da provisoriedade do conhecimento, estabelecendo relações entre os conteúdos/conhecimentos e os diversos momentos históricos até os dias atuais. Vemos isso na fala dos/as PEF2 e PEF6, quando eles/as dizem o seguinte:

[...] aspectos históricos e dos aspectos sociológicos a respeito do esporte, para que eles não fiquem apenas na compreensão sobre história do esporte, história das olimpíadas, história de um esporte específico, como jogar um esporte. Isso tudo é importante, mas, [...] tão importante quanto [...], é entender que o esporte, não se dá como plantas que nascem do chão, [...] que a planta simplesmente está ali e nasceu. Não, tem uma história por trás daquilo, existe um conjunto de seres humanos que durante o decorrer do tempo construiu aquilo enquanto conceito e que nós precisamos nos apropriar para que possamos assimilá-lo e reaproveitá-lo. (PEF2)

[...] curiosos para estudar, para conhecer a história, que é uma das características também da abordagem **crítico-superadora**, é a **questão de historicizar**, de conhecer a história dos esportes. [...] (PEF6) [grifo nosso]

Essa fala nos remete ao Coletivo de Autores quando afirma que o princípio da provisoriedade do conhecimento “deve explicar ao aluno que a produção humana, seja intelectual, científica, ética, moral, afetiva etc., expressa um determinado estágio da humanidade e que não foi assim em outros momentos históricos.” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 34)

Vemos presente em diversas passagens das falas dos/as 6 professores/as, o entendimento e a compreensão sobre o objeto da EF, cultura corporal e os princípios curriculares no trato com o conhecimento, o que demonstra conhecimento e domínio desses princípios em suas práticas pedagógicas.

A dimensão da **críticidade** está presente na fala de todos/as professores/as, uma vez que ela é indispensável para a compreensão e materialização da PCS, já que se trata de uma perspectiva da EF essencialmente crítica.

[...] durante as aulas, eu sempre vou trazendo esses aspectos críticos. (PEF6)

[...] permite que o estudante aqui possa desenvolver uma visão crítica a respeito da sua realidade. (PEF2)

[...] essa parte crítica surge quando um aluno consegue relacionar algo que ele viu ou que ele viveu, ou que ele sabe, do conteúdo, [...] com o que está acontecendo, com o que a gente está tratando. E [...] com o que ele questiona. (PEF3)

[...] contribuir na formação dos estudantes de forma crítica, autônoma, de uma formação omnilateral, integral do sujeito, compreendendo todas essas dimensões do conhecimento. (PEF4)

[...] para que os estudantes conheçam, entendam, compreendam, critiquem o universo da cultura corporal. (PEF5)

[...] um movimento de pensar uma educação física mais crítica, né? (PEF1)

Essa criticidade se apresenta a partir da leitura e interpretação dos dados da realidade na intenção de proporcionar uma formação crítica para a classe trabalhadora, fomentando a luta de classes na intenção de alcançar uma hegemonia popular, configurando contribuições escolares num projeto histórico de superação do capitalismo.

Com base na PHC, destacamos que o processo de ensino-aprendizagem precisa estar pautado na prática social. Portando todo/a professor/a precisa ter definido claramente o seu projeto político-pedagógico para que possa orientar sua prática pedagógica, sua relação com os estudantes, a seleção dos conteúdos/conhecimentos a serem tratados e sistematizados científica e metodologicamente, assim, como valores sociais, senso crítico e consciência de classe, tal como destacam os/as PEF2 e PEF4.:

[...] uma perspectiva de trazer soluções para a realidade com uma perspectiva de classe. [...] (PEF2)

filhos de uma classe trabalhadora, compreender o seu papel enquanto sujeito, cidadão, compreendendo de forma crítica essas relações de poder, as influências políticas e como tudo isso acaba interferindo na vida. (PEF4)

Sobre a **sistematização**, os/as professores/as trazem os seguintes conceitos:

[...] tornar aquele conhecimento palpável dentro de sala de aula. Torná-lo acessível, torná-lo de forma que o trato daquele conhecimento seja aprendido de uma maneira é... mais positiva ou mais consciente, certo, e reflexiva pelos estudantes. Então, a sistematização é como eu trato esse conhecimento dentro da sala de aula de educação física. (PEF1)

[...] evidencia uma linha de ação [...], nada mais é do que a articulação dentro de todo o movimento de constituição dos saberes escolares [...] de compreensão dentro desse núcleo [...], entre conteúdo e método, sobre como eu vou fazer para materializar aquela aula ali. (PEF2)

É uma organização hierárquica coerente, lógica, para facilitar o meu planejamento, né, e para que eu consiga atingir os meus objetivos, mas também para facilitar o entendimento dos alunos. (PEF3)

Tais conceitos se aproximam muito do que é apresentado por Souza Júnior (2007), ao afirmar que o/a professor/a precisa organizar e reorganizar os

conhecimentos, relacionando-os aos dados da realidade, estabelecendo generalizações, lógicas, nexos e relações acerca desses conhecimentos, em diálogo com os estudantes.

No âmbito da sistematização, os saberes organizados passam a submeter-se ou mesmo criar uma coerência com a linha de ação. Assim a sistematização diz respeito às maneiras e princípios de tratamento metodológico dos saberes diante dos alunos, sendo, portanto, uma dimensão da ação pedagógica na interação professor-aluno e aluno-aluno no processo de socialização do conhecimento. Essa sistematização dos saberes escolares também se refere às diferentes maneiras de compreender a avaliação das aprendizagens permitindo nos indagar sobre o tempo necessário às aprendizagens. (SOUZA JÚNIOR, 2007, p. 98)

Sendo assim, a sistematização se foca na estruturação lógica e metodológica do conhecimento e, junto a seleção e organização, compõe os elementos do trato com o conhecimento (COLETIVO DE AUTORES, 2012; SOUZA JUNIOR, 2007). O fato de os/as professores/as demonstrarem aproximações e entendimento da sistematização nessa lógica de pensamento, nos mostra que eles/as de fato se apropriam da PCS, já que o Coletivo de Autores entende assim a sistematização.

Ainda sobre a **sistematização**, os/as professores/as revelam trazem as “formas” que sistematizam suas aulas.

Nos primeiros anos, eu dou um enfoque nas modalidades coletivas, [...], vou tratando as modalidades e vou linkando e tematizando com temas transversais ou temas do cotidiano deles em relação àquelas modalidades que estamos trabalhando. Então a gente tem muita prática e sempre durante a prática a gente faz pausas, conversa, surgem conflitos em relação às práticas corporais daqueles esportes. (PEF1)

1º ano, é um ano de fundamentos, então [...] o estudante aprende a história do esporte moderno, aprende a conceituar o esporte moderno enquanto fenômeno, aprende as suas diferentes manifestações no que diz respeito ao esporte enquanto lazer, o esporte enquanto rendimento, essa interrelação entre lazer e rendimento. (PEF2)

toda aula minha, [...] envolve uma introdução a respeito do assunto, como eu lhe disse anteriormente, e nessa introdução à respeito do assunto, a depender daquilo que eu queira tratar. (PEF2)

inicialmente, falando de esporte, eu faço um trabalho que dialoga mais com o conceitual, uma questão mais de identificação do estágio da realidade, que é o que os autores, o Coletivo indica que deve ser feito antes, lá atrás, mas como eles chegam para mim num nível de desorganização, de caos com relação a isso, a gente precisa voltar um pouco para esse ciclo e trabalhar lá no “início”. Então eu trabalho com questão conceitual, questão de práticas do esporte, com questão de identificação do que é essa prática, geralmente parte de uma discussão mais geral, [...] depois disso eu proponho uma reflexão sobre classificação. Então a gente vai primeiro para a classificação

mais simples que é dos esportes individuais e depois dos esportes coletivos, então geralmente, no 6º ano, a gente se aproxima bastante do atletismo. [...] (PEF5)

Diante dessas linhas de ações, observamos que os/as professores/as que abraçam a PCS, em suas práticas pedagógicas, apresentam coerência com a perspectiva, portanto com sua funcionalidade e fundamento crítico nesse processo, sistematizando os saberes escolares, por meio de reflexões conceituais, historicidade, problematizações, compreensão do todo do fenômeno, reconhecimento dos dados da realidade, tratamento do conhecimento elaborado e seus nexos e relações.

Sobre a **concepção de Esporte** do/a PFE5, identificamos uma aproximação com as concepções discutidas e defendidas nesse texto, visto que ele evidencia um entendimento do Esporte como fenômeno sociocultural moderno, complexo e contraditório, para além das modalidades e de uma visão puramente tecnicista, apresentando os princípios do Esporte moderno (profissionalização, mercantilização e espetacularização) e defendendo a teoria da ruptura.

O esporte é uma prática institucionalizada, [...] datada, vem com o advento da modernidade, se apropria de algumas manifestações da cultura corporal e impõe códigos, coloca a questão da profissionalização, [...], do espetáculo, da “mercadorização”. [...] eu trabalho também a questão da ruptura do esporte, então eu trabalho com a perspectiva do esporte moderno enquanto fenômeno social. (PEF5)

[...] essa interrelação entre lazer e rendimento, que aí a gente tem o avanço da teorização que não compreende mais a relação entre lazer, rendimento e educação, porque se compreende que todo ato é educativo, seja ele correto ou não. (PEF2)

Podemos perceber uma aproximação da fala do/a PEF2 com o que Bracht (2011) e Oliveira (2013) defendem, e que nós corroboramos, no que diz respeito às dimensões sociais do Esporte. Os autores evidenciam duas dimensões: Esporte de rendimento ou espetáculo, este é rapidamente transformado em mercadoria na intenção de obter lucro; e o Esporte como atividade de lazer, podendo ser experimentado por meio de vivências corporais de atividades esportivas, ou como espectador do Esporte, pela mídia. Os Autores não acrescentam a dimensão do Esporte educação, por identificarem no Esporte uma inerente presença dessa dimensão educacional, e acrescentando uma dimensão específica para esse aspecto do Esporte, estaríamos segregando-o das outras dimensões.

Podemos, então, estabelecer um paralelo entre as concepções de Esporte trazidas pelos/as professores/as e a concepção da PCS.

O esporte, como prática social que institucionaliza temas lúdicos da cultura corporal, se projeta numa dimensão complexa de fenômeno que envolve códigos, sentidos e significados da sociedade que o cria e o pratica. Por isso, deve ser analisado nos seus variados aspectos, para determinar a forma em que deve ser abordado pedagogicamente no sentido de esporte “da” escola e não como esporte “na” escola. [...] Se aceitarmos o esporte como fenômeno social, tema da cultura corporal, precisamos questionar suas normas, suas condições de adaptação à realidade social e cultural da comunidade que o pratica, cria e recria. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 69-70) Caio, seria bom dar uma olhada nessa citação, pois acho que tem alguma coisa faltando.

A PCS e os professores e professoras entrevistados apontam para um Esporte complexo e contraditório. O Esporte, quando visto sob a ótica do senso comum, pode ser reduzido ao esporte de alto rendimento. Entretanto, à medida que ampliamos o entendimento sobre o fenômeno, percebemos suas diversas formas de manifestações, leituras e interpretações, cabendo à escola compreender, refletir e questionar sobre todas elas, a partir de um novo olhar, o olhar do esporte DA escola, este que prioriza a pedagogização desse conhecimento na intenção de criticar a generalização reducionista da reprodução de características, tais como a vitória a todo custo, o tecnicismo, a meritocracia, a concorrência exacerbada, a rivalidade na escola. Assim, propondo a ênfase no coletivo, na participação, na confiança mútua, na solidariedade etc.

Quando entendemos que o Esporte é (re)produzido numa sociedade capitalista, podemos entender porque atualmente tantas características do nosso sistema social se apresentam com mais evidência nesse fenômeno, uma vez que ele é (re)criado, na maioria das vezes, a serviço, dos interesses da classe dominante. Cabe então à escola possibilitar uma formação que (re)crie o Esporte com ênfase nos interesses da classe trabalhadora.

Alguns/as professores/as destacam, em suas falas, discussões sobre gênero e raça¹⁷, como trazemos na unidade de contexto **marcadores sociais**.

¹⁷ Destacamos que compreendemos a dinâmica entre os termos raça e etnia e corroboramos com Lima (2018, p. 42), quando afirma: “Etnia, portanto, retrata um grupo social com organização própria e que compartilha tradições, língua, cultura e religião. O que nos faz compreender a subjetividade humana de forma ampla, contrapondo-se à concepção unicamente física do ser humano. Assim a raça começa a ser entendida como algo morfo-biológico e a etnia direcionada pela construção sociocultural.”

Vamos pegar aí, por exemplo, a dança, né... “ah, quem dança?”, “Não, homem que dança, não é homem”, “Ah, por que?” Ah, então, tem uma **questão de gênero** aí. (PEF4) [grifo nosso]

Então, apresentando algo desse esporte, a gente sempre fala: “Ah, porque nesses esportes há predominância masculina ou há uma maior visibilidade?” Então a gente discute **questões de gênero**, discute questões **sociais**, em relação aos esportes, questão **de raça**. (PEF1) [grifo nosso]

Tais marcadores, apesar de presentes no contexto da PCS, estão imbricados à luta de classes. Dessa forma, a luta de classes que ocupa a centralidade da perspectiva. Essa é uma das considerações que alguns estudiosos pós-críticos fazem às perspectivas críticas. Como Neira (2009) escreve.

Com as teorias críticas, as relações de poder pautavam-se, sobretudo nas questões de classe. Agora, diante de noções pós-críticas do currículo cultural, as indagações se expandiram e acolheram outros marcadores como, gênero, etnia, níveis de habilidade, tempo de escolarização, local de moradia, ocupações profissionais dos familiares, religião, características da comunidade onde a escola está inserida, entre outros.

É interessante esse dado para que possamos perceber os marcadores sociais, que mesmo aparentando ter menos destaque na PCS do que em teorias curriculares ou perspectivas de EF pós-críticas (multiculturalismo¹⁸ e currículo cultural¹⁹), as discussões sobre a temática estão presentes na prática pedagógica dos professores/as que buscam materializar a PCS. Defendemos o mesmo ponto trazido por Lorenzini et. al. (2021, p. 126) ao afirmar que a teoria crítica marxista

não analisa as relações sociais e econômicas de maneira fragmentada, mas em sua totalidade, uma vez que as inúmeras dinâmicas que sustentam as relações de exploração e dominação em nossa sociedade remetem aos processos e dinâmicas econômicas de exploração e à política do reconhecimento (lutas culturais contra a dominação e lutas pela identidade), que precisam ser consideradas em conjunto como afirmam Apple, Au e Gandin (2011). Por isso mesmo incorpora a dimensão dos marcadores sociais das diferenças, sua exploração e condição de classe na sociedade capitalista.

¹⁸ “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.” (PAIVA 2017, p. 80-81).

¹⁹ “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.” (PAIVA 2017, p. 82).

E corroboramos, ainda, com os autores quando escrevem que a “luta deve ser de classe e não de grupos isolados, visto que o problema está no fato de que os meios de produção estão nas mãos de uma classe dominante.” (LORENZINI et. al., 2021, p. 130). Destacamos o avanço do currículo cultural no que se refere a dar visibilidade às temáticas dos marcadores sociais na escola, contudo “estes não devem ocupar a centralidade do conhecimento específico da educação física escolar.” (LORENZINI et. al., 2021, p. 130)

As duas perspectivas (crítico-superadora e currículo cultural) se estabelecem de forma sólida, a partir da crítica à forma instrumental, prescritiva e apolítica de perspectivas tradicionais e tecnicistas, e da proposta de superação destas. Na intenção de apresentar subsídios que possibilitem e fomentem a luta frente às relações de exploração, dominação e poder da nossa sociedade. A PCS foca na universalidade da luta de classes, enquanto o currículo cultural prioriza as particularidades dos marcadores sociais.

Assim sendo, a centralidade do multiculturalismo e do currículo cultural está nas particularizações dos marcadores sociais de diferenças culturais, tais como etnia, gênero, religião, idade etc., e não nas categorias destacadas e defendidas pela PHC e PCS, como classe social e trabalho (PAIVA, 2017).

Nesse sentido, vemos uma

[...] ambivalência recíproca de críticas aos estudos críticos e pós-críticos do currículo. São críticas das reflexões sobre diversidade cultural advindas dos estudos pós-críticos aos estudos críticos e críticas aos fundamentos da diversidade cultural vindas dos estudos críticos aos estudos pós-críticos (SOUZA JÚNIOR et. al., 2017, p.30).

Entendemos que os avanços com relação a essa temática advêm justamente das críticas recíprocas, surgindo, diante dessa tensão, reflexões e possibilidades de superação do que está posto. Claro que isso precisa acontecer diante de uma coerência epistemológica com a perspectiva defendida pelo/a professor/a, o que não impede aproximações e distanciamentos entre elas. No entanto, nós ainda acreditamos que a luta de classes precisa ser a centralidade da formação escolar.

Por fim, identificamos um movimento dinâmico com certa aproximação e certo distanciamento no **trato do Esporte e no trato de outros temas da cultura corporal**. Quando questionados sobre a(s) diferença(s) (ou não) nesse trato, os/as professores/as responderam o seguinte:

[...] partem dessas discussões relacionadas aos contextos histórico, social, cultural, então, eu não vejo distinção do que é a forma, o trato pedagógico com o tema. (PEF4)

Não. [...] a diferença é apenas o conteúdo, mas a forma de tratar a aula, não. [...] porque o esporte é mais fácil a gente [...] aplicar porque envolve a bola, né, na maioria deles. (PEF3)

Não, o trato se aproxima em todos eles. Eu faço esse mesmo movimento que eu faço nos esportes. Para tudo. (PEF1)

Diferença tem. Várias. Em termos metodológicos, não. Eu parto de uma teoria que me orienta a planejar qualquer tipo de aula, inclusive se fosse até de outra disciplina, então em termos metodológicos, não, mas de natureza do conteúdo, em termos da receptividade dos estudantes, em termos de algumas estratégias que eu tento utilizar em função de um ou outro conteúdo, sabe? Isso aí é diferente. Vou te dar um exemplo: quando eu trabalho com esporte, geralmente é um conteúdo muito bem aceito, muito bem recebido pelos estudantes, então eu não tenho tanta resistência, mas por exemplo, quando eu trabalho com ginástica, eu tenho que fazer, lançar mão de algumas estratégias somente para superar a barreira inicial. [...] (PEF5)

Não, não. Eu digo a você que o esporte eu trato da mesma maneira... quando eu digo “mesma maneira” é seguindo os mesmos princípios metodológicos. (PEF2)

Diante das falas dos/as professores/as, percebemos que o trato metodológico com os temas da cultura corporal segue a mesma lógica, independente de estar discutindo sobre Esporte ou Luta por exemplo. No entanto, o Esporte parece ser mais bem aceito pelos estudantes, de maneira geral, talvez pela história do Esporte na EF brasileira e pelo acesso a ele através da mídia. Existem certas diferenças com relação ao conhecimento Esporte, mas no que diz respeito aos procedimentos metodológicos baseados na PCS essas diferenças não existem.

Os/as professores/as nos dizem, então, que existem princípios que fundamentam o trato pedagógico com os temas da cultura corporal, independente de qual seja esse tema. Ou seja, a partir do entendimento dos professores e professoras, sobre a PCS, o trato de qualquer conhecimento/conteúdo na escola perpassa – por compreendê-lo em sua totalidade e complexidade, historicidade, contexto social, econômico, cultural, contradições, especificidades e generalizações – pela intenção de proporcionar uma formação omnilateral, em que os estudantes sejam capazes de ler os dados da realidade, criar e recriar a cultura corporal, sendo capazes de criticar e ressignificar esses conhecimentos.

Dessa forma, a especificidade dos conhecimentos se encontra na especificidade de cada tema, tendo relação direta com a afinidade que os estudantes

possuem sobre determinados conhecimentos da EF ou, por exemplo, certa repulsa a eles. Nesse sentido, cabe a(o) professor(a) viabilizar diferentes estratégias para materializar suas aulas de maneira coerente com a perspectiva que os orientem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do texto, discutimos acerca da sistematização do Esporte à luz da PCS, e destacamos que a sistematização desse fenômeno sociocultural, a partir dessa perspectiva da EF, de base marxista, defende uma formação crítica e consciente da realidade social, na intenção de proporcionar a possibilidade de transformação social. A teoria nos orienta e sistematiza o Esporte DA escola, nas aulas de EFE, mas isso não significa negar o Esporte de alto rendimento, e sim entender que este precisa ser ressignificado e reinventado para o chão da escola, no intuito de contrapor a reprodução acrítica dos temas da cultura corporal, proporcionando uma leitura crítica da realidade em que o fenômeno está inserido.

Além disso, frente a vários entendimentos superficiais e reducionistas do senso comum acerca do Esporte, propagado pela mídia financiada pela burguesia na intenção de usá-lo como ferramenta de manutenção do *status quo*, cabe a EFE olhar para esse fenômeno e trazer subsídios para que os estudantes possam compreender a lógica capitalista reproduzida neste fenômeno, a fim de confrontá-la para superação deste modelo de sociedade na busca por uma hegemonia da classe trabalhadora.

O esporte representa o modelo perfeito da sociedade concorrencial, regrada, que valoriza e premia a competência, elemento diferenciador dos homens no reino da escassez. Ele representa todo um processo social de afunilamento e exclusão. No início, todos são iguais, todos têm o direito à vitória, à possibilidade formal de obter sucesso. Depois, no processo, os competentes se estabelecem. [...] os competentes no esporte são quase sempre os “bem-nascidos” e “bem-criados”. Os poucos exemplos de vitoriosos que vêm de baixo, que surgem do nada, servem apenas para ilustrar o discurso que imprime a ideia do esforço recompensado e/ou da prevalência dos dons pessoais (ASSIS, 2001, p. 95-96).

Entendemos que o autor se refere, no trecho, ao Esporte de alto rendimento, amplamente disseminado pela grande mídia. Sendo assim, precisamos contrapor essa hegemonia, criticando esse esporte e compreendendo-o como um fenômeno mais amplo, que possui suas origens na cultura popular e foi transformado em produto, trazendo possibilidades contraditórias dentro de sua própria dinâmica, sendo possível priorizarmos a vivência coletiva sobre o individualismo dos mais habilidosos, o respeito ao outro sobre a ideia de “vitória a todo custo”, a compreensão de que jogar contra o outro, ainda assim, configura jogar com o outro, a vontade de continuar o jogo

sobre a ideia de finalizar a partida rapidamente para obter o resultado, a confiança mútua sobre a suspeita, cooperação sobre a disputa exacerbada (ASSIS, 2001).

Nesse sentido, dentre os cinco documentos curriculares analisados, quatro trazem propostas para o componente curricular EF, e propõem a PCS como possibilidade mais coerente para formação dos estudantes no que tange a EF. Apesar de algumas incoerências e ecletismo teóricos dessas propostas, destacamos que elas avançam no entendimento e na proposta de sistematização do Esporte à medida que o compreenderem como fenômeno social, cultural, historicizado, complexo e contraditório, propondo seu ensino pautado na leitura crítica da realidade social e sua transformação em prol da classe trabalhadora.

Destacamos, também, o esforço e empenho dos professores e professoras entrevistados em superar as limitações dos documentos, bem como do Livro Metodologia do Ensino da Educação Física (1992), no intuito de materializar a PCS de maneira coerente e de fato crítica e superadora.

Percebemos que os/as professores/as participantes da pesquisa se apropriam dos passos/momentos do método da prática social para sistematizarem suas aulas sobre Esporte. Então, eles procuram, diante de seleção do conteúdo/conhecimento do tema da cultura corporal, proporcionar momentos de problematização, instrumentalização e catarse, partindo da e chegando na prática social. Destacamos que esses passos/momentos não são lineares, nem isolados, eles acontecem simultaneamente.

Assim, não tivemos a intenção de apresentar uma “receita” de como devem acontecer as aulas de EFE sobre Esporte à luz da PCS, mas sim de refletir e trazer possibilidades para a sistematização desse conhecimento.

Vale destacar, ainda, que os/as professoras/as demonstram entendimento sobre a PCS e o diálogo com a sistematização do Esporte. Esse dado é importante para que percebamos que professores/as que procuram se aproximar da PCS a compreendem, favorecendo, assim, uma materialização coerente da perspectiva, caminhando para uma formação omnilateral.

Observamos também que, apesar de tratarmos de um tema historicamente hegemônico, o Esporte, e de uma perspectiva crítica de grande importância da EF, poucos estudos que discutem as relações entre os dois. A possibilidade para explicar tal fato é que, ao identificar que o Esporte, especialmente sua ruptura moderna, traz consigo elementos históricos que expressam bases de um movimento de dominação

no capitalismo. A teorização da PCS e alguns professores/as e pesquisadores/as tiveram receio e limites em proposições e experiências no ensino do Esporte na escola (SOUZA; PINA e LOPES, 2013).

Contudo, percebemos o esforço dos documentos curriculares analisados em superar esses limites, na intenção de subsidiar a prática pedagógica dos professores e professoras. Especificamente sobre as propostas do estado de PE, percebemos que além de apresentarem, ao longo de sua história, embasamento teórico, também apresentam possibilidades práticas de trato com o Esporte nas aulas de EFE, objetivando possibilitar que os estudantes vivenciem, compreendam, (re)criem, analisem e critiquem os temas da cultura corporal, no nosso caso, em específico, o Esporte, procurando superar a visão reducionista do esporte NA escola e tratando-o como conhecimento DA escola.

Vale ressaltar que, apesar de o Coletivo de Autores (2012) propor esse entendimento acerca do Esporte, a obra termina por apresentar limitações se comparado com os demais temas da cultura corporal (jogo, dança e ginástica), com exceção do tema luta, cuja limitação no livro é ainda maior.

A obra propõe uma perspectiva de EF com bases no Materialismo Histórico-dialético e na Pedagogia Histórico-crítica ao apresentarem, no capítulo 3, item 2, “O tempo pedagogicamente necessário para o processo de assimilação do conhecimento” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 64), que seria uma proposta de organização e sistematização dos temas da cultura corporal distribuídos dentro do tempo necessário para sua assimilação de acordo com os ciclos de escolarização. No entanto, ao tematizar o Esporte, deixa de lado os ciclos e faz a escolha por apresentar o conteúdo em modalidades esportivas (futebol, atletismo, voleibol e basquetebol).

O Jogo, a Ginástica e a Dança aparecem em ciclos; a Luta também é tematizada de maneira restrita, tratando apenas da capoeira.

Voltando ao Esporte, cabe a reflexão, do porquê não foi tematizado também em ciclos. Seriam ainda resquícios de um entendimento reducionista que por anos esteve hegemônico na EFE? Podemos dizer que apesar dessa crítica, o Coletivo de Autores (2012) estabeleceu uma perspectiva crítico-superadora, abrindo espaço para que outros estudiosos, a partir do entendimento da obra Metodologia do Ensino da Educação Física, pudessem ampliar e superar alguns aspectos que fossem necessários.

Conseguimos identificar um número mais expressivo de trabalhos acerca da PCS em geral, evidenciando uma preocupação com a EF escolar crítica, na intenção de superar práticas tradicionais (tecnicistas, por exemplo) e de aprofundar as discussões e práticas pedagógicas compromissadas com a transformação social e a luta de classe. Os trabalhos tematizavam a PCS como base para o trato com os conhecimentos da cultura corporal, como referência para o trabalho pedagógico inclusivo, além de discutirem princípios com base na teoria histórico-cultural, nas propostas curriculares etc.

Contudo, as produções que identificamos e que estabelecem uma relação entre a PCS e as especificidades do ensino do Esporte na EFE foram poucas, apontando para o fato de que precisamos continuar produzindo sobre a sistematização do Esporte à luz da PCS, propondo avanços nas discussões apresentadas pelo Coletivo de Autores (1992), possibilitando a qualificação da prática pedagógica dos professores e professoras no “chão da escola”.

Acreditamos na escola como espaço formativo crítico, que busque uma transformação social e que favoreça a classe trabalhadora. Para tal, apontamos a PCS como perspectiva da EF que proporciona o embasamento teórico necessário para que possamos produzir esta EF. Dentro desse contexto, como dito pelos professores e professoras participantes, é necessário tratar o Esporte em toda sua complexidade na intenção e possibilidade de (re)criarmos um Esporte DA escola.

Devemos ter afinco nas ações pedagógicas e consistência nos fundamentos teórico-metodológicos de forma que estes promovam importantes mudanças no esporte que reproduz o modelo capitalista, mudanças que alterem a “atual dinâmica do esporte, essencialmente competitiva e aparentemente lúdica, para uma outra, qualitativamente distinta, essencialmente lúdica e aparentemente competitiva” (ASSIS, 2001, p. 199).

Em momentos políticos como o que vivemos atualmente, de fortalecimento do conservadorismo e políticas de direita, é deveras relevante discutir com professores e professoras sobre a prática pedagógica deles à luz da PCS e sua base marxista, a fim de que possamos nos fortalecer frente à luta de classes.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M.A.B.; GUTIERREZ, G.L. Esporte e sociedade. **EFDeportes.com (Revista Digital)**. Buenos Aires, n. 133, p. 1-8, 2009.
- ALVES, M. S. **A DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: a sistematização do conteúdo nas escolas de referência do Estado de Pernambuco**. Recife, Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa Associado de Pós-graduação em Educação Física UPE/UFPB, 2014.
- AMARAL, L. V. **Textos Didáticos na Prática Pedagógica do Professor de Educação Física da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco**. Recife, Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa Associado de Pós-graduação em Educação Física UPE/UFPB, 2013.
- ASSIS DE OLIVEIRA, S. **Reinventando o esporte: possibilidades da prática pedagógica**. Campinas - SP: Autores Associados, 2001.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BERNARDI, G. B.; FAZENDA JUNIOR, C. A. P. Crítica ao “escola sem partido”: um olhar pela perspectiva crítico-superadora da educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 1029-1040, jul./set. de 2018.
- BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BOURDIEU, P. Como é possível ser esportivo? In: BOURDIEU, P. (Ed.). **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 136–153.
- BOURDIEU, P. Programa para uma sociologia do esporte. In: BOURDIEU, P. (Ed.). **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990. p. 207–220.
- BRACHT, V. **Aprendizagem social e Educação Física**. 2. ed. Porto Alegre: Magister, 1997.
- BRACHT, V. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. 4. ed. Ijuí - RS: Ijuí, 2011.
- BRASIL. **Lei nº 9.615**, de 24 de março de 1998. Institui normas gerais sobre o esporte e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19615consol.htm> Acessado em: 13 out. 2021.
- CASAGRANDE, C. G. **Ensino e aprendizagem dos esportes coletivos: análise dos métodos de ensino na cidade de Uberlândia-MG**. Uberaba. Dissertação de Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM, 2012.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 2012.

DAMICO, J. Corpo a corpo com as jovens: grupos focais e análise de discurso na pesquisa em educação física. **Movimento**. Porto Alegre, v.12, n. 02, p. 35-67, maio/agosto de 2006.

ESCOBAR, M. O. CULTURA CORPORAL NA ESCOLA: Tarefas da Educação Física. **Motrivivência**, p. 91-102, Dez. 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T.N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da Didática Histórico-Crítica**. 1ª ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2019.

GODOI, M.; XAVIER, G. S.; GRANDO B. S. Cultura e danças regionais em um projeto pedagógico de uma professora de educação física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 21, n. 3, jul./set. 2018.

GOIÁS, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Projeto Político Pedagógico Institucional**. Goiás, 2018,

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, vol.12 n.24, 2002.

GONZÁLEZ, F. J. O estudo do esporte na formação superior em Educação Física: construindo novos horizontes. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 213-229, 2004.

JABOATÃO DOS GUARARAPES. Secretaria de Educação. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino**. Jaboatão dos Guararapes, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: pedagogia crítico – social dos conteúdos**. SP: Loyola, 1985.

LIMA, I. T. G. **A inserção dos conteúdos afro-brasileiros nas aulas Educação Física Escolar: limites e possibilidades na rede estadual de Pernambuco**. Recife, Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa Associado de Pós-graduação em Educação Física UPE/UFPB, 2018.

LIMA, M. A. de; MARTINS, C. J.; CAPRARO, A. M. Olimpíadas modernas: a história de uma tradição inventada. **Revista Pensar a Prática**. v. 12, n. 1, 2009.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E. P. U. 2012.

LOREZINI, A. R.; PAIVA, A. C.; TENÓRIO, K. M. R.; BRASILEIRO, L. T.; MELO, M. S. T.; SOUZA JÚNIOR, M.; BARBOZA, R. G.; OLIVEIRA, R. F. C. Metodologia do

ensino de educação física: gênese, desenvolvimento e atualidade na perspectiva crítico-superadora. In: MARCASSA, L. P.; ALMEIDA JÚNIOR, A. S.; NASCIMENTO, C. P. (org) **Ensino de Educação Física e Formação Humana**. 1. Ed. – Curitiba: Appris, 2021 p.115 – 140.

MACHADO, T. S.; BRACHT, V. O impacto do movimento renovador da educação física nas identidades docentes: uma leitura a partir da “teoria do reconhecimento” de Axel Honneth. **Movimento**, Porto Alegre, p. 849-860, ago. 2016.

MALINA, A.; AZEVEDO, A. C. B.; ORTIZ, C. A.; PIERETTI, E. R.; INSFRAN, F.; ZANELA, J. A. **Matriz Metodológica Crítica para o Ensino do Esporte**. Campo Grande: Editora UFMS, 2017.

MARCHI JÚNIOR, W. **Sacando o Voleibol**. São Paulo/ Ijuí: Hucitec/ Unijuí, 2004.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. V. **Fundamentos de metodologia científica**. 6ª Ed. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

MEDEIROS, F. R. C. **A sistematização do conteúdo luta nas aulas de educação física em escolas da rede estadual de Pernambuco**. Recife, Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa Associado de Pós-graduação em Educação Física UPE/UFPB, 2013.

MELLO, A. S.; SCHNEIDER, O.; SANTOS, W.; VOTRE, S. J.; NETO, A. F. Educação física e esporte: reflexões e ações Contemporâneas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 02, p. 175-193, abr/jun de 2011.

MÉSZÁROS, I. **O poder da ideologia**, São Paulo: Boitempo, 2004.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: HUCITEC, 2010.

NEIRA, M. G. **"Focinho de porco não é tomada?" ou desfazendo a confusão: interpretações distorcidas do currículo cultural da Educação Física**. São Carlos: Cubo Multimídia, 2009.

NEIRA, M.G., NUNES, M. L. F. Contribuições dos estudos culturais para o currículo da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 33(3):671-85, 2011.

NORA, D. D.; WELTER, J.; BUFFON, E.; RIBAS, J. F. M. Praxiologia motriz, trabalho pedagógico e didática na educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 4, 1365-1378, out./dez. de 2016.

OLIVEIRA, J. P. S. **A constituição dos saberes escolares em saúde na educação física escolar: Uma análise sobre a prática pedagógica de professores da Rede Pública Estadual de Pernambuco**. Recife, Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa Associado de Pós-graduação em Educação Física UPE/UFPB, 2017.

OLIVEIRA, R. F. C. DE. **O ensino do esporte a partir do Programa Inspiração Internacional: um intercâmbio Brasil e Inglaterra**. Recife: 178f. Dissertação

(Mestrado em Educação Física) - Programa Associado de Pós-graduação em Educação Física - UPE/UFPB, 2013.

OLIVEIRA, R. F. C. **O ensino do esporte no programa inspiração internacional: contribuições teórico-metodológicas a partir da educação intercultural das escolas inglesas.** Tese (Doutorado em Educação Física), Programa associado de pós-graduação em Educação Física. Escola Superior de Educação Física, Universidade de Pernambuco/Universidade Federal da Paraíba. Recife, 2017.

PAIVA, A. C. S. **Pedagogia histórico-crítica e currículo escolar: contribuições para a prática pedagógica da educação física.** Recife, Tese (Doutorado em Educação Física) - Programa Associado de Pós-graduação em Educação Física UPE/UFPB, 2017.

PARAÍBA. Secretaria de Educação e Cultura. **Referencial curricular de Educação Física.** João Pessoa: SEC/Gerência Executiva da Educação Infantil e Ensino Fundamental, 2010.

PEREIRA, K. S. **Avaliação da aprendizagem em educação física escolar: um estudo com professores da rede de ensino do estado de Pernambuco.** Recife, Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa Associado de Pós-graduação em Educação Física UPE/UFPB, 2021.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Contribuição ao debate do currículo em Educação Física: uma proposta para a escola pública.** Recife: SEE-PE, 1989.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Subsídio para organização da prática pedagógica nas escolas: Educação Física.** Recife: SEE- PE, 1992.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação, Cultura e Esportes. **Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco - Educação Física.** Recife: SE-PE e UNDIME-PE, 2006.

PERNAMBUCO. **Orientações teórico-metodológicas para o Ensino Fundamental e Médio: Educação Física.** Recife: SEDUC- PE, 2010.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Proposta Curricular para o Ensino Médio Integral.** Recife, 2010.

PERNAMBUCO. **Parâmetros para a educação básica do Estado de Pernambuco: Concepções teóricas.** Recife: Secretaria de Educação, 2012.

PERNAMBUCO. **Parâmetros para a educação básica do estado de Pernambuco: Parâmetros curriculares de educação física ensino fundamental e médio.** Secretaria de Educação, Pernambuco, 2013.

PINA, L. D. Pedagogia Histórico-Crítica e transmissão do Conhecimento Sistematizado sobre o Esporte na Educação Física. **Motrivivência** Ano XX, Nº 31, P. 115-131. Dez./2008.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J.; PAES, R. R. Pedagogia do esporte: panorama e análise conceitual das principais abordagens. **Motriz**, Rio Claro, v.15 n.3 p.600-610, jul./set. 2009.

SAAD, M. A., **Estruturação das sessões de treinamento técnico-tático nos escalões de formação do futsal**. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2002.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 3.ed. São Paulo: McGraw Hill, 6.ed. revista-Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463/9500>. Acesso em: 19/09/2021.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 38 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SCAGLIA, A. J.; SOUZA, A. Pedagogia do esporte In: Comissão de Especialistas de Educação Física [do Ministério do Esporte]. **Esporte escolar – curso de especialização. Dimensões pedagógicas do Esporte**. 1ª ed. Brasília: Universidade de Brasília/CEAD, 2004.

SCAPIN, G. J.; Camargo, M. C. S.; Souza, M. S.; COSTA, L. C.; CHARÃO, C. M. A construção de material pedagógico para o ensino do jogo e o processo educativo na Educação Física crítico-superadora. **Motrivivência**, (Florianópolis), v. 32, n. 61, p. 01-20, janeiro/março, 2020.

SILVA, C. N. O S. **Métodos de Ensino do Esporte, Uma Revisão**. 2018. f. 29. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Física Escolar) – Universidade de Pernambuco - Escola Superior de Educação Física, 2018.

SIMÕES, A. S.; LORENZINI, A. R.; GAVIOLI, R.; CAMINHA, I. O.; SOUZA JÚNIOR, M. B. M.; TAVARES, M. S. A educação física e o trabalho educativo inclusivo. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 1., p. 35-48, jan./mar. de 2018.

SOUSA, F. C. **A Construção Curricular da Educação Física na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, 2007-2010**. Recife, Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa Associado de Pós-graduação em Educação Física UPE/UEPB, 2011.

SOUZA, B. I. S. A organização do trabalho pedagógico na educação infantil: especificidades e relações com a Educação Física. **Motrivivência**, (Florianópolis), v. 31, n. 58, p. 01-22, abril/julho, 2019.

SOUZA JÚNIOR, M. **A constituição dos saberes escolares na educação básica**. Tese (Doutorado em Educação), Programa de pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2007.

SOUZA JÚNIOR, M.; TAVARES, M.; SANTIAGO, M. E. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar. **Artigos Originais**. Porto Alegre, v. 16, n. 03, p. 31-49, julho/setembro de 2010.

SOUZA JÚNIOR, M.; BARBOZA, R. G.; LORENZINI, A. R.; GUIMARÃES, G.; SAVONE, H.; FERREIRA, R. C.; PEREIRA, E. L.; FRANÇA, D.; MELO, M. S. T.; LINDOSO, R. C.; Sousa, F. C. Coletivo de Autores: a cultura corporal em questão. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n.2, p. 391- 411, abril/jun. 2011.

SOUZA JÚNIOR, M. Currículo e saberes escolares: ambiguidades, dúvidas e conflitos. **Pró-Posições**. v. 22 n. 1: jan./abr. 2011.

SOUZA JÚNIOR, M.; TENÓRIO, K. M.; ROCHA, M. A. B.; BRASILEIRO, L. T.; SANTANA, S. S. Diversidade Cultural e Currículo de Educação Física Escolar: uma revisão sistemática. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 22, n. 1, p. 1-36, jun, 2017.

SOUZA, C. E.; PINA, L. D.; LOPES, M. J. As Relações entre Esporte e Saúde no Capitalismo: Tematizando Contradições na Educação Escolar In: REIS, A. P.; PEREIRA, C. C. C.; PINA, L. D.; LANDIM, R. A. A. **Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Física**. Juiz de Fora, Editora UFJF, 2013. p. 91 – 108.

STIGGER, M. P. Relações entre o esporte de rendimento e o esporte da escola. **Movimento**, v. 7, n. 14, p. 67–86, 2001.

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

TAFFAREL, N. Z.; COSTA, C. S.; VILAS BÔAS, J. C. S. o trato com o conhecimento da ginástica em classes multisseriadas: apontamentos da pedagogia histórico-crítica e da metodologia do ensino da educação física crítico-superadora para o currículo das escolas públicas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 26, e26040, 2020.

TENÓRIO, K. M. R. **Organização curricular dos saberes escolares da educação física: nexos e relações com a perspectiva crítico-superadora**. Recife, Tese (Doutorado em Educação Física) - Programa Associado de Pós-graduação em Educação Física UPE/UFPB, 2017.

TENÓRIO, K. M. R., OLIVEIRA, R. F. C., LIMA, R. B. T., CAMINHA, I. O., TAVARES, M. S., SOUZA JÚNIOR, M. Propostas curriculares para Educação Física em Pernambuco: entendimentos acerca do esporte. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.37, p. 280-288, 2015.

TENÓRIO, K. M. R.; TAVARES, M. S.; OLIVEIRA, R.; NEIRA, M.; SOUZA JÚNIOR, M. Apropriações e produções curriculares de professores de educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 4., p. 1177-1190, out./dez. de 2017.

TRAD, L. A. B. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 777-796, 2009.

TUBINO, M. J. G. **Dimensões sociais do esporte**. São Paulo: Cortez, 2011.

TUBINO, M. J. G. **O que é esporte: uma enciclopédia crítica**. 02 Ed. Vol. 276. São Paulo: Brasiliense, 1999.

VAGO, T. O "esporte na escola" e o "esporte da escola": da negação radical para uma relação de tensão permanente - Um diálogo com Valter Bracht. **Revista Movimento (UFRGS)**, 3, ago. 1996.

VEIGA, I. P. V. **A Prática Pedagógica do Professor de Didática**. 1988. 271 f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1988.

VIANA, L. S. M. O ensino da ginástica na escola: um relato de experiência com a pedagogia histórico-crítica. **Motrivivência**, (Florianópolis), v. 32, n. 62, p. 01-16, abril/junho, 2020.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

ANEXOS

Anexo 1. Parecer Consubstanciado do CEP

COMPLEXO HOSPITALAR
HUOC/PROCAPE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ESPORTE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ações e reflexões a partir da perspectiva crítico-superadora

Pesquisador: Caio Nunes De Oliveira E Silva

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 42753621.5.0000.5192

Instituição Proponente: Escola Superior de Educação Física

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.622.919

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RECIFE, 31 de Março de 2021

Assinado por:
Magaly Bushatsky
(Coordenador(a))

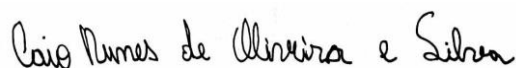
APÊNDICES

Apêndice 1. TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

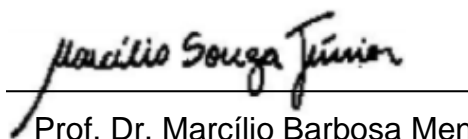
(ELABORADO DE ACORDO COM A RESOLUÇÃO Nº 466/2012 – CNS/MS)

Eu, Caio Nunes de Oliveira e Silva pesquisador responsável pelo projeto ESPORTE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ações e reflexões a partir da perspectiva crítico-superadora, sob orientação do Prof. Dr. Marcílio Barbosa Mendonça de Souza Júnior, estabelecemos prover procedimentos que assegurem a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros e que o acesso a estes dados ou em outra base de dados será utilizado somente para o projeto ao qual está vinculado.

Recife, 18 de Setembro de 2020



Caio Nunes de Oliveira e Silva



Prof. Dr. Marcílio Barbosa Mendonça de Souza Júnior

Apêndice 2. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/MS) PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa ESPORTE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ações e reflexões a partir da perspectiva crítico-superadora, que está sob a responsabilidade do pesquisador Caio Nunes de Oliveira e Silva e orientação do Prof. Dr. Marcílio Barbosa Mendonça de Souza Júnior.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Descrição da pesquisa: Essa pesquisa se justifica para que se possa entender como os professores, norteados pela perspectiva crítico-superadora, tem sistematizado o Esporte em sua prática pedagógica. Tendo como objetivo, analisar a sistematização do conhecimento Esporte na prática pedagógica de professores de Educação Física à luz da perspectiva crítico-superadora. Os dados serão contruídos a partir de reuniões de grupo focal (gravadas), entrevista semiestruturada (gravadas), roteiro de análises das experiências registradas e relatadas e documentos (planos de aula, planos de ensino, etc).

- Esclarecimento do período de participação do voluntário na pesquisa: A participação dos (as) voluntários acontecerá entre outubro de 2020 e março de 2021, a depender da disponibilidade dos participantes para as reuniões. Inicialmente teremos dois encontros virtuais (através de plataforma de videoconferência online), sendo um deles para realização da entrevista e o outro para o grupo focal, existindo a possibilidade de mais um ou dois encontros, a depender do tempo necessário nas discussões do grupo focal.
- RISCOS: Compreendemos que os possíveis riscos estão relacionados a participação nas reuniões para construção e coleta de dados, e quaisquer riscos causados aos sujeitos participantes serão arcados pelos pesquisadores. Declaramos que caso o sujeito não se sinta confortável em participar das reuniões acima mencionada, iremos consentir com sua escolha sem maiores prejuízos. Todos os cuidados éticos serão realizados para garantir os direitos do sujeito participante da pesquisa. As informações obtidas por meio dos instrumentos serão arquivadas não restando qualquer possibilidade de vazamento da amostra que venha comprometer de qualquer forma o sujeito, e logo após a conclusão do estudo todos os dados serão descartados.
- BENEFÍCIOS diretos e indiretos para os participantes: Acreditamos que os benefícios estão ligados a possibilidade de refletir sobre a prática pedagógica e qualificá-la durante o processo da pesquisa e com a finalização dela, apresentaremos contribuições para a sistematização do ensino do Esporte a luz da perspectiva crítico-superadora.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (gravações, planos de aula, planos de ensino e diários de campo, ficarão armazenados em computador pessoal, sob a responsabilidade do pesquisador principal, pelo período de 5 anos.

Nada lhe será pago ou cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária. Fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas, você pode procurar o pesquisador responsável por esta pesquisa, por meio dos seguintes contatos: Rua do Hospício, 923, Apto 605, Boa Vista, Recife, Pernambuco – (81) 99960.1992 – cmosnos@gmail.com ou de seu orientador: (81) 98723.1996 – marcilioSouzajr@hotmail.com). Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubrique e assine as páginas ao final deste documento que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador.

Você estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade de Pernambuco HUOC/PROCAPE localizado na rua Arnóbio Marques, 310, Santo Amaro, Recife/PE (1º andar do Pavilhão Ovidio Montenegro – POM do HUOC), telefone (81) 3184.1271 ou através do e-mail: cep_huoc.procape@upe.br.

Assinatura do pesquisador

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIA

Eu, _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de esclarecer minhas dúvidas com o pesquisador, concordo em participar do estudo ESPORTE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ações e reflexões a partir da perspectiva crítico-superadora, como voluntário(a) bem como, autorizo o acesso as gravações das reuniões, as gravações da entrevista e documentos utilizados (planos de aula, planos de ensino, etc), a divulgação e a publicação de toda informação por mim transmitida, exceto dados pessoais, em publicações e eventos de caráter científico. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento). Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do(s) pesquisador(es).

Local, ____ de _____ de _____

Assinatura do participante

Apêndice 3. QUESTIONÁRIO 1

QUESTIONÁRIO DE LEVANTAMENTO DE POSSÍVEIS SUJEITOS PARTICIPANTES PARA UMA PESQUISA QUALITATIVA DE ABORDAGEM ETNOGRÁFICA OU PESQUISA AÇÃO.

Este questionário tem com objetivo levantar possíveis sujeitos participantes, para uma pesquisa qualitativa de abordagem etnográfica ou pesquisa ação, de mestrado do Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física (EF) da Universidade de Pernambuco (UPE) e Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Que se intitula "O TRATAMENTO DO CONTEÚDO ESPORTE COM BASE NA ABORDAGEM CRÍTICO SUPERADORA". Sendo conduzida por Caio Nunes de Oliveira e Silva (estudante de mestrado em EF UPE/UFPB) sob orientação de Marcílio Barbosa Mendonça de Souza Júnior (professor da ESEF/UPE). Com período provável de realização para o primeiro semestre do ano de 2020.

E-mails: cnoscnos@gmail.com - Caio Nunes de Oliveira e Silva;
marciliosouzajr@hotmail.com - Marcílio Barbosa Mendonça de Souza Júnior.

O preenchimento deste questionário, não implica na participação automática. Entraremos em contato posteriormente diante de condições éticas e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

*Obrigatório

1. Endereço de e-mail *





DADOS PESSOAIS

2. Nome: *

3. Data de Nascimento *

Exemplo: 7 de janeiro de 2019

4. Telefone / Whatsapp *

FORMAÇÃO

5. 1º Graduação: título-área / ano de conclusão / instituição *

6. 2º Graduação (se possuir): título-área / ano de conclusão / instituição

7. Especialização (se possuir): título-área / ano de conclusão / instituição / título do trabalho

8. Mestrado (se possuir): título-área / ano de conclusão / instituição / título do trabalho

9. Doutorado (se possuir): título-área / ano de conclusão / instituição / título do trabalho

ATUAÇÃO PROFISSIONAL

10. Trabalha atualmente, como professor de Educação Física Escolar, na Educação Básica? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

ATUAÇÃO PROFISSIONAL

11. ESCOLA 1 - Nome da escola / endereço da escola / turmas que você da aula nessa escola *

12. ESCOLA 2 (se existir) - Nome da escola / endereço da escola / turmas que você da aula nessa escola

13. ESCOLA 3 (se existir) - Nome da escola / endereço da escola / turmas que você da aula nessa escola

14. Considerando seu planejamento para 2020, tem ideia de qual conteúdo será trabalhado na 1ª Unidade? *

Marque todas que se aplicam.

- Esporte
 Luta
 Dança
 Jogo
 Ginástica

Outro: _____

15. Tem ideia dos meses em que ocorrerão a 1ª Unidade? *

16. Considerando seu planejamento para 2020, tem ideia de qual conteúdo será trabalhado na 2ª Unidade? *

Marque todas que se aplicam.

- Esporte
 Luta
 Dança
 Jogo
 Ginástica

Outro: _____

17. Tem ideia dos meses em que ocorrerão a 2ª Unidade? *

ABORDAGEM CRÍTICO SUPERADORA

18. Você conhece a Abordagem da Educação Física Crítico Superadora? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

19. Você se aproxima/usa a Abordagem Crítico Superadora em suas aulas? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

APROXIMAÇÃO COM A ABORDAGEM CRÍTICO SUPERADORA

20. Considerando a escala abaixo, na qual 1 = mínimo e 10 = máximo, marque o grau de aproximação de sua Prática Pedagógica com a Abordagem Crítico Superadora em suas aulas. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Diante da aproximação acima, usa tal abordagem em que instituição de ensino que trabalha? *

PARTICIPAÇÃO

22. Caso seja selecionado(a), aceitaria participar da pesquisa? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Apêndice 4. QUESTIONÁRIO 2

QUESTIONÁRIO 2 - PARA POSSÍVEL ENTREVISTA E GRUPO FOCAL

ESPORTE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ações e reflexões a partir da perspectiva crítico-superadora.

Responsáveis: Caio Nunes de Oliveira e Silva - cnoscnos@gmail.com;
 Marcílio Barbosa Mendonça de Souza Júnior - marciliosouzajr@hotmail.com.

Inicialmente, gostaríamos de agradecer a disponibilidade de participar da nossa Pesquisa. A resposta do primeiro questionário (respondido entre dezembro de 2019 e março de 2020), já ajudou bastante no processo investigativo.

Este questionário 2 está sendo direcionado a professores e professoras que declararam ter entre 8 e 10 na escala likert num grau de aproximação à Perspectiva Crítico-Superadora. Temos com este o objetivo de levantar possíveis sujeitos participantes, para grupo focal e entrevista, na continuidade dos estudos do mestrado do PAPGEF-UPE/UFPA, prevendo a sua realização para o final do ano de 2020 ou início de 2021, em completo acordo com sua posterior agenda de disponibilidade.

O preenchimento deste, não implica na participação automática. Entraremos em contato posteriormente diante de condições éticas e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Aproveitamos para parabenizar por se colocar à disposição especialmente diante da necessidade de analisarmos experiências acerca da prática pedagógica da Perspectiva Crítico-Superadora.

*Obrigatório

1. E-mail *





DADOS PESSOAIS

2. Nome: *

3. Data de Nascimento *

Exemplo: 7 de janeiro de 2019

4. Telefone / Whatsapp *

Vínculo Empregatício

5. Em 2019 você estava atuando como professor ou professora de Educação Física na Educação Básica? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

6. Considerando as respostas sobre seu(s) vínculo(s) empregatício(s) dadas no primeiro questionário (entre dezembro de 2019 e março de 2020), você continua com o(s) mesmo(s) vínculo(s)? *

Marcar apenas uma oval.

Sim *Pular para a pergunta 8*

Não

10. Explique. *

11. Baseado na resposta anterior, indique duas maiores fragilidades acerca de seu entendimento TEÓRICO da PCS. *

12. Diante dessa consolidação de aproximação, marque na escala de 0 a 10 como se reconhece no domínio METODOLÓGICO (PRÁTICO) da PCS. *

Marcar apenas uma oval.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Explique. *

14. Baseado na resposta anterior, indique duas maiores fragilidades acerca de seu entendimento METODOLÓGICO (PRÁTICO) da PCS. *

15. Considerando seu domínio teórico e metodológico (prático) relatado anteriormente, descreva brevemente (em até 15 linhas, fazendo opção daquilo que você considera mais relevante) como aborda o esporte à luz da PCS. *

16. Diante do seu grau de aproximação, qual/quais a(s) rede(s)/escola(s) que você ensina à luz da PCS? *

17. Há quanto tempo você atua como professor ou professora dessa(s) rede(s)/escola(s)? *

18. Considerando sua experiência mais recente do ensino presencial do esporte à luz da PCS (provavelmente 2019) você possui e poderia disponibilizar materiais didáticos para esta pesquisa? (é possível marcar mais de uma opção). *

Marque todas que se aplicam.

- Proposta curricular;
 Projeto político pedagógico da escola;
 Planejamento de ensino;
 Planejamento de aulas;
 Diários de classe;
 Registros descritivos pessoal de aulas;
 Material didático produzido pelo professor;
 Materiais produzidos pelos estudantes;
 Fotos e vídeos (nenhuma das imagens ou vídeos se tornarão públicas);

Outro: _____

19. Considerando o período de pandemia da COVID-19, você está ou esteve tratando o tema esporte remotamente em suas aulas? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Esporte nas aulas remotas

20. Se sim, indique a escola. *

21. Indique, também, os meses em que isso aconteceu. (ex: de _____ a _____). *

Apêndice 5. ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADOR				
Entrevistador				
Data	_____/_____/_____		Hora	
IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA				
Rede	Estadual ()	Federal ()	Municipal ()	Particular ()
Nome				
Turma				
IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO				
Nome				
Idade				
PERSPECTIVA CRÍTICO-SUPERADORA				
1. Para você, o que é a perspectiva crítico-superadora? 2. Como você materializa a perspectiva crítico-superadora em suas aulas?				
PRÁTICA PEDAGÓGICA				
1. O que você entende como sistematização? 2. Como você sistematiza suas aulas sobre Esporte? 3. Você costuma construir materiais didáticos para o ensino do Esporte? Se sim, seria possível nos disponibilizar esses materiais? 4. Você pode descrever em um plano macro (plano de ensino) suas aulas sobre Esporte? 5. Você pode descrever com detalhes alguma(s) aula(s) já ministradas sobre Esporte? <ul style="list-style-type: none"> • Objetivo; • Materiais; • Metodologia; • Passos metodológicos; • Avaliação; • Observações pertinentes. 6. Você tem registros de suas aulas sobre Esporte (diários, fotos, vídeos, gravações de áudio, anotações, planos de aula, plano de ensino etc)? Se sim, seria possível disponibilizar para nós tais materiais?				