



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



**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE
BARREIROS/PE: APROXIMAÇÕES COM A PERSPECTIVA CRÍTICO-
SUPERADORA**

RECIFE – 2021

VIVIANE PATRÍCIA PEREIRA DE OLIVEIRA

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE
BARREIROS/PE: APROXIMAÇÕES COM A PERSPECTIVA CRÍTICO-
SUPERADORA**

Texto apresentado como requisito parcial à obtenção do título de Mestre no Mestrado Acadêmico do Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba.

Área de Concentração: Cultura, Educação e Movimento Humano

Linha de Pesquisa: Prática Pedagógica e Formação Profissional em Educação Física

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Livia Tenorio Brasileiro

RECIFE- 2021

O48p

Oliveira, Viviane Patrícia Pereira de.

A prática pedagógica dos professores/as de educação física no ensino fundamental do município de Barreiros/PE: aproximações com a perspectiva crítico-superadora. / Viviane Patrícia Pereira de Oliveira. – Recife: do autor, 2021.

136 f.: il.; 30 cm.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lúvia Tenório Brasileiro.

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

1 Educação física. 2. Perspectiva crítico-superadora. 3. Prática pedagógica. I. Brasileiro, Lúvia Tenório. II. Universidade de Pernambuco - *Campus* Santo Amaro - Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física UPE/UFPB. III. Título.

CDD 372.86

Ficha Catalográfica elaborada pelo Bibliotecário Wemerson Rodrigo da Silva, CRB 4/2205, Universidade de Pernambuco – Campus Santo Amaro.

VIVIANE PATRÍCIA PEREIRA DE OLIVEIRA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO
ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE BARREIROS/PE: APROXIMAÇÕES COM A PERSPECTIVA CRÍTICO-
SUPERADORA DISSERTAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO



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 14:00, do dia 21 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 VIVIANE PATRÍCIA PEREIRA DE OLIVEIRA. A Banca foi composta pelos seguintes Professores Doutores: LÍVIA TENÓRIO BRASILEIRO (UPE), KADJA MICHELE RAMOS TENÓRIO (PROEF/UPE) e ANA RITA LORENZINI (PROEF/UPE), sob a presidência da Prof.(a) Dr.(a) LÍVIA TENÓRIO BRASILEIRO (orientador). A dissertação tem como título: "A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE BARREIROS/PE: APROXIMAÇÕES COM A 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. VIVIANE PATRÍCIA PEREIRA DE OLIVEIRA 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 17:00 foi lavrada e assinada, pela Coordenação Local do Programa e pelos membros da Comissão Examinadora, a presente Ata e a sessão foi encerrada.

Recife, 21 de dezembro de 2021.

MAURO VIRGÍLIO GOMES DE
BARROS
Coordenador(a) Local

LÍVIA TENÓRIO BRASILEIRO
(PAPGEF/UPE)

KADJA MICHELE RAMOS TENÓRIO
(PROEF/UPE)

ANA RITA LORENZINI
(PROEF/UPE)

VIVIANE PATRÍCIA PEREIRA DE
OLIVEIRA

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

DEDICATÓRIA

Dedico a Ti Deus, que sempre esteve ao meu lado, permitindo-me chegar até aqui, ajudando-me e dando-me forças para alcançar todos os meus objetivos.

De uma forma especial ao meu pai Artur Pereira de Oliveira Filho e a minha mãe Zélia Oliveira da Silva Pereira, pois com muitos esforços abriram mão dos seus sonhos, para que eu pudesse ter uma educação de qualidade. Como meus pais e ex-professores, o exemplo de dedicação e maestria de vocês me impulsionaram a trilhar o mesmo caminho.

As minhas irmãs e amigas, pelas quais tenho muito amor, Livia Patrícia Pereira de Oliveira e Natália Patrícia Pereira de Oliveira.

Ao meu esposo Bruno Rafael, por sempre sonhar comigo os meus sonhos. Te amo muito.

A minha amiga/mãe e referência profissional, parceira de orientação em eventos científicos, professora Dayse França, seu apoio e incentivo foram determinantes para trilhar o caminho acadêmico.

Aos professores de Educação Física da Rede Municipal de Barreiros, em especial, aos que colaboraram com o estudo.

A todos que compõem o Grupo de Estudos Etnográficos em Educação Física e Esporte, pela convivência e partilha. Em especial, a receptividade e acolhida das professoras Kadja Michele Tenório e Livia Tenorio Brasileiro.

A minha orientadora Livia Tenorio Brasileiro, pelas contribuições, direcionamentos, compreensão e carinho.

A minha amiga de coração Keila Pereira, pelo apoio, incentivo e trocas de experiências e conhecimentos.

Aos trabalhadores da educação, que lutam e acreditam em uma educação cada vez melhor.

A todos que persistem e não desistem dos seus sonhos e objetivos.

*“És o meu alívio tudo o que eu preciso bem aqui
comigo pra eu continuar, que me impulsiona todos
os dias pra eu não parar, Tu és o motivo, Jesus,
que eu tenho pra avançar”.*

Jessé Aguiar

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por tudo que tem feito por mim. Pelo privilégio de viver em família, de estar em perfeita saúde diante de tempos tão difíceis. Por, nas horas de angústias e enfrentamentos, está comigo dando forças, renovando a fé e a esperança, permitindo-me chegar até aqui e concluir mais um sonho na minha caminhada profissional.

Aos meus pais por todo amor, dedicação e investimento na minha formação profissional. Isso me possibilitou ingressar no mestrado e qualificar-me profissionalmente. Minha eterna gratidão e amor por vocês.

As minhas irmãs Lívia Patrícia e Natália Patrícia por todo apoio e amor por mim.

Ao meu esposo Bruno Rafael pela parceria e compreensão, por não ter me deixado desistir diante de um dos momentos tão difíceis da nossa vida, seu amor foi um bálsamo para minha dor e combustível para seguir em frente e concluir mais uma etapa. A você, renovo meus votos de amor.

Aos meus familiares, em nome do meu avô, painho Vado, externo minha gratidão a todos familiares. Vocês são mais que especiais.

A minha orientadora, professora Lívia Tenorio Brasileiro, pela excelente orientação, pelos conhecimentos partilhados, humildade e sensibilidade durante todo o processo da elaboração do estudo. Muito mais que cumprir uma formalidade acadêmica, encontrei em você mais que uma orientadora, uma amiga. Aprendi com você o significado da sensibilidade nas conquistas, a persistir diante das adversidades, a sorrir em meio ao sofrimento e dar o meu melhor em tudo. Muito obrigada.

À banca examinadora: Profa. Dra Kadja Tenório, Profa. Dr. Ana Rita Lorenzinni, Prof. Dr. Marcílio Souza Júnior e Profa. Dr. Andrea Paiva. Agradeço por todas as contribuições ao estudo, pois elas permitiram qualificar e ampliar o referencial teórico sobre a prática pedagógica da Educação Física escolar no contexto do ensino fundamental público.

A todos que fazem parte do Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba, em especial aos professores Lívia Tenorio Brasileiro, Marcílio Souza Júnior, Marcelo Tavares, Iraquitan Caminha e Adriana Gehres.

Aos funcionários da Escola Superior de Educação Física, em especial ao Carlos Eduardo e Suzi, obrigada pelo excelente atendimento.

Aos professores Marcílio Souza Junior, Fernando Cunha e Melina Alves pela partilha e contribuições na disciplina de Estágio de Docência, o qual estendo minha gratidão as turmas envolvidas.

Ao ETHNOS - Grupo de Estudos Etnográficos em Educação Física e Esporte, gratidão a todos os professores e colegas pelas reflexões realizadas e pelas trocas de experiências. Me integrar a esse grupo foi mais um ganho para a minha formação e qualificação docente.

A turma de companhia do laboratório, a professora Kadja Tenório, aos amigos Keila Costa, Rayane Freitas e Gabriel Silva, sentirei saudades.

Aos amigos que incentivaram, motivaram e contribuíram para o ingresso no mestrado Eliana Vieira, Ho Fu, Sergio Noblat, Alan Delmiro e Bruno Rodrigues, vocês são mais que especiais.

Aos colegas acadêmicos por toda caminhada juntos, por trocas de conhecimentos e amizade, em especial Dorgivânia Galvão, Caio Nunes, Pedro Bezerra, Tailane Silva, Roberta Granville e Katarina Fernandes.

A Prefeitura de Barreiros, em especial à Secretaria de Educação de Barreiros, na pessoa da secretaria Onilda Belo e a coordenadora de Educação Física, Célia Silva, por todo apoio para que o estudo fosse realizado. E a todos os professores de Educação Física da rede por aceitarem contribuir com esta pesquisa.

A família Hacker, aos amigos José Hildo Hacker (*in memoria*), juntamente com Hildo Hacker Filho, que possibilitou minha primeira experiência profissional na área de Educação Física, a France e Dayse Hacker, por incentivar, apoiar e se alegrar com as minhas conquistas. Vocês moram no meu coração e estaremos sempre juntos.

A minha amiga baiana Keila Costa, como brincamos: “Do ETHNÓS para a vida!”. Uma amizade que surgiu nos encontros do grupo de estudo. Amiga obrigada pelo incentivo, pela força, por todo apoio. Nossos momentos com certeza ficarão eternizados nas nossas lembranças, nossas maratonas entre laboratórios e bibliotecas, nossas risadas, nossas desopiladas no *shopping* quando as cc estavam tensas, choros, conselhos e orações. Sentirei falta de tudo que vivemos.

A amiga Elaine, bibliotecária da FENSG, mais que uma funcionária, uma pessoa incrível, sempre disponível, irmã em Cristo. Obrigada pelas nossas conversas, meditações, orações, sem contar nossos lanches e juntas todas as noites fechávamos

a biblioteca, sua companhia era uma força para mim, sentirei falta dos nossos encontros.

A Dayse França, irmã em Cristo, amiga, segunda mãe, conselheira, incentivadora, ex-professora, obrigada por ser a minha referência de professora de Educação Física, seu exemplo de docência me instigou a ingressar nessa profissão, sempre seguindo seus passos, que esteve me encorajando a ingressar no mestrado. Você e toda sua família Dona Dulce (a mulher do furdunço), Zeca, Thiago e Cíntia são muito especiais para mim.

A todos os irmãos e amigos pelas orações e apoio espiritual: os pastores Natanael e Gisélia Ramos, Sérgio e Josenilda Luna. Aos irmãos: Lícia, Jobson, Nerissa, Wenderllândia, Angélica, Josilêda, Lívia, Bruno e outros, que Deus abençoe a todos.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo geral: analisar a prática pedagógica dos/as professores/as de Educação Física no Ensino Fundamental, à luz da Perspectiva Crítico Superadora, na Rede Municipal de Ensino de Barreiros-PE. Na metodologia utilizamos a abordagem qualitativa, na qual realizamos uma revisão teórica sobre a Educação Física - EF na Perspectiva Crítico Superadora - PCS, buscando entender sua trajetória histórica, seus elementos constitutivos e fundamentos teóricos, a partir da Pedagogia Histórico-Crítica – PHC. Na pesquisa de campo, coletamos os dados por meio de um questionário e entrevista semiestruturada com os/as professores/as de EF no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Barreiros-PE. Para a análise dos dados, recorremos a análise de conteúdo categorial por temática. O contato com a rede de ensino nos levou a compreender a inserção da PCS, pois, por não possuir uma proposta própria para a EF, toma como referência as propostas do Estado de PE nas versões dos anos de 1989, 1992, 1998, 2006, 2010 e 2013, estando todas estas vinculadas a PCS, a última versão de 2013, os Parâmetros Curriculares de Pernambuco- PCPE permaneceu por 7 (sete) anos como referência nesta rede. O rompimento com esta perspectiva ocorreu em 2019, quando a implantação da nova versão curricular denominada Currículo de Pernambuco, tomando como referência a BNCC que não toma como fundamentação teórica a PCS. Com a análise dos dados do campo foi possível identificar que nesta rede ainda há aproximações com a PCS quanto a apresentação do lugar da EF na escola, afirmando que ela deve ir além de uma prática pela prática. Quanto ao planejamento, identificamos que os/as professores/as tomam como referência para planejar suas aulas recursos didáticos, recursos tecnológicos e documentos oficiais, sendo destacado o PCPE, pois foi um dos documentos que tem sua base firmada na PCS. Sobre os elementos teóricos metodológicos da PCS, a maioria dos/as professores/as revelaram aproximações com a PCS, como podemos identificar: levar os/as estudantes a agir criticamente, considerando o conhecimento destes, fazendo com que esse conhecimento seja utilizado para a vida além da escola. Em relação a outros elementos que compõe os fatores metodológicos da PCS, enxergamos aproximações com a prática social, instrumentalização e a catarse. Já em relação a problematização ocorreu um distanciamento do que se discute atualmente, que vai além de fazer questionamentos

para os/as estudantes, e sim problematizar questões sociais aliadas aos conteúdos tratados. Os/as professores também apontaram dificuldades oriundas da sua prática pedagógica relacionadas ao uso de alguns conteúdos, quantitativos dos/as estudantes por turma e estrutura física. Diante disso, temos como intencionalidade contribuir com esta rede promovendo formações continuadas, visando contribuir com os/as professores/as para desenvolver ações docentes de forma mais qualificada. Realizar o presente estudo contribuiu para que nós pudéssemos nos aprofundar dos fundamentos teóricos presentes na PCS bem como a PHC, qualificando assim a nossa prática pedagógica e trazendo um olhar mais sensível e empático em relação as questões sociais e a realidade dos/das estudantes e a comunidade escolar como um todo.

Palavras-Chave: Educação Física. Perspectiva Crítico Superadora. Prática Pedagógica.

ABSTRACT

This study aims to analyze the pedagogical practice of teachers of Physical Education in Elementary School, in the light of the Critical Oversight Perspective, in the Municipal Education Network of Barreiros-PE. In the methodology we used a qualitative approach, in which we conducted a theoretical review on Physical Education - PE in the Critical Oversight Perspective - CPS, seeking to understand its historical trajectory, its constitutive elements and theoretical foundations, from the Critical Historical Pedagogy - PHC. In the field research, we collected data through a questionnaire and semi-structured interviews with PE teachers from the Elementary School of the Municipal Education Network of Barreiros-PE. For data analysis, we used thematic categorical content analysis. The contact with the education network led us to understand the insertion of PCS, because it does not have its own proposal for PE takes as reference the proposals of the State of PE in the versions of the years 1989, 1992, 1998, 2006, 2010 and 2013, all linked to PCS, the latest version of 2013, the Curricular Parameters of Pernambuco - PCPE remained for 7 (seven) years as a reference in this network. The break with this perspective occurred in 2019, when the implementation of the new curricular version called Currículo de Pernambuco, taking as reference the BNCC that does not take PCS as theoretical foundation. With the analysis of the field data it was possible to identify that in this network there are still approaches with the PCS regarding the presentation of the place of PE in the school, stating that it should go beyond a practice for the practice. As for the planning, we identified that teachers take didactic resources, technological resources and official documents as a reference to plan their classes, highlighting the PCPE, because it was one of the documents that is based on the PCS. About the theoretical-methodological elements of PCS, most of the teachers revealed approximations with PCS, as we can identify: to lead the students to act critically, considering their knowledge, making this knowledge be used for life beyond the school. In relation to other elements that compose the methodological factors of PCS, we see approximations with social practice, instrumentalization and catharsis, but in relation to problematization, there was a distancing from what is currently discussed, which goes beyond asking questions to the students, but problematizing social issues allied to the treated contents. The teachers also pointed out difficulties arising from their pedagogical practice related to the use of some contents, the number of students per class, and the

physical structure. In view of this, we intend to contribute to this network by promoting continuing education, aiming to help teachers to develop teaching actions in a more qualified way. This study helped us to deepen our understanding of the theoretical foundations present in the PCS and the PHC, thus qualifying our pedagogical practice and bringing a more sensitive and empathetic look at social issues and the reality of the students and the school community as a whole.

Key Words: Physical Education. Overcoming Critical Perspective. Pedagogical Practice.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ALEPE - Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CAAE - Certificado de Apresentação e Apreciação Ética
CEP - Comitê de ética e pesquisa
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
EF - Educação Física
EFE - Educação Física Escolar
ESEF - Escola Superior de Educação Física
ETHNOS - Grupo de Estudos Etnográficos em Educação Física e Esporte
GT- Grupos Temáticos
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LAPED - Laboratório de Estudos Pedagógicos
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PAPGEF - Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física
PC - Proposta Curricular
PCPE - Parâmetros Curriculares de Pernambuco
PCS - Perspectiva Crítico Superadora
PHC - Pedagogia Histórico- Crítica
PE - Pernambuco
PNE- Plano Nacional de Educação
RBCE - Revista Brasileira de Ciências do Esporte
SCIELO - Scientific Electronic Library Online
SMEB - Secretaria Municipal de Educação de Barreiros
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TE - Teorias da Educação
UFG - Universidade Gama Filho
UFPB - Universidade Federal da Paraíba
UGF - Universidade Gama Filho
UPE - Universidade de Pernambuco
UNDIME - União dos Dirigentes Municipais de Educação

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1	Teorias da Educação Física.....	36
----------	---------------------------------	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Propostas Curriculares de Pernambuco.....	40
Quadro 2	Princípios Curriculares no trato com o conhecimento	45
Quadro 3	Levantamento de artigos em revistas científicas	67
Quadro 4	Levantamento de artigos - Scielo	70
Quadro 5	Fases da análise de conteúdo	76
Quadro 6	Grupos temáticos de estudos encontrados	78
Quadro 7	Descrição dos participantes quanto a formação	85
Quadro 8	Descrição dos professores quanto a atuação profissional	86
Quadro 9	Descrição dos professores quanto a atuação profissional	87
Quadro 10	Categorias Empíricas – Unidades de Contexto e Registro.....	92

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1	Secretaria Municipal de Barreiros/PE – Sobre a rede de ensino 2021.....	133
Anexo 2	Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa.....	134

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1	Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento	135
Apêndice 2	Questionário.....	136
Apêndice 3	Roteiro de Entrevista	138

SUMÁRIO

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO	21
-------------------------	-----------

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA CRÍTICO SUPERADORA	32
--	-----------

2.1 De que é feita a Educação Física: movimentos e discussões na Educação Escolar	32
--	----

2.2 A Educação Física na PCS: elementos constitutivos	38
---	----

2.3 A Pedagogia Histórico-Crítica: constituição teórica e fundamentos da Perspectiva Crítico Superadora	51
--	----

CAPÍTULO III

PERCURSO METODOLÓGICO	62
------------------------------------	-----------

3.1 Caracterização da Pesquisa	63
--------------------------------------	----

3.2 Tipo de Pesquisa	64
----------------------------	----

3.2.1 Pesquisa Bibliográfica	64
------------------------------------	----

3.3 Pesquisa de Campo	71
-----------------------------	----

3.3.1 Campo da Pesquisa	71
-------------------------------	----

3.3.2 Participantes da Pesquisa	71
---------------------------------------	----

3.3.3 Procedimentos de coleta de dados	72
--	----

3.4 Análise dos dados	73
-----------------------------	----

3.5 Considerações Éticas	76
--------------------------------	----

CAPÍTULO IV

PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA À LUZ DA PERSPECTIVA CRÍTICO SUPERADOS	77
--	-----------

4.1 O que nos dizem os estudos acadêmicos	77
---	----

4.2 Contexto da rede de ensino analisada	85
--	----

4.3 O que nos dizem os professores/as da Rede de Ensino do município de Barreiros-PE	92
---	----

CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
-----------------------------------	------------

REFERÊNCIAS	122
--------------------------	------------

ANEXOS	132
---------------------	------------

APÊNDICES	135
------------------------	------------

INTRODUÇÃO

O presente estudo buscou refletir sobre a prática pedagógica da Educação Física (EF), no Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino da cidade de Barreiros, Pernambuco (PE), a luz da Perspectiva Crítico Superadora (PCS). A opção pela temática aflorou por meio da inquietação em compreender a teoria que sustenta a prática pedagógica do/a professor/a no chão da escola, visto que a PCS historicamente tinha como base os documentos curriculares do estado de PE, os quais orientaram as redes de ensino.

As questões pedagógicas sempre estiveram presentes na minha vida. Busco na memória uma retrospectiva da minha infância, pois foi nela que iniciou as primeiras aproximações com questões que envolvem a educação. Filha de uma professora de Ciências e um professor de Matemática e ainda estudante dos mesmos, a rotina diária em meio às conversas sempre foram voltadas para educação. Me recordo que até nos momentos de ludicidade e descontração, entre minhas irmãs, a principal brincadeira era de “escolinha”, onde reproduzíamos, por meio da imitação dos nossos pais e outros professores/as do nosso convívio, essas vivências e cujo elas tiveram um grande significado em nossa formação.

Ao ingressar na escola pública, sempre identifiquei-me com as aulas de EF. Porém, no Ensino Médio, suscitaram as primeiras inquietações pela forma como as aulas eram conduzidas, visto que estas eram aulas com intensas repetições de exercícios físicos e/ou práticas esportivas. Ficava com a sensação de que não sabia nada e com o anseio por aprender porque sempre foi um componente curricular interessante para mim, devido o contato com esporte, além de sua realização ao ar livre.

Essas inquietações perpassaram anos, e ao se aproximar do final do Ensino Médio chega à rede pública municipal de minha cidade a professora Daise Lima de Andrade França, com uma prática pedagógica diferenciada, aulas críticas e transformadoras, despertando uma grande expectativa nos/as estudantes. Vale ressaltar que ela não foi minha professora, mas eu sempre ficava na porta das outras salas e demais espaços observando as suas aulas e participava de atividades externas que a mesma promovia.

Com isso, passei a perceber que a EF vai muito mais além de experimentações corporais e esportivas, o contato com essa professora foi de grande relevância, pois essa perspectiva de ensino despertou a vontade de buscar a docência como profissão.

Ao adentrar em 2004 no curso de Licenciatura Plena em EF, na Universidade Salgado de Oliveira, iniciei as primeiras aproximações com a Perspectiva Crítico Superadora (PCS), uma das concepções de ensino crítico da EF, por meio das disciplinas História e Didática da Educação Física. As discussões teóricas que permeavam o debate acadêmico nos apresentaram uma perspectiva de prática pedagógica com conteúdos relacionados à cultura dos estudantes, aliado ao projeto político pedagógico da escola, alicerçada na problematização que questiona e dá voz aos estudantes e tem o compromisso com a transformação social. Vale destacar que essas disciplinas foram ministradas pelo professor Marcílio Souza Junior, que se tornou uma grande referência com suas exposições, produções teóricas e experiências, sempre nos levando a refletir sobre o cotidiano escolar. As contribuições das disciplinas nos reafirmavam o que percebi nas aulas da professora Daise Lima de Andrade França, anos atrás, assim como nos instigou a nos debruçarmos em leituras visando uma maior aproximação da PCS, tornando-se a nossa fundamentação teórica para a futura inserção na prática pedagógica.

Assim, iniciei as primeiras experiências no campo escolar, cursando o segundo período da graduação, por meio de minha inserção como auxiliar em escolas públicas no município de Sirinhaém/PE, com turmas do Ensino Fundamental dos anos iniciais. Nestes muitos desafios e insegurança no fazer pedagógico, emergiram dúvidas suscitando sobre o que ensinar aos estudantes, com receio de reproduzir o que havia vivenciado no período escolar. Por outro lado, foi de grande importância essa entrada precoce no chão da escola, pois conseguia confrontar o que era discutido na universidade com a complexidade da realidade escolar, e isso foi um incentivo para me debruçar nas temáticas que envolvem a prática pedagógica. Em seguida, vivi outras experiências com turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, mas já por meio dos estágios supervisionados.

Essas experiências e convívio com outros professores/as, fizeram-me refletir sobre a ausência de alguns conteúdos nas aulas de EF, sendo um deles a dança, que culminou no trabalho de conclusão de curso de Graduação, intitulado: A ausência da

Dança como conhecimento nas aulas de Educação Física, apresentado em 2007, sob a orientação da professora Roberta Granville Barboza.

Em 2008, assumi o concurso da Prefeitura Municipal da cidade dos Barreiros/PE. Ao iniciar as aulas e o contato com os estudantes, identifiquei a forte presença na comunidade escolar dos campeonatos/jogos escolares e que as aulas de EF, historicamente na cidade, se resumiam (as aulas) em preparar os estudantes para o tão esperado evento. Ali cheguei com muita expectativa em ministrar todos os conteúdos da EF, mas fui surpreendida pela rejeição dos estudantes. Diante desse grande desafio, aos poucos e, com algumas negociações, conseguimos conduzir as aulas para além do esporte. Neste percurso, nossa meta era que a EF fosse reconhecida como componente curricular naquela comunidade escolar. Esse processo se deu quando nos engajamos aos trabalhos pedagógicos desenvolvidos pela escola, tais como projetos, feiras e diversas ações sociais, nos quais trabalhamos a construção de jogos com materiais reciclados, oficina de danças populares, de ginástica rítmica, de luta de braço, de jogos de salão, entre outras. Também participamos dos conselhos de classe e diversas reuniões. Tal inserção foi inovadora para a comunidade escolar e de extrema importância para alargar o entendimento da Educação Física Escolar (EFE).

Esses enfrentamentos, juntamente com o anseio em dar continuidade à formação acadêmica, me fez em 2009 ingressar na pós-graduação em Educação EFE na Escola Superior de Educação Física (ESEF) da Universidade de Pernambuco (UPE), sendo de fundamental importância, pois possibilitou a ampliação de conhecimentos e reflexões referentes as questões que envolvem o universo escolar, no qual despertou o interesse em conhecer práticas diferenciadas e transformadoras para qualificar as minhas aulas. Nesse sentido, instigou-me a aprofundar estudos a respeito da temática, resultando no trabalho de conclusão de curso intitulado: As práticas inovadoras na Educação Física Escolar na Mata-Sul de Pernambuco nos anais dos Encontros Estaduais de Educação Física¹, sobre a orientação da professora Daise Lima de Andrade França, o que me permitiu um reencontro com a professora que me encantou anos atrás. As práticas transformadoras no estudo em questão

¹ Encontro Estadual dos professores de Educação Física em Pernambuco - evento científico promovido pelo Governo do Estado que acontecia anualmente no período de 1995 a 2006. No formato de oficinas pedagógicas, fóruns, palestras, seminários, workshops e Encontros Regionais. As produções apresentadas eram socializadas em Anais.

foram de experiências exitosas desenvolvidas nas aulas de EFE que apontavam para a PCS, no qual identificamos produções transformadoras apontando que a região da Mata Sul caminhava para um avanço significativo na EFE (OLIVEIRA, 2010). Esse avanço diz respeito a EFE ser tratada para além do esporte, que foi algo transformador na região, socializado e servindo de sugestões para outros professores/as que estiveram presentes nos encontros estaduais ou que tiveram acesso aos Anais do mesmo, tendo em vista que a região do Litoral Sul de PE tinha forte indício do trato do esporte como apenas o conteúdo da EFE.

Mais adiante, na rotina escolar, continuei encontrando dificuldades e limitações para desenvolver o conteúdo dança nas aulas e aliado a vontade de não me desvincular da formação profissional, realizei em 2011 a Pós-graduação em Dança e Consciência Corporal pela Universidade Gama Filho (UFG). O curso foi de grande relevância e possibilitou conhecer melhor os estudos sobre dança e compreender com mais detalhes esse conteúdo, visto que na formação inicial não foi possível um aprofundamento devido à organização curricular da universidade, o tempo e objetivo do mesmo. O curso foi muito rico e subsidiou o desenvolvimento do conteúdo dança nas escolas, culminando com o trabalho de conclusão de curso: A realidade da dança nas aulas de Educação Física Escolar, sob a orientação das professoras Rafaela Liberali e Maria Inês Artaxo, pelo qual buscamos compreender, pelo olhar dos estudantes, como era tratada a dança no ambiente escolar (OLIVEIRA, 2011).

Em todos esses processos formativos estive vinculada a escola pública, e nela diante dos desafios diários, no fazer docente, foi se revelando a necessidade de continuar buscando a qualificação da minha prática pedagógica através da pesquisa.

Em 2012 tive a oportunidade de cursar a disciplina de Didática do Ensino Superior, sob a orientação do Professor Marcelo Soares Tavares de Melo, no Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física (PAPGEF) - UPE/ Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na condição de aluna especial. Período que me reaproximou da pesquisa através do estudo: Didática no Ensino Superior: uma análise da prática pedagógica no novo currículo em EF da UPE, e neste período também participei das reuniões do Grupo de Estudos Etnográficos em Educação Física e Esporte (ETHNÓS), grupo de fundamental importância na partilha referente à EFE. Esse envolvimento com a pesquisa foi significativo para refletir minha própria prática, bem como socializar as ações realizadas no chão da escola, no formato de produções acadêmicas, em eventos científicos que participei nos anos seguintes.

No ano de 2015, fui aprovada em um novo concurso público no município de Tamandaré/PE e, ao assumir as aulas, percebi um contexto muito semelhante ao que já atuava, porém com um diferencial, pois as aulas de EF aconteciam no mesmo turno dos demais componentes curriculares. Apesar de enfrentar dificuldades para vivenciar os conteúdos com práticas corporais, devido à limitação do espaço físico na escola e a distribuição do horário da aula, foi possível trabalhar todos os temas da cultura corporal e levar outras possibilidades aos estudantes por meio de aulas teóricas, filmes, dinâmicas e vivências corporais em sala de aula.

Em 2017 surgiu a oportunidade de realizar uma permuta com os dois vínculos públicos para a cidade de Sirinhaém/PE no qual passei a lecionar em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Deparei-me diante de uma geração com características bem desafiadoras, crianças sedentárias, um elevado número de crianças com deficiências, crianças com característica de violência, dificuldades de aprendizagem, entre outras questões, sendo perceptível nas aulas.

Nos primeiros contatos com os estudantes ao questioná-los sobre a EF foi possível perceber, por meio de suas falas, a falta de conhecimentos básicos sobre o componente curricular, o que nos levou a crer que nos anos anteriores não houve uma prática pedagógica que possibilitasse aos mesmos os conhecimentos básicos presentes a cultura corporal, tão essenciais para essa etapa de ensino. Isso instigou-me a rever leituras, estudos a respeito e retornei a frequentar as reuniões do Grupo ETHNOS, espaço significativo que me estimulou a dar continuidade à formação profissional.

Em 2019 ingressei no curso de Mestrado em EF do PAPGEF UPE/UFPB. Dentre as disciplinas cursadas, nesse espaço de aprendizagem, realizei o Estágio de Docência no curso de Licenciatura em EF da ESEF/UPE na disciplina Fundamentos Teórico-Metodológicos da Educação Física na Educação Infantil e Ensino Fundamental I Segmento, sob a supervisão do professor Marcílio Souza Junior, onde as discussões e reflexões me oportunizaram uma reaproximação com a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e a PCS o que me instigou a trilhar o caminho da pesquisa sobre essas teorias de ensino que têm contribuído significativamente na educação brasileira.

Apesar de ter entrado na seleção com um projeto que tematizava o trato pedagógico do conteúdo jogo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, percebemos que o problema da pesquisa em questão não está voltado especificamente para o

trato de um único conteúdo, mas para uma teoria que fundamente e permeie a prática pedagógica do/a professor/a no chão da escola.

Neste sentido, buscamos refletir sobre a prática pedagógica da Educação Física a partir da PCS², a luz do Coletivo de Autores (2012), o qual possui fundamentos da obra de Demerval Saviani e, também, nos estudos de Paulo Freire, via João Francisco de Souza. Leitão (2015, p. 13) afirma que

[...] esses dois teóricos nos ajudam a compreender a prática pedagógica docente numa perspectiva crítica em que o processo educativo é influenciado pelos seus sujeitos e contextos numa dimensão de totalidade.

Assim, assumir uma postura crítica enquanto docente é ir em busca da coerência referente a teoria e prática (LEITAO, 2015). Dessa forma, a prática pedagógica docente, baseada na criticidade na visão freireana, leva os docentes a refletirem de forma aprofundada sobre sua própria prática pedagógica, "[...] não é o discurso o que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso" (FREIRE, 1989, p. 16).

Nessa perspectiva, Freire (2000) aponta que o docente não deve somente ensinar com eficiência o conhecimento do seu componente curricular, mas instigar o estudante a pensar de forma crítica o contexto social, político e histórico. Assim sendo, o vínculo que os/as docentes têm com o conhecimento vai além de práticas que se limitam a ação de compreender a repetição da tarefa estabelecida, perdendo alguns fatores relevantes na construção do conhecimento, como por exemplo, inquietação, curiosidade e questionamento.

As referências mencionadas podem visualizar na PCS, por meio das ações centrais do currículo a (reflexão pedagógica diagnóstica, judicativa e teleológica), bem como da tematização dos conteúdos propostos, resultando em desenvolver uma reflexão.

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

² Esta perspectiva foi desenvolvida por um Coletivo de Autores formado por um grupo de professores de diferentes instituições do Brasil, eles são: Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Michele Ortega Escolar e Valter Bracht. Em sua maioria tem formação e atuação nos cursos de Educação Física.

vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 39).

Destacamos que apesar do Coletivo de Autores (2012) apontar o componente curricular EF, cujo objeto de estudo é a expressão corporal como linguagem, concordamos com a posição de Michele Escobar (*apud* COLETIVO DE AUTORES, 2012) e Teixeira (2018), que as ações da Cultura Corporal no campo da EF de forma geral não é uma forma de linguagem, com exceção em determinados casos onde estão vinculados com a Arte, como por exemplo, expressão rítmica na dança, a sublimação na luta, a exercitação na ginástica.

Assim entendemos que a proposta considera o/a estudante em seu contexto histórico, e tem por objetivo, através dos temas da cultura corporal, oportunizar a visão da realidade como algo ativo e capaz de transformação, visando à formação de indivíduos críticos e qualificados para intervir na realidade, buscando contribuir para a transformação da sociedade.

Para isso, o Coletivo de Autores (2012) disponibiliza princípios gerais que são orientadores para a prática pedagógica. Tais princípios estão fundamentados nas obras de Saviani, sendo: a elaboração dos objetivos, organização do trabalho pedagógico, a seleção, organização e sistematização do conhecimento e avaliação escolar.

Posto isso, salientamos que a prática pedagógica do/a professor/a precisa estar alinhada “[...] a uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto social” (VEIGA, 1992, p. 16), o que nos remete a refletir acerca da relação do/a professor/a com o projeto político pedagógico, conforme o Coletivo de Autores (2012, p. 27) anuncia:

Essa definição orienta a sua prática no nível de sala de aula: a relação que estabelece com seus alunos, o conteúdo que seleciona para ensinar e como o trata científica e metodologicamente, bem como os valores e a lógica que desenvolve nos alunos.

Nesse sentido entendemos que quando os professores/as de EF apropriam-se das referências pedagógicas mencionadas, suas ações resultam na superação do fazer pelo fazer que tem sido alvo de críticas por meio da comunidade escolar, no qual historicamente tem estigmatizado de forma negativa a EFE. Aliado a isso, ressaltamos que devemos buscar alternativas para que seja exercido com responsabilidade o

compromisso social que a nossa profissão exige, para que as crianças sejam beneficiadas com uma formação humana mais qualificada.

Diante do exposto se faz necessário entendermos os fundamentos que dão a PCS esta visão de compromisso social entre outras questões que envolvem o fazer docente, sendo que um desses fundamentos encontra-se na PHC.

Tal pedagogia surgiu em um cenário de busca por teorias que superassem a concepção produtivista no qual o processo educativo voltava-se para operacionalização, produção mercadológica. Assim a PHC luta por uma educação em defesa da transformação social. Fundamentada em duas concepções, a filosófica do Materialismo Histórico-Dialético preconizado nos escritos de Karl Marx e a psicológica da Teoria Histórico-Cultural, baseado em Lev S. Vigotski e colaboradores. Saviani (2013, p. 120) ao mencionar o materialismo histórico-dialético diz que:

[...] é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo [transformação social], abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo.

Assim as questões da educação na PHC desenvolvem-se na concepção pedagógica no viés da *práxis*, na qual Saviani (2013, p. 120) buscou nos escritos de Karl Marx, através do Método da Economia Política³, compreender o método pedagógico, o/a professor/a inserido nesse contexto tem um papel importante, pois ele conduz o processo de ensino aprendizagem por meio da mediação, entre o conhecimento do/a estudante e o conhecimento desenvolvido e sistematizado na sociedade.

Nessa perspectiva, Saviani (2012) já apresentava os cinco momentos didáticos para a PHC, a prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. Cada momento tem uma intencionalidade estando diretamente relacionados com os fundamentos epistemológicos que sustentam a teoria. No entanto, o uso dos momentos didáticos não deve ser de forma sequenciada, reduzido a um esquema pronto em que o/a professor/a segue a ordem linear de cada etapa. Cada momento deve estar interligado.

³ Obra de Karl Marx intitulada Introdução à Contribuição para a Crítica da Economia Política, escrita em 1859, da qual Saviani tomou como referência a concepção de dialética para elaborar o método pedagógico da Pedagogia Histórico Crítica. A referida obra encontra-se disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1859/contcriteconpoli/introducao.htm>.

Articulando a temática em questão com o contexto no qual estou inserida nos municípios de Barreiros e Tamandaré, percebemos a necessidade de aproximar a referida proposta PCS da nossa prática pedagógica. Ressaltamos que a Rede Municipal de Educação de Barreiros tem uma proposta curricular em construção para todos os componentes curriculares, contudo na área de EF está fundamentado nas orientações do Governo do Estado de PE. Atualmente a Rede de Ensino Estadual orienta as ações pedagógicas dos professores/as através do Currículo de Pernambuco Educação Infantil do Ensino Fundamental (PERNAMBUCO, 2019), esse documento é fruto:

[...] de uma articulação entre a Secretaria de Educação Estadual e a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Tem por base os Parâmetros Curriculares de Pernambuco - PCPE (2012), que atendem ao ensino fundamental, ao ensino médio e à educação de jovens e adultos; as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - DCN (2013) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação infantil e ensino fundamental, homologada em dezembro/2017 (PERNAMBUCO, 2019, p. 11).

Como podemos perceber no atual currículo do Estado de PE, sua fundamentação teórica está articulada a um conjunto de documentos nacionais, regionais e locais, porém destacamos que embora o Governo do Estado tenha ao longo dos anos de 1989⁴, 1992, 1998, 2006, 2010, 2013 sua fundamentação na PCS, em articulação com a PHC, na mais recente edição houve alterações quanto a essa fundamentação teórica. É possível identificar um distanciamento do que historicamente tem se respaldado ao longo dos anos, e que ainda não chegou de fato a parte significativa dos professores/as devido a sua implantação em meio a este processo de pandemia da Covid19, o que nos leva a acreditar, por estarmos inseridas nestas redes, que os professores/as ainda tomam documentos orientadores anteriores como referência.

O que nos leva a refletir que os professores/as da rede municipal de Barreiros têm um direcionamento teórico que aponta para a efetivação de uma prática pedagógica crítica. Afirmamos essa questão pelo fato das formações continuadas em anos anteriores ter como base os documentos que tinham fundamentação na PCS e PHC, porém, no chão da escola, identifico como professora da rede, indícios de um distanciamento das orientações disponibilizadas pela rede e ação docente. Tais

⁴ Nesse período a PCS não tinha ainda essa denominação.

indícios foram percebidos ao longo de anos de inserção, através de contato com professores/as e estudantes, bem como nas rodas de diálogos nas formações continuadas.

Diante dessas experiências e aproximações conceituais, elaboramos como questão para sular a pesquisa: até que ponto a PCS, historicamente orientadora de documentos curriculares do estado de PE (PERNAMBUCO, 1989, 1992, 1998, 2006, 2010, 2013, 2019) vem contribuindo com a prática pedagógica dos professores/as de EF no Ensino Fundamental no município de Barreiros/PE?

O problema em foco revela a necessidade de reconhecer os enfrentamentos e as possibilidades construídos no Ensino Fundamental, no desenvolvimento de uma prática pedagógica crítica na referida rede de ensino.

Para isso elencamos como objetivo geral: analisar a prática pedagógica dos professores/as de Educação Física no Ensino Fundamental, à luz da Perspectiva Crítico Superadora, na Rede Municipal de Ensino de Barreiros-PE.

Como objetivos específicos, este estudo pretende: perscrutar a fundamentação da Perspectiva Crítico Superadora; reconhecer o percurso das orientações Curriculares de Pernambuco referentes à Educação Física, bem como da Rede Municipal de Ensino de Barreiros/PE; analisar os elementos constitutivos da prática pedagógica dos professores/as da Rede Municipal de Ensino de Barreiros à luz da Perspectiva Crítico Superadora.

A pesquisa percorrerá o caminho metodológico a partir de abordagem qualitativa e será desenvolvida via pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo.

Assim consideramos relevante o estudo dessa temática, por possibilitar aos professores/as de EF reflexões sobre sua prática pedagógica pautadas na PCS reconhecendo que vivemos uma conjuntura em que as questões educacionais e científicas em nosso país estão sendo questionadas intensivamente. Reconhecendo ainda que, a ruptura apresentada no documento orientador do Estado precisa ser analisada à luz daqueles que o tomam como referência nas suas intervenções pedagógicas.

Importante reconhecemos que estamos diante de um quadro de incertezas devido à pandemia de Covid 19 e que a fase da pesquisa de campo teve que ser reorganizada frente às limitações, pois até o momento de nossa inserção ao campo, as escolas escolhidas para realização da pesquisa tinham suas aulas presenciais

suspensas, conforme dispositivos legais divulgados⁵, sendo assim todo o processo desta pesquisa foi realizado de forma remota.

O estudo se apresenta, em quatro capítulos, sendo: o primeiro dedicado a apresentação da problematização do estudo; o segundo realiza uma revisão da literatura sobre a EFE na PCS; o terceiro explicita o percurso metodológico do estudo; e o quarto apresenta a análise dos dados do estudo o que nos permite trazer contribuições a sua temática central.

⁵ Conforme definição do Decreto Nº 48.809, de 16 de março de 2020, que regulamenta, no Estado de Pernambuco, medidas temporárias para enfrentamento ao coronavírus. No Art. 6º-A. Fica determinada, a partir do dia 18 de março de 2020, a suspensão do funcionamento das escolas, universidades e demais estabelecimentos de ensino, público ou privados, em todo o Estado de Pernambuco. Informações divulgadas no site da ALEPE Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco, na ALEPE Legis portal que reúne a Legislação de PE.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA CRÍTICO SUPERADORA

Neste capítulo abordaremos inicialmente a constituição do debate sobre a Educação Física no Brasil. Para isso, recorreremos a uma breve localização histórica, pois julgamos que os elementos contidos nesta nos auxiliarão na compreensão das discussões que possibilitaram a construção da PCS. Elucidaremos esses elementos constitutivos e sua base teórica alicerçada na PHC, no qual nos fez transitar nas Teorias Educacionais que serão fundamentais para compreendermos a trajetória que se deu a sua elaboração.

2.1 De que é feita a Educação Física: movimentos e discussões na Educação Escolar

A EF na escola teve seu início oficialmente no século XIX, por meio do exercício físico, também denominado ginástica. Segundo Soares (2017, p. 79) foi o conteúdo curricular que “introduziu na escola um tom de laicidade, uma vez que passava a tratar do corpo, território então proibido pelo obscurantismo religioso”. A autora complementa, explicando que o exercício físico como elemento da educação foi enaltecido por Rousseau, Basedow e Pestalozzi⁶ e pelos políticos revolucionários franceses. Esse período foi marcado pela forte evidência dos aspectos biológicos do ser humano (estudo do corpo), bem como pelo desenvolvimento da moral e defesa da pátria. Conforme Soares (2017, p. 80),

[...] ocorreu duas significações “libertação na medida em que evidenciou as causas das doenças (agora não mais entendidas como castigo de deus, bem como sistematizou alguns cuidados com o corpo entre os quais o exercício físico, de outro lado limitou profundamente o entendimento do homem como um ser natureza social, cuja “humanidade” provém de sua vida em sociedade.

Assim, entendemos que houve avanços no que diz respeito às questões laicas. Em contrapartida, refletem um atraso nos quais os exercícios físicos são vistos no

⁶ De acordo com Soares (2017) estes são os autores que desenvolveram a teoria pedagógica que defende a formação do homem completo no qual o exercício físico teve um grande destaque nessa formação. Sugerimos a leitura da obra Educação Física raízes europeias e Brasil de Carmem Lúcia Soares.

sentido de disciplinar e domesticar os movimentos, configurando-se como um meio da burguesia disseminar sua referência e modelo de corpo. A EF, nesse sentido, “[...] deixa-nos muitas indagações, especialmente quando seu texto ganha o contexto. Ainda nessa década a EF passou a ser sistematizada em métodos, e o rigor científico tomou grande proporção, sendo difundido que pelo exercício físico o corpo se tornaria saudável e, assim, promoveria o bem para todos os males. No entanto, o exercício físico por si só não promove a saúde, conforme nos explica Soares (2017, p. 82) “[...] saúde é resultado, porque, mais que o vigor físico corporal, compreende o espaço de vida dos indivíduos, daí não ser possível medi-la, nem avaliá-la apenas pela aparência de robustez ou de fadiga”.

Com isso, podemos perceber o trato da EF atrelada as questões sociais, o que Soares (2017) vai chamar de projeto de higienização da sociedade, sendo no corpo, com toda estrutura fisiológica, o parâmetro para seu desenvolvimento como prática social. Dentro do contexto da revolução industrial o exercício físico ganha o discurso de que sua prática resolveria os problemas causados na vida dos/as trabalhadores como remédio para esse cenário social.

Na Europa, a partir de 1800, vão surgindo formas variadas de ver os exercícios físicos

[...] essas formas receberão o nome de métodos ginásticos (ou escolas) e correspondem aos quatro países que deram origem as primeiras sistematizações sobre a ginástica nas sociedades burguesas: a Alemanha, a Suécia, a França e a Inglaterra. Essas mesmas sistematizações serão transplantadas para outros países e fora do continente europeu.

Tendo em vista os problemas corporais resultantes do trabalho na indústria, os métodos ginásticos se apresentaram como capazes de corrigir esses problemas, estabelecendo conexões com a medicina e ocasionando uma ginástica “de ordem disciplinar... e disciplina era algo absolutamente necessário à ordem fabril e à nova sociedade” (SOARES, 2017, p. 84).

No Brasil houve grande influência dos métodos ginásticos, segundo o Coletivo de Autores (2012, p. 36) ocorreu:

[...] especificamente nas quatro primeiras décadas do século XX, foi marcante no sistema educacional a influência dos Métodos Ginásticos e da Instituição Militar. Ressalta-se que o auge da militarização da escola corresponde à execução do projeto de sociedade idealizado pela ditadura do Estado Novo.

Foi no Estado Novo que o país passou por uma mudança significativa e a EF passou a ter um novo discurso voltado para o fortalecimento do trabalhador, para a melhoria da capacidade de produtividade, e para o desenvolvimento da cooperação visando o bem de todos, esses discursos vão advogar em prol da educação do movimento. Conforme o Coletivo de Autores (2012, p. 53)

[...] nesse período a EFE era entendida como atividade exclusivamente prática, fato este que contribuiu para não diferenciá-la da instrução militar. Certamente, também não houve uma ação teórico-prática de crítica ao quadro apontado, no sentido de desenvolver um corpo de conhecimento científico que pudesse imprimir uma identidade pedagógica à EF no currículo escolar.

Em relação a questão da instrução militar vale destacar que nesse período nas escolas quem atuava como profissionais de EF eram instrutores militares e civis. Ainda nesse período ocorreu o avanço técnico-científico marcando o início da formação profissional em EF. Nos estudos de Melo (2007)⁷ ele cita as principais instituições criadas para atender a EF ao novo momento de carácter científico, em 1922 ocorreu a fundação do Centro Militar de EF, em 1932 foi criada a Escola de EF do Exército e em 1939 com algumas intervenções legislativa foi criada a Escola Nacional de EF e Desportos ligada a Universidade do Brasil. Todas essas instituições tiveram ligação com os militares e civis “[...] deixando marcas simbólicas até os dias atuais” (MELO, 2007, p.1).

Em 1961 ficou determinada a obrigatoriedade da EF para o Ensino Primário e Ensino Médio. “A partir daí o esporte passou a ocupar cada vez mais espaço nas aulas de EF. Essa influência do esporte no sistema escolar é de tal magnitude caracterizando a escola como instituição esportiva, voltada para os princípios de rendimento atlético” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 53-54).

Na década de 1970 ocorreu o retorno das influências militares voltado para o nacionalismo (ordem, segurança), visando por meio da EF a formação de um exército composto por jovens fortes e saudáveis, os esportes também foram considerados como um forte aliado para a melhora da força de trabalho.

⁷ O referido estudo intitulado A Educação Física e o Estado Novo (1937-1945): a Escola Nacional de Educação Física e Desportos, detalha as instituições que contribuíram para a formação profissional em EF no período do Estado Novo, bem como todas as influências e os elementos constitutivos de tais instituições.

Em 1971, a EF na escola foi considerada como uma “[...] atividade que, por seus meios, processos e técnicas, desenvolvem e aprimoram forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando [...]” conforme o Decreto de 1971 nº 69.450 (BRASIL, 1996). Com isso, a EF se organizava enfatizando em suas atividades a aptidão física e a iniciação esportiva, em busca de descobrir novos talentos para participar de competições para representar o país, ou seja, a EF tinha um caráter tecnicista, envolto de atividades práticas estimulando o desempenho técnico e físico dos educandos.

Mas adiante, na década de 1980, vários debates e discussões acadêmicas foram surgindo e se multiplicando, apontando novas perspectivas para EF. A partir daí nasce o movimento renovador da EF. Para Machado e Bracht (2016, p. 850) esse movimento

Pode ser entendido como um movimento de caráter “-inflexor-”, dado ter representado 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 que sustentavam a prática pedagógica nos pátios das escolas. Apesar das diferenças internas ao próprio Movimento, pode-se dizer que, naquilo que concerne ao seu segmento crítico ou “-revolucionário-”, destaca-se o fato de a Educação Física (EF) absorver e participar do debate sobre as teorias críticas da educação que se desenvolvia no campo mais geral da Educação no Brasil.

O debate referido pelos autores trata-se do momento de enfrentamento pelo qual a educação brasileira estava vivendo, e inserido nesse contexto a EF buscando no campo teórico-filosófico, pedagógico e epistemológico sua legitimidade enquanto área de conhecimento, visando superar o que se tinha posto historicamente até o momento.

Assim surge um conjunto de concepções pedagógicas, as quais Castellani Filho (1999, p. 152) aborda em sua tese, denominando de abordagens e concepções pedagógicas que estão relacionadas à questão da metodologia do ensino. De acordo com Souza Júnior (1999, p. 20-21) elas se apresentam com

[...] o objetivo de estruturar um corpo de conhecimentos específicos para a Educação Física. Na busca de uma nova dimensão, tais proposições sugerem desde o que entendem como elemento específico (objeto de estudo) da Educação Física, passando por operacionalizações de conteúdos do ponto de vista pedagógico e metodológico, indo até o entendimento como avaliar em Educação física.

Ainda, conforme o referido autor, “[...] nem todas as propostas tratam desses elementos citados, umas trazem referências e outras não, mas algumas conseguem contribuir com diversos pontos” (SOUZA JÚNIOR, 1999, p. 21). Assim Castellani Filho (1999) agrupou as concepções em não propositivas e propositivas, entendendo que:

[...] as não propositivas não têm relação nem parâmetros estabelecidos ou princípios metodológicos para o ensino, sendo assim considerada como abordagem. As concepções propositivas são divididas em sistematizadas e não sistematizadas definindo princípios identificadores de uma nova prática sem, todavia, sistematizarem-nos na perspectiva metodológica enunciada (CASTELLANI FILHO, 1999, p. 152).

Frente as mesmas, apresentamos um quadro sintético com as concepções elaborado por Souza Júnior (1999), fundamentado na tese de Castellani Filho (1999). Vale salientar que o intento do estudo não é detalhar cada concepção, mas trazer uma visão geral delas.

Imagem 1. Teorias da Educação Física.

Concepções não-propositivas	Abordam a Educação Física escolar sem, contudo estabelecerem parâmetros ou princípios metodológicos, ou, muito menos, metodologias para seu ensino	
	Abordagem Fenomenológica – Silvino Santin e Wagner Wey Moreira	
	Abordagem Sociológica – Mauro Betti	
	Abordagem Cultural – Jocimar Daolio	
Concepções propositivas	Não-sistematizadas	
	Concebem uma outra configuração de Educação Física escolar, definindo princípios identificadores de uma nova prática, sem, todavia, sistematizá-los na perspectiva metodológica	
	Concepção Desenvolvimentista – Go Tani	
	Concepção Construtivista – João Batista Freire	
	Educação Física “Plural” – Jocimar Daolio	
	Concepção de ‘aulas abertas’	
	Concepção Crítico-Emancipatória – Elenor Kunz	
	Sistematizadas	
	Concepção da Aptidão Física	
	Concepção Crítico-Superadora – Coletivo de Autores	

Fonte: SOUZA JÚNIOR (1999, p. 21).

Todas essas propostas surgem num esforço de contribuir para a superação da crise instalada na EF, numa tentativa de torná-la legítima e autônoma no currículo escolar (SOUZA JÚNIOR, 1999, p. 21). Diante disso, concordamos com Darido (2003, p. 23) quando afirma

[...] que a introdução dessas abordagens promoveu um alargamento da visão da área referente à sua natureza e pressupostos pedagógicos provocando uma reavaliação evidenciando outras dimensões

psicológicas, sociais, cognitivas, afetivas e políticas entendendo o aluno enquanto ser humano integral.

Reconhecemos que neste cenário a legislação brasileira teve sua contribuição no processo de construção e modificações ao longo dos anos, chegando à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, onde no Art. 26, § 3º, afirma que a EF “[...] integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa no curso noturno” (BRASIL, 1996).

Contudo

Essa Lei não surtiu o efeito esperado, pois, com o caráter genérico desse artigo, não ficou garantida a presença das aulas de Educação Física em todas as etapas da Educação Básica, bem como, que os profissionais que ministrassem essas aulas contassem com formação específica, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil (LEMOS, 2009 *apud* SILVA; VENÂNCIO, 2005, p. 50-63).

Para garantir a EF em toda a Educação Básica, em 2001, foi aprovada uma alteração no parágrafo 3º do artigo 26º da LDB, que inseriu a expressão “obrigatória” ao “componente curricular” (BRASIL, 2001). Em 2003 com a Lei 10.793/2003 (BRASIL, 2003), a EF é facultativa para o “aluno que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; maior de trinta anos de idade; que estiver prestando serviço militar inicial e que tenha prole”.

Buscamos percorrer essa discussão visando compreender os fatores que levaram a construção da inserção da EF na escola assim como a relação dessa construção com as teorias críticas, neste caso em específico com a PCS que é objeto de estudo da nossa pesquisa, no qual iremos discorrer a seguir.

Na atualidade no século XXI há avanços quando as teorias da Educação Física apresentadas por Castellani (1999) e Souza Junior (1999), ora porque algumas conseguiram avançar no processo de sistematização, a partir de seus próprios autores de origem, ora porque outras produções a tomaram como referência e ampliaram o debate, trazendo à tona suas discussões e buscando sistematizar seu conhecimento. Dessa forma, visualizamos no cenário das proposições da Educação Física a sua presença em propostas curriculares (PC) no cenário nacional, a exemplo da PC do Estado de São Paulo, que toma a base da concepção desenvolvimentista e do Estado de Santa Catarina que se apropria a base da concepção crítico-emancipatória.

O fato é que chegamos à década de 1990 com um movimento expressivo de reflexões que apontam a necessidade da EF se reconhecer como área de conhecimento, de acordo com Bracht (1999) foram incorporadas discussões pedagógicas influenciadas pelas ciências humanas especificamente a sociologia e a filosofia da educação, assim a EFE recebe novas propostas, entre as quais o autor destaca a Crítico-superadora e a Crítico-emancipatória, agora dentro de uma perspectiva das experiências e vivências do cotidiano, que está sempre passando por modificações devido as influências culturais.

Com essas influências do campo das ciências humanas, a EFE passou a buscar uma nova direção, compreendendo que o desenvolvimento do indivíduo perpassa pelo enfoque da EF enquanto componente curricular por meio da socialização, interação e o reconhecimento do seu próprio corpo.

2.2 A Educação Física na PCS: elementos constitutivos

No componente curricular EF a PCS provocou momentos de reflexões e renovações ao que se tinha posto na época. De acordo com o Coletivo de Autores (2012, p. 28) “[...] essa proposta de ensino é reconhecida como um avanço teórico-metodológico da área, é informada por uma determinada concepção de currículo”.

Como expomos anteriormente, o cenário em que se encontrava a EFE antes dos anos 1970 estava envolto por fortes influências do militarismo, higienismo e esportivismo, bem como de entraves políticos e conflitos de classes sociais, que marcaram esse período, nesse contexto ocorreu crise no campo pedagógico como nos explica o Coletivo de Autores (2012, p. 26)

[...] é exatamente dessa crise que emergem as pedagogias. Uma pedagogia em crise quando suas explicações sobre a prática social já não mais convencem aos sujeitos de diferentes classes e não correspondem seus interesses. Nessa crise outras explicações pedagógicas vão sendo elaboradas para lograr o consenso (convencimento) dos sujeitos, configurando as pedagogias emergentes, aquelas em processo de desenvolvimento, cuja reflexão vincula-se à construção ou manutenção de uma hegemonia.

Diante disso, inicia-se, juntamente com o movimento renovador da EF, à sistematização da perspectiva crítica de acordo com Almeida, Bracht e Vaz (2015, p. 321)

Seria função de uma pedagogia crítica desvelar a dimensão ideológica da escola e, ao mesmo tempo, apresentar-se como alternativa de uma educação e de um currículo que, a partir dos interesses da classe dominada, representasse uma visão libertadora, democrática, justa e igualitária, pois não “corrompida” pelos interesses ideológicos das classes dominantes.

Nesse sentido destacamos a PCS, elaborada por um Coletivo de Autores, que resultou na obra *Metodologia do Ensino da Educação Física*, livro publicado em 1992, no qual seus autores alertam quanto ao uso do mesmo: “Não pode ser um mero receituário de atividades, uma lista de novos exercícios e de novos jogos” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 19). Tal alerta dar-se em virtude de o livro ter sido elaborado no intuito de auxiliar os professores/as a refletir sobre as questões teórico-metodológicas da EF no cotidiano escolar. De acordo com Souza Júnior et al. (2011, p. 393)

[...] o livro continua sendo referência central para a formação inicial e continuada de profissionais de Educação Física, tornando-se, poderíamos dizer, uma leitura imprescindível, um clássico da área, para aqueles que atuam na Educação Física escolar.

Nesta constituição vale destacar a grande contribuição de Pernambuco, tendo em vista que três dos autores trabalhavam no Estado de PE na época, e vinham desenvolvendo pesquisas na área. Conforme o Coletivo de Autores (2012, p. 28) a obra teve como referência “estudos realizados na Secretaria de Educação Cultura e Esportes de PE no período de março de 1987 a março de 1991”, sendo tais estudos determinantes para promover mudanças significativas na proposta curricular da Rede Estadual de Ensino de PE, que ocorreu durante a gestão do Miguel Arraes (1987-1990). Esta gestão

Apresentou uma nova proposta curricular de organização do pensamento sobre o conhecimento. Representa um esforço de teorização que privilegia a organização curricular em Ciclos de Escolarização Básica e aponta para a necessidade de se rever o sistema de seriação (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 35).

Trazemos esse destaque não apenas pela contribuição do Governo do Estado de PE como subsídio para a referida perspectiva, mas pelo esforço e a participação efetiva durante os anos (1989, 1992, 1998, 2006, 2010, 2013) em permanecer difundindo e consolidando a PCS em todo o Estado. Há que se destacar que, muitas redes de ensino municipais não têm suas próprias propostas pedagógicas específicas

para a EF, passando então a tê-la como fundamentação teórica auxiliando o professor/a no chão da escola, na qual estamos inseridos.

A referida consolidação se deu pelo movimento de elaboração e implementação de propostas curriculares com essa base teórica, visando organizar e apresentar as propostas da rede em questão, elaboramos um quadro tomando como referência os estudos Tenório et al (2015)⁸:

Quadro 1. Propostas curriculares de Pernambuco.

Ordens das propostas	Denominação oficial	Referência
1ª Proposta	Contribuição ao debate do currículo em educação física: uma proposta para a escola pública	Pernambuco (1989)
2ª Proposta	Subsídios para organização da prática pedagógica na escola: educação física -Coleção Carlos Maciel	Pernambuco (1992)
3ª Proposta	Política de ensino e escolarização básica - Coleção Paulo Freire	Pernambuco (1998)
4ª Proposta	Base curricular comum (BCC) para as redes públicas de ensino de Pernambuco - Educação física (EF)	Pernambuco (2006)
5ª Proposta	Orientações teórico-metodológicas (OTMs) - Educação física (EF)- Ensino fundamental e médio	Pernambuco (2010)
6ª Proposta	Parâmetros curriculares de Educação Física- Ensino Fundamental e Médio	Pernambuco (2013)
7ª Proposta	Currículo de Pernambuco- Ensino Fundamental- Área de linguagens	Pernambuco (2019)

Fonte: Tenório et al. (2015) com atualização.

Cada uma das propostas, conforme as análises dos autores, ocorreram com a participação dos/as professores, no qual o objeto de estudo está presente da primeira até a sexta proposta, sendo reconhecido a permanência desse objeto, pois “[...] houve uma afirmação epistemológica da EFE que contribui para uma legitimação da área no cenário educacional do Estado de Pernambuco, a partir da abordagem crítico-superadora” (TENÓRIO et al., 2015, p. 284)

Vale salientar que a edição mais recente o Currículo de Pernambuco- Ensino Fundamental - Área de Linguagens, do ano 2019, passou por modificações quanto a sua fundamentação teórica, ocorrendo um distanciamento do que historicamente tem se respaldado ao longo dos anos. Acreditamos que devido ao contexto pandêmico a sua implementação não tenha ocorrido de fato de forma significativa na prática pedagógica dos professores/as, o que nos leva a crer que estes professores/as ainda

⁸ Pesquisa documental intitulada Propostas curriculares para Educação Física em Pernambuco: entendimentos acerca do esporte, buscou analisar o tema esporte nas PC de PE nos anos de 1989 a 2013, para mais detalhes sugerimos a leitura do mesmo que se encontra disponível em: <http://www.revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/1700>.

tomam como referências documentos orientadores de edições anteriores. Mesmo diante do cenário atual, o estudo de Tenório et al. (2015) nos certifica a presença da PCS na PC da rede Estadual em edições anteriores.

A PCS presentes nas PC estadual buscou inspiração para sua estruturação a PHC, tomando seus pressupostos teóricos. Conforme Taffarel (2016, p. 20)

Os fundamentos do marxismo enquanto filosofia, do Materialismo Histórico-dialético enquanto lógica e teoria do conhecimento, os preceitos veiculados pela Psicologia Histórico-Cultural e pela Pedagogia Histórico-Crítica se aliam a Metodologia do Ensino Crítico-Superadora da Educação Física e contribuem com as ações daqueles que lutam em defesa de uma escola pública de qualidade e para todos.

Os referencias teóricos mencionados nos oferecem subsídios para o desenvolvimento de uma prática pedagógica crítica, humanizada e transformadora, Souza (2007) citado por Leitão (2015, p.15) compreende a prática pedagógica como processo de formação humana institucional, coletiva e relacional. Essas três particularidades citadas pelo autor são fundamentais para alargar nossa compreensão sobre a prática pedagógica, que por muitas vezes nos leva a uma visão reducionista de que a prática pedagógica ocorre apenas pela ação do professor. Sendo assim discorreremos sobre essas particularidades trazendo mais elementos para nossa reflexão.

A primeira questão é sobre a formação humana institucional, relacionada as instituições que para além da escola, trazem colaborações significativas na formação do indivíduo como nos afirma Souza (2007) citado por Leitão (2015, p.22)

[...] considera que a formação humana não é oriunda apenas da escola, mas das diferentes experiências dos indivíduos nos diversos espaços formativos (familiar, trabalho, movimentos sociais, religião ou qualquer ambiente com intencionalidade educativa).

A segunda questão trata-se da formação humana coletiva, que nos leva a entender que a prática não se esgota apenas na ação do professor. Realiza-se pelo envolvimento de outros sujeitos que compõe o processo educativo, Souza (2007) citado por Leitão (2015, p.15) diz que este se constitui pelas ações de gestores (as), professores (as) e estudantes, que apresentam especificidades culturais, valores, saberes e atitudes que interferem e dialogam com a ação educativa.

A terceira questão diz respeito a formação humana no viés relacional. Compreendemos que por meio das relações entre os sujeitos envolvidos de forma

mútua, ensina-se e aprende-se dentro de uma perspectiva crítica dialógica. De acordo com Freire (1983, p. 79) “Ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”, Leitão (2015, p. 15) complementa afirmando que

[...] tais relações carregam a possibilidade de se constituírem como amorosas e dialógicas, envolvendo afetos e conflitos entre os sujeitos, na condução de uma prática epistemológica, que garanta a construção do conhecimento, em espaços formais e não formais, tendo em vista o humano em sua integralidade.

Em concordância com os elementos mencionados, a prática pedagógica da PCS possui princípios gerais como: projeto de homem-sociedade, organização do trabalho pedagógico, a seleção, organização e sistematização do conhecimento e a avaliação escolar.

O projeto de homem-sociedade enquanto um dos princípios da PCS, versa no sentido de que a prática pedagógica contribui para formação crítica e transformadora dos estudantes, no qual os mesmos desenvolvam consciência de classe e a compreensão de sua função na sociedade. De acordo com o Coletivo de Autores (2012, p. 25) nas sociedades de classe, como é o caso do Brasil, o movimento social se caracteriza, fundamentalmente, pela luta entre as classes sociais a fim de afirmarem seus interesses. De um lado, uma classe popular trabalhadora que busca pela sua sobrevivência, do outro lado, uma classe proprietária que visa manter um *status* regado por privilégios. É em favor da classe trabalhadora que a PCS se posiciona, nos levando a exercer o nosso compromisso social, não apenas nosso, mas também da educação à luz da PHC como nos afirma Saviani (2013, p. 72)

[...] a questão educacional é sempre referida ao problema do desenvolvimento social e das classes. A vinculação entre interesses populares e educação é explícita. Os defensores da proposta desejam a transformação da sociedade. Se este marco não está presente, não é da pedagogia histórico-crítica que se trata.

Podemos perceber que o compromisso social é uma condição para que a PHC seja efetiva na prática pedagógica. Ao lançarmos mão dessa teoria pedagógica, poderemos por meio das especificidades dos conhecimentos presentes na EF elaborados e sistematizados, contribuir alargando os paradigmas culturais dos estudantes, visando a superação de uma sociedade alienada, na qual

Uma educação transformadora pode ser tida como tal, somente, quando profundamente ligada a um projeto revolucionário de sociedade que, em considerando a realidade atual, reconheça a luta de classes como instância de superação das estruturas sociais e tenha na classe operária a base das suas transformações. Como revolucionária, essa educação só pode ser vinculada a uma pedagogia claramente socialista que se alicerça no materialismo histórico-dialético e no marxismo como concepção de homem e de história comprometidos com a práxis revolucionária (ESCOBAR, 1995, p. 92).

Nessa visão que a PCS desenvolve o princípio da organização do trabalho pedagógico, instigando os/as estudantes a refletirem sobre a cultura corporal, reflexão essa que de acordo com o Coletivo de Autores (2012, p. 41)

[...] contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos- a emancipação- negando a dominação e submissão do homem pelo homem.

A cultura corporal citada pelos autores se refere “[...] os jogos, a ginástica, as lutas, as acrobacias, a mímica, o esporte e outros. Este é o conhecimento que constitui o conteúdo da Educação Física” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 19). A PCS trata os conhecimentos do currículo ampliado, entendendo o currículo como percurso do homem no seu processo de assimilação do conhecimento científico no qual deve-se levar em consideração a função social, conforme nos apresenta o Coletivo de Autores (2012, p. 29) a

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

Nesse sentido, a escola facilitará todo o processo de assimilação do conhecimento para o/a estudante por meio de um trato metodológico no qual o ensino é compreendido como “[...] atividade docente que sistematiza as explicações pedagógicas a partir do desenvolvimento simultâneo de uma lógica, de uma pedagogia e da apresentação de um conhecimento científico” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 29), ainda sobre o currículo Tenório et al. (2020, p. 63) complementam expressando que ele

[...] é pensado para além da grade curricular, considerando que, qualquer teorização curricular reflete uma concepção de sociedade, de ser humano, de educação e de escola fundamentado em uma base epistemológica.

Diante disso, para que um currículo venha corresponder com o compromisso dos interesses da classe trabalhadora, este delineado na reflexão pedagógica ampliada, sua construção deve ocorrer por meio de eixos os quais são

[...] a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória. Isso vai exigir uma organização curricular em outros moldes, de forma a desenvolver uma outra lógica sobre a realidade, a lógica dialética, com a qual o aluno seja capaz de fazer uma outra leitura (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 30).

Visando colaborar com o movimento dialético quanto a ação docente do/a professor, a PCS aponta os princípios curriculares para o trato com o conhecimento, os quais são dispostos conforme a seleção dos conteúdos, devendo considerar a relevância social do conteúdo, contemporaneidade do conteúdo e a adequação às possibilidades sociocognitivas do estudante.

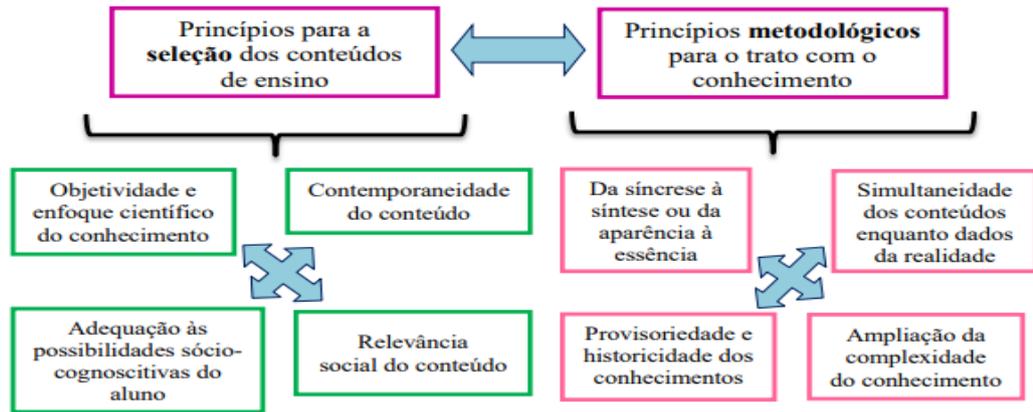
Outro princípio é o da organização e sistematização do conhecimento que são: simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade; espiralidade da incorporação das referências do pensamento e a provisoriedade do conhecimento (COLETIVO DE AUTORES, 2012). Ressaltamos que esses princípios se articulam e, devem ser considerados em conjunto no processo de construção dos currículos escolares.

Além disso, de acordo com Gama (2015) a partir das formulações de Saviani, fundamentais nos princípios anteriormente citados, o Coletivo de Autores (2012) apresenta o complemento do princípio objetividade e enfoque científico do conhecimento aos princípios de seleção do conhecimento.

Na intenção de facilitar nossa compreensão, Gama (2015) modifica o princípio espiralidade da incorporação das referências do pensamento para ampliação da complexidade do conhecimento; e o princípio confronto e contraposição de saberes foi renomeado por, da síncrese à síntese ou da aparência à essência.

Vejamos a seguir o quadro sobre os princípios para seleção dos conteúdos de ensino e os princípios metodológicos para o trato com o conhecimento:

Quadro 2: Princípios curriculares no trato com o conhecimento



Fonte: Sistematização baseada em Coletivo de Autores (1992) e Gama (2015).

Com base na análise das contribuições presentes na produção de Dermeval Saviani, Gama (2015) expõe uma síntese acerca dos princípios curriculares no trato com o conhecimento.

De acordo com Gama (2015), a seleção de conhecimento vincula-se a organização dos objetivos de ensino, resulta em estabelecer prioridades, “[...] pelas condições da situação existencial concreta em que vive o homem.” (SAVIANI, 2004, p. 39). Assim sendo, é importante ter a devida atenção ao tipo de conhecimento que deve ser trabalhado no chão da escola.

Destacamos os quatros princípios para seleção dos conteúdos de ensino, a saber; 1) relevância social do conteúdo; 2) contemporaneidade do conteúdo; 3) adequação às possibilidades sócio cognoscitivas do aluno e; 4) objetividade e enfoque científico do conhecimento.

No que se diz respeito ao princípio relevância social do conteúdo, o Coletivo de Autores (2012) aponta que o conteúdo a ser trabalhado na escola “[...] deverá estar vinculado à explicação da realidade social concreta e oferecer subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-históricos do aluno, particularmente a sua condição de classe social” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 31).

A vista disso tem como prioridade os conhecimentos que constituem a universalidade humana. Ou seja, conhecimentos que permitam o vínculo entre os indivíduos e a totalidade da cultura humana, sendo uma referência para que as novas gerações se apropriem do que foi construído no decorrer do tempo pela sociedade (GAMA, 2015, p. 198).

Em continuidade, o princípio da contemporaneidade do conteúdo, cuja seleção dos conteúdos deve oportunizar aos estudantes acesso ao conhecimento

[...] do que de mais moderno existe no mundo contemporâneo mantendo-o informado dos acontecimentos nacionais e internacionais, bem como do avanço da ciência e da técnica. O conteúdo contemporâneo liga-se também ao que é considerado clássico (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 31).

Em relação ao princípio adequação às possibilidades sócio cognitivas do estudante, o Coletivo de Autores (2012) destaca que “[...] há de se 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” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 31).

De acordo com Saviani (2009), as ações, a partir do momento em que se constituem como saber, resultam diretamente um nível de sistematização, bem como a experiência de vida tem uma bagagem que deve ser considerada na forma como se compõem os saberes específicos.

Referente ao princípio da objetividade e enfoque científico do conhecimento, Gama (2015, p. 201) destaca que buscar a objetividade do conhecimento diz respeito à explicitação das múltiplas determinações que produzem e explicam os fatos.

No que tange aos princípios metodológicos para o trato com o conhecimento, iniciemos pelo princípio da síncrese à síntese ou da aparência à essência. Segundo o Coletivo de Autores (2012), o conhecimento científico é constituído ao mesmo tempo que responde às exigências do contexto cultural apresentado pelo senso comum. Tal princípio pode ser entendido a partir de Saviani (2008, p. 22), que considera que o papel da escola é oferecer, através do acesso à cultura erudita, a “[...] apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular”. Não significa excluir ou negar o conhecimento popular, mas superar e transformar em novas orientações, alcançando no ponto de chegada da ação educativa o que não estava presente no início, ou seja, constituir uma relação dialética entre o saber espontâneo e o saber sistematizado, entre a cultura popular e a cultura erudita, possibilitando novas formas que enriqueçam as anteriores (GAMA, p. 204).

Outro princípio é o da simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade. O Coletivo de Autores (2021) aponta que os conteúdos de ensino precisam estar organizados e expostos aos estudantes de forma simultânea, em oposição ao

“etapismo” que baseia as condições do conhecimento, sistematizando na escola o sistema de seriação.

De acordo com Gama (2015), esse princípio objetiva assegurar na organização do currículo um olhar de totalidade, que traz o particular e o universal, apresentando as relações entre os diversos conteúdos. Por meio do trato com os conteúdos das diversas áreas de conhecimento no decorrer do tempo, possibilitar ao estudante aprofundar seu entendimento sobre a realidade.

Outro princípio curricular para organização dos conteúdos, apresentado pelo Coletivo de Autores (2012) é o da espiralidade da incorporação das referências do pensamento, tal princípio é nomeado por Gama (2015) como ampliação da complexidade do conhecimento, na intenção de tornar sua compreensão mais direta.

Segundo a autora, tal princípio está articulado ao princípio anteriormente citado, o da simultaneidade dos conteúdos, o mesmo compreende que a apropriação de determinado conhecimento não acontece de forma linear, de uma única vez, mas por meio de várias aproximações. Assim sendo, o trato com o conhecimento não deve ser trabalhado através de etapas (GAMA, 2015).

Referente ao princípio da provisoriedade e historicidade dos conhecimentos, o Coletivo de Autores (2012, p. 33) destaca que “[...] é fundamental para o emprego desse princípio apresentar o conteúdo ao aluno, desenvolvendo a noção de historicidade retrazendo-o desde a sua gênese, para que este aluno se perceba enquanto sujeito histórico.” Ou seja, “[...] se 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. 33).

Nesse sentido, é necessário para o trato com conhecimento abordá-lo na sua historicidade, como um resultado da ação humana constituída em um determinado período. Além disso, a história do desenvolvimento dos conhecimentos construídos pela sociedade oferece fontes relevantes para sua organização, sistematização e sequência lógica e metodológica no decorrer do tempo (GAMA, 2015).

Entendemos que as questões que envolvem o ensino se estabelecem pela forma como o conhecimento é selecionado, organizado e sistematizado, assim reconhecemos que os princípios curriculares mencionados guiam a ação docente do professor/a, que atuam auxiliando para que os/as estudantes tenham acesso aos saberes próprios da EF, dentro de uma diretriz de organização curricular que se

configura na lógica dialética em que o/a estudante seja capaz de realizar uma nova leitura da realidade, assim a sua formação ocorre de forma antagônica ao que se era posto pela lógica formal, de acordo com o Coletivo de Autores (2012, p. 35), a perspectiva dialética

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

Assim Macieira, Mata e Hermida (2011) reconhecem na PCS um avanço teórico por promover ascensão cultural, ao socializar os conhecimentos da cultura corporal, produzido historicamente, permitindo o pensamento crítico, historicamente sonogado aos filhos da classe trabalhadora. Segundo o Coletivo de Autores (2012, p. 40)

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

Os conhecimentos são organizados no decorrer dos processos de ensino aprendizagem, por meio dos ciclos de escolarização⁹ correspondendo a lógica dialética proposta na PCS, que difere das estruturações tradicionais que tratam a questão dos conhecimentos dentro dos princípios da lógica formal. Assim a PCS nos ciclos

[...] os conteúdos de ensino são tratados simultaneamente, constituindo-se referências que vão se ampliando no pensamento do aluno de forma espiralada, desde o momento da constatação de um ou vários dados da realidade, até interpretá-los, compreendê-los e explicá-los (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 36).

Complementando Melo, Lavoura, Taffarel (2020, p. 120) entendem os ciclos como “[...] elementos essenciais e de fundamental importância para se pensar o processo de conhecimento acerca do objeto e conteúdo de ensino na Educação Física”. Uma vez que estes

⁹ Secretaria de Educação de PE em 1987-1990 no governo de Miguel Arraes apresentou uma nova proposta curricular de organização do pensamento sobre o conhecimento, visando rever o sistema de seriação, apresentando uma organização curricular em Ciclos de Escolarização.

[...] pressupõem uma sistematização da lógica da dinâmica, da estrutura e de desenvolvimento da forma e do conteúdo de pensar do estudante, demonstrando-se ser uma sólida referência de organização do ensino com base na lógica dialética, não somente para a Educação Física, mas, seguramente, para todas as demais disciplinas do currículo da educação escolar (MELO, LAVOURA, TAFFAREL, 2020, p. 120).

Os ciclos seguem uma estruturação quanto a organização do conhecimento relacionado com os anos escolares e os objetivos. Os/as estudantes não se limitam em apenas um ciclo “[...] 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). Nesse sentido os conteúdos são tratados

[...] simultaneamente, constituindo-se referências que vão se ampliando no pensamento do aluno de forma espiralada, desde o momento da constatação de um ou vários dados da realidade, até interpretá-los, compreendê-los e explicá-los.

Sendo assim culmina

[...] materializando-se a função social da escola e do currículo de propiciar ao estudante uma reflexão sobre sua prática social, cuja expressão resultante, em cada período de sua vida, é uma forma de pensar por meio de uma determinada lógica a realidade social objetiva (MELO, LAVOURA, TAFFAREL, 2020, p. 121)

A PCS constitui-se de outro princípio que é a avaliação do processo de ensino-aprendizagem em EF, que traz uma compreensão de avaliação que corrobora com a concepção de ser humano discutida pela mesma, a qual tece críticas e se contrapõe a todos os tipos de avaliação que instigam na escola uma visão liberal de educação que objetiva a formação de estudantes guiada pelo competitivismo, rivalidade, individualidade e deslealdade. Esses elementos estão diretamente em concordância com o discurso da meritocracia e culpa de estudantes e professores/as, pelo bom resultado ou fracasso individual, conseqüentemente

Essa ênfase tem servido para confundir e ocultar importantes reflexões sobre avaliação, reforçando a função seletiva, disciplinadora e meritocrática que a mesma assume na escola. Isso consolida, através dos instrumentos e medidas, a legitimação do fracasso, a discriminação, a evasão e expulsão dos alunos, principalmente daqueles oriundos da classe trabalhadora (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 96).

Buscando superar práticas avaliativas fundamentadas nas características tradicionais mencionadas, que a PCS reconhece que a avaliação “[...] é muito mais do que simplesmente aplicar testes, levantar medidas, selecionar e classificar alunos” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 96), se faz necessário entender que não é uma ação isolada do/a professor, contudo deve estar relacionada com outros elementos que são constituintes da escola. De acordo com o Coletivo de Autores 2012, p. 96)

É necessário considerar que a avaliação do processo de ensino-aprendizagem está relacionada ao projeto pedagógico da escola, está determinada também pelo processo de trabalho pedagógico, processo inter-relacionado dialeticamente com tudo o que a escola assume, corporifica, modifica e reproduz e que é próprio do modo de produção da vida em uma sociedade capitalista, dependente e periférica.

Nessa visão a PCS propõe uma avaliação na qual se leve em conta elementos fundamentais, conforme o Coletivo de Autores (2012) devemos atentar para a questão do projeto histórico no qual deve-se estar diretamente relacionado ao projeto social.

Outra questão é sobre as condutas humanas que a avaliação possa contribuir com a totalidade das condutas humanas. Que sejam práticas avaliativas que superem as práticas mecânico-burocráticas e busquem as práticas produtivo-criativas. Permitindo que seja tratado as decisões em conjunto dentro de uma perspectiva dialógica, comunicativa e interativa.

Bem como o tempo pedagógico necessário para a aprendizagem seja voltado não apenas para a aprendizagem, mas também para a análise das decisões do/a professor em articulação coma equipe pedagógica escolar. Que a compreensão crítica da realidade seja considerada, pois os/as estudantes possuem um acervo cultural que se expressam na cultura corporal de forma distinta estando relacionados com cada condição social, permitindo uma leitura crítica e ampliação de conhecimentos.

Outra conduta refere-se a considerar os princípios da ludicidade e da criatividade dos/as estudantes, rompendo com a busca por princípios de rendimento e talentos esportivos. Também considerar que na avaliação ocorre confronto de sentimentos e significados entre a intencionalidade dos estudantes e as intenções da sociedade. No que diz respeito a nota, esta deve ser entendida como uma síntese qualitativa, não enquanto punição ou recompensa, mas no sentido de analisar o que se aproxima ou distância do eixo curricular. E por fim, o elemento da reinterpretação e redefinição de valores cujo momentos avaliativos sejam espaços nos quais os/as estudantes participem de forma crítica, ressignificando valores, normas e padrões.

Esses elementos avaliativos sugeridos pela PCS, se apresentam como uma proposta de avaliação dinâmica, trazendo contribuições significativas para a prática pedagógica, tendo em vista que perpassa as ações mecânicas e tradicionais de avaliação, nos auxiliando na superação do que historicamente tem predominado nas aulas de EF, ou seja, as práticas esportivas com foco na frequência, participação, verificação das técnicas e habilidades, visando a performance e alto rendimento esportivo.

Ao refletirmos a respeito da EF na PCS, observamos que há elementos que sustentam a perspectiva, que estão diretamente relacionados com o percurso de construção da educação básica ao longo dos anos. Estes, decorrentes das problemáticas sociais, resultando em teorias que contribuam com a transformação social dos/as estudantes, nos referimos aqui a PHC na qual buscamos refletir sobre seus elementos, que contribuiu para conhecermos com maior afinco, desde seu processo de concepção até as suas particularidades.

2.3 A Pedagogia Histórico-Crítica: constituição teórica e fundamentos da Perspectiva Crítico Superadora

Buscamos abordar uma breve discussão sobre as Teorias Educacionais. Optamos por trilhar esse percurso, pois será fundamental para compreendermos a trajetória que deu origem a PHC, trazendo com mais detalhes os seus principais elementos constitutivos. Esse exercício dará subsídios para entendermos a fundamentação teórica que integram a PCS.

A educação brasileira passou por diversos momentos conflitantes e desafiadores. Os impactos sociais, religiosos, políticos e econômicos estabeleceram marcos que influenciaram o processo educativo, fortalecendo as desigualdades e privilegiando uma classe dominante. Um desses marcos se revela no que Saviani (2011) denomina de marginalidade¹⁰. Diante disso, o autor traz o posicionamento de cada Teoria da Educação (TE) frente à referida questão.

Entendemos que antes de expor cada teoria, é relevante explicitar a concepção sobre a TE na qual o autor se ancora, sendo entendido que a

¹⁰ O problema da marginalidade na educação, Saviani (2011) se refere aos estudantes semianalfabetos, os analfabetos e os que não têm acesso a escola em idade escolar.

[...] teoria pedagógica é teoria da educação, nem toda teoria da educação é teoria pedagógica. Isso porque o conceito de pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa, buscando orientar o processo de ensino e aprendizagem. Há, porém, teorias que analisam a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade, não tendo como objetivo formular diretrizes que orientem a atividade educativa. São, sem dúvida, teorias da educação. Mas não são teorias pedagógicas (SAVIANI, 2008, p. 12).

De posse desse entendimento, o autor classifica as TE em teorias não-críticas, teorias críticas-reprodutivistas e teorias críticas. Não é objetivo do estudo aprofundarmos cada teoria, mas sim trazer elementos de reflexão para compreendermos como se deu a trajetória de construção da PHC, para tal faremos uma apresentação geral das teorias citadas.

As teorias não-críticas entendem a educação “[...] como um instrumento de equalização social, portanto de superação da marginalidade, buscando encarar a educação como autônoma e busca compreendê-la a partir dela mesma” (SAVIANI, 2008, p. 5). Como pertencentes dessa teoria o autor aponta três tipos de pedagogias: a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista.

A Pedagogia Tradicional obteve influência da pedagogia católica, com orientações religiosas desde os jesuítas, na qual defende o direito de todos a educação baseada nos interesses da nova classe “burguesia”. Conforme Saviani (2008, p. 6) “[...] a visão de sociedade dessa pedagogia está voltada para os interesses da classe burguesa, objetivando estabelecer uma sociedade democrática burguesa”. Os professores/as nesse contexto são o centro de transmissão do acervo cultural aos estudantes, pertencendo a eles/elas assimilarem os conhecimentos transmitidos. Sendo assim “[...] a causa da marginalidade é identificada com a ignorância. É marginalizado da nova sociedade quem não é esclarecido. (SAVIANI, 2008, p. 6).

Diante desse contexto, surgem as críticas a Pedagogia Tradicional, a qual foi se revelando inadequada frente às correções do problema da marginalidade, suscitando assim a Pedagogia Nova, situando-se entre os anos 1947-1961. Segundo Saviani (2008, p. 7) “[...] toma corpo um amplo movimento de reforma cuja expressão mais típica ficou conhecida sob o nome de escolanovismo”. Nesta, a marginalidade passa ser os rejeitados, levantado questões sobre as crianças anormais e com deficiências. A partir daí há uma preocupação com as questões biológicas e psíquicas dos/as estudantes. Sendo assim, a referida pedagogia se coloca em defesa de “[...]”

um tratamento diferencial a partir da ‘descoberta’ das diferenças individuais. Eis a ‘grande descoberta’: os homens são essencialmente diferentes; não se repetem; cada indivíduo é único” (SAVIANI, 2008, p. 8). Em síntese, o autor complementa que esta pedagogia considera que o importante não é aprender, mas sim aprender a aprender.

Com a crise instalada na Pedagogia Nova surge a Pedagogia Tecnicista que se dá “[...] a partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade” (SAVIANI, 2008, p. 12). Sendo assim, entre os anos de 1961-1969, o processo educativo é voltado para atender os anseios operacionais do trabalho, por meio de ensinamentos técnicos e habilitações profissionais, nos quais professores/as e estudantes passaram a ocupar segundo plano. O processo resulta em definir a ação deles, com o foco no aprender a fazer. Assim o problema da marginalidade é voltado para o ineficiente e improdutivo, tornando uma ameaça para o sistema.

Em contraposição as perspectivas citadas, surgem às teorias críticas advogando “[...] não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais” (SAVIANI, 2008, p. 17). Como parte destas o autor destacou as teorias crítico-reprodutivistas, nas quais “[...] a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere” (SAVIANI, 2008, p. 17). Entre as teorias críticas- reprodutivistas encontram-se as que tiveram maior repercussão: a Teoria do Sistema de Ensino enquanto Violência Simbólica, a Teoria da escola enquanto Aparelho Ideológico de Estado e a Teoria da Escola Dualista.

A Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica está fundamentada nos estudos de Pierre Bourdieu¹¹ e Jean-Claude Passeron¹², partindo do entendimento de que qualquer sociedade se organiza como um sistema de forças materiais entre diferentes grupos ou classes. A educação é um meio para manter essas forças, caracterizando a violência simbólica através do domínio da classe dominante sobre a classe dominada, resultando na dominação cultural. Os marginalizados nessa teoria

¹¹ Pierre Bourdieu sociólogo francês autor da obra A reprodução: elementos para uma Teoria do sistema de ensino, no Brasil, a primeira tradução foi publicada pela Editora Francisco Alves, em 1975. A obra é dividida em duas partes: Livro I Fundamentos de uma Teoria da Violência Simbólica e Livro II A Manutenção da Ordem. Obra pela qual Saviani fundamentou a teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica, obra é fruto de ampla pesquisa referente ao sistema escolar da França. Saviani destacou a obra do primeiro livro para discorrer a teoria em questão.

¹² Sociólogo francês escreveu em parceria com Pierre Bourdieu.

[...] são os grupos ou classes dominadas. Marginalizados socialmente porque não possuem força material (capital econômico) e marginalizados culturalmente porque não possuem força simbólica (capital cultural). E a educação, longe de ser um fator de superação da marginalidade, constitui um elemento reforçador da mesma (SAVIANI, 2008, p. 22).

A outra teoria é a da escola enquanto Aparelho ideológico de Estado, Saviani (2008) buscou em Louis Althusser¹³ para explicá-la, referindo-se à escola como um meio de reprodução das relações de produção capitalista atuando em função dos interesses do Estado e da classe dominante. Sendo assim, o fenômeno da marginalização, conforme Saviani (2008, p. 25), “[...] se inscreve no próprio seio das relações de produção capitalista que se funda na expropriação dos trabalhadores pelos capitalistas. Marginalizado é, pois, a classe trabalhadora”.

É também apontada a Teoria da Escola Dualista, proposta por Christian Baudelot e Roger Establet¹⁴, na qual entende a escola dividida em dois segmentos, conforme a divisão posta pela sociedade, representada por classes: a burguesia e o proletariado. Assim, a escola contribui na formação dos indivíduos para a força do trabalho, bem como para propagar a ideologia burguesa. Saviani (2008, p. 29) complementa que “[...] não se trata de duas funções separadas. Pelo mecanismo das práticas escolares, a formação da força de trabalho se dá no próprio processo de inculcação ideológica”. Assim sendo, a escola tem a incumbência de qualificar o trabalho intelectual e desqualificar o trabalho manual, mesmo com acesso à educação os marginalizados são os trabalhadores que trabalham manualmente que são considerados desqualificados.

Neste sentido, as teorias visitadas diligenciaram a articulação da educação com os interesses da burguesia, simultaneamente os professores/as, insatisfeitos com o que estava posto, passaram a suscitar indagações, em busca de alternativas para analisar criticamente a educação. Nesse contexto reconhece-se

[...] que se procurou fazer uma análise mais aprofundada da questão educacional em geral e da própria teoria crítico-reprodutivista, ou seja, submetê-la à crítica, pondo em evidência o seu caráter mecanicista e,

¹³ Louis Althusser filósofo francês, com estudos voltados para a filosofia marxista, com base no estruturalismo, é considerado um dos autores mais expressivos desse segmento filósofo. Autor das obras reconhecidas no mundo inteiro, Lire Le Capital (1965), Pour Marx (1965) ou Positions (1976). Nele Saviani (2008) fundamentou-se para discorrer sobre a teoria da escola enquanto Aparelho ideológico de Estado.

¹⁴ Christian Baudelot e Roger Establet sociólogos franceses, autores da Teoria da Escola Dualista, disponível no livro L'école capitaliste en France (1971).

portanto, o seu caráter não dialético, a-histórico (SAVIANI, 2011, p. 179).

Este cenário permitiu desenvolver uma teoria crítica não reprodutivista direcionada aos interesses dos dominados, no qual buscou-se, conforme Saviani (2008, p. 34),

[...] trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes.

A partir desse posicionamento, vemos que as teorias críticas visam conduzir à educação no sentido de transformar a sociedade assumindo um lugar contrário da ordem existente. Nessa perspectiva, as teorias críticas dividem-se em dois grandes grupos, com base nos estudos de Saviani. Marsiglia (2011, p. 20) explica que “O primeiro grupo, encontram-se as propostas inspiradas nas concepções Libertadora e Libertária e, no segundo, a Pedagogia Crítico-social dos conteúdos e a Pedagogia Histórico-crítica”.

A concepção Libertadora e Libertária tem como premissa principal a educação autônoma, de acordo com Vasconcelos (1989), citado por Saviani (2014, p. 594), “[...] as teorias são centradas no saber do povo na autonomia de suas organizações, preconizava uma educação autônoma e, até certo ponto, à margem da estrutura escolar”. Ressalta, ainda, “E, quando dirigida às escolas propriamente ditas, buscava transformá-las em espaços de expressão das ideias populares e de exercício da autonomia popular” (SAVIANI, 2014, p. 594).

Elaborada e propagada por Paulo Freire, a concepção Libertadora esteve diretamente relacionada com a igreja em conexão com a teologia da libertação. Reconhecida pela expressão educação popular, voltada para uma educação em defesa do povo, e se contrapondo a educação proposta pela elite. Segundo Saviani (2019) sua referência política foi o Partido dos Trabalhadores, no qual defendeu de forma veemente a escola pública. No viés dessa concepção pedagógica aponta que a Libertária foi “constitutiva da tradição anarquista” (SAVIANI, 2019, p. 54). Declarava-se como a pedagogia da prática, com o conceito voltado para classes ao invés de povo, no qual entende o ato pedagógico como também um ato político.

No outro grupo de concepções, enquadram-se a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Pedagogia Histórico-Crítica, conforme Saviani (2019, p. 54) elas “[...] se pautavam pela centralidade da educação escolar, valorizando o acesso das camadas populares ao conhecimento sistematizado”. Ambas, com fundamentação teórica do marxismo, com entendimentos diferentes sobre os quais iremos expor a seguir.

A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos tem como formulador José Carlos Libâneo¹⁵, inspirado por Georges Snyders¹⁶ no qual a proposta pedagógica é disseminar os conteúdos. De acordo com Saviani (2019, p. 59)

[...] são conteúdos vivos, concretos, indissociáveis das realidades sociais. Ademais, os conteúdos do ensino não são outros senão os conteúdos culturais universais que vieram a se constituir em patrimônio comum da humanidade, sendo permanentemente reavaliados à luz das realidades sociais nas quais vivem os alunos.

Assim, o/a professor deve garantir o acesso aos estudantes a conhecimentos universais em consonância com suas experiências, visando extrapolar o cotidiano dos mesmos. Como nos relata Saviani (2019, p. 60) nas manifestações da prática escolar, o esforço se concentre na proposição de modelos de ensino que permitam estabelecer a relação conteúdos-realidades sociais. No qual o marxismo é visto meramente no campo da crítica as desigualdades sociais, tendo como principal objetivo: a democratização da escola pública (SAVIANI, 2019). Não havendo nenhum aprofundamento dos fundamentos dele, identifica-se uma limitação na referida pedagogia, pois, frente ao que se estava posto, não bastava apenas tecer críticas, mas encontrar elementos para contribuir qualitativamente, possibilitando mudanças nas questões educacionais.

Já a formulação da PHC ocorreu no auge das pedagogias contra-hegemônicas, que suscitaram contra todas as formas pedagógicas de concepção produtivista e que se voltavam para a operacionalização e produção mercadológica

¹⁵ Autor da Pedagogia Crítico-social dos conteúdos, pedagogia esta que surgiu como uma versão da pedagogia histórico-crítica voltada para a didática. Tornou-se reconhecida com a publicação do livro Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. Sugerimos a leitura da tese de doutorado do referido autor, intitulada Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente - Introdução à pedagogia e à didática, defendida no ano de 1990, ano pelo foi lançada a primeira edição do livro acima mencionado.

¹⁶ Francês filósofo que dedicou a sua carreira com pesquisa atreladas a educação e a pedagogia, autor das obras Pedagogia Progressista (1971) e Para Onde Vão as Pedagogias Não-diretivas? (1973), no Brasil constituíram grandes referências para Saviani e Libâneo.

sem interesse na transformação histórica da escola, pois não queria perder seu domínio. Assim a PHC advoga em defesa de uma educação que promova transformações sociais.

De acordo com Gasparin e Petenucci (2008, p. 3) a referida pedagogia é um marco no movimento educacional brasileiro. Vale ressaltar que se deu no ano de 1979, no qual sucedia um conjunto de fatores que contribuíram para uma emergente criação de propostas pedagógicas contra-hegemônicas. Saviani (2019, p. 52-53) relata que

[...] o processo de abertura democrática; a ascensão as prefeitura e aos governos estaduais de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao governo militar; a campanha reivindicando eleições diretas para presidente da República; a transição para um governo civil em nível federal; a organização e mobilização dos educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação; o incremento da circulação de ideias pedagógicas propiciado pela criação de novos veículos.

A teoria em questão tem sua fundamentação epistemológica no marxismo¹⁷. Saviani (2011) destaca que na época de sua elaboração houve uma espécie de modismo em utilizar o marxismo para guiar as discussões teóricas aderindo-a no campo educacional. Porém essa adesão era de forma acrítica no qual Saviani (2011, p. 18) posicionou-se

[...] explicitamente no terreno do materialismo histórico, afirmando-o como base teórica de minha concepção educacional contra as interpretações reducionistas e dogmáticas que a moda estimulava.

Esse posicionamento foi no campo da compreensão dos elementos do materialismo histórico realizando uma articulação com as questões educacionais. Porque é justamente

[...] a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo (SAVIANI, 2013, p. 120).

¹⁷ Um sistema ideológico desenvolvido a partir das obras de Karl Marx e Friedrich Engels, os elementos no campo da filosofia o Materialismo Histórico Dialético, a lógica da teoria do conhecimento e os princípios da Psicologia Histórico-Cultural deram fundamento a Dermeval Saviani para elaboração da Pedagogia Histórico crítica. Para detalhes sobre o Marxismo indicamos a leitura do dicionário do pensamento Marxista disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2543654/mod_resource/content/2/Bottomore_dicion%C3%A1rio_pensamento_marxista.pdf

Entendemos, nas contribuições do autor, que a teoria filosófica auxilia na compreensão das questões que envolvem o sujeito transformador desde a sua natureza, a atividade vital, assim como as relações sociais do sujeito em sua existência, no qual a educação está inserida nesse processo.

A outra concepção que fundamenta a PHC é no campo da psicologia. A Teoria Histórico-Cultural, baseado em Lev S. Vigotski¹⁸, na qual a mesma tem correlação direta com o materialismo histórico-dialético. Teoria na qual leva-se em conta as condições culturais, sociais e individuais do ser humano. De acordo com Saviani (2011, p. 13) o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios seres humanos. Nesse sentido, Martins (2013, p. 3) complementa afirmando que

É no âmbito da socialização dos produtos do trabalho imaterial, isto é, do trabalho de decodificação abstrata da realidade concreta, que a educação escolar desponta como um processo a quem compete oportunizar a apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados e, ao fazê-lo, corroborar o enriquecimento do universo de significações instituinte da consciência dos indivíduos.

A contribuição da autora coaduna com o objeto da educação defendido por Saviani (2011, p.13), no qual se refere

[...] a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos, e a descoberta das formas adequadas para atingir esse objetivo.

No trabalho pedagógico os elementos culturais são relacionados ao que é clássico (essencial), e as formas adequadas trata-se da organização as formas (procedimentos) e, assim, “[...] progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente” (SAVIANI, 2011, p. 13).

Outra questão que a referida pedagogia nos aponta é sobre a concepção pedagógica na qual Saviani (2013, p.120) destaca uma concepção com “[...] viés da

¹⁸ Psicólogo soviético com seus estudos voltados para o desenvolvimento do pensamento. Uma grande referência para várias áreas de atuação, especificamente na educação destacamos a psicologia histórico cultural, tendo ele como um dos principais autores, essa teoria é uma das fundamentações teóricas da pedagogia histórico crítica desenvolvida por Dermeval Saviani. No que diz respeito a psicologia histórico cultural e educação física sugerimos a leitura do artigo intitulado Ciclos de Escolarização e Sistematização Lógica do Conhecimento no Ensino Crítico-superador da Educação Física: contribuições da Teoria da Atividade, dos autores Lavoura, Melo e Taffarel (2020), disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2338>.

*práxis*¹⁹[...]”, a luz de que a prática deve estar fundamentada em uma teoria, se assim não houver essa vinculação a prática resulta em contemplação e puro espontaneísmo, é o fazer pelo fazer. Nesse conjunto de vinculação o método entra em cena como um fator de grande importância.

E foi no Método da Economia Política de Karl Marx, que Saviani buscou compreender o método pedagógico, reconhecendo que “[...] nele explicita-se o movimento do conhecimento como a passagem do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato. Ou a passagem da síntese à síntese, pela mediação da análise” (SAVIANI, 2013, p. 120). Nesse processo o conhecimento/conteúdo por um lado tem relação com as experiências (conteúdos empíricos) e do outro a questão das relações (conteúdos concretos), que por sua vez só ocorre por meio da mediação no qual esse processo é conduzido pelo/a professor/a.

Para isso Saviani (2013, p. 121) destaca a necessidade do/a professor/a compreender os problemas que envolvem as relações sociais, no qual a educação escolar é mediadora no seio da prática social global. Para tal, há uma necessidade de conhecer a sociedade em que estão inseridas, como nos explica Galvão, Lavoura, Martins (2019, p. 60-61).

O conhecimento dessa prática social requer, portanto, apropriar-se do modo como está estruturada a sociedade em que vivem alunos e o próprio professor, captar seus fundamentos lógicos-históricos, sua gênese e desenvolvimento, sua dinâmica estrutural e suas tendências de desenvolvimento ulterior. Essa é uma necessidade concreta do professor, para que ele possa cumprir com sua função social em um trabalho educativo o qual possibilite a formação de pessoas com capacidade de reflexão e intervenção crítica nessa mesma prática social, compreendendo-a, explicando-a e modificando-a.

A escola, nesse processo, viabiliza conhecimentos que agregam para formação do estudante, conhecimentos necessários para a prática social. Segundo Saviani (2013, p. 14) “a escola diz respeito ao conhecimento elaborado, e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita, não à popular”.

¹⁹ Práxis – Conforme o Dicionário do Marxismo a expressão práxis refere-se, em geral, a ação, a atividade, e, no sentido que lhe atribui Marx, à atividade livre, universal, criativa e auto criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo; atividade específica ao homem, que o torna basicamente diferente de todos os outros seres. Nesse sentido, o homem pode ser considerado um ser da práxis, entendida a expressão como o conceito central do marxismo, e este como a “filosofia” (ou melhor, o “pensamento”) da “práxis”.

Consideramos que a prática pedagógica do/a professor/a seja alinhada nessa visão. Assim sua prática se qualifica na medida em que extrapola da ação de reprodução para a ação da socialização do conhecimento elaborado/científico em diálogo com os conhecimentos presentes na historicidade dos estudantes, principalmente os pertencentes à classe trabalhadora. Saviani (2011, p. 122) explicita que “[...] é sem dúvida uma tarefa precípua da educação viabilizar o acesso a esse tipo de saber”.

Para melhor compreender a prática pedagógica com base na PHC, Saviani (2012) explica os cinco momentos didáticos, sendo eles - prática social inicial: momento da prática social como ponto de partida, problematização: por meio do conteúdo ocorre o levantamento de questões (problemas sociais) instrumentalização: a partir dos problemas levantados busca-se a superação dos mesmo por meio de instrumentos teóricos/práticos, catarse: momento em que ocorre um novo entendimento acerca do conteúdo em consonância com a apropriação dos elementos culturais e prática social final: é onde ocorre o retorno a prática social agora com um novo nível de compreensão, sintetizando de forma mais elaborada a pratica social. Cada momento tem um propósito e estão relacionados com os fundamentos epistemológicos que sustenta a teoria. De acordo com Saviani (2008, p. 55-56) esses momentos

Estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecendo o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transformação-assimilação dos conteúdos cognitivos.

Contudo o uso dos momentos didáticos não deve ser de forma sequenciada, reduzido a um esquema pronto em que o/a professor/a segue a ordem linear de cada etapa. Cada momento deve estar interligado. Como nos alerta Galvão, Lavoura, Martins (2019, p. 116) utilizar a teoria pedagógica em esquematização didática é uma compreensão equivocada e tem levado erroneamente professores/as a formular e planejar o ensino em cinco passos de forma limitada. Nas experiências dos autores o fundamental do trabalho pedagógico com a PHC é dominar a teoria para desenvolvê-la na prática.

Partindo dessa premissa reconhecemos em nossa prática pedagógica aproximações com as teorias críticas, contudo há fragilidades quanto ao desenvolvimento no chão da escola, e isso faz com que haja uma desqualificação no processo de ensino aprendizagem, sendo assim nosso estudo buscou, por meio de delineamentos teóricos, um maior aprofundamento da PHC juntamente com a PCS, que no âmbito do componente curricular EF é a teoria que corrobora com a referida pedagogia. Tais aprofundamentos poderão colaborar aumentando os limites e as possibilidades no processo de ensino aprendizagem na rede de ensino em que estamos inseridos.

Importante reconhecermos as críticas realizadas a essa teoria que, em síntese, iremos expor as principais críticas. Vale ressaltar que elas partiram de conservadores da direita e esquerda. A primeira crítica foi atribuída a forma e conteúdo considerando que a PHC é conteudista, no qual “[...] desconsideraria as formas, os processos e os métodos pedagógicos” (SAVIANI, 2011, p.64). Outra crítica foi direcionada a socialização e produção do saber, no qual a socialização do saber estaria voltando-se para Durkheim²⁰, que seria um tipo de socialização funcionalista. Sobre o saber e consciência, teceram críticas alegando que a teoria dar mais destaque a aquisição do saber do que a consciência crítica. Sobre o Saber acabado e saber em processo a crítica foi direcionada alegando que o saber na teoria como algo pronto e acabado. Houve críticas também voltadas para o saber erudito e saber popular no qual o saber erudito é exclusivo da classe dominante e o saber popular é exclusivo da classe trabalhadora.

²⁰ Émile Durkheim foi um psicólogo, filósofo e sociólogo francês, considerado um dos autores clássicos da sociologia juntamente com Karl Marx e Max Weber. Foi ele quem criou as regras do método sociológico e emancipou a Sociologia como uma ciência autônoma. Seus estudos culminaram na criação da teoria dos fatos sociais. Na perspectiva da educação entende como função social porém fundamentada no viés funcionalista. Sugerimos a leitura da obra intitulada Educação e Sociologia (2011) disponível em: https://pedropeixotoferreira.files.wordpress.com/2015/02/durkheim_2011_educacao-e-sociologia_book.pdf

CAPÍTULO III

PERCURSO METODOLÓGICO

Nesse capítulo apontamos o suporte teórico-metodológico que demarca a produção da pesquisa em questão. Compreendemos que para que isso ocorra, se faz necessário explicar com clareza as opções metodológicas desse processo.

Ao pensarmos em pesquisa científica, trilhamos pelo caminho da reflexão referente ao conhecimento, que o ser humano desde o princípio produz, fundamentado nas evidências advindas do seu cotidiano e do que ele entendia ser capaz, sem se preocupar com técnicas e métodos para explicar tal produção. Com o passar do tempo houve a necessidade de aprofundar o conhecimento com o intuito de tornar-se organizado e produtivo. Esses dois tipos de conhecimentos se caracterizam por popular e científico.

Nesse sentido, o estudo caminhará no viés do conhecimento científico pela sua formatação sistemática, pela qual a pesquisa se estabelece resultando no fazer científico que se configura por um conjunto de fatores como nos anuncia Minayo (2012, p. 622), entendendo que

Fazer ciência é trabalhar simultaneamente com teoria, método e técnicas, numa perspectiva em que esse tripé se condicione mutuamente: o modo de fazer depende do que o objeto demanda, e a resposta ao objeto depende das perguntas, dos instrumentos e das estratégias utilizadas na coleta dos dados. À trilogia acrescento sempre que a qualidade de uma análise depende também da arte, da experiência e da capacidade de aprofundamento do investigador que dá o tom e o tempero do trabalho que elabora.

As contribuições da autora descrevem os atributos da metodologia, que ao nosso entender extrapola a ação de descrever procedimentos (técnicas usadas na pesquisa), como nos afirma Minayo (2007, p. 44) “[...] metodologia é argumentação epistemológica, exposição adequada dos instrumentos/ métodos usados e criatividade do pesquisador/a em articular os métodos com os achados e indagações realizadas”. Assim Souza Júnior, Tavares e Santiago (2010, p. 32) complementam que:

[...] por mais que a metodologia seja um caminho, uma estratégia, um percurso, numa pesquisa científica, esta se configura também como uma elaboração, por parte do pesquisador, na interação com o objeto de investigação e suas fontes de dados. Vemos, portanto, que se faz necessário refletirmos tanto acerca dos resultados e da discussão de dados de pesquisa quanto de sua trajetória de investigação.

Dessa forma, partiremos para as especificidades do fazer científico que configurará nosso estudo, para atender a necessidade de analisar a materialização da PHC na prática pedagógica de professores na Educação Física escolar no Ensino Fundamental.

3.1 Caracterização da Pesquisa

Tomaremos para o desenvolvimento do estudo a abordagem qualitativa que se configura como um tipo de pesquisa que não se resume a dados estatísticos, contudo busca compreender os fatos envolvidos no estudo. De acordo com Goellner et al. (2010, p. 381-382):

A pesquisa qualitativa lida com a subjetividade, portanto implica organicamente os sujeitos que a empreendem. Também coloca a relação epistemológica, ao mesmo tempo uma relação de poder, sujeito-objeto de investigação em níveis de simetria aceitáveis, diferentemente de outros desenhos metodológicos, que a instrumentalizam de modo perverso, transformando o objeto de investigação e seus colaboradores em função dos objetivos do pesquisador.

Segundo os autores, a pesquisa qualitativa é pertinente e eficaz nos estudos das Ciências Humanas e Sociais, principalmente na área da Educação. Percebemos que a abordagem dá ênfase aos processos e significados. Para Knechtel (2014), esses são pressupostos básicos tendo como preocupação primária os processos, não havendo preocupação direta com o resultado e o produto. Já o significado está relacionado com o que as pessoas narram de suas vivências e experiências, sua visão de mundo.

Cresweel (2007), aponta que na pesquisa qualitativa, os pesquisadores utilizam a literatura de forma consolidada, considerando o entendimento do participante, indo além de perguntas que devem ser respondidas de acordo com o olhar do pesquisador. A partir de um estudo exploratório, tendo em vista que não há elaborações específicas sobre os participantes, o/a pesquisador busca

ouvi-los, na intenção de construir uma compreensão fundamentada em seus pontos de vista.

Para o autor, a pesquisa qualitativa “[...] é uma pesquisa interpretativa, com o investigador geralmente envolvido em uma experiência sustentada e intensiva com os participantes” (CRESWEEL, 2007, p. 188). Nesse sentido, aponta como elementos importantes do papel do pesquisador, na imersão no campo, as questões éticas, como também entendimento dos princípios pessoais, suposições e perspectiva no início da pesquisa.

Ainda em relação a essa discussão Minayo (2010) acrescenta que o fundamento teórico da abordagem revela os processos sociais pouco conhecidos relativos a grupos particulares, permite revisão e construção de novas abordagens e conceitos durante a investigação.

Posto isso, acreditamos que a referida perspectiva é a que poderá trazer elementos qualitativos da realidade, visto que suas intenções possibilitam nos conduzir no viés da reflexão e compreensão dos elementos contidos no objeto de estudo e seu contexto, revelados na ação investigativa que cerca o fazer científico.

3.2 Tipo de Pesquisa

Frente aos objetivos específicos delimitados, apontamos a realização de dois movimentos, inicialmente uma Pesquisa Bibliográfica, onde trataremos de nossas categorias teóricas e uma Pesquisa de campo.

3.2.1 Pesquisa Bibliográfica

A partir dessa pesquisa tivemos como objetivo discorrer sobre as contribuições teóricas que fundamentaram o estudo em questão. De acordo com Lakatos e Marconi (2003), o referencial teórico permite verificar o estado do problema a ser pesquisado, sob o aspecto teórico e de outros estudos e pesquisas já realizadas. “É imprescindível correlacionar a pesquisa com o universo teórico” (LAKATOS; MARCONI, 2017, p.147). Cresweel (2007, p. 43) ressalta que essa etapa ajuda os pesquisadores/as a limitar o escopo de sua investigação e transmite para os leitores/as a importância de estudar um tópico. Além de ser considerada “uma estrutura orientadora” (CRESWEEL, 2007, p. 46).

Assim, perscrutamos as questões teóricas relevantes para nosso estudo

por meio da pesquisa bibliográfica que, segundo Gil (2017, p. 34), é um tipo de pesquisa

[...] elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos. Todavia, em virtude da disseminação de novos formatos de informação, estas pesquisas passaram a incluir outros tipos de fontes, como discos, fitas magnéticas, CDs, bem como o material disponibilizado pela Internet.

Iniciamos a discussão sobre a EF na PCS, discorremos sobre os movimentos que constituiu a EFE, fundamentado em Brasil (1996), Castellani Filho (1999), Souza Júnior (1999), Brasil (2001), Darido (2003), Venâncio (2005), Melo (2007), Lemos (2009), Coletivo de Autores (2012)²¹, Machado e Bracht (2016), Soares (2017). Em seguida, tratamos sobre os elementos da PCS a partir de sua obra de referência: Coletivo de Autores (2012) e produções que dialogam com a mesma, tais como: Escobar (1995), Souza Júnior (1999), Alves (2008), Pina (2010), Macieira, Mata e Hermida (2011), Júnior et al. (2011), Bracht Almeida, Vaz (2015), Taffarel (2016), Andrade (2019), Kirk, Almeida e Bracht (2019) e Melo, Lavoura, Taffarel (2020).

E, por fim, apresentamos a discussão sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, a sua constituição teórica. Tais elementos fundamentam a Perspectiva Crítico Superadora, tomamos como base para a discussão o principal autor Saviani (2008, 2011, 2014, 2019) em diálogos com Vasconcelos (1989), Marsiglia (2011). Posteriormente, tratamos sobre a PHC no que diz respeito a sua construção teórica dialogando com as obras do seu principal autor, a saber: Saviani (2008, 2011, 2012, 2013, 2019); visto que o mesmo é o precursor bem como seus interlocutores, sendo neste momento inseridas as produções de Gasparin e Petenucci (2008), Marsiglia (2011), Martins (2013), Pasqualine, Teixeira, Agudo (2018), Ribeiro e Zanardi (2018) e Galvão, Lavoura, Martins (2019).

²¹ A primeira publicação do livro Metodologia do Ensino de Educação Física ocorreu no ano de 1992, no qual tornou-se uma grande referência para a EFE, uma pesquisa realizada por integrantes do Grupo de Estudos Etnográficos em Educação Física e Esporte (ETHNÓS) do Laboratório de Estudos Pedagógicos (LAPED) da ESEF-UPE do grupo de estudo, no qual resultou na publicação de uma nova edição da obra no ano de 2012.

²² <https://seer.ufrgs.br/Movimento>

²³ <https://www.revistas.ufg.br/index.php/fe>

²⁴ <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz>

²⁵ <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia>

²⁶ <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE>

²⁷ <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis>

²⁸ <http://www.journals.usp.br/rbefe/article/view/99788>

²⁹ <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos>

Em um segundo movimento, realizamos o mapeamento de produções acadêmicas referentes EFE, tendo como foco principal a PCS. O mapeamento se deu verificando cada periódico. Como critério de inclusão, optamos por estudos disponíveis desde a primeira edição dos periódicos até o ano 2021.

Os periódicos pesquisados foram da área de Educação Física, que dialogaram com o campo da Educação. Assim, entramos no ícone de busca nas seguintes revistas: Movimento²¹, Pensar a Prática²², Motriz²³, Motrivivência²⁴, Revista Brasileira de Ciência do Esporte (RBCE)²⁵, Revista de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá²⁶, Revista Brasileira de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo²⁷ e o Caderno de Formação da Revista Brasileira de Ciência do Esporte²⁸.

A busca ocorreu de forma *on-line*, acessando as páginas de cada periódico. Para isso usamos o termo cultura corporal. Sendo assim, buscamos identificar cada artigo pelo título, não ficando claro no título, passamos a realizar a leitura do resumo e aqueles que não deixava explícito a temática realizamos a leitura completa do texto. Após esse processo o artigo foi selecionado. Identificamos 16 (dezesseis) estudos sobre a temática. As produções selecionadas estão apresentadas no Quadro 3.

Quadro 3. Levantamento de artigos em revistas científicas

Nº	Título do artigo	Autor	Periódico	Ano	Link
01	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.	TAFFAREL, Celi Nelza Zulke, COSTA, Cláudio dos Santos, JÚNIOR VILAS-BÔAS, Jaido Calda dos Santos	Movimento	2020	https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/87783/57089
02	Apropriações e produções curriculares de professores de educação física	TENÓRIO, Kadja Michele Ramos, MELO, Marcelo Soares Tavares, OLIVEIRA, Rodrigo, NEIRA, Marcos, SOUZA JÚNIOR, Marcílio Barbosa Mendonça,	Movimento	2017	https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/69700/46217
03	A educação física e o trabalho educativo inclusivo	SIMÕES, Anais Suassuna, LORENZINI, Ana Rita, GAVIOLI, Rosangela, CAMINHA, Iraquitã de Oliveira, SOUZA JÚNIOR, Marcílio Barbosa Mendonça, MELO, Marcelo Soares Tavares	Movimento	2018	https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/73009/47792
04	Educação física escolar: uma proposta a partir da síntese entre duas abordagens.	ABIB, Pedro Rodolpho Jungers	Movimento	1999	https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2455
05	Educar para superar: uma reflexão sobre a educação física escolar	SILVA, Maria Cecilia de Paula	Pensar a Prática	2004	https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/96
06	Ginástica geral na escola: uma proposta metodológica	OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz, LOURDES, Luiz Fernando Costa	Pensar a Prática	2004	https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/97
07	Aproximações exploratória sobre educação, educação física e sociedade: adversidades de um currículo	OLIVEIRA, Cristina Borges	Pensar a Prática	2001	https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/79
08	A cultura corporal como área de conhecimento da educação física	Brasileiro, Lívia Tenorio, AYOUB, Eliana, MELO, Marcelo Soares Tavares, LORENZINI, Ana Rita, PAIVA, Andrea Carla, SOUZA JUNIOR, Marcílio Barbosa	Pensar a Prática	2016	https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/41015
09	Dança nos ciclos de escolarização: aproximações teóricas	GUIMARÃES, Gina	Pensar a Prática	2006	https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/53
10	A formação do conceito na teoria de Vigotski: contribuições para o ensino da ginástica na educação física	VASCONCELOS, Carolina Moura, MARTINELLI, Telma Adriana Pacifico, ALMEIDA, Eliane Maria	Pensar a Prática	2003	https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/53128/33451

11	A separação dos conteúdos das “lutas” dos “esportes” na educação física escolar: necessidade ou tradição?	RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto, DARIDO, Suraya Cristina	Pensar a Prática	2011	https://www.revistas.ufg.br/fe/article/view/12202
12	Propostas curriculares para educação física em Pernambuco: entendimentos acerca do esporte	TENÓRIO, Kadja Michele Ramos, OLIVEIRA, Rodrigo Falcão Cabral, LIMA, Ricardo Bezerra Torres, CAMINHA, Iraquitan de Oliveira, MELO, Marcelo Soares Tavares, SOUZA JÚNIOR, Macílio Barbosa	Revista brasileira de ciência do esporte	2015	http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/1700
13	Da pedagogia crítica à pedagogia crítica: o movimento de elaboração de uma proposta de ensino de Educação Física	NASCIMENTO, Carolina Picchetti, FELICIO, Breno Francesconi	Motrivivência	2019	https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2019e55580
14	A organização do trabalho pedagógico na educação infantil: especificidades e relações com a Educação Física	SOUZA, Bárbara Isabela Soares	Motrivivência	2019	https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2019e56519

Fonte: A Autora.

No segundo momento, realizamos o mapeamento tomando como fonte a base de dados Scielo – *Scientific Eletronic Library Online*. Nesta realizamos o cruzamento dos termos Educação Física *and* cultura corporal, onde localizamos mais 2 (duas) produções, 1 na área de Psicologia e 1 em EF, conforme Quadro 4.

Nº	Título do artigo	Autor	Periódico	Ano	Link
01	Desenvolvimento do psiquismo e formação de conceitos científicos: apontamentos para a Educação Física	SILVA, Matheus Bernardo	Psicologia Escolar e Educacional	2016	https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572016000300533&lang=pt
02	Coletivo de autores: a cultura corporal em questão	SOUZA JÚNIOR, Marcílio, BARBOZA, Roberta de Granville, LORENZINI, Ana Rita, GUIMARÃES, Gina, SAYONE, Hilda; FERREIRA, Rita Cláudia; PEREIRA, Eliene Lacerda, FRANÇA, Daise; TAVARES, Marcelo; LINDOSO, Rosângela Cely; SOUSA, Fábio Cunha	Revista Brasileira de Ciência do Esporte	2011	https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892011000200008&lang=pt

Quadro 4. Levantamento de artigos – SciELO

3.3 Pesquisa de Campo

A pesquisa de campo é um tipo de pesquisa que procura as informações de forma direta com os sujeitos pesquisados, é onde ocorre o contato direto do pesquisador com os sujeitos. Segundo Lakatos e Marconi (2011, p. 69) “[...] é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos a cerca de um problema para o qual se procura uma resposta”.

3.3.1 Campo da Pesquisa

Nosso campo de pesquisa foi o Município de Barreiros, que fica localizado no Litoral Sul do Estado de PE, a cerca de 102km da capital do estado. Vizinho dos municípios de São José da Coroa Grande, Tamandaré e Maragogi, Barreiros se situa a 26 km a Sul-Oeste de Sirinhaém a maior cidade nos arredores. No qual ocupa uma área de 374,611 km². Sobre a condição econômica, de acordo com os dados sobre o produto interno bruto dos municípios, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) referente ao ano de 2018 o PIB per capita do município é de 9.993,08. Contendo uma população com cerca de 40.732 habitantes, sendo 7.376 estudantes em faixa etária escolar matriculados na rede.

Na Secretaria Municipal de Educação de Barreiros (SMEB) há 32 escolas, nas quais atuam 520 professores, do componente curricular EF há 12 professores, 4 são efetivos e 7 são contratados, em relação aos estudantes há 6.416 matriculados na rede (Anexo 1).

A delimitação do campo de estudo se deu pelo fato de ser a cidade em que a pesquisadora principal leciona desde o ano de 2008, palco de suas reflexões iniciais sobre o ensino da EF.

3.3.2 Participantes da Pesquisa

Participaram da pesquisa professores/as de EF, integrantes da rede municipal de Barreiros/PE, que atenderam aos critérios de inclusão: ser graduado em Licenciatura em EF; que lecionasse nas turmas do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano no município e utilizasse em sua prática pedagógica a PCS. Usamos como critérios de exclusão: professores/as que por motivos de licença ou qualquer outro

motivo se afastassem das aulas no período da pesquisa.

3.3.3 Procedimentos de coleta de dados

Para essa etapa Cresweel (2007, p. 189) nos orientou para atentarmos para alguns passos entre os quais

[...] incluem estabelecer as fronteiras para o estudo, coletar informações através de observações e entrevistas desestruturadas (ou semiestruturadas), documentos e materiais visuais, bem como estabelecer o protocolo para registrar informações.

Sendo assim, optamos pelo instrumento do questionário e o procedimento da entrevista. Para pôr em prática essa fase, submetemos o estudo ao Comitê Ética, o qual foi aprovado e o Termo de Consentimento Livre e esclarecido (Apêndice 1) aceito pelos professores/as, após isso começamos a coleta de dados.

Na fase do campo o primeiro acesso que tivemos aos professores/as, foi por meio do questionário, aplicado de forma *on-line* disponibilizado por meio do *Google Forms* (Apêndice 2). O recurso virtual usado para criar formulários; vale destacar que devido a pandemia houve uma redução no quadro de professores/as de 12 (doze) passando para 8 (oito) professores/as que atuam na SMEB. Destes 4 (quatro) são efetivos e 4 (quatro) contratados, e foram para estes 8 (oito) que o questionário foi aplicado. Esse momento ocorreu na intenção de selecionar os que participariam da entrevista e Marconi (2017, p. 133) “o questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas”.

A partir disso passamos para a fase da entrevista em que optamos pelo tipo de entrevista semiestruturada. Para isso, elaboramos um roteiro de entrevista (Apêndice 3) com os questionamentos sobre o objeto do estudo. Entendemos que, através da entrevista, as pesquisadoras buscaram acessar informações presentes, a partir da fala dos sujeitos envolvidos. Ela significa uma conversação que segundo Lakatos e Marconi (2011, p. 80) é “[...] de natureza profissional, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos envolvidos na pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada”.

Sendo assim, a entrevista semiestruturada “[...] ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e as espontaneidades necessárias, enriquecendo a

investigação” (TRIVINOS, 1987, p. 146).

Dos professores/as selecionados por meio do questionário eletrônico, 4 (quatro) atenderam aos critérios e aceitaram participar. Realizamos esse momento de forma remota em virtude da pandemia, com o horário tendo sido acordado junto aos professores/as por meio do contato virtual. O recurso que usamos foi o *G-Suite – Meet*, que nos permite realizar vídeos chamadas e, também, nos possibilitou gravar todo o conteúdo captando vídeo e áudio das informações. Assim, iniciamos explicando a proposta da pesquisa, desde o título até as questões éticas, solicitamos as autorizações para que a mesma ficasse registrada para posterior análise. Em seguida, agradecemos a colaboração e participação dos professores/as envolvidos. Ao longo do estudo os nomes dos entrevistados foram preservados para não expor suas identidades. Denominamos por meio da inicial da palavra “prof” em letras maiúsculas seguida de uma letra atribuído de forma aleatória, ficando nomeado da seguinte forma (PROF A, PROF B, PROF C, PROF D). Todas as entrevistas foram transcritas e enviadas aos participantes para verificação, sendo realizado pequenos ajustes frente ao retorno dos mesmos.

3.4 Análise dos dados

De posse dos dados coletados no campo, assim como munidas de toda fundamentação teórica, passamos para as análises que, de acordo com Creswell (2014), essa etapa da pesquisa

[...] é desafiadora para os pesquisadores qualitativos, esse processo requer muito mais que analisar textos e imagens, envolve também a organização dos dados, leitura prévia, codificação e organização dos temas, a representação dos dados e a formulação e uma interpretação dos mesmos.

Entendemos que cada etapa mencionada não se esgota em si mesma. Creswell (2014, p.128) nos explica que todos esses passos são interconectados e formam uma espiral de atividades, todas elas relacionadas à análise e representação dos dados.

Sendo assim para análise dos dados, recorreremos na fase da Pesquisa Bibliográfica a análise descritiva, de acordo com Gil (2017, p. 33) “[...] as pesquisas descritivas têm como objetivo a descrição das características de determinada

população ou fenômeno”. Assim sendo, nessa fase do estudo buscamos analisar a realidade presente nos dados encontrados. Para tal, buscamos elucidar as contribuições das produções que foram mapeadas a partir do levantamento de artigos em revistas científicas consolidando o que a literatura tem no presente momento acerca da PCS e a Prática Pedagógica de Professores/as na EFE no ensino fundamental.

Para a Pesquisa de Campo recorreremos a análise de conteúdo, com base em Bardin (2011, p. 47), que reconhece ser

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Outrora Triviños (1987, p. 160) já destaca algumas peculiaridades essenciais da análise de conteúdo, o primeiro destaque da análise em questão é “[...]um meio para estudar as comunicações entre os homens colocando ênfase no conteúdo”, outra peculiaridade é a “[...] inferência que pode partir das informações que fornece o conteúdo da mensagem ou de premissas que se levantam como resultado do estudo dos dados que apresenta a comunicação”. O autor ainda destaca a peculiaridade a respeito do conjunto de técnicas

[...] isto é importante sublinhar, porque, se não temos clareza deste aspecto, o processo de inferência será muito difícil ou impossível. A classificação dos conceitos, a codificação dos mesmos, a categorização etc. são procedimentos indispensáveis na utilização deste método que comentamos. Mas todos estes suportes "materiais" serão francamente inúteis no emprego da análise de conteúdo se o pesquisador não possuir amplo campo de clareza teórica. Isto é, não será possível a "inferência se não dominarmos os conceitos básicos das teorias que, segundo nossas hipóteses, estariam alimentando o conteúdo das mensagens (TRIVIÑOS, 1987, p. 160)

Sendo assim, buscamos analisar de forma mais aprofundada a análise de conteúdo, pois entendemos que as delimitações propostas no nosso estudo o tipo de análise mencionada é a mais adequada

[...] podemos dizer, também de forma geral, que recomendamos o emprego deste método porque, como diz Bardin, ele se presta para o estudo ‘das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências’ e, acrescentamos nós, para o desvendar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes etc., que, à simples vista, não se apresentam com a devida clareza (TRIVIÑOS,

1987, p. 159- 160).

Dentre os diversos tipos de análise de conteúdo elegemos a do tipo categorial por temática, que segundo Souza Junior et al (2010) consiste num recurso técnico para análise de dados provenientes de mensagens escritas ou transcritas. Para os autores esse tipo de análise tem sido frequentemente usado em pesquisa qualitativa em EFE. Para Minayo (2007, p. 316) “[...] a análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifique alguma coisa para o objetivo analítico visado”. Trabalhar com a análise temática exige uma operacionalização que ocorre em etapas, sendo

[...] por operações de desmembramento do texto em unidades e em categorias para reagrupamento analítico posterior, e comporta dois momentos: o inventário ou isolamento dos elementos e a classificação ou organização das mensagens a partir dos elementos repartidos (SOUZA JUNIOR et al, 2010, p. 35).

Para isso, Bardin (2011) explica que é necessário demarcar as unidades de categorização que são representadas pelos temas centrais buscando compreender o objeto de estudo, gerando por meio de desmembramentos unidades de contexto e unidades de registro. Sendo assim, a autora define a unidade de registro como a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base (BARDIN, 2011, p. 68). E a unidade de contexto

[...] serve de unidade de compreensão para codificar unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro. Esta pode, por exemplo, ser a frase para a palavra e o parágrafo para o tema.

Dentro de uma perspectiva didática o nosso estudo organizou a análise de conteúdo categorial por temática, tomando como referência Souza Junior et al. (2010), sendo assim apresentaremos com base na referência citada as etapas de análise conforme no Quadro 5.

Quadro 5. 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 et al. (2010).

Delimitamos como categorias analíticas da pesquisa: Perspectiva Crítico Superadora, Prática Pedagógica da Educação Física que fundamentam o princípio teórico do estudo e as categorias empíricas emergiram a partir do contato com o campo da pesquisa.

3.5 Considerações Éticas

O presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UPE, tendo o registro do CAAE: 40935120.0.0000.5192 (Anexo 2). Todos os procedimentos foram respeitados atendendo aos princípios éticos previstos, com atenção especial a este momento de pandemia em que os professores/as atenderam nosso contato virtual dentro das suas condições pessoais e buscamos não causar nenhum incômodo de qualquer natureza, respeitando seus tempos de retorno as solicitações.

CAPÍTULO IV

PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA À LUZ DA PERSPECTIVA CRÍTICO SUPERADOS

Neste capítulo faremos a apresentação em três movimentos. O primeiro, apresenta a análise dos artigos, buscando evidenciar como as discussões afetam a cultura corporal que estão presentes na área de Educação Física escolar. O segundo, contextualizaremos nosso campo de estudo com os dados advindos dos questionários, e, por fim, analisaremos as entrevistas, elucidando as categorias do estudo.

4.1 O que nos dizem os estudos acadêmicos

Os estudos que nos deram base para trazer esse subsídio teórico, foram frutos do mapeamento realizado em periódicos científicos conforme apontado no capítulo anterior, no qual selecionamos segundo critérios estabelecidos. Os achados expomos nos quadros 2 e 3, totalizando assim um quantitativo de 16 (dezesesseis) produções que versam sobre a temática da PCS.

Destacamos a princípio os anos que foram publicados os estudos, no qual foi possível identificar o primeiro artigo no ano de 1999, e os demais foram publicados entre 2001 e 2020. Vale salientar que os anos 80 e 90 nosso país passou pela redemocratização

[...] época em que o Brasil retoma suas liberdades e legitimidade social e política e a sociedade como um todo (a sociedade civil e a sociedade política) começa a debater novos projetos para a educação nacional. É dessa época que datam os primeiros projetos de leis que procuram regulamentar legal e pedagogicamente à Educação Física nos tempos e espaços escolares (MARCIEIRA; MATA; HERMIDA, 2011, p. 112).

Foi esse contexto histórico que ocasionou novas concepções e diretrizes para a EFE, e ao longo dos anos vários estudos foram sendo desenvolvidos trazendo uma série de contribuições para prática pedagógica da EFE.

Diante disso, constatamos nesses achados uma diversidade de temáticas que problematizam sobre a PCS. Para uma melhor visualização, organizamos os artigos em grupos temáticos (GT), trazendo a temática, o quantitativo de estudos e os autores.

O nosso objetivo foi dar destaque ao objeto central de cada estudo conforme o Quadro 6:

Quadro 6. Grupos temáticos de estudos encontrados.

Grupos Temáticos	Autores	Quantitativo de estudos
GT 1 Proposta pedagógica	ABIB (1999), NASCIMENTO, FELICIO (2019)	2
GT 2 Currículo	OLIVEIRA (2001), SILVA (2004), TENÓRIO, et al (2017)	3
GT 3 Cultura corporal	SOUZA JÚNIOR et al (2011), BRASILEIRO et al (2016), SILVA (2016)	3
GT 4 Ensino	GUIMARÃES (2006), VASCONCELOS, MARTINELI, ALMEIDA (2003), OLIVEIRA, LOURDES (2004), RUFINO, DARIDO (2011), TENÓRIO et al (2015), SOUZA (2019), TAFFAREL et al (2020)	7
GT 5 Inclusão	SIMÕES et al (2018)	1

Fonte: A autora.

Em relação aos 2 (dois) artigos que integraram o GT1 sobre a Proposta pedagógica, trazem discussões sobre a constituição de propostas pedagógicas a partir da PCS, porém em contextos diferentes.

Abib (1999) analisou duas abordagens da EFE: a Crítico-Superadora e a Educação Física Plural, criticando alguns elementos dessas concepções afirmou que de forma isolada elas são incompletas e assim resultou em “[...] uma nova proposta em busca da superação dessas duas importantes abordagens teóricas da área” (ABIB, 1999, p. 33). Para o autor a proposta deve ser “[...] abrangente o suficiente para interpretar o fenômeno do ser humano em movimento, tanto sob o ponto de vista de suas particularidades, como também a partir de sua contextualização nessa sociedade em que vivemos” (ABIB, 1999, p. 33). No estudo, o autor reconhece que necessita de uma maior sistematização e aprofundamento, em relação as abordagens que dão sustento a proposta, para que ocorra uma melhor estruturação.

Nascimento e Felício (2019) discutem sobre a elaboração de uma proposta de ensino, para um semestre de aula na educação infantil, norteadas pelos elementos que compõem a PHC e PCS. A proposta de ensino foi sistematizada a partir de três processos gerais:

- 1) a articulação dos princípios pedagógicos e formativos à dinâmica de ensino e aprendizagem;
- 2) a definição e elaboração dos conhecimentos próprios da Educação Física;
- 3) a conceituação e

organização do trabalho com os temas (NASCIMENTO; FELÍCIO, 2019, p. 1).

Diante dos processos mencionados, os autores vivenciaram a proposta de ensino, trabalhando conhecimentos a respeito do circo e da ginástica, destacando a importância desses temas em gerar reflexões e aprendizado referentes as questões sociais. De acordo com Nascimento e Felício (2019, p. 16) “[...] dessa forma, esse tema pode representar um meio para o estudo e o desenvolvimento do trabalho pedagógico em geral”. Com essa experiência os autores apontam para a possibilidade e permanência em avaliar e elaborar propostas de ensino crítico. Os artigos do grupo temático exposto expressam de uma forma geral a preocupação em implementar propostas pedagógicas dentro dos elementos da PCS.

O GT2 aponta 3 (três) estudos sobre currículo. Oliveira (2001) discorre sobre as adversidades do currículo crítico, dando uma ênfase a PHC, a partir das discussões realizadas por Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo, destacando a relação das reflexões entre esses dois autores, no tocante as especificidades da EFE a autora, defende que o ensino seja dentro dessa perspectiva do currículo crítico se contrapondo

[...] ao currículo comprometido com a formação humana para o exercício das novas funções do mercado de trabalho e de suas novas exigências, tais como: qualidade total, autonomia, flexibilidade, formação abstrata e polivalente x formação humana omnilateral (OLIVEIRA, 2001, p. 111).

O estudo de Silva (2004), objetivou discutir as possibilidades de ampliação e de superação das práticas educativas em EF na época, por meio da análise do documento Programa Municipal de Educação Física: diretriz curricular de Juiz de Fora Minas Gerais. De acordo com Silva (2004) o programa propõe uma EF que supere práticas ligadas unicamente as questões biológicas sem articulação com as questões sociais, político e econômico e da dimensão de totalidade do ser humano. A autora buscou analisar na proposta a política local, a relação trabalho-educação e a produção do conhecimento. Constando que esta toma como fundamentação teórica a PCS, reconhece a EF como uma disciplina escolar e a mesma apontou “[...] para a necessidade urgente e contínua da luta por uma educação pública de qualidade e de uma sociedade diferente da atual, com justiça econômica e social (Silva, 2004, p. 205).

Tenório et al. (2017) analisaram decisões e interações dos professores em relação a proposta curricular da EFE do município de Camaragibe PE, proposta

subsidiada pela PCS. O estudo se deu “[...] diante da necessidade de superação de um tradicionalismo, do reconhecimento da não neutralidade política e da busca por uma contribuição crítica à prática curricular” (TENÓRIO et al., 2017, p. 1179), os autores analisaram a proposta e as falas de 10 (dez) professores participantes, constatando um certo distanciamento dos professores na apropriação da proposta quanto a sistematização dos conhecimentos da EFE, devido as discordâncias ou desentendimentos com a proposta. Diante disso, os autores concluíram que se faz necessário junto aos sujeitos ampliar discussões sobre a proposta para que eles se apropriem e aprofundem os elementos que constitui a proposta, caso contrário os sujeitos e a política curricular podem correr “[...] o risco de transformar a proposta curricular da área em documento meramente contemplativo” (TENÓRIO, et al., 2017, p. 1188).

O GT3 é composto por 3 (três) artigos com centralidade na temática da Cultura Corporal. No estudo de Souza Junior et al. (2011) a cultura corporal é analisada a partir da obra Metodologia do Ensino da EF, que buscou refletir sobre a sua origem e compreensão na obra, sobretudo entre os próprios autores. O estudo ocorreu a partir de diálogos com a literatura e, também, por meio das entrevistas realizadas com os autores do livro, no qual constataram entre os seis autores que a cultura corporal, objeto de estudo da EFE na PCS, apresentou entendimento e defesa em posições opostas, mesmo assim o que unia os autores foi mais valorizado do que os que distanciavam. Assim, os autores do estudo em questão acreditam e defendem “[...] a cultura corporal como constituinte das questões culturais do homem, condicionada histórica e socialmente” (SOUZA JUNIOR et al., 2011, p. 408). E ainda destacam o posicionamento dos autores da obra que

[...] no decorrer da história da Educação Física mais recente, é a elucidação da dialeticidade da dimensão cultural do corpo e do corpo na cultura e mais, particularmente, no reconhecimento da atividade humana que produz tal dimensão e, ao mesmo tempo em que produz a si mesmo, é produzido por ela (SOUZA JUNIOR, 2011, p. 408).

Ainda no contexto da obra mencionada, Brasileiro et al. (2016) tomaram como referência para analisar a base conceitual que sustenta o termo Cultura Corporal, buscando também refletir sobre como este termo foi introduzido na área de EF nas últimas décadas. Os autores identificaram como base teórica a PHC no contexto da educação e na especificidade da EF a perspectiva sócio-histórica, sendo assim os

autores consideram que a obra “[...] ao anunciar o termo Cultura Corporal, lança mão de uma base teórica que explicita a ação humana como expressão da cultural imaterial” (BRASILEIRO et al., 2016, p. 1009). Quanto a inserção do termo na área

Reconhecemos que o termo Cultura Corporal é apresentado na produção acadêmica da Educação Física na década de 1990, tendo a obra mencionada, escrita por um Coletivo de Autores, seu marco conceitual na divulgação nacional (BRASILEIRO et al., 2016, p. 1009).

O estudo de Silva (2016) traz uma discussão sobre a cultura corporal na perspectiva da formação de conceitos científicos no campo da EFE, delineado pela base teórica da psicologia histórico-cultural e a PHC, de acordo com Silva (2016, p. 534)

A psicologia histórico-cultural, portanto, no que se refere à análise do desenvolvimento humano, possui embasamentos teórico-metodológico suficientes para compreender o processo de formação e apropriação de conceitos científicos.

Para isso se faz necessário na prática pedagógica do/a professor, desenvolver procedimentos e ações metodológicas para que estes conceitos sejam aflorados e contribuam para o pensamento teórico-científico do estudante. Diante disso, o autor reconhece que os elementos teórico-metodológicos da PHC como “[...] as formas cabíveis de fazer com que os alunos possam se apropriar o conhecimento científico por meio da formação de conceito científico, contribuindo para a elevação do pensamento teórico-científico” (SILVA, 2016, p. 540) e destaca que o estudo precisa de maiores aprofundamentos e análises.

Os estudos do referido GT 3 reconhecem a cultura corporal como objeto de estudo da EF, este é constituinte da PCS, que tem em sua fundamentação um dos principais objetivos que é tratar esses conhecimentos dentro da historicidade, em diálogo com os conhecimentos teóricos científicos, visando contribuir com o pensamento crítico, resultando na transformação social dos estudantes.

Em relação ao do GT 4, traz 7 (sete) estudos sobre a temática do Ensino, discutindo alguns temas da cultura corporal 1 (um) sobre dança, 3 (três) sobre ginástica, 1 (um) sobre luta, 1 (um) sobre esporte e 1 (um) estudo sobre o ensino da EF na educação infantil.

Sobre o trato do conhecimento da ginástica, Oliveira e Lourdes (2004) discutiram uma proposta metodológica da ginástica na EFE, por meio da ginástica

geral, como uma característica central a ausência da competição, fundamentado na PCS, buscando privilegiar a formação humana em sua totalidade. Assim, os autores reconhecem que uma proposta nesse contexto “[...] propõe a educação a serviço de novos valores, manifestados e gerados na sociedade e na vivência do lúdico na cultura, sendo os participantes agentes da história, em busca da transformação social” (OLIVEIRA; LOURDES, 2004, p. 228).

Já Guimarães (2006) realizou um estudo sobre o trato do conhecimento dança e os ciclos de escolarização. A autora buscou refletir sobre a sistematização do referido conhecimento por meio do trato pedagógico da PCS, analisou também três propostas de ensino com a dança, a partir de autores que discorrem sobre o tema. Sendo assim, a autora aponta que “[...] acreditamos, sim, ser possível a organização em ciclos e o trabalho do professor dentro dessa organização curricular” (GUIMARÃES, 2006, p. 27). As propostas presentes no estudo, após ser analisadas pelos autores, ficou evidente que elas se aproximam “[...] dos princípios defendidos pelo sistema de organização curricular através dos ciclos de sistematização do conhecimento” (GUIMARÃES, 2006, p. 27).

Sobre a luta Rufino e Darido (2011) discutiram a respeito dos possíveis motivos pelos quais as lutas são separadas dos conteúdos dos esportes na esfera da cultura corporal. Os autores analisaram algumas propostas curriculares de EF identificando que a separação da luta dos conteúdos do esporte é uma forma de garantir “[...] que elas sejam efetivamente ensinadas nas aulas de Educação Física” (RUFINO; DARIDO, 2011, p. 13). Outro motivo importante da separação é “[...] o fato de haver, em grande parte das lutas, características peculiares como a imposição de resistência física explícita contra os adversários” (RUFINO; DARIDO, 2011, p. 13). Ressaltam, ainda, que têm tipos de lutas que não são esportivas e devem ser vivenciadas nas aulas de EF conforme exemplifica Rufino e Darido (2011, p. 13), “[...] é o caso do Tai Chi Chuan e da Capoeira”. Diante disso os autores concluem afirmando que:

[...] independente de serem classificadas ou não como modalidades esportivas, as lutas possuem a sua importância e devem ser ensinadas aos alunos nas aulas de Educação Física escolar, possibilitando que eles se apropriem deste importante conteúdo da cultura corporal (RUFINO; DARIDO, 2011, p. 14).

A respeito do esporte, Tenório et al. (2015) analisaram como ele foi abordado nas propostas curriculares para EF no Estado de PE, nas edições de cada documento da proposta dos anos de 1989 a 2013. Os autores identificaram a continuidade da

cultura corporal e o esporte em todas as propostas, nos quais os professores/as envolvidos na elaboração de tais documentos, apresentaram esforço para tratar o esporte de uma forma pedagógica, em que não fosse visto como uma repetição.

O estudo de Souza (2019) discorreu sobre princípios teóricos e metodológico da PHC em destaque os elementos da Teoria Histórico-Cultural e PCS, visando apresentar esses fundamentos para professores de EF da educação infantil. Os autores frisam que o estudo “[...] não possui a pretensão de constituir-se enquanto uma receita para a atuação nestes espaços, visando apenas sinalizar possibilidades para o trabalho docente em aspectos de planejamento, execução e avaliação” (SOUZA, 2019, p. 20). Essas possibilidades citadas pela autora, foram tratados estabelecendo relações com a EF e a Cultura Corporal.

Vasconcelos, Martineli e Almeida (2019), buscaram compreender a concepção de formação de conceito cotidiano e científico, segundo a teoria histórico-cultural especificamente as obras de Vigotski, objetivando contribuir para o ensino da ginástica na EF. Diante disso as autoras revelam que

[...] A sistematização de ensino pautada nessa teoria, com vistas à formação de conceitos, oferece muitas contribuições para a educação e para a educação física, uma vez que aborda o processo de formação psicológica das crianças, em uma perspectiva histórica, bem como o processo de desenvolvimento humano, em sua totalidade.

E em relação aos elementos da ginástica a teoria visa, segundo Vasconcelos, Martineli e Almeida (2019, p. 11), a “[...] compreensão do seu significado, de sua estrutura técnica, a fim de permitir ao aluno o acesso à produção mais desenvolvida que a humanidade acumulou historicamente”.

O último estudo nessa temática da ginástica, foi desenvolvido pelos autores Taffarel, Costa e Vila Boas Júnior (2020), no qual buscaram identificar as contribuições teórico-metodológicas da PHC e da PCS para o trato com o conhecimento da Ginástica, em classes multisseriadas, nas escolas públicas do campo. Sendo assim, os autores entendem que tratar a ginástica em classes multisseriadas

[...] poderá se organizar a partir do plano vertical e horizontal, considerando os ciclos de ensino enquanto proposta para superação da seriação que não atende com qualidade as necessidades de organização do trabalho pedagógico do professor nas classes regulares em geral e, principalmente, nas classes multisseriadas, sempre considerando a indissociabilidade entre conteúdo-forma e destinatário (TAFFAREL; COSTA; VILA BOAS JÚNIOR, 2020, p. 13).

O conjunto dos artigos que constituiu temática sobre o ensino, em sua maioria, podemos perceber o trato metodológico fundamentado na PCS, a partir dos temas da cultura corporal. Percebemos também o empenho dos estudos em desenvolver o pensamento crítico seja na realidade de cada contexto, como também instigar a comunidade acadêmica a refletir sobre a ação docente.

O GT 5 trata da temática da Inclusão, no qual Simões et al. (2018) analisaram o trabalho educativo nas aulas de EF, discutindo sobre as questões da inclusão de estudantes com deficiência, no contexto de uma escola privada. A análise se deu a partir de documentos pedagógicos e na parte do campo envolveu sujeitos que compõem a escola (professora, coordenadora, psicóloga, diretora e 21 estudantes). Diante disso, nas doze aulas observadas os autores identificaram

[...] que houve aproximação com a EF Crítico-Superadora, mediante adequações no planejamento das aulas, das atividades e dos materiais utilizados, visando à apropriação dos estudantes sobre o conteúdo tratado. As análises dos documentos e entrevistas explicitaram que não houve restrição à participação dos estudantes com deficiência, revelando a concretização do trabalho inclusivo (SIMÕES et al., 2018, p. 35).

Frente a estas produções que têm se movimentado em torno da PCS, identificamos que a referida perspectiva vem sendo tratada no perspectiva no prisma do compromisso com a transformação social. Podemos perceber nos estudos uma grande preocupação em superar as práticas voltadas para as questões biológicas, reconhecendo a cultura corporal como objeto de estudo da Educação Física, sendo tratados de forma pedagógica por meio do trato metodológico específico da perspectiva em questão, que permite considerar a historicidade dos/as estudantes e assim, em diálogo com os conhecimentos científicos, estimular o pensamento e atitude crítica dos mesmos. Diante disso, reconhecemos os avanços conquistados no contexto escolar por meio da PCS, porém, entendemos que a temática é um campo vasto para investigações e que necessita de mais produções que dialoguem com a realidade escolar.

4.2 Contexto da rede de ensino analisada

Nossa aproximação com os sujeitos que compõem a rede municipal de Barreiros-PE, se deu por meio do questionário, com o intuito de selecionarmos os professores que atendessem aos critérios de inclusão do estudo. Esse recurso nos possibilitou identificar a realidade dos professores/as que atuam nas escolas municipais da referida rede. Dos 8 (oito) professores/as que responderam ao questionário, 4 (quatro) atenderam aos critérios de inclusão proposto. Sendo assim, elaboramos quadros para expressar as respostas dos professores/as envolvidos. No quadro 7 discorreremos sobre as informações encontradas referentes a formação inicial e a pós-graduação.

Quadro 7. Descrição dos participantes quanto a formação.

Professor/a	Instituição e formação acadêmica inicial e ano de conclusão	Pós-graduação e ano de conclusão
PROF A	Universidade Salgado de Oliveira-UNIVERSO, Licenciatura em Educação Física. Ano de conclusão: 2019.	Não possui
PROF B	Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, Licenciatura Plena em Educação Física. Ano de conclusão: 2007.	Educação Física Escolar – UNINTER. Ano de conclusão: 2017.
PROF C	Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, Licenciatura em Educação Física e Técnico em Desportos. Ano de conclusão: 1987.	Não possui
PROF D	Escola Superior de Educação Física ESEF-UPE, Licenciatura em Educação Física. Ano de conclusão: 1994.	Psicopedagogia institucional – Faculdade Pio XII. Ano de conclusão: 2009.

Fonte: A autora.

Em relação a formação inicial identificamos que dos 4 (quatro) professores participantes, 3 (três) tem formação na Licenciatura em EF (PROF A, PROF C e PROF D) e 1 (um) em Licenciatura Plena em EF (PROF B). Os anos de conclusão das formações revelam quatro diferentes décadas, PROF D - 1987, PROF C – 1994 e PROF B – 2007 e PROF A - 2019. Em relação a formação em nível de pós-graduação, apenas 2 (dois) dos/as professores realizaram o curso de pós-graduação, o PROF D na área de Educação e o PROF B na área específica da EFE. Estes dados indicam formações que atravessam quatro décadas e o mais antigo tem pós-graduação em Educação e um dos mais novos em EFE.

No quadro 8 apresentamos os achados em relação a atuação profissional dos professores/as, o cargo funcional, o tempo de atuação profissional na rede e a etapa de ensino que leciona.

Quadro 8. Descrição dos professores quanto a atuação profissional 1.

Professor/a	Quadro funcional na rede	Tempo de atuação profissional	Etapa de Ensino que leciona
PROF A	Contratado	2 (dois) anos	Ensino Fundamental anos finais
PROF B	Efetivo	13 (treze) anos	Ensino Fundamental anos finais
PROF C	Efetivo	32 (trinta e dois) anos	Ensino Fundamental anos finais
PROF D	Efetivo	17 (dezesete) anos	Ensino Fundamental anos finais

Fonte: A autora.

Sobre a atuação profissional dos professores/as na rede, foi possível identificar o quadro funcional e o tempo de atuação de cada participante. No qual 3 (três) são efetivos - PROF B, PROF C e PROF D e 1 (um) contratado - PROF A. Dos efetivos o PROF B com treze anos, o PROF D com 17 anos e o PROF C com 32 anos de atuação. Em relação ao PROF A na condição de contratado este com 2 (dois) anos de atuação profissional.

Reconhecemos que esta rede de ensino tem atuado com professores/as efetivos e contratados ao longo dos anos. No entanto, destacamos que em 2008 a Prefeitura realizou o concurso público para o preenchimento do quadro do magistério, através do Edital Nº 1/2008, havendo 25 (vinte e cinco) vagas para o cargo de professor de EF, no qual assumiram 15 (quinze) professores/as, expandindo assim o corpo docente da área. Porém, no decorrer do tempo a maioria desses se afastaram do município, gerando novas contratações de professores para suprir a demanda.

Nossos participantes fazem parte de um quadro que nos permite entender que os envolvidos no estudo, em sua maioria, são professores/as efetivos e que estes têm um maior tempo de exercício profissional. Por um lado, visualizamos como um fator positivo, pois estes estão há mais tempo em contato com a realidade da rede campo de estudo. Reconhecemos que a rede passa por instabilidade com as contratações temporárias, pois elas são realizadas em períodos de curta duração, dificultando a continuidade do trabalho dos professores/as. Vale ressaltar que, atualmente, a rede

dispõe de mais professores/as contratados do que efetivos, (Anexo 1). Isso revela a necessidade da realização de um novo concurso de vagas para efetivos.

Sobre a atuação docente, questionamos também sobre a etapa de ensino que lecionam. Os 4 (quatro) professores/as afirmaram que atuam no Ensino Fundamental nos anos finais. Tal ocorrência revela que as redes municipais, acompanhando a LDB, atendem ao Ensino Fundamental. Neste caso, no município de Barreiros o atendimento ao Ensino Fundamental anos iniciais e a Educação Infantil está sob a responsabilidade dos professores polivalentes e o Ensino Médio está sob a responsabilidade da rede Estadual de ensino.

Já no Quadro 9 apresentamos os dados referentes as especificidades da ação docente. Questionamos sobre a abordagem pedagógica que utilizam em relação ao documento que tomam como referência para sular a prática pedagógica e os conteúdos que são trabalhados no contexto escolar.

Quadro 9. Descrição dos professores quanto a atuação profissional 2.

Professor/a	Abordagem pedagógica EF	Documento de referência utilizado	Conteúdos trabalhados
PROF A	Crítico Superadora e Construtivista	Proposta da rede Municipal e Base Nacional Comum Curricular/BNCC	Jogo, luta, dança, ginástica e esporte
PROF B	Crítico Superadora	Proposta da rede Municipal, Proposta da rede Estadual (currículo de Pernambuco-2019), Base Nacional Comum Curricular/BNCC	Jogo, luta, dança, ginástica, esporte e outros.
PROF C	Crítico Superadora Multicultural, Desenvolvimentista, Construtivista	Projeto político pedagógico da escola, Legislação, Proposta da rede Municipal, Proposta da rede Estadual (Parâmetros curriculares de Pernambuco-2013), Base Nacional Comum Curricular/BNCC	Jogo, ginástica e esporte
PROFE D	Promoção da saúde, Crítico Superadora, Crítico Emancipatória, Multicultural, Desenvolvimentista, Construtivista e outras	Projeto político pedagógico da escola, Legislação, Proposta da rede Municipal, Proposta da rede Estadual (Currículo de Pernambuco-2019), Base Nacional Comum Curricular/BNCC	Jogo, luta, dança, ginástica, esporte e outros.

Fonte: A autora.

Em relação a utilização de uma fundamentação teórica específica na área de EF, os 4 (quatro) professores afirmaram o uso da abordagem crítico superadora em sua prática. Identificamos também a utilização de outras fundamentações por parte

da maioria. O PROF A utiliza a Construtivista, o PROF C a Multicultural, Desenvolvimentista e Construtivista e o PROF D Promoção da saúde, Crítico Emancipatória, Multicultural, Desenvolvimentista, Construtivista e outras; somente o PROF B afirmou utilizar apenas uma única abordagem que foi a Crítico Superadora.

Esses dados nos revelam que 3 (três) dos professores/as não tem clareza quanto a sua fundamentação teórica. De acordo com Darido (2003), o principal objetivo das abordagens pedagógicas é fundamentar a ação do professor/a. Compreendemos que é de grande importância buscar conhecimentos sobre todas as abordagens da EF. No entanto, acreditamos que cada professor/a deve se posicionar em relação a sua base teórica. Acompanhamos a reflexão de que

[...] a prática de todo professor, mesmo que de forma pouco consciente, apoia-se numa determinada concepção de aluno e de ensino e aprendizagem que é responsável pelo tipo de representação que o professor constrói sobre o seu papel, o papel do aluno, a metodologia, a função social da escola e os conteúdos a serem trabalhados (DARIDO, 2003, p. 13).

Nessa visão o/a professor/a ao obter uma fundamentação teórica diversificada não conseguirá corresponder a todos elementos mencionados, pois cada abordagem apresenta diferenças entre si. De acordo com Barbieri, Parelli e Mello (2008) a heterogeneidade quanto ao uso das abordagens na prática do/a professor/a pode provocar uma confusão e comprometer a aprendizagem do/a estudante. Ressaltamos que o/a professor/a recorrer a alguns elementos de outras abordagens em uma aula ou outra não significa que tomará como referência para sua prática, pois reconhecemos que no chão da escola surgem necessidades que esses elementos podem auxiliar na eficácia do trabalho pedagógico do/a professor/a.

Sobre os documentos de referência que os professores utilizam, foi possível constatar que os 4 (quatro) professores usam a proposta Municipal e Base Nacional Comum Curricular/ BNCC. Para além destes o PROF B e PROF D afirmaram usar a Proposta da rede Estadual, em específico o Currículo de Pernambuco-2019. Já o PROF C usa o Projeto político pedagógico da escola, a Legislação e a Proposta da rede Estadual em particular os Parâmetros curriculares de PE-2013. Em concordância, o PROF D também toma como referência Projeto político pedagógico da escola e a Legislação. Reconhecemos que cada documento tem sua relevância, com destaque apontamos a LDB (BRASIL, 1996) em seu artigo 26 que regulamentou a obrigatoriedade da Educação Física na escola, sendo um divisor de águas na área

ao afirmar a importância e necessidade da mesma na escola. A partir dessa implementação, os demais documentos educacionais vêm dialogando e se articulando com as legislações referidas a EF.

Acreditamos que seja imprescindível aos professores/a tomar como referência a legislação, tendo em vista que os mesmos necessitam ter esse conhecimento para atuar na sua ação docente. De acordo com Tardif (2008) a prática do/a professor/a se constitui por um conjunto de diferentes saberes, os quais denomina de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Nesse contexto, evidenciamos os saberes disciplinares pois eles “[...] integram-se igualmente a prática docente através da formação (inicial e continuada) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade (TARDIF, 2008, p. 38), reconhecendo que esses espaços de aprendizagens contribuem na formação profissional dos/as professores/as possibilitando o acesso aos conhecimentos referidos a legislação.

Um dos documentos que tem aproximação com a legislação é a proposta pedagógica, que, de acordo com Kramer (1997, p. 18) ela “[...] é expressão de um projeto político e cultural [...]”. Nesse sentido, acreditamos que uma proposta pedagógica municipal aproxima o/a professor/a da realidade na qual ele está inserido, tendo em vista que o processo de construção de uma proposta nesse prisma surge a partir dessa realidade. No entanto, não há na rede analisada uma proposta pedagógica específica para o componente curricular EF. Os dados quanto ao uso da proposta municipal, como referência para os professores, nos revelam uma incoerência, tendo em vista que esse documento é inexistente. Isso também indica a fragilidade dos professores/as quanto ao conhecimento do documento na rede, pois tomam documentos de referência estadual e nacional como sendo próprios a sua rede de ensino.

Outro documento a destacar, neste momento, é a BNCC, segundo Brasil (2018, p. 7) este

[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

Tal documento, foi criado no intuito de servir como referência no âmbito nacional para a “[...] formulação dos currículos dos sistemas das redes escolares dos

Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2018, p. 8).

A BNCC tem sido problematizada desde seu processo de elaboração e na EF sofre críticas desde a sua primeira versão. Neira (2018, p. 215) ao analisar a versão final da BNCC no que se refere a EF constatou a

[...] retomada de princípios tecnocráticos, consubstanciados na prioridade concedida à racionalidade técnica em detrimento da criticidade. Em termos epistemológicos, o documento oficial se afasta do atual debate da área, revela-se frágil, incoerente e inconsistente.

A partir da BNCC, os documentos curriculares, em todo país, foram sendo elaborados e adaptados para atender as exigências proposta pelas leis e diretrizes que a orientam. Fruto dessa articulação, o documento citado no questionário pelos professores/as é o Currículo de Pernambuco, que na sua construção reconhece que “[...] a BNCC foi uma referência imprescindível para a elaboração curricular. A BNCC define uma série de orientações que direcionaram os partícipes na elaboração do Currículo de Pernambuco” (PERNAMBUCO, 2019, p. 19).

Nesse contexto o Currículo de PE foi estruturado com vistas para ser “[...] um referencial para orientar pedagogicamente técnicos, gestores, professores e estudantes da Educação Básica” (PERNAMBUCO, 2019, p. 26). Podemos perceber que os dois documentos estão em articulação direta.

Em relação ao projeto político pedagógico concordamos com Veiga (1998, p. 1-2):

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade.

Sendo assim, a rede municipal de Barreiros tem aproximações com o currículo do Estado de PE e a BNCC, pois a mesma adota os referidos documentos para sular suas ações.

Vale destacar que a rede Estadual teve como referência documentos direcionados a EF desde a primeira edição de 1989 até 2013, conforme expomos no quadro 1. Os referidos documentos têm subsidiado a prática de professores/as nas escolas, sendo importante ressaltar que estes tiveram, em todas as suas edições, uma

mesma fundamentação teórica a partir da PCS e seu objeto de estudo a cultura corporal. Com a versão mais recente do currículo de PE 2019 ocorreu um distanciamento do embasamento teórico que historicamente esteve presente na rede estadual e, também, no município de Barreiros. Como podemos perceber com o dado, apenas um dos/as professores cita que ainda toma como referência o PCPE na sua prática pedagógica.

Acreditamos que o alinhamento da rede municipal, ao utilizar como referência a BNCC e o currículo de PE, tem levado os professores/as a deixar de lado outros documentos que foram e são tão significativos no nosso contexto. Como prova disso, citamos o sistema de caderneta *on line* que são disponibilizados para os professores/as, no qual já tem determinado os conteúdos e habilidades onde devemos escolher para adicionar nos nossos registros e planejamento de aula, e todos eles foram extraídos do Currículo de Pernambuco e da BNCC.

A respeito dos conteúdos, o PROF B e o PROF D afirmaram trabalhar em suas aulas o jogo, luta, dança, ginástica, esporte e outros. Já o PROF A, citou o jogo, luta, dança, ginástica e esporte e o PROF C relatou que trabalha apenas o jogo, ginástica e esporte. Os conteúdos de ensino, de acordo com Libâneo (1994, p. 128).

“[...] são um conjunto de conhecimentos, habilidades hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagogicamente e didaticamente, tendo em vista e assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida”.

Para Saviani (2016, p. 55) “o conteúdo fundamental da escola se liga à questão do saber, do conhecimento. Mas não se trata de qualquer saber e sim do saber elaborado, sistematizado”

No contexto da EFE os conteúdos foram historicamente atribuídos em uma relação direta com os acontecimentos e necessidades de cada época. De acordo com o Coletivo de Autores (2012, p. 64) “[...] os conteúdos são conhecimentos necessários a apreensão do desenvolvimento sócio-histórico das próprias atividades corporais e a explicitação das suas significações objetivas”. Tais conteúdos integram uma área chamada de cultura corporal, a saber: jogo, esporte, ginástica, dança e luta (COLETIVO DE AUTORES, 2012). Os dados apontam uma discrepância entre a fundamentação teórica escolhida pelos professores/as com o conteúdo utilizado nas aulas, tendo em vista que todos os professores/as afirmaram o uso da PCS e que por si só integram um conjunto de conteúdos.

Essa primeira aproximação com o campo por meio do questionário, nos anunciou informações imprescindíveis quanto a realidade dos sujeitos da pesquisa, tanto em relação a formação como a ação docente. As mencionadas informações serviram de subsídio para a realização da entrevista semiestruturada, nos possibilitando reconhecer e compreender de forma inicial a realidade da prática pedagógica dos professores de EF no Ensino Fundamental anos finais.

4.3 O que nos dizem os professores/as da Rede de Ensino do município de Barreiros-PE

Buscamos nessa etapa do estudo trazer as contribuições dos professores/as (PROF A, PROF B, PROF C e PROF D), da rede municipal de ensino de Barreiros, a partir das entrevistas realizadas. Nestas identificamos 4 (quatro) categorias empíricas, apresentadas no quadro 10 com suas respectivas unidades de contexto.

Quadro 10. Categorias Empíricas – Unidades de Contexto e Registro.

Categorias Empíricas	Unidades de Contexto	Unidade de Registro
Concepção de Educação Física	Abordagem/Tendência Pedagógica	Referência
Planejamento	Referências	Documentos oficiais
		Recursos didáticos e Recursos tecnológicos
Fundamentação Teórica	Apropriação	Experiências pedagógicas
		Dificuldades
Relevância	Contribuições a intervenção pedagógica do professor/a	Conteúdo, estrutura física, quantitativo de estudantes, heterogeneidade da turma.
		Formação inicial
	Elementos metodológicos da PCS	Formação continuada
		Prática social, Problematização, Instrumentalização, Catarse.
		Conhecimento da realidade dos estudantes
		Trocas de conhecimentos
		Interação social
		Valores

Fonte: A Autora.

Na categoria empírica **Concepção Educação Física**, reconhecemos que os professores/as apresentam várias **Concepções** referente ao papel da EFE, movimento também presente na área. Tais concepções apresentam algo em comum, romper com o perfil tradicional e esportivista, a exemplo disso, temos as concepções Construtivista, Crítico-Superadora, Crítico-Emancipatória.

Assim sendo, de acordo com Betti e Zuliani (2002), a concepção de EF e suas intenções no âmbito escolar devem ser repensados, conforme as transformações de sua ação pedagógica. Nesse sentido, é necessário compreender a visão dos professores/as relacionada ao papel da EF no chão da escola.

Faz-se necessário destacar que, na prática pedagógica, as perspectivas que se instalam não aparecem de forma pura, mas com características particulares, mesclando aspectos de mais de uma linha pedagógica. Em outras palavras, dificilmente seguimos uma única abordagem (DARIDO, 2012, p. 34).

Para a autora, apesar da dificuldade dos professores/as em seguir uma única abordagem, sua prática pedagógica fundamenta-se em uma determinada concepção de ensino-aprendizagem, função docente, papel do estudante, da metodologia de ensino, da escola e dos conteúdos que a serem abordados. Dessa forma, buscamos compreender qual concepção de EF os professores/as entrevistados apresentam. Os mesmos não deixam evidente essa concepção, mas a PROF A busca apresentar sua concepção apresentando o lugar da EF.

Porque a gente antigamente né, o pessoal até hoje ainda tem a visão da gente ser só prática. E a gente tem que ter uma parte teórica pra que a gente repasse o que a gente está fazendo na prática com os meninos e que eles tenham um conhecimento bom pra quando ele chegar lá na frente. Não estou fazendo essa prática corporal por causa disso e disso, porque aprendi assim, porque tive conhecimento, o professor me repassou bem as coisas e tal. Para que a gente não fique com aquela visão de antigamente que Educação Física é só jogar bola e pronto. (PROF A)

Podemos observar nesta fala, um entendimento de que a EF deve ir além da prática pela prática, vinculado a legitimidade desse componente curricular, sua relevância para aprendizagem dos/as estudantes com conhecimentos que eles possam utilizar dentro e fora do contexto escolar.

Ressaltamos que historicamente a EF foi entendida como “[...] mera atividade, relegada a algo sem importância no conjunto das disciplinas curriculares, restando-lhe o papel de mera executora de tarefas” (SOUZA JÚNIOR, 1999, p. 19). Apesar da visão histórica que a EF é uma mera atividade, concordamos com o autor ao considerar que atualmente a EF, sendo um componente curricular, constitui em formas de eixos temáticos, seus conhecimentos construídos no decorrer do tempo, que se instrumentalizam no chão da escola.

Nessa lógica, percebemos aproximações relacionadas a uma visão crítica de EF, pois consideram que tal componente curricular possui conhecimentos a serem tratados sobre as práticas corporais presentes em sua prática pedagógica, conscientes de que a EF deve superar aspectos técnicos, objetivando exercer o papel de trabalhar saberes sistematizados para os estudantes.

Nesse sentido, o PROF B traz em sua fala o papel da escola, reconhecendo que

A desvalorização profissional é imensa, por parte dos nossos políticos em geral, é difícil, é difícil trabalhar dessa forma, mas a gente tem que lutar contra tudo e contra todos e tentar fazer o máximo que a gente pode, para tentar dar um mínimo de esperança para esse alunado, uma turma que já é tão carente, que sofre muito. A gente vê o dia a dia deles mesmo na escola, é complicado a vida deles devemos fazer o mínimo para dar uma luz a esses alunos. (PROF B)

Nessa perspectiva Saviani destaca que:

[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. [...] Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo, ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado (SAVIANI, 2013, p. 14).

Com isso, é importante que os docentes tenham consciência do papel da escola, articulado ao Projeto Político Pedagógico, pois tais fatores influenciam diretamente em sua prática pedagógica e, conseqüentemente na formação dos estudantes. Pensando especificamente na EF, no contexto da PCS, consideramos que esse componente curricular fundamentado em seus conteúdos, como por exemplo: o jogo, a dança, a luta, a ginástica e o esporte, busca formar estudantes críticos, participativos, autônomos, capazes de intervir e transformar a realidade tanto em seu contexto escolar quanto social.

Assim sendo, é necessário que os professores/as estabeleçam os objetivos que precisam ser atingidos no que se refere aos estudantes, como também quais as formas de ensino apropriadas para trabalharem os saberes escolares, favorecendo a compreensão dos/as estudantes diante das dificuldades no contexto em que estão inseridos.

Referente a sua unidade de contexto **Abordagem/Tendência Pedagógica**, vinculando-se a unidade de registro **Referência**, identificamos uma variedade de abordagens pedagógicas utilizadas pelos professores/as.

Para mim é uma das melhores abordagens (Crítico-Superadora), porque a gente consegue repassar para os alunos de uma forma melhor, apesar de que assim eu também gosto de outras abordagens sabe, eu também levo muito para mim a desenvolvimentista. Só que assim a gente tem que ir aonde o pessoal, quer dizer tem um plano que tem que seguir tudinho. Eu acho bastante importante na questão disso no que a gente vai, a forma com que a gente vai repassar as aulas para os alunos. (PROF A)

Eu sempre trabalhei muito ligado na área da Crítico-Superadora né, sou mais ligado nessa área aí. (PROF B)

Na hora de aplicarmos uma abordagem ela vem até como uma intenção, ela não vem como um planejamento, ela não vem dentro do planejamento. Eu não paro para analisar se vou fazer uma abordagem tal para meus alunos, não dar tempo de você parar para analisar. (PROF D)

Percebemos, tanto nos dados do questionário quanto nas entrevistas, que todos os/as professores afirmam tomar como referência a PCS para fundamentar sua prática pedagógica.

Esta perspectiva tem como objeto a cultura corporal fundamentada pela obra “Metodologia do ensino de Educação Física”, desenvolvida por um Coletivo de Autores, conforme apresentada no capítulo 1 deste estudo.

Além da PCS, os docentes apresentam outras abordagens, como por exemplo, Desenvolvimentista, no qual Tani (1987) defende que seja trabalhado o desenvolvimento das habilidades básicas, com ênfase na aprendizagem do movimento e a aprendizagem através do movimento. Por meio dessa aprendizagem o estudante aprende sobre si, sobre o ambiente e o mundo.

Como também a abordagem Construtivista, desenvolvida por Freire (1989), com a finalidade de promover a construção do conhecimento do/a estudante por meio da interação com o mundo. Sendo o jogo o principal meio de ensino, pois o autor entende que quanto mais a criança brinca mais ela aprende.

Concordamos com Darido (2012) quando afirma que, dificilmente os professores/as conseguem ter sua prática pedagógica fundamentada em uma única abordagem, pois esse fato está explícito nas falas dos entrevistados/as.

Assim sendo, é necessário que os professores/as conheçam e tenham domínio das abordagens pedagógicas na área de EF, para que possam ter condições de exercer sua função de forma consistente, reconhecendo sua importância para a qualificação de sua prática pedagógica.

Constatamos algo em comum entre os entrevistados - a utilização da abordagem Crítico-Superadora. Consideramos importante entender o estudante como um cidadão crítico diante das questões presentes na sociedade.

No campo da categoria empírica **Planejamento**, consideramos importante entender a compreensão dos professores/as envolvidos a respeito de alguns elementos que envolve o planejamento. Tendo em vista que o planejamento está diretamente ligado ao processo de ensino e aprendizagem, sendo assim o

[...] o planejamento é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções e ações; se não pensarmos detidamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes na sociedade (LIBÂNEO, 1994, p. 222).

Concordamos com a visão do autor, porque, na maioria das vezes, tratamos o planejamento com um olhar exclusivamente e único de uma ação corriqueira do professor/a, porém está diretamente ligado ao contexto social e que a escola e seus constituintes estão inseridos nesse contexto. Libâneo (1994) ainda afirma que se não refletirmos e não atuarmos sobre os significados econômicos, políticos e culturais da sociedade na qual estamos inseridos, estaremos meramente reproduzindo o existente.

Diante disso, a unidade de contexto **Referência** discutiu sobre os subsídios pelos quais fundamentam a prática pedagógica do professor/a, que como indicam Aguiar, Rorteli e Terra (2007, p. 129) “os materiais didático-curriculares possuem dois momentos: aquele material utilizado pelo professor para planejar sua aula e aquele que o professor utiliza junto aos alunos para que os mesmos aprendam um determinado conteúdo”.

Dentro das duas perspectivas citadas pelos autores, adentraremos na unidade de registro **Documentos oficiais e livros**. Vejamos as falas dos professores/as

Eu uso a proposta pedagógica porque assim, como a gente é professor aqui no município a gente tem a coordenação e tal aí repassa para a gente por bimestre por unidade no caso como a gente deve seguir no caso um exemplo: jogos os tipos o conceito um monte de coisas. (PROF A)

Uso muito os livros, os parâmetros orientados pelo estado os parâmetros curriculares de Pernambuco. Por causa das aulas agora remota estou usando um recurso que nunca usava que é a internet, antigamente era mais livros e parâmetros, com esse novo momento uso também vídeos do you tube e agora a BNCC. (PROF B)

Eu utilizo o livro, vejo muita coisa na internet, muita coisa de outra escola, experiências que fizeram tento fazer na minha. (PROF D)

Podemos perceber nas contribuições dos professores/as a utilização de materiais didáticos-curriculares referidos ao planejamento. Os PROF A e PROF B apontam o uso de documentos oficiais, o PROF A citou a proposta pedagógica, porém não deixa claro em sua fala a que proposta pedagógica está se referindo. No entanto, nos dados obtidos a partir do questionário, cita que toma como referência a proposta municipal. Entendemos que há um equívoco por parte desse professor/a, pois na rede municipal não há uma proposta pedagógica específica para o componente curricular EF. A rede de ensino toma como referência a proposta estadual - Currículo de PE para o Ensino Fundamental - área de linguagens e a BNCC.

Comungando com esse último documento citado, o PROF B menciona utilizá-lo como referência para suas aulas e, acrescenta também, o uso dos Parâmetros Curriculares de PE. Sobre os referidos documentos o PROF D tece críticas, destacando que:

As propostas do Estado o currículo a BNCC, todas essas é tudo muito bonitinho. Quando a secretaria exige de nós eu faço o copiar colar, mas na realidade é bem diferente. Tem muitas turmas mescladas de idade e maturidade, então assim a gente coloca no planejamento, mas na prática é totalmente diferente. Lógico dentro do planejamento os conteúdos, mas nas entrelinhas tem muito mais coisas. É possível usar, mas tem muita coisa lá que é vivenciar, usufruir, mas nesse tempo de pandemia fica difícil, eu sempre estou me adaptando a questão dos documentos. Você encaixar aquelas habilidades da BNCC com a abordagem crítico superadora isso aí difícil trabalhar, não fica muito claro. PROF D

É possível perceber nas contribuições, as dificuldades em utilizar o que se é posto para o professor/a. Vale salientar, que o professor/a tem a flexibilidade em adaptar sua prática pedagógica de acordo com sua realidade à luz do que está posto pela proposta pedagógica que orienta a Rede de Ensino.

No entanto, os professores/as são cobrados a sulear por meio de documentos que são “impostos” pela Secretaria de Educação, e diante dessas circunstâncias, quando se deparam com a realidade escolar e o que encontram no chão da escola, percebem que os documentos que orientam não dão conta. Diante disso e das experiências e vivências adquiridas no processo de ensino aprendizagem, acreditamos que é imprescindível haver uma proposta pedagógica municipal em cada rede, e que ela seja elaborada a partir dos sujeitos que estejam diretamente em

contato com as problemáticas existente no contexto escolar. Dessa forma, concordamos que uma proposta pedagógica

[...] é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. E essa sua fala é a fala de um desejo, de uma vontade eminentemente política no caso de uma proposta educativa, e sempre humana, vontade que, por ser social e humana, nunca é uma fala acabada, não aponta “o” lugar, “a” resposta, pois se traz “a” resposta já não é mais uma pergunta. Aponta, isto sim, um caminho também a construir (KRAMER, 1997, p. 19).

Ainda no campo da crítica, o PROF D aponta as dificuldades em trabalhar a BNCC aliada a PCS, alegando que não fica muito claro. Nesse sentido o estudo de Neira (2018) no qual analisou as incoerências e inconsistências do documento em relação a EF, ajuda a entender a afirmação de que a “BNCC retrocede política e pedagogicamente” (NEIRA, 2018, p. 222). No que se refere a política, o retrocesso se dá pelo “[...] fato de ter ressuscitado princípios, taxonomias e tipologias da segunda metade do século XX, traz à tona a racionalidade técnica revestida pelo discurso neoliberal” (NEIRA, 2018, p. 222). Tais princípios resulta no distanciamento do que se tem discutido a respeito da EF no contexto atual.

A respeito das questões pedagógicas podemos visualizar o retrocesso em relação ao currículo, pois sua fundamentação está nas competências e habilidades prescritas, no qual, de acordo com Neira (2018, p. 222) “[...] reduz as possibilidades pedagógicas do professor/a e ressoa na formação dos estudantes”. Sobre a fundamentação referente a EF, o autor destaca que é inconsistente pois ocorre a “[...] ausência de argumentos que justifiquem sua inserção na área das linguagens e o que isso significa em termos didáticos” (NEIRA, 2018, p. 222). Ele acrescenta que os conceitos centrais da cultura corporal precisariam ser abordados, porém, mesmo que assim o fossem, suas influências, fundamentos e conceitos estariam em contradição com o documento, porque o mesmo tem uma visão de currículo fundamentado em concepções tradicionais (NEIRA, 2018). Outra questão apontada é a ausência da criticidade, no qual Neira (2018) ressalta que é alarmante. Em síntese a PCS

[...] trata a cultura corporal do ponto de vista histórico, vinculando a produção das práticas corporais aos interesses da classe

trabalhadora. Essa metodologia fundamenta a organização do trabalho pedagógico considerando a necessidade de que a escola trate do conhecimento historicamente produzido e acumulado pela humanidade, visando à elevação do pensamento teórico dos trabalhadores, fato esse que se conecta também com os anseios da teoria pedagógica histórico-crítica (TAFFAREL et al., 2020, p. 10).

Essas ações que são direcionadas pela PCS através do professor/a estão totalmente distanciadas na BNCC. Acreditamos que as dificuldades apontadas pela relação entre a BNCC e a PCS apresentadas pelo/a professor (PROF D) perpassa por essa discussão.

Outras unidades de registro vinculadas ao planejamento referem-se aos **Recursos didáticos e Recursos tecnológicos**, nos quais os/as PROF A, PROF B e PROF D apontam utilizar principalmente livros, apostilas, artigos, e-book e internet para subsidiar as suas aulas.

Eu tenho algumas apostilas da faculdade de quando eu estudava, tenho livros também então eu vou pegando daí. E a gente sabe também que a internet tem tudo tem artigos também, livros grátis. Então vou buscando sempre da melhor forma (PROF A).

Uso muito os livros, os parâmetros orientados pelo estado os parâmetros curriculares de Pernambuco, por causa das aulas agora remota estou usando um recurso que nunca usava que é a internet, antigamente era mais livros e parâmetros, com esse novo momento uso também vídeos do youtube (PROF B).

Eu utilizo o livro, vejo muita coisa na internet, muita coisa de outra escola, experiências que fizeram, tento fazer na minha, uso muito vídeos para poder passar para eles para poder dar uma orientação melhor para eles (PROF D).

A partir das falas, destacamos que o livro citado pelos/as professores não se refere à livros didáticos, mas livros teóricos da EF. De acordo com Silva, Moreira e Oliveira (2018) os referenciais teóricos da área disponibilizado em livros são uma das fontes que os/as professores buscam para orientar seu planejamento.

Nesse sentido, destacamos a necessidade dos/as professores terem domínio dos conhecimentos sobre os eixos temáticos da EF através de pesquisas científicas presentes nos livros, artigos, e-book, etc.

Em relação ao uso da internet, Cruz Junior e Silva (2010) alega que é difícil encontrar um professor que não utilize dos meios digitais para planejar sua prática pedagógica, pois esses meios são possibilidades de conhecimentos pedagógicos que

precisam articular-se ao conteúdo. Esse fato está explícito com as aulas remotas que estão acontecendo devido ao momento pandêmico que estamos vivendo.

Os recursos digitais facilitam e agilizam o trabalho do professor. Seja no planejamento, preenchimento e entrega dos Diários de Classe, elaboração das avaliações, acompanhamento das notas, cálculo das médias e a comunicação com a equipe de trabalho. Mas essas também apresentam possibilidades de utilização como ferramenta pedagógica diretamente nas aulas e ações com os estudantes (ROHDEN, 2017, p. 05).

Além desses recursos, o/a PROF D, também ressalta o uso de suas experiências pedagógicas. Ter como referência algo que já foi trabalhado, possibilita aos docentes identificar avanços e dificuldades presentes em sua ação pedagógica para que possa fazer modificações e adaptações necessárias na intenção de manter qualidade no ensino.

Consideramos importante o interesse dos/as professores em buscar diversos recursos para subsidiar sua prática pedagógica. Através disso, os/as professores planejam suas aulas, tem fontes de conhecimento que fundamentam os eixos temáticos da EF, além de gerar interação com os estudantes, como podemos ver na fala do/a PROF C:

Eu trabalho mais com textos, sempre preparo a aula e distribuo para o aluno e as vezes até eu copio no quadro aquele tema e a gente discute, questiona, todos participam e a gente aborda para eles e no momento não só o professor vai conduzir a aula vai ser vivenciada pela turma a gente tanto ensina como aprende a gente dar muita lição de aula de vida (PROF C).

É relevante esse destaque do/a PROF C em trabalhar com textos didáticos, pois “uma das vantagens dessa técnica é o fato de ela envolver o estudante, fazendo-o realizar o seu estudo, portanto, operando” (AZAMBUJA e SOUZA, 1991, p. 49). Destacamos no contexto da EF o estudo de Amaral et al (2021) no qual expressa que

[...] a utilização de textos didáticos colabora com a prática pedagógica do professor de Educação Física ao ampliar o número de veículos informativos acerca do conteúdo a ser ensinado e aprendido. Por conseguinte, permite que o aluno tenha acesso ao conhecimento por meio de outra linguagem, a escrita (AMARAL et al, 2021, p. 122).

Os autores complementam argumentando o que encontram na realidade escolar, “ao vivenciarmos o dia a dia da prática pedagógica, no chão das escolas, notamos que a dificuldade de leitura é um dos grandes problemas apresentados pelos

nossos alunos” (AMARAL et al, 2021, p. 123). A utilização desse recurso didático auxilia na qualificação dos elementos que envolve a linguagem, nesse contexto

A ausência desses recursos materiais na prática pedagógica limita a apropriação do conhecimento em sua totalidade, por parte do aluno, inclusive do ponto de vista da sua execução prática. Assim, o texto didático parece ser mais do que um recurso material necessário à prática pedagógica do professor de Educação Física, mas um recurso imprescindível (AMARAL et al, 2021, p. 123).

Referente a unidade de contexto **Dificuldades**, os/as professores apresentam os desafios presentes em suas práticas pedagógicas. Na “Educação Física, as dificuldades reveladas na prática pedagógica possuem relação com outros problemas mais amplos, evidenciados no contexto profissional” (COSTA e NASCIMENTO, 2006, p. 161). Assim sendo, temos como unidade de registros: **conteúdo, estrutura física, quantitativo de estudantes, heterogeneidade da turma.**

Dança e luta são os conteúdos que os/as professores sentem mais dificuldades em trabalhar, como podemos ver nas falas a seguir:

Eu acho que dança porque os meninos ainda, as meninas não, o que você colocar elas estão desenvolvendo os meninos ficam mais acanhados, é o mais complicado em relação a prática, mas na teoria não, é bem tranquilo, a maior dificuldade é a questão da dança na prática (PROF A).

Tem, veja a questão da dança trabalho mais a parte teórica, luta trabalho mais a capoeira, eu paguei judô na universidade para me formar, não luto judô nem capoeira, dar para trabalhar o histórico a base teórica, mas a prática da luta e dança tenho dificuldade. Por isso, trabalho a parte da teoria (PROF C).

Os/as PROF A e PROF C, nos destacam que suas principais dificuldades são trabalhar tais conteúdos na prática. O PROF A, nos apresenta uma articulação a questão de gênero, na qual os meninos são mais resistentes a prática de dança. Diante disso, é importante que o professor discuta com os/as estudantes o papel da dança na escola e suas contribuições, para que a turma tenha consciência que não existe dança ou luta específica somente para meninas ou meninos.

Além disso, o/a PROF C aproxima-se da fala do PROF B “tem alguns conteúdos que tem dificuldade, por mim mesmo dança é um deles, por não ser tão desenrolado nessa área tenho um pouco de dificuldade pela minha timidez”, pois ambos apresentam uma falta de domínio para trabalhar os conteúdos.

É necessário que os/as professores busquem superar esses bloqueios, como por exemplo, a timidez, pois acabam dificultando e limitando seu processo de ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem dos/as estudantes sobre determinados conteúdos.

A dança, a gente tenta passar a dança como um movimento, algumas habilidades que eles poderiam aprender de flexibilidade, movimento do corpo, mas a gente tem uma sociedade muito evangélica e fica complicado que a dança não é aquilo não, é a dança que eles falam lá (PROF D).

Já na fala do PROF D, identificamos que existe uma influência religiosa diante do conteúdo dança em sua prática pedagógica, que acaba influenciando o desenvolvimento de suas aulas práticas.

Dessa forma, é fundamental uma reflexão e problematização sobre esse conteúdo, possibilitando aos estudantes problematizações e análises das danças, na intenção de romper essa barreira religiosa que acaba interferindo no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

A estrutura física é outra dificuldade:

Boa parte das escolas em si, de parte estrutural deve proporcionar ao professor uma qualidade de trabalho adequado que possa desenvolver o trabalho bem adequado acho, parte estrutural eu digo das prefeituras, estado das escolas em si tem hora que é complicado (PROF B).

Assim sendo, Damazio e Silva (2008) apontam que:

As condições materiais (instalações, material didático, espaço físico) interferem de modo significativo nos trabalhos pedagógicos. Os esforços dos professores, por mais criativos que sejam e diante dos mais belos ideais educativos, podem fracassar, caso não encontrem espaços e condições materiais para concretização de seus planos de trabalho (DAMAZIO; SILVA, 2008, p. 143).

Com base nos autores, consideramos que a estrutura física e materiais pedagógicos, são fatores que podem ser adaptados, elaborados. Essa ressalva está presente na fala do/a PROF D: “muita gente coloca o material em primeiro lugar como dificuldade, mas materiais para mim não, eu levo colchonete, uso camisas grandes para mostrar alguns golpes de judô que eu sei mais ou menos” (PROF D).

É importante ter espaço físico adequado e materiais necessários para o desenvolvimento da prática pedagógica, porém, ambos não são os únicos determinantes para uma prática pedagógica realmente relevante.

Quantitativo de estudantes e heterogeneidade da turma também são dificuldades no processo de ensino-aprendizagem dos docentes. “Como eu falei, turma muito heterogêneas, acho que também o alunado em si porque tem alunos muito complicados (PROF B)”.

De acordo com a LBD, a quantidade máxima permitida em sala é de 25 estudantes, durante os cinco primeiros anos do ensino fundamental, e de 35, nos quatro anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Apesar de ser estabelecido essa quantidade máxima de estudantes, a realidade é diferente, principalmente em escolas públicas, que por muitas vezes, chega a ter 40 a 50 estudantes por sala.

Os diferentes alunos que constituem uma turma têm um ritmo e uma dinâmica própria de aprendizagem e necessidades específicas que devem ser atendidas de forma diferenciada. Cada um aprende e desenvolve de maneira específica os conteúdos e habilidades, sendo um grande desafio para o professor definir objetivos e estratégias específicas para cada grupo, tornando assim o processo de ensino aprendizagem num campo mais amplo de possibilidades (ANDRADE et al., 2013, p. 360).

Assim sendo fundamentado nos autores, destacamos a importância dos/as docentes identificarem e compreenderem as diferenças presentes na turma e, a partir disso, ter possibilidades de trabalhar com diversas formas de ensino, adaptando, flexibilizando, variando, na intenção de trabalhar da forma mais adequada com a realidade de cada estudante.

Na categoria empírica **Fundamentação Teórica** esteve relacionada a compreendermos a relação dos professores/as quanto ao uso de uma base teórica específica da EFE para subsidiar sua prática pedagógica. Entendemos que a utilização de tal fundamentação, orientará os/as professores em relação aos elementos tanto metodológicos específicos da aula, como as questões sociais e culturais que refletem no contexto escolar. De acordo com Tavares, Dias e Souza Junior (2009, p.1)

Toda instituição educacional recebe influência do contexto sócio-cultural de sua época que por sua ampla dimensão é complexo e sofre constantes transformações com o passar do tempo. Tais influências repercutem nas disciplinas curriculares por considerar a escola um segmento da sociedade. Certamente, este fenômeno vai ter repercussão, também na prática pedagógica desenvolvida pelos professores da disciplina Educação Física. Para tanto, o mesmo necessita de embasamento teórico-metodológico para lidar com os

problemas que emergem durante as aulas oriundas do contexto sócio-cultural em que vivem.

Nesse sentido, buscamos entender na visão dos professores/as a importância de possuir uma base teórica em sua prática. Vejamos em suas falas:

Porque a gente antigamente né o pessoal até hoje ainda tem a visão da gente de só prática. E a gente tem que ter uma parte teórica, para que a gente repasse o que a gente está fazendo na prática com os meninos, e que ele tenha um conhecimento bom para quando ele chegar na frente, não estou fazendo essa prática corporal por causa disso e disso, porque aprendi assim porque tive conhecimento, o professor me repassou bem as coisas e tal, para que a gente não fique com aquela visão de antigamente que educação física é só jogar bola e pronto, a fundamentação teórica é muito, muito importante (PROF A).

Eu sempre trabalhei muito ligado na área da Crítico-Superadora né, sou mais ligado nessa área aí. Acho importante está sempre buscando se atualizar (PROF B).

De fundamental importância porque nós estamos sempre se atualizando no dia a dia na nossa disciplina (PROF C).

Eu acho importante porque ela fica no nosso inconsciente e subconsciente, e na hora de aplicarmos essa abordagem ela vem como até uma intuição (PROF D).

Podemos verificar uma fragilidade quanto a temática questionada. A fala do/a PROF A está se referindo a importância teórica está relacionada ao uso de aulas teóricas para o trato do conhecimento presente na EF, este em articulação com a prática.

No entanto extraímos do/a professor uma reflexão que ele/a traz à tona, sobre a necessidade de superar a visão tecnicista existente na EFE, no qual ele se refere ao entendimento que as pessoas ainda têm se referindo as aulas se resumirem no jogo de bola sem reflexão. No qual Castellani Filho (1997, p.1) entende que “compete, assim, à Educação Física dar tratamento pedagógico aos temas da cultura corporal, reconhecendo-os como dotados de significado e sentido porquanto construídos historicamente”. Fica notório no posicionamento do/a professor a insatisfação dessa visão tecnicista que ainda está presente no seu contexto, vemos que ele/ela comunga com o mesmo entendimento citado pelo autor.

Todavia em relação ao entendimento a respeito da base teórica, reconhecemos que se faz necessário que o/a mesmo busque conhecimentos sobre o que de fato é a fundamentação teórica que dá sustentação a prática pedagógica. Acreditamos que

participações em formação continuadas, seja elas promovidas pelas redes de ensino ou cursos de nível de pós-graduação, o auxiliará no acesso a este conhecimento.

Os demais professores se posicionaram de forma contrária, reconhecendo a importância de uma base teórica em sua prática pedagógica. Destacamos o/a PROF B quanto a clareza do seu entendimento sobre a fundamentação teórica, pois ele foi o/a único dos entrevistados que apontou uma base teórica específica da EF em sua fala, no caso a PCS, afirmando sempre utilizar em sua ação docente. Em síntese a PCS

[...] trata a cultura corporal do ponto de vista histórico, vinculando a produção das práticas corporais aos interesses da classe trabalhadora. Essa metodologia fundamenta a organização do trabalho pedagógico considerando a necessidade de que a escola trate do conhecimento historicamente produzido e acumulado pela humanidade, visando à elevação do pensamento teórico dos trabalhadores, fato esse que se conecta também com os anseios da teoria pedagógica histórico-crítica (TAFFAREL et al., 2020, p. 10).

É importante que os/as PROF A, PROF C, PROF D, analisem seu posicionamento docente, no intuito de verificar qual fundamentação teórica tem sustentado e guiado suas ações. Por mais que eles/elas não tenham apresentado em suas falas esse posicionamento, podemos perceber aproximações com a PCS por meio de outros elementos aqui já declarados.

Em vista disso, elencamos a unidade de contexto **Apropriação** no qual se articula com a unidade de registro **Formação inicial e Formação continuada**. Consideramos relevante discutir essa questão, pois os elementos presentes na formação dos mesmos nos auxiliaram a compreender suas ações docentes. Sendo assim, questionamos se houve disciplinas que tratavam sobre as abordagens pedagógicas na graduação, e como foi para eles/as.

Tinha, foi bastante proveitosa para prática para dia a dia, como a gente se comportar com os alunos como ter ferramentas certas para desenvolver as aulas melhores para os alunos e tudo (PROF A).

Sim, no centro de educação tinha didática 1 didática 2, educação 1 educação 2. Foi tranquilo os professores eram bons, agora assim para mim foi meio complicado porque quando eu entrei na faculdade, eu pensava mais para área de *personal*, atividade física e academia, eu não era muito ligado a área educacional não, eu não me dava muito bem com as cadeiras, era como se eu não gostasse muito dessa área entendeu. Deu para entender a área educacional, vi que serviu e muito as coisas lá principalmente essa questão pedagógica (PROF B).

Tinha sim, na disciplina de didática abordava muito a questão da maneira do trabalho pedagógico, de vivenciar as atividades pedagógicas e teóricas, naquela época já se falava em aulas teóricas para a educação física, tínhamos também psicologia 1 e psicologia 2 e psicologia 3 que era a psicologia da criança, educacional e geral. Já se falava nas aulas modernas que hoje já se vivencia né, mas naquela época já se trabalhava (PROF C).

Só tinha didática, mas não tinha abordagens pedagógicas, eu vim estudar isso para concurso já em 2007 para 2008, porque quando eu estava na faculdade não tinha isso, muita coisa mudou né da educação para cá e começou essas abordagens apesar que eu vejo muito isso na teoria, não vejo isso forte na prática não no dia a dia (PROF D).

Podemos observar que três dos/as professores, afirmaram ter cursado disciplinas com abordagens pedagógicas na formação inicial. De acordo com Silva e Bracht (2005, p. 60) “A formação inicial se refere a um momento de vital relevância no processo de construção de identidades e saberes docentes”, nessa lógica Barbosa-Rinaldi (2008, p. 186) complementa afirmando que a formação inicial

[...] é o momento em que os futuros professores poderão, ou não, alterar a concepção que possuem de Educação Física, assumirão, ou não, uma prática pedagógica permeada pela cultura dominante.

Nesse sentido, concordamos com Taffarel, Santana e Luz (2021), que defendem que o que vai caracterizar a intervenção do/a professor de EF em qualquer contexto que ele/a esteja inserido é a docência que se “materializa no trabalho pedagógico”. No entanto, se faz necessário que a formação seja mais próxima da realidade pelo qual os/as professores irão atuar.

Caso a formação inicial consolide momentos de mobilização dos saberes vinculados ao professor de EF em espaço real de trabalho, a atuação profissional refletirá maior proximidade com as demandas da escola em ações que concretizam a relação prática-teoria (BISCONSINI; OLIVEIRA, 2019, p. 4)

Para isso, os cursos de graduação devem possibilitar uma gama de conhecimentos que dê conta das demandas citadas pelos autores, bem como de demandas de carácter mais amplos. Os estudos de Taffarel (2012) e Taffarel, Santana e Luz (2021) debatem sobre as fragilidades da base teórica, que sustenta os cursos de formação em EF e tecem críticas as atuais diretrizes curriculares, a divisão dos cursos licenciatura e bacharelado na formação de professores, também a atuação profissional desses professores e defende o curso de licenciatura plena em EF de carácter ampliado. De acordo com Taffarel, Santana e Luz (2021, p. 12) “é imperiosa a

necessidade histórica de uma consistente base teórica na formação acadêmica dos professores de Educação Física”. Pois com a implementação da resolução 06/2018 do Conselho Nacional de Educação mantem a divisão do curso resultando que

Os licenciados ficam privados, no mínimo, do conhecimento aprofundado sobre saúde, esporte, cultura e lazer. Os bacharéis ficam privados, no mínimo, do conhecimento sobre fundamentos da Educação, sobre políticas públicas e gestão da educação. Essa contradição da negação do conhecimento é gravíssima, uma vez que rebaixa a capacidade teórica da classe trabalhadora e desqualifica trabalhadores durante seu processo de formação acadêmica. Com isso compromete-se a formação com uma consistente base teórica (TAFFAREL; SANTANA; LUZ, 2021, p. 12)

A formação que os autores apontam para superar as problemáticas mencionadas é o curso de licenciatura ampliada que se caracteriza por uma formação unificada, que ocorra uma progressão contínua por meio de cursos em nível de “especialização, mestrado e doutorado que aprofundarão a consistente base teórica, a consciência de classe, a formação política e a autodeterminação revolucionária dos professores de Educação Física” (TAFFAREL, 2012, p.124).

É notório as contribuições que a formação inicial traz para a atuação profissional dos/as professores. No entanto, podemos perceber na fala dos professores fragilidades quanto as especificidades do componente curricular EF. As disciplinas citadas revelam um contexto mais amplo da educação. O PROF C foi o único que trouxe elementos das particularidades da EF relatando que ainda na sua época de acadêmico existiam temáticas voltadas para o trato da EF moderna, inclusive o trato de aulas teóricas. Vale salientar que esse/essa professor está se referindo ao contexto dos anos 80, período pelo qual realizou sua formação inicial concluindo em 1987 conforme informamos no quadro 6, referente a descrição dos participantes quanto a formação.

Já o/a PROF D, identificamos que não tinha disciplinas sobre as abordagens pedagógicas na sua formação inicial. De acordo com Silva, Silva e Ribeiro (2013, p. 1)

As disciplinas pedagógicas do curso de licenciatura têm como função preparar o futuro professor para lidar com desafios relacionados ao exercício do magistério envolvidos pelas relações estabelecidas entre professor, aluno e conteúdo, situados social e historicamente. Ao mesmo tempo em que participa do processo educacional do aluno deve colocar-se em constante reflexão em relação a sua prática pedagógica a fim de que possa promover o estímulo de capacidades e potencialidades de indivíduos para lidar com a sociedade.

Apesar do/a professor revelar esse déficit em sua formação, ele/ela relata que buscou estudar a respeito. Vale salientar que o ano de conclusão do curso do/a professor foi em 1994, só em 2007/2008 conforme ele/a destaca, que teve contado com os conhecimentos que envolve as abordagens pedagógicas. Essa busca por tais conhecimentos foi no intuito de se atualizar para concursos públicos. Isso nos leva a refletir sobre a atuação de professores nesse contexto, os anos pelos quais houve uma lacuna nas suas ações docentes referentes ao trato pedagógico em suas aulas, tendo em vista que as disciplinas com abordagens pedagógicas, trará à tona informações e reflexões sobre o fazer docente elementos que orientarão o/a professor no chão da escola. Nesse sentido que a formação continuada auxiliará o/a professor/a dando continuidade à sua formação.

Entendemos que seja necessário e urgente que os cursos de formações iniciais de professores de EF, sejam modificados superando a racionalidade técnica, e que sejam capazes de formar profissionais com condições de compreender as realidades sociais nos contextos pelos quais serão envolvidos e contribua para a transformação dos mesmos.

No que diz respeito a **Formação Continuada**, entendemos que ocorre durante toda a trajetória do/a professor no contexto de atuação profissional, possibilitando refletir sobre sua prática pedagógica. “É destinada, habitualmente, ao professor que já tenha passado pela formação inicial, com o objetivo de contribuir, de alguma forma, com a melhoria de suas práticas docentes” (FERREIRA, 2005, p.48), podendo ocorrer por meio de participação em cursos, congressos, reuniões, trabalhos em equipe, simpósios entre outros.

Essa unidade de registro veio à tona durante outros questionamentos que realizamos juntos aos professores, quando questionamos a respeito da fundamentação teórica por exemplo o/a PROF B e PROF C relataram está ligada a busca por atualizações profissionais. Consideramos essa visão dos/as professores como algo relevante, pois as bases teóricas estão em constantes discussões e reflexões e se faz fundamental que os/as professores estejam buscando acompanhar o que se tem discutido na atualidade, pois

Todo profissional necessita de atualizações, ou mais ou menos frequentes, por um motivo ou por outro, podendo ser utilizadas como ferramenta de motivação, de aprofundamento, de modo didático e

pedagógico para conhecer novidades metodológicas e projetos educacionais, enfim, o intuito é o melhoramento da sua prática no seu campo de atuação, numa preocupação intrínseca de aperfeiçoar o seu domínio sobre algo (DEZOTTI, 2020, p.44)

Fundamentando-nos nos autores, podemos perceber nas falas dos/as professores que eles reconhecem essa necessidade

A gente tem que sempre ler, ir em busca de informações melhores e se especializar, não ficar parado isso é sempre, eu estou até pensando em junho começar minha pós em educação física escolar. (PROF A).

Naquela época existia cursos de 30h em várias regiões de PE pela GRE de todo o estado existia cursos em Garanhuns, Petrolina, Arcoverde, eram cursos de ginástica, voleibol, basquetebol e agente sempre se atualizava, hoje sinto essa falta porque isso irá ampliar mais o nosso conhecimento e de nossos colegas professores na disciplina, porque tem coisas que a gente acaba não acompanhando, é momento de reflexão e de se atualizar. (PROF C).

O/a PROF A, reconhece a necessidade de dar continuidade a sua formação quando afirma à vontade em realizar o curso em nível de pós-graduação em EFE. Vemos como um interesse pertinente pois a pós-graduação a qual ele mencionou irá trazer subsídios atualizados e necessários para a sua ação docente e isso refletirá na qualificação de suas aulas. Já o/a PROF C, reconhece a ausência de encontros de formações que eram realizados pelo Governo do Estado de PE, percebemos em sua fala que esses momentos eram enriquecedores e sempre promoviam atualizações e ampliações dos conhecimentos.

Partindo para a unidade de contexto **Elementos metodológicos da Crítico-Superadora**, consideramos importante compreender o entendimento dos/as professores entrevistados a respeito da PCS, por está diretamente ligada à sua prática pedagógica, tendo em vista que os/as mesmos afirmaram utilizar em suas aulas. Nascimento e Felício (2019) entende a PCS baseada em três questões:

Em primeiro lugar, ensinar as atividades humanas relacionadas à esfera da cultura corporal. Em segundo lugar a obra explicita a sua fundamentação teórica tanto do ponto de vista filosófico (o materialismo histórico-dialético) quanto pedagógico (a perspectiva da pedagogia crítica). Em terceiro lugar, a proposição metodológica apresentada pelo Coletivo de Autores para o ensino da Educação Física demarca a possibilidade de superação das propostas em que os conteúdos assumem a função de finalidade pedagógica e/ou a forma de “tópicos” ou “lista” de conhecimentos. Para tal, a obra propõe como elemento principal para a organização do ensino o trabalho com os temas, expressando uma articulação entre a aprendizagem dos educandos em uma área de conhecimento específica e o seu

processo mais amplo de compreensão do mundo em que vivem, isto é, do mundo de atividades e relações humanas (NASCIMENTO; FENÍCIO, 2019, p. 5).

Dessa forma, questionamos aos professores sobre o que eles entendem a respeito da PCS. Vejamos as falas:

Para mim assim é a questão de aula do que eu vou passar para os alunos, eu acho que é uma abordagem bem importante, porque a gente consegue repassar para os alunos de uma forma melhor, para mim é uma das melhores abordagens. (PROF A).

Fazer com que o aluno aja criticamente, analisar criticamente em relação ao seu próprio aprendizado, em relação não só a área escolar em si, mas levar para a vida dele o cotidiano deles no dia a dia entendeu, ele agir criticamente em relação a sua vida, a sua sociedade para ele poder agir em relação a esses parâmetros. (PROF B).

Eu visualizo mais ou menos assim sobre esse tema, que a gente vai transmitir para a criança o que ele tem, as condições de vencer de ultrapassar as dificuldades, avançando nos conhecimentos nas partes teóricas e práticas, entendeu a todo momento vai desenvolver o seu desempenho educacional no período das aulas, acho que é por aí é todo momento trazer só benefício para aprendizagem do aluno. (PROF C).

Quando comecei estudar para concurso foi para estudar aprender e fazer a prova, mas no meu dia a dia vejo algumas coisas importantes, porque eles ver muito a educação física o jogar bola e a gente precisa mudar isso, dar aquela situação problema para o aluno, e trazer nele a resposta, levar ele a pensar sobre atitudes tais comportamentos para que ele se torne um cidadão. O importante na educação física é justamente você preparar o aluno para a vida adulta, e se você não trazer isso através das habilidades que ele poderia adquirir nas aulas de educação física saber ganhar, saber perder, ele não vai superar, almejar algumas coisas na vida dele lá na frente, agora eu não sei se isso é a abordagem crítico superadora. (PROF D)

Podemos notar que o/a PROF A não tem clareza a respeito do entendimento sobre a PCS. Consideramos necessário que os/as professores tenham conhecimento e clareza da perspectiva metodológica que irá sulevar sua prática, pois tais conhecimentos permitirão agir com coerência na sua ação docente. Em contrapartida, os/as PROF B, PROF C e PROF D trouxeram em seus entendimentos elementos que se aproximam da PCS, tais como: levar o/a estudante a agir criticamente, considerar o conhecimento do/a estudante, fazer com que esse conhecimento seja utilizado na vida para além da escola, tratar pedagogicamente os conhecimentos da EF superando o jogar por jogar.

[...] não se trata somente de aprender o jogo pelo jogo, o esporte pelo esporte, ou a dança pela dança, mas esses conteúdos devem receber um outro tratamento metodológico, a fim de que possam ser historicizados criticamente e apreendidos na sua totalidade enquanto conhecimentos construídos culturalmente, e ainda serem instrumentalizados para uma interpretação crítica da realidade que envolve o aluno (ABIB, 1999 p. 30).

Apesar de todos os elementos apontados pelos/as professores, acreditamos que seja necessário haver um maior aprofundamento quanto ao entendimento referente a PCS. Tais conhecimentos orientarão todo processo ensino aprendizagem, pois a PCS de acordo com Lavoura (2020, p. 112)

[...] empenha-se em criar as condições para a transmissão e assimilação deste conhecimento, ou seja, organizar o tempo e o espaço pedagógico, selecionar e sistematizar os conteúdos e prover as formas necessárias para que os alunos se apropriem deste saber escolar que é próprio da EF enquanto disciplina do currículo da escola.

Sabemos que a perspectiva em questão, seus fundamentos dão sustentação a visão de compromisso social, entre outras questões que envolvem o fazer docente no qual estão diretamente ligados a PHC. Nesse sentido o

Conhecimento é tratado metodologicamente de forma a favorecer a compreensão dos princípios da lógica dialética materialista: totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição. É organizado de modo a ser compreendido como provisório, produzido historicamente e de forma espiralada vai ampliando a referência do pensamento do aluno através dos ciclos já referidos (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 41).

Esses elementos teóricos metodológicos mencionados, tem por base a PHC, no qual Saviani (2014) desenvolveu o método da prática social que consistem em cinco momentos didáticos: a prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. No entanto, Gasparin (2003) desenvolveu um estudo com a temática “Uma didática para a Pedagogia Histórico Crítica”, tratando o referido método no sentido de passar por fases que deveriam ser avançadas. Esse entendimento do autor causou um reducionismo do método, tornando-o forma de ensino bastando os/as professores seguir suas etapas estariam desenvolvendo o método da prática social, essa visão atropelou a questão dialética presente no referido método.

Diante disso, corroboramos Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 141)

Ser preciso superar a concepção didática que se estrutura no esquematismo que define e delimita cinco passos ordenados numérica ou cronologicamente como fases ou etapas a serem cumpridas na forma de ações procedimentais por parte do professor e dos alunos. Formalizar a didática histórico-crítica é igualá-la a um conjunto de regras extrínsecas e estatísticas.

Dessa forma buscamos compreender a visão dos/as professores sobre os elementos teóricos metodológicos da PCS, no qual emergiu as seguintes unidades de registro: **Prática social, Problematização, Instrumentalização, Catarse.**

Assim a gente tem que estar sempre atualizando assim as coisas né, eu acho que algumas coisas ali ainda estão bem de quando eles desenvolveram, hoje em dia eu acho que pode implementar algumas coisas né, mas acho muito boa e acho bem interessante (PROF A).

A gente vai ver a visão deles, podendo justamente antes da aula sempre captando o que eles já sabem sobre aquele tema, a visão deles sobre tudo aquilo ali para a gente em cima daquilo ali poder ter uma reflexão com eles, conversar, debater com eles em cima do conteúdo, já observando qual conhecimento que eles têm justamente ligado o dia a dia deles para debater sobre isso aí (PROF B).

Acho muito correto essa forma de trabalhar, na época no nosso curso já se trabalhava, de início usar o aluno como conteúdo da aula, quando juntamos o grupo e começamos a repassar algumas coisas, depois a primeira parte, depois instigar deles para que venham transmitir aquilo que ficou nele. Eu acredito que o trabalho deve ser esse, e não aquele que o aluno é um objeto que só manda ele fazer, e o aluno só ficava usado, meu raciocínio é esse aí de a gente oferecer as condições dar o reforço e colher deles o que ficou (PROF C).

Para mim é levar o aluno a entender que ele é um cidadão que ele está em uma sociedade e que se a gente não melhorar, se eu não melhorar a mim eu não consigo melhorar uma comunidade uma sociedade. Jogar lixo no cão é uma coisa que há tem gente ali para varrer, mas eu posso não jogar lixo e aquela pessoa que está varrendo fazer uma outra coisa na escola, é levar eles a pensarem na coletividade no bem comum para escola, para ele, a sociedade a família, o que posso fazer para modificar para melhor a minha rua minha comunidade, minha escola (PROF D).

Identificamos que o/a PROF A, não apresenta uma compreensão definida a respeito dos elementos teóricos metodológicos da PCS, se quer anunciou uma das características que compõe os elementos. No entanto terce críticas pois entende que deve ocorrer atualizações e implementações. Os/as PROF B, PROF C e PROF D em suas falas podemos visualizar aproximações com os elementos metodológicos da PCS.

Para entender essa questão, retomamos a discursão sobre a educação na visão da PHC, de acordo com Saviani (2014, p. 30) “A educação é entendida como uma mediação no interior da prática social”, sendo assim “ela cumpre o papel de promover o máximo desenvolvimento das capacidades afetivo-cognitivas dos indivíduos, dando-lhes condição para a transformação social” (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019, p. 6-7).

Na visão dos autores a prática social global é tomada como ponto de partida e de chegada, bem como, concretizar seus momentos intermediários de problematização, instrumentalização e catarse. Quer dizer que a educação não está excluída da prática social pelo contrário, “A educação é uma modalidade da prática social, o que significa que em hipótese alguma saímos da prática social para desenvolvermos atividades de estudo e depois retornarmos a ela para agir praticamente” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 128).

Nesse sentido a unidade de registro **Prática social**, podemos visualizar aproximações na fala do/a PROF D, quando ele/ela entende que sua ação docente é contribuir com a formação de cidadãos que está inserido em uma sociedade visando assim refletir sobre suas ações, pensar na coletividade no bem comum da escola, família, sociedade e assim possibilitar mudanças. As aproximações do/a professora convergem com o pensamento de Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 129)

Partir da prática social e dela extrair os elementos culturais que serão traduzidos em saber escolar requer a identificação de como se expressam as relações humanas em um dado tempo histórico, segundo um determinado modo de produção, tendo especificidades e particularidades que se expressam nos diferentes grupos e classes sociais.

Já o/a PROF B e PROF C, traz uma visão equivocada a respeito da prática social. Para eles/as é momento de instigar do estudante o seu conhecimento a respeito da temática da aula, essa visão está respaldada em Gasparin (2002) com o entendimento de que essa seria o primeiro passo a prática social inicial.

Outra unidade de registro identificada foi a **Problematização**, ao questionarmos o entendimento dos/as professores a respeito da PCS, o/a PROF D trouxe em sua fala “dar aquela situação problema para o aluno e trazer nele a resposta”, o entendimento desse/a professor se aproxima com o elemento teórico metodológico, a problematização, porém com uma compreensão equivocada,

coadunando com a visão de Gasparin (2003) proporcionar, aos estudantes, situações problemas para estimular o raciocínio. No entanto concordamos com Marsiglia, Martins e Lavoura (2019, p. 16) “o âmbito da problematização conclama muito mais a esfera cognitiva dos professores acerca do que deva ser ensinado do que a esfera cognitiva dos alunos”. Complementando a problematização “que determina os conteúdos mais relevantes da prática social que precisam ser sistematicamente transmitidos aos indivíduos” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 130). Entendemos que a problematização está ligada a reconhecer os problemas no contexto social e assim possibilitar reflexão e transformação dos estudantes envolvidos.

Partimos para a unidade de registro **Instrumentalização**, no qual o PROF B, contribuiu relatando que realiza reflexões, conversas e debates sobre o conteúdo. O PROF C enfatizou que repassa algumas coisas, oferecer condições e dar reforço.

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

Podemos perceber que as contribuições dos/as professores se mostram coerente com os autores mencionados. Sendo assim, os conhecimentos que são tratados pela maioria dos professores são os pertencentes a cultura corporal (jogo, esporte, luta, dança e ginástica).

Na **Catarse**, a última unidade de registro referente aos elementos teóricos metodológicos da PCS, identificamos apenas a fala do/a PROF C relatando que é o momento que se colhe o que ficou, se referindo que colhe dos/as estudantes o conteúdo que foi trabalhado. “A catarse expressa o movimento contraditório de ensino e aprendizagem, que na unidade entre a qualidade do conteúdo e a quantidade de suas formas assimiladas, permitem saltos qualitativos no desenvolvimento do aluno” (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019, p. 20). Os autores ainda destacam que a catarse não deve ser sinônimo da avaliação do conteúdo. No entanto, entendemos que o momento no qual os/as estudantes agregam conhecimentos de uma forma qualitativa ampliando a leitura sobre sua

realidade. Diante disso é possível notar que o/a professor tem um entendimento coerente a respeito da catarse.

Acreditamos que os/as professores envolvidos no estudo, ainda não tiveram acesso as novas discussões a respeito dos elementos teóricos metodológicos da PCS, fundamentado seus entendimentos dentro de uma visão que pendurou por anos as discussões teóricas. Podemos perceber que os/as mesmos precisam buscar atualizações quanto aos elementos metodológicos da PCS adotados por eles/as, e isso qualificará sua compreensão a respeito bem como sua prática pedagógica.

Após buscar compreender a visão dos/as professores a respeito dos elementos teóricos metodológicos da PCS, questionamos se eles utilizavam tais elementos em sua prática

Sim e também como a maioria a adquire né, eu acho que se atualizasse mais ainda com o passar do tempo, eu acho que poderia melhorar mais ainda, mais acho que é muito bom e interessante eles (PROF A).

Apesar do/a professor afirmar utilizar, ele afirma o uso devido a maioria dos/as professores adquirirem em sua prática, essa fala nos leva a refletir o real sentido pelo qual o professor utiliza, compreendemos que o mesmo necessita buscar uma identidade pedagógica em relação ao trato que ele/a dará em suas aulas e não realizar porque outros professores realizam.

Já os/as PROF B e PROF D reconhece que utilizam em parte, e essa limitação está relacionada a fatores externo a sua prática

Sim consigo totalmente não né, pois a turma é muito heterogênea em si, há uma diferença enorme de um colégio para o outro, cem por cento usar totalmente não uso não, mas na maior parte sim (PROF B).

Não em todas as vezes não dar tempo e tem uma coisa que dificulta, o professor faltou aí tem que juntar turmas aí você planejou uma coisa para aquela turma, mas aí eu tenho três turmas em um local e aí você vai ter que fazer assim, vamos assim mesmo, dar um esporte um queimado um futebol, dividir a quadra. Às vezes não dar, não dar mesmo e dificulta muito e isso sempre acontece. E eles acham que as vezes a gente é meio o animador aí sobra para a gente e coloca na quadra eu comecei a cortar muita coisa assim. Quando dar, quando eu tenho uma continuidade do que eu planejei dar para começar abordar essa metodologia (PROF D).

Percebemos que esses fatores externos estão ligados a questões organizacional da escola, a heterogeneidade. Entendemos que está relacionada a

estudantes fora de faixa, todos misturados em uma única turma e, de fato, dificulta o trabalho do/a professor, temas e formas de trabalhar determinado conteúdo que seria para aquele ano. No entanto, para alguns estudantes não há interesse e assim o/a professor ter que se adequar de alguma forma para levar os conhecimentos.

A questão de juntar turmas para cobrir lacunas de colegas que se ausentam das aulas, a coordenação e gestão responsabilizarem os docentes de EF para preencher essa lacuna, mostra a falta de entendimento dos mesmos que o componente curricular é um momento de aprendizagem e está alicerçado em um planejamento realizado pelo/a professor. Com isso percebemos que a comunidade escolar precisa ressignificar sua compreensão em relação a EFE, para superar a ideia de que as aulas são um espaço que pode se fazer qualquer coisa. Isso está relacionado a questão da legitimidade do componente curricular que ainda precisar ganhar outros espaços.

Já o/a PROF C que trabalha os elementos metodológicos apenas na parte teórica

Na parte prática a gente sempre dar o material para o aluno desenvolver suas potencialidades na prática, a gente vai acompanhar e corrigi algumas coisas e também ensinar. Agora na teoria eu trabalho sempre isso aí, a gente dar o assunto para que ele venha trazer o retorno não é dar o assunto de mão beijada, dou atividade para que ele interaja trazendo seu raciocínio (PROF C).

Reconhecemos um equívoco do/a professor pois o uso de uma metodologia não se desenvolve em partes, mas no todo, seja nas experimentações corporais ou nas estratégias de aulas teóricas.

A categoria empírica **Relevância**, articulada a unidade de contexto **Contribuições**, traz à tona os benefícios da PCS para a prática pedagógica dos/as professores entrevistados, sendo assim podemos identificar as seguintes unidades de registros: **Conhecimento da realidade dos estudantes, Trocas de conhecimentos, Interação social e Valores**. Vejamos as falas:

É para mim a questão do se relacionar com os alunos, é uma abordagem muito boa no que a gente vai no repasse um com o outro, uma troca de informações, eu acho que os alunos conseguem absorver de uma forma melhor, não que as outras não faça, mas acredito que a crítico superadora faz isso, faz com que os alunos absorvam melhor o que está sendo proposto (PROF A).

Conhecer o alunado que estou ali, de poder conhecer a realidade de vida deles, como temos conversas, diálogos muito de trocas de conhecimentos e poder agir em cima dessa realidade e assim poder

ajudar com meus conhecimentos, para eles poderem levar para vida deles em si o dia a dia deles (PROF B).

Ela contribui para a interação social do aluno, a participação a interação social mesmo, já ajuda nos valores saber ganhar perder, ajudar o próximo, é isso (PROF C).

A evolução do aluno quando você ver o aluno no início do ano, e no final do ano a questão do comportamento as atitudes sociais isso é certo isso é errado, também as atitudes dele com os colegas e a sociedade eu vejo uma melhora muito grande relacionamento deles com a família, precisamos do apoio da família, algumas coisas vem de casa aí a gente tenta meio que ajudar a família da escola mostrando para eles que os pais querem o bem coisas que podemos falar em sala de aula (PROF C).

Podemos perceber na unidade de registro **Conhecimento da realidade dos estudantes**, no relato do/a PROF B no qual destaca que a PCS permite uma maior aproximação da realidade dos/as estudantes, afirmando que os diálogos e conversas proporcionam esse contato. Concordando com esse entendimento podemos visualizar na fala do/a PROF A, que para ele o benefício é a questão do se relacionar com o/a estudante. E esse relacionar possibilita **Trocas de conhecimentos** conforme o/a PROF A e PROF B defendem como algo positivo, no qual reflete na compreensão dos conhecimentos propostos em aula, possibilitando uma maior absorção desse conhecimento não apenas no âmbito educacional, mas para a vida.

Na ótica da **Interação social e Valores** o/a PROF C reconhece as contribuições da PCS para interação social dos estudantes, destacando também a questão dos valores saber ganhar, perder e ajudar o próximo. Coadunando com esse olhar o/a PROF D acrescenta a questão das contribuições referente a mudança do comportamento social dos/as estudantes entre os colegas e a sociedade, enfatiza também mudança em relação a família reconhecendo que a aula é um espaço de reflexão, sobre as questões que envolve o contexto familiar.

Reconhecemos nas falas dos/as professores o quanto a PCS tem proporcionado contribuições para os/as envolvidos no estudo. No entanto, podemos enxergar o resultado do uso da referida perspectiva com vistas centrada nos/as estudantes, entendemos que para além disso a PCS, favorece aos envolvidos outras contribuições reverentes ao fazer docente não mencionados pelos mesmos, mas que tem significado suas práticas podemos visualizar em outras falas mencionadas durante outros momentos de questionamentos do estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As inquietações vivenciadas em nossa experiência docente, no Ensino Fundamental na escola pública nos moveram a aprofundar estudos na perspectiva da educação crítica. Assim tivemos como objetivo analisar a prática pedagógica dos professores/as de EF no Ensino Fundamental, à luz da PCS, na Rede Municipal de Ensino de Barreiros-PE. Tivemos a participação de 4 (quatro) professores de EF, utilizamos para coleta dos dados, estudo teórico de cunho bibliográfico, aplicação de questionário, realização de entrevista e para análise dos dados e na análise conteúdo categorial por temática.

Ao nos debruçarmos no referencial teórico e estudarmos a localização histórica da EF no Brasil, reconhecemos avanços com o surgimento das concepções pedagógicas que estão relacionadas ao trato metodológico do ensino da EFE, que surgiram visando superar a crise instalada na área. Destacamos a PCS que provocou grandes reflexões por meio de todos os seus elementos constitutivos do projeto de homem-sociedade, organização do trabalho pedagógico, seleção, organização e sistematização do conhecimento e avaliação escolar. Foi possível identificar que tais elementos da PCS estão diretamente relacionados com sua fundamentação teórica na PHC.

Sobre as produções científicas analisadas, identificamos que a PCS vem sendo tratada na perspectiva do compromisso com a transformação social, percebemos uma grande preocupação nos estudos de superar práticas voltadas para as questões biológicas, nas quais a cultura corporal foi reconhecida como objeto de estudo da EF, com um tratamento pedagógico permitindo o diálogo com a historicidade dos/as estudantes, estimulado o pensamento e as atitudes críticas reflexivas.

O contato com a rede de ensino nos possibilitou compreender o movimento da PCS desde a sua inserção até o seu rompimento na rede de ensino estudada. Por não possuir uma proposta pedagógica específica para a EF a rede em questão sempre tomou como referência para orientar os docentes as propostas do Governo do Estado de PE, as quais foram todas as propostas que tiveram em sua fundamentação teórica a PCS, no caso os documentos curriculares do estado de PE nas versões de 1989, 1992, 1998, 2006, 2010 e 2013. No entanto, no ano de 2019 com a elaboração da nova versão curricular, aliada a BNCC que não toma como fundamentação teórica a

PCS, as alterações geraram um rompimento do que historicamente vinha dando base a prática pedagógica dos/as professores/as.

Frente a essa questão e com a análise dos dados do campo foi possível identificar ainda nesta rede aproximações com a PCS quanto a apresentação do lugar da EF na escola, afirmando que ela deve ir além de uma prática pela prática, trazendo à tona a discussão da legitimidade da EFE.

Quanto ao planejamento, identificamos que os/as professores/as tomam como referência para planejar suas aulas documentos oficiais (proposta pedagógica da rede, currículo do Estado de PE, BNCC e o PCPE), recursos didáticos (livros teóricos da educação física, textos didáticos, apostilas e artigos), recursos tecnológicos (e-book e materiais divulgados na rede na internet) e experiências pedagógicas. Destacamos o PCPE pois foi um dos documentos que tem sua base firmada na PCS que por 7 (sete) anos foi tomada como referência nesta rede.

Em relação aos elementos teóricos metodológicos da PCS, a maioria dos/as professores/as ao apontar seus entendimentos revelaram aproximações com a PCS, como podemos identificar: levar os/as estudantes a agir criticamente, considerando o conhecimento destes, fazendo com que esse conhecimento seja utilizado para a vida além da escola, ou seja, tratar de forma pedagógica os conhecimentos da EF.

Em relação a outros elementos que compõe os fatores metodológicos da PCS, podemos enxergar aproximações e distanciamentos com a prática social. Um professor trouxe aproximação, quando sua prática revela que sua ação docente visa contribuir com a formação de cidadãos que reflitam sobre suas ações na sociedade. Já na discussão sobre a problematização, o entendimento dos/as professores/as se distancia do que se discute atualmente que vai além de fazer questionamentos para os/as estudantes, e sim problematizar questões sociais aliadas aos conteúdos tratados. Em relação à instrumentalização, um professor afirma realizar reflexões, conversas e debates sobre os conteúdos, sendo assim traz aproximações com a PCS. Por fim, a catarse, onde é relatado por um professor, como um momento onde colhe o que ficou de conhecimento, nisso notamos aproximações dessa ação docente com a PCS.

Para além das aproximações e os seus distanciamentos, em relação a PCS, os/as professores também apontaram dificuldades oriundas da sua prática pedagógica, em relação ao conteúdo, o trato da dança e da luta apresentam dificuldades alegando questões de gênero, pois por parte dos estudantes não há

aceitação, assim como a influência religiosa, que de certa forma interfere na participação dos mesmos; dois dos professores apresentaram dificuldades em relação a falta de domínio com os conteúdos citados e timidez para trabalhá-los com a experimentação corporal.

Apresentaram também dificuldades em relação ao quantitativo e a heterogeneidade dos/as estudantes por turma, para eles isso dificulta o ensino aprendizagem.

Ainda no campo da dificuldade apresentaram a estrutura física para as aulas, mas apesar dessa afirmação os/as mesmos ressaltam que conseguem se adaptar a realidade e não impede que a aula aconteça.

Diante de todas as dificuldades, e tendo em nosso objeto a intenção de analisar as aproximações referentes suas práticas e a PCS, os/as professores/as reconhecem as contribuições da PCS tanto para os/as estudantes como para os/as mesmos, dentre elas: conhecer a realidade dos/as estudantes, a troca de conhecimentos, a interação social e o trabalho da questão dos valores.

Diante destes dados, e reconhecendo que analisar as aproximações nos permitiu reconhecer também os atuais distanciamentos, temos como intencionalidade contribuir com esta rede promovendo formações continuadas, visando auxiliar os/as professores/as desenvolver suas ações docentes de forma qualificada, para isso a formação precisa trazer à tona uma teoria educacional que oriente uma visão ampla do contexto educacional que envolve a formação dos estudantes inseridos na sociedade e para nela saber agir criticamente. Também se faz necessário que a formação contemple direcionamentos para uma teoria pedagógica relacionada ao trato do ensino-aprendizagem que envolva a função social da escola e prática pedagógica. Em relação a especificidade da EF a formação contribuirá para que estes compreendam os conteúdos específicos da área, os elementos metodológicos e pedagógicos que envolvem o componente curricular EF.

Realizar o presente estudo contribuiu para que nós pudessemos nos aprofundar dos fundamentos teóricos presentes na PCS bem como a PHC, qualificando assim a nossa prática pedagógica trazendo um olhar mais sensível e empático em relação as questões sociais e a realidade dos/das estudantes e comunidade escolar como um todo. Essas questões são de grande relevância, pois tal temática é urgente na conjuntura política que estamos enfrentando, diante de inúmeros ataques ao pensamento e a produção científica, bem como as

manifestações que visam banir o acesso da classe trabalhadora a socialização do conhecimento sistematizado, entre outros fatores que acabam refletindo no chão da escola.

REFERÊNCIAS

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. Educação física escolar: uma proposta a partir da síntese entre duas abordagens. **Movimento (Porto Alegre)**, Porto Alegre, v. 5, n. 10, p. 29-34, out. 1999. ISSN 1982-8918. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2455>>. Acesso em: 24 set. 2021.

AGUIAR, Camila Silva; ROTELLI, Paula Pereira; TERRA, Dinah Vasconcellos. Construção de materiais curriculares na Educação Física escolar. **Horizonte Científico**, v.1, p.1-25, 2007.

ALMEIDA, Felipe Quintão de; BRACHT, Valter; VAZ, Alexandre Fernandez. Educação física, pedagogia crítica e ideologia: gênese e interpretações. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, p. 317-331, fev. 2015. ISSN 1982-8918. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/49023>>. Acesso em: 18 jul. 2020.

ALVES, Melina Silva. Educação física e formação humana: uma reflexão a partir da prática de ensino e da vivência com a metodologia crítico superadora. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 26, p. 127-140, mar. 2008. ISSN 2175-8042. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/683>>. Acesso:15 ago. 2020.

AMARAL, Lucas Vieira; MEDEIROS, Flávio Roberto Carneiro; SOUZA JÚNIOR, Marcílio Barbosa Mendonça; ROSA, Adriana Letícia; MELO, Marcelo Soares Tavares. Textos didáticos em educação física: percepção docente sobre elaboração e utilização. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, [S. l.], v. 35, n. 1, p. 119-128, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/184427>. Acesso em: 21 set. 2021

ANDRADE, Leonardo Carlos. Prática pedagógica histórico-crítica e educação física: uma experiência com os jogos indígenas e africanos. **Caderno de formação RBCE**. V.10, n.1 mar. 2019. ISSN 2175-3962. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2357>. Acesso em: 20 jul. 2020.

ANDRADE, Pedro; Pestana, Luís; Lopes, Ângela; Lopes, Hélder. **Heterogeneidade nas aulas de Educação Física: um problema ou um meio? Análise ao nível dos Desportos Coletivos**. Seminário Desporto e Ciência - Universidade da Madeira, 2013.

AZAMBUJA, Jorcelina Queiroz; SOUZA, Maria Letícia Rocha. **O estudo do meio como técnica de ensino**. In: Veiga, I. P. A. (Org.). Técnicas de ensino: por que não? Campinas: Papyrus, 1991. Cap. 3, p. 49 - 66.

BARBIERI, Aline Fabiane; PORELLI, Ana Beatriz Gasquez; MELLO, Rosângela Aparecida. Abordagens, concepções e perspectivas de Educação Física Quanto à metodologia de ensino nos trabalhos publicados na Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE) em 2009. **Revista Motrivivência**, v. 20, n. 31, p. 223-240, dez. 2008.

BARBOSA-RINALDI, Ieda Parra. Formação inicial em educação física: uma nova epistemologia da prática docente. **Movimento (Porto Alegre)**, Porto Alegre, v. 14, n.

3, p. 185-207, nov. 2008. ISSN 1982-8918. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2431>. Acesso em: 17 set. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2011.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v.1, n.1, p. 73-81, 2002.

BISCONSINI, Camila Rinaldi; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli. Formação inicial em Educação Física e as aprendizagens com a escola: a possibilidade da prática como componente curricular. **Revista Motrivivência**, v. 31, n. 58, abril/julho, 2019. ISSN 2175-8042. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2019e56269/40200>. Acesso em: 17 set. 2021.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cafajeste. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 48, pág. 69-88, agosto de 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621999000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 de novembro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018. Disponível: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 31 ago. 2021.

_____. Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Parecer 11 de 07 de julho de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos**. Disponível em Acesso em: 05 de jan. de 2020.

_____. Presidência da República. **Lei no 10.328**, de 12 de dezembro de 2001. Diário Oficial, Brasília, 13 dez. 2001.

BRASILEIRO, Livia Tenório et al. A Cultura Corporal como área de conhecimento da Educação Física. **Pensar a Prática**, [S.l.], v. 19, n. 4, dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/41015>. Acesso em: 23 out. 2020.

CASTELLANI FILHO, Lino. **A Educação Física no sistema educacional brasileiro: percurso, paradoxos e perspectivas**. 1999. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999.

_____, Projeto reorganização da trajetória escolar no ensino fundamental: uma proposta pedagógica para a educação física. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 8(1), p. 11-19, 1997.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, Luciane Cristina Arantes da; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Prática pedagógica de professores de Educação Física: conteúdos e abordagens pedagógicas. **Maringá**, v. 17, n. 2, p. 161-167, 2. 2006.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. **Desenho de Pesquisa: Abordagens Qualitativas, Quantitativas e Métodos Mistos** (4ª ed.). Londres: Sage Publications Ltd. 2014.

CRUZ JUNIOR, G; SILVA, E. M. A (ciber)cultura corporal no contexto da rede: uma leitura sobre os jogos eletrônicos do século XXI. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v.32, n. 2-4, p. 89-104, 2010.

DAMAZIO, Márcia Silva; SILVA, Maria Fátima Paiva. O ensino da Educação Física e o espaço físico em questão. **Pensar a Prática**, 11(2), 189–196, 2008.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição. **A Educação física na escola**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DARIDO, Suraya Cristina. Diferentes concepções sobre o papel da Educação Física na escola. **Cadernos de Formação - conteúdos e didática de Educação Física**, São Paulo, p. 34-50, 2012.

DEZOTTI, Talita Cristiane Dardes. **Planejamento em Educação Física Escolar: perspectivas x realidade**. Dissertação Mestrado em Educação Física Escolar – Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/13058/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20FINAL_TCDD.pdf?sequence=2&isAllowed=y. Acesso em: 17 set de 2021.

ESCOBAR, Micheli Ortega. Cultura corporal na escola: tarefas da educação física. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 8, p. 91-102, jan. 1995. ISSN 2175-8042. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/22600>>. Acesso em: 18 jul. 2020.

FERREIRA, Lilian Aparecida. **O professor de educação física no primeiro ano da carreira: análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência**. Orientadora: Aline Rodrigues Reali. 2005. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006. Disponível: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2382>. Acesso em: 21 set. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro. Teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989.

_____, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

_____, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lúgia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. São Paulo: Autores Associados, 2019.

GAMA, Carolina Nozella. **Princípios curriculares à luz da Pedagogia histórico-crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani**. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2002.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

GASPARIN, João Luiz; Petenucci, Maria Cristina. **Pedagogia histórico-crítica: da teoria à prática no contexto escolar**. 2014. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>. Acesso em: 22 de set. de 2021.

_____, **Pedagogia histórico-crítica: da teoria à prática no contexto escolar**. PDE/2008. Disponível em: <http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf> Acesso em: 9 abr. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOELLNER, Silvana et al. Pesquisa qualitativa na educação física brasileira: marco teórico e modos de usar. **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, v. 21, n. 3, p. 381- 410, 2010.

GUIAR, Camila; ROTELI, Paula; TERRA, Dinah. Construção de materiais didáticos curriculares na Educação Física Escolar. **Anais... IX EnFEFE – Encontro Fluminense de Educação Física Escolar**. Niterói, RJ, 2005. Disponível em: <https://textarchive.ru/c-2669371-pall.html>. Acesso em: 19/08/21.

GUIMARÃES, Gina. Dança nos ciclos de escolarização: aproximações teóricas. **Pensar a Prática**, [S. l.], v. 6, p. 21–30, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/53>. Acesso em: 23 out. 2020.

KIRK, David; ALMEIDA, Felipe Quintão de; BRACHT, Valter. Pedagogia crítica da educação física: desafios e perspectivas contemporâneas. **Movimento**, Porto Alegre, p. e25061, nov. 2019. ISSN 1982-8918. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/97341>>. Acesso em: 21 maio. 2020.

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada**. Curitiba: Intersaberes, 2014.

KRAMER, Sônia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educação & Sociedade**, v. 18, n. 60, p. 15-37, dez. 1997.

LAVOURA, Tiago Nicola. Natureza e especificidade da educação física na escola. **Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, [S.l.], v. 14, n. 25, p. 99-119, ago. 2020. ISSN 2179-2534. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/8880>>. Acesso em: 24 set. 2021.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

_____. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

_____. **Fundamentos de metodologia científica**. 8ª ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LEITÃO, Edineide Souza Sá. **A prática pedagógica docente na perspectiva da humanização em Paulo Freire na EJA de Olinda**. 2015. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, 2015.

LEMOS, Fabio Ricardo Mizuno. Educação física escolar, ensino médio: entre a legislação e a ação. **Efdeportes.com/ Revista Digital**, Buenos Aires, ano 13, n. 130, mar. 2009.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo, Cortez, 1994.

MACIEIRA, Jeimison Araújo; MATA, Áurea Augusta R.; HERMIDA, Jorge F. A cultura corporal como objeto de estudo nos referenciais curriculares do ensino fundamental da Paraíba. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 36, p. 111-128, jan. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2011v23n36p111>>. Acesso em: 18 jul. 2020.

MACHADO, Thiago da Silva; BRACHT, Valter. 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. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/60228>>. Acesso em: 11 jul. 2020.

MALDONADO, Daniel Teixeira e Silva, SHEILA, Aparecida Pereira dos Santos. Fundamentação teórica da Educação Física em Propostas Curriculares da escola pública de São Paulo: uma análise das abordagens pedagógicas. **Educação em Revista** [online]. 2018, v. 34. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698203577>>. Acesso em: 22 ago. 2021.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental** – Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 19, p. e019003,

2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653380>. Acesso em: 25 set. 2021.

MARTINS, Marcia Ligia. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013.

MELO, Victor de Andrade. A Educação Física e o Estado Novo (1937-1945): a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. **EFDeportes.com - Revista Digital**, Buenos Aires, ano 12, n. 115, dez. 2007. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd115/a-educacao-fisica-e-o-estado-novo.htm>

MELO, Flávio Dantas Albuquerque; LAVOURA, Tiago Nicola; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Ciclos de escolarização e sistematização lógica do conhecimento no ensino crítico-superador da educação física: contribuições da teoria da atividade. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v.7, n.10, abr. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Revista e atualizada. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 9-29.

_____, **O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde**. 12^a ed. São Paulo: HUCITEC, 2010.

_____, Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciênc. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, mar. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232012000300007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 abril. 2020.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 215-226, 2018.

OLIVEIRA, Rodrigo Falcão Cabral et al. Analisando o jogo a partir da conceituação de professores de educação física. **Educação em revista**. 2016. [online]. 2016, vol.32, n.4, pp.323-343.

OLIVEIRA, Viviane Patrícia Pereira. **As práticas inovadoras na Educação Física Escolar na Mata-Sul de Pernambuco nos anais dos Encontros Estaduais de Educação Física**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização). Universidade de Pernambuco, Recife.2010.

_____, **A realidade da dança nas aulas de Educação Física Escolar**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização). Universidade Gama Filho, Recife.2011.

PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes. **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

PERNAMBUCO. Governo de Estado. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares de Educação Física – Ensino Fundamental e Médio**. Recife: Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco/União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação, 2013. Disponível em

<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/PCPE_VD_EDUCACAO_FISICA_EFM.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2018.

PERNAMBUCO. Governo de Estado. Secretaria de Educação. **Currículo de Pernambuco - Ensino Fundamental Área de Linguagens**. Recife: Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco/União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação, 2019. Disponível em <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/17691/curriculo%20de%20pernambuco%20-%20ensino%20fundamental.pdf>>. Acesso em: 13 mai. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação. Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, dez. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 nov. 2020.

PINA, Leonardo Docena. Pedagogia Histórico-Crítica e transmissão do Conhecimento Sistematizado sobre o Esporte na Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 31, p. 115-131, jul. 2010. ISSN 2175-8042. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2008n31p115>>. Acesso em: 21 jul. 2020.

RIBEIRO, Márden de Pádua; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. As concepções marxistas da pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani em relação à temática do conhecimento: contribuições ao currículo. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 34, e186783, 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100144&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 jul. 2020.

ROHDEN, Rafael. **Uso das tecnologias nas aulas de educação física escolar**. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/182262/Artigo-RafaelRohden.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 17 set. 2021.

SANTANA, Matheus Lima; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Formação e atuação de professores de educação física em diferentes campos de trabalho: nexos e relações. **Caderno de Educação Física e Esporte**, [S. l.], v. 19, n. 2, 2021. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/27284>. Acesso em: 19 set. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 15 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. Ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. Edição comemorativa.

_____. Dermeval. Teorias pedagógicas contra-hegemonicas no Brasil. **Revista Ideação**. Centro de Educação e Letras. Unioeste. Campus Foz do Iguaçu, v. 10, n.2,

p.11-, 2º sem. 2008. ISSN: 1982-3010. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4465>. Acesso em: 03 mar 2020.

_____, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2ª ed., 2008. (Coleção Memória da Educação).

_____, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____, Dermeval. **Educação escolar, currículo e sociedade: os saberes necessários à formação docente**. 2009. [Texto escrito para a Conferência a ser proferida no 2º Simpósio Internacional de Formación Docente: El currículum, un espacio de participación. Misiones, Argentina, 4, 5 e 6 de junio de 2009, que não aconteceu porque o evento foi cancelado].

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

_____, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. Dermeval. Origem e desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica. In: **Colóquio Internacional Marx e Engels**, 7, 2012, Campinas-SP. Anais eletrônicos... Campinas-SP: IFCH-UNICAMP, 2012. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Demerval%20Savi. Acesso em 16 mar. 2020.

_____, Dermeval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, dez. 2014. ISSN 2175-5604. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463/9500>. Acesso em: 20 Nov. 2020.

_____, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **movimento-revista de educação**, n. 4, 9 ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>. Acesso em: 12 nov. 2021.

_____, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica. **Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo entre as ciências**, [S.l.], v. 3, n. 2, p. 11-36, set. 2017. ISSN 2316-1205. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1405>. Acesso em: 10 jul. 2020.

_____. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas: Autores Associados, (Coleção educação contemporânea). 2019.

SILVA, A. P. V. DA; MOREIRA, E. C. Formação continuada de professores de educação física. **Conexões**, v. 15, n. 2, p. 235-250, 30 jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8647510>. Acesso em: 05 abr. 2020.

SILVA, Elaine Cristina; MOREIRA, Evandro Carlos; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli de. **Objetivos e conteúdos para o ensino e aprendizagem da Educação Física na escola**. São Paulo: AVA Moodle Unesp [Edutec], 2018. Trata-se do texto 6 da disciplina 3 do curso Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF). Acesso restrito. Disponível em: <https://edutec.unesp.br/moodle/>. Acesso em: 20 set. 2021.

SILVA, Mauro Sérgio; BRACHT, Valter. Intervenção profissional durante a formação inicial: contradições e possibilidades das experiências docentes precoces em educação física. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 25, dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/4695/3873>. Acesso em: 18 set. 2021.

SILVA, Elisângela de Andrade; SILVA, Oriel de Oliveira; RIBEIRO, Camila Borges. Formação pedagógica do professor de Educação Física: reflexões iniciais acerca das abordagens críticas. **EFDeportes.com - Revista Digital**, Buenos Aires, ano 18, n. 180, maio. 2013. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd180/formacao-pedagogica-do-professor-de-educacao-fisica.htm>. Acesso em: 21 set. 2021.

SOARES, Carmem Lucia. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. Campinas. Autores Associados, 2017.

SOUZA, Bárbara Isabela Soares. A organização do trabalho pedagógico na educação infantil: especificidades e relações com a Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 31, n. 58, dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2019e56519>. Acesso em: 18 set. 2021.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. **O saber e o fazer pedagógicos: a Educação Física como componente curricular...?...** isso é História!. Recife: EDUPE, 1999.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio Barbosa Mendonça de; DE MELO, Marcelo Soares Tavares; SANTIAGO, Maria Eliete. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em educação física escolar. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 29-47, jun. 2010.

SOUZA JUNIOR, Marcílio et al. Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 391-411, jun. 2011. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892011000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 jul. 2020.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke Pedagogia Histórico-Crítica e Metodologia de Ensino Crítico Superadora da Educação Física: Nexos e Determinações. In.: **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente/SP, v. 27, n. 1, p. 5-23, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3962>. Acesso em: 03 mar. 2020.

_____, Celi Nelza Zulke. Formação de professores de educação física: diretrizes para a formação unificada. **Kinesis**, Santa Maria, v. 30, n. 1, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/5726/3395>. Acesso em: 18 set 2021.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; SANTA, Matheus Lima; LUZ, Sidneia Flores. Formação de professores de Educação Física: a disputa nos rumos da formação. **Revista Fluminense de Educação Física**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 01, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/edfisica-fluminense/article/view/49898>. Acesso em: 10 ago. 2021.

TANI, Go. Educação física na pré-escola e nas quatro primeiras séries do ensino do primeiro grau: uma abordagem de desenvolvimento. **Kinesis**[S.l.], v. 3, p. 19-41, 1987. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/8562>. Acesso em: 12 nov. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

TAVARES, Marcelo. **O ensino do jogo na escola: uma abordagem metodológica para a prática pedagógica dos professores de Educação Física**. Recife: UFPE (Dissertação de mestrado), 1994.

TAVARES, Marcelo; DIAS, Ana Catarina; SOUZA JUNIOR, Marcílio. Educação física Escolar: contribuições teórico-metodológicas para a prática pedagógica dos professores de Educação Física. **Efdeportes.com/ Revista Digital**, Buenos Aires, ano 14, n. 135, ago. 2009.

TENÓRIO, Kadja Michele Ramos, et al. Propostas curriculares para Educação Física em Pernambuco: entendimentos acerca do esporte. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v. 37, n. 3, 2015.

TEIXEIRA, David Romão. **A educação física na pré-escola: contribuições da abordagem crítico-superadora**. 2018. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/26748>. Acesso em: 08 nov. 2021.

TRIVINOS, Augusto N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. – São Paulo: Atlas, 1987.

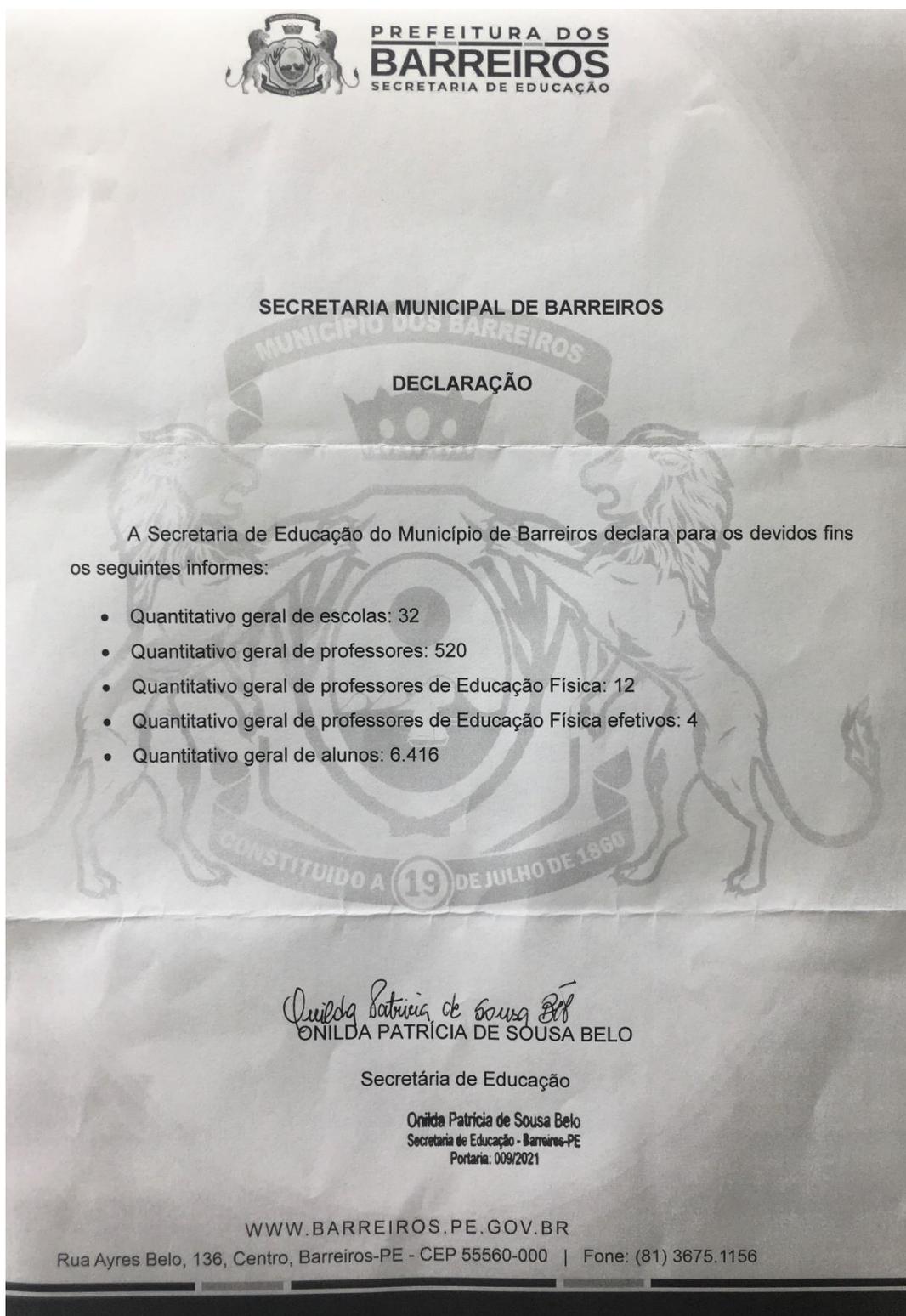
VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção

coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998.

_____, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2. Ed. Campinas, Papirus, 1992.

ANEXOS E APÊNDICES

Anexo 1. Secretaria Municipal de Barreiros/PE – Sobre a rede de ensino (2021).



Anexo 2. PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA

COMPLEXO HOSPITALAR
HUOC/PROCAPE

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DA EMENDA**

Título da Pesquisa: A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: DIÁLOGOS COM PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE BARREIROS/PE A LUZ DA PESPPECTIVA CRÍTICA SUPERADORA

Pesquisador: VIVIANE PATRICIA PEREIRA DE OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 40935120.0.0000.5192

Instituição Proponente: Escola Superior de Educação Física

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.610.809

Apêndice 1. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSOR)

Convidamos V.Sa. a participar da pesquisa “**A prática pedagógica dos professores/as de educação física no ensino fundamental: diálogos com professores da Rede Municipal de Barreiros/PE a luz da perspectiva crítica superadora**”, sob responsabilidade da pesquisadora Viviane Patrícia Pereira de Oliveira sob orientação da Dr.^a Livia Tenório Brasileiro, que tem por objetivo analisar a prática pedagógica dos/as professores/as de Educação Física no Ensino Fundamental, a luz da Perspectiva Crítico Superadora, na Rede Municipal de Ensino de Barreiros-PE. Para a realização deste trabalho será(ão) utilizado(s) o(s) seguinte(s) **método(s)**: questionário diagnóstico on-line e entrevista semiestruturada, que se realizará em forma de (remota). Após o término da pesquisa, este material gravado, filmado ou equivalente será destruído, não restando nada que venha a comprometê-lo agora ou futuramente.

Quanto aos **riscos e desconfortos**, destacamos que não estão previstos, tanto durante quanto depois da pesquisa. A única inconveniência possível está associada apenas as formações possuirão momentos teórico-práticos. Entretanto, todos os cuidados éticos serão realizados para garantir seus direitos como sujeito pesquisado.

Enquanto aos **benefícios**, ao participar desta pesquisa, o/a Sr. (Sra.) terá a possibilidade de refletir a sua prática em relação a Perspectiva Crítico Superadora, qualificando sua ação docente, bem como a formação acadêmica da área e servirá como base para outras pesquisas.

O senhor(a) terá os seguintes **direitos**: a garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; a liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento sem prejuízo para si; a garantia de privacidade à sua identidade e do sigilo de suas informações. Caso haja gastos adicionais, os mesmos serão absorvidos pelo pesquisador.

Nos casos de **dúvidas** e **esclarecimentos** procurar os pesquisadores através do endereço ou pelos **Telefones e e-mails**:

Pesquisador Responsável: Livia Tenório Brasileiro – telefone para contato: (81) 98807-1106; e-mail: livtb@hotmail.com

Pesquisadores participantes: Viviane Patrícia Pereira de Oliveira– telefone para contato: (81) 98874-4169; e-mail: vivipatyoliveira@hotmail.com

Endereço: Rua Arnóbio Marques, Nº 310, Santo Amaro. Recife – PE. CEP: 50.100-130.

Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos CEP - Complexo Hospitalar HUOC/PROCAPE, localizado no Pavilhão Ovídio Montenegro 1º andar – Rua Arnóbio Marques, 310 - Santo Amaro - 50100-130- Recife-PE. Fone/Fax: (81) 31841271 – Email: cep_huoc.procape@upe.br

Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente dos meus direitos, concordo em participar desta pesquisa, bem como autorizo a divulgação e a publicação de toda informação por mim transmitida, exceto dados pessoais, em publicações e eventos de caráter científico. 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 (a) (es).

Local: _____ Data: ____/____/____

Assinatura do participante

Assinatura do Pesquisador (a)

Apêndice 2. QUESTIONÁRIO

Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física – UPE/UFPB

Mestrado em Educação Física

Projeto de Pesquisa: A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: DIÁLOGOS COM PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE BARREIROS/PE A LUZ DA PERSPECTIVA CRÍTICO SUPERADORA

Pesquisador: Prof.^a Viviane Patrícia Pereira de Oliveira

Orientação: Prof.^a Dr.^a Lívia Tenório Brasileiro – ESEF/UPE

QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO (PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA)

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

Identificador a ser preenchido pelo pesquisador: _____

E-mail: _____

Telefone para contato: _____

Sexo: _____ Idade: _____

2. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL

Formação inicial: _____

Ano de conclusão do curso: _____

Instituição de conclusão da graduação: _____

Pós-Graduação: _____

Ano de conclusão: _____

Instituição da Pós-graduação: _____

Área da pós-graduação: _____

[Se houver mais de uma inserir]: _____

3. DADOS DO EXERCÍCIO PROFISSIONAL

Cargo:

() Professor efetivo () Professor contratado () Outros

Se efetivo, está de licença/afastamento?

() SIM () NÃO

Tempo de exercício profissional em Educação Física Escolar: _____

Tempo de exercício profissional na Rede Municipal: _____

Nome da Escola que trabalha no

Município: _____

Tempo na escola: _____

Quantas aulas por semana você ministra nessa escola: _____

Trabalha com qual etapa do Ensino Fundamental:

() Anos iniciais () Anos finais

Quais turmas: _____

Você atua em outro município: () sim () não

Qual município: _____

4. DADOS DA PESQUISA

1ª) Em sua prática pedagógica você tem proximidade com alguma abordagem da Educação Física abaixo?

- Promoção da saúde
- Crítico-superadora
- Crítico emancipatória
- Multicultural
- Desenvolvimentista
- Construtivista
- Plural
- Outros _____
- Nenhuma.

2ª) Que conteúdos você trabalha no ensino fundamental:

- Jogo Luta Dança Ginástica Esporte Luta
- Outros _____

Especifique sua resposta caso necessário:

3ª) Você usa algum documento/referência em sua prática pedagógica?

- Projeto político pedagógico da escola
- Legislação
- Proposta da rede municipal
- Proposta da rede estadual
- Instrução normativa
- Base Nacional Comum Curricular/ BNCC
- Outros

Caso marque a proposta da rede estadual quais toma como referência:

- Orientações teóricas metodológicas/ OTMs (2010)
- Parâmetros curriculares de Pernambuco/ PCPE (2013)
- Currículo pernambucano (2019)

Especifique sua resposta caso necessário:

Apêndice 3. ROTEIRO DE ENTREVISTA

Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física – UPE/UFPB

Mestrado em Educação Física

Projeto de Pesquisa: A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: DIÁLOGOS COM PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE BARREIROS/PE A LUZ DA PERSPECTIVA CRÍTICO SUPERADORA

Pesquisador: Prof.^a Viviane Patrícia Pereira de Oliveira

Orientação: Prof.^a Dr.^a Livia Tenorio Brasileiro – ESEF/UPE

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

1. DADOS DE INFORMAÇÕES INICIAIS

Nome: _____

Escola que leciona: _____

Data: _____

2. DADOS SOBRE FORMAÇÃO

2.1 Onde e qual o ano de sua formação? Tinha disciplinas que tratavam sobre as abordagens pedagógicas? Como foi?

3. SOBRE SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA CRÍTICO SUPERADORA

3.1 Você considera importante ter em sua prática pedagógica fundamentação teórica? Por que?

3.2 Qual seu entendimento sobre a Perspectiva Crítico-Superadora?

3.3 Qual é sua visão sobre os elementos metodológicos presentes na Perspectiva Crítico Superadora?

3.4 Você utiliza os elementos metodológicos proposto pela Perspectiva Crítico-Superadora? Explique.

3.5 Quais fontes você utiliza para subsidiar sua prática pedagógica? (proposta pedagógica, livros, dissertações, artigos e outros).

3.6 Quais as dificuldades em trabalhar a Perspectiva Crítico-Superadora na sua prática pedagógica?

3.7 Qual conteúdo você sente mais dificuldade para trabalhar em suas aulas?

3.8 Quais contribuições da Perspectiva Crítico- Superadora você apontaria para sua prática pedagógica com os anos finais?

3.9 Você gostaria de falar mais alguma coisa, que não foi perguntado, e que considere interessante fazer sobre a temática da pesquisa?