

Mestrado Profissional em
Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



INSTITUTO FEDERAL DO SUL DE MINAS GERAIS
CAMPUS MUZAMBINHO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

FERNANDA GABRIELA DE REZENDE CASAGRANDE

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
possibilidades didáticas em um contexto de reformas educativas neoliberais no Ensino
Médio

Muzambinho - MG

2024



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais
IFSULDEMINAS - Campus Muzambinho

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO ELETRÔNICA DE TRABALHOS ACADÊMICOS

Dados Pessoais	
Nome: Fernanda Gabriela de Rezende Casagrande	E-mail: fer.gab.rez.cas@gmail.com
CPF: 124.541.586-71	Telefone: 35992144556

Identificação do tipo de documento eletrônico

- Dissertação
 Tese
 TCC (graduação)
 TCC (especialização)
 Artigo
 Outro: _____

Liberação para publicação

- Total
 Parcial. Arquivo(s)/capítulo(s) restrito(s): _____
 Somente resumo
 Não autoriza publicação

Dados do Trabalho
Este trabalho é confidencial? () Sim (x) Não
Ocasionará registro de patente? () Sim (x) Não

Na qualidade de titular dos direitos de autor do trabalho intitulado PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: possibilidades didáticas em um contexto de reformas educativas neoliberais no Ensino Médio, sob orientação do professor Mateus Camargo Pereira, autorizo ao IFSULDEMINAS, a disponibilizar na Biblioteca Monteiro Lobato, do Campus Muzambinho sem ressarcimento dos direitos autorais previstos na Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, e em outras que regulem ou vierem a regular a matéria, o texto da publicação citada, conforme permissões assinaladas, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica gerada pela Instituição, comprometendo-me, ainda, em caso de eventual irregularidade no arquivo digital entregue, que impeça a sua reprodução, a realizar a devida substituição, tão logo seja notificado.

Muzambinho, 07 de março de 2024.

Mateus Camargo Pereira

Orientador

Fernanda Gabriela de Rezende Casagrande

Autora

Documento assinado eletronicamente por:

- **Mateus Camargo Pereira**, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 07/03/2024 12:56:14.
- **FERNANDA GABRIELA DE REZENDE CASAGRANDE**, 202219090002 - Discente, em 07/03/2024 13:36:44.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 07/03/2024. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifsuldeminas.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 436651
Código de Autenticação: bee1f1e564



Documento eletrônico gerado pelo SUAP (<https://suap.ifsuldeminas.edu.br>)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais



FERNANDA GABRIELA DE REZENDE CASAGRANDE

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
possibilidades didáticas em um contexto de reformas educativas neoliberais no Ensino

Médio

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais – Campus Muzambinho, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Professor Dr. Mateus Camargo Pereira.

Muzambinho – MG

2024

**Sistema de Geração de Ficha Catalográfica do Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais - Campus Muzambinho**

Bibliotecário(a): Clarissa Benassi Gonçalves da Costa - CRB 2423/6

C33p Casagrande, Fernanda Gabriela de Rezende.
Pedagogia histórico-crítica e educação física escolar possibilidades didáticas em um contexto de reformas educativas neoliberais no Ensino Médio / Fernanda Gabriela de Rezende Casagrande. - 2024.
199 f.; il.

Orientador(a): Mateus Camargo Pereira.

Dissertação - Mestrado Profissional em Educação Física - PROEF - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais - Campus Muzambinho, 2024.
Bibliografia: 190-198

1. Educação Física Escolar. 2. Pedagogia Histórico-Crítica. 3. Currículo Crítico-Superador. 4. Práticas Corporais de Aventura. I. Título.

CDD:372.86



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais
IFSULDEMINAS - Campus Muzambinho

ATA Nº3/2024/NIPE/DDE-MUZ/MUZ/IFSULDEMINAS

ATA DE APRESENTAÇÃO DE DEFESA DO MESTRADO

Aos 23 dias do mês de fevereiro do ano de 2024, às 14:00 horas, no Prédio do CECAES - IFSULDEMINAS - Campus Muzambinho - Sala 02, na presença da Banca Examinadora presidida pelo Professor Orientador Mateus Camargo Pereira (IFSULDEMINAS) e composta pelos examinadores: Professor Daniel Teixeira Maldonado (IFSP) e Professora Elaine Prodócimo (UNICAMP), a discente Fernanda Gabriela de Rezende Casagrande apresentou a Dissertação de Mestrado intitulada "PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA EM PRÁTICA: Possibilidades didáticas em um contexto neoliberal", como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação Física escolar, no âmbito do curso de Mestrado Profissional em Educação Física. Após a apresentação pela mestrande, a banca fez a arguição e as considerações devidas, passando a palavra para a discente para as respostas. Após o término desta fase, a Banca Examinadora, em sessão reservada, deliberou pela APROVAÇÃO do referido trabalho, divulgando o resultado formalmente à discente e demais presentes. Eu, na qualidade de Presidente da Banca, lavrei a presente ata que será assinada por mim, constando em anexo os pareceres dos demais examinadores da banca, despedindo-nos dos presentes.

Documento assinado eletronicamente por:

- **Mateus Camargo Pereira**, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 26/02/2024 09:53:00.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 15/02/2024. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifsuldeminas.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 430085
Código de Autenticação: 05ddd64c3b



AGRADECIMENTOS

À Capes/PROEB – Programa de Educação Básica pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional – ProEF.

Agradeço ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física (ProEF) do IFSULDEMINAS – Campus Muzambinho por oportunizar uma formação docente crítica.

CASAGRANDE, Fernanda Gabriela de Rezende. **PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:** possibilidades didáticas em um contexto de reformas educativas neoliberais no Ensino Médio. Orientador: Mateus Camargo Pereira. 2024. 198p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Instituto Federal do Sul de Minas Gerais – Campus Muzambinho, 2024.

RESUMO

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) propõe que os conteúdos a serem desenvolvidos na escola devem emergir da realidade dinâmica e concreta do(da) estudante, a fim de propiciar uma nova compreensão da realidade social, buscando uma crítica não reprodutivista que tenha como ponto de partida os interesses dos(das) trabalhadores(as). A tradução desta pedagogia para a Educação Física se deu pelo Currículo Crítico-Superador (CCS), trazendo a cultura corporal como a base para o ensino da disciplina. As Práticas Corporais de Aventura (PCA) fazem parte da cultura corporal, tendo como característica a exploração das incertezas que o ambiente pode gerar, sendo uma temática potencialmente rica de ser trabalhada na escola. A partir disso, realizamos uma investigação acerca da organização das aulas de Educação Física no Ensino Médio com a temática PCA com inspiração na PHC, compreendendo e analisando os limites e possibilidades de uma prática libertadora no contexto de avanço do neoliberalismo. Para isso, foi realizada uma sequência pedagógica de seis aulas duplas (geminadas), em uma escola pública de Ensino Médio do município de Poços de Caldas/MG, fundamentadas na PHC. Realizamos uma pesquisa qualitativa, descritiva e de campo, tendo como referencial metodológico a pesquisa intervenção. Para a produção das informações utilizamos o diário de campo e a construção de um grupo de foco. Percebemos as aulas de Educação Física como espaço potencial para tratarmos a amplitude das práticas corporais, e quando abordamos a temática das PCA embasadas na PHC foi possível ampliar o debate para questões de acesso, mídias, desigualdades socioeconômicas e de gênero. Compreendemos que a literatura da PHC vem avançando ao longo dos anos, e esta pedagogia no contexto educacional, é uma possibilidade de subversão ao neoliberalismo, pois proporciona aos(às) estudantes uma compreensão crítica quanto às exclusões presentes na sociedade capitalista. Além disso, reiteramos a importância dos grupos de estudos, dos coletivos educacionais e de propostas para formação e formação continuada de professores(as), como o Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), a Residência Pedagógica e o Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), que ampliam as possibilidades de um fazer docente crítico em busca de mudanças na realidade social.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; Pedagogia Histórico-Crítica; Currículo Crítico-Superador; Práticas Corporais de Aventura.

CASAGRANDE, Fernanda Gabriela de Rezende. **PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:** possibilidades didáticas em um contexto de reformas educativas neoliberais no Ensino Médio. Orientador: Mateus Camargo Pereira. 2024. 198p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Instituto Federal do Sul de Minas Gerais – Campus Muzambinho, 2024.

ABSTRACT

Historical-Critical Pedagogy (PHC) proposes that the contents to be developed at school must emerge from the dynamic and concrete reality of the student, in order to provide a new understanding of social reality, seeking a non-reproductive critique that has as its point the interests of workers as a starting point. The translation of this pedagogy into Physical Education took place through the Critical-Superior Curriculum (CCS), bringing body culture as the basis for teaching the discipline. Adventure Body Practices (PCA) are part of body culture, characterized by the exploration of the uncertainties that the environment can generate, being a potentially rich theme to be worked on at school. From this, we carried out an investigation into the organization of Physical Education classes in High School with the PCA theme inspired by PHC, understanding and analyzing the limits and possibilities of a liberating practice in the context of advancing neoliberalism. To this end, a pedagogical sequence of six double classes (twinned) was carried out in a public high school in the city of Poços de Caldas/MG, based on PHC. We carried out qualitative, descriptive and field research, using intervention research as a methodological reference. To produce information, we used the field diary and the construction of a focus group. We perceived Physical Education classes as a potential space to address the range of bodily practices, and when we approached the topic of PCA based on PHC it was possible to expand the debate to issues of access, media, socioeconomic and gender inequalities. We understand that PHC literature has been advancing over the years, and this pedagogy in the educational context is a possibility of subversion to neoliberalism, as it provides students with a critical understanding of the exclusions present in capitalist society. Furthermore, we reiterate the importance of study groups, educational collectives and proposals for the training and continuing education of teachers, such as the Institutional Teaching Initiation Scholarship Project (PIBID), the Pedagogical Residency and the Master's Program Professional in Physical Education in a National Network (ProEF), which expands the possibilities of critical teaching in search of changes in social reality.

Keywords: School Physical Education; Historical-Critical Pedagogy; Critical-Overcoming Curriculum; Adventure Body Practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

IMAGENS

Imagem 1 - Equipe de voleibol mirim feminino da cidade de Muzambinho, 2012.....	18
Imagem 2 - Grupo PIBID Ensino Médio, 2015.....	19
Imagem 3 - Grupo de intercambistas da Universidad del Tolima, 2015.....	20
Imagem 4 - Apresentação de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC): “Performidades de Gênero na Cultura Lúdica Infantil”.....	21
Imagem 5: Cartaz utilizado na manifestação realizada pelo Coletivo Negro da Instituição...	56
Imagem 6 - Vivência da Corrida de Orientação.....	89
Imagem 7 - Aula de <i>Slackline</i>	91
Imagem 8 - Realização da Trilha do Cristo.....	93
Imagem 9 - Confeção da Revista Digital denominada: Acesso às Práticas Corporais de Aventura em Poços de Caldas/MG	98
Imagem 10 - Realização do Grupo de Foco.....	102
Imagem 11: Revista Digital - Reportagem: <i>Paintball</i>	112
Imagem 12 - Revista Digital - Primeira parte da reportagem: Acesso às Práticas Corporais de Aventura em Poços de Caldas/MG.....	113
Imagem 13 - Revista Digital - Segunda parte da reportagem: Acesso às Práticas Corporais de Aventura em Poços de Caldas/MG.....	114
Imagem 14: Revista Digital - Reportagem: Locais Gratuitos - <i>Slackline</i> em Poços de Caldas.....	116
Imagem 15: Revista Digital - Reportagem: Locais Gratuitos - Trilhas em Poços de Caldas.....	117
Imagem 16: Revista Digital - Reportagem: Locais Gratuitos - Corrida de Orientação em Poços de Caldas.....	117
Imagem 17: Revista Digital - Reportagem: <i>Parkour</i>	120
Imagem 18: Revista Digital - Reportagem: Trilhas em Poços de Caldas: O que se sabe sobre?.....	123



LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estudos que envolvem relatos ou análise de aspectos da prática pedagógica na Pedagogia Histórico-Crítica ou no Currículo Crítico-Superador.....	60
Quadro 2 – Estudos que envolvem relatos ou análise de aspectos da prática pedagógica com a temática Práticas Corporais de Aventura.....	73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BNCC - Base Nacional Comum Curricular
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CBAA - Congresso Brasileiro de Atividades de Aventura
- CCS - Currículo Crítico-Superador
- CNS - Conselho Nacional de Saúde
- CRMG - Currículo Referência de Minas Gerais
- EJA - Educação de Jovens e Adultos
- ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
- GPS - Sistema de Posicionamento Global
- HISTEDBR - História, Sociedade e Educação no Brasil
- IFSULDEMINAS - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- LEPEL - Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física Esporte e Lazer
- NEM - Novo Ensino Médio
- PCA - Práticas Corporais de Aventura
- PHC - Pedagogia Histórico-Crítica
- PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência
- ProDEd-TS - Programa Desenvolvimento e Educação Theotonio dos Santos
- ProEF - Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
- PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
- SCIELO - *Scientific Electronic Library Online*
- SUS - Sistema Único de Saúde
- TALE - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
- TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
- TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro
- UFES - Universidade Federal do Espírito Santo
- UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora
- UFSJ - Universidade Federal de São João Del Rei
- UNESP - Universidade Estadual Paulista

LISTA DE ANEXOS E APÊNDICES

APÊNDICES

APÊNDICE I - Sequência didática - Práticas Corporais de Aventura.....	144
APÊNDICE II - Temáticas e questões geradoras do grupo de foco.....	153
APÊNDICE III - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	155
APÊNDICE IV - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).....	158
APÊNDICE V - Produto Educacional - Revista Digital denominada “Acesso às Práticas Corporais de Aventura em Poços de Caldas”.....	160

ANEXO

ANEXO I - Carta de anuência para realização da pesquisa.....	190
--	-----

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	17
1.1 MEMORIAL: DE ONDE VIM E ONDE QUERO CHEGAR.....	17
1.2 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES.....	22
1.3 OBJETIVO.....	26
1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	26
1.5 PRODUTO EDUCACIONAL.....	26
Capítulo 1: PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E EDUCAÇÃO FÍSICA: Desafios e realidades da teoria e estado da arte.....	27
1.1 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	27
1.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA REIVINDICANDO A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA POR MEIO DO CURRÍCULO CRÍTICO-SUPERADOR.....	32
1.3 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E SUA METODOLOGIA DE ENSINO.....	36
1.4 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, AVANÇOS TEÓRICOS E NOVAS PERSPECTIVAS NO CONTEXTO NACIONAL.....	40
1.4.1 SUPERAÇÃO DA ESQUEMATIZAÇÃO, PARA UMA PEDAGOGIA DIALÉTICA.....	40
1.4.2 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA E A CULTURA CORPORAL COMO POSSIBILIDADE....	42
1.4.3 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E OS MARCADORES SOCIOCULTURAIS.....	44
1.4.3.1 GÊNERO NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, AMPLIANDO DEBATES.....	46
1.5 PROCESSO PEDAGÓGICO COMO INSTRUMENTO DA CONSCIÊNCIA DE CLASSE.....	48
1.6 PRÁTICAS CONTRA-HEGEMÔNICAS NO CONTEXTO NEOLIBERAL BRASILEIRO.....	49
1.7 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA E O CURRÍCULO CRÍTICO-SUPERADOR NO ESTADO DA ARTE.....	58

Capítulo 2: PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	67
2.1 PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA E SUA PRESENÇA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	67
2.2 CONSCIÊNCIA SOCIOAMBIENTAL POR MEIO DAS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA.....	70
2.3 AS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NO ESTADO DA ARTE.....	72
Capítulo 3: PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA REALIDADE DA AUTORA..	81
3.1 CONSTRUÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA.....	81
3.1.1 UNIVERSO DA PESQUISA.....	81
3.1.2 PARTICIPANTES.....	83
3.1.3 MATERIAIS E MÉTODOS.....	83
3.1.4 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DE DADOS.....	84
3.2 AS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA FUNDAMENTADAS NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	84
3.4 GRUPO DE FOCO COMO EXPRESSÃO DA CONSCIÊNCIA SOCIAL DOS(DAS) ESTUDANTES.....	101
3.5 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, DEBATES ACERCA DAS POSSIBILIDADES E LIMITES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	103
3.5.1 PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA E AS DIFERENTES DESIGUALDADES SOCIAIS MATERIALIZADAS NA REALIDADE DOS(DAS) ESTUDANTES.....	103
3.5.3 CONSCIÊNCIA SOCIOAMBIENTAL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA COMO ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR.....	120
3.5.4 ESCOLA E A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO CONSTRUTORAS DE CONSCIÊNCIA DE CLASSE.....	126
3.5.5 LIMITES E POSSIBILIDADES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS: Para além da teoria, compreendendo o cenário atual em busca da presença de pedagogias libertadoras no contexto educacional.....	138



APÊNDICES.....	144
ANEXO.....	190
REFERÊNCIAS.....	191

1. INTRODUÇÃO

“Em nome das Marias, Quitérias, da Penha Silva
Empoderadas, revolucionárias
Ativistas, deixem nossas meninas serem super heroínas!
Pra que nasça uma Joana D'arc por dia!
Como diria Frida: "eu não me Kahlo!"”
Respeita As Mina - Kell Smith

1.1 MEMORIAL: DE ONDE VIM E ONDE QUERO CHEGAR

Sou natural de uma pequena cidade do Sul de Minas Gerais chamada Muzambinho, que conta com quase 22 mil habitantes e a cultura cafeeira é muito forte. Sou filha de uma professora e de um padeiro, e durante toda minha infância sempre fui incentivada a estudar. Com uma vida simples, eu a mais nova de três irmãos, sempre tive que me esforçar para alcançar um ensino de qualidade.

Quando era criança a primeira lembrança que tenho foi o início dos meus estudos em uma escola municipal de ensino que se situava em um bairro periférico da cidade. Estudei nesta instituição de educação infantil por um ano e foi lá que fui alfabetizada, tendo minha mãe como professora.

Após esse período de alfabetização, concluí o Ensino Infantil e dei início ao primeiro ano do Ensino Fundamental I, em outra instituição, uma escola estadual onde estudei até o final do Ensino Fundamental II. Me recordo que nesse período era uma aluna esforçada e participativa, e que praticava diversos esportes (principalmente, o voleibol). Além disso, sempre fui muito tímida e reservada (o que não acontece mais), e por sempre estar acima do peso “ideal”, sofria com diversas “brincadeiras” que me deixavam constrangida.

Imagem 1: Equipe de voleibol mirim feminino da cidade de Muzambinho, 2012.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2012).

Ao terminar o Ensino Fundamental, fui aprovada no processo seletivo para ingressar no Instituto Federal do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS) - Campus Muzambinho, no curso técnico em alimentos integrado ao Ensino Médio. Neste período, tinha a pretensão de ser engenheira de alimentos (por influência do curso), mas quando fiz a inscrição para a graduação pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), acabei optando pelo curso de Licenciatura em Educação Física no IFSULDEMINAS – Campus Muzambinho.

No início da faculdade tinha apenas 17 anos, era uma das alunas mais novas da turma, não sabendo o que estava fazendo ali, pois embora eu realizasse e gostasse de praticar diversos esportes, não era boa em nenhum deles, ao mesmo tempo em que acreditava que a Educação Física se restringia somente ao saber fazer.

Então, ainda no primeiro período, com a indicação do Professor Mateus Camargo Pereira, me inscrevi e logo depois passei a integrar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Foi nesse contexto que me encontrei no curso de Licenciatura em Educação Física e me apaixonei pela área.

Imagem 2: Grupo PIBID Ensino Médio integrado, 2015.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2015).

O PIBID nos ensinava como trabalhar nas aulas de Educação Física a cultura corporal, incluindo o conhecimento histórico, problematizações e discussões pertinentes às realidades e desigualdades sociais, trabalhando as práticas corporais atravessadas pelas temáticas socioculturais relacionadas a questões econômicas, de gênero, de sexualidade, de etnia, entre outras, buscando a formação integral e crítica dos(das) alunos(as).

A experiência no PIBID foi extremamente importante na minha formação como docente e como pessoa, pois tive a oportunidade de compreender mais amplamente o que é a Educação Física na escola, bem como de tomar consciência quanto às desigualdades e exclusões presentes em nossa sociedade, e, conseqüentemente, nas instituições de ensino. A partir daí tive a certeza de que queria fazer parte da busca por uma formação crítica aos(às) estudantes visando a mudança da realidade social.

Quando ainda estava na graduação, tive a oportunidade de participar de um programa de mobilidade estudantil e fazer parte dos meus estudos na Colômbia, onde pude ter contato com uma visão da Educação Física escolar com enfoque na performance esportiva, compreensão já, em parte, superada no Brasil com a ampliação dos debates quanto aos currículos críticos e pós-críticos.

Imagem 3: Grupo de intercambistas da Universidad del Tolima, 2015.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2015).

Além disso, pude perceber o quanto as políticas públicas de investimento em saúde, ciência, alimentação, educação, dentre outras, que buscam garantir o mínimo de dignidade para a população mais pobre, são importantes, pois a Colômbia, por exemplo, não tem Sistema Único de Saúde (SUS) como no Brasil, e na universidade em que realizei meu intercâmbio, mesmo sendo pública, não havia gratuidade para estudar. Esta experiência me permitiu perceber que se não nos organizarmos e lutarmos por uma mudança do sistema de produção, viveremos em uma sociedade cada vez mais desigual.

Retornando da Colômbia, retomei meus estudos no IFSULDEMINAS – Campus Muzambinho. No período, fui monitora da disciplina “Sociologia da Educação Física”, lecionada pela professora Mariana Zuaneti Martins, e, com a monitoria, pude aprofundar ainda mais minha compreensão a respeito das desigualdades e exclusões sociais e sua presença nas práticas corporais, que têm grande influência nas aulas de Educação Física.

Dentro dessas problemáticas e inquietações, no meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), com a orientação do professor Arnaldo Sifuentes Pinheiro Leitão, realizei uma pesquisa com crianças na educação infantil, em que busquei compreender os preconceitos e desigualdades de gênero e sexualidade criados culturalmente e que se refletem nos brinquedos e brincadeiras infantis, trabalho este denominado “Performidades de Gênero na Cultura Lúdica Infantil”.

Imagem 4: Apresentação de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) “Performidades de Gênero na Cultura Lúdica Infantil”.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2017).

Em março de 2018, me formei em Licenciatura em Educação Física e decidi prestar concursos públicos. Em maio do mesmo ano, fui aprovada no exame da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e já em agosto fui nomeada como professora de educação básica, lecionando a disciplina de Educação Física. Foi então que comecei a trabalhar com alunos(as) do Ensino Médio na cidade de Poços de Caldas/MG.

Desde então, busco durante as minhas práticas docentes, levar em consideração a realidade em que os(as) estudantes estão inseridos(as), suas especificidades, suas vivências e suas dificuldades, para que possa promover problematizações e debates no que tange a cultura corporal, com o viés de uma formação crítica e emancipada.

Em conjunto com minha prática docente, tive a oportunidade de realizar duas pós-graduações: uma em Atividades Físicas e Esportivas para Pessoas com Deficiências, na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); e outra de Ensino da Sociologia no Ensino Médio, pela Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ). Na primeira, meu TCC analisou a participação de alunos(as) com Transtorno do Espectro Autista nas aulas de Educação Física; na segunda, realizei um debate quanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Educação Física em comparação com a de Sociologia.

Após quatro anos como licenciada em Educação Física, tive mais uma oportunidade: a de ingressar no Mestrado Profissional em Educação Física Escolar em Rede Nacional (ProEF), no ano de 2022. Sabendo que a realidade escolar não é simples, que existem diversas

problemáticas e que muitas vezes caímos na monotonia, busco responder uma questão que me inquieta: como promover a formação crítica, problematizadora e autônoma, para que os(as) alunos(as) compreendam e busquem formas de superar as desigualdades sociais, sem deixar de lado as bases da Educação Física?

Então, com esta dissertação, busco por meio da compreensão e embasamento na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) proporcionar o desenvolvimento crítico dos(das) estudantes(as) da classe trabalhadora (público majoritário na escola em que leciono), para que possam compreender sua realidade e busquem, por meio de luta, mudanças quanto às desigualdades presentes na sociedade.

1.2 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Para uma prática docente comprometida com a formação integral da classe trabalhadora, proporcionando os conhecimentos científicos de forma problematizadora e crítica, a fim de que se possa modificar a prática social, consideramos necessário que as temáticas da Educação Física escolar se aproximem da realidade dos(das) estudantes. Por isso, a importância de irmos além da prática mecanicista em nossas aulas, considerando o corpo como uma produção histórica, política, social e cultural, de sujeitos que produzem e reproduzem cultura.

Segundo Leonardo Carlos de Andrade e Roberto Pereira Furtado (2021), é necessário que os(as) professores(as) oportunizem atividades acompanhadas de reflexão crítica para que os(as) alunos(as) ampliem o olhar para as desigualdades presentes na sociedade, proporcionando o entendimento e apropriação da cultura corporal. Para que possamos alcançar a formação cidadã dos(das) nossos(as) alunos(as), precisamos ter um trabalho docente comprometido com a realidade em que estamos inseridos, contudo sem limitar-se a ela, proporcionando uma visão mais ampla e crítica.

Neste sentido, acreditamos que as pedagogias críticas são potenciais para a formação integral dos sujeitos. Por isso, a partir da PHC (SAVIANI, 2008) e do Currículo Crítico-Superador (CCS) da Educação Física (SOARES *et al.*, 1992), queremos compreender melhor a realidade do sistema educacional e pensar uma prática político-pedagógica engajada e inspirada em bases epistemológicas comprometidas com a consciência de classe e com a transformação social.

A PHC tem como fundamento teórico a perspectiva marxista, sendo o materialismo histórico-dialético a base para a sua constituição. Segundo Teresa Cristina Rego (2013), esse

método leva em consideração que os indivíduos se organizam em torno do trabalho, produzindo seu meio de vida e vida material, estando o social, o político e o econômico condicionados pelo modo de produção. A realidade natural e social se constituem num processo histórico, em que os conflitos internos provocam mudanças de forma dialética.

A partir da década de 80, contrariando o avanço do neoliberalismo, surgem as correntes críticas, dentre as quais temos a PHC. Trazida por Dermeval Saviani e apresentada no livro denominado *Escola e Democracia* (1983), a PHC procura compreender os limites das pedagogias vigentes e superá-los por meio da formulação de princípios, métodos e procedimentos práticos comprometidos com a luta de classes, valorizando os conhecimentos científicos, reconhecendo e identificando os saberes objetivos e convertendo-os em saberes escolares, sempre tendo a prática social como ponto inicial e final (SAVIANI, 2003).

Partindo dos interesses dos(as) dominados(as), a PHC pretende proporcionar aos(as) trabalhadores(as) um ensino de qualidade, valorizando o saber sistematizado como forma de superação das desigualdades, ao partir do pressuposto de que se as camadas populares não dominarem os conteúdos valorizados culturalmente, não poderão reclamar e alcançar seus interesses. Nesta realidade, tratamos de uma pedagogia dialética, que busca um aprofundamento histórico, para uma crítica não reprodutivista da educação (SAVIANI, 2008).

Quando falamos da PHC na Educação Física, não podemos deixar de lado o livro *Metodologia do Ensino de Educação Física* (1992), desenvolvido pelo Coletivo de Autores. De acordo com Adriano de Paiva Reis *et al.* (2013), ele contém o pontapé inicial para a criação do CCS da Educação Física, sendo um marco que ainda se mantém como uma das referências mais acessadas na área, uma vez que é a principal expressão da PHC na Educação Física Escolar brasileira.

Buscando superar as perspectivas anteriores da área, que tinham como enfoque o desenvolvimento motor e trato com o corpo biológico, o grupo de autores propõe uma reflexão dialética sobre as formas de representação das realidades históricas vividas, criadas e desenvolvidas pela humanidade. Essa concepção de Educação Física apoia-se no conceito de cultura corporal.

Para o Coletivo de Autores, a cultura corporal é entendida a partir de um olhar para a expressão corporal como linguagem, considerando que a humanidade se apropria de toda cultura com intencionalidade, representando ideias e conceitos produzidos pela consciência social, que exprime sua subjetividade e relaciona as significações objetivas com a realidade da própria vida, do seu mundo e das motivações nele presentes (SOARES *et al.*, 2012).

Segundo Celi Nelza Zulke Taffarel, Cláudio dos Santos Costa e Jaido Calda dos Santos Vila Bôas Júnior (2020), o CCS compreende a cultura corporal do ponto de vista histórico, vinculando a produção das práticas corporais aos interesses da classe trabalhadora, tratando o conhecimento historicamente produzido e acumulado pela sociedade, objetivando dessa forma elevar o nível teórico do pensamento do proletariado.

Então, ao buscar uma ação prática para que os(as) trabalhadores(as) possam usufruir do resultado de seus esforços, a abordagem a partir da cultura corporal procura uma nova compreensão da realidade social, para além do senso comum, promovendo uma realidade com referências mais amplas, articulando uma ação (o que se faz), com o pensamento sobre ela (o que se pensa) e com o sentido que dela tem (o que se sente) (SOARES *et al.*, 2012).

Partindo dos pressupostos da PHC e do CCS, é de extrema importância promover a apropriação dos conhecimentos sistematizados, de forma problematizadora para a formação da consciência das desigualdades sociais, para que os(as) estudantes possam alcançar uma nova síntese da realidade. Com isso, notamos que, com o embasamento na presente pedagogia, podemos superar nossas inquietações quanto à busca de um ensino da Educação Física para a formação crítica.

Contrariando o que é apresentado pela PHC e pelo CCS, percebemos na atualidade o avanço de correntes neoliberais, que alcançam também a educação por meio de documentos normativos, como a BNCC. Newton Duarte (2021) apresenta como principal crítica ao documento a sua busca pela adaptação da educação à economia capitalista, limitando os conteúdos à preparação dos indivíduos para as demandas prático-utilitárias do cotidiano, sem proporcionar o acesso aos conhecimentos sistematizados à classe trabalhadora.

Mesmo considerando a sua constituição neoliberal, reconhecemos a inclusão de algumas temáticas no documento, como por exemplo as Práticas Corporais de Aventura (PCA). A temática está sistematizada como obrigatória, aprofundando seus conhecimentos sobre suas potencialidades e limites (BRASIL, 2018).

As PCA exploram as experimentações corporais provocadas pelas situações de imprevisibilidade. Essas práticas são divididas com base no ambiente que necessitam para ser realizadas, podendo ser na natureza, como corrida de orientação, rapel, *trekking* e tirolesa, ou urbanas, que exploram a “paisagem de cimento”, como *parkour*, *skate*, patins e *bike*.

Para o trabalho com as PCA na escola, Dimitri Wuo Pereira e Igor Armbrust (2010) defendem que devem ser considerados os aspectos históricos, os locais das práticas, os equipamentos, os objetivos e motivos de se praticar, bem como o entendimento dos fatores de

risco, as técnicas de movimentos, a segurança, o bem-estar do(a) praticante, a noção de regras, a ética dos esportes, o respeito às normas de segurança e a cooperação.

Jairo Antônio da Paixão (2017) entende também as PCA como um fenômeno social, produzido e modificado historicamente, constituindo uma temática potencialmente rica a ser desenvolvido na escola em todas as etapas da educação básica, visto que se trata de um conhecimento clássico pertencente ao gênero humano que muitas vezes vem sendo apropriado e usufruído de forma privada por uma pequena parte da população, por conta de um interesse mercadológico. Por isso a necessidade de se trabalhar com elas no viés crítico, para não ser somente um objeto de consumo.

No contexto em que a pesquisa se insere, com as PCA voltadas para um mercado turístico, elas são uma possibilidade que visa contemplar as características da pedagogia escolhida. Desse modo, assim como Carla da Silva Reis Alves e Luciano Nascimento Corsino (2013), acreditamos que se faz necessário incluir atividades desafiadoras nos currículos escolares, possibilitando a diversificação das temáticas e uma maior participação dos(das) estudantes, oportunizando um olhar mais amplo e crítico sobre as PCA.

Por conta disso, encontramos a necessidade da produção de uma pesquisa que busque por meio da análise da PHC a construção do pensamento crítico, proporcionando à escola reflexões que ampliem a compreensão sobre como a organização societária sob bases capitalistas interfere no acesso às PCA. A pesquisa partirá de debates teóricos quanto à PHC e à Educação Física, englobando os desafios e as realidades da teoria e seu estado da arte, tratará da especificidade da temática PCA na escola, finalizando com a PHC no contexto escolar da autora, de modo a alcançar uma compreensão das possibilidades de tal pedagogia para atingir uma educação libertadora.

A partir disso, encontramos a nossa pergunta problema: como se inspirar nas bases epistemológicas, políticas e pedagógicas da PHC, para sistematizar as aulas de Educação Física, com a temática PCA, que busquem atingir o desenvolvimento crítico e emancipado dos(as) alunos(as), compreendendo a realidade escolar e tendo por referencial o contexto social?

1.3 OBJETIVO

O objetivo do presente estudo é realizar uma investigação acerca da organização das aulas de Educação Física no Ensino Médio com a temática PCA com inspiração na PHC, compreendendo e analisando os limites e possibilidades de uma prática libertadora no contexto de avanço do neoliberalismo.

1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar e analisar de forma crítica a produção da educação e da Educação Física escolar balizada pela PHC;
- Trazer à tona debates atuais da PHC, para a compreensão de seus avanços constituídos a partir de grupos de estudos com enfoque educacional;
- Buscar possibilidades para a ampliação da PHC nas aulas de Educação Física dialogando com a prática social.

1.5 PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional é uma revista digital construída coletivamente com os(as) estudantes tendo como temática: “Acesso às PCA em Poços de Caldas/MG” (APÊNDICE V). Essa revista digital é parte da sequência didática desenvolvida, tratando-se de um dos meios utilizados para compreensão dos limites e possibilidades da PHC nas aulas de Educação Física. Com essa construção objetivamos a disseminação e a compreensão da realidade das PCA em Poços de Caldas/MG, proporcionando o seu acesso para a comunidade, indo além de um mero lazer turístico, que é visto como propriedade privada de uma pequena parcela da população.

Capítulo 1 – PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E EDUCAÇÃO FÍSICA: Desafios e realidades da teoria e estado da arte

“A emancipação dos trabalhadores será obra dos próprios trabalhadores.”

Karl Marx

Neste capítulo, faremos um levantamento quanto ao surgimento da PHC, sua denominação, base teórica, características, a importância do movimento dialético para sua constituição, além de abordar a tradução da PHC para a Educação Física por meio do CCS, a metodologia de ensino da PHC, novas perspectivas e limites no contexto atual e, por fim, apresentar um levantamento bibliográfico tipo estado da arte de estudos que envolvam relatos ou análise de aspectos da prática pedagógica quanto à PHC, à Educação Física escolar e o CCS.

1.1 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A PHC surge como forma de superar os limites das pedagogias existentes na década de 1980, que são divididas por Saviani (2003) em não-críticas e críticas-reprodutivistas. As não-críticas incluem a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista, que defendem a educação como forma de superação da marginalidade para a igualdade, mas não consideram a estrutura social como influenciadora no processo educacional.

Já as crítico-reprodutivistas incluem a teoria do ensino enquanto violência simbólica, a teoria da escola enquanto aparelho ideológico do estado e a teoria da escola dualista, que, embora destaquem atores determinantes da sociedade capitalista, segundo Jaqueline Rodrigues Silva (2019), entendem a educação como reprodutora da marginalização, portanto, não passível de transformar a sociedade.

Neste sentido, as teorias crítico-reprodutivistas veem a educação com a função de reprodução das desigualdades sociais, e acreditam que toda alternativa de superação desta realidade é uma mera ilusão. A partir disso, surgiram questionamentos, pois as críticas aos mecanismos existentes, sem propor alternativas, acabam por considerar impossível que o(a) professor(a) desenvolva uma prática que supere as desigualdades, uma vez que a prática pedagógica está inserida no âmbito da violência simbólica (SAVIANI, 2008). Em contraponto,

tem-se que tal perspectiva de mera constatação das desigualdades presentes na sociedade não basta, sendo necessário buscar modos de agir sobre a situação.

Nesta perspectiva, os(as) professores(as) buscaram alternativas de educação que não fossem apenas elementos de reprodução, e que impulsionassem a transformação da sociedade (SAVIANI, 2003). Para desenvolver uma teoria crítica é necessário ir além de somente explicar os mecanismos de funcionamento da escola, mas buscar maneiras de superar as desigualdades presentes na sociedade capitalista.

Diante disso, Saviani (2003) se propõe a elaborar uma pedagogia contra-hegemônica que vá além das teorias crítico-reprodutivistas, preconizando uma reflexão sistematizada de caráter dialético na educação. Tem início assim a construção de uma pedagogia que parte dos interesses dos(das) dominados(as), perspectivando aos(às) trabalhadores(as) um ensino de qualidade, tendo os estudos de Karl Marx como sua principal base teórica, fundamentado no materialismo histórico-dialético. Esta referência, de acordo com Luciane Gorete Cararo (2008), coloca o ser humano concreto, real e historicizado, como eixo central da produção da sociedade, procurando compreender e explicar todo o processo em que são produzidas as relações sociais, inclusive a educação, pois é a partir da busca pela socialização dos meios de produção e do saber elaborado (que no capitalismo se torna propriedade da classe dominante) que a presente pedagogia se fundamenta.

Segundo Paulino José Orso (2017), ser materialista significa trabalhar com as contradições e as realidades históricas em sua totalidade, considerando que a sociedade está fundada na propriedade privada, não se esquecendo à qual classe cada indivíduo pertence, e, nesse sentido, enfatizando que a realidade se trata de uma luta constante para que se alcance a revolução.

Fernanda Medeiros Mendonça, Aneleyce Teodoro Rodrigues e Hugo Leonardo Fonseca da Silva (2021), apresentam que Marx defende que a educação deve ter como finalidade a combinação do ensino com o trabalho, para superar a dualidade entre educação intelectual e corporal, proporcionando a possibilidade de compreender os fundamentos científicos e a configuração dos processos de produção.

Além disso, Saviani traz para seus estudos a contribuição de Antônio Gramsci, que também de base marxista, desenvolve a discussão sobre a formação humana e a escola. Gramsci apresenta em seus estudos o termo “filosofia da práxis”, que é uma teoria que considera que os(as) explorados(as) devem compreender a realidade para que ocorra a superação dos seus problemas sociais. Esta superação se dá dentro de uma nova formulação política, econômica e

social, buscando transformar os(as) “subalternos(as)” em senhores(as) do seu próprio destino (SAVIANI, 2019).

Para Gramsci, o trabalho educativo se envolve na práxis, unindo o técnico e o político para a formação de uma escola unitária (igual para todos os grupos socioeconômicos) imersa no avanço científico e nos processos de produção. Tal trabalho tem como objetivo a produção de uma nova humanidade, com capacidades intelectuais relacionadas com as necessidades sociais, que é capaz de criticar a realidade e de estudar constantemente os avanços da ciência e da cultura (MENDONÇA; RODRIGUES; SILVA, 2021). É a formação integral da humanidade, para a apropriação dos instrumentos sociais mais desenvolvidos, de modo que a consciência chegue ao patamar que conduziria a ações para superar os problemas sociais, materiais e imateriais.

Além disso, Saviani (2019) resalta a forte contribuição da Revolução Russa para a constituição da PHC, pois, diferente da visão burguesa, no período da Revolução foi defendido o poder dos(das) trabalhadores(as) sobre os frutos concretos do trabalho que produzem, sendo levados assim à colaboração com o coletivo de que são parte.

Desse modo, mesmo que a democratização do ensino tenha sido ampliada com a Constituição Federal de 1988, a PHC já assumia forma desde 1979, tendo como ponto essencial o conhecimento clássico, não ignorando o conhecimento popular, mas buscando sempre uma consciência filosófica (SAVIANI, 2000).

A partir do momento em que os(as) estudantes compreendem a história da humanidade e o funcionamento da sociedade e se percebem como trabalhadores(as), serão capazes de questionar as desigualdades e, a partir disso, podem buscar, por meio da luta, a superação da realidade injusta. Isso só é possível se a teoria e prática se unificarem em uma práxis revolucionária para a educação, trazendo os conhecimentos vivos para dentro da escola (ORSO, 2017).

Sendo assim, a PHC assume um grande desafio, que é se constituir num movimento nacional que aborde as contradições e inconsistências da educação escolar brasileira visando a socialização dos meios de produção, em busca de uma revolução socialista (DUARTE, 2017).

Saviani (2008) acredita que sem o domínio do conhecido é impossível incursionar pelo desconhecido. O conhecimento em muitos momentos fica restrito aos grupos privilegiados, legitimando ainda mais as diferenças sociais. Se as camadas populares não dominarem os conteúdos culturais hegemônicos, não conseguirão alcançar os seus interesses, pois os dominadores utilizam destes conteúdos para consolidar e legitimar sua dominação.

Com isso, na escola deve ser ensinado:

O saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular (SAVIANI, 1984, p. 2).

Neste caminho, a liberdade do(a) educando(a) somente será atingida quando os saberes escolares forem assimilados, criando uma situação de saber irreversível, fazendo mediação entre o saber espontâneo (fruto das experiências vividas no cotidiano) e o saber sistemático, por meio de um movimento dialético (SAVIANI, 2003). Somente com o domínio crítico o(a) aluno(a) será capaz de superar os meios de dominação presentes na sociedade capitalista e adquirir a consciência social.

A consciência social é fruto da compreensão da estrutura da sociedade, dos problemas produzidos pelo modo de produção capitalista, evidenciado em suas crises. O desenvolvimento da consciência social-proletária necessita de uma ação política e ideológica eficaz, com dois aspectos articulados entre si: a educação, com destaque à forma escolar, e a própria ação das massas organizadas (SAVIANI, 2019).

Os saberes escolares são os conhecimentos clássicos, aquilo que resistiu ao tempo, extrapolando o momento em que foram formulados, tendo se tornado referência para as gerações seguintes. Esses conhecimentos captam questões da humanidade enquanto seres humanos que se desenvolvem historicamente (SAVIANI; DUARTE, 2021). Desse modo, Dermeval Saviani e Newton Duarte (2021) afirmam não desconsiderar a existência da cultura popular, que carrega possibilidades humanizadoras, mas buscam uma visão de mundo desenvolvida cientificamente.

Sendo assim, sabemos que a escola não transforma sozinha a sociedade, pois isso seria uma crença ilusória, e tampouco apenas reproduz os determinantes do capital, pois isso seria uma análise não-dialética. Segundo Leonardo Carlos de Andrade (2021), é importante ressaltar o papel fundamental das instituições de ensino para a transformação social, contribuindo para a ampliação do conhecimento e a formação de consciência revolucionária, em permanente busca de uma formação de qualidade para os(as) filhos(as) da classe trabalhadora.

Desse modo, corroboramos com Ana Carolina Galvão, Tiago Nicola Lavoura e Lígia Márcia Martins (2019), que o método dialético não pode ser interpretado sem a compreensão do lugar que as classes sociais ocupam na sociedade. A PHC quer reverter a tendência criada pela classe social dominante, abalando as certezas e desautorizando o senso comum,

objetivando uma educação que interfira na sociedade e promova o combate das desigualdades (SAVIANI, 2008).

Com esse embasamento, Saviani elaborou uma pedagogia revolucionária, e como falar em *pedagogia revolucionária* já seria controverso na época, buscou-se uma denominação mais adequada. A primeira alternativa foi *pedagogia dialética*, mas devido ao fato de o termo trazer muita ambiguidade, adotou-se, promovendo a superação do problema de falta de enraizamento histórico das teorias crítico-reprodutivistas, o termo *histórico-crítica*. Além da denominação PHC não ser comum, o que gera curiosidade e oportunidade de se explicar seu significado (SAVIANI, 2003).

A PHC busca compreender a questão educacional com base na análise histórica, a partir do desenvolvimento material e das condições materiais da existência humana, reconhecendo a educação como integrante do trabalho não-material, mas ao mesmo tempo compreendendo o desenvolvimento histórico material de maneira a possibilitar a superação das desigualdades vigentes em direção a uma sociedade sem classes. Com esse intuito, articula-se uma prática embasada teoricamente, visando, a partir da teoria, a elaboração de uma práxis educativa (SAVIANI, 2003).

O movimento de aprendizagem vai da síntese à síntese, partindo da visão caótica do todo (como o(a) estudante chega à escola) para a descoberta de novos conhecimentos, sendo necessário se pensar o processo educativo em conjunto com o democrático e o saber objetivo (saberes existentes na realidade e consciência do indivíduo), constituindo tais fatores o ponto central da PHC (SAVIANI, 2008).

A educação possibilita que novas gerações incorporem os elementos do conhecimento de modo a se tornarem sujeitos ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais (SAVIANI, 2003). Nesta pedagogia, o processo pedagógico tem ponto de chegada, mas o ponto de partida dependerá da realidade em que o(a) estudante se encontra. Na PHC o ensino, se dá em uma articulação dialética entre o que se ensina (conteúdo), como se ensina (forma) e para quem se ensina (destinatário) (ANDRADE, 2021).

Para isso, o ensino deve ser organizado de acordo com a realidade em que vivem os(as) alunos(as) e professores(as), para que possa cumprir sua função social na formação de pessoas com capacidade de reflexão e de intervenção crítica na prática social, compreendendo-a, explicando-a e modificando-a. O concreto (o real) é o ponto chave do conhecimento, e para se ter propriedade do concreto pensado é necessário apreender o mundo objetivo, captando a

dinâmica contraditória do desenvolvimento dos objetos e fenômenos que não se mostra na realidade (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

Importa ressaltar aqui a concepção de humano enquanto um ser que constrói a história dentro das condições que o rodeiam, com suas ações podendo modificá-las (CARARO, 2008). Portanto, a educação deve ser um processo histórico e não biológico, com enfoque no acervo de elementos e significações sociais, materiais e imateriais, que são acumulados de geração em geração e precisam ser apropriados para que possam formar sujeitos da própria história (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

A mudança do senso comum para a consciência filosófica é condição necessária para uma educação revolucionária, pois possibilita a passagem dos(das) trabalhadores(as) da condição de “classe em si” a “classe para si”, para que haja a consciência de classe, e com isso possa existir uma transformação revolucionária da sociedade (SAVIANI, 1996).

Isso só é possível com uma formação crítica, em que os(as) estudantes tenham capacidade de analisar e refletir, e possam tomar decisões com embasamento. Nesta perspectiva, o ensino precisa buscar o fim das formas pelas quais a educação reproduz as relações de dominação, e esse é um ponto principal que só pode ser alcançado em pedagogias críticas (DUARTE, 2017).

Com isso, é possível notar que a PHC é uma proposta com embasamento teórico marxista, que busca, por meio do ensino, a consciência da classe trabalhadora para a superação da sociedade capitalista e suas desigualdades. A escola é um espelho do que acontece na sociedade, e sem a mudança na escola a sociedade tampouco muda. Portanto, tem-se que a superação das explorações sociais não acontecerá sem um longo e comprometido processo proporcionado pelas instituições de ensino.

1.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA REIVINDICANDO A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA POR MEIO DO CURRÍCULO CRÍTICO-SUPERADOR

A Educação Física na escola teve por muito tempo como objetivo o máximo rendimento dos(das) estudantes, contribuindo para a defesa dos interesses da classe dominante, mantendo as exigências da sociedade capitalista. Essa perspectiva vem mudando desde a redemocratização do país, quando a disciplina começou a passar por um processo de crítica interna, reconsiderando seu caráter acrítico, a-histórico e sem reflexão (SILVA, 2019).

Nesta realidade, em 1992 foi divulgado o CCS, apresentado pelo Coletivo de Autores no livro denominado *Metodologia do Ensino da Educação Física*. Ele foi publicado após muito estudo objetivando a superação das características da Educação Física escolar com enfoque no desenvolvimento da aptidão física.

Embora seus autores, Lino Castellani Filho, Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zulke Taffarel, Elizabeth Varjal, Michele Ortega Escobar e Valter Bracht, tenham seguido caminhos diferentes após a confecção deste estudo, indiscutivelmente, o coletivo teve como base a PHC. Isso é perceptível no decorrer do livro, em que Saviani é uma referência, e na entrevista final da edição de 2012, em que uma das autoras, Carmen Lúcia Soares, apontou o livro *Escola e Democracia* como uma das bases que provocaram nos autores a reflexão acerca de uma proposta pedagógica *na e para* a Educação Física no âmbito escolar.

Segundo Ana Rita Lorenzini *et al.* (2021), a obra do Coletivo de Autores se tornou um clássico para a área, por ser um marco teórico-metodológico no campo da produção do conhecimento, especialmente no âmbito escolar, e uma referência para políticas educacionais e para as redes públicas de ensino em todo Brasil, sobretudo no que diz respeito às suas propostas curriculares.

O texto continua sendo uma das referências da área e tem como objetivo auxiliar os(as) professores(as), oferecendo elementos teóricos para assimilação consciente por parte dos(das) alunos(as), comprometido com os interesses da classe trabalhadora, e direcionado para uma ação prática a partir da qual a classe possa usufruir do resultado do seu trabalho, em oposição aos interesses dos dominantes.

Sendo assim, na intenção de superar a vertente tecnicista, o CCS traz para Educação Física a perspectiva da cultura corporal (SOARES *et al.*, 2012). O trato com a cultura corporal tem como objetivo desenvolver uma reflexão pedagógica acerca de formas de apresentação do mundo que vêm sendo produzidas no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal, e que representam simbolicamente as realidades vividas pela humanidade, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas.

Neste entendimento, a Educação Física é compreendida como a área de conhecimento cujo objeto de estudo é a expressão corporal como linguagem, e, por meio dela, ocorre a socialização de jovens e crianças na busca da apreensão e atuação autônoma e crítica, através do conhecimento sistematizado, ampliado e aprofundado (SOARES *et al.*, 2012). A cultura corporal foi se configurando de acordo com a relação dos seres humanos entre si e com a natureza, mediadas pelo trabalho (TAFFAREL, 2016).

Todas as práticas corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, com realidades distintas, de acordo com diversos estímulos que representavam os interesses de cada grupo, carregando consigo os desafios e necessidades humanas. Portanto, a reflexão sobre essa realidade constitui-se como o trabalho com a cultura corporal, e o trato realizado nessa abordagem deve reafirmar os interesses da classe trabalhadora, tendo como foco a consciência de classe e a transformação social (SOARES *et al.*, 2012).

O CCS, assim como a PHC, tem como base a dialética, acreditando que essa dinâmica favorece a formação do sujeito histórico, lhe permitindo construir novas e diferentes referências sobre o real, ajudando a compreender como o conhecimento foi produzido pela humanidade e qual seu papel histórico nessa produção (SOARES *et al.*, 2012).

De acordo com Marta Genú Soares e Anibal Correia Brito Neto (2022), cabe então à Educação Física escolar superar uma visão limitada da humanidade e seus aspectos estritamente biológicos, e, por meio da cultura corporal, proporcionar a percepção de identidade de classe pelos(as) alunos(as). A lógica dialética busca construir valores como solidariedade, cooperação, liberdade de expressão e emancipação, criando o diálogo entre o contexto cultural e os saberes do cotidiano da prática social, de modo a transformar a condição de desigualdade, proporcionando uma nova prática social, mais justa.

Soares *et al.* (2012) acredita que o conteúdo deve partir do ponto de vista da classe trabalhadora, viabilizando a leitura da realidade e estabelecendo laços concretos com projetos políticos de mudança social. Os conteúdos promovem uma leitura da realidade, partindo de sua origem e o que determinou a necessidade do seu ensino. O CCS faz o tratamento articulado do conhecimento nas diferentes áreas para que o(a) aluno(a) contate, interprete, compreenda e explique a realidade social, formulando uma síntese à medida que se apropria do conhecimento científico sistematizado (SOARES *et al.*, 2012).

O Coletivo de Autores secundariza as séries, e os elementos que compõem a cultura corporal são dotados de sentidos e significados (SILVA, 2019), se articulando uma nova organização curricular por meio de ciclos de escolarização, em que as temáticas nos ciclos são trabalhadas simultaneamente, de forma espiralada, construindo referências que ampliam o pensamento do(da) aluno(a), desde a constatação dos dados até a capacidade de interpretá-los, compreendê-los e explicá-los.

Os ciclos são divididos da pré-escola até a 3ª série¹ – ciclo de organização da identidade dos dados da realidade – referências sensoriais e sua relação com o conhecimento; da 4ª à 6ª série – ciclo de iniciação à sistematização do conhecimento – no qual o(a) aluno(a) adquire consciência de sua atividade mental, suas possibilidades de abstração, e confronta os dados da realidade com as representações do seu pensamento sobre eles; da 7ª à 8ª séries – ciclo de ampliação da sistematização do conhecimento – em que se ampliam as referências conceituais do seu pensamento, e há a tomada consciência da atividade teórica; e o ensino médio – ciclo da sistematização do conhecimento – no qual o(a) aluno(a) adquire relação com o objeto que lhe permite refletir sobre ele (SOARES *et al.*, 2012).

A partir disso, a reflexão pedagógica tem características: diagnóstica, que remete à constatação e leitura dos dados da realidade (diagnosticando-os e julgando-os) para que o sujeito pensante emita um juízo de valor que dependa de uma perspectiva de classe; judicativa, que julga a partir de uma ética que representa os interesses de determinada classe social; e, por último, o teleológica, que determina um alvo onde se quer chegar, dependendo da perspectiva de classe de quem reflete, que poderá ser conservadora ou transformadora dos dados da realidade que foram diagnosticados e julgados (SOARES *et al.*, 2012).

O CCS propõe que as temáticas devem ser apresentadas a partir de três princípios, sendo eles, o da simultaneidade (os dados da realidade devem ser pensados e explicados em sua amplitude, não isoladamente), o da espiralidade da incorporação das referências do pensamento (compreender as diferentes formas de organizar as referências do pensamento sobre o conhecimento, para ampliá-las conforme o(a) estudante avança na compreensão), e o da provisoriade do conhecimento (as temáticas são vistas na sua historicidade, explicando ao(à) aluno(a) que a produção humana expressa um determinado estágio da humanidade, rompendo com a terminalidade do conhecimento) (SOARES *et al.*, 2012).

Acreditamos que o CCS tem elementos importantes que contribuem com a crítica à escola capitalista e à concepção hegemônica da Educação Física, levando em consideração o materialismo histórico-dialético, e a transformação da natureza segundo as necessidades humanas. Em todos esses casos, o ponto de partida está na relação problema-solução levantada pelos(as) próprios(as) estudantes (SILVA, 2019).

¹ O Ministério da Educação realizou a ampliação do Ensino Fundamental obrigatório de oito para nove anos de duração, e o prazo para planejamento e implantação foi o ano de 2010. Sendo a modificação amparada legalmente pela Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005 e Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2009). Sendo os ciclos: pré-escola até a 3ª série (pré-escola até o 4º ano), 4ª à 6ª série (5º ao 7º ano), da 7ª à 8ª séries (8º e 9º ano) e o Ensino Médio.

O conhecimento deve buscar a historicidade das temáticas, demonstrando seu início e desenvolvimento, abrindo caminho para a consciência de que a humanidade em suas condições objetivas, produz a realidade, sendo o objeto de estudo da Educação Física tratado como uma prática pedagógica, abrangendo temas que lhe são inerentes dentro da cultura corporal, buscando representar as realidades vividas em diferentes tempos históricos (CARARO, 2008).

Na sociedade de classes, a educação exige que o(a) professor(a) tenha compromisso com a transformação da intenção educativa em algo real. É preciso educar para a emancipação, oferecendo aos(às) educandos(as) uma alternativa teórica e metodológica para a construção de mudanças, transformando a instituição escolar em um espaço rico e dinâmico, repleto de sentidos e significados que tenham a pretensão de romper com a dominação e exploração de classes (REIS *et al.*, 2013).

Notamos com a constituição deste tópico a apropriação da PHC para a construção do CCS, pois os princípios e objetivos adotados por Saviani corroboram com os retratados pelo Coletivo de Autores, por isso, o trabalho de Soares *et al.* (2012) é considerado uma tradução da PHC para a realidade da Educação Física, possibilitando a sua presença no ambiente escolar.

1.3 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E SUA METODOLOGIA DE ENSINO

Para a construção de um ensino dialético embasado pela PHC, é necessário ter o domínio dos pressupostos da teoria, pois, caso contrário, pode-se causar mais afastamento do que aproximação com seus objetivos (SILVA, 2019). Nesta perspectiva, para realização do trabalho educativo comprometido com as bases epistemológicas da PHC, deve-se buscar promover a conversão do conhecimento em saber escolar, tomando como referência o que foi produzido cientificamente.

Segundo Saviani e Duarte (2021), a PHC empenha-se em um trabalho configurado por dois momentos concomitantes e organicamente articulados, sendo eles um momento negativo, que consiste na crítica à concepção dominante representada e buscada pela ideologia burguesa, e um momento positivo, de domínio dos instrumentos teóricos e práticos necessários para a transformação social dos indivíduos.

Desta forma, para alcançar os objetivos da PHC, Saviani (2008) propõe os momentos: problematização, instrumentalização e catarse, que são permeados pela prática social. É importante salientar que essa é uma estrutura proposta para ser pautada em planejamento,

organização e análise, sendo necessário superar uma concepção didática que se constrói como um esquema.

A prática social inicial é o ponto de partida. Segundo João Luiz Gasparin, (2002), neste momento o(a) professor(a) tem a síntese e o(a) estudante tem a compreensão sincrética, e deve ocorrer uma mobilização do(da) aluno(a) para a construção do conhecimento, acontecendo uma leitura da realidade e um primeiro contato com o tema, sendo desafiado, mobilizado e sensibilizado a perceber a relação da temática com a sua vida, suas necessidades, problemas e interesses.

Neste momento, ocorre uma reflexão sobre as vivências e reproduções, havendo uma contextualização da temática e uma conscientização do que acontece na sociedade (GASPARIN, 2002). Deve-se buscar extrair elementos culturais que serão traduzidos em saber escolar, requerendo-se a identificação de como ocorrem as relações humanas em um tempo histórico, segundo um determinado modo de produção, pois existem especificidades e particularidades que se expressam nos diferentes grupos e classes sociais (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

Para identificar a práxis há a problematização, que detecta os pontos que precisam ser resolvidos e quais conhecimentos devem ser dominados pelos(as) estudantes. Acontece aqui a criação de uma necessidade para que se busque o conhecimento, criando situações-problema que estimulem o raciocínio para buscar uma aprendizagem significativa, colocando a prática social em questão para que seja analisada e interrogada (GASPARIN, 2002).

Para isso, é levado em consideração o que o(a) aluno(a) sabe e a temática a ser trabalhado, propondo para análise as grandes questões que desafiam a sociedade, além de confrontar a prática social com os problemas que precisam ser resolvidos no cotidiano das pessoas (GASPARIN, 2002). A problematização determina os conteúdos mais relevantes que precisam ser sistematizados e proporcionados aos indivíduos (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019) e a escola deve proporcionar uma reflexão sobre este conhecimento (SOARES *et al.*, 2012).

Na fase de instrumentalização, ocorre a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos para resolver os problemas detectados, levando em consideração como tais instrumentos são produzidos historicamente. Ocorre aqui a apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais para a luta social, para que haja a libertação da situação de exploração em que vivem (GASPARIN, 2002).

Deve-se buscar o conhecimento científico efetivando os conteúdos por meio da ação intencional dos(das) estudantes, havendo a ação do sujeito sobre o objeto e deste sob o sujeito, resultando em uma interação. É o momento em que o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos(das) alunos(as), para que, ao incorporá-lo, o assimilem e o recriem, utilizando-o como instrumento de construção pessoal e profissional. Nesta fase ocorre de fato a aprendizagem, e então o(a) aluno(a), pela ação e mediação do(da) professor(a), apropria-se e constrói para si o conhecimento (GASPARIN, 2002).

Embora existam diversos questionamentos, a instrumentalização fica longe de se aproximar de uma expressão tecnicista. O que ocorre é que a pedagogia garante o cumprimento da função social da escola como propagadora do conhecimento mais elaborado, onde se desenvolvem indivíduos singulares que incorporam o comum (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

Da catarse, que se trata da efetiva incorporação dos instrumentos culturais transformados em elementos para a mudança social, o(a) aluno(a) deve demonstrar o quanto se aproximou da solução dos problemas anteriormente levantados, por meio de uma síntese. É nesta fase que o(a) estudante sistematiza e manifesta o que assimilou e traduz oralmente ou por escrito a compressão do processo de trabalho (GASPARIN, 2002).

Constitui a síntese o resultado que o(a) aluno(a) alcançou no confronto entre o conhecimento cotidiano e o conhecimento específico, entre os aspectos teórico e prático, do qual advém sua nova maneira de ver os conteúdos e a prática social, sua nova posição diante dos conteúdos, reconstruídos e reestruturados no ambiente escolar. É o momento em que o(a) aluno(a) nota que a realidade tida anteriormente como natural não é exatamente desta forma, mas historicamente produzida diante de um determinado tempo e lugar, com intenções e interesses, e atendendo às necessidades econômicas da humanidade (GASPARIN, 2002).

A catarse é o espaço em que se criam novas problematizações e instrumentalizações, acontecendo a efetivação do trabalho pedagógico para que os conteúdos sejam proporcionados de forma a serem incorporados à subjetividade e orientem as ações dos indivíduos na realidade concreta, permitindo saltos qualitativos no desenvolvimento (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

Todo o processo de ensino aprendizagem é permeado *na e pela* prática social, e ela é o ponto de partida e de chegada, portanto, como último momento, retornamos à prática social, em que se deve apresentar a transposição do teórico para o prático, havendo um novo posicionamento, exigindo uma ação real. Este momento deve ultrapassar o nível institucional

para se alcançar um fazer prático-teórico no cotidiano extraescolar. Aluno(a) e professor(a) definirão estratégias de como utilizar os novos conceitos aprendidos, envolvendo uma nova atitude prática e uma proposta de ação (GASPARIN, 2002).

É importante compreender que uma mudança de atitude não significa compreensão e transformação da prática social, pois existe uma longa jornada para que as práticas sociais finais não sejam somente expressões de representações verbais dos objetos e fenômenos que podem ser descritos, sem necessariamente ser compreendidos (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

A PHC implica um novo posicionamento de professores(as) e alunos(as) em relação a temática e à sociedade, mostrando aos(as) estudantes que elas são uma produção histórica, e cada parte do conhecimento só adquire sentido à medida que se insere em um todo maior, na realidade global, alcançando com isso o conhecimento científico e a compreensão da sociedade, sendo assim capaz de modificar a sua realidade imediata (GASPARIN, 2002).

Embora existam os momentos denominados pelo próprio Saviani, que são abordados como passos por Gasparin (2002), Galvão, Lavoura e Martins (2019) pontuam que não cabe a uma pedagogia dialética definir o que deve ser feito, mas sim propor aos sujeitos que se busquem caminhos para alcançar os objetivos da pedagogia, de forma a proporcionar o movimento entre a totalidade, a particularidade e a universalidade.

A PHC ocorre por meio do movimento dialético em que os momentos podem acontecer simultaneamente, e os elementos da PHC são campos de mediações. Assim, a prática social também é catarse e a catarse é também prática social, pois a prática social só existe quando os indivíduos realizam o processo catártico. A problematização e a instrumentalização também são práticas sociais, e os problemas e os instrumentos para os encaminhamentos são constitutivos da prática social global. Sendo a problematização e instrumentalização também catarse, pois esses elementos modificam a maneira de ser dos indivíduos singulares, possibilitando que se tornem elementos ativos da transformação social (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

Essa concepção é trazida por grupos de estudiosos(as) da PHC que estão envolvidos diretamente com a prática pedagógica, embora não seja apresentada diretamente nas principais publicações de Saviani, na atualidade, compreendendo a PHC como uma pedagogia dialética, que possui um processo de construção coletivo, acreditamos que esta simultaneidade é necessária e urgente para a formação crítica dos indivíduos.

Sendo assim, a PHC envolve um processo de promoção do saber escolar, e os(as) professores(as) necessitam partir dessa concepção ampliada, com a consciência das contribuições do seu trabalho para a apreensão pelos(as) alunos(as) das relações naturais e sociais da realidade. Sendo necessária ações intencionais, planejadas e sequenciadas que possibilitem que o ensino e a aprendizagem ocorram (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

1.4 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, AVANÇOS TEÓRICOS E NOVAS PERSPECTIVAS NO CONTEXTO NACIONAL

Sabemos que a PHC começa a assumir forma em 1979, com os estudos de Dermeval Saviani, mas em 2019, o próprio autor anunciou um processo de construção coletivo. Por isso, existem hoje, no contexto nacional, diversos grupos que avançam nessa perspectiva, trazendo-a cada vez mais próxima da realidade do sistema educacional e da prática pedagógica.

Vemos isso, por exemplo, no ano de 2015, quando a Universidade Estadual Paulista (UNESP) promoveu um congresso denominado *Pedagogia Histórico-Crítica: educação e desenvolvimento humano*, na cidade de Bauru/SP, do qual tive a oportunidade de participar. Nesse encontro, durante os minicursos, oficinas e apresentações de trabalhos, foi notória a presença de grupos de professores(as) de Educação Física que vêm avançando na didatização da PHC para sua presença nos ambientes escolares.

1.4.1 SUPERAÇÃO DA ESQUEMATIZAÇÃO, PARA UMA PEDAGOGIA DIALÉTICA

Na realidade dos debates acadêmicos, vemos diversas críticas construídas quanto à sistematização do processo de ensino-aprendizado da PHC. Gasparin (2002), em seus estudos, apresenta detalhadamente os três momentos, trazidos por Saviani, como se fossem cinco fases (prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final) a serem seguidas para a inclusão da PHC nas aulas, e seu delineamento ocorre de forma a sequenciar e esquematizar a pedagogia.

Sabemos que mesmo com as diversas críticas sobre os perigos de causar um sequenciamento rígido, há de se considerar que, a partir do que foi apresentado por Gasparin (2002), a pedagogia passa a ser discutida e pensada de forma mais ampla quanto a sua implementação na prática, promovendo com isso um avanço na sua disseminação.

Contudo acreditamos que dentro de uma pedagogia contra-hegemônica, com bases epistemológicas marxistas, que considera o materialismo histórico-dialético como princípio fundante da sociedade atual, não é possível reduzir o ensino a um método pré-determinado, muito menos em uma sequência de passos a serem aplicados a quaisquer conteúdos escolares. A PHC deve considerar as relações entre educação e sociedade de maneira dialética e histórica, para que possa assim formar trabalhadores(as) conscientes quanto a sua realidade de classe.

Tiago Nicola Lavoura e Ana Carolina Galvão (2021) alertam que existe o perigo de realizar a conversão direta do método pedagógico em procedimento de ensino, fazendo uma formalização do método, engessando o caráter de dialeticidade em reducionismo teórico e didático. Com isso promovendo um esquematismo, ao organizar processos e ações em cinco passos rigorosamente estabelecidos e delimitados.

Essa delimitação foi observada em nosso levantamento tipo estado da arte, em que Daniel Minuzzi Souza *et al.* (2005), Leonardo Docena Pina (2008a, 2008b, 2014), Claudio Kravchychyn, Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira e Sônia Maria Vicente Cardoso (2008) seguem em seus estudos as cinco fases como um formato de esquema a ser encaixado nas aulas, sem que seja considerada a dialeticidade entre os momentos.

Sendo assim, é necessário superar uma didática que funciona como um esquema fixo em que se pretende determinar passos a serem executados, que, ao formalizar a PHC, torna-a um conjunto de regras extrínsecas e estáticas, o que não condiz com a sua lógica e o seu embasamento epistemológico.

Então, compreendendo as contradições e realidades do sistema educacional, consideramos a necessidade de que o esquema de cinco passos a serem seguidos separadamente e de forma rigorosa precisa ser superado, para que a presença da PHC possa acontecer efetivamente, promovendo a formação crítica dos(das) alunos(as).

Cumprindo o que é defendido pelos grupos de autores(as) que fazem parte da constituição da formação coletiva da PHC, observamos que o desenvolvimento de forma dialética dos momentos, propostos por Saviani para o trabalho com a PHC, pode ser visto em alguns estudos mais recentes como o de Carmem Elisa Henn Brandl, Cristiane Boelhouwer e Kymberli Nadine Guios (2018), Ludmila Siqueira Mota Viana (2020), Leonardo Carlos de Andrade, Jéssica da Silva Duarte de Andrade e Sérgio de Almeida Moura (2020) e Henrique Cândido Brandão (2023).

Brandl, Boelhouwer e Guios (2018) abordam no artigo a tematização das lutas no Ensino Médio. O relato apresentado é referente a 16 aulas que têm como embasamento a PHC por meio

do CCS. As autoras apresentam que houve uma rejeição inicial dos(as) estudantes com a forma de trabalho, mas por meio de reflexões constantes, aconteceu uma aprendizagem da temática de forma crítica, o que expressa a importância de se compreender a prática social dos(das) estudantes, promovendo uma prática pedagógica participativa.

Viana (2020), tematiza a ginástica no Ensino Fundamental II, buscando formar sujeitos históricos e criadores de cultura, com embasamento na PHC. O artigo salienta que a tematização ocorre há cinco anos, e ao final da abordagem se realiza um festival. Percebemos, assim, que seu trabalho construiu um caminho para que os sujeitos se compreendessem como históricos e construtores de cultura.

Andrade, Andrade e Moura (2020), tematizaram as PCA no Ensino Fundamental I. Desenvolvida em 25 aulas, mostra a potencialidade de se tratar a temática na PHC, tendo um olhar para os momentos de forma dialética, de modo que a formação crítica seja alcançada.

Brandão (2023) aborda o *slackline* no Ensino Médio em 17 aulas. O trabalho valorizou a compreensão e a realidade dos estudantes e apresenta a PHC como potencial para o desenvolvimento crítico e omnilateral, além disso, o estudo mostrou uma possibilidade de transformar a prática educativa com embasamento em perspectivas críticas nas aulas de Educação Física.

Percebemos que os estudos citados apresentam esse novo olhar para os momentos propostos na PHC, promovendo, dentro da aula de Educação Física, uma concepção mais ampliada de mundo sem a necessidade de uma sistematização que muitas vezes pode prender o(a) professor(a) em um esquematismo, ou até mesmo a não cumprir com os objetivos propostos pelas bases epistemológicas da pedagogia.

1.4.2 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA E A CULTURA CORPORAL COMO POSSIBILIDADE

Outro debate vigente quando se fala de PHC, é quanto aos conteúdos e abordagens que devem ser realizadas na Educação Física escolar. Saviani (2019) discorre sobre o tema em uma conferência no II Seminário Interativo de Cultura Corporal e Festival Ginástica Alegria na Escola (2012) que apresenta sua concepção de Educação Física escolar.

Segundo o autor, a Educação Física, dentro de uma concepção histórico-crítica, diz respeito ao aprendizado do controle do próprio corpo, pois as atividades físicas exigem um alto nível de controle físico e psíquico. Desse modo, tal aprendizado apresenta não só o

desenvolvimento dos movimentos corporais, mas também a capacidade de contenção do movimento físico, para as necessidades colocadas pelo trabalho intelectual. Podemos ver que Saviani apresenta um entendimento funcionalista da Educação Física. Para Valter Bracht (2023), uma Educação Física funcionalista teria como objetivo formar física e psiquicamente um cidadão para desempenhar da melhor forma possível o papel atribuído a ele na prática social. Então, a Educação Física deveria preparar a classe trabalhadora para atuar como tal na realidade social em que estão inseridos.

Diferente disso, compreendemos a Educação Física na escola segundo o que é apresentado pelo Coletivo de Autores (2012) no CCS. David Romão Teixeira e Celi Nelza Zulke Taffarel (2021), definem como objeto de ensino da Educação Física a cultura corporal. Nessa concepção, as aulas terão outras orientações, como o projeto histórico enriquecido com as contribuições das ciências humanas, que favorece aos(as) estudantes desenvolverem novas reflexões e novas formas de explicar as práticas corporais.

Teixeira e Taffarel (2021) afirmam que não é responsabilidade de uma proposta pedagógica indicar qual é o objeto de ensino de cada área do currículo, mas orientar a melhor forma de abordar o ensino do conhecimento específico. Em vista disso, defendem a importância de se entender o máximo possível a especificidade dos objetos de ensino, identificando suas tensões essenciais para que se possa produzir uma análise da especificidade.

Sendo assim, em uma pedagogia crítica, o ensino dos conteúdos não pode significar a adoção dos métodos e objetivos advindos das pedagogias tradicionais e tecnicistas, mas produzir um processo de ensino que proporcione o desenvolvimento dos(das) estudantes, privilegiando o acesso à produção cultural construída historicamente de forma a compreender as desigualdades presentes nestes espaços.

A partir desses pressupostos, percebemos que uma concepção de Educação Física com enfoque no controle do próprio corpo para as atividades físicas ou para a contenção dos movimentos para necessidades do trabalho intelectual, trata a disciplina como se nesta não houvesse um conteúdo específico a ser tratado, ou seja, como se a Educação Física se constituísse como um auxílio para as demais disciplinas, que seriam as detentoras de conteúdos históricos, culturais, políticos e sociais mais importantes, deixando de lado uma ampla gama de conhecimentos que fazem parte da cultura corporal, que é construída e reconstruída dentro da sociedade, e que necessita ser compreendida, problematizada e valorizada na escola.

Com isso, assim como diversos estudiosos da prática pedagógica, acreditamos que para concretizar os pressupostos da PHC sem abandonar as bases epistemológicas marxistas é

necessário que partamos da concepção mais ampliada do ato de ensinar, buscando não seguir uma estrutura fixa a ser aplicada em qualquer ambiente e disciplina, mas promovendo um conhecimento sistematizado que problematize as desigualdades sociais, permitindo a constituição de uma consciência de classe para mudança da realidade social.

1.4.3 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E OS MARCADORES SOCIOCULTURAIS

Segundo Daniel Teixeira Maldonado (2020), as desigualdades socioeconômicas, que fazem parte da estrutura dos países da América Latina, são acarretadas pelos modos de produção sociais e de desenvolvimento econômico. Como a burguesia vive da exploração do trabalho alheio, ela criou uma estrutura correspondente e adequada à sua legitimação dentro do sistema capitalista.

A estrutura capitalista alimenta as desigualdades socioeconômicas, e a PHC busca formas de superação desta realidade. Duarte (2017) explica que a educação é um meio para a revolução socialista, e a revolução socialista é um meio para efetivação do trabalho educativo. Portanto, a PHC visa à socialização da propriedade dos meios de produção de modo a alcançar uma revolução socialista.

Revolução significa subverter, transformar e superar toda essa ordem excludente e construir uma sociedade menos desigual, transformando a realidade concreta (ORSO, 2017). Sendo assim, a PHC percebe a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo, compreendendo-o a partir do desenvolvimento material e das condições materiais da existência humana, tendo o comprometimento com a busca da superação das desigualdades socioeconômicas por meio da análise do desenvolvimento histórico em direção a uma sociedade sem classes (SAVIANI, 2003).

Teixeira e Taffarel (2021) defendem uma educação libertadora, que possa proporcionar a construção de uma outra ordem social, na qual prevaleçam os verdadeiros interesses humanos. Entretanto, a aquisição de conhecimentos por si só não supera as desigualdades, pois as barreiras existentes só podem ser derrubadas pela luta coletiva, que terá êxito se estiver orientada pelos conhecimentos (DUARTE, 2017).

Então, ao trabalharmos com a PHC, notamos que a superação das desigualdades socioeconômicas é o enfoque primordial desta pedagogia, mas encontramos na academia uma forte crítica quanto a não presença dos marcadores socioculturais de gênero, sexualidade e raça nos principais textos de Dermeval Saviani, principal nome da PHC.

Acreditamos que isso aconteça por conta do momento histórico em que a PHC se difundiu, pois nos anos 90 houve um momento de crescente avanço dos movimentos sociais e dos sindicatos, e as questões de gênero, sexualidade e etnia ficaram minorizadas por conta do processo de luta a favor da diminuição das desigualdades socioeconômicas.

Além disso, Bárbara Araújo Machado (2017) destaca que uma análise interseccional pode considerar o racismo e sexismo, mas não necessariamente desenvolve uma crítica ao sistema capitalista. Assim, como a PHC tem como fundamentação básica o desenvolvimento da consciência de classe e do conhecimento sistematizado para que se possa ocorrer uma mudança da realidade social, o enfoque maior é nas desigualdades socioeconômicas.

Segundo Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2021), o termo interseccionalidade passou a ser adotado por acadêmicos(as), militantes, profissionais, entre outros(as), nos primeiros anos do século XXI. Ele surge com a intenção de mostrar como as relações de poder de raça, gênero, classe, nação e sexualidade se organizam de maneira mais ampla. Usado como parte de uma práxis crítica, a interseccionalidade é constituída pelas maneiras através das quais as pessoas que são parte de determinado grupo produzem, recorrem ou aplicam as estruturas interseccionais na vida cotidiana.

Existem diversos estudos com base teórica marxista que fazem um debate interseccional. Tomemos como base os textos de Angela Davis, bell hooks e Silvia Federici, que tratam das questões socioeconômicas, de gênero, étnico raciais e sexualidade, de forma articulada e interseccional, sendo que a literatura vem ganhando cada vez mais corpo, problematizações e debate.

Sendo assim, a presença da interseccionalidade nas aulas de Educação Física faz parte do trato proposto pelo CCS, trabalhando as práticas corporais dentro da cultura corporal, levando em consideração o projeto histórico e as contribuições das ciências humanas (TEIXEIRA; TAFFAREL, 2021), tendo um olhar mais amplo para as desigualdades presentes na sociedade.

Percebermos a existência do atravessamento dos demais marcadores socioculturais ao debatermos as desigualdades socioeconômicas, por isso, acreditamos que tais marcadores de raça, gênero e sexualidade podem ser trabalhados quando problematizamos criticamente as desigualdades sociais derivadas do modelo econômico capitalista. Acreditamos, ainda, que os avanços teóricos que realizam tal interseccionalidade têm progredido, e que, embora este não seja o debate principal da PHC, ele gradualmente será incorporado.

1.4.3.1 GÊNERO NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, AMPLIANDO DEBATES

Ao problematizarmos a prática social, há outros marcadores socioculturais que não podem ser deixados de lado. Além de olhar para as desigualdades socioeconômicas, que são fortemente abordadas e debatidas nos textos que tratam da PHC, trazemos à tona o debate de gênero, cujo tratamento é de extrema importância para que possamos ampliar a percepção das desigualdades e compreender a complexidade da abordagem a ser trabalhada na escola.

A ampliação para as questões de gênero se deu pela minha proximidade com os estudos nesta abordagem desde minha graduação, além de ser um marcador sociocultural que foi amplamente discutido em meu TCC. Ademais, tenho grande proximidade com a luta pela igualdade de gênero promovida pelos coletivos feministas e, nas minhas aulas, sempre ampliei estes debates.

De acordo com Guacira Lopes Louro (1998), as desigualdades de gênero estão presentes em diversos contextos, e isso inclui a educação e as práticas corporais. Os corpos ganham sentido socialmente, aos gêneros são designadas as características que, em determinadas culturas, são atribuídas ao feminino ou ao masculino, de modo que as identidades de gênero são constituídas e definidas pelas relações sociais.

Sendo assim, segundo Judith Butler (2018), o conceito de gênero é a representação de uma cultura que foi construída historicamente, como forma de legitimar uma ordem. A partir da noção de gênero, as pessoas constroem as suas percepções sobre as diferenças, estabelecendo uma heterossexualidade compulsória, que acarreta uma performatização que não é unitária, nem estável, objetivando na realidade uma estabilidade que é simbólica, e que se torna uma natureza inalcançável.

O gênero, então, é a repetição de atos, gestos e signos que reforçam a ideia de corpos femininos e masculinos, buscando tornar algo culturalmente construído como natural e imutável.

Por conta disso, as aulas de Educação Física podem acabar reforçando tais desigualdades, se as questões de gênero não forem abordadas de maneira adequada pelo(a) professor(a). Priscila Gomes Dornelles (2012) ressalta que muitas vezes o masculino é tratado pelo docente como representação do ideal de aluno(a), e em muitos espaços essa crença é utilizada para promover uma separação nas aulas de Educação Física, deixando os meninos nas quadras enquanto as meninas ocupam espaços secundarizados.

Para compreender como o gênero é abordado nos debates da PHC, recorreremos aos textos de estado da arte, e com isso podemos perceber que alguns autores(as) tratam esse debate nas suas aulas, promovendo problematizações quanto à realidade em que estão inseridos.

Naiá Márjore Marrone Alves (2018), por exemplo, apresenta em sua dissertação as questões de gênero. Na realidade da autora, essas questões surgiram entre os(as) alunos(as) em relação ao futebol. Em razão disso, ela decidiu abordá-las em uma aula em que se discutiu a relação entre futebol e gênero, o que proporcionou a reflexão quanto a essas questões, e ampliou a visão quanto ao futebol, que culturalmente é visto como um esporte para homens.

Dayse Cauper (2018), ao tratar os esportes de orientação em sua dissertação, também debate questões de gênero. As desigualdades são perceptíveis quando ela aborda o se arriscar dos(das) alunos(as) durante as aulas, percebendo a interferência do gênero, pois os meninos se arriscam mais em comparação às meninas, e muitas vezes elas permanecem nas aulas, porém sem se envolverem de maneira efetiva nas atividades.

Anderson José de Oliveira (2015), Ludmila Siqueira Mota Viana (2020) e José Henrique de Almeida Costa (2020) também mencionam que as questões de gênero surgem nas aulas, mas não ampliam o debate. Viana (2020), por exemplo, comenta que as exclusões de gênero apareceram em falas como: “ginástica é esporte de mulher”, mas o debate não foi aprofundado. Com isso, percebemos a importância do trato com essas temáticas nas aulas de Educação Física, ampliando a compreensão dos(das) alunos(as) e buscando diminuir as desigualdades presentes na sociedade.

A questão de gênero no CCS, segundo Roberta Granville Barboza, Andréa Carla Paiva e Marcílio Souza Júnior (2022), se dá no movimento histórico e dialético, pois só é possível realizar análises sociais, econômicas e culturais sobre a realidade com uma visão de conjunto. Então, o gênero está na intencionalidade pedagógica, e mesmo que o método da prática social já aponte para caminhos frente aos desafios sociais, é necessária uma escrita mais sólida sobre o tema.

Sendo assim, o trato das questões de gênero não pode ser deixado de lado nas aulas de Educação Física dentro de perspectivas críticas, pois as relações constituídas entre o feminino e masculino estão diretamente ligadas ao acesso à diversas práticas corporais, e debater essas temáticas amplia as possibilidades de superação das desigualdades.

1.5 PROCESSO PEDAGÓGICO COMO INSTRUMENTO DE CONSCIÊNCIA DE CLASSE

A sociedade é dividida em duas classes sociais: de um lado, aqueles que se apropriam dos meios de produção, contratando e explorando a força de trabalho; e, do outro, os expropriados, a classe trabalhadora que vende a sua força de trabalho, produzindo mais-valia para a classe detentora de poder.

Nesta realidade, a classe trabalhadora sofre explorações por parte da classe dominante, que impõe a sua visão de mundo como universal, sendo os ideais e valores da classe dominante muitas vezes reproduzidos de forma acrítica. Os(as) trabalhadores(as) acabam aceitando, como se suas fossem, as necessidades de seus adversários (IASI, 2013). Compreender-se como explorado é o que se entende por consciência de classe, e, segundo Mauro Luis Iasi (2013), o conhecimento dessa realidade só pode se desenvolver ao longo do tempo, com o reconhecimento da própria condição socioeconômica.

Duarte (2021) nos apresenta que a educação escolar, segundo os neoliberais, deve assumir uma perspectiva neutra e objetiva, em que os(as) professores(as) se limitam a promover os conhecimentos de forma acrítica, sendo privados de posicionamento político, para que os(as) alunos(as) adquiram conhecimentos e habilidades considerados “úteis”.

Nesta perspectiva, questionamos: seria neutro não assumir uma posição política, deixando de lado a busca pela formação da consciência social dos(das) estudantes? Pois, na realidade em que estamos inseridos, acreditar na neutralidade política é agir de acordo com os interesses das classes dominantes, mantendo ainda mais a dominação político-ideológica.

O conhecimento científico não é neutro, e precisa ser compreendido e problematizado no ambiente escolar, proporcionando com isso uma apreensão mais ampla da prática social em que estamos inseridos, de modo a alcançar mudanças da realidade desigual.

Por meio do trabalho pedagógico podemos ensinar nossos(as) alunos(as) a lerem o mundo, conhecendo a história da humanidade, o desenvolvimento da sociedade, a organização social e a divisão entre classes (ORSO, 2017). Com os(as) estudantes compreendendo-se trabalhadores(as), poderão perceber como a realidade capitalista é injusta e, a partir daí, conscientemente, buscar formas de modificá-la.

Sendo assim, a PHC é uma possibilidade, uma vez constituída como uma pedagogia contra-hegemônica, que acredita que, por meio do processo de ensino aprendizagem, poderá proporcionar o acesso aos conhecimentos científicos mais avançados e a consciência de classe

dos(das) estudantes, sendo este o caminho para oportunizar com uma compreensão mais ampla a mudança da realidade social coletiva.

Com isso, acreditamos que a construção de uma proposta pedagógica comprometida com as bases epistemológicas da PHC pode proporcionar uma leitura crítica da realidade, fazendo com que os(as) alunos(as) percebam a sua condição de classe e criem tensionamentos para superá-las, ampliando também o acesso às práticas corporais que, muitas vezes, são restritas a poucos(as) que possuem condições de realizá-las.

Diante disso, corroborando com Teixeira e Taffarel (2021), compartilhando a ideia de que a identificação do objeto de ensino necessita partir da realidade concreta dos(das) estudantes, para que a partir da problematização dessa prática social, possa-se, com embasamento científico, alcançar uma expressão mais avançada e elaborada da realidade.

Vemos com isso que a educação escolar é um meio de proporcionar o conhecimento sistematizado para as amplas massas, mas isso não só pela formação intelectual, mas por reconhecermos a importância da consciência de classe para a construção de uma outra ordem social, em que os interesses do capital não prevaleçam sobre os interesses humanos (TEIXEIRA; TAFFAREL, 2021).

1.6 PRÁTICAS CONTRA-HEGEMÔNICAS NO CONTEXTO NEOLIBERAL BRASILEIRO

Ediane Carolina Peixoto Marques Lopes e Marina Caprio (2008), destacam que em 1990 houve alterações nos modelos de intervenção estatal, que buscavam, dentre outras coisas, reduzir o tamanho do estado e seu controle em diversos campos, o que se deu em razão dos desdobramentos das relações sociais capitalistas que foram fortalecidas em um contexto de neoliberalismo.

Jackson Cerqueira (2008) apresenta que neoliberalismo mundial iniciou após a II Guerra Mundial, primando a individualidade ou das pessoas ou das empresas. Então, se fundou a Sociedade de Mont Pèlerin, em que seus(as) participantes se encontravam a cada dois anos para preparar a base de outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro, acreditando que o estado deveria proteger a ordem espontânea. No Brasil ele se amplia com um projeto, em 1994, de abertura da economia para o capital internacional, privatizando grandes empresas estatais e buscando a desregulamentação das normas trabalhistas.

Segundo Maria de Fátima Feliz Rosar (2017), o objetivo do neoliberalismo é rever as possibilidades de acúmulo de capital para satisfazer o capitalismo e instaurar um pensamento único em nível global. Para os neoliberais, o capitalismo é a forma social mais evoluída que a humanidade pode alcançar, entendendo que não há nada mais progressista (DUARTE, 2017). Notamos, com isso, que o neoliberalismo é uma ideologia política e econômica desenvolvida no sistema capitalista que busca a participação mínima do estado na economia.

As políticas neoliberais estão avançando em vários campos da sociedade, e, como esperado, elas também atingem fortemente a educação, buscando com que o ensino se restrinja à formação para o mercado de trabalho, de acordo com os interesses dos detentores de poder, a classe burguesa.

Luciene Ferreira da Silva (2021) apresenta que a realidade do sistema educacional brasileiro não é nada simples, pois os(as) donos(as) dos meios de produção restringem aos(as) estudantes das classes dominantes as escolas que aprofundam os conhecimentos científicos para o desenvolvimento intelectual, proporcionando a ocupação dos melhores espaços socioculturais, enquanto para o proletariado a educação precarizada serve à instrumentalização para o mercado de trabalho e para a acomodação das incertezas de emprego, desenvolvendo competências e habilidades na formação de trabalhadores(as) submissos(as) e conformados(as).

Com isso, o neoliberalismo tem ganhado cada vez mais força dentro das instituições escolares, pois tudo é transformado em mercadorias, bens e serviços, já que o mercado é considerado a única possibilidade para regular os interesses e as relações sociais. Nesta realidade, as pedagogias são utilizadas como forma de resolver problemas de natureza técnica ou dificuldades burocráticas, deixando de lado questões sociais e políticas que integram a prática educativa (MALDONADO, 2020).

A burguesia, então, mobiliza recursos e materiais ideológicos para assegurar que a escolarização da classe trabalhadora não seja caracterizada pela transmissão dos conteúdos clássicos, além de acusar as pedagogias contra-hegemônicas (como a PHC) de serem pedagogias tradicionais. As pedagogias inovadoras seriam aquelas que não se preocupam com a transmissão do conhecimento, mas sim com a preparação dos(das) jovens para um futuro imprevisível (DUARTE, 2017).

Além disso, vemos o obscurantismo aumentar, e na escola não é diferente, pois toda tentativa de desenvolver um pensamento crítico é atacada, e, quando se problematizam as realidades sociais, os(as) professores(as) progressistas são acusados(as) de “esquerdismo”,

visto que qualquer crítica às desigualdades presentes na sociedade capitalista contemporânea é tida como um tabu, que não deve ser debatido (DUARTE, 2021).

Por conta disso, historicamente houve diversas reformas educacionais para a aplicação de conceitos como eficiência, produtividade, relações de mercado, clientelas, preferência dos consumidores, dentre outros. De acordo com Nigel Brooke (2012) o objetivo dessas reformas é o de aproximar a educação do funcionamento da economia de mercado e diluir as distinções entre o público e privado.

Neste contexto, percebemos a intensificação do avanço das políticas neoliberais nas reformas educacionais de acordo com as orientações de organismos internacionais (LOPES; CAPRIO, 2008). Embora exista a intenção de diversos(as) professores(as) na realização de um trabalho comprometido e transgressor, vemos a Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017) progredir com características e objetivos neoliberais.

Mesmo com a existência de oposição popular, ao longo do ano de 2016, por meio de greves, ocupações, notas públicas e mobilizações, a Reforma do Ensino Médio foi aprovada em 2017, sem diálogo com os(as) trabalhadores(as) da educação e estudantes. Esta aprovação veio graças ao apoio das mídias tradicionais, das fundações vinculadas a empresas e das empresas privadas, que defendiam a necessidade de que a reforma acontecesse. Sabemos que tal defesa, contrariando as reivindicações dos envolvidos diretamente com a educação escolar, não são desinteressadas.

O “Novo” Ensino Médio (NEM), embora tenha em sua denominação a palavra *novo*, resgata, de forma contraditória e retrógrada a compreensão tecnicista e profissionalizante da educação básica. Em vez de se preocupar com a qualidade do ensino, tem como objetivo retomar um projeto neoliberal de educação mercantilista para a formação do(a) trabalhador(a) acrítico(a) e barato(a). Neste sentido, corroborando com Rosimar Serena Siqueira Esquinsani e Sidinei Cruz Sobrinho (2020), a reformulação torna precário o acesso aos fundamentos básicos do saber construídos historicamente pela humanidade, direcionando as classes menos favorecidas para um atendimento rápido e tecnicista.

Aqueles que defendem a Reforma do Ensino Médio vêm empreendendo para incorporar na educação pública condutas e processos do campo empresarial, como a meritocracia, a gestão por resultados, a competição, a concorrência, a desregulamentação, os incentivos, o pagamento por mérito, a testagem e a responsabilização vertical, com uma maior participação da iniciativa privada.

Como resultado, o NEM foi aprovado, sendo composto pela formação geral básica e os itinerários formativos. Na formação geral básica temos as disciplinas do núcleo básico (as que já estavam presentes), em que a carga horária passou de no mínimo 3200 para no mínimo 1800 horas, nas quais deverão ser aprofundadas e consolidadas as aprendizagens essenciais do Ensino Fundamental, desenvolvendo a compreensão, a reflexão e buscando soluções para problemas complexos (BRASIL, 2018).

Os itinerários formativos seriam a parte flexível do currículo, em que os(as) estudantes podem escolher o aprofundamento em uma ou mais áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências Humanas e Ciências da Natureza) e as disciplinas eletivas. Os itinerários são formados por Projeto de Vida, Eletivas, Preparação para o Mundo do Trabalho e Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento, sendo que elas deverão possuir uma carga total mínima de 1200 horas (BRASIL, 2018).

Segundo José Arlen Beltrão, Celi Nelza Zulke Taffarel e David Romão Teixeira (2020), na formação geral básica temos a obrigatoriedade da presença nos currículos somente da Língua Portuguesa e Matemática, promovendo uma maior hierarquização entre as disciplinas escolares, tendo valor apenas aquele conhecimento considerado útil para a vida produtiva laboral, e as demais, como a Educação Física, passam a ser consideradas como dispensáveis, e podem estar incluídas em outros componentes, como temas ou práticas. Em consequência, os(as) jovens têm o acesso negado a diversas experiências da cultura corporal.

Acompanhando tal reforma neoliberal temos a BNCC e os currículos estaduais. Esses documentos são normativos para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas, o que já era previsto desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (1996), visto que a BNCC define os conteúdos mínimos a serem ensinados em uma educação básica comum.

Percebemos na BNCC e no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) a perspectiva de formação precária direcionada para o mercado de trabalho, em detrimento dos conhecimentos sistematizados, e, com isso, podendo ampliar a reprodução, na escola, das desigualdades existentes fora dela.

Isso vai na contramão do que é defendido por Saviani (2008), para o qual é necessário trazer aos(as) trabalhadores(as) um ensino de qualidade, valorizando o saber sistematizado como forma de superação das desigualdades, partindo do pressuposto que se as camadas populares não dominarem os conteúdos científicos, não poderão alcançar seus interesses.

Além disso, há pouco espaço, nos documentos, para a busca do desenvolvimento da criticidade e a resolução de problemas, sendo que, se não houver uma intervenção do(a) professor(a) neste sentido, a formação poderá se tornar deficitária. Sabemos como a formação de sujeitos críticos e autônomos é importante para a construção de uma sociedade democrática, e, se não incluirmos esses objetivos em nossas aulas, formaremos sujeitos que apenas aceitarão as imposições sociais existentes.

Então, de acordo com Luciana Pedrosa Marcassa, Admir Soares Almeida Júnior e Carolina Picchetti Nascimento (2021), os documentos oficiais, políticas educacionais e diretrizes curriculares nacionais materializam a automatização dos processos de aprendizagem, reduzindo a necessidade do domínio da teoria. Ao negar o papel da teoria e da ciência no processo de formação humana, a aprendizagem flexível leva a uma simplificação e superficialização do processo educativo, atendendo ao mercado de trabalho, que não exige domínio teórico. As experiências educativas são influenciadas pelo discurso de competitividade, e o processo de ensino e aprendizagem é orientado para que os(as) estudantes consigam boas notas em exames.

Diante disso, nos questionamos: Qual é o espaço da disciplina de Educação Física em uma escola com enfoque na formação acrítica dos(as) trabalhadores(as)?

A Educação Física tem buscado, nos últimos anos, ocupar espaço como disciplina obrigatória nas instituições escolares, o que foi ampliado com a LDB (1996). Contrariando esta perspectiva, na primeira versão da Medida Provisória n. 746/2016, que foi convertida na lei n.º 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que trata das mudanças no Ensino Médio, os componentes curriculares de Arte, Educação Física, Filosofia e Sociologia deixaram de ser obrigatórios. Após intensos debates, foram incluídos os componentes curriculares de Educação Física e Artes como indispensáveis (GARIGLIO; ALMEIDA JÚNIOR; OLIVEIRA, 2017).

Entretanto, a Educação Física é optativa na terceira série do Ensino Médio, mostrando sua posição marginalizada em reformas empresariais, as quais secundariza o conhecimento científico da cultura corporal, não considerando os elementos culturais socialmente produzidos (BELTRÃO; TAFFAREL; TEIXEIRA, 2020). Além disso, percebemos uma hierarquização dos saberes, como se determinados conhecimentos fossem mais valiosos do que outros (GARIGLIO; ALMEIDA JÚNIOR; OLIVEIRA, 2017). Nesta realidade, os(as) estudantes terão o acesso negado à amplitude da cultura corporal.

O trabalho dos(as) docentes de Educação Física também se torna mais difícil, pois mesmo se mantendo como componente curricular obrigatório, há a redução de carga horária.

Então, além da necessidade de sistematizar os conhecimentos em poucas aulas, os(as) professores(as) terão que atuar em mais de uma escola para completar sua carga horária, ou até mesmo serão dispensados. Ademais, o componente de Educação Física podendo ser abordado pela área de conhecimento de Linguagens e suas tecnologias, não há mais a necessidade de um(a) professor(a) especialista, e caso o ensino da Educação Física fique a cargo de um professor generalista, poderá acontecer uma abordagem superficial ou negligenciada dos conteúdos da cultura corporal (BELTRÃO; TAFFAREL; TEIXEIRA, 2020).

Por conta disso, segundo Robson dos Santos Bastos, Osvaldo Galdino dos Santos Júnior e Marcelo Pereira de Almeida Ferreira (2017), haverá uma secundarização de conhecimentos relacionados às ciências humanas no currículo dos cursos de formação de professores(as) de Educação Física para a valorização das práticas técnicas esportivas, e a redução dos cursos de licenciatura, pois haverá uma diminuição da demanda de docentes.

Como todas essas modificações têm chegado nas escolas?

No estado de Minas Gerais, percebemos a ausência de espaços para contribuir ou fomentar o debate sobre o assunto, sendo a reforma imposta verticalmente para ser aplicada na escola. No final de 2021, as mudanças chegaram como urgentes, tendo que ser incluídas de um ano para o outro sem nenhum preparo do corpo docente e/ou espaço escolar. Além disso, estávamos retornando de um período de isolamento social causado pela pandemia de Covid-19, o que não foi levado em consideração, tornando a presença do NEM ainda mais problemática.

Além disso, existe uma grande dificuldade dos(das) professores(as) em se ajustarem aos Itinerários Formativos determinados pela escola, pois eles mudam em cada série do Ensino Médio, e em muitos momentos é necessário que lecionem disciplinas que não tem ligação com a nossa própria formação acadêmica, sem embasamento teórico sólido e sem nenhum preparo para ministrar.

No meu caso, por conta da redução das aulas de Educação Física de duas aulas semanais para uma, preciso lecionar em quatro disciplinas distintas para completar minha carga horária, sendo elas Educação Física, Projeto de Vida, Estudos Orientados e Artes do Movimento. Vejo uma grande dificuldade em planejar aulas dessas disciplinas que não fazem parte da minha formação acadêmica e cujos materiais de apoio são superficiais.

Nesta realidade, os(as) alunos(as) estão desinteressados(as), e ainda vemos uma diminuição considerável de estudantes e, conseqüentemente, de turmas, mostrando que a evasão escolar, que já era uma problemática no Ensino Médio, tem avançado ainda mais. Sabemos que essa diminuição pode ocorrer por diversos fatores, mas pela forma que o NEM vem avançando,

sem considerar a realidade dos(das) estudantes e sem cumprir com o que prometeu, percebem-no como um de seus causadores.

Isso ocorreu quando o NEM foi “vendido”, que se criou uma grande expectativa nos(as) estudantes, pois eles poderiam escolher o que iriam estudar, mas na realidade não é isso que ocorre, pois existe uma predeterminação da escola quanto às disciplinas que ela pode oferecer, pelo fato de não existir um investimento governamental para que se haja espaços e professores(as) qualificados para a diversidade de disciplinas que os(as) alunos(as) desejam.

Além disso, temos professores(as) colocados como coordenadores pedagógicos do NEM, que são cobrados para agirem de forma incisiva de modo a fazer com que o que é proposto pela mudança ocorra na prática, conferindo, fazendo reuniões semanais e até mesmo assistindo às aulas para analisar se os(as) demais docentes estão mantendo a “indissociabilidade” da Formação Geral Básica com os Itinerários Formativos.

Percebemos também que as disciplinas com referencial teórico sólido diminuem sua carga horária, enquanto outras, que tem o enfoque na preparação de mão de obra acrítica, vem ganhando cada vez mais espaço. Com isso, os conteúdos da formação geral básica não conseguem trabalhar tudo que é necessário, enquanto os aprofundamentos são repetitivos.

O que os(as) estudantes dizem?

No dia a dia escolar, percebemos que os(as) estudantes são contrários a presença dos Itinerários Formativos, essa contrariedade tem como justificativa a diminuição das aulas das disciplinas básicas, pois o tempo para o(a) professor(a) abordar o conteúdo sistematizado na disciplina é insuficiente. Em contrapartida, os aprofundamentos são repetitivos, o que se dá pelo fato deles precisarem caminhar na mesma temática, e em razão da ausência de um referencial teórico embasado, sem o qual as disciplinas acabam repetindo abordagens.

Outro ponto é quanto à existência de um horário a mais de aula, o sexto horário, por serem cansativos e atrapalharem os(as) estudantes que precisam trabalhar. Sabemos que o ideal seria que os(as) estudantes pudessem focar somente nos estudos, mas infelizmente a realidade brasileira não dá condições para que isso aconteça. Como resultado, percebemos estudantes cansados(as) e que não conseguem se dedicar da forma necessária ao estudo, e, além disso, o aumento da evasão escolar e a maior procura pelo período noturno.

Segundo os(as) estudantes, os(as) professores(as) não demonstram segurança e preparo para o tratamento dos conteúdos nos Itinerários Formativos. E isso condiz com a percepção também dos(as) docentes, pois não houve uma formação adequada ou um documento com uma

base científica sólida para auxiliá-los no fazer pedagógico, o que, além de não possibilitar o preparo, causa insegurança docente durante o processo.

Embora o NEM tenha surgido com uma promessa de preparar os(as) estudantes para atuar em sociedade, eles(as) não percebem ligação das disciplinas com as reais necessidades da vida, o que torna os Itinerários Formativos ainda mais questionáveis. Formativos para quem? Qual sua real função? Ou estão surgindo somente para precarizar a educação da classe trabalhadora?

Como luta coletiva, os(as) estudantes participantes do Coletivo Negro da escola estudada, realizaram uma manifestação pedindo a revogação no NEM, em que indagavam sobre a falta da estrutura nas instituições, a carência de formação continuada dos(as) professores(as), as aulas com conteúdos questionáveis permeados por ideologias empresariais, dentre outras inquietações do grupo. Isso nos faz perceber que, embora os detentores de poder digam o contrário, os(as) estudantes não estão aceitando uma realidade que está sendo imposta como um projeto para ampliar as desigualdades.

Imagem 5: Cartaz utilizado na manifestação realizada pelo Coletivo Negro da Instituição.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

Com todas essas problemáticas advindas das mudanças da reforma do Ensino Médio vem o questionamento, o que nós, professores(as), podemos fazer para subverter essa realidade?

O ensino público com a presença do NEM está ficando cada vez mais precarizado, sendo essa não uma consequência desconhecida e sim um projeto de governo. Percebemos desde o início o apoio de empresas privadas para o avanço desta mudança, evidenciando um projeto que busca uma desqualificação da educação pública para que haja uma justificativa do avanço do mercado nesse ambiente, buscando lucros e um país cada vez mais desigual.

Segundo Daniel Teixeira Maldonado e Marcos Garcia Neira (2021), com o afloramento das perspectivas neoliberais ganha força o discurso sobre o fracasso da escola pública, se iniciando uma forte campanha das elites pela privatização escolar, que, segundo elas, deveria ser regida pelas leis do mercado para atingir bons resultados de aprendizagem. Vemos essa perspectiva muito forte nas falas do atual governador do estado de Minas Gerais, Romeu Zema, que foi reeleito com o discurso de que a concorrência entre os(as) professores(as) é importante para melhorar os níveis da educação.

Além disso, segundo Fernando Luiz Cássio (2018), as mudanças têm implicações diretas na compra e distribuição de materiais didáticos, pois existem empresas que interferem e tem interesse nesse aspecto, como a Fundação Lemann,² que criou uma plataforma digital visando oferecer milhares de planos de aula, vídeos, entre outros materiais para auxiliar os(as) professores(as) para que façam a inserção da BNCC e do NEM nas aulas, buscando com isso transformar os(as) docentes em tutores, aos quais bastaria somente repassar o que já está determinado, ressaltando ainda mais a desvalorização da carreira docente.

Sabemos da existência de diversas políticas neoliberais que buscam promover uma escola acrítica para a atuação no mundo do trabalho. Conforme salienta Maldonado (2020), existem professores(as) que rejeitam a posição de meros executores de propostas alinhadas ao modelo neoliberal. Esses(as) docentes seguem as pedagogias e currículos críticos ou pós-críticos. Então, quando adotamos uma pedagogia crítica, buscamos modificar a sociedade, tornando-a mais democrática e menos desigual.

Embora o governo do estado de Minas Gerais atualmente se assume neoliberal, em alguns contextos existe a possibilidade de realizar diversas práticas que promovam discussões e problematizações da realidade, mas isso não ocorre em todos os espaços, e os(as) professores(as) são cobrados(as) incisivamente quanto à presença da BNCC por meio do CRMG em seus planejamentos e aulas.

² A Fundação Lemann tem grande força no âmbito da educação pública, e foi criada em 2002 com o objetivo de desenvolver e financiar projetos para o desenvolvimento social e econômico do Brasil, com enfoque especial nos relacionados ao ensino público (BRITO; MARINS, 2020).

Sendo assim, uma educação comprometida com a formação do cidadão omnilateral nas aulas de Educação Física somente poderá acontecer dentro de um trabalho com a diversidade presente na cultura corporal, considerando em nossas aulas as práticas corporais e suas constituições históricas, políticas e culturais. A realização dessas práticas depende dos(das) professores(as) realizarem um trabalho comprometido com a superação das desigualdades e exclusões presentes na sociedade.

É necessário também que haja um debate mais amplo na formação inicial, na formação continuada e também nos sindicatos de trabalhadores(as) da educação. Não podemos somente subverter em nossas aulas, precisamos nos unir, ampliar esse debate e buscar formas para modificar a realidade.

Há necessidade de constituirmos resistências que impeçam o avanço do neoliberalismo, e é dentro desta luta transgressora de não aceitação das imposições da realidade econômica atual que se insere a PHC. Os(as) docentes comprometidos(as) com suas bases epistemológicas buscam viabilizar aos indivíduos a apropriação dos conhecimentos sistematizados, formando omnilateralmente os sujeitos, sempre com a perspectiva de ultrapassar os limites colocados pela sociedade capitalista.

1.7 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA E O CURRÍCULO CRÍTICO-SUPERADOR NO ESTADO DA ARTE

Com o propósito de identificar se a temática da Educação Física escolar no contexto da PHC é tratada na academia e como ela é abordada, iniciamos o processo de investigação realizando uma pesquisa do tipo estado da arte em estudos que tivessem a PHC e o CCS como objeto de pesquisa.

Segundo Norma Sandra de Almeida Ferreira (2002), as pesquisas do tipo estado da arte são de caráter bibliográfico e tem o objetivo de mapear a produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, como forma de responder quais aspectos e dimensões vêm sendo destacadas e privilegiadas em diferentes épocas e lugares, para posteriormente realizar uma análise, buscando identificar tendências e lacunas da área pesquisada.

Para um melhor conhecimento sobre o que está presente na literatura, realizamos um levantamento de produções textuais presentes no Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na *Scientific Eletronic Library Online* (SCIELO) e nos Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A buscamos estudos

publicados até fevereiro de 2024, cruzando os descritores “Educação Física Escolar”, “Pedagogia histórico-crítica” e “Currículo crítico-superador”, sem restrição de datas. Após leitura e análise dos resumos, finalizamos com 22 textos (Quadro 1) que tratavam de relatos ou análise de aspectos da prática pedagógica.

Todos os 22 estudos foram lidos na íntegra e passaram por um processo de tabulação, sendo que os principais tópicos observados foram o local, o ano, tipologia do texto, nível de ensino, quantidade de aulas, temáticas, limites, possibilidades e a abordagem da PHC e do CCS na constituição do processo didático.

Ao efetuarmos a busca e a análise da literatura quanto ao tema, podemos notar que foram encontrados somente 22 estudos que analisam aspectos da prática pedagógica envolvendo a Educação Física escolar, PHC e o CCS. Acreditamos que isso aconteça pelo fato de poucos professores(as) publicarem suas experiências, e/ou porque muitas revistas não acolhem produções com características de relato de experiência e reflexão sobre a prática pedagógica, e/ou porque os estudiosos(as) da área poucas vezes convergem seus estudos com a realidade escolar.

Além disso, mesmo que não tenhamos feito nenhuma restrição de datas, só foram encontrados trabalhos com a data posterior ao ano de 2002. Sabemos que a PHC já assumia forma desde 1979, evidenciando que houve um intervalo significativo até que trabalhos no âmbito da Educação Física envolvendo relatos ou aspectos da prática pedagógica viessem a ser realizados e publicados.



Quadro 1 – Estudos que envolvem relatos ou análise de aspectos da prática pedagógica na Pedagogia Histórico-Crítica ou no Currículo Crítico-Superador.

N.	Título	Autor	Ano	Nível de Ensino	Quantidade de aulas	Temática	Tipo de trabalho
1	O CONHECIMENTO NO CURRÍCULO ESCOLAR: O CONTEÚDO DANÇA EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA CRÍTICA.	Lívia Tenório Brasileiro	2002	Ensino Fundamental I, II e Médio	Não apresenta	Dança	Artigo
2	PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: A IMPORTÂNCIA DO PRESSUPOSTO EPISTEMOLÓGICO NO PROCESSO DE ENSINO	Daniel Minuzzi de Souza; Daniele Rorato Sagrilo; Liliâne Nobre Lima; Maristela da Silva Souza	2005	Ensino Fundamental I	Não apresenta	Ginástica	Artigo
3	ANÁLISE DO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE SISTEMATIZAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO	Claudio Kravchychyn	2006	Ensino Médio	14 aulas	Diversos	Dissertação
4	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA ORIENTADA PELA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	Leonardo Docena Pina	2008	Ensino de Jovens e Adultos	Não apresenta	Atividade Física e Saúde	Artigo
5	IMPLANTAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE SISTEMATIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO	Claudio Kravchychyn; Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira; Sônia Maria Vicente Cardoso	2008	Ensino Médio	Não apresenta	A musculação, suas variáveis e suas possibilidades	Artigos
6	PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E TRANSMISSÃO DO CONHECIMENTO SISTEMATIZADO SOBRE O ESPORTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA	Leonardo Docena Pina	2008	Ensino Fundamental II	Não apresenta	Esportes	Artigo
7	A PRÁTICA PEDAGÓGICA HISTÓRICO-CRÍTICA E O ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Leonardo Docena Pina	2014	Ensino Infantil	Não apresenta	Atletismo	Artigo
8	EDUCAÇÃO FÍSICA E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: OLHARES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE JUIZ DE FORA	Anderson José de Oliveira	2015	Ensino Fundamental II	20 aulas	Esportes pouco conhecidos e práticas corporais de aventura	Dissertação
9	PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM TRABALHO EDUCATIVO COM A CAPOEIRA	Adriane Silva Tomaz; Adriano de Paiva Reis; Renata Aparecida Alves Landim	2016	Ensino Fundamental I	20 aulas	Capoeira	Artigo
10	PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, CULTURA CORPORAL, SAÚDE E ATIVIDADE FÍSICA: ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS PARA O ENSINO MÉDIO	Grazianny Penna Dias; Miguel Fabiano de Faria; Marcelo Silva dos Santos; Thiago Barreto Maciel; Silvio Anderson Toledo Fernandes	2016	Ensino Médio Integrado	5 aulas	Atividade física, saúde e as influências da mídia	Artigo



11	A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: LIMITES E POSSIBILIDADES	Naiá Márcjore Marrone Alves	2018	Ensino Médio	12 aulas	Futebol	Dissertação
12	GINÁSTICA E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES NA ESCOLA MARIA LUIZA COSTA E RÊGO	Renan Santos Furtado; Leandro Henrique Cruz da Silva	2018	Ensino Fundamental II	8 aulas	Ginástica	Artigo
13	O ENSINO DO ESPORTE ORIENTAÇÃO NA ESCOLA: POSSIBILIDADES E LIMITES DE UMA PROPOSTA À LUZ DA METODOLOGIA CRÍTICO-SUPERADORA	Dayse Alisson Camara Cauper	2018	Ensino Médio	28 aulas	Esportes de orientação e aventura	Dissertação
14	OS NÍVEIS DE SISTEMATIZAÇÃO DA GINÁSTICA PARA FORMAÇÃO DE CONCEITOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR	Ana Rita Lorenzini; Celi Nelza Zülke Taffarel	2018	Ensino Fundamental I e II	Não apresenta	Ginástica	Artigo
15	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS: AS LUTAS COMO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO	Carmem Elisa Henn Brandl; Cristiane Boelhouver; Kymberli Nadine Guios	2018	Ensino Médio	16 aulas	Lutas	Artigo
16	A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO DEI/CEPAE/UFG	Poliana Carvalho Martins	2019	Ensino Infantil	6 aulas	Ginástica	Dissertação
17	O JOGO A PARTIR DA PERSPECTIVA CRÍTICO SUPERADORA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	Débora Batista Maciel de Andrade	2019	Ensino Médio	8 aulas	Jogos	Dissertação
18	FESTIVAL DE CULTURA CORPORAL: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PARA OS JOGOS INTERNOS DA ESCOLA	José Henrique de Almeida Costa	2020	Ensino Médio	Não apresenta	Festival	Dissertação
19	O ENSINO DA GINÁSTICA NA ESCOLA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	Ludmila Siqueira Viana	2020	Ensino Fundamental II	Não apresenta	Ginástica	Artigo
20	OBESIDADE E SEDENTARISMO NO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	Wellington Lima da Silva; Luiz Felipe Chaves Pereira; Marcos Vinicius Francisco	2020	Ensino Médio	4 aulas	Obesidade e sedentarismo	Artigo
21	PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E EDUCAÇÃO FÍSICA: O ENSINO DAS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NOS ANOS INICIAIS	Leonardo Carlos de Andrade; Jéssica da Silva Duarte de Andrade; Sérgio de Almeida Moura	2020	Ensino Fundamental I	25 aulas	Práticas Corporais de Aventura	Artigo
22	O ENSINO DO SLACKLINE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: MEDIAÇÕES A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	Henrique Cândido Brandão	2023	Ensino Médio	17 aulas	Slackline	Dissertação

Fonte: Elaboração da autora (2024).

Dos estudos encontrados seis são dissertações de mestrados profissionais (11; 13; 16; 17; 18; 22), duas dissertações de mestrados acadêmicos (04; 08) e 14 artigos (01; 02; 03; 05; 06; 07; 09; 10; 12; 14; 15; 21; 19; 20). Das dissertações, 75% advêm de mestrados profissionais, mostrando que, mesmo com as diversas problemáticas envolvendo esse modelo de formação, existe um grande incentivo para que os estudos produzam investigações que envolvam a análise ou relatos de aspectos da prática pedagógica, o que é extremamente importante para que as descobertas trazidas pela academia avancem para o ambiente escolar.

Embora existam críticas aos mestrados profissionais, quando falamos da área educacional, percebemos tal característica de formação acadêmica como potencialmente enriquecedora, pois as contribuições da prática pedagógica auxiliam no avanço das teorias educacionais, envolvendo a construção de ciência *na e pela* escola, o que torna o(a) professor(a) também um(a) pesquisador(a) da sua prática.

Observamos, ainda, a regionalidade dos estudos, sendo que seis foram realizados em Goiânia/GO (11; 13; 15; 16; 19; 21; 22), cinco em Juiz de Fora/MG (04; 06; 07; 08; 09), dois em Presidente Prudente/SP (03; 10), dois em Recife/PE (14; 20), e um em Maringá/PR (05), Porto Alegre/RS (01), Santa Maria/RS (02), Brasília/DF (18), Olinda/PE (17) e Belém/PA (12).

Nessa análise, é possível notar o avanço de grupos de estudiosos(as) em diversas partes do Brasil, e que em Goiás e Minas Gerais as experiências desses grupos estão sendo mais disseminadas nas bases de dados que pesquisamos, sendo essas publicações de extrema importância para que a área possa avançar numa prática pedagógica referenciada na PHC, colaborando na construção coletiva da pedagogia.

Além disso, os estudos acontecem em diferentes níveis de ensino, sendo 10 estudos com estudantes do Ensino Médio (03; 05; 10; 11; 13; 15; 17; 18; 20; 22), nove com o Ensino Fundamental (01; 02; 06; 08; 09; 12; 14; 19; 21), dois com o Ensino Infantil (07; 16) e um com o Ensino Médio para Jovens e Adultos (EJA) (04).

Percebemos que a PHC é uma possibilidade em qualquer nível de ensino, por oportunizar o desenvolvimento integral dos(das) estudantes para questionar as predeterminações sociais impostas na sociedade capitalista, analisando-as criticamente, e, a partir disso, se tornando capazes de pensar em alternativas para buscar uma mudança da realidade social excludente em que estamos inseridos.

Há de se considerar que a presença de tal perspectiva em todos os níveis de ensino é de extrema importância, trabalhando os conteúdos e temáticas em todos os ciclos da formação básica, existindo um avanço entre compreender os dados da realidade, até interpretá-los e explicá-los (SOARES *et al.*, 2012). Desse modo, todo processo de ensino-aprendizado deve acontecer de forma articulada com a realidade social dos envolvidos.

Alguns trabalhos (02; 04; 05; 06; 07; 18; 19) não apresentam a quantidade de aulas que são realizadas, sendo que nesta perspectiva é difícil realizar uma análise mais rigorosa, pois a sequência didática não é apresentada de forma detalhada, impossibilitando nossa compreensão da construção proposta para que se alcançasse os resultados apontados.

Já os estudos que especificam o número de aulas desenvolvidas variam entre seis e 28 aulas. Percebe-se que alguns planejamentos (02; 05; 10; 16; 20) são curtos e com isso não conseguem ter profundidade na temática, nos conteúdos e na pedagogia utilizada, sendo mais difícil alcançar os objetivos propostos com a intervenção. Além disso, estes não trazem uma avaliação pedagógica pela perspectiva discente, o que inviabiliza um olhar sobre a apropriação dos saberes trabalhados.

Sabe-se que Saviani (2008) propõe momentos para o processo de ensino-aprendizado na PHC, alcançar que os(as) alunos(as) passem por esses momentos não é uma tarefa fácil, e requer tempo, portanto acreditamos que planejamentos curtos tornam extremamente difícil atender aos pressupostos teóricos da PHC.

Nos planejamentos curtos, seja qual for a temática, o(a) professor(a) tem dificuldade em trabalhar de acordo com o que a pedagogia defende. Além disso, ao se tratar de diversas temáticas em uma sequência didática, acreditamos que os momentos propostos por Saviani (2008) ficam deficitários, como no caso da instrumentalização, pois sabemos que as temáticas da Educação Física carregam consigo uma amplitude de linguagens, histórias e perspectivas socioculturais que dificilmente serão contempladas em uma única aula.

As temáticas encontrados nos estudos são diversificadas: em cinco, a temática é ginástica (02; 12; 14; 16; 19), em dois são tematizados os esportes (06; 11), quatro envolvem a atividade física, saúde e musculação (04; 05; 10; 20), três deles trabalham esportes ou práticas de aventura (08; 13; 21), e os seguintes tratam dos esportes “pouco conhecidos” (08), esportes de orientação (13), dança (01), capoeira (09), lutas (15), jogos (17), festival construído coletivamente (18), atletismo (07), diferentes temáticas a cada aula (03) e *slackline* (22).

Observamos a possibilidade de embasamento na PHC em diversas temáticas da Educação Física, mostrando que é viável desde que se tenha um comprometimento social e uma compreensão de sua base teórica e seus objetivos.

Ainda, Gasparin (2002) apresenta que a PHC implica um novo posicionamento de professores(as) e alunos(as) em relação ao conteúdo e à sociedade, mostrando que as temáticas são uma produção histórica, e cada parte do conhecimento só adquire sentido à medida que se insere em um todo maior. É em tal contexto que os(as) estudantes se tornam aptos a alcançar o conhecimento científico e a compreensão da sociedade, podendo assim modificar a sua realidade imediata.

Ao realizarmos uma análise mais detalhada nos estudos, foi possível notar que existem diversos limites e possibilidades para práticas pautadas na PHC nas aulas de Educação Física. Por esse motivo, algumas considerações apresentadas pelos(as) autores(as) serão debatidas nos próximos parágrafos.

Foi relatada (01; 03; 05; 08; 11; 15) uma certa relutância dos(das) alunos(as) para a viabilização de uma proposta emancipatória na Educação Física escolar. Isso pode acontecer pelo costume dos(das) estudantes de terem aulas livres, em que a Educação Física se torna somente um momento de lazer. É importante salientar que isso poderia acontecer em qualquer ambiente, com qualquer pedagogia, pois existe uma desvalorização histórica da disciplina Educação Física, podendo ser causada pelo desinvestimento docente e/ou por sua característica acrítica que ainda se perpetua em alguns contextos.

Notamos a existência de uma desvalorização da disciplina pela comunidade escolar, especialmente nos trabalhos 08, 11 e 13. Tal cenário está muito presente, podendo acontecer por diversas razões, mas sabemos também da desvalorização do que é produzido pelo corpo, como se ele estivesse sempre a serviço da mente, então, nesse contexto, a Educação Física passa por um constante processo de autoafirmação.

Mesmo com a desvalorização da disciplina sendo um empecilho para o trabalho docente, alguns estudos (03; 05; 13) identificaram que houve maior valorização após as intervenções, mostrando que as causas para a desvalorização podem ser diversas, dentre as quais o abandono do trabalho docente. Com isso, percebemos a PHC como uma forma de valorização da Educação Física enquanto disciplina obrigatória, e que possui seus conteúdos específicos que devem ser trabalhados na escola.

Alguns dos estudos (01; 02; 04; 07; 10; 14; 20) deixaram de lado a relação dos(das) alunos(as) com a sequência pedagógica, dificultando a compreensão de quais foram as possibilidades e limites da proposta. Embora seja uma barreira para compreensão, acreditamos ser importante salientar que todos os estudos acima citados são artigos, em razão do que devemos levar em consideração a limitação do espaço, que pode ter sido um empecilho para que o tema fosse abordado com um maior nível de detalhamento.

Embora existam limitações e dificuldades para propostas transformadoras, os autores(as) (08; 07; 09; 10; 11; 13; 17; 19; 21; 22) concordam quanto à possibilidade de apropriação da PHC pela disciplina de Educação Física, desde que sejam adotados planejamentos específicos e embasamento sólido quanto aos pressupostos da pedagogia para que os seus objetivos sejam alcançados.

Por fim, mesmo sendo um debate mais recente, temos trabalhos (15; 19; 21; 22) que apresentam um novo olhar para os momentos propostos por Saviani (2008), que são considerados de forma dialética, como partes integrantes.

Esses momentos são traduzidos por Gasparin (2002) como se fossem passos de um esquema rígido a ser seguido para alcançar os objetivos da PHC, o que não condiz com uma pedagogia dialética. Lavoura e Galvão (2021) apresentam o perigo de realizar a conversão direta do método pedagógico em procedimento de ensino, engessando-o e promovendo um esquematismo.

Tal delimitação é percebida no levantamento do estado da arte, em que os(as) autores(as) (02; 04; 06; 05; 07) seguem em seus estudos os momentos como um formato de esquema no qual são encaixadas as unidades temáticas, o que contraria a intencionalidade/dialeticidade proposta pelas bases teóricas da pedagogia.

Ao assumir as bases epistemológicas da PHC, a presença é uma possibilidade para a formação crítica, problematizadora e emancipadora dos(das) estudantes, buscando possibilidades para a libertação da classe trabalhadora. Mas para que tal pedagogia realmente faça diferença é necessário que saíamos do esquematismo e busquemos formas dialéticas para promoção da consciência de classe, em busca de uma mudança social sem deixar de lado os conteúdos sistematizados pertinentes à Educação Física.

Além disso, podemos notar que foram encontrados poucos estudos que tratam a PHC nas aulas de Educação Física. Não há como desconsiderar que esta pedagogia é uma



possibilidade no ambiente escolar, sendo um meio de proporcionar o acesso a diversas práticas corporais aos(às) trabalhadores(as) sob uma perspectiva emancipatória, mas ainda falta o amadurecimento da área que resulte em mais experiências publicadas, ou mesmo o acolhimento das revistas para publicações com esta característica.

Para mais, acreditamos ser de extrema importância o conhecimento e o debate crítico do estado da arte das temáticas a serem abordadas para que o problema de pesquisa esteja de acordo com os avanços acadêmicos, e, desta maneira, possamos progredir nas novas perspectivas.

Capítulo 2 - PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

“O bатуque e o massacre

O bатуque e o crack

O bатуque e a bola

O pobre sempre é a bola.”

Somos Extremes no Esporte e na Música

- Charlie Brown Jr.

Neste capítulo apresentaremos um levantamento teórico sobre a história e a presença das PCA na Educação Física escolar, construindo uma análise crítica quanto à mercantilização destas práticas. Além disso, abordaremos o trato com a consciência socioambiental por meio das PCA e debateremos a investigação tipo estado da arte que foi realizada no BDTD, nos Anais do Congresso Brasileiro de Atividades de Aventura (CBAA) e nos Periódicos CAPES, de estudos que envolvam relatos ou análises de aspectos de práticas pedagógicas relativos às PCA na escola.

2.1 PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA E SUA PRESENÇA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A palavra aventura se origina do latim “adventura”, que significa “o que está por vir”. As práticas corporais de aventura apresentam o risco e a imprevisibilidade como suas principais características (FERREIRA, 1989). Pereira e Armbrust (2010) mostram que as PCA surgem com o desejo de desafiar a natureza e os próprios limites. Consideradas relativamente recentes na cultura esportiva, elas se propagaram e ganharam muitos adeptos somente a partir da década de 1990, quando houve uma maior divulgação pela mídia, tendo enfoque na atividade de lazer e turismo na natureza, o que provocou a expansão globalizada do comércio em torno destas atividades.

As PCA são atividades que têm como característica a locomoção, a resistência e a necessidade de se adotar estratégias em sua realização, sendo algo arriscado e imprevisível, e é por conta justamente dessas particularidades que essas práticas se tornam tão desejadas. Além disso, é possível notar a ligação de tais práticas com o turismo, podendo ser desenvolvidas tanto no ambiente urbano quanto na natureza, com enfoque na ecologia, qualidade de vida e meio ambiente (PEREIRA; ARMBRUST, 2010).

Nesse sentido, as PCA na natureza têm como particularidade a exploração das incertezas que o ambiente cria ao(à) praticante, gerando vertigem e risco controlado em exposição ao meio ambiente. Dentre tais atividades são exemplos a corrida de orientação, *trekking*, corrida de aventura, corridas de *mountain bike*, rapel, tirolesa, *slackline*, arborismo, dentre outras. Já as PCA urbanas têm como padrão locais com a denominada “paisagem de cimento” para produzir a vertigem e os riscos controlados, podemos ter como exemplo o *parkour*, *skate*, patins, bicicleta, dentre outros (CAUPER, 2018).

Essas práticas tratam de um fenômeno social produzido, reproduzido e modificado historicamente pela humanidade para atender às necessidades da sociedade, sejam elas de sobrevivência, fruição ou elitização. As PCA são uma manifestação da cultura corporal, sendo uma temática potencialmente rica a ser desenvolvido na escola em todas as etapas da educação básica, fazendo parte de um conhecimento clássico pertencente ao gênero humano que muitas vezes é apropriado e usufruído de forma privada por uma pequena parcela da população (PAIXÃO, 2017).

As especificidades das PCA não são tratadas no CCS, mas podemos tomar como base a proposta de trabalho com os esportes, em que Soares *et al.* (2012), salientam que os esportes devem ser analisados em seus vários aspectos, sendo considerados uma produção histórico-cultural, subordinados aos códigos e significados que o capitalismo imprime. Em vista disso há a necessidade de se questionar suas normas e condições de adaptação à realidade social e cultural da sociedade que o pratica, cria e recria, permitindo aos(às) alunos(as) criticá-lo dentro de um contexto socioeconômico e político-cultural, assegurando o direito a sua realização.

As PCA na natureza exploram diversas expressões e formas de experimentação provocadas pelas situações de imprevisibilidade que se apresentam quando o(a) praticante interage com um ambiente desafiador. Dentre as diversas PCA na natureza, levando em

consideração o contexto em que a escola estudada se insere, optamos por trabalhar a corrida de orientação, o *slackline* e o *trekking*.

A corrida de orientação foi idealizada em um primeiro momento por Gerard Fusil, na prova de *Raid Galoises*, na Nova Zelândia, que teve sua primeira edição em 1989. No Brasil, a primeira corrida de aventura foi a Expedição Mata Atlântica (EMA), ocorrida em 1998. As regras dessa modalidade variam de região para região, mas normalmente é realizada por equipes de três a cinco membros de ambos os sexos, em meio a natureza, vencendo obstáculos naturais, utilizando mapas e bússolas para a orientação, com o objetivo de, passando pelos postos de controle, percorrer determinado percurso no menor tempo possível. (PEREIRA; ARMBRUST, 2010).

Em sua sistematização na escola, segundo Paixão (2017), devem ser trabalhados o histórico da modalidade, os equipamentos, acessórios e logística necessários, os locais de práticas, tipos de bússolas, leitura de mapas, ângulos e graus, deslocamento e contagem de passos, terrenos de diferentes dimensões, deslocamentos com diferentes graus de dificuldade, passagem por pontos acidentados, corrida de regularidade, motivação em praticar, reconhecimento dos morros, trilhas e acessos locais, assimilação das passagens, cuidados com o equipamento, com o meio natural e com a segurança individual, afetividade e companheirismo e sensações e emoções.

Segundo Joelson dos Santos Granzoto (2016), o *slackline* é uma modalidade esportiva criada recentemente, com raízes na corda bamba do circo e na escalada em montanha (PEREIRA, 2013). Nesta prática, é necessário que o(a) aluno(a) conheça o contexto histórico, formas de se praticar, os meios para a montagem, a fita e os pontos que provocam maior instabilidade, bem como a melhor forma de atravessá-la. Como forma de trabalho, pode-se andar com auxílio para passar segurança, criando movimentos e novas posições dentro de um processo evolutivo, sintetizando a técnica da movimentação no *slackline*.

Já o *trekking* (caminhada em trilhas), tem o significado de migrar, pois os(as) primeiros(as) trabalhadores(as) holandeses que colonizaram a África do Sul realizavam longas jornadas a pé, e passaram a empregar essa palavra, sendo a caminhada na natureza uma prática acessível que cai cada vez mais no gosto dos(das) brasileiros(as) (PEREIRA; ARMBRUST, 2010).

Para o processo de ensino-aprendizagem do *trekking*, é necessário compreender o histórico da modalidade, seus locais de prática, interpretar a geografia local, os tipos de terreno, tipos de calçados, assim como compreender aparelhos de localização como o Sistema de Posicionamento Global (GPS), habituando-se a caminhar em trilhas, tudo isso com responsabilidade, afetividade, companheirismo, respeito pelo ambiente natural e seus obstáculos (PAIXÃO, 2017).

2.2 CONSCIÊNCIA SOCIOAMBIENTAL POR MEIO DAS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA

De acordo com Zysman Neiman e Rita Mendonça (2000), durante a história da humanidade, diversas áreas naturais vêm sendo eliminadas de forma inconsequente, processo que vem se intensificando nos últimos séculos e fazendo com que as extensões ambientais venham diminuindo. Por conta disso, é necessário que haja uma reflexão quanto à preservação ambiental na escola, no sentido de cuidar da preservação da própria natureza humana, criando a consciência de que nossas ações influenciam de forma direta a realidade ambiental e sua preservação.

Paixão (2017) ressalta que, por conta das PCAs ocorrerem em diferentes ambientes naturais, é necessário pensarmos em ações quanto à preservação do meio ambiente ao abordarmos a temática, refletindo a educação ambiental no âmbito da Educação Física escolar, procurando, desse modo, promover uma interação do praticante com o meio.

Sendo assim, de acordo com Fernando Protti Bueno e Paulo dos Santos Pires (2006), o trato com as PCA nas escolas é uma possibilidade para trabalhar a educação ambiental, sendo esta imprescindível para conter os impactos negativos ocasionados pela humanidade, até mesmo dentro das práticas corporais, proporcionando uma práxis reflexiva, que busca compreender as consequências dos nossos comportamentos e atitudes perante a natureza.

Chera Rosane Leles de Bessa (2022) nos mostra que, para que haja essa compreensão, é necessário abarcar a realidade do sistema capitalista em nossas aulas, pois tal sistema promove a exploração dos recursos naturais e humanos de forma predatória e exacerbada. Somente com uma formação que busque a compreensão da realidade socioeconômica poderemos construir

uma educação socioambiental sólida, que transforme as inquietações em luta, buscando o rompimento da lógica exploratória.

Então, segundo Rodrigo Soares Lima *et al.* (2007), com o avanço do capitalismo, durante a realização das PCA, percebemos que o exercício dessas práticas foi sendo condicionado a uma lógica de mercado, como produto da indústria cultural e de acordo com a mídia de massa, tendo a compreensão de seu significado sido absorvida de forma consumista por grande parte da população. Lutando contra essa realidade, acreditamos que a escola é responsável por uma reflexão crítica, possibilitando que as PCA sejam desmistificadas, historicizadas e adequadas à realidade escolar e social.

Desta forma, é necessário que os(as) estudantes compreendam o funcionamento dos modos de produção capitalista, que na busca do lucro a qualquer custo destrói, contamina, polui, desmata e esgota os recursos naturais, transformando tudo em mercadoria, acessível a apenas uma parte da população que detém mais renda, enquanto a maior parte das pessoas não tem nem conhecimento quanto às possibilidades de praticá-las.

Nos locais que possuem um grande desenvolvimento das PCA na natureza com enfoque turístico, o ecoturismo pode ser uma possibilidade, pois ele está diretamente ligado à relação do turismo com a preservação e a educação ambiental. Sendo assim, o ecoturismo envolve práticas marcadas por princípios éticos, educativos e sustentáveis, que se consolidam com os interesses econômicos do turismo (BUENO; PIRES, 2006)

A importância do ecoturismo não está somente baseada na questão econômica, mas principalmente no potencial educativo de conservação da natureza, pois a atividade é comprometida com isso, se constituindo com os princípios de educação, envolvimento com a comunidade local, apoio à conservação ambiental e a sustentabilidade (BUENO; PIRES, 2006). Sendo assim, por meio do ecoturismo, podemos ampliar as possibilidades de ampliação do acesso às PCA pela população, de forma consciente e ambientalmente responsável.

Assim sendo, Cauper (2018), acredita que o ensino de temáticas tais como as PCA nas escolas públicas possibilita romper com sua lógica excludente e desigual. A partir do momento em que as PCA tiverem como objetivo romper com o consumismo que ronda essas práticas, será evidenciado que sua prática vai além da simples ideia de mercadoria, trazendo consigo o processo histórico de sua construção.

Para isso, precisamos compreender as manifestações da cultura corporal para além da simples prática, englobando a sua realidade cultural, social, econômica, política e ética, que interferem na sua constituição como prática corporal.

Neste sentido, Pereira e Arbrust (2010) destacam que as PCA também podem ser um poderoso mecanismo de integração social, sendo uma ferramenta pedagógica. Além disso, os(as) autores(as) acreditam na pedagogia da aventura incluída de forma interdisciplinar nas aulas de Educação Física, constituindo um trabalho importante para a compreensão destas práticas em sua diversidade.

A presença das PCA nas escolas é um direito dos(as) estudantes, e temos a convicção de que, com a temática nos currículos, conseqüentemente ocorrerá o reconhecimento, a experimentação e a valorização dos territórios das escolas e suas comunidades, proporcionando um olhar para a conservação de patrimônios naturais (MINAS GERAIS, 2018).

Com isso, acreditamos que as PCA na natureza são temáticas potencialmente ricas a serem trabalhadas no contexto escolar, com um olhar para a cultura corporal que os envolve, trazendo consigo discussões pertinentes quanto a seu acesso, sua mercantilização, sua presença na mídia e a preservação do meio ambiente em detrimento à exploração ambiental.

2.3 AS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NO ESTADO DA ARTE

As PCA são temáticas potenciais nas aulas de Educação Física e, por conta disso, optamos por adotar essa unidade temática para a constituição da sequência didática que analisará os limites e possibilidades da PHC. Para uma compreensão da presença destas práticas no contexto escolar, realizamos uma pesquisa tipo estado da arte (FERREIRA, 2002), mapeando as produções acadêmicas na área, observando como sua temática está sendo abordada nas escolas.

Fizemos um levantamento das produções textuais presentes no BDTD, nos Periódicos Capes e no CBAA. No BDTD e nos Periódicos Capes utilizamos os descritores “Práticas Corporais de Aventura” e “Esportes de Aventura”, sem restrição de datas, até fevereiro de 2024, e no CBAA realizamos a análise dos anais do I ao X (2006 a 2018). Os resumos foram lidos atentamente, buscando encontrar dentre os trabalhos aqueles que tratavam de relato ou análise de aspectos da prática pedagógica. Por fim, os estudos foram analisados na íntegra e passaram

por um processo de tabulação, sendo que os principais tópicos observados foram o local, o ano, a tipologia do texto, o nível de ensino, a quantidade de aulas, as temáticas específicas, os limites e as possibilidades.

Foram selecionados 63 textos (Quadro 2), os quais observamos que as datas de publicação vão de 2006 a 2020, mostrando que as PCA envolvidas no ambiente escolar, embora constituam uma temática nova, estão presentes. Notamos também que, com o passar dos anos, a confecção de trabalhos nessa área de estudo aumentou significativamente, sendo a maior parte deles escrita depois de 2014, demonstrando que as PCA vêm ganhando cada vez mais espaço no ambiente escolar.

Quadro 2 – Estudos que envolvem relatos ou análise de aspectos da prática pedagógica com a temática Práticas Corporais de Aventura.

N.	Título	Autor	Ano	Nível de Ensino	Tipo de trabalho
1	A INTRODUÇÃO DO ESPORTE DE AVENTURA NA ESCOLA PÚBLICA	Dimitri Wuo Pereira; Friederich Richter	2006	Ensino Médio	Resumo
2	ATIVIDADES DE AVENTURA PARA O ENSINO MÉDIO: PROPOSTAS INOVADORAS	Igor Armbrust; Dimitri Wuo Pereira	2007	Ensino Médio	Resumo
3	AVENTURA NA ESCOLA: EXPERIÊNCIAS LÚDICAS E CONHECIMENTOS ARTICULADOS	Nizier Corrêa de Rezende; Rodrigo Soares Lima	2007	Ensino Médio	Resumo
4	ATIVIDADES DE AR LIVRE E AVENTURA: UMA NOVA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA AS 5ª E 6ª SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL	Luciana Gomes Fernandes	2007	Ensino Fundamental I	Resumo expandido
5	ESCALADA EM ROCHA COMO EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO	Dimitri Wuo Pereira; Igor Armbrust	2007	Não apresenta	Resumo
6	A AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E OS ESPORTES DE AVENTURA NA ESCOLA: UMA ESTREITA RELAÇÃO	Tiago Felipe da Silva; Tiago Nicola Lavoura	2008	Ensino Médio	Resumo
7	ATIVIDADES FÍSICAS DE AVENTURA NA ESCOLA: UMA PROPOSTA NAS TRÊS DIMENSÕES DO CONTEÚDO	Laercio Claro Pereira Franco	2008	Não apresenta	Dissertação
8	A CANOAGEM, A ESCOLA E A ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA	Tiago Nicola Lavoura; Tiago Felipe da Silva	2008	Não apresenta	Resumo
9	ESPORTES DE AVENTURA E DA NATUREZA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO	Andrey Portela; Celso Holowka Filho; Marcos Antonio Soares	2008	Ensino Fundamental II	Resumo
10	ATIVIDADES DE AVENTURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS	Kaciane Fernandez Espinoza	2009	Ensino Infantil	Resumo expandido
11	ATIVIDADES DE AVENTURA COMO ESTRATÉGIA DE REFLEXÕES SOBRE A QUESTÃO AMBIENTAL EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O CASO DA CAMINHADA ECOLÓGICA	Murilo Eduardo dos Santos Nazário; Gisele Maria Schwartz; Juliana de Paula Figueiredo; Cristiane Naomi Kawagutti; Douglas Henrique da Silva; Filipe Mendes Mota	2010	Ensino Médio	Resumo

12	ATIVIDADES RADICAIS E DE AVENTURA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DOS ALUNOS DO CICLO I DE UM A ESCOLA PÚBLICA	Friedrich Richter	2010	Ensino Fundamental I	Resumo
13	ESPORTES DE AVENTURA NA ESCOLA	Felipe Edney Mendonça Martins	2010	Ensino Fundamental I	Resumo
14	OS ESPORTES DE AVENTURA DA ESCOLA: O <i>SLACKLINE</i>	Eliete Maria Silva Cardozo; Julio Vicente da Costa Neto	2010	Ensino Fundamental I	Resumo expandido
15	OPINIÃO DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A INSERÇÃO DO <i>SKATE</i> NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	Claudio Alexandre Celestino; Camila Eloisa Quintana; Caroline Ferraz Simões; Érica Rigolin; Augusto Perego; Giuliano Gomes de Assis Pimentel	2011	Ensino Fundamental II	Resumo
16	PSICOMOTRICIDADE E <i>SKATE</i> : A DESCOBERTA DE CONTRIBUIÇÕES RECÍPROCAS	Douglas Costa Ferreira	2012	Ensino Infantil e Fundamental I	Resumo
17	ATIVIDADES DE AVENTURA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	Glauca Guíulia Costa Pereira; Alex Fabiano Santos Bezerra	2012	Ensino Fundamental II	Resumo expandido
18	EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E TRANSVERSALIDADE: O MERGULHO E SUAS POSSÍVEIS ARTICULAÇÕES COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL	Cassio Martins; Marcelo Paraíso Alves; Thais Vinciprova Chiesse de Andrade; Kátia Mara Ribeiro; Gustavo Alves Vinand Kozloswski de Farias	2014	Ensino Médio	Resumo
19	ATIVIDADES DE AVENTURA NA NATUREZA E O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE BELÉM-PA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS	Ramon Luiz Cardoso de Souza; Vera Solange Pires Gomes de Sousa	2014	Não apresenta	Resumo expandido
20	INCLUSÃO DAS ATIVIDADES DE AVENTURA DENTRO DO CONTEXTO ESCOLAR EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DE MARINGÁ: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	Jean Miranda Euflausino; Claudio Alexandre Celestino; Rafael Bispo de Araújo; Giuliano Gomes de Assis Pimentel	2014	Ensino Fundamental I	Resumo expandido
21	AULA ADAPTADA DE <i>STAND UP PADDLE</i> COM GARRAFAS PET NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	Thiago Zagare	2015	Não apresenta	Artigo
22	ESPORTE DE AVENTURA NA ESCOLA: POSSIBILIDADES DE DIÁLOGO COM A MÍDIA-EDUCAÇÃO	Dandara Queiroga de Oliveira Sousa	2016	Ensino Médio	Dissertação
23	DIVERSIFICAÇÃO DAS AULAS DO PROEPI: UMA AVENTURA POSSÍVEL	Jarbas Pereira Santos; Wetel Santos Rocha	2016	Não apresenta	Resumo
24	ESCALADA <i>INDOOR</i> COMO POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA	Felipe da Silva Triani; Cassio Martins; Marcelo Paraíso Alves	2016	Ensino Fundamental I	Resumo
25	O ENSINO DE <i>SKATE</i> NO ENSINO FUNDAMENTAL NA VISÃO DE PAIS E ALUNOS	Luana Mari Noda; Mariana Ardengue; Alessandra Vieira Fernandes; Silvana dos Santos; Gabriele Renata de Carvalho Ferreira; Giuliano Gomes de Assis Pimentel	2016	Ensino Fundamental I	Resumo

26	O MOUNTAIN <i>BIKE</i> COMO FERRAMENTA DA PSICOMOTRICIDADE PARA A LATERALIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	Péricles Maia Andrade; Temístocles Damasceno Silva	2016	Ensino Fundamental I	Resumo
27	PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NA ESCOLA PÚBLICA A PARTIR DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – UMA REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DO ESPORTE ORIENTAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	Dayse Alisson Câmara Cauper; Tiago Onofre	2016	Não apresenta	Resumo
28	PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: AS POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	Dilvano Leder de França	2016	Ensino Fundamental I	Tese
29	O ENSINO DO ESPORTE ORIENTAÇÃO NA ESCOLA: POSSIBILIDADES E LIMITES DE UMA PROPOSTA À LUZ DA METODOLOGIA CRÍTICO-SUPERADORA	Dayse Alisson Câmara Cauper	2018	Ensino Médio	Dissertação
30	A PARCERIA INTERDISCIPLINAR NAS TRILHAS EM AULAS DE CAMPO ENTRE EDUCAÇÃO FÍSICA E GEOGRAFIA: O PROJETO DE EXTENSÃO “EXPEDIÇÕES DO CEFET-RJ - CAMPUS PETRÓPOLIS”	Marcelo Faria Porretti; Fillipe Fernandes Rodrigues de Oliveira; Fernando Amaro Pessoa	2018	Não apresenta	Resumo
31	ATIVIDADES DE AVENTURA COM CARRINHO DE ROLIMÃ: RISCANDO O ASFALTO	Jarbas Pereira Santos; Marilda Teixeira Mendes; Michela Abreu Francisco Alves; Gislane Ferreira de Melo; Patrícia Aparecida Antunes Alves	2018	Ensino Fundamental I e II	Resumo
32	ATIVIDADES DE AVENTURA NO AMBIENTE ESCOLAR: UMA PROPOSTA POSSÍVEL	Meire Cláudia dos Santos; Amanda Mayara do Nascimento Cardoso; Diego Catão dos Santos Santana; Kelly Cristina do Amaral	2018	Ensino Fundamental II	Resumo
33	EDUCAÇÃO PARA SAÚDE E MOVIMENTO “SKATE NA ESCOLA”	Claudio de Souza	2018	Ensino Fundamental I e II	Resumo
34	MAQUETE COMO RECURSO DIDÁTICO NAS ATIVIDADES DE AVENTURA APROXIMAÇÕES A PARTIR DOS ALUNOS	Elizandro Ricardo Cassaro; Vilmar Malacarne; João Fernando Chistofolletti	2018	Ensino Fundamental I	Resumo expandido
35	MAPAS E TRAÇADOS: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE <i>PARKOUR</i> E CORRIDA DE ORIENTAÇÃO	Roberto do Valle Mossa; Debora Helen ise Lemes de Paula; Vera Luiza Moro	2018	Ensino Fundamental II	Resumo
36	O DESENVOLVIMENTO DA DIMENSÃO ATITUDINAL EM AULAS DE ATIVIDADES DE AVENTURAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	Érika Fernandes de Almeida Arruda; Liciane Vanessa de Oliveira Mello; Corrêa Katharine Aguiar Tolomeotti; Giuliano Gomes de Assis Pimentel	2018	Ensino Fundamental I	Resumo
37	O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O CONTEÚDO DAS ATIVIDADES DE AVENTURA	Mayllena Joanne Fernandes de Carvalho; Alexander Klein Tahara	2018	Ensino Fundamental II	Resumo

38	PARKOUR COMO ESTRATÉGIA DE TRABALHO NO ENSINO FUNDAMENTAL I	Igor Roberto Schmitz Santos; Luciano Pereira Marotto; Leandro Mendes de Carvalho; Veronica Ester Tapia; Friedrich Richter	2018	Ensino Fundamental I	Resumo
39	RADICALIZANDO NA ESCOLA: RELATANDO EXPERIÊNCIAS DE INCLUSÃO	Welder Rossini dos Santos Buzato; Estevão Kwane de Souza Leitão; Matheus Pereira de Oliveira; Lucas Borges Soeiro; Walk Loureiro	2018	Ensino Fundamental I e II	Resumo
40	UMA VIVÊNCIA DE JOGOS DE AVENTURA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE UMA CORRIDA ORIENTADA	Leandro Santos Andrade	2018	Ensino Fundamental II	Resumo
41	O ENSINO DE CIÊNCIAS E AS ATIVIDADES DE AVENTURA GERANDO EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	Elizandro Ricardo Cassaro; Vilmar Malacarne; João Fernando Christofoletti	2018	Ensino Infantil e Fundamental I	Resumo expandido
42	ESCALADA <i>INDOOR</i> COMO POSSIBILIDADE DE CONTEÚDO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	Felipe da Silva Triani; Felipe Tomaz da Silva; Jairo Antonio da Paixão	2019	Ensino Fundamental I	Artigo
43	O VOO LIVRE COMO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESCOBERTAS E DESAFIOS	Juliana Silva Santiago; Luísa Lenhardt; José Ricardo Silva; Fábio Machado Pinto	2019	Ensino Infantil	Artigo
44	SEQUÊNCIA DE ENSINO DA NAVEGAÇÃO COM MAPA E BÚSSOLA DO ECOESPORTE	José Otavio Franco Dornelles	2020	Ensino Fundamental II	Dissertação
45	A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS EM RELAÇÃO A UMA PROPOSTA DE ENSINO DO <i>SLACKLINE</i> NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO	Tiago Adriano dos Santos; Lizete Wasem Walter; Gabriela Simone Harnisch; Douglas Roberto Borella	2020	Ensino Médio	Artigo
46	<i>PARKOUR</i> : PROPOSTAS DE AULAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	Dianne Cristina Souza de Sena; Miguel Herick Sousa de Lemos	2020	Ensino Fundamental II	Artigo
47	PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA	Marcos Vinícius de Paula; Andréa Kochhann	2020	Não apresenta	Artigo
48	PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NA NATUREZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	Jéssica Karina Silva Ferreira; Paula Cristina da Costa Silva	2020	Ensino Infantil	Artigo
49	<i>PARKOUR</i> : PROPOSTAS DE AULAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	Filipe Botelho Francisco; Juliana de Paula Figueiredo; Viviane Preichardt Duek	2020	Ensino Infantil	Artigo
50	PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA: UMA EXPERIÊNCIA DO PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA	Luciana Toaldo Gentilini Avila; Cláudia Lima de Souza; Rogerio Matias Soares; Nathalia Coelho Botelho; Lara Silva Schuerme; Sheralise Alves Duarte; Leonardo de Souza Rodrigues; Joana Barroco Pinto; André Luis Martins Pinto	2020	Ensino Fundamental II	Artigo

51	AS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DURANTE O ENSINO REMOTO: PLANEJANDO O MOVIMENTAR-SE COM A PRANCHA DE EQUILÍBRIO	Kauana Possamai; Pedro Henrique Monticelli da Luz; Rogério Santos Pereira; Isadora Vieira Prates; Fabiane Castilho Teixeira Breschiliare	2021	Ensino Fundamental II	Artigo
52	O ENSINO DAS PRÁTICAS DE AVENTURA E A CONTEXTUALIZAÇÃO DA DETERMINAÇÃO SOCIAL DA SAÚDE	Regina Queiroz Silva; Leonardo Carlos de Andrade; Isaac Neves de Lima; Katiane dos Santos Costa	2021	Ensino Fundamental II	Artigo
53	ESPORTES DE AVENTURA E EDUCAÇÃO FÍSICA: APROXIMAÇÕES COM A EDUCAÇÃO INFANTIL	Luiz Antônio Iaczinski; Juliana de Paula Figueiredo; Viviane Preichardt Duek	2021	Ensino Infantil	Artigo
54	ORIENTAÇÃO: UM TESOURO PEDAGÓGICO DAS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA	Denise Correa Luz; Amauri Aparecido Bássoli Oliveira	2021	Ensino Fundamental I	Artigo
55	UNIDADE DIDÁTICA PARA O ENSINO DAS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO	Edmilson Pereira e Silva Junior; Fabio Freire de Oliveira; Jose Carlos de Souza	2021	Ensino Médio	Artigo
56	A ORIENTAÇÃO COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	Eduarda Sthefany Pereira Nunes; Michaela Camargo; Rosecler Vendruscolo	2022	Ensino Fundamental I	Artigo
57	ATIVIDADES CORPORAIS DE AVENTURA NA ESCOLA: A CORRIDA DE ORIENTAÇÃO COMO PROPOSTA NO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS	Tiago Ramos Dantas; Lucio Marques Vieira-Souza; Felipe Triani; Márcio Getirana-Mota; Jymmys Lopes dos Santos; Felipe J. Aidar	2022	Ensino Médio	Artigo
58	PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NA NATUREZA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA JUNTO À EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR INCLUSIVA	Maria da Conceição Dantas do Nascimento	2022	Ensino Fundamental II	Dissertação
59	O ENSINO DO SLACKLINE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: MEDIAÇÕES A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	Henrique Cândido Brandão	2023	Ensino Médio	Dissertação
60	O SURF EM TEMPOS DE APRENDIZAGENS REMOTAS: EXPERIÊNCIAS DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA	Camila Fernanda Pena Pereira; Samara Rubia Silva; Mayrhone Jose Abrante Farias; Ernesto Vandrê Teixeira Madeira	2023	Ensino Fundamental II	Artigo
61	PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA PROPOSTA DE ENSINO DO TREKKING DE REGULARIDADE NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	Elisandro Araujo Miranda	2023	Ensino Fundamental II	Dissertação
62	PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NA NATUREZA: POSSIBILIDADES DE VIVÊNCIAS E CONSCIENTIZAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA E NA CIDADE DE PIRENÓPOLIS-GO	Bruna Brandão teixeira	2023	Ensino Fundamental II	Dissertação

63	POSSIBILIDADES E DESAFIOS NO ENSINO DAS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	Dilvano Leder de França; Soraya Corrêa Domingues	2023	Ensino Fundamental I	Artigo
----	---	---	------	----------------------	--------

Fonte: Elaboração da autora (2024).

Dos estudos analisados, foi possível notar a presença de uma tese (28), oito dissertações (07; 22; 29; 44; 58; 59; 61; 62), oito resumos expandidos (04; 10; 14; 17; 19; 20; 34; 41), 18 artigos (21; 42; 43; 45; 46; 47; 48; 49; 50; 51; 52; 53; 54; 55; 56; 57; 60; 63) e 28 resumos simples (01; 02; 03; 05; 06; 08; 09; 11; 12; 13; 15; 16; 18; 23; 24; 25; 26; 27; 30; 31; 32; 33; 35; 36; 37; 38; 39; 40).

Grande parte dos trabalhos constitui-se de resumos simples e, por conta da limitação de espaço, tem pouco detalhamento dos dados, sendo esse um grande empecilho para compreendê-los em sua amplitude. Tais trabalhos deixam de lado a relação entre a sequência pedagógica e os(as) estudantes, bem como suas compreensões e análises críticas, aspectos que acreditamos ser de extrema importância para o entendimento mais completo da realidade do estado da arte.

Embora falte detalhamento, foi possível notar a existência de diversos estudos que abordam a temática estudada, sendo ela relevante e potencial de ser trabalhado na escola, valorizando a diversidade da cultura corporal em que estamos inseridos.

Além disso, encontramos trabalhos em todos os níveis de ensino, sendo 12 no Ensino Médio (01; 02; 03; 06; 11; 18; 22; 29; 45; 55; 57; 59), 37 no Ensino Fundamental (04; 09; 12; 13; 15; 16; 17; 14; 20; 24; 25; 26; 28; 31; 32; 33; 34; 35; 36; 37; 38; 39; 40; 41; 42; 44; 46; 50; 51; 52; 54; 56; 58; 60; 61; 62; 63) e sete no Ensino Infantil (10; 16; 41; 43; 48; 49; 53).

A presença destes em todos os níveis de ensino, em especial no Ensino Médio, nos mostra a viabilidade de trabalhar as PCA na escola, proporcionando aos(as) estudantes um conhecimento mais amplo quanto à cultura corporal que os rodeia.

Além disso, embora uma grande parte dos estudos (01; 04; 06; 07; 08; 09; 11; 12; 13; 14; 19; 21; 23; 24; 25; 26; 27; 30; 31; 32; 33; 35; 37; 40; 42; 44; 47; 50; 57; 58; 63), não apresentem a quantidade de aulas; nos que o fazem essa quantidade varia entre 3 e 46. Com uma quantidade pequena de aulas, é difícil se ter uma compreensão completa de uma unidade temática, envolvendo as vivências, os conhecimentos sistematizados e a abordagem e problematizações quanto as questões socioculturais e as suas constituições históricas e política, pontos extremamente importantes para uma formação crítica.

A temática abordada nos trabalhos também é variada. Temos a abordagem da canoagem (08; 58), escalada (01; 02; 05; 12; 13; 20; 24; 36; 42), caminhada, *trekking*, montanhismo e corridas (06; 11; 17; 19; 27; 29; 30; 32; 35; 40; 54; 56; 57; 61; 62; 63), atividades ao ar livre (04; 22), carrinho de rolimã (23; 31; 39), atividades aquáticas (03; 17; 18), prancha de equilíbrio (51), *stand up* (21), e alguns estudos utilizaram os termos atividades, esportes ou práticas corporais de aventura (07; 10; 28; 29; 34; 47; 48; 49; 50; 52; 53; 55).

Houve temáticas como arborismo (13; 63), *slackline* (20; 23; 34; 36; 37; 45; 59; 63), *skate* (15; 16; 20; 25; 33; 36; 37; 63), patins (37), *parkour* (14; 20; 31; 35; 36; 37; 39; 46; 63), *bike* (26), tirolesa (39), arco e flecha (32), falsa baiana (23; 39), rapel (23), esqui-bunda (58), surfe (58; 60) vôo livre (43) ecoesporte e esportes de aventura na natureza (9; 44).

Notamos com isso que as PCA envolvem uma diversidade de atividades presentes em nossa sociedade, e essa gama rica de temáticas deve ser trabalhada no ambiente escolar como meio de proporcionar as vivências e os conhecimentos sistematizados pertencentes à cultura corporal.

Alguns(mas) autores(as) (28; 29; 35; 37; 42; 45; 46; 48; 49; 53; 55; 63) relataram a existência de dificuldade no trabalho com a temática em razão da ausência de estrutura física e da falta de materiais das instituições. Embora saibamos a dificuldade da realidade das escolas, acreditamos que, com organização, as PCA são uma possibilidade. Além desse obstáculo, Ramon Luiz Cardoso de Souza e Vera Solange Pires Gomes de Sousa (2014) ressaltam a dificuldade por parte dos(das) próprios(as) professores(as) com a temática, dificultando ainda mais a sua presença.

No trato com as PCA, encontramos abordagens a respeito da consciência socioambiental (11; 17; 21; 27; 28; 29; 34; 49). Neste sentido, acreditamos ser de extrema importância a compreensão das PCA para além somente da prática pela prática, mas também como resgate do entendimento a respeito de toda a cultura e exploração ambiental que gira em torno dela. Além disso, alguns(mas) autores(as) (05; 18; 28; 48) mostram o caráter interdisciplinar da temática PCA, oportunizando sua presença no ambiente escolar em vista de uma formação mais completa.

Regina Queiroz Silva *et al.* (2021) apresenta que, com as intervenções, é possível proporcionar o acesso a práticas distantes de uma grande parcela da sociedade, que muitas vezes

são caras, e que, para que realmente possamos superar essas desigualdades, é necessária uma luta coletiva pelo direito ao lazer da classe trabalhadora.

Foi possível notar que os autores (04; 09; 10; 15; 16; 20; 21; 22; 23; 24; 25; 28; 31; 33; 34; 3; 42; 44; 45; 52; 53; 55) registraram que houve grande participação e que a temática é muito bem-vista pelos(as) alunos(as). Com isso, percebemos que a oportunidade de experimentação de um esporte novo é bem recebida na escola, e que as PCA podem trazer diversas contribuições ao processo de ensino-aprendizagem, proporcionando aos(às) alunos(as) vivências que muitas vezes são deixadas de lado ou às quais estes(as) dificilmente teriam acesso.

Notamos, portanto, que as PCA são uma temática possível no ambiente escolar e que a realidade na qual a escola se encontra pode auxiliar nessa presença, proporcionando aos(as) estudantes uma compreensão crítica quanto ao acesso a tais práticas, que muitas vezes são consideradas propriedade privada restrita a uma pequena parte da população.

Capítulo 3 - PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA REALIDADE DA AUTORA

“Você tem que agir como se fosse possível transformar radicalmente o mundo. E você tem que fazer isso o tempo todo.”

Angela Davis

Neste capítulo, trataremos de como a construção do campo de pesquisa que busca compreender como a PHC por meio do CCS pode nos auxiliar a atingir os objetivos de uma Educação Física libertadora, articulada com a temática das PCA. Para isso, apresentaremos a constituição da proposta pedagógica, os meios utilizados para a construção e análise de dados, incluindo os seus processos éticos, os dados constituídos através da proposta pedagógica apresentada, e, por fim, os resultados alcançados e as discussões realizadas.

3.1 CONSTRUÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA:

3.1.1 UNIVERSO DA PESQUISA

Os procedimentos adotados na presente pesquisa obedeceram aos Critérios de Ética em Pesquisa com seres humanos, conforme Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), tendo aprovação do projeto número 64509122.0.0000.8158 na plataforma Brasil.

É importante considerar qual a prática social em que os(as) estudantes estão inseridos, pois isso interfere diretamente nas suas compreensões. Portanto, ressaltamos que o estudo foi realizado em uma escola estadual localizada no centro da cidade de Poços de Caldas/MG. A cidade é conhecida por sua extensa área natural, que transita entre o bioma Cerrado e a Mata Atlântica, além de possuir fontes de águas termais, que são valorizadas por possíveis poderes curativos, o que fez com que parte da realidade econômica do município girasse em torno do turismo e turismo ambiental, tendo culturalmente as PCA na natureza se desenvolvido como lazer turístico.



Por conta do incentivo ao turismo, a população local, em especial a mais pobre, acaba sendo deixada de lado. Esse fato é perceptível quando vemos a diferença entre a infraestrutura dos bairros centrais e periféricos, além da existência de problemas relacionados à mobilidade urbana (passagens de ônibus caras e horários restritos) e acesso ao lazer (alto custo e restrito a espaços centrais).

Sendo assim, a temática das PCA, tratadas de forma a questionar as desigualdades e imposições presentes na sociedade capitalista, mostra-se como um caminho didático a contribuir para a reflexão e para a formação de uma consciência de classe dos(as) trabalhadores(as), de maneira que a luta coletiva seja percebida como uma alternativa para diminuir as desigualdades e exclusões.

Nesta realidade, a instituição escolhida para a realização do presente estudo encontra-se posicionada em uma região privilegiada da cidade, a cerca de 200 metros da Fonte dos Amores, um dos principais pontos turísticos, onde tem início a Trilha do Cristo que é utilizada por praticantes de atividades de aventura.

A instituição, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico (2022), foi criada em 1909, sendo a primeira na cidade sob forma de grupo escolar. Suas diretrizes observam uma perspectiva curricular problematizadora e crítica, centrada na construção e formação integral dos(das) estudantes, levando em consideração as suas vivências e percursos. Ainda, segundo o documento, a escola oferece turmas de Ensino Fundamental Anos Finais, 8º ano do Ensino Fundamental Integral, Ensino Médio, NEM, Ensino de Jovens e Adultos (EJA) - Ensino Médio e Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) de assistente administrativo pós-médio. No ano de 2022, a instituição contava com cerca de 1000 alunos(as) e 90 funcionários(as) (dentre eles(as) 48 professores(as)).

Nesta realidade, a disciplina de Educação Física possui três professores(as), contando no 9º ano do Ensino Fundamental Integral com três aulas semanais, no Ensino Fundamental e Médio com duas aulas semanais, e no NEM, Ensino Médio Noturno e EJA - Ensino Médio, com apenas uma aula semanal. O espaço para que as aulas práticas ocorram é uma quadra fechada e coberta, e em muitos momentos os(as) professores(as) precisam dividi-la. Além disso, existe uma gama de material satisfatória e abertura da coordenação para atendimento de possíveis solicitações.

3.1.2 PARTICIPANTES

Para a realização da pesquisa, foram convidados(as) alunos(as) de uma turma da terceira série do Ensino Médio regular (16 a 19 anos), totalizando 27 estudantes. Esta turma já possui uma relação de proximidade com a pesquisadora-professora, pois há três anos são alunos dela, e, por conta disso, valorizam suas aulas e percebem significado em suas propostas.

Para inclusão da amostra foi necessária a aprovação dos(das) alunos(as) e responsáveis por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Para respeitar as medidas éticas e não expor as identidades dos(das) sujeitos, na descrição das falas, os nomes dos(das) alunos(as) foram substituídos pela letra A (aluno(a)), acompanhada de um número, esse número é a identificação do(da) estudante, que, seguindo a ordem alfabética, cada um recebeu um.

3.1.3 MATERIAIS E MÉTODOS

A presente pesquisa assume caráter qualitativo, de acordo com Maria Cecília de Souza Minayo e Odécio Sanches (1993), atuando como compreensiva ou interpretativa, de forma dialética, com os significados e estruturas presentes no campo de estudo, entendendo-as como ações humanas portadoras de sentidos, trabalhando com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Em pesquisas com esta característica, é de suma importância o conhecimento do contexto, das realidades e das influências existentes sobre o ambiente investigado, sendo fundamental que o(a) pesquisador(a) entenda suas dinâmicas e evite possíveis distorções nas análises de dados.

Além disso, segundo Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira (2009), o estudo tem característica descritiva, pretendendo descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade, e de campo, pois além das pesquisas documentais e bibliográficas, se realiza a coleta de dados junto às pessoas, e o pesquisador(a) vai até o local da pesquisa para coletar dados reais.

Para alcançarmos o objetivo da presente investigação, adotamos como referencial metodológico a pesquisa intervenção, que segundo Marisa Lopes da Rocha e Katia Faria de Aguiar (2003), consiste em uma tendência das pesquisas participativas, que investiga a vida de

coletividades e sua diversidade, rompendo com os enfoques tradicionais em pesquisa. Sendo necessário para a formulação da pesquisa-intervenção a concepção de sujeito e de grupo, de autonomia e práticas de liberdade e a de ação transformadora.

Neste modelo de pesquisa, não visamos a mudança imediata da realidade, mas temos como perspectiva interrogar os múltiplos sentidos das instituições, colocando em análise os efeitos das práticas no cotidiano institucional, desconstruindo territórios e proporcionando a criação de novas práticas. A pesquisa intervenção se articula à pesquisa para produzir uma outra relação entre a formação/construção de conhecimentos, teoria/prática e sujeito/objeto, viabilizando trabalhos de campo que analisam as instituições que determinam a realidade sociopolítica e os suportes teóricos-técnicos, construídos no território educacional, não há o que ser revelado, descoberto ou interpretado, mas criado (ROCHA; AGUIAR, 2003).

3.1.4 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DE DADOS

As informações produzidas foram descritas e passaram pelo processo de organização e leitura dos documentos, codificação dos materiais e categorização, com base no que é apresentado por Robert Bogdan e Sari Knopp Biklen (1994). Este processo envolve a organização dos dados, buscando codificá-los em unidades manipuláveis, procurando padrões e descobrindo aspectos importantes, finalizando com a categorização, de forma a criar diálogos entre os códigos, estruturando-os de forma a recuperá-los à medida que se percebe seu potencial de informação (BOGDAN; BIKLEN, 1994)

Depois do processo de organização, descrição, codificação e categorização, os dados do diário de campo e do grupo de foco foram interpretados e debatidos de forma crítica a partir dos estudos com enfoque na PHC (SAVIANI, 1983), no CCS (SOARES *et al.*, 1992) e na Educação Física escolar.

3.2 AS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA FUNDAMENTADAS NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Após realizar o referencial teórico com levantamento bibliográfico e compreendendo o que é apresentado na literatura e no estado da arte, construímos uma sequência pedagógica tendo

como base a PHC e seus fundamentos, que são de extrema importância para o processo de ensino-aprendizagem nessa perspectiva. Como temática foram utilizadas as PCA na natureza, levando em consideração a prática social dos(das) estudantes.

Para que a sequência didática pudesse ser realizada no campo, a princípio, buscamos a autorização da instituição e o parecer de aprovação do Comitê de Ética. Com isso, foi selecionada uma turma com estudantes da terceira série do Ensino Médio de uma escola estadual da cidade de Poços de Caldas/MG. Das possíveis turmas, selecionamos a que participava mais ativamente das discussões, pois a liberdade para realização de debates era extremamente importante para a compreensão de como a sequência didática influencia/influenciou na consciência social dos(as) estudantes.

Depois disso, foi solicitada uma reunião com os(as) responsáveis, conjuntamente com os(as) alunos(as). Como a reunião de responsáveis da instituição estava próxima, aproveitamos o momento para explicar os objetivos, benefícios, riscos e funcionamento da pesquisa, lembrando aos(as) responsáveis e estudantes que, na descrição dos dados, a não identificação dos(das) sujeitos seria respeitada.

Os(as) alunos(as) foram convidados(as) a fazer parte da pesquisa, ficando explícito que, caso optassem por não participar, não haveria nenhum inconveniente dentro da disciplina. Para os(as) responsáveis e alunos(as) que aceitaram participar da pesquisa, foi solicitada a assinatura do TCLE e TALE.

Infelizmente, somente quatro responsáveis estavam presentes durante a reunião. No Ensino Médio, é comum o afastamento dos(das) familiares da escola, dirigindo-se até a instituição somente quando convocados nominalmente. Tal realidade se torna um dificultador quando buscamos nos aproximar da comunidade, pois essa parceria é pequena ou inexistente.

Para os(as) responsáveis que não estiveram presentes na reunião, o TCLE e o TALE foram entregues ao(a) estudante durante o período de aula, e foram explicados as características e objetivos do estudo, solicitando que os termos fossem entregues, ficando a pesquisadora à disposição para sanar quaisquer dúvidas que viessem a surgir, de forma presencial e/ou pelos contatos apresentados nos documentos.

Dentre os(as) 27 alunos(as) da turma, 16 são meninas e 11 são meninos. Destes(as), 26 estudantes (16 meninas e 10 meninos) autorizaram por meio do TCLE e TALE a realização da pesquisa. Sendo assim, consideramos somente os dados apresentados por eles(as).

Para a construção dos dados foram utilizados o diário de campo e o grupo de foco. O diário de campo foi utilizado em todas as intervenções, e depois de cada aula foram feitas anotações das principais percepções de forma analítica.

Segundo Sarah Camello Vasconcellos e Ana Lúcia Francisco (2015), este método permite acessar realidades não tangíveis por outros instrumentos, compreendendo os sujeitos não somente como passivos das condições estruturais em que estão inseridos, mas também como participantes ativos do processo. Para que se cumpra a função esperada, é necessário que o diário de campo possua um caráter reflexivo e analítico, apresentando registros das observações diárias.

Esses registros passaram por uma leitura atenta, para que se estabeleçam escolhas e direcionamentos dos dados de acordo com os objetivos e questões da pesquisa, sendo um modo de acesso àquilo que não está estritamente estabelecido pelos códigos e normas que determinam o funcionamento da escola, entendendo-a como um cruzamento de culturas que provoca tensões, aberturas, restrições e contrastes na construção de significados (VASCONCELLOS; FRANCISCO, 2015).

Então, no segundo bimestre do ano de 2023, foi realizada uma sequência didática de seis aulas duplas (geminadas), que buscava, além de promover o conhecimento e o acesso às PCA, oportunizar uma problematização quanto às desigualdades socioculturais e econômicas. O planejamento da sequência didática está detalhado no Apêndice I (Sequência Didática - PCA).

Saviani (2008) salienta que para se alcançarem os objetivos da PHC, é necessária a problematização, a instrumentalização e a catarse, tudo isso permeado pela prática social. Percebendo esses momentos de forma dialética, buscamos, com o auxílio dessas etapas, ampliar o conhecimento quanto à cultura corporal que envolve as PCA.

Para compreender a prática social, iniciamos as duas primeiras aulas com alguns questionamentos que buscavam analisar os conhecimentos dos(as) alunos(as) quanto às PCA e a sua presença na realidade em que estes(as) estão inseridos. Na primeira aula, com 23 alunos(as) presentes, foram iniciadas algumas problematizações da prática social, criticando o distanciamento da população mais pobre aos espaços em que as PCA estão presentes.

Então, foram debatidos os aspectos que influenciam diretamente no acesso às PCA, como o seu alto custo, as demandas do trabalho, a falta de tempo e a dificuldade de acesso devido à localização. Para além disso, foram problematizadas questões mais específicas no que

tange ao acesso, como a forma de divulgação, a mercantilização, a concessão dos espaços pela prefeitura, a idade, as questões de gênero e a condição financeira dos(as) praticantes.

Diante disso, iniciou-se a percepção de que a realidade socioeconômica é um dos aspectos mais relevantes para experienciar essas práticas na cidade, pois embora os(as) estudantes ainda sejam adolescentes, eles já precisam conciliar trabalho, estudos e momentos de lazer, sendo o lazer tido como algo dispensável e supérfluo na sociedade capitalista.

Além disso, um aspecto abordado foi o acesso das mulheres a essas práticas, pois além das dificuldades vividas pela população mais pobre, existe um trabalho de cuidado realizado pela mulher que as sobrecarrega, e conseqüentemente as afasta das diversas possibilidades de lazer.

A prática social é um espelhamento da realidade social em que o(a) estudante está inserido, sendo este o ponto de partida, comum para o(a) professor(a) e aluno(a), e a partir do qual se busca proporcionar a compreensão científica sobre as temáticas e conteúdos. Compreendendo a prática social, é possível identificar os principais problemas daquela realidade, e com as problematizações buscamos promover uma nova percepção da realidade (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

Ainda na mesma aula, já como parte da instrumentalização, foi apresentado o contexto de surgimento da cidade e como o turismo e o turismo ambiental se desenvolveram naquele ambiente. Além disso, foi abordado o porquê de a população mais pobre usufruir pouco dos espaços públicos na sociedade capitalista, que se tornam restritos somente às pessoas ricas ou turistas, restando aos mais pobres somente a vivência como trabalhadores(as).

Depois disso, foram trazidas algumas imagens que remetiam às PCA, e os(as) estudantes foram questionados quanto ao que se referiam e onde estavam presentes aquelas práticas na cidade de Poços de Caldas/MG. Nesse contexto, ficou evidenciada a mercantilização das PCA na cidade. Seguidamente, foi abordado o que são as PCA, sua divisão em práticas de aventura urbanas e na natureza, e, por fim, foi apresentado o objetivo da sequência didática, já que a intenção do estudo vai além de meramente conhecer e vivenciar as PCA, mas inclui também a compreensão da temática dentro de um espaço de luta, que precisa ser ocupado pela classe trabalhadora.



Nesta primeira aula, os(as) estudantes se engajaram nas problematizações iniciais, já reconhecendo um pouco da realidade injusta na qual estamos inseridos. Como a participação, o engajamento e os questionamentos foram grandes, alguns debates já puderam ser ampliados.

Na aula seguinte, na qual compareceram 26 estudantes, tematizamos a corrida de orientação. A princípio, como forma de instrumentalização, abordamos a história das corridas de orientação, seu surgimento no Brasil e no mundo, suas modalidades, as regras oficiais, seu funcionamento, além de instruções a respeito da utilização do mapa e da bússola (embora os(as) estudantes já estivessem na terceira série ano do Ensino Médio, o funcionamento desses equipamentos era desconhecido por eles(as)).

No momento seguinte, foi realizada a vivência da corrida de orientação, e os(as) alunos(as) se interessaram por cada informação compartilhada, principalmente como se utiliza o mapa e a bússola. Durante a realização da prática eles(elas) ficaram muito empolgados, solicitando para realizar a atividade novamente, com novas coordenadas.

A instrumentalização é o processo em que há a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários para analisar os problemas detectados, se tratando, para as camadas populares, das ferramentas culturais necessárias à luta social, para se libertarem das condições de exploração a que são submetidas (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019). A instrumentalização dos conteúdos e temáticas é retomada diversas vezes ao longo do processo pedagógico, pois o acesso ao conhecimento sistematizado é um dos pilares da PHC.

Imagem 6: Vivência da Corrida de Orientação



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

Após a vivência, foram realizadas algumas problematizações, como a ausência dessa prática na escola, sua inacessibilidade para todas as pessoas, além do pouco espaço que tais práticas possuem nos meios de comunicação de massa, por não gerarem lucros como os esportes mais difundidos, como é o caso do futebol e do voleibol, por exemplo.

Então, começamos a debater quanto a possibilidades de locais em que se pudessem realizar as PCA de forma gratuita em Poços de Caldas/MG. Como parte da avaliação da compreensão dos(das) estudantes, e promovendo um trabalho pedagógico que valoriza e intervém na prática social, foi solicitado para que os(as) estudantes realizassem, em trios, uma postagem no *padlet*, de locais próximos a sua residência em que se fosse possível realizar a

corrida de orientação. Nesse momento tivemos o registro de 12 locais diferentes, dentre os quais parques, praças, pontos turísticos, bosques e até mesmo uma mata próxima à rodovia.

Durante a prática, foi perceptível o envolvimento dos(das) estudantes, e, no momento da corrida, um dos grupos teve dificuldade na utilização do mapa e da bússola, sendo necessária a intervenção para que eles pudessem finalizá-la. A postagem no *padlet* foi realizada por todos os(as) estudantes, embora tenha havido a necessidade de cobrança, nas aulas subsequentes, para que esta fosse efetivada por eles(elas).

O *slackline* foi abordado na aula posterior, na presença de 24 alunos(as). Neste dia, eles(elas) estavam extremamente desatentos(as), pois havia trote³ na escola, e por conta de estarem com vestimentas diferentes, os(as) estudantes estavam empolgados(as) e agitados(as). Sabemos que na realidade escolar precisamos lidar com diversas situações, mas, embora tenham existido dificuldades, tivemos a participação de toda a turma.

Então, para iniciar a aula, foi abordada a história do *slackline*, seu surgimento, o funcionamento dos equipamentos, o espaço necessário para a sua realização, as modalidades, competições, e algumas orientações de como atravessar a fita e algumas manobras básicas para iniciantes.

Após a abordagem, um pouco mais conceitual, iniciamos um pega-pega na linha, que aconteceu na quadra poliesportiva, em que os(as) estudantes precisaram se movimentar como se estivessem em cima do *slackline*. Depois disso, de forma conjunta, realizamos a montagem da fita e todos realizaram a travessia, sendo que alguns(as) dos(das) estudantes conseguiram avançar e realizá-la sozinhos, embora a maioria tenha realizado a travessia com auxílio.

Os momentos de instrumentalização estão longe de ser uma expressão mecanicista dos movimentos: tal etapa tem a intenção de garantir a função social da escola como transmissora dos conhecimentos sistematizados para os indivíduos da classe trabalhadora (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

³ O trote é uma tradição que marca o ano de formatura dos(das) estudantes, na qual é promovido uma brincadeira temática, em que a cada mês o grupo define um tema diferente, e se veste de acordo com ele. O tema pode ser anos 80, fantasias, profissões, dentre outras.

Imagem 7: Aula de *Slackline*.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

Como problematização, foram realizados alguns questionamentos, em que tratamos da percepção a respeito dos espaços públicos existentes na cidade nos quais as pessoas montam a fita de *slackline*, havendo a necessidade de compreender o município como um espaço privilegiado, em razão de ter parques e praças potencialmente propícias para diversas práticas corporais. O debate se estendeu também para questões como a ausência das PCA na mídia, o acesso majoritário à prática de pessoas com mais renda e pertencentes às camadas mais privilegiadas da sociedade, bem como quanto aos obstáculos para a prática. Segundo os(as) estudantes, destacam-se a falta de tempo, falta de material (a fita) e a insuficiência de conhecimento para fazê-lo.



É importante perceber que, embora valorizemos a importância e a necessidade dos momentos propostos por Saviani (2008), não os seguimos de forma rígida, pois mesmo com a promoção do conhecimento sistematizado por meio da instrumentalização, as problematizações estão presentes a todo momento, e a catarse pode surgir dependendo da mudança de compreensão dos(das) alunos(as), e tudo isso sendo permeado pela prática social.

Uma compreensão das categorias do método materialista presentes na PHC não pode se resumir a um esquematismo didático com cinco passos rigidamente estabelecidos e delimitados (LAVOURA; GALVÃO, 2021). Precisamos considerar a construção do conhecimento de forma dialética.

Por fim, ao debater sobre as possibilidades de ampliação da prática, foi solicitado para que os(as) estudantes postassem no *padlet* locais próximos a suas residências em que se é possível praticar o *slackline*. As postagens têm como objetivo realizar um mapeamento de possibilidades gratuitas para a realização das PCA em Poços de Caldas/MG. Mesmo com o incentivo para a realização da postagem, percebemos uma diminuição de propostas, reduzidas a 10 potenciais locais

Embora todos os(as) estudantes tenham participado da atividade, o interesse e o engajamento no debate e nas publicações não foi tão amplo. Além disso, até mesmo na vivência da prática foi necessária uma insistência para que todos realizassem a travessia. Existem, além das especificidades de cada turma, as interferências externas que podem atrapalhar no envolvimento nas aulas.

Na aula seguinte, a temática abordada foi o *trekking*. Estiveram presentes 25 alunos(as). A princípio, realizamos uma abordagem teórica, tratando da história das caminhadas em trilhas, tipos de terrenos em Poços de Caldas/MG, espécies únicas na cidade (por conta do encontro dos biomas Cerrado e Mata Atlântica), e questões que envolvem a preservação ambiental em detrimento da busca do lucro a qualquer custo, que polui, contamina, desmata e esgota recursos. Por fim, ressaltamos as precauções necessárias durante a realização das trilhas.

Quando foi realizada a trilha, a entrada da Fonte dos Amores estava fechada para uma “reestruturação”⁴ do espaço, promovida após a concessão da área para uma empresa privada.

⁴ A palavra reestruturação está entre aspas por considerarmos o que está acontecendo no espaço não somente uma reestruturação, mas sim uma adaptação do ambiente para atender as necessidades do mercado turístico, não se preocupando com a preservação ambiental.

Por conta disso, foi necessário solicitar a autorização da empresa por e-mail, e ainda assim houve dificuldades para o acesso. Os(As) funcionários(as) não estavam informados e no período estavam acontecendo cortes de árvores no local.

Imagem 8: Realização da Trilha do Cristo.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

Embora os(as) estudantes tenham se divertido muito durante a realização da trilha, ao finalizar a atividade realizamos um debate quanto à realidade da degradação ambiental que a “reestruturação” está ocasionando, com corte de árvores e a quebra das pedras da fonte. Além disso, foi abordado como a população sofre diretamente com a concessão, pois, além de tudo se tornar um mercado dentro daquele ambiente, pessoas pegavam água da fonte para consumo, tendo sido retirado o encanamento que permitia a coleta.

Avançamos, durante o debate, para as desigualdades sociais, e os(as) estudantes chamaram a atenção para o alto valor do transporte público, os gastos exorbitantes da prefeitura com o “embelezamento” da cidade. Verbalizaram que, mesmo com a existência de diversos impostos, não há manutenção dos espaços turísticos, o que “justificava” a política de concessão para a iniciativa privada.

Já neste momento, percebemos uma maior consciência quanto às desigualdades sociais, pois o debate que abordava as limitações no acesso às PCA foi ampliado para problemáticas do contexto social geral.

Além disso, os(as) estudantes foram questionados quanto à manutenção ambiental nas trilhas e nos espaços naturais da cidade e o desconhecimento de projetos para a preservação do meio ambiente, então, debateram que as legislações falham em não cobrar de forma mais efetiva a preservação dos ambientes concedidos, como foi percebido na “reestruturação” da Fonte dos Amores.

Em todos os momentos do processo pedagógico, a prática social dos(das) estudantes foi valorizada e problematizada. Tal ação busca promover uma compreensão ampliada quanto às práticas corporais, e com isso os(as) alunos(as) transferem para outras realidades a percepção das desigualdades.

Por fim, novamente foi solicitado que abastecessem o *padlet* com os locais em que se poderia realizar o *trekking* em Poços de Caldas. Neste contexto houve 11 publicações com trilhas na cidade. Embora tenhamos encontrado um espaço desfavorável para realização da prática e com a preservação ambiental sendo deixada de lado, os(as) estudantes gostaram muito da atividade, tiraram fotos, gravaram vídeos e participaram ativamente.

Em busca do processo catártico, na aula subsequente, abordamos dados atuais da realidade em que os(as) estudantes estão inseridos. Nesse dia estavam presentes 25 alunos(as) e, com o auxílio de um data show, trouxemos diversos materiais que abordavam a realidade das PCA na sociedade capitalista. Dentre eles, uma reportagem sobre o funcionamento dos equipamentos turísticos em Poços de Caldas/MG a partir da concessão dos espaços, em que foi debatida a degradação do meio ambiente e as ações que estão sendo realizadas e que dificultam o usufruto do espaço pela população.

Ouvimos a música de Charlie Brown Jr. “Somos *extremes* no esporte e na música”, que estimulou o debate quanto às desigualdades sociais, incluindo as explorações que a classe

trabalhadora passa, quanto ao racismo e à marginalização em relação às PCA. Podemos perceber isso ao longo de toda a letra, com maior ênfase nos seguintes trechos:

“Esporte é um mercado aí você revolucionário”

“Sei muito bem que é muito difícil praticar
O seu esporte sem nenhum incentivo”

“O batuque e o massacre
O batuque e o crack
O batuque e a bola
O pobre sempre é a bola”

“A bola da vez vejam vocês se vocês
Querem me ouvir eu falo um monte pra vocês
Alguns tem demais alguns têm de menos”

“Todo skatista na pista
Mista racista não cola nó na pista Há!”

Discutimos sobre a música de Careca Camillo “*Catrax, Buttbounce, Slackline*”, que gerou o debate acerca de o *slackline* ser uma possibilidade para todas as pessoas, embora, infelizmente, a baixa divulgação ocasione desconhecimento e, conseqüentemente, a não realização da prática.

Por fim, foi apresentado um vídeo que está disponível no *youtube*, denominado “Poços de Caldas também é aventura”, que trata a respeito de um hotel cujas diárias são inacessíveis para a maioria da população local. Notou-se que a maior parte das práticas presentes no vídeo não são de acesso e nem conhecimento da população mais pobre, pois são oferecidas somente a turistas e pessoas de maior poder econômico.

Nesse momento foi possível testemunhar a grande indignação dos(das) estudantes, por conta disso, foram abordadas por eles formas para se conseguir mudar tal realidade, como

protestos e a utilização dos meios de comunicação, onde percebemos a presença da catarse e da busca da mudança da realidade social em que estão inseridos(as).

Como nem todos os(as) estudantes apresentaram suas compreensões, foi decidido organizá-los em três grupos. Cada grupo debateu brevemente sobre uma temática, e posteriormente, apresentaram suas conclusões para o restante da turma, com os demais grupos contribuindo para a ampliação do debate.

Nessa dinâmica, o grupo “Mídias” ressaltou que a divulgação dessas práticas é pequena, e, por conta disso, muitas pessoas não sabem da sua existência. Além disso, a maior diversidade de práticas fica restrita a espaços privados, e, com a concessão dos espaços públicos, a população mais pobre tem ainda maior dificuldade de acesso a elas.

Nesse momento, foi compreendido pelos(as) estudantes(as) que o objetivo das empresas é ter lucros, mas é de responsabilidade da gestão pública proporcionar esses espaços de lazer para toda a população, e que os espaços públicos precisam passar por manutenções para que a concessão não se torne a única opção para sua conservação. Acreditamos que a precarização pode ser também um projeto de governo, que busca a diminuição da interferência do poder público por meio de propostas neoliberais.

O grupo que debateu a questão do meio ambiente e da realidade socioambiental apresentou a inquietação resultante do fato das legislações ambientais não serem aplicadas em relação àqueles que têm dinheiro, além de abordarem a necessidade de se educar e orientar a população para que haja preservação desses espaços na cidade. Foi apontado ainda que, com os impostos pagos por todos, os órgãos governamentais têm a responsabilidade de preservar tais áreas. A preservação ambiental é de extrema importância para a manutenção do turismo na cidade, e, por conta disso, os(as) estudantes questionaram o porquê de os órgãos públicos não moverem esforços para a manutenção desses ambientes.

O grupo que abordou a questão do acesso, pautou inicialmente que são as pessoas com mais dinheiro, pertencentes a estratos mais privilegiados da sociedade, que usufruem dos espaços e ambientes citados, pois muitas vezes há cobrança para a realização das PCA, e, ainda em espaços em que a prática é gratuita, o acesso fica dificultado por conta da falta de tempo. Por fim, os(as) alunos(as) comentaram a respeito da desigualdade de gênero presente no acesso às PCA, pois as mulheres acabam sendo sobrecarregadas por um trabalho de cuidado realizado



além da sua jornada de trabalho fora de casa, além do fato de muitas das práticas serem tidas como inapropriadas para elas.

No debate foi possível notar que os(as) alunos(as) fizeram assimilação dos debates realizados durante a sequência didática e ampliaram sua consciência quanto às desigualdades socioeconômicas de forma interseccional e transversal. A partir disso, percebemos o processo de catarse acontecendo aos poucos.

A catarse é a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de mudança social, a partir do qual os(as) alunos(as) ascendem ao nível sintético (SAVIANI, 2008). Embora o processo catártico possa surgir a qualquer momento, esse espaço foi propício para que se oportunizasse uma exposição e uma expansão das suas compreensões.

Na última aula, estavam presentes 24 estudantes, e, com o objetivo de buscar a promoção de mudanças e interferências na prática social, foi proposta a confecção de uma revista digital. Iniciamos a aula com questionamos quanto a quais temáticas foram abordadas nos debates anteriores, e elas foram retomadas de forma sucinta, tratando da questão do acesso, à influência socioeconômica, bem como de questões de gênero e raça, além da questão da preservação ambiental e do quanto o sistema capitalista transforma tudo em mercadoria.

O tema da revista foi “Acesso às PCA em Poços de Caldas”. Para a confecção das reportagens, os(as) estudantes mantiveram os trios definidos para as publicações no *padlet*, e cada grupo confeccionou uma reportagem quanto à temática proposta. Nesse momento auxiliamos na definição das temáticas e nas dificuldades tecnológicas que foram surgindo.

Imagem 9: Confeção da Revista Digital denominada: Acesso às Práticas Corporais de Aventura em Poços de Caldas/MG.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

Como parte da sequência didática, o grupo construiu uma revista digital que, além de ser parte da intervenção na prática social, foi extremamente importante para expressar a compreensão dos(as) alunos(as) quanto ao processo educativo. As reportagens trazidas pelos(pelas) alunos(as) na revista foram lidas e analisadas detalhadamente, e utilizadas durante o processo de discussão conjuntamente das respostas do grupo de foco e dos dados do diário de campo. A revista também faz parte do produto educacional, constando do Apêndice V, e os títulos e as temáticas abordadas nas reportagens foram:

- “Proposta de Projeto *Parkour* em Poços de Caldas/MG”: objetivando a criação de um projeto de *parkour* para que o esporte deixe de ser marginalizado e possa ser praticado e reconhecido;
- “*Parkour*”: aborda as desigualdades de gênero no *Parkour*, que é tido como uma prática estritamente masculina;
- “Tirolesa”: trata da história, características, perigos, experiências quanto a tirolesa, e também os seus valores que dificulta o acesso em Poços de Caldas/MG;

- “*Paintball*”: aborda as características e objetivos do esporte, falando quanto a restrição do acesso à prática na cidade de Poços de Caldas/MG, por estar presente somente em um hotel, destinado a pessoas de alto nível socioeconômico;
- “Privatização e Preservação”: trata da concessão de espaços turísticos que eram gratuitos na cidade de Poços de Caldas/MG, restringindo esses espaços a pessoas com um maior poder aquisitivo;
- “Trilha do Cristo”: trata do fechamento da trilha do Cristo e a sua “reestruturação”, aprofundando o debate da questão ambiental;
- “Trilhas em Poços de Caldas: O que saber sobre?”: debate quanto às problemáticas referentes ao acesso às trilhas, bem como à ausência de conservação dos espaços públicos, devido ao fato de vivermos em uma sociedade capitalista que, como tal, busca a maximização do lucro em todos os aspectos;
- “Ciclismo e suas particularidades em Poços de Caldas/MG”: aborda os benefícios do uso das *bikes*, os atletas de *bike* em Poços de Caldas/MG, e debate sobre projetos de incentivo à prática do ciclismo na cidade, como a Associação dos Ciclistas de Poços de Caldas (ACPC);
- “Privatizações das trilhas públicas”: debate o processo de concessão das trilhas, no qual a população acaba tendo menos acesso com as possíveis cobranças para o ingresso nesses espaços;
- “Práticas Corporais em Poços de Caldas”: apresenta as possibilidades das PCA no Parque do Cristo, contudo, debate as dificuldades de acesso para a população mais pobre;
- “Privatização de Recursos Naturais e Culturais”: trata da concessão de espaços públicos, debatendo ainda a respeito da restrição desses espaços, além da consequente perda da identidade do local resultante da ausência de critérios em tais processos de concessão;
- “Acesso às Práticas Corporais de Aventura em Poços de Caldas/MG”: aborda a dificuldade de usufruir do lazer em Poços de Caldas/MG, em especial por conta da falta de tempo e de dinheiro. Trazem em destaque a especificidade do salto no paraplanagem, que custa um terço do salário-mínimo.



Além das reportagens, a revista conta também com o levantamento realizado pelos(as) estudantes de possíveis locais para realizar as PCA em Poços de Caldas/MG (com a especificidades das práticas abordadas no processo pedagógico, como a corrida de orientação, *slackline* e *trekking*), e, durante a construção da revista, foi explicado que embora eles estivessem denunciando as dificuldades de acesso, às possibilidades trazidas por eles(as), estariam presentes e também seriam abordadas.

Percebemos que em todas as reportagens confeccionadas pelos(as) estudantes há problematizações críticas quanto às questões que influenciam no acesso às PCA em Poços de Caldas/MG, o que faz com que percebamos o potencial do trabalho realizado para a busca de mudança da realidade desigual em que estamos inseridos. Foi perceptível o empenho dos(das) estudantes na confecção da revista.

Os debates evidenciaram que as discussões abordadas nas aulas foram relevantes para a ampliação da consciência social dos(as) estudantes. Sabemos que uma mudança de atitude não necessariamente significa a compreensão/transformação da prática social, mas cabe ao trabalho educativo a promoção de ações intencionais e planejadas para possibilitar que a unidade contraditória das especificidades do ensino ocorra, convertendo conhecimentos em saberes escolares, considerando a importância dos conteúdos para a formação humana (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

Além disso, as avaliações precisam estar relacionadas ao projeto pedagógico da escola, e dialeticamente com tudo o que a escola assume, sendo elas produto-criativas e reinterativas, buscando imprimir a identificação de conflitos no processo de ensino-aprendizagem e a superação deles por meio do esforço crítico e criativo (SOARES, *et al.*, 2012). Para isso, utilizamos como avaliação das aprendizagens as postagens no *padlet*, a construção da revista digital, a participação e desenvolvimentos nos debates e durante as vivências.

Segundo Gasparin (2002), para uma ação docente adequada é necessária uma previsão do que será realizado, mesmo que seja de uma maneira mais ampla, o que evidencia a importância de haver o planejamento das unidades de conteúdos que serão trabalhados com os(as) estudantes. Nesse sentido, as ações que foram inicialmente planejadas serviram de referência para a execução do projeto, embora tenham passado por modificações que se mostraram necessárias durante o processo.

3.4 GRUPO DE FOCO COMO EXPRESSÃO DA CONSCIÊNCIA SOCIAL DOS (DAS) ESTUDANTES

O grupo de foco foi construído após uma semana da finalização da sequência didática no ambiente da própria instituição, para discutir e comentar o objeto da pesquisa, buscando o entendimento das diferentes percepções e atitudes acerca de fatos e práticas. Segundo Uwe Flick (2004), no grupo de foco enfatiza-se o aspecto interativo da produção das informações, sendo a interação extremamente importante para o resultado positivo e confiável. Esses grupos podem ser entendidos e utilizados como simulação de discursos e conversas cotidianas.

Segundo o que é apresentado por José Damico (2006) quanto à constituição de um grupo de foco, foram selecionados oito estudantes, de acordo com a participação e o envolvimento nas aulas, escolhendo os potenciais bons informantes (de acordo com os objetivos do estudo), os bons informantes foram selecionados de acordo com a sua participação nas discussões realizadas e pela análise crítica de suas percepções durante os processos avaliativos. O grupo foi conduzido pela pesquisadora (moderadora), como indicado por Flick (2004), realizando um “aquecimento”⁵ inicial e algumas questões norteadoras para auxiliar nos debates (APÊNDICE II). Este momento foi gravado por meio de áudio e vídeo, que foram transcritos e analisados.

⁵ O “aquecimento” no Grupo de Foco seria um “início de conversa”, que consiste em um momento inicial em que se busca aproximar dos(das) pesquisados(as) com perguntas quanto ao tema, mas que sejam mais diretas e menos problemáticas, para que nos momentos em que forem expostos a temáticas mais complexas estejam confortáveis para tratar delas.

Imagem 10: Realização do Grupo de Foco.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

Participaram do grupo dois homens e seis mulheres. No início, foi deixado claro para os(as) alunos(as) que aquele momento a professora não contribuiria enquanto tal, e sim agiria como pesquisadora, pois eles deveriam se expressar livremente, de acordo com as compreensões das temáticas abordadas. As perguntas do grupo de foco foram adaptadas conforme as dúvidas dos(das) estudantes, e elas foram de grande importância para abordar temáticas como: a Educação Física na escola; PCA na escola; Preservação ambiental; Preservação ambiental nas PCA; Lazer como um direito; Mercantilização e possibilidades de acesso às PCA em Poços de Caldas/MG; Gênero e acesso às PCA; Escola e Educação Física como promotora de consciência social.

Todas as temáticas foram amplamente debatidas, e foi perceptível que os(as) estudantes tinham mais propriedade em algumas, e que alguns(as) deles(as) se expressaram verbalmente com maior frequência, em vista de outros que somente concordavam com o que os demais diziam. Além disso, em diversos momentos eles(as) se perdiam nas falas, o que fez com que houvesse a necessidade de intervenção da pesquisadora.

O grupo de foco teve a duração de uma hora e oito minutos, e sua transcrição ocupou 40 páginas de dados, que foram analisados de forma minuciosa e serão utilizados para a constituição dos debates a seguir.

3.5 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, DEBATES ACERCA DAS POSSIBILIDADES E LIMITES DA PRESENÇA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Este tópico surgiu a partir da organização, codificação e categorização (BOGDAN; BIKLEN, 1994) dos dados construídos através do diário de campo e pela análise das falas do grupo de foco, que foram debatidos com base em estudos da área. Sendo assim, as PCA são consideradas no contexto escolar de forma crítica, tratando os marcadores socioculturais e sua influência no acesso às PCA, o processo educativo para a formação de uma consciência de classe, a consciência socioambiental, e finalizando com os limites e possibilidades da proposta pedagógica.

3.5.1 PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA E AS DIFERENTES DESIGUALDADES SOCIAIS MATERIALIZADAS NA REALIDADE DOS(AS) ESTUDANTES

A presença das PCA na escola está respaldada por diversos documentos norteadores, sendo uma temática que faz parte da cultura corporal e cujo acesso não pode ser negado aos(as) estudantes. Com o levantamento do estado da arte apresentado no tópico em que abordamos as PCA, podemos perceber que a temática é potencialmente rica de ser desenvolvida na escola, e que, com o passar dos anos, tal abordagem se faz mais presente nas instituições de ensino.

Além disso, Tiago Adriano Santos *et al.* (2020), salientou, em seu estudo, que os(as) estudantes manifestam opiniões positivas e consideram segura a presença das PCA nas aulas de Educação Física, e a temática, em sua amplitude, revela grande potencial ao ser trabalhada na escola. Tal percepção apresentada também é evidente no nosso estudo. Durante a realização do grupo de foco, vez que todos(as) os(as) estudantes que participaram trataram de forma positiva a presença das PCA na escola, sendo que alguns(as) apresentaram as seguintes falas:

A12: “É uma proposta muito divertida.” (GRUPO DE FOCO, 2023, p. 4).

A8: “Sai um pouco da bolha de ficar só quadra, futebol, vôlei.” (GRUPO DE FOCO, 2023, p. 4).

A10: “A maioria das coisas que você falou eu não conhecia.” (GRUPO DE FOCO, 2023, p. 4).

A2: “Sim, a gente participa mais da aula.” (GRUPO DE FOCO, 2023, p. 5).

Com as falas, reiteramos o debate que muitas vezes as aulas de Educação Física na escola se restringem aos esportes hegemônicos, e a diversificação das temáticas é importante para que os(as) estudantes conheçam e vivenciem a amplitude das práticas corporais, e não somente alguns poucos esportes de forma acrítica. Além disso, o(a) estudante A2 relatou que, com o aumento do interesse, a participação da aula também é maior, o que consideramos extremamente positivo.

Embora seja uma proposta muito bem recebida pelos(as) alunos(as), corroboramos com Santos *et al.* (2020), quando eles(as) apresentam que, muitas vezes, as escolas não possuem materiais adequados para realização dessas atividades, o que reconhecemos como uma problemática no fazer docente. Em contrapartida, existem diversas PCA que podem ser realizadas com materiais adaptados ou mesmo sem materiais, havendo, para isso, a necessidade de uma organização sistemática da temática para a sua presença.

Sendo as PCA atividades da cultura corporal, elas são resultadas das relações de produção, que são produzidas e reproduzidas para atender as necessidades de uma coletividade (BELTRÃO; TAFFAREL; TEIXEIRA, 2020). Desse modo, na escola, a temática precisa ser trabalhada de forma abrangente, e não somente com enfoque no desenvolvimento de capacidades e habilidades motoras dos(das) estudantes, mas com uma ampliação do olhar para a realidade histórica, social, cultural e política que as permeia.

Contrariando essa necessidade, no levantamento tipo estado da arte encontramos 63 estudos que se apresentavam como relato ou análise de aspectos da prática pedagógica no que tange às PCA, mas somente Tiago Nicola Lavoura e Tiago Felipe Silva (2008), Glauca Giulia Costa Pereira e Alex Fabiano Santos Bezerra (2016), Dayse Alisson Câmara Cauper e Thiago Onofre (2016), Daise Cauper (2018), Luciana Toaldo Gentilini Avila *et al.* (2020), Regina Queiroz Silva *et al.* (2021), trataram da temática de forma crítica, tendo um olhar para além do saber fazer, considerando também as relações sociais que as atravessam.



Tais debates não podem ser deixados de lado quando se trata da Educação Física escolar, mas para que as perspectivas críticas se concretizem, é necessária uma formação de professores(as) que se volte para a promoção da justiça social, proporcionando acesso ao amplo acervo da cultura corporal humana (SOARES; BRITO NETO, 2022).

Por conta disso, para o trato com as PCA na escola, levamos em consideração a prática social em que os(as) estudantes estão inseridos, de modo a, além de valorizar o que é produzido socialmente, mas problematizar as desigualdades e exclusões existentes na sociedade. Então, analisamos as questões socioculturais que influenciam o acesso às PCA, buscando possibilidades de uma formação emancipadora da classe trabalhadora.

Foram suscitadas diversas problematizações levando em consideração as práticas sociais dos(das) estudantes, dentre as quais foram discutidos os aspectos que influenciam no acesso às PCA na cidade. Segundo o que foi debatido na revista digital, no grupo de foco e durante as aulas, os principais fatores que influenciam no acesso às PCA são o trabalho, a renda, a mídia, as questões de gênero e o turismo.

Na conjuntura do município, considerando as PCA como parte do lazer, então, corroboramos com Cinthia Lopes da Silva e Tatyane Perna Silva (2012) quando apresentam a necessidade de se considerar três aspectos fundamentais articulados no trato com o lazer, quais sejam, espaço, tempo e atitude.

Esses aspectos estão diretamente relacionados com os apresentados pelos(as) estudantes, pois, quando se referem à questão do trabalho, estão levando em consideração o tempo para a prática, quando tratam da renda, abordam os custos para acessar tais espaços, e quando tratam da mídia e das questões de gênero, justificam a atitude de não realizar tais práticas, tanto pelo fato do próprio desconhecimento a respeito, quanto em razão de construções socioculturais que dificultam o acesso das mulheres a essas práticas. Todos esses fatores são agravados pelo turismo, que acentua ainda mais o fator mercadológico a partir do qual são tratadas as PCA na cidade.

Um dos aspectos que influenciam no acesso às PCA é o tempo, pois mais da metade dos(das) estudantes da turma investigada precisam conciliar trabalho e estudo, restando pouco tempo para usufruir do lazer. Segundo a Constituição Federal de 1988, o lazer é um direito fundamental inerente ao ser humano. Mesmo essas práticas sendo parte do lazer, o que

percebemos é que ele de fato é usufruído por poucos. Seleccionamos algumas falas que justificam essa realidade:

A8: “Porque eles têm tempo, a gente trabalha pra eles poderem aproveitar.” (DIÁRIO DE CAMPO: 5º e 6º aulas, 2023).

A4: “Eu saio de casa às 6 da manhã e volto às 10 da noite, que hora que eu vou fazer isso?” (DIÁRIO DE CAMPO: 9º e 10º aulas, 2023).

Por conta das desigualdades promovidas pelas explorações presentes na sociedade capitalista, uma grande parcela da população não tem acesso ao lazer, além disso, segundo Silva e Silva (2012), os momentos dedicados ao lazer são tidos como supérfluos e dispensáveis, mas o lazer e trabalho, que antes eram opostos, hoje precisam ser pensados de forma interligada. Além de abordarem a questão da falta de tempo por conta da sobrecarga de afazeres, nas falas dos(as) estudantes percebemos que eles gostariam de usufruir do lazer, mas a conjuntura socioeconômica não permite.

Outro aspecto tratado diz respeito à percepção da necessidade dos(as) estudantes trabalharem muito para que os detentores de um maior poder aquisitivo possam usufruir das práticas corporais. Isso nos apresenta, mesmo que de modo ainda incipiente, a formação de uma consciência de classe, pois os(as) alunos(as) começam a perceber as desigualdades presentes na sociedade capitalista.

Sendo assim, nesta realidade, consideramos a cultura corporal como construída através dos diferentes modos de produção da vida, que foram se configurando de acordo com as relações dos seres humanos entre si e com a natureza, mediadas pelo trabalho (TAFFAREL, 2016). Por conta disso, o trabalho é uma questão central quando tratamos do acesso às PCA.

Ter poder aquisitivo é um aspecto de extrema importância para o acesso às PCA no contexto estudado, pois para ingressar nesses espaços é necessário ter condições financeiras para o transporte, para a compra ou o aluguel dos equipamentos, na contratação de profissionais capacitados para a orientação das práticas e com os custos para o acesso aos espaços de prática, que muitas vezes são particulares.

Os gastos com transporte têm relevância no acesso às PCA, haja vista que os locais onde estão presentes as práticas mais disseminadas na cidade são distantes dos bairros mais humildes.

A questão dos equipamentos e profissionais adequados, por sua vez, está diretamente ligada com as vivências e a prática das PCA, pois a maior parte delas necessita de equipamentos apropriados, o que tem um alto custo, e nada disso vale se não houver conhecimento do funcionamento e utilização desses equipamentos.

Durante as aulas e o grupo de foco, foi possível notar as seguintes falas:

A12: “Eu já não tava [sic] querendo acordar cedo no domingo pra subir uma trilha, e agora quem dirá pagar 10 reais pra poder entrar...” (GRUPO DE FOCO, 2023, p. 8).

A8: “Já não tem tempo, agora ter que gastar dinheiro em um negócio que é nosso...” (GRUPO DE FOCO, 2023, p. 8).

Percebemos que os(as) estudantes compreendem a realidade injusta em que estão inseridos, e que o lazer é a todo momento transformado em uma mercadoria, o que faz com que ele perca a sua principal característica de proporcionar o desenvolvimento pessoal e social da população, além de se tornar deficitário para as camadas populares (SILVA; SILVA, 2012).

Reafirmando isso, percebemos a explicação do(da) estudante A12:

Vai ficando cada vez menos acessível. Tipo, igual a gente tava conversando nas aulas passadas. A gente não tem tempo, a gente não tem dinheiro, entendeu. E o que resta pra gente tá tipo indo embora. O que a gente pode aproveitar em um domingo de folga, uma coisa de manhã, não dá mais (GRUPO DE FOCO, 2023, p. 7).

De forma articulada aos outros aspectos que influenciam o acesso às PCA, temos a mídia e a divulgação de possibilidades gratuitas na região, que, segundo os(as) estudantes, influenciam na atitude de se buscar as práticas presentes na cidade.

A8: “Muita gente não sabe nem que existe.” (DIÁRIO DE CAMPO: 5º e 6º aulas, 2023).

A6: “Huum, falta de visibilidade, porque tipo, a gente não conhece e a gente não vai.” (GRUPO DE FOCO, 2023, p. 18).

A15: “Só tem futebol, vôlei e basquete na televisão.” (DIÁRIO DE CAMPO: 3º e 4º aulas, 2023).

Nas expressões, é possível observar que as possibilidades de acesso às PCA não são disseminadas para a população, e muitas das práticas não são nem ao menos conhecidas pelos(as) estudantes, o que faz com que a escola seja um espaço potencial para que se compreenda de forma crítica as diversas possibilidades do lazer (SILVA; SILVA, 2012), e das PCA, promovendo com isso uma formação crítica quanto às desigualdades presentes em seu acesso, que as tornam um produto que é usufruído por uma camada privilegiada da população.

Além das especificidades da cidade em que se realizou o estudo, percebemos que, de maneira geral, as principais mídias não dão visibilidade para práticas que não sejam culturalmente hegemônicas, o que acaba interferindo na presença das diversas práticas na escola. Concordamos com Daniel Teixeira Maldonado, Uirá de Siqueira Farias e Valdilene Aline Nogueira (2021), que a função social das aulas de Educação Física deve estar ligada na produção de experiências que promovam a leitura crítica do mundo conjuntamente com os saberes das danças, lutas, esportes, ginásticas, jogos, brincadeiras e a relação da sociedade com o corpo, valorizando as diversas práticas, incluindo as que foram produzidas por grupos que muitas vezes são marginalizados no sistema capitalista.

O lazer, e, no caso, as PCA, precisa ser alcançado por toda a população, mas muitas vezes o que chega até aos cidadãos é somente o esporte midiático, como forma de espetáculo (SILVA; SILVA, 2012); além disso, segundo Igor Armbrust e Flávio Antônio Ascânio Lauro (2010), as PCA são um fenômeno esportivo que sofre cada vez mais a influência da mídia, embora esta muitas vezes apenas reforce estas práticas enquanto produto de consumo.

Além das questões apresentadas anteriormente, que estão interligadas entre si, percebemos como um limitador do acesso às práticas corporais para toda a população a presença das desigualdades de gênero, que são criadas culturalmente e que restringem as vivências das mulheres desde a infância.

Por conta disso, é necessário oportunizar uma análise crítica destas questões durante as aulas de Educação Física, para que as possibilidades de lazer para as mulheres sejam reconhecidas e ampliadas. Por conta disso, foram debatidas durante as aulas as questões que influenciam no acesso das mulheres as PCA, e que estão ligadas tanto à questão do trabalho de cuidado realizado pela mulher, quanto ao fato de as mulheres que praticam tais atividades não serem bem-vistas socialmente, além das diferentes oportunidades de vivências para homens e mulheres durante toda a vida.

Segundo Alessandro Barreta Garcia (2009), existe um grande déficit na prática de atividades físicas entre mulheres de baixa renda. Um aspecto que exerce grande influência nesta realidade é a dupla jornada de trabalho, em que, além do trabalho em serviços externos, as mulheres ainda cumprem um trabalho de cuidado em seu âmbito doméstico, o que gera uma dificuldade ainda maior de acesso ao lazer, o que inclui o acesso às PCA.

Durante os debates, notamos algumas falas dos(das) alunos(as) quanto à essas desigualdades, e selecionamos as que mais nos chamaram a atenção:

A3: “A mulher acaba pensando em ter que arrumar a casa, pra não ficar bagunçada, porque sabe que se for deixar pro homem, a maioria dos homens não fazem nada, só deixam lá pra ela...” (GRUPO DE FOCO, 2023, p. 24).

A12: “Eu acho que isso já vem de uma maneira estrutural também, tipo, dessa questão da jornada dupla, desde criança eu lembro meus brinquedos era [sic] panela, fogãozinho, vassoura, pазinha, cuidar de boneca, de barbie.” (GRUPO DE FOCO, 2023, p. 25).

Percebemos que, desde pequenas, as mulheres são incentivadas a cuidarem dos serviços domésticos, enquanto os homens, por outro lado, são incentivados a diversas vivências corporais. Isso tem uma grande influência na formação das corporeidades do ser homem e ser mulher, e também acarreta consequências para a construção e perpetuação de preconceitos de gênero.

Existem diferenças de oportunidades desde a infância para o acesso às práticas corporais para as meninas, sendo não só um processo de ausência de incentivo, mas também de limitação e exclusão, e as PCA, por trazerem riscos mesmo que controlados, seriam consideradas, nessa perspectiva, práticas não adequadas para elas.

Tal realidade é percebida na abordagem do(da) estudante A3:

Às práticas já vêm muito de criação mesmo. Tipo, o menino quer sair pra ir na trilha, por exemplo, o pai e a mãe incentiva, agora a menina, vão começar a falar que pode machucar e tal, aí eles acabam não deixando. Aí ela acaba crescendo e não se interage com isso... (GRUPO DE FOCO, 2023, p. 29).

Segundo Liane Aparecida Roveran Uchoga e Helena Altmann (2016), fatores como confiança e o arriscar-se mediam como meninos e meninas se envolvem durante as aulas de Educação Física. Assim, o gênero masculino conta com uma visão positiva quanto a essas

questões, enquanto as meninas até permanecem nas aulas, porém não se envolvem de maneira efetiva, desenvolvendo papéis secundários. Isso faz com que meninos e meninas desenvolvam habilidades distintas, a partir das quais constroem predeterminantes de gênero que consideram as meninas como menos hábeis.

Corroboramos com o apresentado pelas autoras, e com as falas dos(das) estudantes, e percebemos que a influência no envolvimento com as práticas tem relação com as oportunidades que meninos e meninas são expostos desde crianças. Sendo as vivências uma construção cultural, e por conta de preconceitos advindos desde a infância, muitas mulheres internalizam essa cultura, e conseqüentemente, acabam não tendo interesse por determinadas práticas estereotipadas.

Além da inibição causada pelo desincentivo para realização das PCA, percebemos que as mulheres que praticam, em geral, são mal-vistas socialmente e a inibição pode acontecer de diversas formas. Percebemos na fala a seguir do(da) aluno(a) A2, em que é pontuado que normalmente são mulheres mais jovens que praticam as PCA, pois mulheres casadas muitas vezes são inibidas por seus maridos, como se fossem uma “propriedade” desses homens.

Vejamos isso na abordagem a seguir:

Eu vejo mais mulheres jovens praticando assim... Mas sempre mulheres mais jovens, porque tem muito casal assim, homem conservador, fala: [mudando de voz para masculina] Ah esporte é pra homem, você não pode praticar porque você vai ficar limpando a casa. Então, tem muitas mulheres que são oprimidas por isso, infelizmente porque não é fácil, tem relacionamento abusivo. (DIÁRIO DE CAMPO, 2023, p. 25).

Além disso, Gisele Maria Schwartz *et al.* (2013), perceberam que existem diferentes tipos de preconceitos envolvidos na presença das mulheres nas PCA, muitos dos quais são reproduzidos de forma velada. Isso pode acontecer pelo ciúme por parte de seus parceiros de estas mulheres estarem em contato com outros homens, bem como por visões estereotipadas da própria sociedade, ao se considerar as PCA estritamente masculina, ou ainda pela desvalorização de capacidades e habilidades das mulheres.

Fabiana Duarte Silva e Ludmila Nunes Mourão (2017) apresentam que, na maioria dos discursos midiáticos sobre as PCA, os corpos das mulheres são performativos, o que ajuda a preservar a hierarquia de gênero construída socialmente, em que as praticantes são representadas pela mídia como musas, e não de acordo com seu desempenho na prática e suas

conquistas. Sendo assim, percebemos que o acesso às PCA está diretamente ligado às desigualdades de gênero. Tais debates precisam ser trazidos nas aulas de Educação Física, com o objetivo de desmistificar esses preconceitos e, com isso, proporcionar um maior entendimento e acesso às práticas corporais e às PCA.

De forma interligada a tais dificultadores de acesso na realidade dos(das) estudantes, percebemos a influência do lazer turístico nas questões debatidas anteriormente. Em todas as questões já abordadas, como renda/espço, mídia/atitude, trabalho/tempo e gênero, há o agravamento resultante da mercantilização turística na especificidade da prática social, como percebemos a seguir:

A2: “Eles tão [sic] só visando tipo, ah porque tem que embelezar a cidade, porque tem que atrair mais turistas, e esquece [sic] da população da própria cidade, acho muito engraçado.” (GRUPO DE FOCO, 2023, p. 10).

A8: “Igual ela falou, eles estão cobrando dos turistas, mas estão cobrando também da gente que já mora aqui.” (GRUPO DE FOCO, 2023, p. 10).

A5: “A gente não sabia, pois, essas práticas são todas no [hotel de luxo da cidade] e é tudo paga [sic].” (DIÁRIO DE CAMPO: 9º e 10º aulas, 2023).

A fala do(a) estudante A5 trata da questão de um hotel de luxo da cidade trazer consigo diversas possibilidades de práticas que estão restritas àquele espaço. A diária neste hotel, em 2023, custava cerca de 1200 reais, o que faz com que, mesmo que as pessoas tivessem conhecimento de sua existência, com diárias custando quase um salário-mínimo, o acesso da população trabalhadora continuaria sendo mínimo, apresentando uma interlocução entre as questões de renda, mídia e turismo.

Os aspectos não podem ser compreendidos de maneira separada, e sim como parte de um todo, pois as desigualdades geradas na sociedade capitalista têm influência direta nas questões aqui abordadas. Tal compreensão foi considerada durante a confecção da revista digital, levando em conta o fato de que, quando se trata do acesso às PCA, os fatores renda, trabalho, mídia e turismo estão interligados. Os(As) estudantes consideraram tal cenário ao confeccionarem as reportagens, como no exemplo a seguir:

Imagem 11: Revista Digital - Reportagem: Paintball.

PAINTBALL

Paintball é um jogo de equipe competitivo e recreativo, no qual os participantes utilizam marcadores de ar comprimido ou gás CO2 para dispararem cápsulas de tinta não letais em seus oponentes. O objetivo principal é eliminar os(as) jogadores(as) do time adversário.



O paintball não é muito acessível em Poços de Caldas, pois só é encontrado em um hotel particular. A diária do hotel é extremamente cara, e as atividades dentro do hotel são um preço a parte. O equipamento e as bolinhas para recarga podem ultrapassar 100 reais, sem contar os 60 reais somente para a participação. O valor impede que muitas pessoas tenham acesso, deixando somente para pessoas mais ricas, levando a não ser praticado por moradores(as) da cidade de baixa renda.

14

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

Quando o grupo aborda o *paintball*, além de apresentar suas características, realiza uma abordagem crítica, pois a prática somente está presente em um *resort* da cidade, o que faz com que somente pessoas com maior poder aquisitivo tenham acesso. A questão da mídia é também um dificultador, porque as redes sociais da cidade estão voltadas para o mercado turístico, e, por conta disso, as possibilidades gratuitas não são divulgadas e, mesmo quando o são, as suas condições de acesso, tais como o horário de funcionamento, não são adequadas à realidade da maioria da população.

A questão do tempo é perceptível na abordagem realizada pelo(a) aluno(a) A12, quando trata da disponibilidade e da compatibilidade de tempo para realização das práticas:

É a mesma coisa que eu coloquei lá na reportagem lá da revista que a gente fez, é que tipo, é que pelo fato de ser uma cidade, tô falando aqui de Poços principalmente. Mas pelo fato de ser uma cidade turística. O tempo que as atividades estão funcionando, a gente está trabalhando. Pros turistas poderem

frequentar. E... está fazendo o que a gente poderia fazer (GRUPO DE FOCO, 2023, p.18).

O(A) estudante amplia a questão do tempo para a realidade turística da cidade, pois a classe trabalhadora muitas vezes desenvolve seu trabalho de acordo com as necessidades do mercado turístico e, por consequência, nos momentos de funcionamento dos espaços para realização das PCA, a população mais pobre está trabalhando.

Segue abaixo a reportagem confeccionada pelo grupo do(da) estudante.

Imagem 12: Revista Digital - Primeira parte da reportagem: Acesso às Práticas Corporais de Aventura em Poços de Caldas/MG.

13 DE JUNHO DE 2023

ACESSO ÀS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA EM POÇOS DE CALDAS

Os poços caldenses se encontram cada vez mais frustrados. Poços de Caldas é uma cidade conhecida por sua beleza natural e o fácil acesso às práticas corporais de aventuras, mas a realidade não é bem essa. Para os(as) moradores(as) da cidade tem sido difícil usufruir das atividades de lazer que a própria cidade oferece, pois muitos acabam não tendo tanto tempo para aproveitar, pois estão trabalhando e, depois de um dia intenso de trabalho, descansar no conforto da própria casa é crucial.



Além da falta de tempo, há também a falta do dinheiro. Por ser uma cidade turística, a maioria das atividades é privada, feitas unicamente para os(as) turistas. As atividades que eram para ser de mais fácil acesso aos(as) moradores(as), atualmente se encontram em reformas drásticas para que possam ser privatizadas.

Imagem 13: Revista Digital - Segunda parte da reportagem: Acesso às Práticas Corporais de Aventura em Poços de Caldas/MG.

PARAGLIDER

Temos como exemplo o paraquidista - uma das atividades mais famosas que a cidade oferece. O preço a ser pago é caro chegando ao custo de 1/3 de um salário mínimo.

Não faz sentido, para a maioria das pessoas, pagar esse valor, já que o salário, muitas vezes, não é o suficiente para além das responsabilidades do lar.



29

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

A reportagem, em um primeiro momento, realiza uma análise crítica quanto às questões que influenciam no acesso às PCA na cidade, questões estas que articulam os fatores tempo, dinheiro e mídia. Posteriormente, há uma ampliação do debate inicial, abordando também a questão do turismo ambiental, que representa um agravamento ainda maior para a problemática concernente às PCA em Poços de Caldas.

Embora existam diversos fatores que dificultam o acesso às PCA, reconhecemos que o ambiente em que estamos inseridos é favorável para a realização dessas práticas. A fala do(da) estudante A7 é extremamente potente, por apresentar uma realidade muitas vezes desconhecida pelos(as) demais estudantes:

A7: “Lá de onde eu vim não tem nada, só colheita de milho.” (DIÁRIO DE CAMPO: 5º e 6º aulas, 2023).

Quando questionado(a) sobre o que foi dito, o(a) estudante disse que vem de uma cidade do norte de Minas Gerais, onde o grau de empobrecimento é tão grande que acaba restringindo muito as possibilidades de práticas corporais e de lazer pela população. Sendo assim, percebemos o quanto as desigualdades socioeconômicas causadas por grandes concentrações de renda e pela falta de investimentos governamentais exercem uma influência preponderante no acesso às diversas práticas presentes na cultura corporal.

Em uma realidade diferente, na qual se insere o contexto escolar em que o presente estudo foi desenvolvido, notamos a existência de possibilidades gratuitas para a realização das PCA, como registrado nas falas dos(das) estudantes:

A4: “O Cristo, quase todo ano tem, não é todo ano mais, mas a divulgação da volta ao cristo, então digamos que é um dos únicos lugares que eu conheço de prática corporal de aventura, é um lugar que é bem divulgado.” (GRUPO DE FOCO, 2023, p. 21).

A3: “Eles divulgam esse e o passeio ciclístico que tem também.” (GRUPO DE FOCO, 2023, p. 21).

A6: “Eu por exemplo faço escalada em um grupo da prefeitura, que é grátis, você só vai lá.” (GRUPO DE FOCO, 2023, p. 19).

Contudo, mesmo existindo possibilidades gratuitas, é discutido que as pessoas não têm conhecimento das práticas, como notamos nas falas a seguir:

A12: “Por exemplo, eu não fazia ideia que existia esse grupo de escalada.” (GRUPO DE FOCO, 2023, p.19).

A11: “Porque não gera renda. O governo não ganha com isso.” (GRUPO DE FOCO, 2023, p. 20).

A2: “Eles não se importam em ajudar esse tipo de projeto, esses tipos de ideias. Pra divulgarem, é tudo por conta de quem quer fazer acontecer, porque se depender das autoridades eles não vão nem aí.” (GRUPO DE FOCO, 2023, p. 19).

É notório que, embora existam grupos e eventos em que as PCA podem ser realizadas gratuitamente na cidade, eles não são conhecidos pela população, e, por conta da não existência de divulgação dessas possibilidades, o acesso ainda se restringe àqueles que possuem maior poder aquisitivo.

Por conta da dificuldade de conhecimento e acesso, foram apresentadas, na revista digital, algumas opções de locais gratuitos para realização das PCA, indo além de mostrar as desigualdades e dificuldades existentes, mas propondo possibilidades. Esse mapeamento foi realizado ao longo da sequência didática, e é apresentado a seguir:

Imagem 14: Revista Digital - Reportagem: Locais Gratuitos - *Slackline* em Poços de Caldas.

LOCAIS GRATUITOS - SLACKLINE EM POÇOS DE CALDAS



Imagem 15: Revista Digital - Reportagem: Locais Gratuitos - Trilhas em Poços de Caldas.

LOCAIS GRATUITOS - TRILHAS EM POÇOS DE CALDAS

Acesse o mapa interativo escaneando o QR code ou entrando no link.

<https://www.google.com/maps/d/viewer?mid=1oJ6zyBkSDDHUQrFWB2M3cfdPX4db0&ll=-21.871111212643722%2C-46.53165130000001&z=11>

Locais Gratuitos - Trilhas

- Poços de Caldas
- Trilha Serra de São Domingos
- Trilha Pedra Branca
- Trilha do Cristo
- Trilha Fazenda Cocal
- Trilha do Curitiba
- Trilha Cachoeira Campo da Mogiana
- Trilha da Porteira Amarela
- Trilha do Trem
- Trilha do Éter
- Trilha Saturnino
- Trilha das Torres
- Trilha Caio Junqueira
- Trilha entre Dois Mundos
- Trilha do Escorrega
- Pedra Balão
- Dedo de Deus

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

Imagem 16: Revista Digital - Reportagem: Locais Gratuitos - Corrida de Orientação em Poços de Caldas.

LOCAIS GRATUITOS - CORRIDA DE ORIENTAÇÃO EM POÇOS DE CALDAS

Acesse o mapa interativo escaneando o QR code ou entrando no link.

<https://www.google.com/maps/d/viewer?mid=11FQXBcEC74WwM7dwxRbJ9MDOg841Nk&ll=-21.805164145258075%2C-46.56682095000001&z=13>

Locais Gratuitos - Corrida de Orientação

- Poços de Caldas
- Bosque Jardim Ipê
- Recanto Japonês
- Parque do Cristo
- Complexo de Lazer e Esporte do Bairro Monte Verde
- Parque Ecológico Municipal
- Avenida João Pinheiro
- Parque Municipal Antônio Molinari
- Praça Pedro Sanches
- Praça das Rosas
- Praça do Museu Histórico e Geográfico
- Praça dos Macacos - Dom Pedro II
- Country Club
- Fonte dos Amores
- Mirante Santa Rita

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

Com isso, vemos a disciplina de Educação Física exercendo uma influência que vai além de apontar e problematizar as desigualdades e explorações presentes na sociedade, mas buscando ainda, de forma conjunta e democrática, possibilidades de mudança da realidade, promovendo uma consciência social dos(das) estudantes. Portanto, é um conteúdo que se apresenta como parte indispensável do currículo da educação básica, como meio de possibilitar o acesso ao conhecimento sistematizados da cultura corporal, que são socialmente produzidos e historicamente acumulados, buscando superar as desigualdades presentes na sociedade capitalista (TEIXEIRA; TAFFAREL, 2021).

A partir dessa abordagem, notamos uma ampliação da compreensão do direito à cidade, que não está ligado simplesmente à liberdade individual de acesso a recursos urbanos, mas que, segundo David Harvey (2012), compreende um movimento social amplo de democratização do direito de ter o controle dos modos de urbanização, e usufruir deles, fazendo com que se compreenda a cidade como um bem coletivo, para que com isso busquemos o acesso a mais espaços de lazer.

Sendo assim, discutindo sobre a ampliação do acesso às PCA também para as mulheres, no grupo de foco os(as) estudantes foram questionados quanto às possibilidades a esse respeito:

A3: “Eu acho que, tipo, agora, pra mudar isso, vai ter que ser muito mais, tipo, da nossa geração, que tá todo mundo conversando, do que tentar mudar a cabeça de um adulto, isso é muito mais complicado.” (GRUPO DE FOCO, 2023, p. 30).

A6: “É tipo, é... Como que fala, encorajar, as mulheres a fazer isso, tipo, independente se tem homens ou não, se nenhuma mulher for, vai ter só homem mesmo, tem que começar a ir mesmo, senão...” (GRUPO DE FOCO, 2023, p. 28).

Percebemos que os(as) estudantes propõem o trato com as novas gerações como ponto chave para iniciar a superação das desigualdades de gênero. Concordamos com tal perspectiva, mas acreditamos que isso só será possível se tivermos adultos comprometidos com a superação desta realidade. Além disso, o encorajamento às mulheres, como proposto pelos(as) alunos(as), é uma possibilidade, desde que os preconceitos de gênero criados socialmente sejam debatidos de forma crítica.

Para além do encorajamento, o(a) aluno(a) A12 apresenta a luta coletiva como possibilidade:

Eu acho que a gente pode incentivar mais as mulheres a fazerem parte disso. Por exemplo, esses dias pra trás eu descobri que tinha grupo de corrida só para mulheres aqui em Poços, coisa que quase ninguém sabe. É, tipo, trazer as mulheres para o movimento, independente da idade, que é o que dá pra fazer, porque a gente não vai conseguir mudar a cabeça tipo dos homens, não olha aqui, vamos apoiar as mulheres. Na real, acho que é a gente se apoiar, tipo, a gente se puxar pra luta, entendeu? (GRUPO DE FOCO, 2023, p. 30).

Acreditamos que, para o reconhecimento das desigualdades presentes na sociedade, a luta coletiva é extremamente importante, pois somente a partir de grupos que buscam seus interesses poderemos alcançar a mudança da realidade social. Os detentores de poder não mudarão as realidades de exploração se não houver seu enfrentamento, justamente porque se beneficiam da perpetuação desse sistema.

Como mais uma proposta para transformar a realidade, reconhecemos a importância do incentivo para que as mulheres realizem as PCA. Por exemplo, através da criação de grupos de práticas formados somente por mulheres, conforme discutido pelo grupo de foco. Desse modo, a exclusão das mulheres no *parkour*, por exemplo, está presente na revista digital, como vemos no seguinte recorte.

Imagem 17: Revista Digital - Reportagem: *Parkour*.

Junho 13

PARKOUR



Infelizmente, no Brasil, apesar de um número crescente de mulheres praticantes de Parkour, a maioria ainda é masculina. Isso é uma pena, pois acreditamos que o movimento feminino tem muito a contribuir com o desenvolvimento do esporte. Uma possível causa é a nossa cultura (meninos jogam futebol, meninas brincam de bonecas) que traz algumas barreiras para as mulheres.

As mulheres sofrem com essa desigualdade em vários espaços da sociedade. Parkour é um esporte que usa bastante as habilidades de força, mas também é preciso técnica. Frases que apresentam "homens são mais fortes que mulheres" não é a realidade atual, temos que desconstruir o machismo que está impregnado na sociedade.



09

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

Embora a possibilidade de incentivo por meio de grupos de práticas voltados somente a mulheres possa ampliar o acesso, não é ideal que tenhamos que realizar uma separação de gênero para realização das práticas, mas acreditamos na proposta como uma possibilidade de ampliação e transformação desse contexto.

3.5.3 CONSCIÊNCIA SOCIOAMBIENTAL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA COMO ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR

No trato com as PCA na natureza dentro do contexto escolar, não é possível deixar de lado as questões ambientais, que precisam ser abordadas de forma crítica também nas aulas de Educação Física, proporcionando um olhar para as questões socioambientais que estão envolvidas com as práticas corporais.

Sendo assim, é necessária uma conscientização quanto a preservação ambiental, que envolve a nossa própria sobrevivência como humanidade. Na medida em que essa é uma questão que se relaciona à produção da vida, é preciso perceber que a exploração dos recursos ambientais, se não realizada de forma adequada e consciente, pode acarretar diversos problemas, a ponto de comprometer nossa própria continuidade como espécie (BESSA, 2022).

Neste aspecto, os(as) estudantes foram questionados, durante o grupo de foco, quanto ao que é feito no sentido de assegurar a preservação ambiental em Poços de Caldas/MG, e conjuntamente com a expressão de desconhecimento de ações, o(a) estudante A5 apresenta:

Depende muito, porque quando você sai um pouco da área que todo mundo já frequenta, tipo, você entra um pouco mais pro meio do mato, uma trilha mais fechada. Por exemplo, eu faço escalada e a gente vai em lugar que quase ninguém vai, e cê [sic] olha é tipo tá super preservada sabe, então, depende muito dos lugares que você vai (GRUPO DE FOCO, 2023, p. 6).

Como a renda da cidade é gerada, em parte, pelo turismo ambiental, muitos espaços são tomados por esse mercado, e, por conta disso, acabam sendo degradados pela exploração dessas atividades. A degradação se dá tanto pela quantidade de pessoas que frequentam o local diariamente, e que não buscam a preservação, quanto por conta da busca incessante pelo lucro dos empresários, que modificam o ambiente em busca de “embelezamento” e funcionalidade. Por isso, o(a) aluno(a) A5 abordou a questão de espaços menos conhecidos serem menos prejudicados.

Ampliando o debate quanto a questão ambiental, o(a) estudante A12, questiona as legislações:

A12: “As legislações precisam ser mais rígidas, eles não podem fazer o que quiser.” (DIÁRIO DE CAMPO: 9º e 10º aulas, 2023).

Compreendemos que no que tange à preservação ambiental, embora a conscientização da população em geral seja indispensável, é necessário que existam legislações que intercedam para que os espaços sejam preservados, o que muitas vezes não acontece, pois em geral os detentores do poder degradam o ambiente sem nenhuma preocupação ou ônus.

Concordamos com Paixão (2017), quando diz que é necessária uma reflexão quanto aos valores socialmente construídos para que haja a formação de uma consciência ecológica. A

compreensão é extremamente importante, pois existem diversas consequências da não preservação do meio ambiente que precisam ser tratadas e interiorizadas.

Os(As) estudantes, durante o grupo de foco, teceram alguns comentários quanto a situações da não preservação ambiental na cidade.

A3: “Tipo aquele dia que a gente tava subindo aquela trilha tava [sic] cheio de sujeira no chão...” (GRUPO DE FOCO, 2023, p. 6).

A8: “Ainda mais aquele negócio que eles estão fazendo ali na fonte.” “Não sei, eles estão martelando lá.” (GRUPO DE FOCO, 2023, p. 7).

O que foi retratado foram situações observadas durante a realização da trilha, o que consideramos potencial, pois as considerações trazidas por eles foram construídas de forma consciente e autônoma. As consequências de tais ações receberam análises críticas, conforme percebido nas falas:

A6: “Quanto mais vai ficando sujo, quanto mais vai juntando lixo, ou qualquer outra coisa, você vai desanimando e diz: ah, não vou mais naquele lugar, tá mó [sic] feio...” (GRUPO DE FOCO, 2023, p. 8).

A12: “Igual você tava falando, talvez não tenha fluxo de água suficiente e a fonte acabe secando...” (GRUPO DE FOCO, 2023, p. 9).

A6: “Tipo, aah, em questão de desmatamento, assim, é... vai desmata, tira a casa de muitos animais e para onde os animais vão? Pra rua. Fazem mais bagunça ainda. É um... consequentemente um ciclo...” (Grupo de Foco, 2023, p. 9).

Na análise das consequências, foi abordada a questão do não acesso por conta do espaço estar degradado. Reconhecemos que, se por um lado a falta de cuidado com o ambiente pode causar o afastamento das pessoas, na realidade em que estamos inseridos, percebemos que a não preocupação com esses espaços acarretou a sua concessão à iniciativa privada que não está preocupada com a preservação. Na realidade neoliberal, temos a necessidade de enfrentar as demandas do sistema capitalista, que traz consigo a exploração dos recursos naturais e humanos

de forma exacerbada (BESSA, 2022). Essa percepção é apresentada na seguinte reportagem construída por um grupo de estudantes:

Imagem 18: Revista Digital - Reportagem: Trilhas em Poços de Caldas: O que se sabe sobre?

TRILHAS EM POÇOS DE CALDAS

O QUE SE SABE SOBRE?

As trilhas são práticas esportivas que podem ser realizadas por todos, mas nem todos têm acesso.



Pode ser tempo, dinheiro, privatização da área...

O QUE IMPEDE ESSE ACESSO?

Devido ao país ser extremamente capitalista, as práticas públicas acabam sendo transformadas em privadas e, em Poços de Caldas, são destinadas ao turismo.

Nessa realidade, os moradores acabam trabalhando para satisfazer as necessidades desse mercado e, por trabalharem muito, acabam não tendo tempo nem dinheiro para praticar.

JÁ NOTOU O QUÃO BEM PRESERVADAS SÃO AS TRILHAS PRIVADAS? E UMA PÚBLICA?

As trilhas privadas são bem mais cuidadas que as públicas. Isso acontece porque o governo não cuida de algo que não dá lucro.



17

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

Com isso, corroborando com Elaine Prodócimo, Gabriel da Costa Spolaor e Arnaldo Sifuentes Pinheiro Leitão (2021), quando vemos a necessidade das experiências pedagógicas nas aulas de Educação Física estarem vinculadas ao contexto social e cultural, condicionadas a diferentes grupos nos diferentes momentos sócio-históricos.

Além disso, o trato com essas questões ambientais amplia a capacidade dos(das) estudantes perceberem a natureza e se sentirem parte dela, se responsabilizando pela sua

manutenção. As PCA devem visar a minimização dos efeitos da ação da humanidade sobre os ambientes naturais (PAIXÃO, 2017). Em contrapartida, por estarmos em uma sociedade extremamente capitalista, internalizamos as necessidades e exigências dos detentores de poder como sendo nossas. Por conta disso, em alguns momentos, percebemos que alguns os(as) estudantes concordam com a concessão dos espaços, como apresentado nas falas a seguir:

A12: Aí tem também aquela questão, tipo é meio que contraparte, por exemplo tem os espaços públicos que são legais a gente frequentar, só que quanto acho que mais gente vai mais ... é o lugar, só que também tem essa questão tipo assim do negócio privado. É tipo, reclama quando tá privado, mas aí quando você tem um direito, de tá usando aquele lugar, aproveitando aquele lugar, as pessoas não tão [sic] sabendo como utilizar de maneira certa (GRUPO DE FOCO, 2023, p. 6).

A3: Mas, pelo que todo mundo está vendo, isso tá sendo uma solução. Porque se não for isso, tipo o prefeito da cidade e governadores não ligam muito com o meio ambiente, aí eles estão fazendo isso pra, pelo menos, preservar, aí cobrando pelo trabalho deles (GRUPO DE FOCO, 2023, p. 10).

Na compreensão neoliberal, o governo deveria ser secundarizado para as ótimas condições do desenvolvimento capitalista, mas, contrariando isso, o Estado desenvolve funções econômicas diretas, influenciando diretamente no processo econômico, o que acaba indo contra os interesses dos detentores do capital (SAVIANI, 2021). Então, buscam-se outras formas de se assumir papéis destinados aos órgãos públicos como forma de alcançar e otimizar as possibilidades de lucro.

Percebemos as PCA se tornando uma importante atividade econômica, e de acordo com Andy Drumm e Alan Moore (2003), o turismo voltado à natureza, sem considerar o ecoturismo, não se preocupa com o desenvolvimento de mecanismos para diminuir o impacto no meio ambiente, havendo um grande número de visitas em áreas naturais, o que acarreta o desgaste dessas áreas prejudicando sua preservação.

Para mudar essa realidade, as reflexões sobre as relações entre a humanidade e natureza são fundamentais para o desenvolvimento de vivências que respeitem os limites dos recursos naturais e visem a preservação ambiental. Para isso, é necessária uma compreensão crítica em busca de uma consciência ambiental (BESSA, 2022).

Sendo assim, a educação ambiental é uma possibilidade de conter os impactos ocasionados pelo turismo, pois induz os(as) alunos(as) a um processo de ação - reflexão - ação, compreendendo de forma crítica as consequências ocasionadas pelos seus comportamentos e

atitudes perante a natureza (BUENO; PIRES, 2006). A observação dos espaços com um olhar crítico pode proporcionar uma percepção das suas próprias contribuições nas suas alterações, indo além do debate, mas também contribuindo no pensar e agir como sujeito individual e social (BESSA, 2022).

Essa consciência é perceptível na fala do(a) estudante A12:

Eu tava [sic] fazendo um trabalho, no meu trabalho, relacionado com preservação, o meu tema no caso era tipo meio ambiente e preservação no ambiente da empresa. E tipo, tavam [sic] falando lá sobre uma questão que tem que aplicar multa nas pessoas. Por exemplo, na empresa, toda vez que pegar algo descartável, vai ter uma certa quantia que vai ser descontada no seu salário. Porque tipo assim, o ser humano é muito ganancioso, muito... não é ganancioso, mas como que fala quando a pessoa é... egoísta, o ser humano é muito egoísta, e acho que a partir do momento que a gente mexe alguma coisa no bolso daquela pessoa, brincou, é coisa séria (GRUPO DE FOCO, 2023, p. 15).

É possível notar que, por meio das intervenções simples de caráter educativo, existe a possibilidade de ampliar a compreensão dos indivíduos como sujeitos que influenciam no meio ambiente. A partir de tais transformações, as pessoas perceberão que, no dia a dia, podem auxiliar na preservação e conservação ambiental a partir de ações mais conscientes geradas pela compreensão do custo individual.

O ato de refletir sobre uma situação pode levar o indivíduo a agir em prol de benefícios que este possa oferecer à conservação da natureza (BUENO; PIRES, 2006). Diante disso, durante as aulas e no grupo de foco, os(as) estudantes foram levados a refletir quanto às possibilidades de preservação do meio ambiente, e tivemos falas como:

A6: Outra coisa, também expor a realidade, tipo, não só é falar, nossa tem muito lixo aqui, a gente tem que preservar, é... literalmente expor a realidade, tipo é... mostrar lugares sujos, os lugares que estão sendo destruídos mesmo. Que nem aquele instagram de proteção das árvores, que eles vão lá, eles expõem mesmo as coisas. Porque se não mostrar a realidade na cara da pessoa, ela não vai saber (GRUPO DE FOCO, 2023, p. 15).

A12: A gente acaba, tipo, tão vivendo a nossa vida, tipo, só, só seguindo, que às vezes a gente acaba ficando com preguiça, por exemplo, às vezes é mais necessário se colocar escancarado na cara da pessoa, por exemplo, colocar mais lixos desses seletivos, sei lá, tipo, mais espalhados. Porque, tipo, tem um lixo aqui, eu posso jogar o que eu quiser, agora, o lixo de seleta, seleta não, de coleta, tá lá longe, eu vou colocar aqui, entendeu? Eu acho que tem que escancarar mais na nossa cara, deixar mais evidente e mais fácil também, porque tem gente que tipo não vai (GRUPO DE FOCO, 2023, p. 16).

Expor a realidade é uma possibilidade para mobilizar a população, para que, ao se conscientizar, possamos conjuntamente buscar formas de superação. Saviani (2018), apresenta que é necessário desenvolver condições para que a revolução aconteça, sendo fundamental evidenciar as desigualdades e explorações reproduzidas por nosso sistema.

Sendo assim, Marcelo Faria Porretti, Felipe da Silva Triani e Monique Ribeiro de Assis (2021) apresentam que tal abordagem crítica na escola pode potencializar a conscientização ambiental, buscando minimizar as marcas deixadas pela humanidade no meio ambiente. As ações ligadas à preservação incluem o incentivo a discussões que oportunizem abordar temáticas afetas à educação ambiental nas aulas de Educação Física (PAIXÃO, 2017).

3.5.4 ESCOLA E A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO CONSTRUTORAS DA CONSCIÊNCIA DE CLASSE

A escola é um espaço potencial para proporcionar o olhar crítico para com as práticas corporais presentes em nossa cultura. Por essa razão, reconhecemos a importância da disciplina de Educação Física na formação completa dos(as) estudantes. A relevância da formação nesta perspectiva é perceptível na abordagem do(da) estudante A12:

Sobre essa questão, tipo, da gente, da cidade, da privatização das coisas, tipo, provavelmente, hoje em dia, eu nem estaria falando sobre o nosso direito como moradores da cidade de ter um lugar só pra gente, não só pra gente, mas ter um acesso livre. É uma coisa que é direito nosso. Coisa que eu não estaria pensando hoje. Então, ajudou a enxergar de outros olhares coisas que estão acontecendo na minha frente (GRUPO DE FOCO, 2023, p. 39).

A abordagem da Educação e do lazer na PHC permite ampliar a participação popular em vários setores, desenvolvendo conhecimentos da realidade, que não é estática (SILVA, 2021). Por conta disso, o reconhecer as desigualdades e propor alternativas para superá-las é extremamente importante para a mudança da realidade social em que estamos inseridos.

Durante o grupo de foco, os(as) alunos(as) abordam a importância da escola para a formação crítica:

A6: Essa alienação, né? Pra... A gente só servir como parafuso mesmo. E não usufruir dos nossos prazeres, dos nossos lazer [sic], de tudo que a gente precisa e que a gente pode usufruir, né? Porque a gente está sendo alienado desde criança a só servir pros caras fodão lá. Eee eu acho... Dá pra mim [sic] ver, pelo menos pra mim eu consigo ver muito o esforço de alguns professores quanto a

isso, tipo... Eles sabem que o sistema de educação do Brasil é uma porcaria, porque não ensina bosta [sic] nenhuma do que a gente precisa aprender (GRUPO DE FOCO, 2023, p. 33).

A12: “Proporcionar nosso bem estar e também reconhecer os nossos direitos, dos lugares que a gente pode ir, frequentar. Eu sei que a gente não está no sexto ano, mas a gente poderia fazer um piquenique no parque, né? Todo mundo fazer [sic] filinha na cordinha, não sei o que, mas eu acho perfeito.” (GRUPO DE FOCO, 2023, p. 34).

Concordamos com a percepção do(da) aluno(a) A6 quando este relata que, muitas vezes, para a classe trabalhadora, a educação precarizada é um projeto que tem servido para formação acrítica e para o trabalho (SILVA, 2021), o que percebemos acontecer de forma incisiva no que se refere à adoção do NEM. Contudo, reconhecemos a escola pública também como um espaço de luta para subverter, promovendo o ensino de qualidade para mudança da realidade social.

Já o(a) aluno(a) A12 aborda a problemática quanto ao acesso dos(das) estudantes aos espaços da cidade e, segundo Duarte (2017), é responsabilidade da escola possibilitar a compreensão dos espaços urbanos, bem como conscientizar a classe trabalhadora de seus direitos. Nesse sentido, a PHC assume o desafio de lutar pela socialização da propriedade dos meios de produção. Reconhecemos, a partir disso, que a práxis educativa é uma possibilidade e uma necessidade, como apresentado pelo(a) estudante A6:

Você faz a gente realmente conversar e tals... éé... outra coisa de... o negócio é não ser dois extremos. Ou é muito dinâmico ou é muito teórico. Tipo, por exemplo, na maioria das aulas é muito teórico, nada dinâmico. Nas aulas normais de Educação Física, é super dinâmico... e você traz um pouco dos dois, um pouco do teórico e do dinâmico também. Então, tipo, é um equilíbrio, assim, que a gente precisa, sabe? (GRUPO DE FOCO, 2023, p. 39).

Segundo Orso (2017), no trabalho pedagógico, devemos ensinar os(as) alunos(as) a lerem o mundo, conhecendo a sociedade e sua organização, compreendendo o local em que estão inseridos, estando a teoria e prática unificadas em uma práxis revolucionária. Por conta disso, nas aulas de Educação Física embasadas na PHC, buscamos o trato com a prática social dos(das) estudantes, promovendo o acesso aos saberes sistematizados em sua amplitude, tratando da temática *na* e *para* a prática social. E, ao compreender as desigualdades, os(as) estudantes podem buscar formas de mudar essa realidade, como podemos perceber nas seguintes falas:

A8: “Realizar um movimento” (DIÁRIO DE CAMPO: 9º e 10º aulas, 2023).

A3: “Podemos fazer protesto.” (DIÁRIO DE CAMPO: 9º e 10º aulas, 2023).

A4: “Vamos colocar no Rota 21 (jornal da região).” (DIÁRIO DE CAMPO: 9º e 10º aulas, 2023).

A2: “Protesto.” (GRUPO DE FOCO, 2023, p. 20).

De forma articulada com a educação, devem existir ações coletivas, sistematicamente organizadas, que considerem a educação no interior da prática social (SAVIANI, 2019). Os problemas e desafios são importantes para a realização e o desenvolvimento de uma prática pedagógica com horizonte na própria transformação social (LAVOURA; GALVÃO, 2021).

Então, é necessária uma vinculação entre educação e sociedade, transformando conteúdos formais e fixos, em formais, dinâmicos e concretos (SAVIANI, 2008), para que os conhecimentos contribuam para a formação e a transformação da visão que professores(as) e alunos(as) têm da vida humana, de si como indivíduos e das relações entre os seres humanos (DUARTE, 2017).

Quando tratamos do debate quanto às explorações sofridas pela população trabalhadora, notamos a fala do(da) aluno(a) A11:

É, além de que, para as coisas funcionarem aqui dentro, alguém tem que trabalhar. Então, se uma pessoa, tipo, não trabalhar a semana inteira, e ter, tipo, pelo menos uma folga, as coisas não funcionam. Não roda. Tem que ter um Hamster lá na esteirinha, pra fazer alguma coisa, entendeu? (GRUPO DE FOCO, 2023, p. 18).

E a abordagem realizada pelo(a) estudante A8:

A8: “A gente trabalha mais para que os ricos possam divertir e a gente não tem acesso a nada”. (DIÁRIO DE CAMPO: 9º e 10º aulas, 2023).

Neste momento, percebemos emergir uma consciência de classe, e acreditamos que, por meio do trato pedagógico, podemos ensinar os(as) alunos(as) a lerem o mundo, compreendendo também a divisão em classes sociais e as desigualdades que isso acarreta (ORSO, 2017). Os(As) estudantes reconhecem essas desigualdades quando trazer questões como:

A2: “Porque as autoridades passam a se importar mais com as pessoas de fora, com mais dinheiro, do que com os próprios habitantes da cidade.” (GRUPO DE FOCO, 2023, p. 18).

A8: “Todas tem gratuita [sic]. Todas as trilhas deveriam ser gratuitas, porque não é algo que foi montado pra gente, entendeu? Eles já tavam [sic] ali desde sempre.” (GRUPO DE FOCO, 2023, p. 19).

A partir das falas, fica nítido o surgimento de uma compreensão crítica quanto às desigualdades sociais, com a percepção de que, ao invés de auxiliar a população mais pobre a usufruir de seus direitos, os representantes políticos têm como enfoque o melhoramento do turismo para atender somente aqueles que possuem um maior poder aquisitivo.

Sendo assim, a perspectiva da cultura corporal na escola baseada na PHC busca construir uma identidade de classe nos(as) alunos(as), proporcionando o contato com valores como solidariedade, cooperação, liberdade de expressão e emancipação. Acreditamos que somente uma concepção que dialogue com a prática social é capaz de transformar uma condição de desigualdade em todas as dimensões (SOARES; BRITO NETO, 2022). A percepção das desigualdades socioeconômicas pode ser percebida na fala do(da) estudante A8:

No ... [nome de supermercado] vai gente tudo qualquer gente, tem dinheiro ou não têm, e o ... [nome de supermercado] tem um lugar bom, perto do terminal e tals, movimento, só que é de frente a um beco de morador de rua, entendeu, então tipo, aí não sei tipo.. Me irrita. Tá melhorando uma coisa, só que tem gente necessitada de melhoras e eles não se preocupam com isso (GRUPO DE FOCO, 2023, p. 10).

E o(a) aluno(a) A6 complementa:

A6: “É, tudo se volta pelo dinheiro, tipo, não dá pra gente falar de outra coisa, porque pra eles é só por conta do dinheiro.” (GRUPO DE FOCO, 2023, p. 21).

Nestas situações, conseguimos perceber a consciência das desigualdades geradas na sociedade capitalista, pois, enquanto existem diversos investimentos para o melhoramento e desenvolvimento do turismo na cidade, as necessidades da população mais pobre são deixadas de lado, necessidades urgentes que muitas vezes são minorizadas e negligenciadas pelos detentores do poder.

Por conta da consciência dos(das) estudantes, percebemos a educação escolar como meio para a apropriação da classe trabalhadora das conquistas históricas da humanidade, o que lhes proporciona a consciência da necessidade de intervir para superar as desigualdades (SAVIANI, 2019).

Além disso, no grupo de foco, os(as) estudantes abordaram a questão da lei como expressão de classe social:

A11: “As leis só funcionam para os pobres!” (GRUPO DE FOCO, 2023, p. 11).

A12: “Mas, nessa questão que eu acho que você tá falando, é tipo a lei não se aplica a eles porque eles fazem as leis, eles que tipo aplicam as multas, então..” (GRUPO DE FOCO, 2023, p. 12).

Os questionamentos quanto ao funcionamento das legislações somente para os mais pobres (principalmente em seu aspecto coercitivo e punitivo, em detrimento da efetivação de direitos e garantias fundamentais) toma corpo, por exemplo, durante a realização da trilha pelo grupo de alunos(as) que participaram do estudo, onde foi perceptível a degradação causada pela concessão, evidenciando que, infelizmente, a fiscalização não age nestas situações para punir os(as) responsáveis por esses espaços. Tal compreensão é ampliada para outros espaços, pois em diversos ambientes a lei é utilizada como expressão de classe social, em que o domínio político e social da classe detentora de poder é utilizado para excluir e limitar os mais pobres.

Notamos, assim, a formação de uma consciência de classe inicial nos(nas) estudantes, o que pode implicar a organização das massas lutando contra as desigualdades sociais, sendo a educação o meio mais apropriado para que os(as) trabalhadores(as) tenham a consciência da necessidade de intervir a fim de construir uma sociedade menos desigual, na qual o direito da classe trabalhadora a ter direitos seja respeitado, e a população mais pobre seja colocada como prioridade.

3.5.5 LIMITES E POSSIBILIDADES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A partir de todas as informações produzidas através do diário de campo e do grupo de foco, retornamos ao nosso objetivo principal e questionamos: quais são os limites e possibilidades para a presença da PHC no ambiente escolar?

Antes de iniciar esse debate, reconhecemos que as realidades escolares são distintas, e que o presente trabalho não tem como objetivo trazer um receituário de uma ação pedagógica que funcionará em qualquer ambiente. Nossa intenção foi debater os limites e possibilidades a partir de uma construção pedagógica fundamentada na PHC, em um contexto de determinada prática social, levando em consideração as especificidades dos(das) estudantes e buscando a promoção dos conhecimentos sistematizados para, com ela, alcançar a mudança da consciência social.

O primeiro aspecto, que se apresentou como possibilidade, foi a escolha temática, pois as problematizações quanto ao acesso às PCA permitiram que os(as) estudantes percebessem a realidade excludente em que estão inseridos, e, por conta disso, os debates fluíram de forma espontânea. Durante o processo, foi realizada uma leitura do lugar social que os(as) alunos(as) ocupam e as limitações existentes, causadas em especial pelas desigualdades socioeconômicas, contexto importante para a materialização da PHC. Buscamos, nesse sentido, problematizar as inquietações que partiram do próprio grupo, analisando uma realidade palpável aos(as) estudantes.

Além das PCA serem uma temática instigante e que chama a atenção, a abordagem foi realizada de forma contra-hegemônica, o que tem caráter bastante promissor no contexto de uma práxis educativa. Ao tratar dos conhecimentos específicos da temática, foram oportunizadas vivências e a abordagem das desigualdades socioculturais que influenciavam no acesso às PCA e ao lazer em geral. Esses aspectos foram problematizados com a realidade dos(das) alunos(as), e para isso foram utilizados músicas, vídeos e reportagens, o que gerou maior interesse e assimilação da temática.

Compreendemos as PCA como uma das possibilidades temáticas a serem trabalhadas nas aulas de Educação Física. Desse modo, é importante oferecer aos(as) estudantes o acesso

às mais diversas práticas, e não somente a um seleto grupo de atividades hegemônicas (o que geralmente ocorre), deixando de lado a amplitude dos conhecimentos sistematizados da área.

As aulas de Educação Física precisam ser diversificadas, e nessa perspectiva a PCA denota grande potencial, consideradas enquanto um fenômeno social produzido e reproduzido culturalmente, e que é apropriado pela sociedade capitalista. As temáticas, com o devido viés crítico devem ser tratadas na escola, sendo uma possibilidade para estimular a formação da consciência de classe, bem como a ampliação do senso crítico com relação às contradições, restrições e violências resultantes do capitalismo.

Sabemos que, no contexto da escola pública, muitas vezes temos dificuldades com relação a espaços e materiais, e essa é uma das alegações dos(das) docentes para não trabalhar com as PCA. Embora corroborem com a crítica à precarização dos espaços escolares, reconhecemos a necessidade de incluirmos em nossos planejamentos as várias temáticas que fazem parte da cultura corporal, mesmo que de forma adaptada.

Além disso, o debate quanto ao acesso a essas práticas apresenta notável potencial dentro de uma abordagem crítica, para que compreendamos as diferentes formas através das quais as construções sociais influenciam na exclusão da classe trabalhadora, e, considerando essas discussões, consigamos alcançar compreensões embasadas, ampliadas de forma autônoma pelos(as) alunos(as), de acordo com suas realidades vividas.

As abordagens que levam em consideração as realidades socioculturais vão ao encontro com o que é proposto no trato com a cultura corporal em uma perspectiva crítica-superadora, pois busca-se uma compreensão para além do senso comum, superando uma visão biológica da humanidade, e compreendendo as práticas a partir de uma lógica dialética que debate o contexto cultural, articuladas aos saberes da prática social (SOARES; BRITO NETO, 2022).

Dessa forma, os(as) estudantes se tornaram sujeitos ativos no processo, alcançando na disciplina de Educação Física um espaço adequado para debater, por exemplo, questões que envolvem a mídia, a preservação ambiental (ampliando para a consciência socioambiental) e as questões de gênero, o que só é possível em perspectivas críticas.

Com aproximação direta com as bases da PHC, desenvolvemos debates quanto a inquietações ligadas com as questões socioeconômicas, como as desigualdades de renda, o excesso de trabalho e a exploração do lazer turístico, que dificultam o acesso da população trabalhadora às PCA no contexto estudado. O debate foi ampliado para questões como custo

individual e coletivo, lei como expressão de classe social, o reconhecimento da cidade como pertencente também à classe trabalhadora, a consciência de classe, a consciência social e as possibilidades de luta coletiva, sem deixar de lado a especificidade da disciplina.

Ainda de acordo com a PHC, vemos a proposta desenvolvida no presente trabalho como uma possibilidade de intervir na prática social, pois, além de apontar e problematizar as desigualdades e explorações presentes na sociedade capitalista, a partir das discussões foi possível buscar formas para ampliar o acesso às PCA. Dentre elas, procuramos, por exemplo, através das reportagens que estão presentes na revista digital, expor as desigualdades de acesso às PCA pela população, bem como realizar o mapeamento e o compartilhamento das possibilidades de sua prática em Poços de Caldas/MG.

Com isso, percebemos que a construção de uma proposta pedagógica comprometida com as bases epistemológicas da PHC pode proporcionar uma leitura crítica da realidade, fazendo com que, aos poucos, os(as) alunos(as) percebam a sua condição de classe e criem tensionamentos em busca da igualdade, alcançando o acesso às práticas corporais que muitas vezes são restritas a poucos(as) que possuem melhores condições financeiras. Além disso, evidenciamos a omissão que comumente ocorre das possibilidades gratuitas de acesso às PCA, de modo a manter as desigualdades existentes. Com isso, os(as) estudantes puderam reconhecer a cidade como um espaço de luta, vendo a realidade social como complexa e contraditória (MENDONÇA; RODRIGUES; SILVA, 2021).

Além disso, um aspecto que precisa ser considerado durante o processo é que não conseguiríamos trazer esses debates em poucas aulas, pois as problematizações e os tensionamentos não são simples e não podem ser tratados de forma sucinta, então, dificilmente a mudança de compreensão seria possível em um número muito limitado de aulas.

Por conta também desse motivo, percebemos o quanto avanço do NEM é problemático, pois alcançar um processo pedagógico comprometido na realidade atual é dificultado com a diminuição das aulas de Educação Física para uma aula semanal. Por conta disso, ele atinge diretamente o trabalho dos(das) docentes, em principal, dos(das) comprometidos(as) com a transformação social.

Então, contrariando as perspectivas abordadas durante o processo educativo, percebemos o avanço do neoliberalismo na educação, que busca uma formação acrítica e apolítica, para que a classe trabalhadora continue sendo explorada. Entretanto, a escola em que



a pesquisa foi realizada com uma proposta curricular problematizadora e crítica, considerando as vivências e percursos dos(as) alunos(as). Neste ambiente, a docente já conquistou seu espaço e seu trabalho é respeitado e valorizado, o que todavia pode não acontecer em outros locais.

Apesar da abordagem da PHC ter, nesse contexto, se mostrado uma possibilidade, é necessário considerar que não é apenas uma sequência didática que possibilitará a mudança da realidade social ou proporcionará a consciência de classe aos(as) estudantes. Portanto, é necessário um comprometimento contínuo dos(as) docentes das diversas disciplinas, para que possa haver uma mudança das compreensões reproduzidas no ambiente escolar e, a partir dela, quem sabe, de toda a sociedade.

Durante as aulas, consideramos a indissociável relação entre as realidades intelectuais e as corporais, não sendo as aulas de Educação Física somente um momento prático, mas um espaço para compreender sobre a prática e as possibilidades de problematizações advindas dela, superando as perspectivas de Educação Física para a formação de um corpo submisso para o mercado de trabalho.

Para mais, foi necessário que considerássemos a importância dos pressupostos da PHC para que a proposta didática abarcasse os aspectos necessários para a formação crítica dos(as) estudantes, mas percebemos ainda que existem poucos trabalhos na literatura que levam em consideração os aspectos diretamente ligados com a prática pedagógica dentro da área da Educação Física, o que dificulta a presença da perspectiva nos contextos escolares.

Além disso, foi fundamental considerar os momentos propostos por Saviani (2008), de forma dialética, pois um engessamento de forma linear poderia não considerar as especificidades do contexto, o que conseqüentemente daria uma falsa sensação de alcance dos objetivos propostos pela PHC.

Outro aspecto que precisa ser levado em consideração é o processo avaliativo, pois buscamos realizá-lo de forma significativa, de acordo com o processo pedagógico, o que amplia a potencialidade da construção pedagógica. Pois, mesmo sendo necessário recordar aos(as) estudantes os prazos, a participação nos debates, a busca de locais públicos para a realização das PCA e a confecção da revista digital foram realizados de forma crítica e com dedicação.

A revista digital como uma ferramenta de avaliação foi também positiva, pois, além de sua constituição ser instigante por utilizar as tecnologias disponíveis, foi uma possibilidade de



analisar as compreensões dos(das) alunos(as) no final da sequência didática, o que amplia as possibilidades de avaliação na Educação Física escolar. Além disso, a revista digital é utilizada como produto educacional. Os produtos educacionais dos mestrados profissionais são criticados por muitas vezes trazerem um “receituário” sobre como dar aula. Diferente disso, buscamos construir a revista, em que foram apresentadas inquietações dos(das) alunos(as), além de trazer possibilidades através do mapeamento por eles(elas) elaborado.

Embora a proposta tenha sido uma possibilidade, em alguns momentos houve um maior engajamento dos(das) estudantes do que em outros, sendo que, em alguns temas, os debates acabaram sendo ampliados e, em outros, não avançaram da forma pretendida. Tal fato pode ter se dado por diversos motivos, visto que estamos lidando com realidades diversas e complexas.

Em situações de menor engajamento, ou de não se alcançar os objetivos propostos para a aula em questão, foi necessário que realizássemos adaptações na própria aula ou no processo pedagógico, o que para nós foi considerado um dificultador, mas não um problema, pois o planejamento, desde o princípio, era passível de modificações, compreendendo-o como uma organização.

A realidade escolar também pode interferir no processo pedagógico, pois, durante a proposta, foi necessário fazer algumas alterações de datas por conta da existência de avaliações externas e atividades escolares que ocuparam as aulas. Tais ações também precisam ser valorizadas na escola, mas elas não podem comprometer o processo educativo e os objetivos das disciplinas específicas.

Embora tenhamos alcançado nossos objetivos, precisamos salientar que uma grande parte dos(das) estudantes apresentaram uma compreensão mais ampla quanto às PCA e às questões socioculturais, mas nem tudo é assimilado da mesma forma por todos. Temos, então, que ter a compreensão das especificidades, e considerar que, mesmo que em menor grau, esses debates estão sendo introduzidos na compreensão de todo o grupo.

Durante o processo, destacamos a competência da docente para a realização do trabalho, tendo em conta que, além de ter uma compreensão ampla quanto aos fundamentos da pedagogia aplicada, a professora já tem experiência docente e, em sua formação universitária, teve oportunidade de ter contato com projetos (como o PIBID) voltados para a formação docente.

Além disso, existe um vínculo professor/aluno construído através do tempo, visto que a professora leciona nesta turma há 3 anos, em razão do que as propostas foram bem recebidas.

Sabemos que isso pode não acontecer no início, pois muitos alunos(as) têm a crença que as aulas de Educação Física se resumem somente a um momento de lazer, e os debates realizados são desvalorizados, mas com o passar do tempo eles percebem um significado no processo pedagógico e o valorizam.

Existem problemáticas que implicam no fazer docente, como por exemplo no levantamento tipo estado da arte, em que a prática apresentada por Naiá Alves (2018) em sua dissertação, na qual, mesmo com apropriação das bases teóricas da PHC, houve dificuldades no processo pedagógico.

Isso foi ocasionado pelo fato de a pesquisadora do estudo referido não ser professora da turma, e também pelo fato de os(as) alunos(as) que participaram do processo pedagógico em questão terem como hábito aulas livres. Na construção pedagógica, não foram consideradas as especificidades dos(das) estudantes, e, no processo, eles se recusaram a participar das aulas, a realizar as atividades propostas e as avaliações, o que se apresentou como um grande dificultador para a pesquisa.

Por isso, compreendemos o espaço educativo também como uma construção de confiança e comprometimento, e, no nosso contexto, esse aspecto se mostrou fundamental, tendo em vista que já existia uma proximidade entre os(as) alunos(as) e a pesquisadora, de modo que as realidades estudantis foram consideradas.

Durante as aulas, buscamos fomentar a percepção do avanço do capitalismo e como este inibe a classe com menor poder aquisitivo de desfrutar dos seus direitos. Ao fim desse processo, os(as) alunos(as) começam a perceber que esses direitos precisam ser respeitados, e passam a pensar na luta coletiva como possibilidade. Com isso, conseguimos perceber o papel do processo pedagógico na formação da consciência de classe, com a presença, nos processos de avaliação e análise, das questões abordadas e problematizadas durante a sequência pedagógica.

Para isso, é necessário que os(as) professores(as) tenham um olhar crítico quanto ao trato das desigualdades presentes na sociedade, buscando o contato com elas e sua compreensão. A partir daí, através de um processo autoformativo, é possível dar sequência à luta por uma formação contra-hegemônica para todos(as) os(as) estudantes da classe trabalhadora.

Em contrapartida, segundo Reis *et al.* (2013), mesmo existindo uma evolução teórica/metodológica, ainda existem professores(as) com dificuldades de organizar, planejar e sistematizar o ensino da Educação Física em uma perspectiva crítica. Os problemas relatados



vão da formação inicial à continuada, até à ausência de referências concretas para a construção da prática pedagógica.

Infelizmente, ainda percebemos o desinvestimento pedagógico. Embora saibamos que a realidade escolar apresenta muitas dificuldades, precisamos lutar por uma mudança prática desse contexto, que, alcance uma formação crítica. Então, é necessária uma organização docente, que somente acontecerá a partir do momento em que a formação dos(das) professores(as) estiver de acordo com tais perspectivas.

Sendo assim, analisando os limites e possibilidades aqui perpassados, percebemos a potencialidade da presença da PHC na Educação Física escolar, embora reconheçamos que, para que tal abordagem tenha êxito, o caminho não é simples, pois é necessária a apropriação das bases teóricas da PHC, domínio dos conhecimentos específicos da área e uma formação (inicial e/ou continuada) de qualidade, que possibilite a formação docente crítica e comprometida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: Para além da teoria, compreendendo o cenário atual em busca da presença de pedagogias libertadoras no contexto educacional

“Apesar de você
Amanhã há de ser
Outro dia”
Apesar de Você - Chico Buarque

Valter Bracht (2023), um dos autores do CCS, lamenta a sensação amarga de “Morangos Mofados”⁶ quando aborda a presença das perspectivas críticas da Educação Física na prática pedagógica. Reitera o autor que a disciplina é o que acontece na prática, e mesmo que a abordagem dos aspectos referentes à cultura corporal seja considerada como sua especificidade há mais de 30 anos, tal perspectiva não é seguida majoritariamente pelos(as) docentes. As causas para esse quadro são diversas, mas Bracht prioriza a luta contra o avanço do neoliberalismo e o reconhecimento dos(das) professores(as) como parte do processo, e não como meros destinatários de propostas pedagógicas, como os principais pontos a partir dos quais podemos alcançar uma Educação Física crítica.

Com base nisso, vemos a PHC como uma possibilidade para atingir tal objetivo, representando uma alternativa às pedagogias alinhadas ao neoliberalismo. Objetivando o avanço do processo educativo para as massas trabalhadoras, a PHC trabalha para a construção de uma formação crítica que opere em conjunto com a ação, indo além da mera reflexão, considerando a humanidade enquanto coletividade que produz e reproduz cultura.

Desse modo, a PHC é um caminho para viabilizar a subversão de uma Educação Física que, em seus desdobramentos históricos, operou em correspondência aos interesses sociais hegemônicos. Através de instrumentos de luta e resistência, porém, a disciplina vem se tornando aliada ao discurso contra-hegemônico, superando sua perspectiva tradicionalmente acrítica, ahistórica e dissociada de reflexões. Para isso, é necessário um trabalho coletivo, envolvendo

⁶ “Morangos Mofados” é o termo utilizado como título de um livro de Caio Fernando de Abreu, que aborda os anos 70 e o movimento cultural nesse período, tratando de expectativas e frustrações, revelando, ao mesmo tempo, tanto a perplexidade diante da falência de um sonho e a necessidade de se encontrar soluções, absorvendo a riqueza de toda a experiência passada.



docentes e gestores(as), com intensa mobilização a fim de difundir-la a partir da leitura da realidade, buscando uma transformação social e a formação omnilateral teoricamente comprometida.

Em contrapartida à luta por uma formação emancipadora da classe trabalhadora, percebemos o avanço do neoliberalismo, subjacente às recentes reformas educacionais implementadas em nosso país, como por exemplo o NEM, cuja implementação segue se realizando em todo o Brasil. Precisamos contrariar tal realidade, pois é a partir das características próprias da educação que pode haver a transformação social.

Portanto, com o avanço do neoliberalismo, torna-se ainda mais urgente assumir uma postura crítica, em busca de uma escola pública de qualidade para todos(as), em lugar de uma posição segregacionista que favoreça a separação entre uma escola para elite e outra para os(as) trabalhadores(as), restringindo o acesso aos saberes a uma pequena parcela da população, conforme os interesses da burguesia em sua busca pela domesticação do proletariado. Além disso, é necessária a união entre as concepções críticas contrárias ao neoliberalismo, pois não podemos acreditar na existência de somente uma pedagogia correta, e sim em diversas possibilidades educacionais contra-hegemônicas, que podem proporcionar, de forma conjunta, uma sociedade mais justa.

Um segundo aspecto importante, que também é apresentado por Brach (2023), é a questão da construção de ciência *com* e não *para* os(as) docentes. Para isso, são necessários projetos de formação inicial, como por exemplo o PIBID e a Residência Pedagógica, e projetos de formação continuada, como os diversos programas de mestrado e doutorado com enfoque educacional, e o ProEF (específico da Educação Física). Tais programas, além de prepararem os(as) professores(as) para lidarem com o dia a dia escolar, trazem a possibilidade de ampliação das perspectivas críticas, em busca de uma formação libertadora para os(as) estudantes, e, na área de Educação Física em particular, também a superação da dualidade entre o intelectual e o corporal.

Para maior presença das pedagogias críticas⁷ no contexto escolar, vemos também a potencialidade a partir da ampliação e criação de grupos de estudos que promovam o debate, o

⁷ Trazemos o termo pedagogias críticas, compreendendo que embora o trabalho trate especificamente da Pedagogia Histórico-Crítica e do Currículo Crítico-Superador, não desconsideramos a potencialidade das múltiplas abordagens críticas da Educação Física escolar para a formação contra-hegemônica dos(das) estudantes, em busca de uma sociedade mais justa, em oposição ao neoliberalismo.

avanço, a apresentação e a disseminação dessas abordagens pedagógicas, de modo que a prática possa ser de fato modificada. Nessa perspectiva, a PHC tem passado por diversos avanços, pois existem grupos que vêm estudando e progredindo na sua didatização, como por exemplo o Grupo de Estudos Marxistas em Educação (UNESP-Araraquara), o Grupo de Pedagogia histórico-crítica e educação escolar da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), o Grupo Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR), o Grupo de Estudos Pedagogia Histórico-Crítica da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ - ProDEd - Programa Desenvolvimento e Educação Theotônio dos Santos) e a Rede de Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física Esporte e Lazer (LEPEL), que são grandes colaboradores pela luta para proporcionar uma educação de qualidade aos(as) trabalhadores(as).

Tais grupos de estudo, dedicados à prática pedagógica, apresentam-se como espaços que multiplicam as possibilidades de desenvolvimento e ampliação da PHC. Como exemplo, temos o avanço do debate a respeito da interseccionalidade, tratando, além das questões socioeconômicas, também as exclusões relacionadas a questões de gênero, sexualidade, etnia, deficiência, dentre outras; ressaltamos, ainda, dentre outros exemplos, o debate a respeito da dialeticidade entres os momentos propostos por Saviani (2008), potencializados pelos grupos, compreendendo o processo de ensino/aprendizado como dinâmico, de acordo com os pressupostos teóricos da própria PHC.

Ao longo da presente exposição, buscamos demonstrar a possibilidade de incorporação desses avanços na prática pedagógica. Nos estudos analisados no estado da arte, todavia, percebemos a presença limitada de trabalhos que tratam da temática a partir da perspectiva da PHC, e um número ainda menor de estudos que enfoquem esses aspectos para o fazer docente. Reconhecemos, assim, a necessidade de uma maior receptividade das revistas para trabalhos que envolvam a prática pedagógica, bem como uma expansão ainda maior dos referidos grupos de estudos.

Além dos grupos de estudos, os coletivos educacionais também apresentam grande potencial para que os(as) professores(as) possam compartilhar suas experiências, auxiliar-se com saberes, dividir dúvidas e incertezas, e buscar soluções para problemas em comum. A partir de um grupo que se articule dessa maneira, podemos conjuntamente, como classe, explorar possibilidades e unir forças na luta contra o neoliberalismo que avança na sociedade e, especialmente, nas instituições educacionais.

Com isso, acreditamos que somente através da formação de docentes comprometidos(as) é que pode haver um currículo contra-hegemônico acontecendo na prática. A partir da consciência de classe dos(das) professores(as), somada ao domínio de teoria específica e pedagógica, ao conhecimento quanto à prática, além de levar em consideração as realidades estudantis, o processo pedagógico pode se converter também em uma alternativa para alcançar a consciência de classe dos(das) alunos(as) e para fomentar a luta coletiva.

Como docente e filha de trabalhadores, reconheço a importância da educação para a constituição da consciência de classe. Por conta disso, é preciso ressaltar a importância do avanço no processo educativo das massas trabalhadoras e o fomento de seu engajamento político, explicitando aquilo que a sociedade muitas vezes esconde, através de uma elaboração pedagógica em consonância com a realidade.

Após o estudo, notamos que a presença de pedagogias críticas no contexto da Educação Física escolar é uma possibilidade, e a temática das PCA na natureza foi potencial para ampliar a compreensão quanto aos marcadores socioculturais, pois, no ambiente em que estamos inseridos, ela é apropriada por um mercado turístico, e, por conta disso, a população trabalhadora tem pouco acesso.

De acordo com Soares e Brito Neto (2022), mesmo com as dificuldades enfrentadas no cotidiano do magistério, é possível lutar por um ensino público, gratuito, de qualidade e socialmente referenciado. Porém, para isso, é necessário ocorrerem mudanças que abrangem desde as concepções e princípios, até às abordagens de ensino e procedimentos avaliativos aplicados, levando em consideração o conservadorismo presente na educação escolar e as condições objetivas que envolvem o trabalho docente.

Contudo, o trabalho educativo deve ter como principal objetivo a busca da superação das desigualdades presentes na sociedade capitalista. Esse resultado só será possível com investimento contínuo na formação docente, comprometimento do(da) professor(a) para com a emancipação da classe trabalhadora, a união das concepções pedagógicas críticas para a democracia e contra o neoliberalismo, e a constituição de espaços cada vez mais democráticos de ensino.

A partir destas constatações, nos questionamos: Como a ciência pode auxiliar nesse aspecto? Se as pedagogias críticas possuem tamanho potencial de transformação, por que ainda vemos a persistência de práticas descomprometidas com a mudança da realidade social? De que

modo a formação inicial e continuada dos(das) docentes pode contribuir para a ampliação das perspectivas críticas? Existem grupos de estudos acessíveis para os(as) docentes pensarem conjuntamente a prática pedagógica crítica? Como esses grupos de estudo estão funcionando? Os grupos se articulam entre si? Quais as possibilidades de ampliação? E quanto aos Coletivos Educacionais, existem Coletivos específicos que militam na área da Educação Física? Como podemos nos articular como categoria para buscar uma valorização da educação que resulte em uma formação crítica para os(as) estudantes?

As respostas a esses questionamentos vão além das capacidades deste trabalho. Contudo, estudos como o apresentado por Lavoura e Galvão (2021) mostram que muitas vezes as condições de trabalhos dos docentes e suas formações profissionais não lhes têm proporcionado um estudo minimamente satisfatório e domínio das teorias pedagógicas críticas, e em uma análise das ementas dos cursos de licenciatura das instituições públicas realizada pela UFES mostrou que somente 20% apresentam a PHC como parte do currículo obrigatório.

Além disso, defendemos que a formação continuada precisa de uma formatação crítica que não culpabiliza o(a) docente, mas sim que busque alternativas para aproximar a pesquisa da prática pedagógica, bem como pesquisador(a) de pesquisado(a), formando profissionais críticos e reflexivos por meio de constituição de pesquisas *com* os(as) docentes e não somente *para* os(as) docentes.

Entretanto, quando olhamos para a formação continuada, como o ProEF, que tem entre suas características constitutivas a construção científica *com* o(a) docente, destacamos os dados do estudo de Samara Moura Barreto, Daniel Teixeira Maldonado e Fernanda Gabriela de Rezende Casagrande (2023), apresentado no XXIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, e no X Congresso Internacional de Ciências do Esporte, em que se expõe que até o ano de 2021 existiam no ProEF somente 6,96% (totalizando onze dissertações) dos estudos que discutiam sobre questões de gênero, 3,16% (totalizando cinco dissertações) a respeito de inclusão e 1,27% (totalizando duas dissertações) tratando das relações étnico-raciais, sem que houvesse nenhum estudo que tratasse de forma específica das questões decorrentes das relações socioeconômicas.

Quanto aos grupos de estudos, o que percebemos é que, na sua maioria, têm ligação direta com as universidades, e que a maior parte dos seus integrantes estão ligados à formação inicial ou pós-graduações. A crítica aqui não se dá às universidades que promovem tais grupos de estudos, mas quanto ao afastamento de tais grupos dos(das) professores(as) envolvidos com a

educação básica. Tal afastamento pode se dar por conta da dificuldade de acesso desses professores(as) ao ambiente acadêmico, pelo próprio desconhecimento das possibilidades trazidas por esses grupos de estudos e/ou pelo fato da sobrecarga de trabalho que esses(as) docentes ligados à educação básica precisam suportar em sua rotina laboral.

Já no âmbito dos coletivos, devemos valorizá-los pelo potencial que representam com relação ao estudo, à organização e à luta por uma educação pública de qualidade, seja na educação básica, no ensino superior ou na pós-graduação. Contudo, os coletivos específicos da Educação Física são escassos, o que acaba dificultando uma articulação mais ampla como grupos de luta.

Reconhecemos a possibilidade da presença da PHC na escola para a formação da consciência de classe de docentes e estudantes, e seu papel na ampliação da luta coletiva da classe trabalhadora. Além disso, constatamos que a ação docente, seja por meio do ato de lecionar ou da inserção política, é de extrema importância nesse processo. Por conseguinte, entendemos ser necessária uma compreensão mais ampla a respeito do atual funcionamento das graduações de licenciatura, dos projetos de formação e de formação continuada de docentes como o PIBID, a Residência Pedagógica e o ProEF, dos grupos de estudos para a formação crítica e dos coletivos educacionais, para que, a partir daí, possamos pensar em possibilidades palpáveis de ampliação das perspectivas críticas na educação.

APÊNDICES

APÊNDICE I: Sequência didática - Práticas Corporais de Aventura (PCA).

Objetivo geral: Compreender as possibilidades e limites da PHC nas aulas de Educação Física, por meio da tematização das PCA na natureza.

Objetivos específicos:

- Proporcionar vivência das PCA tendo como base a PHC;
- Auxiliar no reconhecimento das PCA e sua mercantilização dentro da sociedade capitalista;
- Problematizar as desigualdades socioeconômicas e de gênero que interferem no acesso às PCA;
- Buscar a consciência social, consciência de classe e a consciência socioambiental, ainda que inicial.

Avaliação: Participação das discussões, publicação no *padlet*, confecção da revista digital e engajamento nas vivências desenvolvidas.

Aula 1 e 2

PLANO DE AULA

TEMA: História e conceitos quanto PCA e a sua presença no cotidiano dos(das) estudantes.

OBJETIVO

O objetivo é compreender a presença ou ausência de conhecimentos quanto ao tema, buscando detectar pré-requisitos para novas experiências de aprendizagem.

METODOLOGIA

Primeiro momento: A aula iniciará com os seguintes questionamentos: -O que vocês entendem por PCA?; -Quais PCA vocês conhecem?; -Quais PCA vocês já realizaram?; -Como esse tipo de esporte é divulgado?; -Como é a presença desses esportes em Poços de Caldas/MG?; -Que idade tem as pessoas que normalmente têm acesso a essas práticas?; -Qual a condição financeira das pessoas que têm acesso a essas práticas em Poços de Caldas/MG?; -Mais homens ou mulheres têm acesso a essas práticas?

Pode haver mudanças ou ampliação nos questionamentos, de acordo com a necessidade.

Segundo momento: Imagens norteadoras que contenham PCA, os(as) alunos(as) serão questionados(as) quanto ao que é observado nas imagens.

Terceiro momento: Contextualização quanto ao que são as PCA, suas divisões, que são as urbanas (*skate, parkour e slackline*) e as na natureza (*trekking, arborismo, montanhismo*).

Recursos e materiais: Data show.

Aula 3 e 4

PLANO DE AULA

TEMA: Corrida de Orientação, suas possibilidades e a não visibilidade de algumas práticas corporais em detrimento de outras.

OBJETIVO

Conhecer a corrida de orientação, seu histórico e equipamentos, vivenciando e problematizando sua realidade e possibilidades de acesso.

METODOLOGIA

Primeiro momento: Seguindo o que é proposto por Pereira e Armbrust (2010), abordaremos o histórico da modalidade, suas características, os equipamentos e a utilização deles (manuseio da bússola, leitura de mapas e compreensão de ângulos e graus).

Segundo momento: Os(As) estudantes serão divididos em grupos de 3 a 5 pessoas, cada grupo receberá um mapa da escola, uma bússola e as coordenadas dos pontos de controle (cada grupo seguirá uma ordem). Seguindo a sequência dos pontos corretamente, os grupos deverão fazer o trajeto proposto no menor tempo possível. Em cada ponto terá um(uma) estudante que fará a marcação dos(das) integrantes do grupo e no papel das coordenadas (que serve também como controle) com uma caneta. Ganha o grupo que conseguir passar em todos os pontos no menor tempo.

Roda de conversa com os questionamentos: -Vocês já tinham realizado alguma prática como essa?; -Quais espaços para realização dessa prática em Poços de Caldas/MG?; -É acessível para quais pessoas?; -Quais seriam os principais obstáculos para a sua realização?; -Estas práticas estão presentes em algum meio de comunicação? -Por que isso acontece?

Pode haver mudanças ou ampliação nos questionamentos, de acordo com a necessidade.

*Debate: Algumas práticas estão presentes nos meios midiáticos e outras são desvalorizadas por conta da mercantilização e por isso acabam não sendo conhecidas.

As problematizações podem ser ampliadas conforme as inquietações do grupo.

Terceiro momento: A turma será dividida em trios que vivem próximos, e a pesquisadora solicitará para que eles fotografem um possível local para se praticar a corrida de orientação, que seja próximo a sua casa e realize a postagem no *padlet* (mural online), com a localização específica.

Recursos e materiais: Mapa, bússola e canetas coloridas.

Aula 5 e 6

PLANO DE AULA

TEMA: *Slackline* e a mercantilização das PCA.

OBJETIVO

Conhecer a modalidade *slackline*, seu histórico, equipamentos e vivenciá-la, problematizando sua realidade e possibilidades de acesso.

METODOLOGIA

Primeiro momento: Seguindo o que é proposto por Pereira e Armbrust (2010), abordaremos o histórico da modalidade, suas características (explicando que ela pode ser realizada em espaços de natureza ou urbanos), o manuseio e montagem da fita, as técnicas que facilitarão a travessia pela fita e alguns movimentos básicos.

Segundo momento: Na quadra, os(as) alunos(as) farão como forma de aquecimento um pega-pega linha, em que os(as) participantes não poderão sair das linhas, sendo necessário se deslocarem com um pé na frente do outro. Depois os(as) alunos(as) acompanharão a montagem da fita e farão a vivência no *slackline* no pátio da escola, haverá uma proteção promovida por colchonetes, a altura do *slackline* será de 50cm e os(as) estudantes e a pesquisadora auxiliarão na travessia.

Roda de debate com questionamentos: -Vocês já tinham andado no *slackline*?; -Essa prática está presente em quais lugares em Poços de Caldas/MG?; -Vocês já viram o *slackline* nos meios de comunicação? -Como é feita essa abordagem?; -Como é o acesso a esta prática?; -

Porque uma pequena parte da população tem acesso a essa prática?; -Quais seriam os principais obstáculos?; -Quais os lugares para a prática próximo a você?

Pode haver mudanças ou ampliação nos questionamentos, de acordo com a necessidade.

*Debate: Algumas práticas são elitizadas e não são acessíveis à população em geral, e esse não acesso pode acontecer por conta de classe social (tempo e renda), turismo, gênero, entre outras. Ainda, mesmo na escola, em que essas práticas estão presentes no currículo, faltam materiais para a execução, e em Poços de Caldas/MG existem até planos para privatização de diversos espaços em que são realizadas PCA.

As problematizações podem ser ampliadas conforme as inquietações do grupo.

Terceiro momento: Manter os trios que moram próximos, e solicitar para que eles(elas) fotografem um possível local para a prática do *slackline* próximo a sua casa e realize a postagem no *padlet* (contendo a localização específica). Haverá cobrança da publicação anterior.

Recursos e materiais: *Slackline* e colchonetes.

Aula 7 e 8

PLANO DE AULA

TEMA: *Trekking* e a preservação ambiental

OBJETIVO

Conhecer a modalidade *trekking* seu histórico e vivenciá-la por meio da trilha mais famosa da cidade, buscando promover a consciência socioambiental.

METODOLOGIA

Primeiro momento: Seguindo o que é proposto por Pereira e Armbrust (2010), falaremos do histórico da modalidade, os tipos de terrenos que estão presentes em nossa região (trabalho interdisciplinar com a disciplina de Geografia), a importância da preservação ambiental e as precauções que devem ser tomadas durante a trilha.

Segundo momento: Realizaremos uma trilha que está localizada ao lado da escola (cerca de 200m), a trilha é pequena e bem-marcada.

Posterior a isso faremos alguns questionamentos como: -Vocês já tinham realizado alguma trilha? -E a Trilha do Cristo?; -Como é a popularidade desta prática em Poços de Caldas/MG?; -Como é a sua presença nos meios de comunicação?; -Você conhece incentivos para a preservação ambiental dos espaços em que são realizados esses esportes?; -E em outros ambientes?; -Quais outros lugares essa prática pode ser realizada em Poços de Caldas/MG?; -É uma prática acessível?; - O que podemos fazer para torná-la mais acessível?;

Pode haver mudanças ou ampliação nos questionamentos, de acordo com a necessidade.

*Debate: falta de preocupação com o meio ambiente dos órgãos governamentais e de alguns(algumas) praticantes destas atividades.

As problematizações podem ser ampliadas conforme as inquietações do grupo.

Terceiro momento: Propor para que cada trio pesquise uma trilha diferente na cidade de Poços de Caldas/MG e poste foto desta trilha no *padlet*, com a localização onde ela se encontra. Haverá cobrança quanto às postagens anteriores.

Recursos e materiais: Autorização dos(das) responsáveis pelos(as) estudantes

Aula 9 e 10

PLANO DE AULA

TEMA: PCA na sociedade capitalista.

OBJETIVO

Promover o reconhecimento das desigualdades presentes no acesso às PCA causadas pela busca do lucro no sistema capitalista.

METODOLOGIA

Primeiro momento: Para a compreensão da realidade das PCA, sua mercantilização e a preservação do meio ambiente, a pesquisadora fará uma roda de conversa em que apresentará aos(as) estudantes imagens, panfletos, vídeos, músicas e textos quanto a temática.

Segundo momento: Durante a apresentação serão realizados alguns questionamentos como: -Quais os locais onde estão presentes as PCA em Poços de Caldas/MG?; -Quais são os espaços que estão presentes às PCA na natureza?; -Esses espaços são públicos ou privados?; -Para realizar PCA em Poços de Caldas/MG precisa-se ter qual condição financeira?; -Existe o enfoque em obtenção de lucros envolvidos nestas práticas em Poços de Caldas/MG?; -Como podemos notar isso?; -Como é o acesso a essas práticas; -Quais pessoas têm acesso a essas práticas? Porquê?; -Como podemos buscar igualdade de acesso a todas essas práticas?; -Vocês já viram algum tipo de preocupação com preservação ambiental nos lugares em que se praticam as PCA? Quais?; -Como realizar as PCA e ao mesmo tempo buscar a preservação ambiental?; - Existe alguma PCA que tem em Poços de Caldas/MG e vocês gostariam de fazer? Qual?; - Porque você nunca fez? Como poderíamos ter um maior acesso a práticas como essa?;

Pode haver mudanças ou ampliação nos questionamentos, de acordo com a necessidade.

Link com acesso a apresentação de slides e vídeos utilizados durante a aula:
https://drive.google.com/drive/folders/15nAudL4w4EmLNzpAwz6cF5sOJbA0l0uN?usp=drive_link

Terceiro momento: Por fim, os(as) estudantes serão divididos em três grupos, e cada grupo debaterá entre si por 10 minutos, quanto a temáticas definida pela professora (Mídias e as Práticas Corporais; Meio Ambiente e a Realidade Socioambiental; Acesso às PCA na cidade de Poços de Caldas/MG). Depois disso, cada grupo apresentará as discussões para ampliar o debate com a turma.

Por fim, a professora abordará a importância de se lutar pelos direitos de acesso ao lazer, e aos direitos da classe trabalhadora, e abordará quanto a importância do mapeamento que vêm sendo feito pelos(as) estudantes quanto a possibilidades gratuitas de acesso às PCA na cidade (recordando os(as) alunos(as) a fazerem as publicações).

Recursos e materiais: Data show, caixa de som.

Aula 11 e 12

PLANO DE AULA

TEMA: Possibilidades e limites para o acesso às PCA em Poços de Caldas/MG.

OBJETIVO

Realizar uma construção conjunta de uma revista que trate das PCA, suas problemáticas e possibilidades no contexto de Poços de Caldas/MG.

METODOLOGIA



Primeiro momento: A professora fará uma breve reflexão sobre os debates abordadas até o momento, e apresentará a temática da revista (PCA em Poços de Caldas/MG), explicando que a intenção é que os(as) alunos(as) façam uma análise crítica da realidade das PCA em Poços de Caldas/MG, e, por meio do mapeamento realizado anteriormente possam proporcionar visibilidade e acesso dessas práticas para toda a população. Lembrará também que o mapeamento das possibilidades gratuitas para realização das PCA em Poços de Caldas/MG, realizado pelos(as) estudantes, estará presente na revista.

Segundo momento: Mantendo os trios definidos nas publicações no *padlet*, será construída uma reportagem de acordo com a temática abordada durante o bimestre. A construção acontecerá na sala de informática da instituição, sendo que a todo momento a professora auxiliará na confecção. Além disso, na revista terá um espaço contendo mapas interativos quanto aos locais para realização de algumas PCA na natureza presentes em Poços de Caldas/MG (esse mapa será baseado nas pesquisas feitas pelos alunos durante o processo). A revista será publicada nas redes sociais da escola como forma de socializar o conhecimento construído pelos(pelas) alunos(as).

Recursos e materiais: Sala de informática da instituição.

APÊNDICE II: Temáticas e questões geradoras do grupo de foco.

Aquecimento:

- Das práticas que tivemos nesse bimestre, qual vocês mais gostaram?
- O que você acha da presença das Práticas Corporais de Aventura na escola?

Temas geradores e questões norteadoras:

Preservação do meio ambiente nas Práticas Corporais de Aventura/ Educação Ambiental e crítica, e às Práticas Corporais de Aventura:

- Pensando na preservação do meio ambiente, existem projetos que buscam a preservação dos espaços que às PCA estão presentes em Poços de Caldas/MG?
- Qual a importância dessas ações para a realização das PCA?
- Como podemos realizar as PCA e ainda assim preservar o meio ambiente?

Lazer como um direito para toda a população:

- O lazer é um direito para a população, mas infelizmente poucas pessoas têm acesso a esse direito, no que se trata das Práticas Corporais. Ao seu ver, por que isso acontece?

Mercantilização e acesso às Práticas Corporais de Aventura em Poços de Caldas/MG:

- Mais especificamente das Práticas Corporais de Aventura, existem possibilidades gratuitas em Poços de Caldas/MG?
- Existe divulgação desses espaços? Por quê?
- Quais as alternativas para melhorar a situação desigual em Poços de Caldas/MG?

Práticas Corporais de Aventura e marcadores de gênero:

- Na sua família tem pessoas que realizam as Práticas Corporais de Aventura?
- São mais homens ou mais mulheres?

APÊNDICE III: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

As Práticas Corporais de Aventura: uma intervenção didática referenciada na Pedagogia Histórico-Crítica

Fernanda Gabriela de Rezende Casagrande

Número do CAAE: 64509122.0.0000.8158

Seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário de um estudo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar os direitos e deveres como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Se preferir, pode levar para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Se você não quiser participar ou retirar sua autorização, a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

Justificativa e objetivos:

Em busca de um trabalho comprometido buscaremos por meio da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) trabalhar a Educação Física de forma crítica e problematizadora, para uma formação completa dos(das) estudantes. Sendo assim, o estudo tem como objetivo compreender a produção atual da PHC, seus limites e possibilidades, desenvolvendo uma proposta de ensino com as Práticas Corporais de Aventura no Ensino Médio.

Procedimentos:

O(A) seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar de uma sequência didática de 12 aulas que acontecerão durante as suas aulas de Educação Física, na própria escola, sem necessidade de deslocamento extra (essa fase de pesquisa será descrita pela pesquisadora em um diário de campo). Depois disso, haverá após a aula um grupo focal (uma roda de conversa em que a pesquisadora mediará com algumas perguntas) com 8 alunos (essa fase será gravada por meio de áudio e vídeo), neste momento será servido lanche aos(as) participantes.

Desconfortos e riscos:

Para inclusão da amostra, o(a) aluno(a) precisa estar matriculado na turma de terceira série do Ensino Médio da E.E. _____ da cidade de Poços de Caldas/MG em que a pesquisadora realizará o estudo, ficando indispensável a aprovação dos alunos e responsáveis

por meio do TCLE e TALE. O principal risco que pode surgir é quanto a possíveis constrangimentos pela exposição nas observações das aulas, durante a gravação do grupo focal, por meio dos questionamentos feitos no grupo focal e na publicação do estudo. Estes riscos são mínimos, podendo acontecer mesmo a pesquisa não infringindo as normas legais e éticas.

Benefícios:

Diretamente os(as) participantes não terão benefícios, mas os benefícios da pesquisa estão relacionados às descobertas que o estudo trará em seu corpo, que pode favorecer as aulas de Educação Física Escolar, proporcionando um olhar dos professores para a cultura corporal como temática principal das aulas, possibilitando aos alunos o acesso ao conhecimento sistematizado.

Acompanhamento e assistência:

A pesquisa não prevê intervenções que suscitam a necessidade de acompanhamento de natureza médica, nutricional, fisioterapia ou fonoaudiológica. Do ponto de vista pedagógico os(as) estudantes serão acompanhados após a pesquisa de campo para resolução de dúvidas que surgirem, visto que a pesquisadora principal é docente efetiva da escola.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores(as). Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome ou qualquer outra forma de identificá-lo será divulgada.

Custo/ Reembolso para o participante:

Quaisquer despesas que possam vir a ocorrer para a realização da pesquisa serão garantidas pela pesquisadora responsável, e qualquer tipo de dano ocasionado pela participação na pesquisa, será assegurado aos voluntários o direito à assistência integral e à busca por indenização nos termos da Resolução N° 510/2016 CNS.

Garantias ao participante:

A qualquer momento o(a) senhor(a) poderá ter acesso às informações sobre a pesquisa, seus procedimentos, riscos e benefícios, inclusive tirar dúvidas pelos telefones/endereços abaixo citados. A participação é voluntária, e o(a) senhor(a) poderá retirar o consentimento a qualquer momento e, portanto, pode deixar de participar do estudo, sem acarretar prejuízos.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com a prof^a Fernanda Gabriela de Rezende Casagrande, av. Antônio Carlos, 435, Jardim Cascatinha, Poços de Caldas/MG - 37701-166, (35)992144556.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação no estudo, você pode entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IFSULDEMINAS: Praça Tiradentes, 416 - Inconfidentes – MG, CEP 37576-000; telefone (35) 3464-1200; e-mail: cep@ifsuldeminas.edu.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, que preza pelos direitos dos participantes em pesquisas com seres humanos, contribuindo para o desenvolvimento de pesquisas dentro de padrões éticos. Entrar em contato com o CEP sempre que se sentir prejudicado.

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, RG: _____, declaro que li as informações contidas neste documento, fui devidamente informado(a) pelo(a) pesquisador(a) Fernanda Gabriela de Rezende Casagrande, RG: MG-16.967.462, sobre os procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa e garantias do participante. Declaro ainda que recebi uma via deste Termo de Consentimento.

_____ Data: ____/____/_____.
(Assinatura do participante ou nome e assinatura do responsável)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

_____ Data: ____/____/_____.
(Assinatura do pesquisador)

APÊNDICE IV: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa As Práticas Corporais de Aventura: uma intervenção didática referenciada na Pedagogia Histórico-Crítica, coordenada pela professora Fernanda Gabriela de Rezende Casagrande - (35)992144556. Seus responsáveis permitiram que você participe.

Queremos saber quanto a produção atual da Pedagogia Histórico-Crítica, seus limites e possibilidades, desenvolvendo uma proposta de ensino com as Práticas Corporais de Aventura no Ensino Médio.

Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. Irão participar desta pesquisa quem têm de 16 a 18 anos de idade.

A pesquisa será feita em sua escola, onde você participará de uma sequência didática de 12 aulas que acontecerão durante as aulas de Educação Física, na própria escola, sem necessidade de deslocamento extra (essa fase de pesquisa será descrita em um diário de campo). Depois disso, haverá um grupo (uma roda de conversa em que a pesquisadora mediará com algumas perguntas) com 8 alunos (essa fase será gravada por meio de áudio e vídeo), neste momento será servido lanche.

Para produção dos dados, será usado/a uma descrição em um diário de campo e a gravação do grupo focal, eles são considerados seguros, mas é possível ocorrer riscos quanto a possíveis constrangimentos pela exposição nas observações das aulas, durante a gravação do grupo focal, por meio dos questionamentos feitos no grupo focal e na publicação do estudo. Estes riscos são mínimos, podendo acontecer mesmo a pesquisa não infringindo as normas legais e éticas.

Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones que tem no começo do texto. Mas há coisas boas que podem acontecer, diretamente os(as) participantes não terão benefícios, mas os benefícios da pesquisa estão relacionados às descobertas que o estudo trará, que pode favorecer as aulas de Educação Física, de forma a proporcionar o acesso ao conhecimento sistematizado a classe trabalhadora podendo desfrutar das práticas corporais presentes em nossa sociedade.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser

apresentados à comunidade escolar envolvida, eles também serão publicados em forma do texto completo da dissertação e por meio de estudos que podem ser apresentados em eventos científicos e/ou publicados em revistas e periódicos relacionados à área de pesquisa, mas sem identificar os estudantes que participaram.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: Limites e possibilidades. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva de mim.

A pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Poços de Caldas/MG, ____ de _____ de _____.

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do menor

APÊNDICE V: Produto Educacional - Revista Digital denominada “Acesso às Práticas Corporais de Aventura em Poços de Caldas”.

ACESSO ÀS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA

POÇOS DE CALDAS

LUGARES
GRATUITOS PARA
A PRÁTICA EM
POÇOS DE CALDAS

PRECISAM
PERCEBER QUE
POÇOS DE
CALDAS NÃO É
SÓ TURISMO!

"O batuque e o massacre, o batuque e o crack, o
batuque e a bola o pobre sempre é a bola"

Charlie Brow Jr.



04

Apresentação

Escrito pela Professora
Fernanda Gabriela de
Rezende Casagrande.

12

Slackline em

Poços de Caldas

Mapeamento realizado
pelos(as) estudantes.

06

Prefácio

Escrito pelo Professor e
Verador Diney Lenon de
Paula.

14

Paintball

Prática presente
somente em um hotel
de luxo da cidade.

08

Proposta de Projeto

Parkour em Poços de
Caldas.

15

Privatização e

Preservação

Destruição do meio
ambiente em busca do
lucro.

09

Parkour

Desigualdades de
Gênero.

16

Trilha do Cristo

Espaço antes público,
hoje um mercado,
dificultando o acesso
para a população em
geral.

10

Tirolesa

Experiência valiosa,
mas para poucos.

17

Trilhas em

Poços de Caldas

Trilhas privadas são
preservadas e as
públicas não.



Sumário

18

Trilhas em Poços de Caldas

Mapeamento realizado pelos(as) estudantes.

26

Corrida de Orientação em Poços de Caldas

Mapeamento realizado pelos(as) estudantes.

20

Ciclismo e Suas Particularidades

Lutas e avanços da prática em Poços de Caldas.

29

Acesso às Práticas Corporais de Aventura em Poços de Caldas

Dificuldade dos(das) moradores(as) para usufruir das Práticas Corporais de Aventura.

22

Pivatizações de Trilhas Públicas

Privatizações e suas controvérsias.

23

Práticas Corporais em Poços de Caldas

Lazer não acessível para a população.

24

Privatização de Recursos Naturais e Culturais

Riscos da concessão de espaços públicos para administração privada.



Apresentação

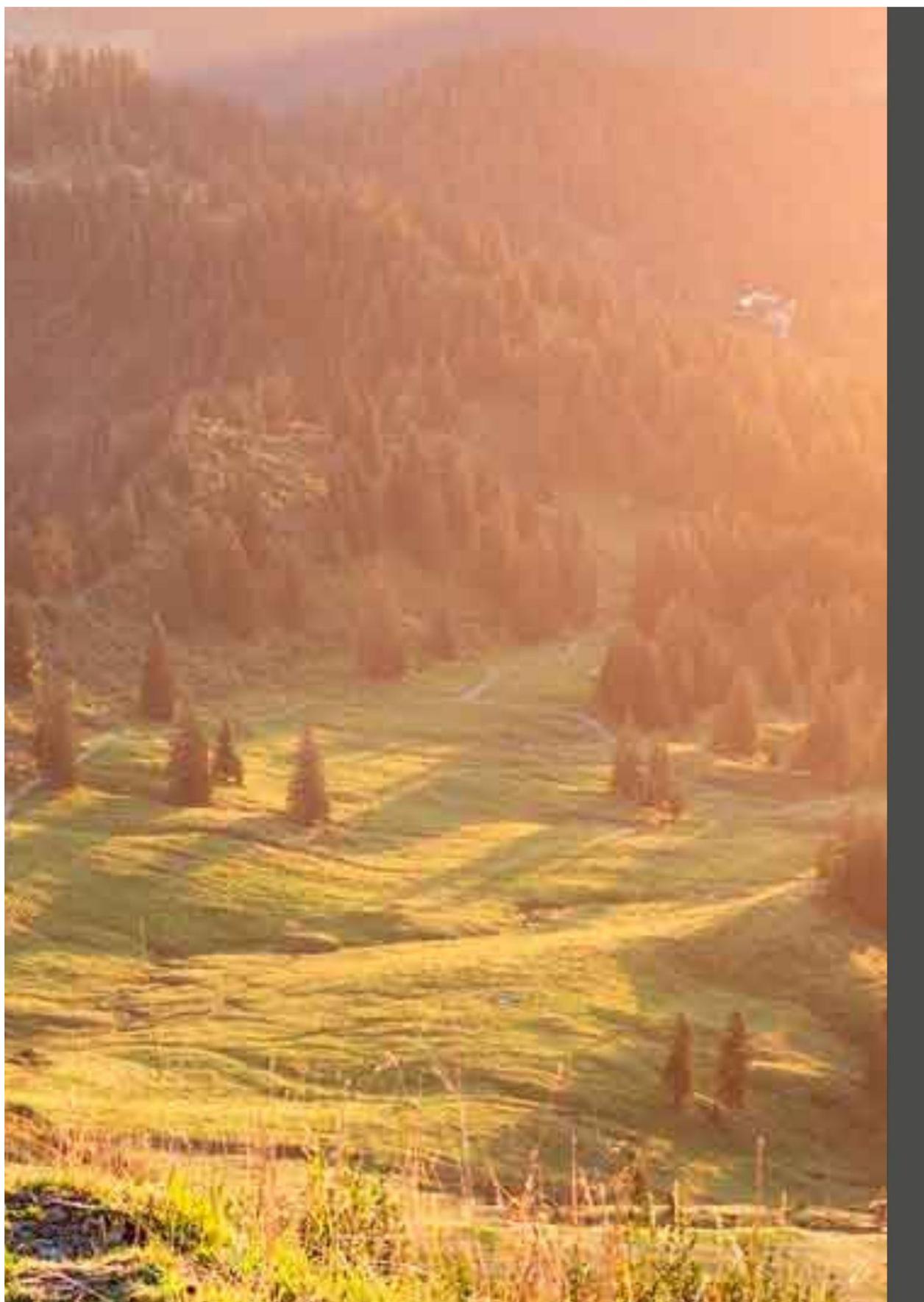
A revista digital denominada "Acesso às Práticas Corporais de Aventura em Poços de Caldas" é fruto de um trabalho coletivo, realizado por estudantes da terceira série do Ensino Médio da

Ela é resultado de diversas inquietações e problematizações levantadas durante as aulas de Educação Física no que tange à realidade desigual de acesso às Práticas Corporais de Aventura na cidade de Poços de Caldas/MG.

Percebemos que esse acesso pode ter interferência de questões de renda, gênero, tempo, turismo, dentre outras, que estão interligadas entre si e são ocasionadas pelas desigualdades presentes na sociedade capitalista.

O trabalho é potencial para a conscientização da população quanto às desigualdades, buscando a percepção de que, por meio da luta coletiva, conquistaremos nossos direitos. Além disso, com um levantamento realizado pelos(as) próprios(as) estudantes, compartilhamos possibilidades gratuitas de acesso a algumas práticas de aventura na cidade.

Professora Fernanda Gabriela de Rezende Casagrande





Prefácio

Paulo Freire, patrono da educação brasileira, dentre suas clássicas colocações e provocações reflexivas, nos ensina que educar não se resume a ensinar a leitura do texto “Eva viu a uva”. Mas, mais do que a codificação das palavras, compreender Eva como sujeito social, político, que participa da produção da vida coletiva e saber qual a razão de muitas vezes tantas “Evas” produzirem uvas sem ter o que comer e casas sem ter onde morar, é o que faz do educar um ato político. Assim o ato de ensinar/aprender é ler as palavras, mas ler, essencialmente, o mundo, se percebendo como sujeito do processo.

A revista digital “Acesso às Práticas Corporais de Aventura em Poços de Caldas”, coordenada pela Professora Fernanda Gabriela de Rezende Casagrande, em que os(as) educandos(as) da Escola Estadual foram protagonistas, é a materialização do pensamento freireano. Rompendo com estigmas arcaicos que recaem sobre a Educação Física, o trabalho construído, coletiva e horizontalmente, é fruto de pesquisas sobre as desigualdades sociais, considerando o acesso às práticas corporais de aventura um exemplo de como a promoção da cidadania perpassa todas as disciplinas escolares.



Práticas corporais que têm elevado custo acabam por revelar a estrutura desigual da nossa sociedade. Para uma visão cartesiana da sociedade, a disciplina Sociologia é a área do conhecimento adequada para a abordagem dessa questão, contudo, o método e a base teórica identificados na revista demonstram como muitos educadores e educadoras têm desempenhado seu papel de forma mais holística, complexa e integrada.

Com este trabalho, feito com tanta riqueza e “mão na massa” é de se esperar que os(as) estudantes tenham aprendido muito sobre a sociedade, a estrutura de classes, a lógica excludente do sistema capitalista e como a promoção da saúde também se dá sob esse prisma da desigualdade.

O que causa mais admiração e acaba por convidar à leitura deste excelente trabalho é o fato de que os(as) protagonistas são jovens adolescentes, nas aulas de Educação Física.

Uma excelente leitura.

“Até agora os filósofos se preocuparam em interpretar o mundo de várias formas. O que importa é transformá-lo.”
Karl Marx MARX, K., Teses Sobre Feuerbach.

Professor e vereador Diney Lenon de Paula

PROPOSTA DE PROJETO

PARKOUR EM POÇOS DE CALDAS

Em Poços de Caldas, não há projetos ou lugares com estruturas adequadas para a prática do parkour. Por isso, em 2017, adolescentes foram pegos entre o Museu e a Urca realizando essa atividade, sem os equipamentos corretos e/ou sem supervisão e, por causa disso, foram considerados vândalos ou invasores.

Se houvesse um lugar adequado e um projeto com profissionais preparados, esse esporte seria mais praticado e reconhecido.

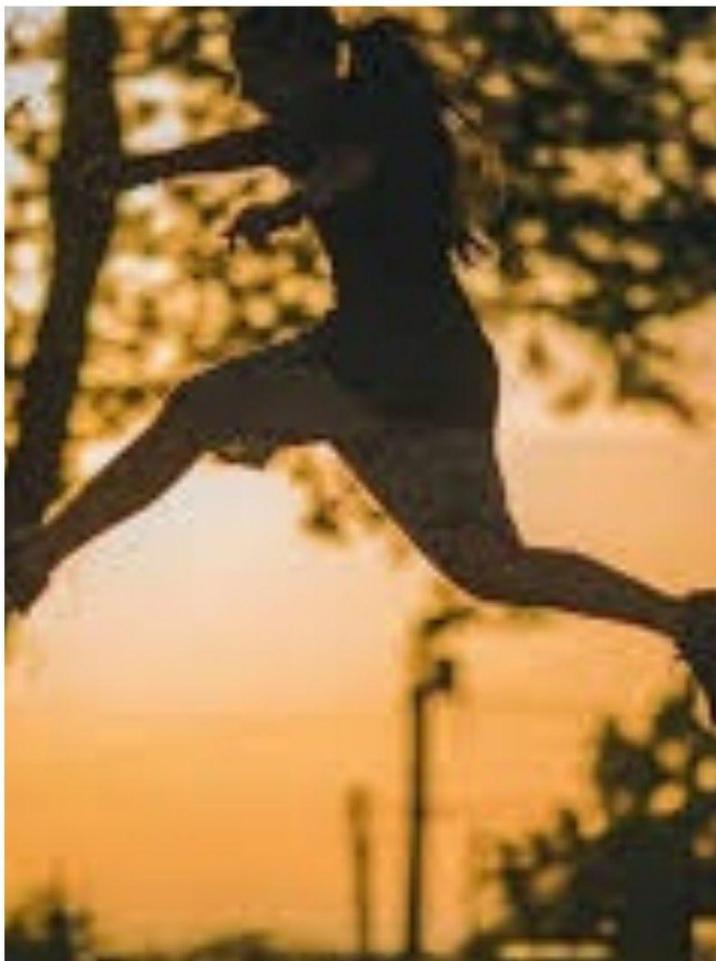
Hoje, em 2023, infelizmente, ainda não vemos nenhum projeto ou previsão de iniciativas para disseminação desse esporte em Poços de Caldas.



10
MOVIMENTOS
FACEIS DE
PARKOUR

Junho 13

PARKOUR



Infelizmente, no Brasil, apesar de um número crescente de mulheres praticantes de Parkour, a maioria ainda é masculina. Isso é uma pena, pois acreditamos que o movimento feminino tem muito a contribuir com o desenvolvimento do esporte. Uma possível causa é a nossa cultura (meninos jogam futebol, meninas brincam de bonecas) que traz algumas barreiras para as mulheres.

As mulheres sofrem com essa desigualdade em vários espaços da sociedade.

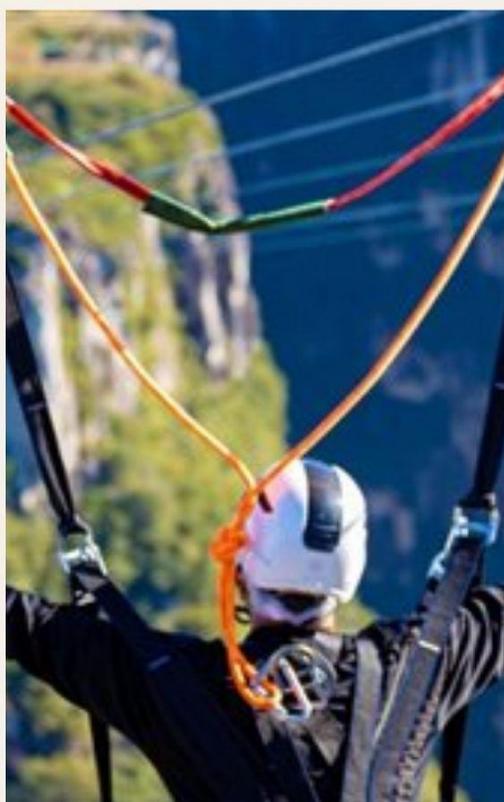
Parkour é um esporte que usa bastante as habilidades de força, mas também é preciso técnica. Frases que apresentam "homens são mais fortes que mulheres" não é a realidade atual, temos que desconstruir o machismo que está impregnado na sociedade.



TIROLESAS



A tirolesa é um esporte de aventura que nasceu na Áustria, em Tirol, mas que hoje é praticado em todo o mundo. Inicialmente, era utilizada apenas para a travessia de rios e montanhas da região, com mantimentos, animais e até pessoas.



A tirolesa é uma das atividades queridinhas dos amantes de uma boa aventura. O frio na barriga surge por causa da travessia suspensa entre duas torres com cabos de aço.

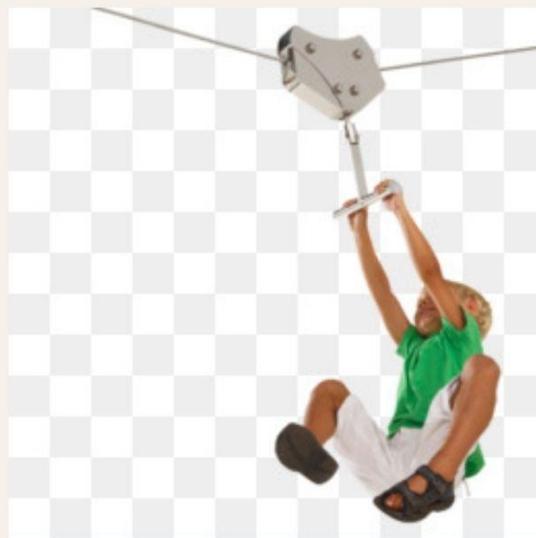
A cada dia que passa aumenta o número de pessoas que buscam uma experiência radical. Com isso, muitos estabelecimentos estão se adaptando para receber esse público que procura aventura com comodidade.

TIROLESAS



Além de ser uma experiência única é uma forma acessível de sobrevoar áreas naturais, aliviando o estresse intenso dos habitantes das áreas urbanas.

Em Poços de Caldas, essas práticas estão presentes, mas com um custo relativamente alto.



VALORES E PESOS EM POÇOS DE CALDAS:

Parque Cristo Poços de Caldas:

R\$ 40 Por pessoa

Peso máximo: 100 kg

Peso mínimo: 40 kg

Centro de Aventuras Hotel

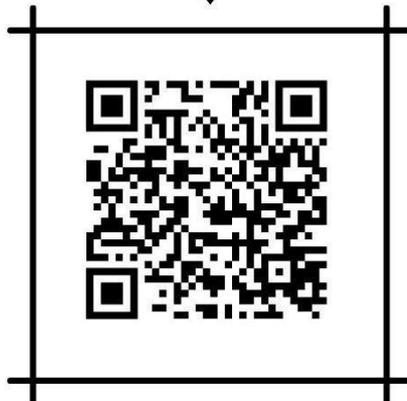
Monreale Resort:

Em média R\$30,00 por pessoa,
entre 25 e 85 kg.

Valores dos serviços em junho de 2023.

LOCAIS GRATUITOS - SLACK

Acesse o mapa
interativo escaneando
o QR code ou entrando
no link.



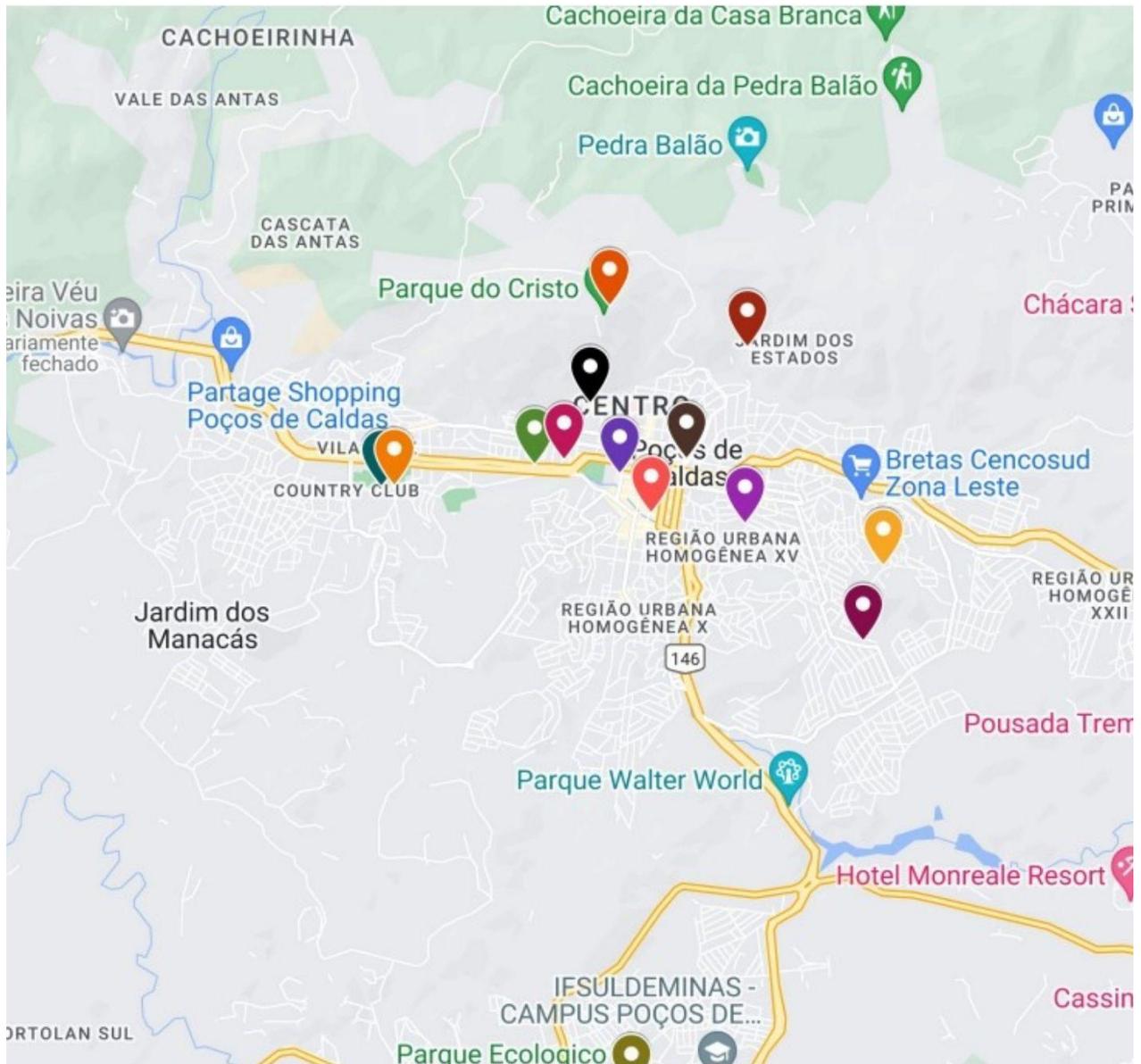
[https://www.google.com/maps/d/viewer?
mid=1JMXf_v-
DR1jg7PmqZnv6NvbdmFMFnRU&il=-21.8
05074463368694%2C-46.5667485&z=13](https://www.google.com/maps/d/viewer?mid=1JMXf_v-DR1jg7PmqZnv6NvbdmFMFnRU&il=-21.805074463368694%2C-46.5667485&z=13)

Locais Gratuitos - Slackline

- Poços de Caldas
- Bosque do Jardim Ipê
- Recanto Japonês
- Parque do Cristo
- Complexo de Lazer e Esporte do Bairro Monte Verde
- Parque Ecológico Municipal
- Avenida João Pinheiro
- Parque Municipal Antônio Molinari
- Praça Pedro Sanches
- Praça das Rosas
- Praça do Museu Histórico e Geográfico
- Praça dos Macacos - Dom Pedro II
- Country Club
- Fonte dos Amores
- Mirante Santa Rita



LINE EM POÇOS DE CALDAS



PAINTBALL

Paintball é um jogo de equipe competitivo e recreativo, no qual os participantes utilizam marcadores de ar comprimido ou gás CO2 para dispararem cápsulas de tinta não letais em seus oponentes. O objetivo principal é eliminar os(as) jogadores(as) do time adversário.



O paintball não é muito acessível em Poços de Caldas, pois só é encontrado em um hotel particular. A diária do hotel é extremamente cara, e as atividades dentro do hotel são um preço a parte. O equipamento e as bolinhas para recarga podem ultrapassar 100 reais, sem contar os 60 reais somente para a participação. O valor impede que muitas pessoas tenham acesso, deixando somente para pessoas mais ricas, levando a não ser praticado por moradores(as) da cidade de baixa renda.

PRIVATIZAÇÃO E PRESERVAÇÃO

Quando o espaço é privatizado, prometem-se novas possibilidades de entretenimento para todas as idades e gostos, mas, no fim, cobram um preço alto, até mesmo dos(das) moradores(as) da cidade que já utilizavam o espaço antes, fazendo com que eles não tenham acesso.

Além disso, são de grande preocupação as reformas feitas em locais com paisagens naturais, pois, com o desejo de “gourmetizar” o ambiente, acabam transformando a natureza, enfatizando que o lucro vale a qualquer custo, até mesmo se este for a degradação do meio ambiente.



Um dos pontos turísticos privatizados tem a presença de animais silvestres e, após o processo de concessão e a reforma, se tornou um lugar ameaçador, fazendo com que eles procurem refúgio, chegando até a atacarem a cidade por causa de fome e estresse. Mesmo com os ataques, a população se preocupa, afinal, muitos desses animais sumiram completamente, fazendo com que se pergunte que medidas foram tomadas para garantir a segurança e o cuidado deles.

TRILHA DO CRISTO



Trekking

A trilha do Cristo, em Poços de Caldas, se encontra indisponível para a população, pois está sendo realizada uma reforma do ambiente.

Nas trilhas, também é perceptível um acúmulo de lixo, isso se dá pela falta de respeito da população e despreocupação dos órgãos públicos com a situação.

Mesmo existindo grupos particulares que se reúnem para a limpeza do espaço, a sujeira é uma justificativa para a concessão a empresas privadas, tornando o acesso mais difícil para a população.

SCAN ME



REPORTAGEM SOBRE O CONTRATO DE
CONCESSÃO DO CIRCUITO TURÍSTICO DE
POÇOS DE CALDAS.

TRILHAS EM POÇOS DE CALDAS

O QUE SE SABE SOBRE?

As trilhas são práticas esportivas que podem ser realizadas por todos, mas nem todos têm acesso.



Pode ser tempo,
dinheiro, privatização
da área...

O QUE IMPEDE ESSE ACESSO?

Devido ao país ser extremamente capitalista, as práticas públicas acabam sendo transformadas em privadas e, em Poços de Caldas, são destinadas ao turismo.

Nessa realidade, os moradores acabam trabalhando para satisfazer as necessidades desse mercado e, por trabalharem muito, acabam não tendo tempo nem dinheiro para praticar.

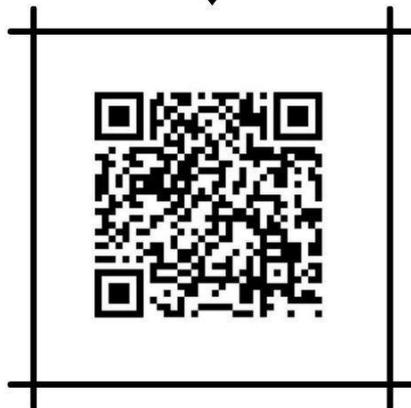
JÁ NOTOU O QUÃO BEM PRESERVADAS SÃO AS TRILHAS PRIVADAS? E UMA PÚBLICA?

As trilhas privadas são bem mais cuidadas que as públicas. Isso acontece porque o governo não cuida de algo que não dá lucro.



LOCAIS GRATUITOS - TRILH

Acesse o mapa
interativo escaneando
o QR code ou entrando
no link.



<https://www.google.com/maps/d/viewer?mid=1oJ6ziyBkS0DHUQrFWB2M3cfydPX4db0&ll=-21.871111212643722%2C-46.5316513000001&z=11>

Locais Gratuitos - Trilhas

Poços de Caldas



Trilha Serra de São Domingos

Trilha Pedra Branca

Trilha do Cristo

Trilha Fazenda Cocal

Trilha do Curitiba



Trilha Cachoeira Campo da Mogiana

Trilha da Porteira Amarela

Trilha do Trem

Trilha do Étero

Trilha Saturnino

Trilha das Torres

Trilha Caio Junqueira

Trilha entre Dois Mundos

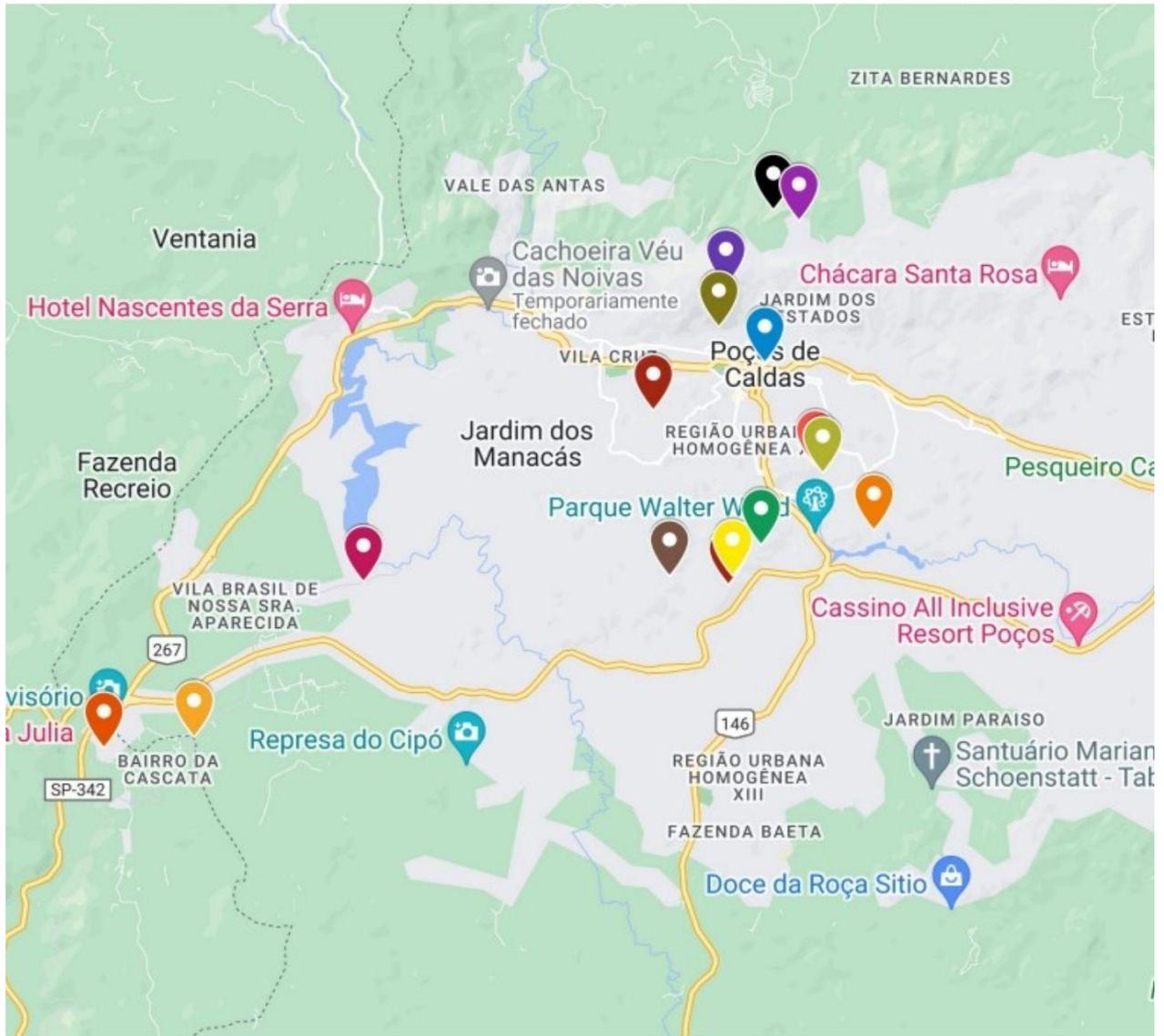
Trilha do Escorrega

Pedra Balão

Dedo de Deus



AS EM POÇOS DE CALDAS



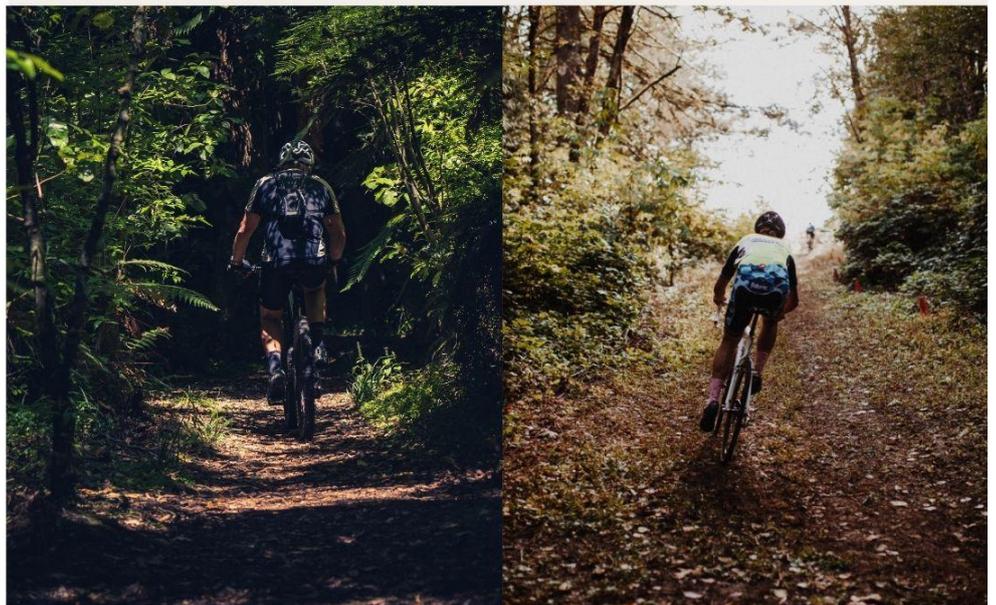


AVENTURA

CICLISMO E SUAS PARTICULARIDADES EM POÇOS DE CALDAS

As bikes são nossas companheiras e servem como um meio de locomoção e esporte. Com o avanço dessa prática no território brasileiro, tem surgido um aumento significativo nos custos para a sua aquisição e manutenção. O ciclismo, além de ajudar nesses fatores, contribui para a preservação do meio ambiente.

Ademais, Poços de Caldas é uma cidade que se consolida nos esportes e turismo de aventura. Assim, na modalidade do ciclismo, temos atletas olímpicos como Renato Rezende, Bruno Cogó, Jose Gabriel e Diego Magno que se destacam nos cenários nacionais e internacionais.



CICLISMO E SUAS PARTICULARIDADES EM POÇOS DE CALDAS



Como incentivadora, podemos citar a Associação dos Ciclistas de Poços de Caldas (ACPC), que é reconhecida como instituição que objetiva a melhoria da mobilidade urbana e a prática de ciclismo. Além disso, a atual administração promete colocar bicicletas em pontos estratégicos da cidade, para, então, ampliar o acesso aos cidadãos e turistas.

Sendo assim, a ACPC já se reuniu diversas vezes com vários órgãos governamentais, expondo suas demandas e sugestões de melhoria, mas, até o momento, poucas delas foram atendidas.

AVENTURA





AVENTURA

PRIVATIZAÇÕES DE TRILHAS PÚBLICAS

A privatização de trilhas públicas é um tema controverso e complexo que envolve questões ambientais, sociais e econômicas. As trilhas públicas são áreas naturais destinadas à prática de caminhadas, trilhas e atividades ao ar livre. A concessão desses espaços ocorre quando o controle e a gestão dessas áreas são transferidos para entidades privadas, como empresas ou organizações sem fins lucrativos. Mas essas privatizações trazem muitos malefícios para a população de Poços de Caldas, pois muitas pessoas não conseguem ter acesso a essas práticas que deveriam ser de graça para os moradores da cidade.



Práticas Corporais em Poços de Caldas

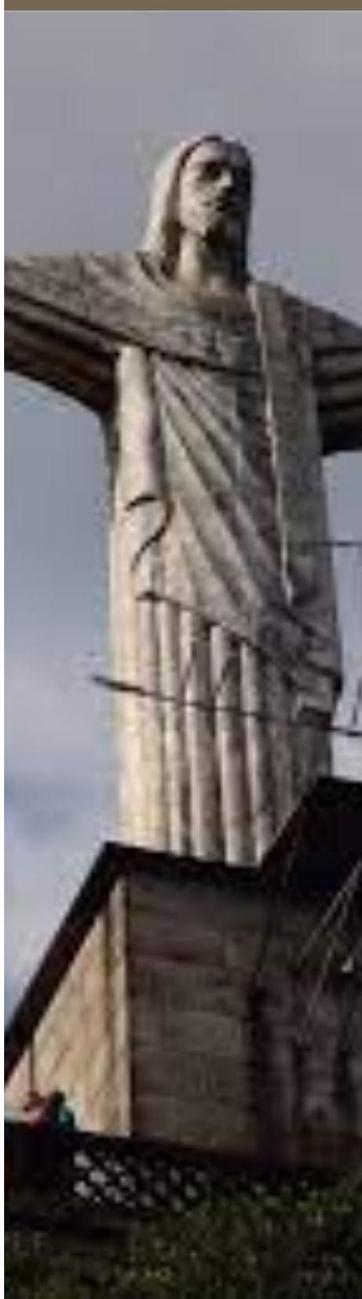
Poços de Caldas agora tem opções diferentes para quem busca por turismo de aventura no Sul de Minas. Entre as novidades estão a prática de arvorismo, tirolesa e um mega balanço no Parque do Cristo, no topo da Serra de São Domingos.



Uma das atividades preferidas de quem pratica o ecoturismo em Poços de Caldas é o voo duplo, que acontece a partir do alto da Serra de São Domingos a 1.600 metros de altitude. De lá de cima, você pode apreciar toda a paisagem de Poços de Caldas e curtir a adrenalina de uma experiência emocionante.

Essas práticas são um lazer para a população de Poços de Caldas, mas não são acessíveis a todo público, com preços absurdos. Dessa forma, só pessoas com uma boa condição têm acesso a essas atividades, provocando uma sensação de incapacidade dos cidadãos. Logo, urge empenho da comunidade no que tange a essa questão para que tal problemática seja superada.

Privatização de Recursos Naturais e Culturais



A privatização de recursos culturais e naturais refere-se à transferência da gestão ou propriedade de instituições públicas para o setor privado. Essa medida pode ter diferentes objetivos, como melhorar a eficiência, reduzir os custos operacionais, aumentar o acesso aos recursos ou promover investimentos adicionais. É importante buscar um equilíbrio entre eficiência e preservação.

Quando os recursos culturais são privatizados, pode haver restrições de acesso, especialmente, se a motivação principal for o lucro. Isso pode resultar em preços elevados de ingressos, tornando-os menos acessível para a população em geral.

A gestão privada de recursos culturais pode priorizar o lucro em detrimento do valor cultural desses locais. O objetivo principal das entidades privadas é maximizar o retorno sobre o investimento, o que pode levar a decisões baseadas em critérios comerciais sobre aspecto cultural. Para atrair um público maior e aumentar os lucros, buscam-se mudanças significativas nas exposições ou no conteúdo cultural para atender a preferências comerciais, o que pode resultar na descaracterização ou banalização do valor cultural.

A privatização pode levar a uma perda da identidade local e da voz da comunidade. Ao transferir a gestão para entidades privadas perde-se a conexão entre o patrimônio cultural e a identidade da região.

PRIVATIZADO

PRIVATIZARAM SUA VIDA, SEU TRABALHO, SUA HORA DE AMAR E SEU DIREITO DE PENSAR.

É DA EMPRESA PRIVADA O SEU PASSO EM FRENTE, SEU PÃO E SEU SALÁRIO.

E AGORA NÃO CONTENTE QUEREM PRIVATIZAR O CONHECIMENTO, A SABEDORIA, O PENSAMENTO, QUE SÓ À HUMANIDADE PERTENCE

BERTOLT BRECHT

LOCAIS GRATUITOS - CORRIDA

Acesse o mapa
interativo escaneando
o QR code ou entrando
no link.



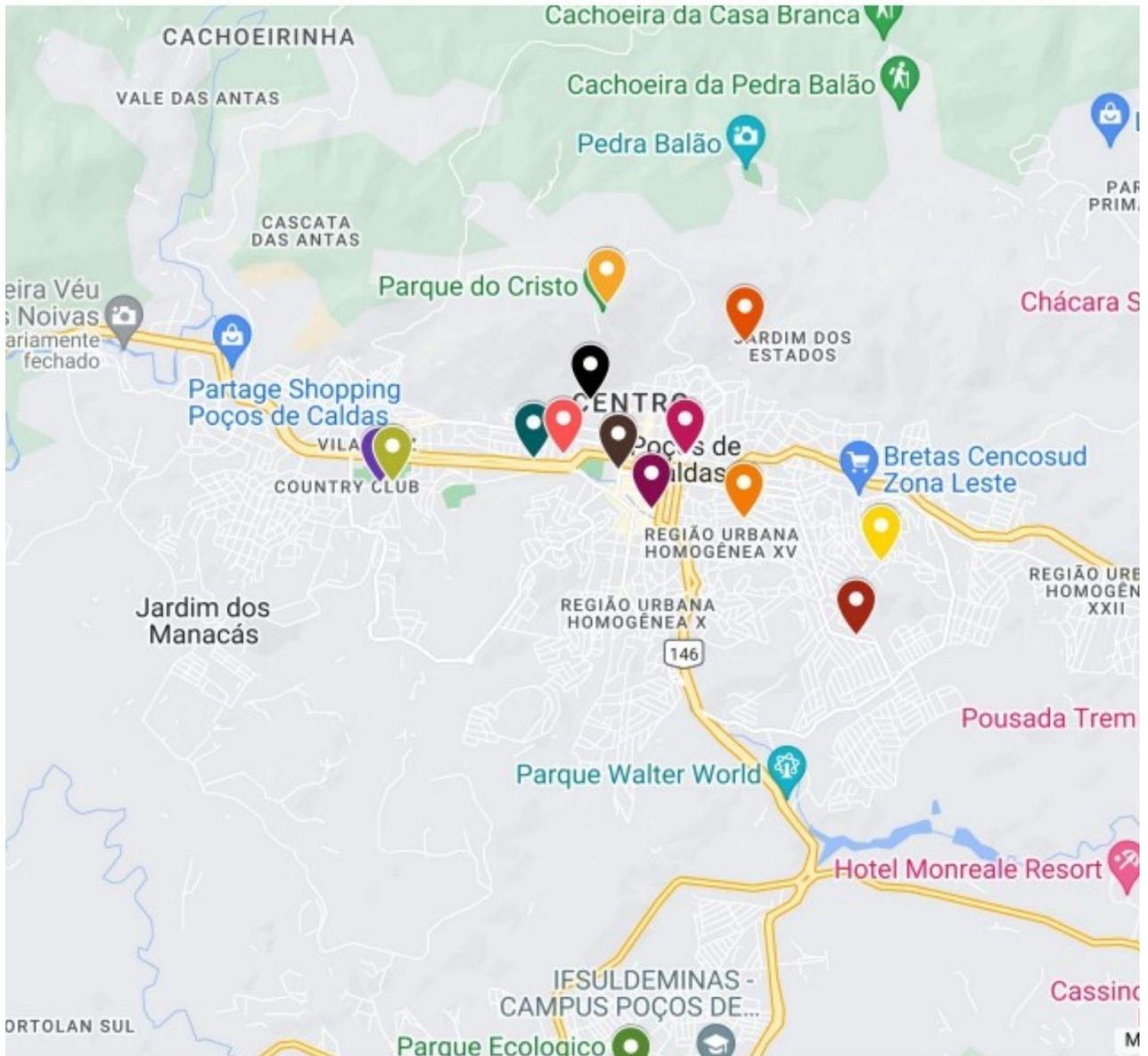
<https://www.google.com/maps/d/viewer?mid=11FQXBcrEC74WvM7dxwRbJ9MDOg841Nk&ll=-21.805164145258075%2C-46.56682095000001&z=13>

Locais Gratuitos - Corrida de Orientação

- Poços de Caldas
- Bosque Jardim Ipê
- Recanto Japonês
- Parque do Cristo
- Complexo de Lazer e Esporte do Bairro Monte Verde
- Parque Ecológico Municipal
- Avenida João Pinheiro
- Parque Municipal Antônio Molinari
- Praça Pedro Sanches
- Praça das Rosas
- Praça do Museu Histórico e Geográfico
- Praça dos Macacos - Dom Pedro II
- Country Club
- Fonte dos Amores
- Mirante Santa Rita



DE ORIENTAÇÃO EM POÇOS DE CALDAS



13 DE JUNHO DE 2023

ACESSO ÀS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA EM POÇOS DE CALDAS

Os poços caldenses se encontram cada vez mais frustrados. Poços de Caldas é uma cidade conhecida por sua beleza natural e o fácil acesso às práticas corporais de aventuras, mas a realidade não é bem essa. Para os(as) moradores(as) da cidade tem sido difícil usufruir das atividades de lazer que a própria cidade oferece, pois muitos acabam não tendo tanto tempo para aproveitar, pois estão trabalhando e, depois de um dia intenso de trabalho, descansar no conforto da própria casa é crucial.



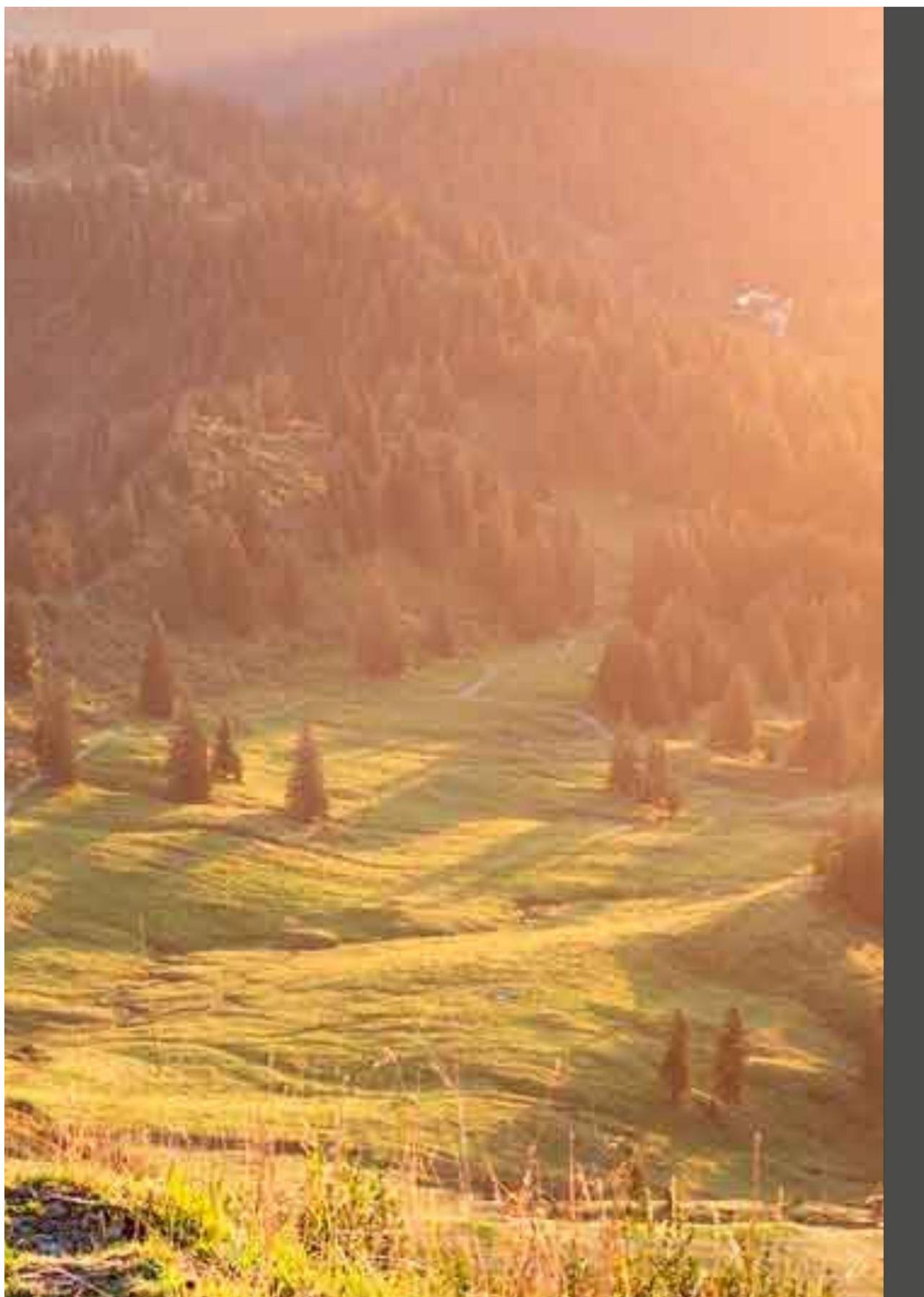
Além da falta de tempo, há também a falta do dinheiro. Por ser uma cidade turística, a maioria das atividades é privada, feitas unicamente para os(as) turistas. As atividades que eram para ser de mais fácil acesso aos(as) moradores(as), atualmente se encontram em reformas drásticas para que possam ser privatizadas.

PARAGLIDER

Temos como exemplo o paraglider - uma das atividades mais famosas que a cidade oferece. O preço a ser pago é caro chegando ao custo de 1/3 de um salário mínimo.

Não faz sentido, para a maioria das pessoas, pagar esse valor, já que o salário, muitas vezes, não é o suficiente para além das responsabilidades do lar.





ANEXO:

ANEXO I: Carta de anuência para realização da pesquisa.

CARTA DE ANUÊNCIA PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

À Direção da Escola _____

Eu, Fernanda Gabriela de Rezende Casagrande, discente do ProEF (Programa de Mestrado Profissional em Educação Física), sob orientação do Professor Dr. Mateus Camargo Pereira, na instituição de ensino IFSULDEMINAS – Campus Muzambinho, solicito a autorização desta instituição para realização do projeto intitulado: **PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: Limites e possibilidades**, a ser realizada na própria escola no turno matutino, com uma turma do terceiro ano do ensino médio.

O objetivo do trabalho é compreender a produção atual da PHC na EFE, analisando seus limites e possibilidades, desenvolvendo, a partir disso, uma proposta de ensino para o Ensino Médio com as PCA. A pesquisa terá duração de um bimestre, sendo que a metodologia é composta por uma sequência pedagógica de 12 aulas e um grupo focal após as intervenções.

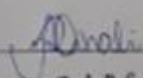
Obs: maiores detalhes sobre a pesquisa, consultar o anexo impresso entregue ao responsável.

Ciente de todos os requisitos da pesquisa, declaro anuência desde que sejam seguidos os seguintes requisitos:

- ✓ A garantia de receber esclarecimentos a qualquer momento da pesquisa;
- ✓ Não haver nenhuma despesa no decorrer do processo da pesquisa;
- ✓ A liberdade de retirar minha anuência em qualquer momento, no caso de não cumprimento dos itens anteriormente postos, sem nenhum tipo de penalização;

Agradeço antecipadamente a toda esta instituição, a direção e seus responsáveis, pela abertura e possibilidade de desenvolvimento da pesquisa e me coloco a disposição a qualquer momento sobre possíveis dúvidas, caso seja necessário.

Poços de Caldas, 17 de outubro de 2022.



Ana Paula R. S. Diniz
Vice-diretora
MADP: 1.424.078-2

REFERÊNCIAS

- ALVES, Carla da Silva Reis; CORSINO, Luciano Nascimento. O *Parkour* como possibilidade para a educação física escolar. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 41, p. 247-257, 2013.
- ALVES, Naiá Márjore Marrone. **A organização do trabalho pedagógico da Educação Física e a pedagogia histórico-crítica: limites e possibilidades**. Dissertação (Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação. Goiânia, p. 403. 2018.
- ANDRADE, Leonardo Carlos de. **Educação Física e pedagogia histórico-crítica: aproximações históricas e apropriações teóricas**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Goiás. Goiânia, p. 188. 2021.
- ANDRADE, Leonardo Carlos de; ANDRADE, Jéssica da Silva Duarte de; MOURA, Sérgio de Almeida. Pedagogia histórico-crítica e Educação Física: o ensino das práticas corporais de aventura nos anos iniciais. **Motrivivência**, Florianópolis, p. 1-15, 2020.
- ANDRADE, Leonardo Carlos de; FURTADO, Roberto Pereira. Aproximações entre Educação Física e pedagogia histórico-crítica: uma análise da produção bibliográfica de 1996-2019. **Movimento**, v. 2, n. 1, p. 1-22, jul. 2021.
- ARMBRUST, Igor; LAURO, Flávio Antônio Ascânio. O *skate* e suas possibilidades educacionais. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 16, p. 799-807, 2010.
- AVILA, Luciana Toaldo Gentilini *et al.* Práticas corporais de aventura: uma experiência do PIBID educação física. **Cadernos de Aplicação**, v. 33, n. 2, 2020.
- BARBOZA, Roberta Granville; PAIVA; Andréa Carla; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. Gênero e Educação Física Escolar: prática social e emancipação humana. *In*: MALDONADO, Daniel Teixeira; SILVA, Maria Eleni Henrique; MARTINS, Raphaell Moreira (org). **Educação Física Escolar e justiça social: experiências curriculares na educação básica**. Curitiba: CRV, 2022.
- BARRETO, Samara Moura; MALDONADO, Daniel Teixeira; CASAGRANDE, Fernanda Gabriela de Rezende. A (in)visibilidade do pensamento decolonial nas dissertações do programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional. *In*: XXIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do X Congresso Internacional de Ciências do Esporte, **Anais**. 2023, Fortaleza/CE. Disponível em: <<https://cbce.org.br/evento/conbrace23>> ISSN: 2175-5930.
- BASTOS, Robson dos Santos; SANTOS JUNIOR, Osvaldo Galdino dos; FERREIRA, Marcelo Pereira de Almeida. Reforma do Ensino Médio e a Educação Física: um abismo para o futuro. **Motrivivência**, v. 29, n. 52, p. 38-52, 2017.
- BELTRÃO, José Arlen; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; TEIXEIRA, David Romão. A educação física no novo ensino médio: implicações e tendências promovidas pela reforma e pela BNCC. **Práxis Educacional**, v. 16, n. 43, p. 656-680, 2020.

BESSA, Chera Rosane Leles de. **Trilhas ecológicas como recurso didático para a educação ambiental:** integrando Geografia e Educação Física. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - Campus Palmas. Palmas, p. 167. 2022.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora Ltda, 1994.

BRACHT, Valter. **Educação Física e Aprendizagem Social.** Edição 30 anos. Ijuí: Unijuí, 2023.

BRANDÃO, Henrique Cândido. **O ensino do *slackline* nas aulas de educação física na educação básica:** mediações a partir da pedagogia histórico-crítica. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) – Universidade Federal de Goiás. Goiânia, p. 165. 2023.

BRANDL, Carmem Elisa Henn; BOELHOUWER, Cristiane; GUIOSI, Kymberli Nadine. Práticas pedagógicas inovadoras: as lutas como conteúdo da educação física no ensino médio. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 16, n. 1, p. 89-98, 2018.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: educação é a Base. Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Versão Final. Ministério da Educação. Dezembro, 2018.

Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

Acesso em: 11 set. 2022.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* - Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica, Coordenação Geral do Ensino Fundamental. Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação. 2009.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <https://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm> Acesso em: 29/02/2023.

BRITO, Silvia Helena Andrade de; MARINS, Guilherme Afonso Monteiro de Barros. Fundação Lemann e o Programa de Inovação Educação Conectada: em pauta as relações entre público e privado no campo das políticas educacionais. **Educar em Revista**, v. 36, p. e77558, 2020.

- BROOKE, Nigel (Ed.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Fino Traço Editora, 2012.
- BUENO, Fernando Protti; PIRES, Paulo dos Santos. Ecoturismo e educação ambiental: possibilidades e potencialidades de conservação da natureza. **Seminário de pesquisa em turismo do MERCOSUL**, v. 4, 2006.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Editora José Olympio, 2018.
- CARARO, Luciane Gorete. **Por uma Educação Física histórica e crítica: uma possibilidade metodológica**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, p. 176. 2008.
- CÁSSIO, Fernando Luiz. Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. **Retratos da Escola**, v. 12, n. 23, p. 239-254, 2018.
- CAUPER, Dayse Alisson Câmara; ONOFRE, Thiago. Práticas Corporais de Aventura na escola Pública a partir da Base Nacional Comum Curricular - Uma reflexão sobre o ensino do esporte Orientação nas aulas de Educação Física. *In: IX Congresso Brasileiro de Atividade de Aventura e III Congresso Internacional de Atividade de Aventura - Uma aventura olímpica*, **Anais**. 2016, Lavras/MG. 2016. p. 75-75.
- CAUPER, Dayse Câmara. **O ensino do esporte orientação na escola: possibilidades e limites de uma proposta à luz da metodologia crítico-superadora**. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás. Goiânia, p. 388. 2018.
- CERQUEIRA, Jackson BA. Uma visão do neoliberalismo: surgimento, atuação e perspectivas. **Sitientibus**, n. 39, 2008.
- COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Boitempo Editorial, 2021.
- COSTA, José Henrique de Almeida. **Festival de cultura corporal: uma proposta de intervenção pedagógica para os jogos internos da escola**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade de Brasília. Brasília, p. 185. 2020.
- DAMIANI, Magda Floriana *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de educação**, n. 45, p. 57-67, 2013.
- DAMICO, José. Corpo a corpo com os jovens: grupos focais e análise de discurso na pesquisa em educação física. **Movimento**, v. 12, n. 2, p. 35-67, 2006.
- DORNELLES, Priscila Gomes. Do corpo que distingue meninos e meninas na educação física escolar. **Cadernos Cedes**, v. 32, p. 187-198, 2012.
- DRUMM, Andy; MOORE, Alan. Introdução ao planejamento do ecoturismo. **Desenvolvimento do Ecoturismo: um manual para profissionais de conservação**, v. 1, p. 001-100, 2003.

- DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2021.
- DUARTE, Newton. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. Autores associados, 2017.
- ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; CRUZ SOBRINHO, Sidinei. O desafio da função social docente diante das políticas educacionais em curso no Brasil. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 14, 2020.
- FEDERAL, Senado. Constituição. **Brasília (DF)**, 1988.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & sociedade**, v. 23, p. 257-272, ago. 2002.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Artmed editora, 2004.
- GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019.
- GARCIA, Alessandro Barreta. Trabalho feminino em dose dupla: onde está o lazer? **Motrivivência**, n. 32-33, p. 375-388, 2009.
- GARIGLIO, José Ângelo; ALMEIDA JUNIOR, Admir Soares; OLIVEIRA, Cláudio Márcio. O "Novo" Ensino Médio: implicações ao processo de legitimação da Educação Física. **Motrivivência**, v. 29, n. 52, p. 53-70, 2017.
- GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2002.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Plageder, 2009.
- GRANZOTO, Joelson dos Santos. *Slackline*: uma abordagem sistematizada sobre o esporte. **FACIDER - Revista Científica**, n. 09, p. 1-15, 2016.
- HARVEY, David. O direito à cidade. **Lutas sociais**, n. 29, p. 73-89, 2012.
- IASI, Mauro Luis. Educação e consciência de classe: desafios estratégicos. **Perspectiva**, v. 31, n. 1, p. 67-83, jan./abr. 2013.
- KRAVCHYCHYN, Cláudio; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli; CARDOSO, Sônia Maria Vicente. **Análise do Processo de implantação de uma proposta de sistematização para a Educação Física no Ensino Médio**. Mestrado em Educação (Universidade do Oeste Paulista). Presidente Prudente, p. 267. 2006.

- LAVOURA, Tiago Nicola; GALVÃO, Ana Carolina. Fundamentos da didática histórico-crítica: superando limites e recolocando desafios. *In: GALVÃO, Ana Carolina et al. (org). Pedagogia histórico-crítica: 40 anos de luta por escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2021.
- LAVOURA, Tiago Nicola; SILVA, Tiago Felipe. Práticas A Canoagem, a escola e a atuação do profissional de Educação Física. *In: 3º Congresso Brasileiro de Atividade de Aventura - Conquistando Novas Vias, Anais*. 2008, Santa Teresa/ES. p. 21-22.
- LIMA, Rodrigo Soares *et al.* Atividades de aventura: conteúdo a ser reconhecido pela Educação Física escolar. *In: II Congresso Brasileiro de Atividades de Aventura, 2007, Governador Valadares. Anais*. Governador Valadares: Laboratório de Estudos do Lazer, 2007. p. 87 - 90.
- LOPES, Ediane Carolina Peixoto Marques; CAPRIO, Marina. As influências do modelo neoliberal na educação. *Revista on-line de Política e Gestão Educacional*, n. 5, p. 1-16, 2008.
- LORENZINI, Ana Rita *et al.* Desenvolvimento e atualidade na perspectiva crítico-superadora. *In: MARCASSA, Luciana Pedrosa; ALMEIDA JÚNIOR, Admir Soares; NASCIMENTOS, Carolina Picchetti (org.). Ensino da Educação Física e formação humana*. Curitiba: Appris, 2021.
- LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Autêntica, 2018.
- MACHADO, Bárbara Araújo. Interseccionalidade, consubstancialidade e marxismo: debates teóricos e políticos. *In: Anais do Colóquio Internacional Marx e o Marxismo*, 2017.
- MALDONADO, Daniel Teixeira; DE SIQUEIRA FARIAS, Uirá; NOGUEIRA, Valdilene Aline. Lendo o mundo nas aulas de educação física no ensino médio: por uma ecologia de saberes contra-hegemônicos sobre as práticas corporais e o corpo. **Caderno de educação física e esporte**, v. 19, n. 3, p. 183-190, 2021.
- MALDONADO, Daniel Teixeira. **Professores e professoras de Educação Física progressistas do mundo, uni-vos**. Curitiba: CRV, 2020.
- MALDONADO, Daniel Teixeira; NEIRA, Marcos Garcia. Educação física na Educação Básica: resistências e transgressões na prática político-pedagógica. *In: XXII CONBRACE e IX CONICE*, 2021, Belo Horizonte. **Anais**. CBCE, 2021. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2021/9conice/paper/viewFile/14471/7837>. Acesso em: 14 mar. 2023.
- MARCASSA, Luciana Pedrosa; ALMEIDA JÚNIOR, Admir Soares; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. **Ensino da Educação Física e formação humana**. Curitiba: Appris, 2021.
- MENDONÇA, Fernanda Medeiros; RODRIGUES, Anegleyce Teodoro; SILVA, Hugo Leonardo Fonseca da. A educação integral e a cultura corporal: Princípio e fundamentos para a formação omnilateral. *In: MARCASSA, Luciana Pedrosa; ALMEIDA JÚNIOR, Admir Soares; NASCIMENTOS, Carolina Picchetti (org.). Ensino da Educação Física e formação humana*. Curitiba: Appris, 2021. p. 313.

MINAS GERAIS. Currículo Referência de Minas Gerais. Minas Gerais, 2018. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/20181012%20-%20Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20de%20Minas%20Gerais%20vFinal.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?. **Cadernos de saúde pública**, v. 9, p. 237-248, 1993.

NEIMAN, Zysman; MENDONÇA, Rita. Ecoturismo: discurso, desejo e realidade. **Revista Turismo em Análise**, v. 11, n. 2, p. 98-110, 2000.

OLIVEIRA, Anderson José de. **Educação Física e Pedagogia Histórico-Crítica**: olhares sobre a prática docente em uma escola pública de Juiz de Fora. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, p. 128. 2015.

ORSO, Paulino José. Os Desafios de uma Educação Revolucionária. In: ORSO, Paulino José; MALANCHEN, Julia; CASTANHA, André Paulo (org.). **Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução**: 100 anos da revolução Russa. Campinas: Armazém do Ipê, 2017.

PAIXÃO, Jairo Antônio da. O esporte de aventura como conteúdo possível nas aulas de educação física escolar. **Motrivivência**, v. 29, n. 50, p. 170-182, 2017.

PEREIRA, Dimitri Wuo. *Slackline*: vivências acadêmicas na educação física. **Motrivivência**, n. 41, p. 223-233, 2013.

PEREIRA, Dimitri Wuo; ARMBRUST, Igor. **Pedagogia da aventura**: os esportes radicais, de aventura e de ação na escola. Jundiaí: Fontoura, 2010.

PEREIRA, Gláucia Guiúlia Costa.; BEZERRA, Alex Fabiano Santos. Atividades de aventura como prática pedagógica para as aulas de educação física. In: VII CBAA–Congresso Brasileiro de Atividades de Aventura/I CIAA “Tecnologias e Atividades de Aventura”. 2016. **Anais**. Rio Claro/SP – Brasil. p. 31.

PINA, Leonardo Docena. A prática pedagógica histórico-crítica e o ensino de Educação Física na Educação Infantil. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 14, n. 59, p. 129-151, 2014.

PINA, Leonardo Docena. Atividade física e saúde: uma experiência pedagógica orientada pela pedagogia histórico-crítica. **Motrivivência**, n. 30, p. 158-168, 2008a.

PINA, Leonardo Docena. Pedagogia histórico-crítica e transmissão do conhecimento sistematizado sobre o esporte na Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 20, n. 31, p. 115-131, 2008b.

PORRETTI, Marcelo Faria; DA SILVA TRIANI, Felipe; DE ASSIS, Monique Ribeiro. Esportes de aventura e mídia ao longo do tempo. **Temas em Educação Física Escolar**, v. 6, n. 3, p. 1-14, 2021.

PRODÓCIMO, Elaine; SAPOLAOR, Gabriel da Costa; LEITÃO, Arnaldo Sifuentes Pinheiro. Nas dobras do mundo: Linguagem e Educação Física em diálogo com Paulo Freire. In:

- MALDONADO, Daniel Teixeira; FARIAS, Uirá de Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline (org.). **Linguagens na Educação Física Escolar: Diferentes Formas de Ler o Mundo**. 44. Curitiba: CRV, 2021.
- Projeto Político-Pedagógico. Escola Estadual _____, Poços de Caldas-MG, 2022.
- REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Editora Vozes Limitada, 2013.
- REIS, Adriano de Paiva *et al.* **Pedagogia histórico-crítica e Educação Física**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.
- ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Katia Faria de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 23, p. 64-73, 2003.
- ROSAR, Maria de Fátima Feliz. Movimentos Sociais, Educação e Revolução. *In*: ORSO, Paulino José; MALANCHEN, Julia; CASTANHA, André Paulo (org.). **Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução: 100 anos da revolução Russa**. Campinas: Armazém do Ipê, 2017. p. 224.
- SANTOS, Tiago Adriano *et al.* A percepção dos alunos em relação a uma proposta de ensino do *Slackline* nas aulas de Educação Física do Ensino Médio. **Revista Brasileira do Ensino Médio**, v. 3, p. 93-105, 2020.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. (11a ed.). Autores Associados, 1996.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia** (1a ed.). São Paulo: Cortez, 1983.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 2008.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Autores Associados, 2021.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Autores Associados, 2019.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução**, v. 100, p. 53-71, 2018.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. 7^o ed. Campinas: Autores Associados, 2000.
- SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Em aberto**, v. 3, n. 22, 1984.
- SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. Autores Associados, 2021.

SCHWARTZ, Gisele Maria *et al.* Preconceito e esportes de aventura: A (não) presença feminina. **Motricidade**, p. 56-67, 2013.

SILVA, Cinthia Lopes da; SILVA, Tatyane Perna. Lazer e Educação Física: textos didáticos para a formação de profissionais do lazer. 2012.

SILVA, Fabiana Duarte; MOURÃO, Ludmila Nunes. Representações de gênero na mídia sobre a corrida de aventura. *In: Seminário Internacional Fazendo Gênero/Women's Worlds Congress. Anais.* 2017. p. 13.

SILVA, Jaqueline Rodrigues. **Pedagogia histórico-crítica e Educação Física: entre limites e avanços das aproximações/apropriações.** Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, p. 152. 2019.

SILVA, Luciene Ferreira da. Educação e lazer: reflexões sobre o PNE e a BNCC à luz da pedagogia histórico crítica. **Conexões**, v. 19, p. 1-21, 2021.

SILVA, Regina Queiroz *et al.* O ensino das práticas de aventura e a contextualização da determinação social da saúde. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 19, n. 3, p. 199-204, 2021.

SOARES, Carmen Lúcia *et al.* **Metodologia do Ensino de Educação Física** (1a ed.). São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, Carmen Lúcia *et al.* **Metodologia do Ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Marta Genú; BRITO NETO, Anibal Correia. Formação de professores para a promoção de justiça social: Os fundamentos epistemológicos da pedagogia da cultura corporal como proposta superadora. *In: MALDONADO, Daniel Teixeira; SILVA, Maria Eleni Henrique; MARTINS, Raphaell Moreira (org.). Educação Física Escolar e justiça social: experiências curriculares na educação básica.* 47. Curitiba: CRV, 2022. p 19 -30.

SOUZA, Daniel Minuzzi *et al.* Prática Pedagógica em Educação Física: A importância do pressuposto epistemológico no processo de ensino. **Motrivivência**, n. 24, p. 139-138, 2005.

SOUZA, Ramon Luiz Cardoso de; SOUSA, Vera Solange Pires Gomes de. Atividades de Aventura na Natureza e o Ensino da Educação Física em Escolas Públicas de Belém-pa: Possibilidades e Desafios. *In: VIII Congresso Brasileiro de Atividades de Aventura - CBAA. Anais.* 2014.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Pedagogia histórico-crítica e metodologia de ensino crítico-superadora da educação física: Nexos e determinações. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 27, n. 1, p. 5-23, 2016.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; COSTA, Cláudio dos Santos; BÔAS JÚNIOR, Jaildo Calda dos Santos Vila. O trato com o conhecimento da ginástica em classes multisseriadas: apontamentos da pedagogia histórico-crítica e da metodologia do ensino da educação física



crítico-superadora para o currículo das escolas públicas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 26, n. 26040, p. 1-15, mai. 2020.

TEIXEIRA, David Romão; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Os objetos de ensino e a seleção dos conteúdos escolares: reflexões a partir dos estudos sobre a educação física. *In*: GALVÃO, Ana Carolina *et al.* (org). **Pedagogia histórico-crítica: 40 anos de luta por escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2021.

UCHOGA, Liane Aparecida Roveran; ALTMANN, Helena. Educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 38, p. 163-170, 2016.

VASCONCELLOS, Sarah Camello; FRANCISCO, Ana Lúcia. Uso do diário de campo em investigações no ambiente escolar: A construção de uma metodologia. **CIAIQ2015**, v. 2, p. 411-413, 2015.

VIANA, Ludmila Siqueira Mota. O ensino da ginástica na escola: um relato de experiência com a pedagogia histórico-crítica. **Motrivivência**, v. 32, n. 62, 2020.