



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**MARCOS ANTONIO CASTRO PROTÁSIO FILHO**

**APROXIMAÇÕES DA PEDAGOGIA HISTORICO-CRÍTICA E DA  
ABORDAGEM CRÍTICO SUPERADORA COM O DOCUMENTO  
CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE MARPANIM: análise da experiência  
do projeto educação, práticas corporais e direitos humanos.**

Belém/PA

2021

**MARCOS ANTONIO CASTRO PROTÁSIO FILHO**

**APROXIMAÇÕES DA PEDAGOGIA HISTORICO-CRÍTICA E DA  
ABORDAGEM CRÍTICO SUPERADORA COM O DOCUMENTO  
CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE MARPANIM: análise da experiência  
do projeto educação, práticas corporais e direitos humanos.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação Física do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Joselene Ferreira Mota, como requisito parcial para obtenção da graduação de Licenciatura em Educação Física.

Belém/PA

2021

**MARCOS ANTONIO CASTRO PROTÁSIO FILHO**

**APROXIMAÇÕES DA PEDAGOGIA HISTORICO-CRÍTICA E DA  
ABORDAGEM CRÍTICO SUPERADORA COM O DOCUMENTO  
CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE MARPANIM: análise da experiência  
do projeto educação, práticas corporais e direitos humanos.**

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof<sup>ª</sup>. Ms. Joselene Ferreira Mota – Orientadora  
Curso de Licenciatura em Educação Física UFPA/BELÉM

---

Prof<sup>ª</sup> Dra. Dalva de Cássia Sampaio dos Santos – Examinadora  
Curso de Licenciatura em Educação Física UFPA/CASTANHAL

Belém, 22 de Fevereiro de 2021.

# **APROXIMAÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA ABORDAGEM CRÍTICO SUPERADORA COM O DOCUMENTO CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE MARAPANIM: análise da experiência do projeto educação, práticas corporais e direitos humanos.**

Marcos Antônio Castro Protásio Filho<sup>1</sup>  
Joselene Ferreira Mota<sup>2</sup>

**RESUMO:** O artigo traz como objetivo analisar as possibilidades da Pedagogia Histórico-Crítica e da abordagem Crítico-Superadora como referenciais teórico-metodológicos da BNCC para o ensino da educação física do município de Marapanim/PA para responder a questão, quais as possibilidades da teoria da Pedagogia Histórico-Crítica e da abordagem Crítico-Superadora como referenciais teórico-metodológicos da BNCC de educação física do município de Marapanim/PA? O percurso metodológico traçado se deu através do materialismo histórico dialético. Foi realizada uma apresentação acerca do projeto “Educação, Práticas Corporais e Direitos Humanos” - que originou o artigo - uma breve apresentação sobre o município de Marapanim, a materialização acerca da Pedagogia Histórico Crítica e a Abordagem Crítico Superadora, reflexões críticas sobre a BNCC e a descrição metodológica de umas das oficinas realizadas durante a formação de professores. Concluiu-se que a educação física na BNCC está estagnada nas pedagogias de reprodução no ensino dos conteúdos da cultura corporal. Tendem a diminuir a autonomia e individualidade sócio-histórico-cultural de professores e alunos, para um processo de hegemonia da educação. Como se a sociedade não tivesse divididas em classes, ou seja, ocultam a classe trabalhadora. Porém, ao encontrar lacunas na BNCC, tais como a falta de metodologias e abordagens, nos deu indícios para reverter esta imposição estratégica do governo atual a serviço do capital.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação; Práticas Corporais; Direitos Humanos; BNCC; Pedagogia Histórico-Crítica.

## **1. INTRODUÇÃO**

O texto trata da análise da formação continuada dos professores de educação física de Marapanim no estado do Pará (PA) e as experiências que compõe esta, que foi uma das ações do projeto de extensão intitulado “Educação, Práticas Corporais e Direitos Humanos” que tem como objetivo desenvolver atividades extensionistas para alunos e professores da educação física que atuam na educação básica e superior. Através de debates e vivências de práticas corporais como: danças, jogos, ginásticas, esportes e lutas, reconhecidas como Cultura

---

<sup>1</sup> Graduando de licenciatura em educação física. Universidade Federal do Pará. E-mail: [marcosprotasio1910@gmail.com](mailto:marcosprotasio1910@gmail.com)

<sup>2</sup> Docente da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal do Pará e orientadora do trabalho de conclusão de curso. E-mail: [joselefenmota@yahoo.com.br](mailto:joselefenmota@yahoo.com.br)

Corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992) e constitucionalmente como direitos sociais (BRASIL, 1988). Tendo como estratégia para estreitamento entre universidade-escola a articulação entre ensino-pesquisa-extensão por meio das disciplinas no curso de Licenciatura em Educação Física da UFPA<sup>3</sup>, além das parcerias de órgãos governamentais e não governamentais que fomentam debates nas questões étnico-raciais, gênero e saúde.

O projeto é desenvolvido na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professora Palmira Gabriel na cidade de Belém/PA com as turmas do Projeto Mundiar<sup>4</sup>, trazendo a discussão do esporte e lazer como direitos sociais, logo humanos, ênfase dada à questão de assegurar-los à classe trabalhadora, perfil majoritário dos alunos do período noturno. As atividades são desenvolvidas a partir de rodas de conversas e oficinas das práticas corporais que tratam de questão de Etnia e Raça, Gênero, Sexualidade e Saúde Mental.

No ano de 2019 o projeto se estendeu para mais uma escola e para outros municípios do Pará, com realização de formações de professores de educação física da educação básica no município de Ananindeua, por meios da Semana Pedagógica de Educação Física. No início de 2020 as formações de professores se estenderam para os municípios de Santo Antônio do Tauá e de Marapanim, neste através do Planejamento Pedagógico do ano de 2020, cujo tema ficou centrado na “Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para Educação Física: diálogo e aprendizado”. Neste espaço que foi possível perceber que a BNCC da Secretaria Municipal de Marapanim não aponta uma sustentação teórica metodológica para o ensino dos conteúdos da educação física, sendo necessário amplo estudo e análise para apontarmos possibilidades de superar essa lacuna.

Vale ressaltar que as ações do Projeto “Educação, Práticas Corporais e Direitos Humanos” estão vinculadas ao Grupo de Pesquisa “Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer - LEPEL/UFPA”. Tais ações são sustentadas pelo referencial teórico e metodológico da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2008) e abordagem Crítico-Superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992), as quais serão desenvolvidas ao longo do texto.

---

<sup>3</sup> Universidade Federal do Pará.

<sup>4</sup> O Mundiar é um projeto de ensino que usa a metodologia de telessala, ofertados para os jovens com distorção idade-série do ensino fundamental e médio, onde esses concluem os cursos em dois anos e em um ano e meio respectivamente.

Diante do exposto, se pretende analisar uma das experiências do projeto vinculado ao campo escolar, a ação ocorrida em Marapanim/PA cujo tema foi “Formação para Professores de Educação Física: Diálogo e Aprendizado”. E como questão norteadora que nos instigou a analisar a experiência do Projeto e a formação continuada dos professores de educação física de Marapanim/PA foi, **quais as possibilidades de aplicação da teoria da Pedagogia Histórico-Crítica e da abordagem Crítico-Superadora como referenciais teórico-metodológicos da BNCC de educação física no município de Marapanim/PA?** O objetivo do estudo foi analisar as possibilidades da Pedagogia Histórico-Crítica e da abordagem Crítico-Superadora como referenciais teórico-metodológicos da BNCC para o ensino da educação física do município de Marapanim/PA.

A presente pesquisa se insere no campo da pesquisa documental, visto que, segundo Gil “a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2008, p. 45). Nesse sentido, justificamos que optamos por uma abordagem qualitativa do estudo por entender que é um recorte de uma das experiências do Projeto de Extensão que defende o direito ao processo de instrumentalização, debate e reformulações pedagógicas. Tal experiência foi dividida em dois momentos: a) exposição do referencial teórico e metodológico da Pedagogia Histórico Crítica - PHC, da Abordagem Crítico-Superadora e reflexões críticas sobre a BNCC; b) oficinas de práticas corporais para tratar os conteúdos da educação física.

Em consonância, a síntese do estudo discorrerá sobre a análise da experiência vivida no projeto Educação, Práticas Corporais e Direitos Humanos, por meio dos planos de aulas, relatórios parcial e final e do programa do projeto, bem como a articulação do referencial teórico que sustentam nossas reflexões e nossas práticas pedagógicas com os documentos da BNCC nacional e Municipal de Marapanim-PA.

## **2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM MARAPANIM/PA.**

O município de Marapanim faz parte da mesorregião do Nordeste Paraense e pertence à Microrregião Salgado. A área territorial de Marapanim é de 795.987 km<sup>2</sup> (IBGE, 2017) e a população de 26.605 habitantes (IBGE, 2010). Nos estudos de Alves *et al* (2016) o município apresenta duas regiões: a da água doce, onde estão os mananciais dulcícolas, e a região da água salgada, devido à influência oceânica, onde estão localizadas a sede administrativa

municipal e as comunidades predominantemente pesqueiras. E tem uma história recheada de contribuições dos indígenas, religiosos e caboclos amazônicos, sendo assim, seu nome origina-se do topônimo indígena, de origem tupi e deriva-se etimologicamente de mará ou mbará e panim ou panã + i, que significa “borboletinhas d’água ou do mar” (MARAPANIM, 2019). Possui “52 públicas e 2 particulares, 5.780 alunos no ensino infantil e fundamental, com 350 docentes além de um Centro de Atendimento Especializado – CAES que atende alunos da rede com vários serviços especializados” (MARAPANIM, 2019).

A formação de professores de educação física se deu da necessidade de planejamento após a implantação da BNCC. Portanto, após a adaptação dos conteúdos definidos pela BNCC para a realidade social da região de Marapanim/PA, a Secretaria Municipal de Educação – SEMED programou um período para que os professores do ensino básico se organizassem para os planejamentos, formações continuadas e afins. Assim, a coordenação responsável pelos professores de educação física buscou parceria do “Projeto Educação, Práticas Corporais e Direitos Humanos” do LEPEL/UFPA-Belém para trocar conhecimentos teóricos e práticos para formação de professores de educação física no ensino básico.

De antemão, antes de dar continuidade, é digno, por razões morais, diante da atual conjuntura no país, exaltar a importância das universidades públicas e gratuitas. O tripé ensino-pesquisa-extensão é fundamental para o avanço da sociedade e crescimento do país. A LEPEL/UFPA reconhece e valoriza este espaço rico de aprendizagem, dando retorno à sociedade dentro e fora dos muros da universidade, contribuindo na educação física em sua totalidade. Diante dos fatos, a coordenação do projeto de extensão e LEPEL/UFPA aceitaram o convite da coordenação dos professores de educação física para contribuir na formação de professores. Disponibilizaram-se cinco professores para planejar, organizar e executar as atividades. E para a vivência, participaram 18 professores da rede de ensino básico do município. O arcabouço teórico e metodológico que conduz os passos da LEPEL/UFPA-Belém e também do projeto é fundamentado na PHC, o qual foi exposto no primeiro momento da formação de professores. Posto isto, o materializaremos a seguir.

### **2.1. Pedagogia Histórico-Crítica**

A organização do trabalho pedagógico é fundamental na efetivação do processo de ensino-aprendizagem, em que ajuda o professor na sua prática educacional de ensino. Desse modo, a PHC como referencial teórico e metodológico, auxilia essa organização, tanto no planejamento das atividades, quanto na efetivação didática de ensino.

Para além, a PHC, teoria que vem sendo desenvolvido por Dermeval Saviani há 38 anos como referencial de ensino para professores da educação básica, tem um projeto de sociedade, que possibilita uma formação mais humanizada. Nesse sentido, ela auxilia como ferramenta, para uma educação física que potencialize alternativas contra as pedagogias dominantes que prevaleceram por um determinado tempo até a década 1970, na qual ocorreu o marco de reflexões/críticas, que trouxeram novas propostas de ensino em prol do desenvolvimento de ensino para a educação física escolar.

A PHC é um referencial teórico e metodológico, de base marxista, que vem por mais de 40 anos sendo desenvolvida pelo professor Demerval Saviani<sup>5</sup>. A PHC tem como princípio a transmissão do conhecimento científico na educação escolar, cujo foi historicamente elaborado pela humanidade. No processo de ensino-aprendizagem, esse conhecimento é materializado a partir da relação com a escola, professor e aluno, por meio do trabalho pedagógico. A aprendizagem escolar consiste na demonstração do domínio teórico do conteúdo e no uso pelo aluno em função das necessidades sociais. Assim concebemos o método da PHC como método marxista para o campo educacional, pois, “nele explicita-se o movimento do conhecimento como a passagem do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato. Ou a passagem da síntese à análise, pela mediação da análise” (SAVIANI, 2008, p. 142).

O conhecimento teórico teve seu significado agregado por Saviani, através de Marx, na metodização da PHC. Em virtude desse aparato teórico, a PHC defende que o conhecimento, o pensamento do aluno nessa relação ensino-aprendizagem, seja elevado da síntese para análise, na qual o professor e o aluno estão em níveis diferentes de conhecimento, o professor na condição de compreensão do conhecimento, faz a mediação ao aluno por meio de um planejamento contextualizado, sistematizado (LAVOURA e MARSIGLIA, 2015).

A PHC é um referencial metodológico, pois auxilia o professor na construção do planejamento e execução das aulas que serão desenvolvidas. É uma proposta pedagógica estruturada em cinco momentos pedagógicos: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final (SAVIANI, 2011).

---

<sup>5</sup> Professor Colaborador da Universidade Estadual de Campinas e autor de livros publicados como “Escola e Democracia”, “Pedagogia Histórico-Crítica” e “Pedagogia Histórico-Crítica e luta de Classes na Educação Física”.

O primeiro momento, a prática social, o professor apresenta o conteúdo da aula. Em Saviani (2018) temos que esta prática é comum a aluno e professor, porém eles podem apresentar-se com posicionamentos diferentes, por serem agentes sociais diferentes. Além disso, professor e aluno se encontram em níveis diferentes de compreensão, com o professor em caráter de “síntese precária”, onde há articulação do conhecimento e experiências, porém por mais articulados que sejam envolve uma antecipação do que é possível fazer com alunos que possuem níveis de compreensão desconhecidos; e o aluno em caráter de compreensão sincrética. Assim, segundo o projeto, o primeiro momento está organizado metodologicamente

Momento para conhecimento da realidade, planejamento e organização dos encontros com professores, ONGs, alunos, gestões das escolas públicas para apresentação da proposta; esse momento também se caracterizará como momento de diagnose da realidade das escolas (UFPA, 2019/2020, p. 6).

No segundo momento, a problematização, deve haver a identificação dos principais problemas trazidos com a prática social inicial e então o conhecimento que é necessário dominar para se resolver tais questões (SAVIANI, 2018). Com isso, segundo o projeto, realizam-se “ciclos de debates que promovam a discussão sobre Direitos Humanos e o acesso às práticas corporais pelos grupos minoritários” (UFPA, 2019/2020, p. 6). Assim, o professor precisa ter o domínio do conteúdo a ser ministrado, no sentido de resolver as problemáticas derivadas na prática social.

Já no terceiro momento, a instrumentalização, é o momento em que o professor faz a mediação do conhecimento científico para os alunos. É então o momento em que ocorre a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos de ferramentas culturais, não em sentido tecnicista, mas necessárias à luta social para rompimento com a exploração vivenciada pelas camadas populares. Esta transmissão pode ter caráter direto ou indireto, com o professor transmitindo este conhecimento diretamente ou indicando os meios para efetivação deste conhecimento (SAVIANI, 2018). Nesse sentido, o momento no Projeto define que

é o impulso dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas identificados na prática social (instrumentos conhecidos socialmente e preservados historicamente pela humanidade). Ocorrerá na forma de encontros temáticos periódicos para estudos e vivências (UFPA, 2019/2020, p. 6).

Esse referencial não nega a técnica, no entanto trabalha outros aspectos do conteúdo. Verifica-se a relação dialética entre professor, aluno e o conhecimento (conteúdo). Assim, o

professor é o mediador social do conhecimento científico, o aluno sujeito social e o conteúdo é o objeto social.

O quarto momento, a catarse, é “onde ocorre a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos da transformação social” (SAVIANI, 2018, p.57). Momento em que acontece a síntese de todo o conteúdo para o processo de conclusão do método de ensino/aprendizagem, em que o aluno incorporou os elementos na instrumentalização, dando aparatos para dialogados de forma mais crítica os questionamentos da prática social. Segundo o projeto

Síntese dos debates e abstração das vivências para construção de novas possibilidades e superação dos limites apontados pelo coletivo no que se refere ao direito de ter direito às Práticas Corporais sistematizadas. Essa parte consistirá na elaboração de relatórios e artigos para publicação nos eventos científicos da área da educação, história, educação física e direito (UFPA, 2019/2020, p. 6).

Com isso, possibilitar ao aluno uma ampliação na visão crítica de sua realidade, podendo conhecer todo o meio histórico-social no qual se encontra. Já no quinto momento desse referencial, a prática social final, temos o ponto de chegada. Neste momento o aluno atinge um caráter sintético e a precariedade da síntese do professor se reduz. Se expressa, então, “na capacidade de os alunos manifestarem a compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor” (SAVIANI, 2018, p. 57). O aluno entende de forma mais elaborada os aspectos referentes ao meio que vive, da sociedade, relacionado ao conteúdo ensinado. E no projeto, se dá pela “socialização das experiências resultantes das atividades ocorridas no projeto, como seminários, trabalhos acadêmicos em congresso, e a avaliação perante a todo o processo” (UFPA, 2019/2020, p.7).

Podemos observar, que a PHC foi utilizada, tanto na organização estrutural do projeto, que auxiliou para definir a forma como chegaríamos ao objetivo, quanto na estruturação das aulas como metodologia de ensino para uma formação mais humana. Em Marapanim, todo o processo organizacional perante a formação dos professores foi feito dessa forma, fundamentada nessa metodologia de ensino, pelo viés da PHC e da abordagem Crítico Superadora.

O referencial teórico da PHC é fundamentado teoricamente no processo de desenvolvimento humano de Vigostki, organizado por ciclos de aprendizagens/ciclos de escolarização. Essa sistematização está organizada no Coletivo de Autores (1992) para as

aulas de Educação Física. O primeiro Ciclo, da Organização da identidade dos dados da realidade, da pré-escola até o 3º ano. Nesse período os alunos começam a identificar os objetos, através das experiências e relações com o ambiente.

O segundo ciclo, da iniciação à sistematização do conhecimento, da 4º série até a 6º série<sup>6</sup>. Inicia-se o processo de sistematizar os conhecimentos adquiridos, começa a fazer relações com grau mais elevado de consciência da realidade. No terceiro ciclo, de ampliação da sistematização do conhecimento, da 7º série até a 8º série. Nessa fase, ocorre a ampliação cultural, a consciência é expandida teoricamente. Organiza os dados da realidade, consegue ter uma visão real por meio da teoria.

## **2.2. Bases Nacionais Comum – BNCC**

A temática Base Nacional Comum não é um assunto novo. Está prevista na Constituição de 1988 para o Ensino Fundamental, e foi ampliada para o Ensino Médio com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), a partir da Lei 13.005/2014, em consonância com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB, que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (AGUIAR, 2018). Aguiar (2018) em seu estudo identificou propostas que se assemelham ao que hoje se denomina de Base Nacional Comum, por exemplo: em 1980 foram os Guias Curriculares; 1990 os Parâmetros Curriculares; 2001 as Diretrizes Curriculares Nacionais; Entre os anos de 2009 e 2011 foram as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio; Em 2017, o MEC encaminha ao CNE a 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular, elaborada de forma autônoma pelo Comitê Gestor.

A BNCC foi implantada no período do governo do então presidente Michel Temer (2016-2017), quando buscavam a contrarreforma da Educação Básica, devido aos interesses de “desmonte das conquistas democráticas e populares, sobretudo no que diz respeito aos avanços efetivados nas últimas décadas quanto ao direito à educação e às políticas educacionais” (AGUIAR, 2018, p.11). Tais ações coincidem com o (des)governo atual, apesar de resistências e lutas dos que se importam com o rumo da educação no país.

O currículo é uma das ferramentas presentes na organização do trabalho pedagógico do professor e, para manter-se coerente, o mesmo deve compreender os contextos e as

---

<sup>6</sup> No Coletivo de Autores, a denominação encontrada é série em virtude de a obra ter sido lançada no ano de 1992. O termo foi atualizado para *ano*, na seguinte maneira: classe de alfabetização para 1º ano; 1ª a 8ª série para 2º a 9ª ano.

práticas que nele interagem. Desse modo, Silva (2003) define o currículo como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente específicos e medidos.

Para Saviani (2020), o currículo é comumente compreendido como a relação das disciplinas que compõem um curso ou organização temática de assuntos que define os conteúdos das disciplinas escolares.

Pode-se considerar que o currículo em ato de uma escola não é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento, isto é, mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência: a educação das crianças e jovens. (SAVIANI, 2020, p.7)

Nesse sentido, podemos considerar que BNCC é uma ferramenta, no sentido abstrato, que compõe o contexto das escolas no dias atuais e que deve ser pautada a partir da sua intencionalidade para educação, currículo e escola. Visto que uma Base Curricular deveria orientar aos professores à organização dos conhecimentos fundamentais para aprendizagem dos alunos em cada fase do seu período escolar para o seu desenvolvimento pleno.

Mas o que percebemos que a atual BNCC nada mais é, do que uma política de padronização curricular que define o conteúdo que deve ser ou não abordado na escola, numa clara evidência de controle do trabalho pedagógico do professor e, conseqüentemente, da redução da autonomia dos mesmos, visto que a mesma aponta que de acordo com cada período de desenvolvimento escolar, as aprendizagens essenciais são definidas pela BNCC a partir das dez competências básicas.

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC, devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências básicas, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2017, p. 8).

O teor político de currículo da BNCC opera na lógica de suprir o que falta à escola, na tentativa de homogeneização, negando de tal modo à individualidade de cada aluno e a capacidade técnica e pedagógica do professor. Transmitindo a imagem de que alunos(as) “não aprendem na escola, desqualificando tudo que se realiza, desempoderando quem realiza” (LOPES, 2018, p.25).

A BNCC é um documento normativo cujo objetivo principal é definir as aprendizagens essenciais, como podemos perceber no próprio documento. Tais definições da BNCC apontam também para a centralidade da prática e das competências entendidas como

saber-fazer, valorizando os aspectos metodológicos do ensino, envolvendo tarefas tanto do cotidiano quanto do mundo do trabalho:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

De acordo com a definição da BNCC, podemos inferir que há um sentido de currículo como único possível, por meio do argumento de que, a explicitação das competências oferece referências que assegurem as aprendizagens essenciais definidas pela própria BNCC. Nesse sentido, trata-se uma proposição normativa que tenta dominar, em diversos sentidos, aspectos sociais, apresentando uma resposta/solução política capaz de direcionar a prática pedagógica e social dos indivíduos na perspectiva de adequá-los ao modo de produção vigente, no qual os conhecimentos inerentes ao processo de formação escolar ficam centrados na articulação direta com o mercado de trabalho, no sentido “prático”, secundarizando ou negando os conhecimentos científicos historicamente sistematizados.

Desse modo, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento das competências, indicando uma normativa de que os alunos devem “saber” (conteúdos, habilidades, valores e atitudes) e “saber fazer” (aplicabilidade desses “saberes” na resolução de demandas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), atrelando a Educação Física a uma concepção histórica e culturalmente perpetuada nas escolas em uma dimensão exclusivamente prática, reservando a EF um espaço marginal no currículo escolar, secundarizando conteúdos científicos historicamente elaborados e imprescindíveis para humanização dos indivíduos em detrimento do desenvolvimento das competências, rebaixando esta área do conhecimento de disciplina curricular a mera atividade escolar.

Ainda, segundo o ponto 5.1 do documento da BNCC intitulado “a área de linguagens e suas tecnologias”, cabe a Educação Física possibilitar “aos estudantes explorar o movimento e a gestualidade em práticas corporais de diferentes grupos culturais e analisar os discursos e os valores associados a elas, bem como os processos de negociação de sentidos que estão em jogo na sua apreciação e produção” (BRASIL, 2018, p. 483). Visto isso, entende-se que o trabalho pedagógico deve proporcionar ao aluno uma reflexão sobre a sua experiência. Seguindo essa lógica espontaneísta, na qual se prioriza a experiência e a sensibilidade

corporal e não a transmissão do conhecimento em suas formas mais elaboradas, um indivíduo dotado do notório saber, construído ao longo de sua própria experiência, poderia facilmente tomar o lugar do professor de educação física e assumir o processo formativo dos alunos, já que os conhecimentos da área passaram a ser dispensáveis. Por mais que a experiência prática desenvolva um papel importante nas práticas corporais, seu processo de ensino-aprendizado não se esgota nele.

Em contrapartida, o Coletivo de Autores (1992), também objetivando subsidiar a prática dos professores de Educação Física, trouxe uma proposta de organização curricular pautada em ideais que visam não se restringir a reprodução de conhecimentos e, pautada no referencial teórico-metodológico da PHC, consolida o papel social da escola como local de transmissão democrática dos conhecimentos historicamente elaborados pela humanidade, estabelece conteúdos compatíveis com os ciclos escolares e problematiza a realidade não de maneira aleatória, mas baseado na necessidade do ser humano sobre o que conhecer para enfrentar as contradições que a realidade apresenta.

Avanços estes que podem ser considerados como uma perspectiva mais ampla que a BNCC, apontando práticas corporais humanas histórica e culturalmente construídas como objeto de estudo da Educação Física, os conteúdos da Cultura Corporal, mudanças essas que estabelecem para a Educação Física concepções críticas, preocupadas em formar um indivíduo capaz de conhecer, reconhecer e produzir a cultura corporal de movimento, além de ter capacidade autônoma de refletir e se posicionar diante cada conhecimento e os espaços destinados a elas, dentro e fora da escola.

Esta concepção, que visa a garantia de acesso aos conhecimentos historicamente elaborados pela classe trabalhadora, no intuito de fornecer aos mesmos as ferramentas necessárias pra conhecer, criticar e superar a realidade na qual estão inseridos, considera e critica as contradições do currículo da escola da atual sociedade (capitalista), que se traduz de forma fragmentada, dualista e considera que é preciso um currículo muito mais amplo para oportunizar uma educação de forma igualitária para todos e que, por meio da apropriação do conhecimento científico, artístico e filosófico busca a superação dessa formação e almeja uma formação integral, transformadora e humanizadora da sociedade. Dessa forma, ao se tratar de concepção de currículo, para Gama (2017):

[...] podemos afirmar que uma concepção histórico-crítica de currículo, superadora das concepções burguesas, assenta-se num

método (materialismo histórico dialético), e para atingir a coerência prescinde da sistematização do conhecimento que obedece a uma lógica (dialética). (GAMA, 2017, p.66)

Seguindo assim a lógica dialética de que o homem transforma a natureza e, ao mesmo tempo, se transforma. Dessa forma e seguindo a metodologia da PHC, para apropriação dos elementos da realidade pelo pensamento, o currículo deve partir do empírico e, progressivamente, evoluir suas referências acerca dos fenômenos da realidade e objetos do conhecimento por meio da mediação do conhecimento científico.

Em termos da sistematização lógica e metodológica do conhecimento, para a pedagogia histórico-crítica, podemos inferir que o currículo deve partir do empírico (educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental – primeiros ciclos de escolarização), ir ampliando as referências acerca dos fenômenos da realidade através das mediações do abstrato (segunda etapa do ensino fundamental e ensino médio – ciclos de escolarização posteriores), tendo em vista a apropriação do real-concreto pelo pensamento através de sucessivas aproximações aos fenômenos da realidade e objetos do conhecimento. (GAMA, 2017, p.67).

Visto isso, currículo para a PHC então deve estabelecer relações diretas entre o ponto de partida e de chegada (prática social inicial e final), de modo que haja transformação qualitativa nos modos de interação com os elementos culturais apresentados, de forma que supere os saberes populares que inicialmente direcionavam a prática social daquele indivíduo, sem necessariamente excluí-la. Assim, ao pautar a construção de um currículo histórico-crítico, deve perguntar-se: que tipo de ser humano quer formar? Para que sociedade formar? Que conhecimentos são necessários e como transmiti-los para atingir esse objetivo?

Dito isto, infere-se que o atual modelo da BNCC esvai os conhecimentos científicos que deveriam ser de garantia à sociedade por meio da escola, visto que, em uma perspectiva crítico superadora considera-se a democratização do acesso aos conhecimentos elaborados função social básica das escolas. Este cenário é visto de forma negativa, uma vez que nega à população elementos básicos necessários para compreender e explicar a realidade concreta que a cerca. A BNCC no formato atual se configura de forma subserviente aos interesses mercadológicos, de forma a atender a manutenção da divisão social de classes e favorecer a adaptação dos sujeitos às contradições decorrentes do capitalismo.

Nas teorias de currículo, após decidir quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados (SILVA, 2003). Dentre essas teorias estão as Tradicionais (ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, etc...) que se preocupam com questão de organização, as Críticas (ideologia,

poder, capitalismo, etc) e pós-críticas (identidade, subjetividade, cultura, etc) que estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder (SILVA, 2003). Dentro da teoria tradicional encontra-se o currículo oculto, o qual se aproxima da BNCC. Pois, o currículo oculto é “constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, 2003, p.78). Ou seja, a lógica por trás da BNCC atende as exigências antidemocráticas e indesejáveis da sociedade capitalista.

Com isso, por meio da BNCC levantamos os seguintes questionamentos: o que os alunos devem se tornar? Qual o papel da educação física? O que queremos quanto professores, que os alunos se tornem? O que queremos da educação física? O que a educação física ensina? Sou “tio da bola”? Essas são questões para que possamos pensar e traçar reflexões a respeito de nós como sujeitos que temos o papel importante de educar seres humanos. É considerável pensarmos qual consciência de homem, sociedade e mundo devemos repassar, para que nossos alunos (as) sejam críticos e emancipados e não fantoches de um sistema capitalista.

Em consonância com Taffarel (2019), Marsiglia (2017), entre outros, que entendem que a elaboração da BNCC atende aos interesses do capital e se trata de mais um episódio do esvaziamento dos conteúdos escolares e do trabalho pedagógico do professor, o projeto também identificou lacunas na BNCC, na qual não há apontamento de metodologia e abordagem teórica metodológica, apresentando assim uma proposta a partir da PHC de instrumentalização para que os professores pudessem ampliar a compreensão a respeito dos conteúdos da educação física. E é esse nosso passo, iremos aprofundar o conhecimento sistematizado. Disto isso, a seguir, será exposto o segundo momento da formação de professores em Marapanim/PA. Foram feitas oficinas para auxiliar o trato pedagógico nas práticas corporais.

### **2.3. Materialização de Práticas Corporais por meio da PHC e da Abordagem Crítico-Superadora.**

Destarte, resultante das reflexões e estudos, foi elaborado a abordagem Crítico Superadora que possui viés para uma educação crítica da realidade – por meio da cultura corporal, seu objeto de ensino - e foi um marco teórico e metodológico na área da educação física, a partir da publicação do livro “Metodologia do Ensino de Educação Física”,

organizada por um grupo de estudiosos da área denominados “Coletivo de Autores” (REIS, 2013).

Essa abordagem tem seus fundamentos referentes à PHC no campo da educação física, a qual defende o sujeito histórico, uma educação crítica, o conhecimento sistematizado, que eleve à consciência da realidade social que o aluno está inserido. Portanto, a Crítico Superadora por meio do objeto de estudo da educação física – Cultura Corporal – para além dos conteúdos, tematiza esses conhecimentos com os problemas sócio-políticos que transcende na sociedade, por exemplo, preconceitos, questões de gênero, deficiência, conflitos sociais (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Na formação de professores de Marapanim foram realizadas três oficinas acerca dos conteúdos jogo, luta e dança onde objetivava o trato das práticas corporais na metodologia da PHC e abordagem crítico superadora. Para montagem do artigo foi escolhida a descrição da oficina de lutas considerando que as demais seguiram o mesmo caminho metodológico.

### **2.3.1. Oficina do Conteúdo Luta**

Apresentou-se o conteúdo por meio dos jogos de oposição e suas diversas possibilidades de intervenção no ambiente escolar, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, enfocando o conceito, história e classificações do referido conteúdo (modalidades de lutas). Igualmente, apresentaram diversas possibilidades do ensino das lutas e a classificação das lutas: curta, média e longa distância, suas características e diferenças. Além de oportunizarem por meio dos jogos de oposição o exercício do respeito ao adversário/colega.

#### **2.3.1.1. Estratégias Metodológicas**

##### **a) Prática Social Inicial**

Este primeiro momento se pelo preenchimento coletivo de um cartaz contendo quatro perguntas referentes ao conteúdo lutas. As perguntas foram: o que é ensinado? Por que é ensinado? Como é ensinado? Como é avaliado? Os professores preencheram a partir de suas experiências com o trato do conteúdo lutas, dialogando entre si.

##### **b) Problematização**

Após esse momento os professores apresentaram a leitura do cartaz construído. Em seguida foram feitas as seguintes questões para os professores: Quais os limites e

possibilidades encontradas no trato desse conteúdo? O conteúdo lutas está presente na vida dos alunos? Qual a classificação do conteúdo lutas nas aulas de educação física escolar? Quais as principais características das lutas? Luta e briga são a mesma coisa? Qual a diferença?

#### **c) Instrumentalização**

A instrumentalização se deu por meio de dois momentos. No primeiro momento, em roda, foi feita a leitura de cartões com conceitos e sínteses referentes ao conteúdo lutas na educação física escolar. No segundo momento, os professores realizaram a atividade proposta – jogos de combate – de acordo com as classificações apresentadas nos cartões de conceitos: curta (jogos de oposição - cabo de guerra, luta de dedos, empurrar), média (fitas, balões, agarrada marajoara).e longa distância com uso de implementos(esgrima adaptada).

#### **d) Catarse**

Em roda de conversa foram feitas as seguintes questões: é possível trabalhar esse conteúdo na escola? Quais os principais conceitos e classificações assimilados? Quais as novas possibilidades a partir da oficina ministrada?

#### **e) Prática Social Final**

Os professores fizeram uma breve análise do processo por meio das questões: Quais os limites da oficina? Quais dessas experiências podem ser levadas para o ambiente escolar? Alguma sugestão?

A materialização deste momento final se daria quando os professores utilizassem o que foi absorvido das oficinas em suas aulas. No entanto, foram impossibilitados pois quando o ano letivo iria dar início, ocorreu à pandemia do novo coronavírus.

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O projeto “Educação, Práticas Corporais e Direitos Humanos” nos proporciona vivenciar na prática o que defendemos teoricamente e metodologicamente como o melhor trajeto para a educação física no país. Na ação em particular da formação de professores em Marapanim/PA pudemos impulsionar novas e diferentes reflexões sobre o papel docente e a contribuição da educação física para a formação do ser. Educar é se posicionar e escolher qual

projeto de sociedade se quer administrar. E no nosso entender, educar anda de mãos dadas com labutar, pois não é tarefa fácil ficar contra a opressão e a favor da classe trabalhadora. O educador tem a decisão importante de escolher ficar atrelado ou de resistir às estratégias do capital para a fragmentação da educação no país.

Nosso projeto de educação é para que seja propício para a leitura da realidade na classe trabalhadora, o qual têm interesses que “correspondem à sua necessidade de sobrevivência, à luta no cotidiano pelo direito ao emprego, ao salário, à alimentação, ao transporte, à habitação, à saúde, à educação, enfim, às condições dignas de existência” (COLETIVO DE AUTORES, 1992 pag. 23). Sendo assim, o professor tem um papel importante de levar aos alunos o acesso a estas informações por meio de suas aulas, fazendo com que sejam capazes de adaptar, transformar e reinventar a sociedade em que vivem. Para a educação física na escola defendemos que não seja diferente.

Devemos fazer com que o nosso objeto de estudo (cultura corporal), o qual foi e é construído socialmente e que está acumulado historicamente, seja ensinado pedagogicamente através de um método que permite ter uma visão crítica da leitura da realidade. As práticas corporais estão com o homem desde a antiguidade, em que a princípio foram relacionados com o trabalho e depois para o prazer, e que continuam sendo repassadas por meio do conhecimento tácito, independente da escola. Diante de tal fato, podemos nos questionar o porquê da educação física na escola? Já que segundo a BNCC apresenta a reprodução do conhecimento tácito, algo que já é reproduzido fora da escola. A educação física tem o papel de converter o conhecimento tácito em conhecimento científico. E cabe ao professor ser o fio condutor desses conhecimentos.

As atividades vivenciadas na formação de professores em Marapanim nos oportunizaram compreender o contexto acima. Tivemos retorno positivo dos professores participantes, haja vista, recebemos o convite para dar continuidade no trato pedagógico de todos os conteúdos da cultura corporal em outros encontros de formação de professores. No entanto, por conta da pandemia do coronavírus, não pudemos avançar na possibilidade da materialidade, que viesse consolidar a proposta teórico-metodológica, logo o processo de desenvolvimento pleno dos alunos, que de acordo com Ferreira (2020), concebe o desenvolvimento como processo da humanidade e no campo individual, esse desenvolvimento individual se dá em detrimento do primeiro, o desenvolvimento individual

só se dá quando o indivíduo se encontra em condições de apropriação favoráveis para assimilação efetiva dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade.

A experiência com a formação continuada dos professores de EF da cidade Marapanim/PA proporcionou o convencimento por parte dos professores do seu papel, assim como foi possível provocar neles a necessidade de se ter o olhar crítico aos ordenamentos legais para educação, como visam o controle e adequação os modos vigentes da sociedade capitalista, como é o da BNCC que foi transposta para rede municipal de ensino, há esvaziamento do conteúdo científico em detrimento do conhecimento tácito, e que de acordo com Ferreira (2020) não garante o fomento nos indivíduos do desenvolvimento pleno, que viabilize o aflorar das máximas potencialidades humanas inscritos no horizonte de cada momento histórico. O que caracteriza a negação de direito a uma aprendizagem universal e rica a respeito da Cultura Corporal.

Por fim, a análise dessa experiência aponta a disciplina Educação Física na BNCC municipal está estagnada nas pedagogias de reprodução no ensino dos conteúdos da cultura corporal, com tendências à diminuição da autonomia e individualidade sócio-histórico-cultural de professores e alunos, para um processo de hegemonia da educação. Como se a sociedade não tivesse divididas em classes, ou seja, ocultam a classe trabalhadora. Porém, ao encontrar lacunas na BNCC, tais como a falta de metodologias e abordagens teórico-metodológicas, nos dá indícios de reverter esta imposição estratégica do governo atual que trilha os rumos da educação à serviço do capital, essa reversão só será possível com apropriação das teoria revolucionária que paute os interesses da classe trabalhadora, nesse caso a Pedagogia Histórico-Crítica e a abordagem Crítico-Superadora.

### **3.3.1. REFERÊNCIAS**

AGUIAR, M. A. da S. e DOURADO, L. F. (Orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

ALVES, R. J. M.; et al. **Cenários de desenvolvimento sustentável de comunidades rurais do município de Marapanim, Pará, Brasil**. Espacios. Vol. 37 (Nº 20) Ano 2016. Pág. 14.

BRASIL. (1988). **Constituição Federal de 1988**.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular. Educação é Base – Ensino Médio.** MEC: Brasília, 2018.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

FERREIRA, C.G. O conceito de Clássico e a Pedagogia Histórico-Crítica. In: **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Públicas e a Base Nacional Comum Curricular.** Malachen, J. et al (Org.). Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.

GAMA, C.; SANTOS JÚNIOR, C. **A contribuição de Dermeval Saviani no campo da Filosofia da Educação: reflexões acerca do currículo.** Filosofia e Educação [RFE] – volume 8, número 3 – Campinas, SP. Outubro de 2016-Janeiro de 2017

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo. Atlas, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE (2018). **População no último censo: IBGE, Censo Demográfico 2010.** Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/marapanim/panorama>. Acesso em: 28 de janeiro de 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE (2018). **Área da unidade territorial: Área territorial brasileira.** Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

LAVOURA T MARSIGLIA, A C **A PHC e a defesa da transmissão do saber elaborado apontamentos acerca do método pedagógico.** Revista Perspectiva Florianópolis/SC, 2015.

LOPES, A. C. **Apostando na Produção Contextual no Currículo a BNCC na contramão do PNE 2014-2024: Avaliação E Perspectivas.** Organização: Márcia Ângela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

MARAPANIM. **Documento Curricular do Município de Marapanim – PA Alinhado a BNCC para 2020.** 2019.

MARSIGLIA, A. C. G.; *et al.* **A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no brasil.** Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

REIS, A. P. **Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Física.** Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

SAVIANI, D. **Escola e democracia** 43<sup>a</sup> ed. Ver. Campinas/SP. Autores Associados, 2018.

\_\_\_\_\_. **Formação De Professores No Brasil: Dilemas E Perspectivas.** Poíesis Pedagógica, v. 9, n. 1, p. 07-19, 17 set. 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações** 10<sup>a</sup> ed. Ver. Campinas/SP. Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular.** In: **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Públicas e a Base Nacional Comum Curricular.** Malachen, J. et al (Org.). Campinas, SP: Editora: Autores Associados, 2020.

SILVA, T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TAFFAREL, C. e BELTRAO, J. **Destrução de forças produtivas e o rebaixamento da formação da classe trabalhadora: o caso da reforma e da BNCC do ensino médio**. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 11, n. 1, p. 103-115, abr. 2019.

TUBINO, M. **O direito à educação física e ao esporte**. *Corpus et Scientia*. 1(1): 00-00, 2005.

UFPA. **Programa/Projeto de Extensão Educação Práticas Corporais e Direitos Humanos**. 2019/2020.