

RHENAN FERREIRA DE FREITAS

**A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO EM ESPAÇOS ESCOLARES: LIMITES E
POSSIBILIDADES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO
FÍSICA**

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^a Joselene Ferreira Mota, como requisito parcial para obtenção da graduação de Licenciatura em Educação Física.

Belém/PA

2019

RHENAN FERREIRA DE FREITAS

**A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO EM ESPAÇOS ESCOLARES: LIMITES E
POSSIBILIDADES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO
FÍSICA**

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Ms. Joselene Ferreira Mota – Orientadora
Curso de Licenciatura em Educação Física UFPA

Prof^a. Dr. Zaira Valeska Dantas da Fonseca – Examinadora
Curso de Licenciatura em Educação Física UEPA

Prof. Ms. Osvaldo Galdino dos Santos Junior – Examinador
Curso de Licenciatura em Educação Física UFPA

*Dedico aos grandes amores da minha
vida, meus pais, Raimunda do Socorro
Ferreira de Freitas e Manoel do Carmo
Castro de Freitas*

AGRADECIMENTOS

Compreendi ao longo de minha história que precisamos das relações sociais para nos tornarmos seres humanos, pois ninguém vive e sobrevive sozinho, somos resultados dessas relações que vivemos.

Muitas pessoas foram importantes em minha vida antes e durante do processo da minha graduação, que contribuíram para que eu pudesse chegar nesse momento. Como a minha família, amigos e professores. Sou grato por tudo que vivi, pelas experiências, que por meio delas faço reflexões e tento me desconstruir para me tornar uma pessoa melhor.

Se hoje estou a um “passo” de terminar a graduação, não é por meritocracia, e sim, porque minha família e amigos me ajudaram. A universidade pública era um sonho muito distante, e podem ter certeza que vocês foram de total importância para que eu esteja tendo essa oportunidade. Como seria maravilhoso se todas as pessoas pudessem vivenciar um processo de formação acadêmica e humana que a universidade pública dispõe.

Agradeço imensamente aos meus pais, por tudo que fizeram por mim, que sempre me deram suporte em todos os aspectos, apesar das dificuldades. Meu pai sempre foi um grande amigo, me incentivou em tudo, é o homem mais amoroso que eu já vi, não mede esforço em ajudar quem precisa, admiro demais. Minha mãe então, que mulher incrível! É a pessoa que me inspira e me fez entender que apenas devemos exalar amor, o ódio é algo que não devemos nem mencionar. Os dois são filhos, irmãos, pais e avôs maravilhosos, que bom tê-los como pais.

Agradeço as minhas irmãs, que apesar dos conflitos quando éramos crianças, hoje somos muito unidos, mesmo sendo diferentes um dos outros. Obrigado pelo apoio de vocês, pois sei que torcem por mim, e saibam que tudo é recíproco. Sou grato pelos meus sobrinhos, Thávinne, Thaiara, Thaylana, Thayller e Thalles, a vida é muito melhor com vocês.

Geovani, meu único amigo de infância, que considero como irmão, te agradeço por tudo. Ao Ray, agradeço por todo apoio que me deu. Admiro muito vocês, sou grato por existirem.

Lari Nunes, sinto-me privilegiado por tê-la como amiga, te admiro demais, tens um coração enorme, o seu jeito de querer cuidar de todo mundo é inenarrável.

Agradeço demais por partilhar contigo diversos momentos dentro e fora da universidade, podemos dizer que vivemos a universidade.

Protásio, é uma das pessoas mais carismáticas que conheço. Agradeço pela parceria, foi essencial no decorrer do curso e na vida. Não imagina o quanto te admiro. Torço muito por ti.

Érick, foi uma das primeiras pessoas que tive contato no curso, hoje somos grandes amigos. Obrigado pelos momentos incríveis, pela parceria dentro e fora da universidade. Torço muito pela sua felicidade.

Tayan, é um ser humano que está disposto a ajudar quem precisar, mesmo que tu não possa ou que vá te atrapalhar tu larga as tuas coisas e faz. É difícil não te admirar. Te agradeço por tudo. Podemos dizer que vivemos a universidade.

Ao grupo do vale, que independente da forma como surgiu, hoje se tornou um grupo de apoio, no qual todos tentam cuidar uns dos outros. Foram importante nessa caminhada.

Deyveson, foi a primeira pessoa que me aproximei, tenho muito apreço por tudo o que representa. Obrigado pela parceria. Aprendi muito contigo, a cada conversa era um aprendizado. Que bom tê-lo como amigo.

Agradeço imensamente a minha orientadora Joselene Mota, que contribuiu significativamente na minha formação acadêmica e principalmente como ser humano. Sinto-me agraciado pela oportunidade que pude te conhecer a partir do PIBID. Te admiro imensamente, pela professora, pela mãe, pela mulher que és.

Agradeço aos professores que contribuíram para a minha formação, desde aqueles do ensino básico até aos do ensino superior, vocês merecem todo respeito e admiração, em especial a banca, a professora Zaíra que tenho um profundo apreço, por tudo o que ela representa, e o professor Galdino que contribuiu significativamente na minha formação.

Á LEPEL, linha de estudo e pesquisa que me acolheu e foi de total importância na minha formação acadêmica e humana, principalmente a Linha da OTP. A inserção desse grupo na universidade pública é imprescindível, pois defende o ensino público de qualidade, que produz conhecimento, que luta pela melhoria de vida das pessoas.

Agradeço a Deus por tudo que tens me proporcionado. Sou extremamente grato. E agradeço a UFPA por me proporcionar um ensino público de qualidade.

De nada valem as
ideias sem homens que
possam pô-las em prática

Karl Marx

FREITAS, R. F. **A Pedagogia Histórico-Crítica no Estágio Supervisionado em espaços escolares: limites e possibilidades na Formação de Professores em Educação Física da UFPA**. 2019. Monografia (Graduação em Licenciatura em Educação Física) – Faculdade de Educação Física FEF/ICED, UFPA. Belém, Pará.

RESUMO

O presente trabalho traz como questão, como se materializam as aulas de Educação Física no Estágio Supervisionado I e II/UFPA, baseadas no referencial teórico da Pedagogia Histórico-Crítica? E tem como objetivo analisar a materialização das aulas de Educação Física nas atividades do Estágio Supervisionado pelo referencial teórico da Pedagogia Histórico-Crítica. O percurso metodológico traçado partiu da aproximação com o método materialista histórico dialético. Nossa pesquisa se desenvolveu a partir de uma investigação do tipo pesquisa de campo, cujo *locus* foi os Estágios I e II, os sujeitos se caracterizaram da seguinte maneira, discentes/estagiários do curso de Educação Física/UFPA, do quinto e sexto semestre que utilizaram o referencial teórico e metodológico da Pedagogia Histórico-Crítica nas aulas do ES. Os resultados demonstram que a materialidade se deu a partir da assimilação - não em sua totalidade - do referencial pela maioria dos discentes. Metodologicamente tiveram mais acúmulo sobre questões referentes à estruturação das aulas que contribuíram no seu melhor desenvolvimento, mas que há necessidade de um maior aprofundamento por parte dos discentes sobre o referido referencial. Conclui-se ao final de nossa pesquisa que as aulas de Educação Física no Estágio Supervisionado I e II/UFPA se materializam a partir da assimilação parcial do referencial PHC, pois a maioria dos discentes conseguiram compreendê-la, com seus fundamentos teórico e metodológico de ensino, não em sua totalidade, mas em questões pontuais para ensinar em prol da materialização dos conhecimentos historicamente sistematizados.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física; Ensino; Estágio Supervisionado; Pedagogia Histórico-Crítica.

FREITAS, Rhenan Ferreira de Freitas. **A Pedagogia Histórico-Crítica no Estágio Supervisionado em espaços escolares: limites e possibilidades na Formação de Professores em Educação Física da UFPA**. 2019. Monografia (Graduação em Licenciatura em Educação Física) – Faculdade de Educação Física FEF/ICED, UFPA. Belém, Pará.

ABSTRACT

The present work has as a question How do Physical Education classes in Supervised Stage I and II / UFPA materialize, based on the theoretical framework of Historical-Critical Pedagogy? And its objective is to analyze the materialization of Physical Education classes in Supervised Internship activities by the theoretical framework of Historical-Critical Pedagogy. The methodological course traced from the approximation with the dialectical historical materialist method. Our research was developed from a field research, whose locus was Stages I and II, the subjects were characterized as students / trainees of the Physical Education / UFPA course of the fifth and sixth semester that used the theoretical and methodological framework of the Historical-Critical Pedagogy in ES classes. The results show that the materiality came from the assimilation - not in its entirety - of the referential by most students. Methodologically, there was more accumulation on questions related to the structuring of the classes that contributed to its better development, but that there is a need for further study by the students about this referential. It is concluded at the end of our research that the Physical Education classes in Supervised Stage I and II / UFPA materialize from the partial assimilation of the PHC framework, because most students were able to understand it, with its theoretical and methodological foundations. teaching, not in its entirety, but in specific questions to teach in favor of the materialization of historically systematized knowledge.

KEY-WORDS: Teaching; Historical-Critical Pedagogy; Physical Education, Supervised Internship

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. CAPÍTULO 1: PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: QUESTÕES DE FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS	18
2.1 Trabalho e educação	18
2.2 Em defesa do Conhecimento Científico	21
2.3 A função social da escola pública	24
3 . CAPÍTULO 2: ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA VIA PHC	29
3.1 Aspectos históricos da Didática	29
3.2 Questões conceituais dos elementos da Didática	32
3.3 A organização do trabalho pedagógico da Educação Física via PHC	35
4. CAPÍTULO 3: A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: LIMITES E POSSIBILIDADES NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFPA.....	39
4.1. Conhecimento sobre a PHC.....	41
4.1.1. Concepção PHC	41
4.1.2. Objetivo da PHC	42
4.1.3. Desafios no ensino dos conteúdos da Educação Física via PHC	43
4.2 A Organização do Trabalho Pedagógico via PHC	43
4.2.1 Desafios na Organização das Aulas	43
4.2.2 Articulação entre Objetivo, Conteúdo, Método e Avaliação.	44
4.2.3 Momentos pedagógicos na materialização dos conteúdos	45
4.2.4 PHC no ensino da Educação Física.....	47
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
REFERÊNCIAS.....	53
APÊNDICE.....	55

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa trata a respeito do referencial teórico-metodológico para o ensino nas aulas de Educação Física durante o Estágio Supervisionado (ES), atividade esta, da grade curricular do curso de Educação Física da Universidade Federal do Pará. A temática da pesquisa é "A Pedagogia Histórico-Crítica no Estágio Supervisionado em espaços escolares: Limites e possibilidades na Formação de Professores em Educação Física", que analisou a materialização nas aulas de Educação Física pelo viés da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), na qual os ministrantes foram os discentes/estagiários do curso.

A priori, para definir um tema para o trabalho de conclusão do curso de Educação Física, que é a última atividade para obtenção do grau em Licenciatura em Educação Física, cogitamos em discorrer sobre a questão cultural, especificamente a dança como manifestação cultural, pois é algo que apreciamos e está inserida historicamente no nosso cotidiano ao longo da vida.

No entanto, algumas inquietações vieram à tona que permearam no decorrer do curso para que o tema dessa pesquisa fosse definido. Tais como: as experiências que obtivemos em alguns projetos de ensino e extensão, pelos estudos da PHC que realizamos no grupo de pesquisa Linha de Estudo e Pesquisa de Esporte e Lazer em Educação Física (LEPEL), na qual somos componentes da linha de Organização do Trabalho Pedagógico-OTP, pelas vivências nos estágios supervisionado I e II, em que desenvolvemos as aulas com o referencial da PHC (SAVIANI, 2011). Diante disso, fomos instigados a aprofundar os estudos da temática "Pedagogia Histórico-Crítica nas aulas de Educação Física".

Durante a formação acadêmica, tivemos a oportunidade de ter o contato direto com o referencial teórico da PHC, que é a pedagogia construída para se opor as pedagogias já existentes como a tradicional e a escola nova (MARSIGLIA, 2011). Esse referencial teórico vem atender aos interesses da classe popular, tornando a mediação entre professores e alunos de forma mais equilibrada, com objetivo a formação humana comprometida com a emancipação da classe trabalhadora.

O primeiro contato com esse referencial aconteceu por meio do Programa de Bolsa de Incentivo a Docência na Educação Básica-PIBID, no qual foi desenvolvido no subprojeto "Cultura Corporal como possibilidades metodológicas para o ensino da Educação Física nos ensinos fundamental e médio" realizávamos estudos e intervenções metodológicas nas escolas públicas periféricas de Belém-PA, com uma

proposta superadora, ministrava-se os conteúdos da cultura corporal: Dança, Jogo, Lutas, Esporte e Ginástica (COLETIVO DE AUTORES, 2012) de forma elaborada e sistematizada configurados nos cinco momentos pedagógicos da PHC de forma espiralada inter-relacionada.

O Programa do PIBID era realizado especificamente na Escola Estadual Palmira Gabriel, localizada no bairro de Icoaraci em Belém-PA, onde pudemos ter a oportunidade de ministrar aulas para as turmas do Ensino Fundamental e Médio. Segundo Souza, Boaroli e Taques (2017)

A inserção do acadêmico na escola desde o início da graduação é interessante, pois assim o licenciando anteciparia seu contato com a realidade escolar, conhecendo mais a fundo as dificuldades que virá a encontrar na profissão (SOUZA, BOAROLI e TAQUES, 2017, P. 3).

A inserção na escola pública da educação básica foi uma experiência muito construtiva, já no segundo semestre estávamos exercitando à prática docente. Fazíamos reuniões quinzenais, dialogávamos sobre as experiências na escola e ocorriam também estudos sobre o referencial metodológico que fomentava nosso acúmulo teórico, auxiliando no progresso da prática docente.

Após o término do PIBID, participamos do projeto de monitoria intitulado “A prática docente na disciplina Estágio Supervisionado e produção do conhecimento na formação de professores de Educação Física” que tem como objetivo à formação da prática docente no âmbito do ensino superior, que se apropria do conhecimento historicamente sistematizado, com a reflexão crítica da realidade, efetivando essa função a partir da organização do trabalho pedagógico que metodologicamente é estruturado pelo referencial teórico da PHC.

No projeto de monitoria, o exercício da prática docente dos bolsistas no ensino superior com a tutela da professora efetuou-se na disciplina “Didática” - disciplina da grade curricular do curso - onde os estudos e as atividades contribuíram para a ampliação do nosso arcabouço teórico.

Nessa disciplina, ocorreram debates e atividades direcionados à formação de professores, com ênfase na Organização do Trabalho Pedagógico nas diversas áreas - escolar e não escolar - foram organizadas oficinas com embasamento nas abordagens metodológicas da Educação Física, onde os alunos conheceram também espaços não escolares, como por exemplo, o projeto “jogos do programa vida ativa/SEEL” onde os alunos perceberam, por meio da intervenção, observação

e diálogo com os professores do projeto, que há possibilidade didático-pedagógica na organização de ensino nesses espaços, salientando a importância da formação ampliada e os campos de atuação profissional do professor de educação física.

Em seguida, dando continuidade aos estudos e pesquisa sobre esse referencial fomos desafiados a ampliar a proposta a partir do projeto de extensão "Educação, Práticas Corporais e Direitos Humanos" que ainda está em andamento, onde o desenvolvimento das atividades ocorreu nas escolas públicas. São elaboradas práticas corporais relacionadas aos temas transversais, questões de opressões, como repressões aos LGBT's, as mulheres, aos negros, aos deficientes que padecem na sociedade. Realizamos debates, palestras, oficinas, vivência dos conteúdos de Ginástica, Lutas, Esporte, Dança e Jogo como direitos sociais.

A metodologia desse projeto de extensão é baseada nos fundamentos da PHC, na qual os momentos pedagógicos permeiam em torno da organização do trabalho pedagógico e das intervenções. A proposta desse projeto seguiu o viés da PHC, que reafirmou o papel da escola, dos alunos e dos professores, como agentes de transformação (SAVIANI, 2011).

Além disso, como bolsista participamos do projeto de pesquisa que ainda está em curso, intitulado "Diagnóstico do perfil socioeconômico, acadêmico e profissional dos agentes culturais de esporte e lazer da Região Metropolitana de Belém" que é vinculado ao Centro de Desenvolvimento de Pesquisa em Políticas de Esporte e Lazer da Rede CEDES/PA, na qual objetiva ter o diagnóstico das condições acadêmicas, socioeconômica e profissional dos agentes culturais que trabalham com ações de Esporte e Lazer na Região Metropolitana de Belém. A pesquisa enfoca em fazer a análise desse perfil para criar dados verificando possíveis necessidades relacionadas às políticas públicas de esporte e lazer.

Outrossim, a vivência nos ES I e II que é atividade integrante da matriz curricular do curso de educação Física da UFPA, foram desenvolvidas em escolas públicas, pudemos observar as mazelas que permeiam os espaços de atuação, como o esvaziamento de conteúdos e a falta de sistematização dos conhecimentos com as práticas corporais que é de suma importância para a concretização do ensino. Utilizamos o referencial da PHC, a partir do qual conseguimos mesmo com nossos limites, organizar e realizar as aulas, ministrando os conteúdos esporte e dança de forma sistematizada.

Segundo a Ementa do Projeto Político Pedagógico do curso de Educação Física da UFPA – PPC/FEF/UFPA (2011) a

Realização dos Estágios Supervisionados tem a finalidade de articulação entre teoria e prática, proporcionando ao/à estudante o encontro das situações reais do cotidiano escolar ainda enquanto discente do curso de graduação (PPC/FEF/UFPA, 2011, p. 42).

Nessa questão, quando é mencionada teoria e prática, dá a ideia de fragmentação, de uma dicotomia da relação teoria e prática. Contrapondo esse sentido, sentindo Pimenta (2006) ressalta que a práxis (atitude da teoria e prática) é o que consegue transformar a sociedade, a natureza. Mas, para concretizar o resultado, não basta apenas à teoria, é necessário que haja atividade prática.

Os ES I e II são atividades voltadas para o âmbito escolar, cujo exercício da prática docente no ES I ocorre no ensino fundamental, séries iniciais de 1^a ao 5^a séries e no ES II o exercício da prática docente se efetiva no Fundamental da 6^a série até ao 3^a do Ensino Médio (PPC/FEF/UFPA, 2011). Durante os ES foram efetuados estudos e discussões fundamentadas nas teorias, ocorre relatos de experiências dos docentes e discentes para a instrumentalização da prática pedagógica no processo das intervenções nas escolas.

No que tange as atividades do ES nas escolas, o processo se dá da seguinte maneira: o primeiro contato com a realidade da escola, por meio da observação, em que diagnosticávamos como era o ambiente escolar e o desenvolvimento das intervenções dos professores, mais adiante, sucedia o momento de participação das atividades - não em sua totalidade – auxiliando os professores. Após, ocorriam às regências dos estagiários, onde ministravam as aulas sob a orientação dos professores supervisores, da escola e da universidade.

As problemáticas nos ES foram diagnosticadas e dialogadas nos trabalhos acadêmicos e nas socializações na sala de aula referente aos processos de intervenção nas escolas, havendo à possibilidade de identificar de que forma é o funcionamento da escola, qual o papel do professor de Educação Física e as dificuldades que permeiam no seu meio, tais como as questões salariais, condições de trabalho que são precarizados pelo poder público.

Além disso, acompanhamos um grupo de estudantes da UFPA que estavam em uma escola no ES I, do primeiro ao último dia de aula, com o intuito de ter um diagnóstico da forma como a organização do trabalho pedagógico estava sendo

desenvolvida, fizemos a análise das intervenções que estavam sendo materializadas, na quais foram estruturadas no referencial teórico/metodológico da PHC. Ademais, todo o processo de acompanhamento tinha o intuito de visualizar possíveis problemáticas no processo de ensino-aprendizagem.

A relevância pessoal da pesquisa se dá pelo interesse de atuar no espaço escolar, resultado também, da experiência que obtive como monitor, das vivências no espaço da escola em quase todos os níveis de ensino, por isso foquei os estudos nesse *lócus*. Essa pesquisa pode ser utilizada como referência, auxiliando outros estudos a serem desenvolvidos, não só pela questão das experiências relatadas no estágio, mas também pelo referencial teórico da PHC que é pouco utilizado no ES.

A pesquisa também tem relevância pelo fato de ter poucos trabalhos sobre essa temática na Faculdade de Educação Física/UFGA (SARGES, 2014). Pela falta de sistematização na faculdade que trata da análise do estágio. O estágio como atividade importante de formação tem que ser estudado, é necessário que haja publicações, é academicamente importante, pois o estágio qualifica a formação e a atuação dos futuros professores.

Essa pesquisa faz uma análise como a Educação física é desenvolvida nas escolas, a importância dela, por meio do ES. A Educação Física por muitas pessoas - no senso comum - é tratada como uma disciplina que não tem conteúdo, onde o professor, por exemplo, não transmite o conhecimento científico, tem pouco compromisso de organizar as aulas, quando promove atividades, realiza com viés de recreação ou práticas esportivas - como o futebol - objetivando só competições, sem embasamento teórico, deixando de ensinar os saberes historicamente sistematizados, resultando no esvaziamento do conhecimento. Sobre tais prerrogativas culmina se há necessidade de uma formação acadêmica para professores de Educação Física.

Isso nos faz remeter a lógica neoliberal de crises, onde nesses momentos se tentam mudar o perfil de professores e alunos, com intuito de caracterizar a formação em segmento que objetiva aos interesses das classes dominantes, com o viés de perpetuar por meios das bases teóricas educacionais, recuando a importância da teoria que dialogasse para uma reflexão crítica da sociedade (MOTA; SOARES, 2016). Dessa forma, a PHC se justifica para contrariar as teorias dominantes, ela é uma pedagogia que faz a crítica, defendendo o conhecimento

científico, apontando o professor como o papel de mediador na transmissão desses conhecimentos.

Justifica-se também, para analisar de que forma são desenvolvidas as aulas no referencial metodológico da PHC e/se como contribui efetivamente para a transmissão de conhecimentos mais eficaz. Entender o que a PHC carrega de legado, de característica para poder ser desdobrada nas aulas de Educação Física, pois a mesma tem uma orientação pedagógica que é a metodologia, ela tem fundamentos de defender os conhecimentos historicamente sistematizados, cientificamente elaborados pela humanidade, onde a escola é um espaço de resistência e de transformação. Saber em que momentos do ensino esses fundamentos foram tratados na materialização do processo, observar se houve preocupação dos discentes com esses fundamentos.

Há uma necessidade de ampliar mais os conhecimentos sobre a PHC, por mais que estejam ocorrendo novas produções que dialogam sobre esse referencial, devemos avançar ainda mais para que outros professores conheçam essa importante ferramenta metodológica de ensino.

A partir do momento em que nos propomos a vivenciar, outros espaços, outra forma de projeto, resultou no acúmulo de experiências, proporcionando reflexões a partir da materialidade, a partir da relação dialética com cada espaço. Tudo isso, nos faz afirmar o quanto esse campo teórico é importante, não só no campo da educação básica, mas também, para a formação de professores, não só de professores da Educação Física, mas de professores que irão atuar na educação básica, na escola pública ou atuar na formação de professores, além do mais, é de suma importância o professor saber o papel dele.

Nessa lógica, propomos como problemática para essa pesquisa a seguinte pergunta: **Como se materializam as aulas de Educação Física no Estágio Supervisionado/UFGA em espaço escolar, baseadas no referencial teórico da Pedagogia Histórico-Crítica?** Com isso, para nortear tal problema, será composto também algumas perguntas que irão auxiliar a pesquisa Paulo Netto (2011) dialoga que "os pontos de partida são opostos: na investigação, o pesquisador parte das perguntas, questões; na exposição, ele já parte dos resultados que obteve na investigação" (PAULO NETTO, 2011, p. 27), assim, foi elaborado as seguintes perguntas "Como a PHC orienta metodologicamente a prática docente no ensino da Educação Física?", "Quais são as finalidades que a PHC propõe?" e "Como a PHC

se configura na Organização do Trabalho Pedagógico das aulas de Educação Física?”.

Nesse sentido, este estudo possui como objetivo geral analisar a materialização das aulas de Educação Física nas atividades do Estágio Supervisionado pelo referencial teórico da Pedagogia Histórico-Crítica. Os objetivos específicos são: 1) Discorrer sobre os aspectos conceituais dos fundamentos e princípios da PHC; 2) Apontar a PHC na estruturação da organização do trabalho pedagógico nas aulas de Educação Física; 3) Analisar a apropriação dos discentes a cerca da PHC nas aulas de Educação física nos ES I e II.

Para objetivar concretamente essa pesquisa, é essencial que os procedimentos metodológicos dialoguem com o nosso objeto de estudo, o Materialismo Histórico Dialético (NETTO, 2011) contribui na análise e elaboração, para fundamentar a discussão e da estrutura da pesquisa no sentido de responder as problemáticas. Os sujeitos da pesquisa são doze estudantes/estagiários de Educação Física da UFPA que estagiaram e utilizaram o referencial da PHC nas intervenções no ES. A pesquisa é de campo, na qual Gil (2008) situa que

Tipicamente, o estudo de campo focalizada uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como a análise de documentos, filmagem e fotografias (GIL, 2008, p. 53).

Com isso, possibilita acumular as características do que é analisado, por meio das intervenções dos estudantes que trabalharam com esse referencial. Além disso, instrumento de coleta de dados foi um roteiro de entrevista composto de sete perguntas semiestruturadas direcionadas aos estudantes, que discorreram sobre suas experiências com o referencial metodológico da PHC, utilizado nas intervenções no ES I e II. Foram analisadas as respostas do questionário. Tais dados contribuíram para responder o terceiro capítulo dessa pesquisa. O *lócus* da pesquisa é o ES I e II. Na revisão de literatura, utilizamos dados de obras para referendar toda pesquisa, visando atingir aos objetivos específicos propostos.

A pesquisa é estruturada em Introdução, três capítulos e a consideração final. No primeiro capítulo, dialogamos sobre a PHC, como surgiu essa proposta metodológica, compreendendo os seus fundamentos e princípios. No segundo

capítulo, tratamos como a Organização do trabalho Pedagógico é desenvolvida nas aulas de Educação Física no viés do referencial teórico/metodológico da PHC. Já no terceiro capítulo, fizemos uma análise dos dados da pesquisa, dando aparatos de que forma as aulas de Educação Física são desenvolvidas no ambiente do estágio escolar, identificando os limites e apontando as possibilidades metodológicas de ensino.

Por fim, o resultado da pesquisa demonstrou que a materialidade das aulas de Educação Física nos estágios supervisionados I e II se deu a partir da assimilação - não em sua totalidade - do referencial pela maioria dos discentes, porém o suficiente para a execução das aulas de forma que fosse possível ensinar em prol da materialização dos conhecimentos historicamente sistematizados.

2. CAPÍTULO 1: PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: QUESTÕES DE FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS

O intuito desse primeiro capítulo é contextualizar sobre o processo de transformação que a Educação Física brasileira perpassa, como tais mudanças históricas influenciadas por teorias-filosóficas, que contribuíram na formação de uma nova pedagogia. Assim, ocorreu à criação da teoria metodológica brasileira, uma pedagogia revolucionária à PHC, desenvolvida pelo professor Dermeval Saviani, com intuito de promover possibilidades para um melhor método de ensino, contrapondo as pedagogias existentes.

2.1 Trabalho e educação

Para entender as mudanças da sociedade é necessário relacionar o trabalho com o aspecto humano. Um dos elementos para tornar o homem em homem no sentido da humanização, é a relação dele com a natureza (no sentido bem genérico) (PINA, 2008).

O homem começa com o processo de transformação da natureza para garantir sua subsistência, por exemplo, uma pessoa está com fome, pesca um peixe, assim aquele peixe tirado do rio é para saciar a fome, nesse sentido, o homem através do trabalho tem a finalidade de facilitar a vida. Além disso, ele já não pega o peixe com a mão, já utiliza um anzol, para facilitar mais sua subsistência, depois com esse conhecimento já constrói uma rede para pescar em maior quantidade, vai desenvolvendo a capacidade humana dele de elaborar coisas para que essa subsistência seja garantida.

O sujeito precisa se relacionar com outros seres humanos, no processo não evolutivo, e sim do processo da subsistência, mas antes de garantir a subsistência dele e da geração, ele precisa interagir com a natureza, que a gente chama do mundo, essa natureza não é, por exemplo, das árvores e rios, e sim o mundo do trabalho. O trabalho é a relação do homem e natureza.

O seu humano, assim como outros animais, vive organicamente dos produtos da natureza: alimento, calor, vestuário, habitação, entre outros, são possíveis pela existência de elementos que suprem essas necessidades (animais e vegetais que servem de alimento, peles de animais aproveitadas para vestuário, locais ocupados para abrigo – sejam eles temporários ou não e sirvam eles para proteção em relação a outros animais ou a intempéries da natureza). Esse uso da natureza é diferente do que fazem as outras espécies (GALVÃO, LAVOURA e MARTINS, 2019, p. 44).

Entre as espécies o homem se torna diferente, onde ele modifica a realidade por meio do trabalho - atividade vital – detém a capacidade intelectual, cognitiva, criativa para transformar a natureza, atendendo as suas necessidades, esse fator é o que o torna diferente, pois as outras espécies se adaptam ao meio.

Para Marsiglia (2011), o trabalho pode ser entendido de duas formas, trabalho material e imaterial. O trabalho material é a produção do objeto físico e o trabalho não material são as ideias, conceitos, símbolos e etc., assim, identificado em relação à educação, que ela é trabalho não material, na qual o seu produto não se desassocia do consumidor e do seu fornecedor. Para que haja a produção de um objeto, ocorre o trabalho não material primeiro, depois se efetua o trabalho material.

A relação com o mundo do trabalho humaniza o homem, pois é nessas condições que ele garante a sobrevivência, a relação com a natureza garante a sua subsistência. É por intermédio dessa atividade que se produz ideias, relações, bens materiais e imateriais, a sobrevivência é o processo da transformação, por isso, o sujeito tem sempre condições de transformar as coisas e a ele própria. Com o desenvolvimento humano, por meio do acúmulo de experiências, consegue produzir ações que auxiliem e que facilite sua subsistência, como a questão de cozer os alimentos, o homem chega nesse conhecimento através dos acúmulos de experiências (GALVÃO, LAVOURA e MARTINS, 2019).

O homem antes na produção do objeto era o sujeito, a partir da produção capitalista passa a ser objeto, muda a relação com o trabalho, como Marsiglia (2011) afirma que

A separação entre trabalhador e o produto de seu trabalho, ou seja, a divisão social do trabalho determina a alienação, pois torna o trabalho algo empobrecido e que não enriquece o desenvolvimento humano. Portanto, divisão social do trabalho significa colocar o homem como mercadoria: sua produção representa seu valor e seu valor só é considerado quando contribui para a acumulação do capital (MARSIGLIA, 2011, p. 6).

Nessa fragmentação, o trabalho priva-se da essência humanizadora. O produto do trabalho deixa de ser do próprio homem que produz e passa a ser de outra pessoa que detém os meios de produção. Nessa lógica, a sociedade capitalista, objetiva no sistema educacional colocar interesses para sua classe, delineando os conteúdos humanizadores e dando ênfase na subjetividade do aluno,

com isso, a importância do professor diminui. Marsiglia (2011) faz a relação do trabalho educativo

O trabalho humano pode ser material ou não material. No caso do trabalho material, sua produção é a garantia de subsistência, é a produção de objetos tendo o homem como sujeito. Já a produção não material se caracteriza pelo trabalho produtor de ideias, valores, símbolos, conceitos, habilidades etc. A educação é trabalho, não material: não produz resultados físicos (objetos) o seu produto não se separa nem de seu produtor, nem de seu consumidor. Significa dizer, portanto, que a educação depende do educador (produtor) para a consecução do seu objetivo (produção) e não se realiza sem a presença ativa do seu consumidor (educando) (MARSIGLIA, 2008, p. 6).

Para a realização do trabalho material, antes ocorre o processo do trabalho não material, com intuito de produzir sua existência, a subsistência humana que atenda as suas necessidades, por meio da mentalização do ato de produzir em relação ao objeto. Todas as atividades humanas são produzidas em um determinado tempo histórico, havendo um acúmulo histórico de conhecimento, de produção que é a cultura (SAVIANI, 2011).

Segundo Saviani (2011), é necessário que o homem aprenda por meio do trabalho educativo elementos humano, além do mais, o homem não se torna homem naturalmente, é pelo trabalho educativo que ele aprende a pensar, refletir, a sentir, a produzir de forma intencional, assim, se torna homem. Saviani continua que

Se a educação é mediação no seio da prática social global, e se a humanidade se desenvolve historicamente, isso significa que uma determinada geração herda da anterior um modo de produção com os respectivos meios de produção e relações de produção (SAVIANI, 2011, p. 121).

Destarte, que as informações que o homem adquire a partir da transformação da natureza, a cada descoberta diante desse trabalho, essa experiência, por exemplo, quando um homem descobre que o côco possui água em seu interior, e que aquela água vai saciar sua sede, ele está garantindo sua subsistência. Logo, com essa descoberta, é assimilado esse conhecimento, que vai passado para a próxima geração e assim em diante.

Nesse sentido, para que resultasse na manutenção e no desenvolvimento da cultura, resulta a necessidade da criação pela sociedade de um sistema que auxiliaria na transmissão desses conhecimentos. O homem produz cultura, é ator da história mediante ao trabalho, é produto e é o que produz nesse processo histórico.

Assim, como os conhecimentos eram transmitidos de formas não evidentes, não categóricas, criou-se a escola como instituição que visa essa transmissão do saber, que deteria a responsabilidade do ensino público.

Ademais, a relação homem e natureza é cultura, essa relação humaniza o homem, no entanto na sociedade capitalista não é mais visualizada como produção de cultura, mas sim, da produção de mercadoria. Pois, a cada ato que o homem produz perante a natureza ganha certo valor, tornando mercadoria (MARX; ENGELS, 1987, *apud* MOTA; SOARES, 2016, p. 39).

2.2 Em defesa do Conhecimento Científico

Tratar do Conhecimento científico é um dos princípios da PHC, na qual segundo Pina (2008) visa o saber historicamente elaborado, sistematizado que incita para uma leitura e reflexão mais crítica, superando o senso comum, onde o aluno se instrumentaliza objetivando uma percepção de que eles são sujeitos históricos, críticos e capazes de identificar a realidade da situação que estão inseridos socialmente.

Assim, podemos elencar que a defesa do conhecimento é de suma importância para ampliação do arcabouço teórico-técnico, pois é o resultado de tudo que homem produziu ao longo a história. Contribui na formação do sujeito, tanto para o trabalho – atividade vital – quanto para a construção do ser pensante, crítico, entendendo a realidade do meio que vive.

Ainda para este autor a PHC é uma pedagogia criada e pensada para ser alternativa, mediante a pedagogia predominante que era vivenciada fortemente no Brasil durante a época da ditadura, onde transformava alunos e professores em mero reprodutores, com característica tecnicista, produtivista e não ideológica. Esse novo processo pensado para refletir a realidade existente de forma objetiva, vinculando o papel da escola como de socializar o saber sistematizado, com intuito de uma formação mais crítica e reflexiva.

Na intenção de adquirir a capacidade de transformação da natureza, para chegar no que é elaborado e produzido, diferente dos animais - que vivem pelas leis naturais que existe na natureza – houve um grande tempo para que o homem conseguisse está hábil para que modificasse a natureza para seus interesses (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

A priori, em um determinado momento, havendo necessidade de comunicação e de atividades manuais, elaboram esses aspectos de forma rudimentar. Em outro período, com mudanças anatômicas, por exemplo, quando o homem desenvolveu mais os órgãos, por exemplo, o cérebro, resultou também, no desenvolvimento da linguagem, dos aspectos cognitivos. Com isso, desenvolveu formas mais elaboradas de instrumentos (Idem). Seus processos de transmissão do conhecimento ainda eram de forma hereditárias.

Antes o homem se adaptava a natureza, já no próximo período, que é entendido como o último período da modificação anatômica do homem, ele a modifica, produz o que é chamado de cultura. Além disso, a partir desse momento, o modo de vida e o processo de transmissão do conhecimento passam por transformação, não apenas por hereditariedade, mas por formas mais desenvolvidas de linguagem.

O homem como ser social, detém a compreensão de que transforma a partir da própria produção material, que resulta no em acúmulo de experiências. Nesse sentido, Saviani (2011) descreve diferentes saberes que o homem dispõe

[...] diferentes tipos de saber ou de conhecimento, tais como: conhecimento sensível, intuitivo, afetivo, conhecimento intelectual, lógico, racional, conhecimento artístico, estético, conhecimento axiológico, conhecimento religioso e, mesmo, conhecimento prático e conhecimento teórico. [...] eles interessam, sim, mas enquanto elementos que os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar para que se tornem humanos (SAVIANI, 2011, p. 7)

Nesse processo de acumular diferentes tipos de conhecimentos, esses elementos em suas particularidades apenas, não se tornam importantes para um viés educacional, entretanto, quando é agregado como componentes que serão assimilados pelo homem, resulta na formação do homem como ser humano, que sistematiza esses conhecimentos e produz o que necessita.

É restrita da particularidade do ser humano a universalidade do conhecimento, pois não há outra espécie que fará isso. Nem um ser humano sobrevive se não for cuidado por outro ser humano, se não instruído por outro ser humano para ensiná-lo a viver em sociedade, é preparar o ser social para enfrentar a realidade humana, transmitindo o que acumulou historicamente para outro homem.

Assim, um ser humano não sobrevive sozinho, por exemplo, uma criança precisa de um adulto que vai alimentá-lo, que vai cuidar da criança para que a

mesma possa conviver em sociedade a partir das regras, em detrimento do meio que ela vive, e para ser aceita naquele meio, essa criança precisa receber informações de outros, ocorrendo o repasse da cultura.

Para Marsiglia (2011), a função da educação é de conscientizar as massas. O professor deve refletir sobre seu trabalho por meio do que vive, e fazer uma compreensão do contexto histórico imerso. Marsiglia (2011) faz a análise a partir da década de 1980 onde a demanda de alunos aumentava e o sistema educacional público não acompanhou, com isso os alunos que possuíam condições melhores migraram para as escolas particulares, esse fator refletiu na desvalorização do professor e nas suas condições de trabalho.

Um dos problemas para a desvalorização é a culpabilização do próprio professor por essas problemáticas, refletem se as suas ações são importantes ou não para o projeto que esteja inserido. Com isso, fica um embate do nível de consciência do docente sobre suas ações e seus interesses pedagógicos.

Nas relações de quem está nos poderes econômicos e políticos, a educação é diretamente inserida nesses interesses. Nesse sentido, as instituições educacionais são espaços públicos de disputa ideológica, havendo interesses da classe burguesa na alienação. O objetivo para tal alienação é uma sociedade sem consciência dos resultados nelas inseridas, tendo o professor nesse processo educativo apenas como reproduzidor sem reflexão da realidade. Como afirma Saviani (2011)

A produção do saber é social, ocorre no interior das relações sociais. A elaboração do saber implica expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social. Essa expressão elaborada supõe o domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização. Daí a importância da escola: se a escola não permite o acesso a esses instrumentos, os trabalhadores ficam bloqueados e impedidos de ascender ao nível da elaboração do saber, embora continuem, pela sua atividade prática real, a contribuir para a produção do saber. O saber sistematizado continua a ser propriedade privada a serviço do grupo dominante. Assim, a questão da socialização do saber, nesse contexto, jamais poderia ser assimilada à visão do funcionalismo durkheimiano, porque se inspira toda na concepção dialética, na crítica da sociedade capitalista desenvolvida por Marx (SAVIANI, 2011b, p. 67)

É importante que a classe trabalhadora consiga ter acesso ao saber sistematizado universalmente, pois é por meio desse processo que adquirem os conhecimentos que os dominantes detêm (SAVIANI, 2011b). Assim, podemos

afirmar que os conhecimentos adquiridos pela classe trabalhadora, são de suma importância na luta em superar as formas de exploração que vivem.

Dando seguimento, a partir das leituras e reflexões, entendemos que o sujeito é produtor de história, que a educação da base para entender o processo de organização, na qual o homem está inserido, que a sua subsistência deixa de ser relacionada diretamente com a natureza e passa a ser determinada por quem detém os meios de produção. A escola capitalista vem reforçar os norteamentos da classe dominante. Segundo Saviani (2011)

Esse conhecimento sistematizado pode não ser do interesse do aluno empírico, ou seja, o aluno, em termos imediatos, pode não ter interesse no domínio desse conhecimento, mas, a meu ver, ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois, enquanto síntese das relações sociais, ele está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio desse tipo de conhecimento. E é, sem dúvida, tarefa precípua da educação viabilizar o acesso a esse tipo de saber (SAVIANI, 2011, p. 122)

Portanto, podemos afirmar que o perfil de sujeito que a classe dominante deseja, é no viés de formar trabalhador, mediante as teorias que não forma na perspectiva crítica, contestadora, revolucionária. Detém-se na perspectiva de uma pedagogia do consenso, do conformismo e da adaptação.

Por isso, a pedagogia do esvaziamento do conhecimento, que é contrária aos princípios da PHC, não prioriza a transmissão do conhecimento científico, as disciplinas como a Sociologia, a Filosofia, a História que, por conseguinte, sustentam bases para reflexões da sociedade que vivemos, são excluídas para esse viés. A negação disso é proposital, pois o aluno, filho de trabalhador, não precisa entender as causas que resultou para que o mesmo esteja em tal situação, por exemplo, está em condições precárias e de miséria, o intuito é que isso seja uma condição imutável, sem qualquer perspectiva de mudança.

2.3 A função social da escola pública

É notório ter o compromisso para uma educação no que tange à transformação social dos indivíduos, na qual os aspectos que permeiam todos os fatores que integram a transmissão do conhecimento, o papel do professor, do aluno e da escola e suas finalidades. Além do mais, para a efetivação da materialidade do conhecimento, depende também, de como se da à relação que resulta no exercício da docência.

A PHC com uma proposta pedagógica metodológica de ensino é elaborada para ajudar a materializar os conhecimentos historicamente sistematizados, tem como intuito estimular uma reflexão crítica da realidade em que os alunos se encontram. Segundo o Coletivo de Autores (2012), cabe à escola pública, nessa relação, o princípio de “[...] formar o cidadão crítico e consciente da realidade social em que vive, para poder nela intervir na direção dos seus interesses de classe” (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

A PHC no contexto brasileiro, como identificamos, é contrária as pedagogias que dá suporte para uma educação que desenvolve os interesses da classe hegemônica, com isso, Saviani (2011) defende a escola pública, propondo que esse referencial deva trazer

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 2011, p.9).

A escola como instituição social, tem papel de transmitir o conhecimento sistematizado. Marsiglia (2011) relata que a escola pode ter o papel para a transformação social como também de reprodução da sociedade capitalista, depende da forma como é organizada e de que forma os conteúdos são apresentados. O professor tem papel fundamental na transmissão do conhecimento. Há teorias educacionais que embasam a formação e a prática metodológicas dos docentes.

A PHC defende a transmissão do conhecimento sistematizado, onde os alunos possam ter acesso a eles, ter acesso a conhecimentos verdadeiros. Assim, Marsiglia (2011) situa a defesa da PHC como pedagogia crítica, contaria aos interesses das pedagogias existentes

- 1) contra uma educação centrada na cultura presente no cotidiano imediato dos alunos que se constitui, na maioria dos casos, em resultado da alienante cultura de massas, deve-se lutar por uma educação que amplie os horizontes culturais desses alunos;
- 2) contra uma educação voltada para a satisfação das necessidades imediatas e pragmáticas impostas pelo cotidiano alienado dos

alunos, deve-se lutar por uma educação que produza nesses alunos necessidades de nível superior, necessidades que apontem para um efetivo desenvolvimento da individualidade como um todo;

3) contra uma educação apoiada em concepções do conhecimento humano como algo particularizado, fragmentado, subjetivo, relativo e parcial que, no limite, negam a possibilidade de um conhecimento objetivo e eliminam de seu vocabulário a palavra verdade, deve-se lutar por uma educação que transmita aqueles conhecimentos que, tendo sido produzidos por seres humanos concretos em momentos históricos específicos, alcançaram validade universal e, dessa forma, tornam-se mediadores indispensáveis na compreensão da realidade social e natural o mais objetivamente que for possível no estágio histórico no qual se encontra atualmente o gênero humano (MARSIGLIA, 2011, p. 30).

Essa pedagogia tem fundamento teórico que a sustenta, como a teoria de Vigostki que sustenta o processo do desenvolvimento humano, da relação cognitiva, defendendo o ensino por ciclos. Na abordagem Crítico Superadora (COLETIVO DE AUTORES, 2012) os ciclos são seriados, no intuito que a Educação Física seja organizada na escola, contribuindo na emancipação do sujeito por meio dos conhecimentos, dos conteúdos da Educação Física, adquirindo consciência, se identificando como ser social que possui direitos, superando as pedagogias não críticas existentes. Assim, o Coletivo de Autores (2012) faz a classificação em detrimento da relação dialética entre professores e alunos em prol dos conhecimentos, na qual

o primeiro ciclo vai da pré-escola até a 3ª série. É o ciclo de organização da identidade dos dados da realidade. Nele o aluno encontra-se no momento da síncrese. Tem uma visão sincrética da realidade. Os dados aparecem (são identificados) de forma difusa, misturados. Cabe à escola, particularmente ao professor, organizar a identificação desses dados constatados e descritos pelo aluno para que ele possa formar sistemas, encontrar as relações entre as coisas, identificando as semelhanças e as diferenças (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 36).

Nesse ciclo, os alunos estão na fase que começam a organizar de forma difusa a realidade, é o momento de experiências, de sensações da relação com os objetos, e de que forma eles identificam. No segundo ciclo, é da 4ª até a 6ª série, é a fase que o aluno vai adquirir consciência, iniciando o processo de sistematização do conhecimento, as relações ficam mais complexas, começam a estabelecer reflexões sobre tais atividades e realidade.

No terceiro ciclo que é da 7ª até a 8ª série, ocorre à ampliação da capacidade de sistematizar o conhecimento elaborado, no qual

O aluno amplia as referências conceituais do seu pensamento; ele toma consciência da atividade teórica, ou seja, de que uma operação mental exige a reconstituição dessa mesma operação na sua imaginação para atingir a expressão discursiva, leitura teórica da realidade (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 36).

Nesse ciclo, os alunos já organizam teoricamente os conceitos da realidade, expandindo intelectualmente e qualitativamente. No quarto ciclo, que se dá na 1ª, 2ª e 3ª série do ensino médio, amplia qualitativamente, aprofundando a sistematização do conhecimento. Nesse ciclo, segundo o Coletivo de Autores (2012) descreve que

[...] o aluno adquire uma relação especial com o objeto, que lhe permite refletir sobre ele. A apreensão das características especiais dos objetos é inacessível a partir de pseudoconceitos próprios do senso comum (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 36).

Nenhum ser humano é igual a outro, porque nem todas as crianças que estão em uma determinada série conseguem aprender da mesma forma que outra criança, pois cada uma tem seu tempo histórico catártico. Os ciclos de aprendizagem determinam uma faixa etária, por meio deles o conhecimento dialogará com a capacidade de compreensão dos alunos, aprendendo a ler e escrever, a diferenciar o conhecimento elaborado do senso comum até a apreensão dos conhecimentos de forma qualitativa, possuindo condições de ser produtor de conhecimento científico (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Nesse sentido, o referencial metodológico da PHC de Saviani (2012) é estruturado em cinco momentos pedagógicos que auxilia os professores na efetivação das aulas, são: a prática social, problematização, instrumentalização, catarse e a prática social final. O primeiro momento pedagógico (PINA, 2008) é a prática social, na qual é anunciado o tema da aula, logo após o professor identifica o grau de conhecimento dos alunos sobre o assunto exposto. É o momento onde o aluno e professor encontra-se em níveis diferentes de conhecimento (compreensão e experiência), em que o professor possui uma compreensão denominada de "síntese precária", e o aluno possui uma compreensão de caráter sincrético.

O segundo momento pedagógico é a problematização. O professor deve dominar o conhecimento necessário sobre o assunto trabalhado, para resolver as problemáticas extraídas da prática social. Nesse segundo momento, apresentam-se as questões que precisam ser respondidas no campo social e quais os conteúdos necessários para a sua resolução. Observa-se o processo de ensino nas aulas de

educação física, o cunho tradicional que foca na técnica e na maioria das vezes nega o conhecimento historicamente acumulado.

Nesse método de ensino, o terceiro momento pedagógico é a instrumentalização, onde não nega a técnica, mas adentra no conteúdo abrangendo outros aspectos que envolvem o conteúdo. Há apropriação dos conteúdos essenciais para a transformação social. É o momento de maior tempo, onde o professor transmite o conhecimento sistematizado.

Na catarse, que é o quarto momento, os elementos incorporados já dão base para os alunos discutirem o que na prática social foi instigado com teor mais crítico, devido ao que já foi instrumentalizado. A prática social final é o quinto momento pedagógico, é dialogado a prática social de forma mais elaborada entendendo os aspectos da realidade da sociedade referente ao assunto exposto.

Destarte, a partir de uma análise, podemos identificar que os momentos pedagógicos da PHC não são mecânicos, e sim, orgânico, no passo que há uma sistematização entre eles, mas que não necessariamente sejam em ordem, pois cada momento dependerá da prática social.

Assim, podemos afirmar que, quando o professor se convence do seu papel que é de transmitir o conhecimento científico, pois nenhum outro ser humano ou outro profissional será capaz de transmitir esses conhecimentos, dificilmente recuará. Afirmamos que esse fator agrega reflexões sobre o seu papel como professor. Além do mais, o professor tem o compromisso de emancipar a classe da qual compõe.

3. CAPÍTULO 2: ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA VIA PHC

O segundo capítulo dessa pesquisa tem como objetivo apontar a PHC na estruturação da Organização do Trabalho Pedagógico nas aulas de Educação Física, visando alcançar os objetivos propostos do trabalho educativo por meio do processo de ensino. Pois, a organização metodológica é necessária para a efetivação da concretização do conhecimento científico.

3.1 Aspectos históricos da Didática

As mudanças ocorridas na sociedade, em detrimento da transição do sistema feudal para o sistema capitalista – da Idade Média para a Idade Moderna - resultou no surgimento da “escola moderna” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019). Segundo Castanho e Castanho (2008), a sua sistematização pedagógica se deu de modo geral por Jan Amos Comenius, pela obra *Didática Magna*, que objetiva “a arte universal de ensinar tudo a todos”, que objetivava caminhos para a o ensino da educação escolar.

No que tange o processo de ensinar, segundo Castanho e Castanho (2008), antes da escola moderna a transmissão do conhecimento era de forma informal e sistemático com instituição formal, mas não escolarizado, pois a escola é um fenômeno moderno, que passa a ter um sistema de regras, na qual mestres laicizados lecionam, objetivando a ordem social. O autor continua descrevendo que toda essa sistemática de instrução na escola moderna dá origem a didática, em que

a didática surge na modernidade fazendo parte da “maquinaria escolar” responsável pela ampliação da transmissão de saberes mínimos para segmentos mais amplos da população, no momento em que o modo de produção feudal entra em declínio e se inicia a transição para o capitalismo (CASTANHO; CASTANHO, 2008, p. 3).

A classe burguesa tem interesses em concepções hegemônicas. Nesse sentido, com a troca do modo produção, é necessário que sejam especializados os que irão lecionar, cujo objetivo é de aprendizado utilitário, já ocorrendo a separação de determinados grupos, resultando na organização de determinados saberes – o currículo – na estrutura do processo instrucional.

A didática se estabelece em prol da relação entre os saberes e o modo de transmissão, que se concretiza por meio dos métodos de ensino. Assim, o professor possui o papel fundamental nesse processo de ensino, se tornando o principal agente de transmissão desse conhecimento mais elaborado.

Em virtude disso, a escola é desenvolvida no molde capitalista, pois está inserido e é produto desse sistema. O enfoque dos fatores que irão nortear as demandas de ensino era voltada para atender a lógica do trabalho. Com isso, Castanho e Castanho (2008) relatam que

[...] era uma exigência das circunstâncias em que surgiu o método, no bojo da revolução industrial que inculcava a necessidade da inserção rápida de expressivos contingentes humanos ao mercado de trabalho, com um mínimo de instrumentação, ou seja, de absorção dos chamados “saberes elementares”. As salas de aula de ensino mútuo chegavam a comportar mil alunos (CASTANHO; CASTANHO, 2008, p. 4).

Esse viés da objetivação de ensino resultou em algumas problemáticas metodológicas de ensino, mas também teórica. Para além do método de ensino, que a partir dessa análise se tornava muito difícil desenvolver o trabalho escolar – no que tange a eficiência científica – não se preocuparam com método mais eficaz para o ensino, mediante as condições totalmente discrepantes.

Assim, entendemos que o método de ensino, juntamente com a escola foi resultado de uma demanda histórica, que buscou sistematizar a forma com o trato do conhecimento, a partir das mudanças, de interesses da sociedade. Desde essa época, da inserção da didática no processo de ensino da escola moderna, houve mudanças históricas brasileiras da didática até aos dias atuais, no processo da relação de ensino e método.

Com isso, Castanho e Castanho (2008) periodizaram em cinco períodos históricos da relação dos contextos pedagógicos da didática que aconteceram no Brasil, refletindo como a didática era desenvolvida e de forma deu seu desenvolvimento.

O primeiro período foi o da didática jesuítica, ocorreu entre os anos de 1549 a 11759. Nesse período, os Jesuítas (Companhia de Jesus) tinham forte influência entre todas as congregações na época. Além do mais, detinham certo poder econômico, na qual a Coroa pagava dízimo de 10%, chamada de redizima, que

fortalecia a propagação de suas instituições, como isso, tornando instrumento de formação para a população brasileira (CASTANHO; CASTANHO, 2008).

Os jesuítas criaram a didática *Ratio Studiorum*, decretada definitivamente em 1599, que estruturavam toda a sua forma de ensino. Assim, Castanho e Castanho (2008) descrevem

No sistema didático do *Ratio* a preleção – prelectio – era central. A palavra diz tudo: prélição, aquilo que vem antes da leitura, a “lição antecipada” no dizer de Leonel Franca. O professor explicava todas as dificuldades do autor e do texto que os alunos iriam estudar. Aquilo que hoje chamamos “o contexto”, vale dizer, a realidade exterior ao texto e que o condiciona, era passado aos alunos sob a denominação de erudição – eruditio – que, porém, não tem nada a ver com o conhecimento pedante que hoje o termo conota (CASTANHO; CASTANHO, 2008, p. 6).

Nesse período, no molde do *Ratio*, o professor tinha o papel central, castigos verbais ainda eram presentes. Nessa didática, realizavam provas orais e aulas expositivas, e também como estímulos, os alunos recebiam uma premiação, o mérito era valorizado, uma pedagogia tradicional.

No segundo período, datado de 1759 a 1882, “da didática pombalina do Alvará Régio de 1759 aos Pareceres de Rui Barbosa em 1882” (CASTANHO; CASTANHO, 2008, p. 7) em 1759 é proposto que os métodos que os Jesuítas tinham inseridos em domínios da Coroa sejam substituído. Era direcionado aos professores de Gramática Latina, Retórica, Hebraico e Grego. Nesse caso, as capitanias deviam ter a mesma metodologia de ensino que a Corte.

Sobre a metodologia segundo os mesmo autores “os estudos realizados sobre o assunto dão conta de uma didática apenas diferente da dos jesuítas quanto ao rigor e à sistematização” (CASTANHO; CASTANHO, 2008, p. 8), pois queriam outra forma de ensino, que eliminaria aquele “fantasioso método” que os Jesuítas criaram. No mais, Castanho e Castanho (2008)

seguiram as pegadas dos inicianos, desde o ensino de primeiras letras até aos degraus superiores, passando por um ensino secundário feito de aulas avulsas de letras clássicas, de retórica, de filosofia, em suma, de humanidades (CASTANHO; CASTANHO, 2008 p. 8).

No terceiro período de 1882 a 1932, da didática cientificista do método intuitivo até ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, começa um período, em

que o método tem o direcionamento do pensar cientificamente e intuitivo. Nesse metodologia

O material didático ganhava grande peso no método de ensino, porque eram as “coisas” (como os animais, as plantas, os rios etc.) ou suas representações (como os globos terrestres, os mapas, os cartazes de anatomia) que importavam inicialmente, não os seus conceitos, que, não obstante, eram o fim a que se destinava a ciência (CASATANHO; CASTANHO, 2008, p. 10).

No quarto período, de 1932 a 1996, da didática liberal-cientificista e alunocêntrica do escolanovismo, passando pela proposta histórico-crítica e pela crise do programacionismo e chegando ao construtivismo, até à lei 9.394/96. Foi o período onde a lógica, a ideologia liberal teve seu auge, transcendendo ao modo educacional, que atendia aos interesses das classes dominantes.

Se antes na escola tradicional o protagonismo era o professor que fazia a elaboração e execução de toda a sistemática das aulas, nesse período o protagonista é o aluno, a atividade parte da intenção do aluno, mas em interação com o professor (CASTANHO; CASTANHO, 2008).

A partir do momento em que é pensado numa educação de cunho crítico, com o aparecimento entre as décadas de 1970 e 1980, surge a PHC, cuja Pedagogia formulada por Dermeval Saviani construindo um método didático. O marco da transição dessa período para o próximo é a Lei 9.394/96 das diretrizes da base da educação.

No quinto período, de 1996 aos dias atuais, que é a didática individualista vinculada à “Pedagogia das competências”, a ideia sobre como determinar a metodologia, se dá pela forma de preparar os alunos para criar competências para executar atividades rotineiras da sociedade, não direcionando formação para entender os conceitos da realidade.

3.2 Questões conceituais dos elementos da Didática

Para uma sistematização que direcione na concretude de um objetivo, é necessário ter organização. Nesse sentido, para que se tenha um trabalho educativo será por meio da organização do trabalho pedagógico, que segundo Freitas (1994) é dividido em dois níveis

a) Como trabalho pedagógico que, no presente momento histórico, costuma desenvolver-se predominantemente em sala de aula; e b) como organização global do trabalho pedagógico da escola,

enquanto projeto político pedagógico da escola (FREITAS, 1994, p. 90).

Podemos identificar que a organização do trabalho pedagógico se dá tanto na esfera da sistematização da aula, pensando de que forma será o seu desenvolvimento metodológico, quanto na esfera da organização da estruturação do processo que ordenará as atividades durante um período, como, por exemplo, o desenvolvimento das aulas durante o ano letivo.

O autor continua que a Organização do Trabalho Pedagógico é desenvolvida em duas categorias, objetivo/avaliação e conteúdo/método, que são os elementos didáticos. Por meio delas, que o professor transmite o conhecimento científico, assim, desempenhando a função da escola.

Com isso, para entender essas categorias dialéticas que contribuem para a formação dos alunos, é necessário entender seus norteadores. Entretanto, a priori vamos discorrer sobre o conceito de objetivo, na qual segundo Libâneo (2006)

[...] antecipam resultados e processos esperados do trabalho conjunto do professor e dos alunos, expressando conhecimentos, habilidades e hábitos (conteúdos) a serem assimilados de acordo com as exigências metodológicas (nível de preparo prévio dos alunos, peculiaridades das matérias de ensino e características do processo de ensino e aprendizagem) (LIBÂNEO, 2006, p, 110).

Para que ocorra uma prática educativa de forma sistematizada, sem a elaboração do objetivo torna o desenvolvimento do trabalho educativo sem rumo, não direcionando ao que pretenderá chegar. Para a concretude do objetivo, é importante entender a categoria dialética de Objetivo/avaliação, como descreve Freitas (1994) em que

Os objetivos demarcam o momento final da objetivação/apropriação. A avaliação é um momento real, concreto e, com seus resultados, permite que o aluno se confronte com o momento final idealizado, antes, pelos objetivos. A avaliação incorpora os objetivos, aponta uma direção. Os objetivos sem alguma forma de avaliação permaneceriam sem nenhum correlato prático que permitisse verificar o estado concreto da objetivação (FREITAS, 1994, p.91).

Sobre a Avaliação, é notório não consistir apenas no fator quantitativo, mas também para além, com o qualitativo. Libâneo (2006) descreve que

A avaliação do ensino e aprendizagem deve ser vista como um processo sistemático e contínuo, no decurso do qual vão sendo obtidas informações e manifestações acerca do desenvolvimento das

atividades docentes e discentes, atribuindo-lhes juízos de valor. Os resultados relativos que decorrem desse processo dizem respeito ao grau em que se atingem os objetivos e em que se cumprem exigências do domínio dos conteúdos, a partir de parâmetros de desempenho escolar (LIBÂNEO, 2006, p. 190)

Podemos observar que essa relação dialética é de suma importância no processo de ensino e aprendizagem, no que o professor define almejar, por exemplo, em uma aula, é a partir da avaliação que conseguirá medir o que propôs em desenvolver, se houve ou não concretização, e também, é o momento de fazer reflexões sobre a sua prática pedagógica.

A segunda categoria dialética é o conteúdo/método, para Libâneo (2006) o conteúdo é o conjunto de conhecimentos que englobam conceitos, habilidades, regras, processos, leis científicas, fatos, ideias; que são organizados pedagogicamente para o ensino, que elenca a prática pedagógica do professor objetivando a assimilação e a aprendizagem dos alunos, resultando na compreensão e eficácia do seu cotidiano, nas suas relações sociais.

Libâneo (2006) retrata o método como

[...] processo do ensino, englobando as ações a serem realizadas pelo professor e pelos alunos para atingir os objetivos e conteúdos [...] é o caminho para atingir um objetivo [...] O professor, ao dirigir e estimular o processo de ensino em função da aprendizagem dos alunos, utiliza intencionalmente um conjunto de ações, passos, condições externas e procedimentos, a que chamamos método de ensino (LIBÂNEO, 2006, p. 149-150).

Assim, o autor continua descrevendo a relação entre objetivo-conteúdo-método no processo de ensino

A relação objetivo-conteúdo-método tem como característica a mútua interdependência. [...] a unidade objetivo-conteúdo-métodos constitui a linha fundamental de compreensão do processo didático: os objetivos, explicitando propósitos pedagógicos intencionais e planejados de instrução e educação dos alunos, para participação na vida social; os conteúdos, constituindo a base informativa concreta para alcançar os objetivos e determinar os métodos; os métodos, formando a totalidade dos passos, formas didáticas e meios organizativos do ensino que viabilizam a assimilação dos conteúdos e, assim, o atingimento dos objetivos (LIBÂNEO, 2006, p. 154)

Com isso, podemos afirmar que o método é o caminho para a transmissão e apropriação do conhecimento, estabelece a relação com o conteúdo, com uma

teoria, visando os norteamentos do objetivo, que é fundamental no processo de ensino.

3.3 A Organização do Trabalho Pedagógico da Educação Física via PHC

A Organização do Trabalho Pedagógico no processo do ensino educativo orienta a prática pedagógica do professor. Para o desenvolvimento didático nas aulas de Educação Física, pelo viés da PHC, importante ferramenta para formar sujeitos críticos e conscientes da própria realidade que vivem, entendendo como se dá a relação do conhecimento com o referencial através dos procedimentos metodológicos. Para compreender o processo de ensino da Educação Física, é intrínseco saber que tipo de Educação Física nós defendemos.

A Educação Física passou por um processo de transformações, sua origem no seio escolar se deu como atividade, promovendo progresso na aptidão física para a população. No entanto, em meados da década de 1970 houve discursões e fortes críticas, pois a Educação Física era em sua totalidade biologicista, prezava apenas pela técnica. Nesse sentido, depois de muitas críticas, no final da década de 1980 e início de 1990 a Educação Física começa advir novas propostas para o seu ensino (REIS, 2013).

Em virtude disso, procedeu à abordagem “Crítico-Superadora”, com uma proposta de perspectiva crítica e reflexiva, na qual acreditamos ser o referencial mais revolucionário, se deu por meio da obra “Metodologia do Ensino de Educação Física”, constituído como um marco na Educação Física brasileira escolar, sua área de conhecimento é a cultura corporal. Foi escrito por um Coletivo de Autores, lançada em 1992, que teve seu fundamento na PHC, que defende a escola pública, o conhecimento sistematizado, a formação de sujeito histórico, cujo interesse é para que a classe trabalhadora superem as problemáticas da sociedade e a opressão da classe dominante, essa abordagem é inserida nesse campo educacional (REIS, 2013).

A Educação Física “é uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 61). A cultura corporal é a área de conhecimento da Educação Física, que tematiza as atividades expressivas corporais, que é formada pelos conteúdos: Lutas, Dança, Esporte, Ginástica e Jogos (Idem). São esses os conteúdos da Educação Física que Libâneo (2008) descreve como conjunto de

conhecimentos que englobam conceitos, fatos, habilidades, regras, que historicamente foi acumulado e sistematizado pela humanidade.

Para a organização do trabalho pedagógico da Educação Física, os elementos da didática são fundamentais para a sistematização do conhecimento desses conteúdos, como Freitas (1994) chama de “trabalho global”. Diante desse processo da organização e sistematização, com o intuito de uma educação crítica, Reis (2013) descreve

[...] pode-se afirmar que a metodologia Crítico-Superadora, ao alinhar-se à perspectiva pedagógica defendida por Dermeval Saviani, busca propor novos caminhos para a apropriação do conhecimento da escola, inclusive pela organização metodológica fundamentada nos cinco passos do método dialético de transmissão do conhecimento, a saber: identificação da prática social, problematização, instrumentalização, catarse e retorno à prática social (REIS, 2013, p. 58).

A abordagem Crítico Superadora defende a concepção de Educação Física que visa à formação do homem como sujeito histórico, por meio das práticas corporais, é nesse processo que a PHC como referencial teórico e metodológico fundamenta a prática pedagógica, com seus princípios correlacionando aos ideais dessa concepção de Educação Física. Esse referencial contribui nos procedimentos metodológicos, estruturando essa organização em momentos, na qual por meio dos elementos da didática se dão os norteamentos para alcançar os objetivos propostos

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

Desse modo, os conhecimentos da cultura corporal devem se tratados de forma que os alunos compreendam pedagogicamente que os conteúdos tem sentido e significados, que é produção humana, que é histórica. A partir disso, é importante estimular os alunos a compreenderem que eles podem produzir conhecimento, por meio dos conteúdos, como por exemplo, no momento da instrumentalização, onde o aspecto histórico do futebol e/ou do vôlei são caracterizados, na qual passaram por diversas modificações até ser configurado atualmente, como conhecimento universal. Nesse sentido, como no momento

catártico, quando se efetiva a assimilação dos conhecimentos, os alunos possam ser estimulados a criar por meio desses conhecimentos, por exemplo, jogos que utilizem os fundamentos do basquete, nesse sentido, os alunos percebem-se como sujeitos que tem a capacidade de produzir conhecimento. Em vista disso,

a transmissão dos conteúdos de ensino é a essência da conexão interna, fonte de todos os enlaces particulares de todas as partes constitutivas do método pedagógico em questão. É o ato da transmissão que se configura como unidade concreta do método pedagógico sintetizando o momento de socialização do saber escolar que precisa ser incorporado pelos alunos na educação escolar (instrumentalização), ao mesmo tempo possibilitando que cada aluno seja capaz de identificar os problemas centrais (problematização) existentes no conjunto das relações sociais humanas (prática social como ponto de partida e de chegada), problemas estes que necessitam ser superados, o que por sua vez só é possível quando ocorre a efetiva assimilação e incorporação de tais instrumentos culturais promovendo mudanças qualitativas no modo e na forma de ser dos indivíduos (catarse) (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 143)

Compreender como se dá a organização das aulas por meio dos elementos didáticos, torna a concretude do ensino mais eficaz. Pois, a cultura corporal, conteúdo da Educação Física, é a fonte que faz o nexos para alcançar as prerrogativas de emancipação humana.

No entanto, não é apenas pela teoria que o professor conseguirá suprir as necessidades da sala de aula, de transformá-los em sujeitos críticos, mas também, pela forma de reinventar as suas práticas a partir das suas experiências que cotidianamente que torna objeto avaliativo.

os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade. Tratar desse sentido/significado abrange a compreensão das relações de interdependência que jogo, esporte, ginástica e dança, ou outros temas que venham a compor um programa de Educação Física, têm com os grandes problemas sociopolíticos atuais, como ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações sociais do trabalho, preconceitos sociais, raciais, da deficiência, da velhice, distribuição do solo urbano, distribuição da renda, dívida externa e outros. A reflexão sobre esses problemas é necessária se existe a pretensão de possibilitar ao aluno da escola pública entender a realidade social interpretando-a e explicando-a a partir dos seus interesses de classe social. Isso quer dizer que cabe a escola promover a apreensão da prática social. Portanto, os conteúdos devem ser buscados dentro dela (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 62).

O tempo pedagógico necessário para que esses conteúdos possam ser assimilados pelos alunos se dá por meio dos ciclos de aprendizagens, é o que determina o objetivo da aula, como por exemplo, para um aluno da Educação infantil, não podemos estabelecer um objetivo que trate da ampliação do conhecimento sobre Dança, pois nesse momento segundo o Coletivo de Autores (2012) que a partir dos dados da realidade, ela vai conhecer os conceitos, as diferenças, as comparações, através das danças livres, de atividades onde os alunos possam se relacionar com o universo musical, resultando em análise das respostas à esses estímulos.

4. CAPÍTULO 3: A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: LIMITES E POSSIBILIDADES NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFPA

Nesse capítulo, o objetivo é analisar a materialização das aulas de Educação Física nas atividades do ES pelo referencial teórico da Pedagogia Histórico-Crítica. Para chegarmos na materialidade concreta, partimos da análise sobre o que os discentes/estagiário possuem de apropriação e questionamentos a respeito do referencial teórico em questão.

Consideramos de suma importância o ES. É componente curricular obrigatório para formação docente, fundamental no processo de instrumentalização para o ensino, promovendo a associação entre teoria e prática (SOUZA; BOAROLI; TANQUES, 2017).

Além disso, trataremos o papel do ES, compreendendo seu desenvolvimento e a forma que ele se configura no processo de aprendizagem. Assim, será explanado como se dá a relação do ES nas instituições de ensino, dialogando as especificidades de cada atores desse processo, que resultam na materialidade dos objetivos proposto que envolvem a prática docente.

Traremos questionamentos sobre as formas como é desenvolvido as intervenções do ES. Desse modo, a materialização dos conteúdos mediante a prática de ensino, onde o desenvolvimento do ato de ensinar é trabalhado, deve ser desdobrado conjuntamente. Pimenta (2006) relata que

O exercício da atividade docente requer preparo. Preparo que não se esgota nos cursos de formação, mas para o qual o curso pode ter contribuição específica enquanto conhecimento sistemático da realidade do ensino-aprendizagem na sociedade historicamente situada, enquanto possibilidade de antever a realidade que se quer (estabelecimento de finalidades, direção de sentido), enquanto identificação e criação das condições técnicas-instrumentais propiciadoras da efetivação da realidade que se quer (PIMENTA, 2006. p. 105).

O exercício da prática docente no ES se dá por meio da organização do trabalho pedagógico, que prepara todas as possibilidades de ensino em prol da materialidade da transmissão do conhecimento científico. Assim, podemos reafirmar

a importância do ES como espaço de aprendizado, reflexões e de produção de conhecimento.

A estruturação do ES se deu por cinco tempos pedagógicos (EMENTA do ES/UFGA). O primeiro, denominado de ponto de partida, foi à fase diagnóstica em que os alunos trouxeram conhecimentos das suas vivências da escola pública. No segundo, ocorreram estudos sobre a Educação Física e o ES, sobre leis que a sustentem na organização escolar. O terceiro tempo foi o momento de entender concretamente a realidade da escola pública e o seu papel nesse espaço de intervenção. O quarto tempo, acontece o planejamento e as intervenções de forma orientada, e o último tempo é a avaliação de toda experiência, apontando os limites e possibilidades do ES.

Utilizaremos como método para a elaboração e análise da pesquisa o Materialismo histórico dialético de Marx

[...] enquanto um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica (FRIGOTTO, 2010, p. 73).

A metodologia da pesquisa se deu através da pesquisa de campo, na qual segundo GIL (2008) descreve

Tipicamente, o estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como a análise de documentos, filmagem e fotografias (GIL, 2008, p. 53).

Nesse sentido, focalizamos um grupo de estagiários que utilizaram a PHC como referencial teórico e metodológico de ensino, na qual fizemos um levantamento, dialogando sobre a utilização desse referencial. O *locus* da pesquisa é o ES I e II, que é o Ensino Fundamental e o Ensino Médio respectivamente. Os sujeitos da pesquisa são 12 discentes/estagiários do curso de Educação Física da UFGA, do 5º e 6º semestre. No entanto, desses doze, nove fizeram parte do mesmo grupo no ES I e II. Um discente participou do ES I, mas não estagiou com o mesmo grupo no ES II e dois discentes que integraram o grupo no ES II, mas não participaram com esse grupo no ES I.

O instrumento de coleta de dados da pesquisa foi um questionário com sete perguntas semiestruturada dividido em dois eixos, nas quais o primeiro eixo foram perguntas elaboradas direcionadas aos conhecimentos sobre a PHC, já no segundo eixo as perguntas foram sobre a Organização do Trabalho Pedagógico no viés da PHC.

Conjuntamente com o professor supervisor da escola, da universidade e os discentes, definiram o referencial teórico da PHC. Esse referencial foi utilizado na organização do trabalho pedagógico e no desenvolvimento das aulas no ES I e II.

4.1. Conhecimento sobre a PHC

4.1.1. Concepção PHC

A respeito da concepção da PHC, do que conhecem, verificamos que seis discentes responderam que esse referencial teórico tem o viés de desenvolver a criticidade nos alunos, problematizando questões sociais, assim como descreve o Discente D (2019)

A PHC é um referencial que busca o desenvolvimento do conhecimento empírico ao saber sistematizado, partindo da prática social e nela finalizando, com os momentos intermediários de problematização (que traz os elementos da sociedade), instrumentalização (utilização dos referenciais do conhecimento sistematizado, frutos de anos de acúmulo da humanidade) e catarse (a síntese do desenvolvimento do aluno), todos eles no intuito de alteração da prática social genérica. (DISCENTE D, 2019).

Além do mais, identificamos que três discentes responderam que a PHC defende o conhecimento científico historicamente acumulado, como relata o Discente L “A PHC possui uma concepção de diálogo entre professor-aluno, a transformação da sociedade trabalha com o conhecimento científico e historicamente construído pela humanidade” (DISCENTE L, 2019).

Como percebemos, os discentes que descreveram como maior ênfase sobre concepção da PHC, o conhecimento científico e o desenvolvimento da criticidade, se aproximaram do que Pina (2008) relata que o conhecimento científico é um dos princípios da PHC, que esse saber é conhecimento historicamente elaborado que contribui para uma reflexão mais crítica na construção do sujeito histórico capazes de compreender sua realidade perante a sociedade que está inserida.

Para além disso, discentes citaram também, não de forma objetiva, mas trouxeram elementos que fazem parte desse referencial, como os momentos

pedagógicos e que essa pedagogia é contrária ao processo hegemônico. No entanto, três discentes não conseguiram responder sobre a PHC, sendo que desses três, dois discentes responderam amplamente sem adentrar no que se referia a pergunta e um discente não soube responder.

4.1.2. Objetivo da PHC

Propomos que os discentes relatassem sobre o que a PHC trás como objetivo, qual era a sua importância. Entretanto, analisamos por meio das respostas, que houve elementos referente aos objetivos da PHC que aparecerem na primeira pergunta, pois o viés era falar de modo geral o que eles traziam de conhecimentos sobre a PHC, pergunta ampla. Assim, nas perguntas seguintes, direcionamos mais sobre quais elementos queríamos que os discentes relatassem.

Com isso, nessa segunda pergunta os discentes foram mais contundentes pontuando os objetivos. Ao serem questionados seis discentes apontaram que esse referencial teórico objetiva o desenvolvimento crítico para a transformação social, como relata o Discente J (2019)

A tentativa de quebrar barreiras nas aulas, não negar conhecimento e tornar alunos críticos evitando a aula repetitiva, mas sim que os alunos pensem no que estão executando e relacione os assuntos transversais com a sua rotina. (DISCENTE J, 2019).

Outrossim, quatro discentes citaram que a PHC tem como objetivo buscar os saberes histórico acumulados dos alunos para o desenvolvimento das aulas. O Discente G (2019)

Trabalhar a partir daquilo que o sujeito possui enquanto ser histórico. Mudar a concepção dos alunos sobre preconceitos sociais e etc. Superar desafios, no que diz respeito, a uma aula contextualizada. (DISCENTE G, 2019).

Além disso, os discentes também citaram que a PHC objetiva sair do campo de mero reprodutores, que não nega o conhecimento, e que busca trabalhar no campo teórico, social, político e afetivo (Humanizada). Contudo, três discentes não conseguiram contemplar sobre os objetivos, no qual dois responderam, mas não dialogaram sobre os objetivos e um discente não respondeu.

Esse resultado nos mostra que a maioria desse grupo conseguiu pontuar alguns elementos que objetiva esse referencial teórico. Para Saviani (2011, p. 121) o homem se desenvolve historicamente, o homem herda conhecimentos que foram

acumulados, e com a educação consegue incorporando elementos que auxiliem no entendimento dessas prerrogativas, resultando em agentes de transformação da sociedade que vive.

4.1.3. Desafios no ensino dos conteúdos da Educação Física via PHC

Os discentes foram indagados a responderem sobre quais eram os desafios encontrados no ensino dos conteúdos da Educação Física utilizando o referencial teórico da PHC. Nesse sentido, cinco discentes relataram que a resistência dos alunos com essa nova metodologia foi um desafio, assim como descreve o Discente J (2019).

Acho que trazer uma nova proposta de Educação Física, não só aquela que é o “segundo recreio” onde os alunos só querem jogar bola, mas sim uma Educação Física pensante, divertida e diferente do padrão. Acredito que no primeiro momento os alunos sentem um estranhamento, mas depois eles percebem que a aula tem um conteúdo novo e desafiador, como por exemplo: novas possibilidades, nova dinâmica e eles percebem que tem voz no momento da catarse. (DISCENTE J, 2019).

Outro desafio foi citado por quatro discentes foi a dificuldade de tratar os conteúdos relacionando a realidade do aluno, de que forma poderiam materializar essa relação. O discente C relata que “seria abordar temas do cotidiano que afetam a sociedade e relacioná-los nas aulas de EF, pois o professor nem sempre tem o domínio crítico” (DISCENTE C, 2019).

No entanto, três discentes não responderam sobre os desafios, em que dois responderam de maneira ampla sem citar os desafios, e um discente não soube responder. Identificamos que trabalhar nessa perspectiva não é simples, é necessário se instrumentalizar para entender como de fato esse referencial se concretiza. Com isso, Saviani (2011) dialoga que para um ensino mais eficaz, é necessária a “conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares” (SAVIANI, 2011, p. 9).

4.2 A Organização do Trabalho Pedagógico via PHC

4.2.1 Desafios na Organização das Aulas

Em relação aos desafios encontrados na organização das aulas, quatro discentes relataram a dificuldade em elaborar as aulas relacionando os conteúdos da Educação Física com temas transversais. O discente G descreve

Por ser uma abordagem que se aproxima de temáticas transversais, há uma dificuldade em relacionar tais temáticas (gênero, étnico racial e etc) por ter uma formação que não promove, nas aulas, debates envolvendo esses assuntos. Então, na hora de abordar esses temas nas aulas é meio complicado, parte muito do empirismo. (DISCENTE G, 2019).

O Discente G relata a falta de formação desses temas transversais na graduação, torna dificultoso o processo da organização das aulas que relacione a esses temas no estágio, pois não possuem domínio dessas temáticas. Além disso, três discentes relatam que tiveram dificuldades na elaboração por falta da apropriação do referencial teórico e metodológico, como aponta o Discente C

Entender e compreender a PHC. Após, colocar em prática os 5 momentos da regência nos planos de aula. Reunir o grupo para a construção do plano de aula. Saber apresentar outros temas, como racismo ou gênero, dentro dos conteúdos da Educação Física. (Discente C, 2019).

O discente C, além de apontar a dificuldade da apropriação desse referencial para organizar as aulas, relatou também problemáticas como o saber lidar com temas transversais, que foi citado inclusive pelo discente C anteriormente, e a dificuldade do grupo em se reunir para construção da aula. Outras dificuldades citadas foram à falta de domínio do conteúdo, o tempo de aula que é pouco e a elaboração de aulas para series iniciais.

Analisamos que todos os discentes tiveram dificuldades em organizar as aulas, na qual as mais acentuadas foram à apropriação do referencial teórico e metodológico, que nessa pesquisa é a PHC, e definir como organizar fazendo relação do conteúdo com temas transversais.

4.2.2 Articulação entre Objetivo, Conteúdo, Método e Avaliação.

No sentido de entender como a materialização das aulas de Educação Física se deu na articulação entre os elementos da didática, referentes ao objetivo, conteúdo, método e avaliação, pois é através delas que concretiza a transmissão do conhecimento científico. Com isso, identificamos que a maioria dos discentes tiveram dificuldades de descrever essa relação dos elementos didáticos na materialização das aulas.

Entretanto, o discente D relata em sua análise como seu deu essa articulação

Os objetivos eram definidos previamente de acordo com o ciclo a ser trabalhado, então escolhemos os métodos para o desenvolvimento

do conteúdo de maneira que o objetivo fosse alcançado ao final de cada aula. A avaliação era majoritariamente por meio de rodas de conversa, analisando a absorção dos conteúdos, desenvolvimento dos temas trazidos na problematização e, eventualmente, pedíamos trabalhos escritos, provas e atividades ou gincanas, buscando interatividade. (DISCENTE D, 2019).

Além disso, na avaliação do discente A, ele faz a descrição que

No início a materialização se deu de forma lenta, e aos poucos conseguimos ir articulando a aula os conteúdos serviram de incentivo para a participação dos alunos a articulação com os objetivos se consolidam com o método pois através dele conseguimos materializar a aula por todas as etapas planejadas, a avaliação se deu através do objetivo proposto de compreensão e crítica do conteúdo (DISCENTE A, 2019).

Outrossim, apontou os momentos pedagógicos da PHC como articulação entre os elementos didáticos. No entanto, percebemos por meio de três discentes essa articulação, na qual descrita pelo discente A que dialoga com o Coletivo de Autores (2012), em que o fator determinante do objetivo é o tempo pedagógico relacionado aos ciclos de aprendizagem, é a partir desse aspecto que será determinado o que ensinar e como ensinar, pois os conteúdos se ampliam de forma espiralada no pensamento dos alunos.

Diante disso, o discente A relata que a avaliação se deu para alcançar os objetivos propostos, onde o método é o que materializa a transmissão do conhecimento nessa articulação, como Libâneo (2006) caracteriza essa interdependência que é “a unidade objetivo-conteúdo-métodos constitui a linha fundamental de compreensão do processo didático” (LIBÂNEO, 2006, P, 154).

Nesse sentido, podemos afirmar que a maioria não conseguiu relatar essa articulação de modo objetivo, responderam de forma ampla, assim, não identificamos a materialidade dessa relação através de seus registros, apenas três conseguiram apontar a relação do objetivo, conteúdo, método e avaliação.

4.2.3 Momentos pedagógicos na materialização dos conteúdos

Em relação aos momentos pedagógicos do referencial teórico e metodológico da PHC, os discentes foram indagados a discorrerem como esse referencial auxiliou na materialização das intervenções. Três discentes relataram que esse referencial auxiliou na Organização do Trabalho Pedagógico e na transmissão do conhecimento, conforme o relato do Discente D que “foram essenciais na

organização do trabalho pedagógico para transmissão do conhecimento” (Discente D, 2019).

Para além, os discentes pontuaram que

Os momentos pedagógicos como prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social são elementos fundamentais para materializar os conteúdos, porque a ênfase não aparece apenas em saber fazer e sim numa construção completam com reflexões sobre os conteúdos, de temas transversais e não nega o saber fazer (DISCENTE B, 2019).

Auxiliou na construção de alternativas metodológicas ao longo das aulas, devido à alguns imprevistos. Nesse sentido podemos trabalhar para que os momentos fossem seguidos e não perdesse o referencial foco, auxiliando nos debates iniciais, participação dos alunos, ensinamentos de aluno/aluno e o principal, a reflexão sobre os fenômenos o cotidiano (DISCENTE F, 2019).

Os relatos dos discentes demonstram que os momentos pedagógicos da PHC contribuíram para a organização do trabalho docente e na materialização, realizando a transmissão dos conhecimentos, pois é uma proposta que trás reflexões por meio dos conteúdos, com temas transversais, a qual é de suma importância e faz parte do cotidiano dos alunos mesmo empiricamente. No entanto, três discentes não conseguiram responder sobre essa questão objetivamente, as respostas foram amplas não adentrou sobre a proposta da pergunta.

Identificamos nos relatos que esses momentos resultaram na melhora do trato pedagógico, na ampliação dos conhecimentos pelos alunos. Desse modo, é enfatizado com o que Galvão, Lavoura e Martins (2019) retratam que

[...] problemas estes que necessitam ser superados, o que por sua vez só é possível quando ocorre a efetiva assimilação e incorporação de tais instrumentos culturais promovendo mudanças qualitativas no modo e na forma de ser dos indivíduos (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 143).

Assim, podemos afirmar que a maioria relatou que os momentos pedagógicos contribuíram para o processo de ensino, vislumbrando o auxílio na materialização das aulas. Tal constatação demonstrou a importância dos momentos serem desenvolvidos metodologicamente de forma coerente a partir dos entendimentos dos fundamentos teórico e metodológico, assim, dá subsídio para um processo de ensino mais eficaz.

4.2.4 PHC no ensino da Educação Física

Nesse último subtópico, propomos analisar se os discentes recomendam a PHC como referencial teórico e metodológico para o ensino da Educação Física, além disto, que pudessem descrever os motivos. Pois, os mesmos tiveram a experiência com esse referencial no ES I e II, na qual norteou toda a prática pedagógica de ensino.

Destarte, analisamos que todos os 12 discentes se posicionaram a favor da recomendação desse referencial teórico e metodológico para o ensino da Educação Física

Sim. Na minha opinião, é um referencial que associa de forma satisfatória a sistematização do conhecimento (de forma que o empirismo seja superado) com as transversalidades que englobam a escola, como temas de preconceito, bullying, inclusão, questões sócio-políticas, mercado de trabalho, etc. Temas esses que fazem parte do dia-a-dia dos alunos e professores e sua discussão não pode ser negada, principalmente no ambiente escolar, espaço de formação ampla. Além de não negar a prática dos conteúdos, porém sempre os associando aos referenciais teóricos e acredito que por esses motivos obtivemos uma ótima resposta dos alunos durante as aulas. (DISCENTE D, 2019).

Sim, de maneira que possa fazer com que o aluno reflita, valorize e tenha autonomia na construção do processo formativo e seja capaz de se humanizar por meio dos princípios da PHC. Sendo assim, é importante que o professor esteja disposto a debater esse processo formativo, como uma forma de construção cidadã, humanização e papel social. (DISCENTE F, 2019).

Percebemos a relação que os discentes tiveram com esse referencial foi positiva, alentaram que a experiência contribuiu para o desenvolvimento das aulas, conseguinte para a formação. A PHC tem princípios e fundamentos que objetiva alcançar uma educação que se opõe aos interesses das classes dominantes, como metodologicamente elenca na sistematização da materialidade de ensino por meio dos seus momentos pedagógicos, que foi elaborado para auxiliar professores nessa emancipação.

Desta forma, o discente H relata a contribuição dos momentos pedagógicos na sistematização das aulas

Sim, a PHC ajudou a articular melhor as aulas, o plano de aula e o modelo nos ajudou a alcançar os objetivos do conteúdo sem perder o objetivo ou o foco da aula mantendo, sempre a aula organizada através do momento pedagógico. (DISCENTE H, 2019).

Os discentes sobre seus posicionamentos da relação entre PHC com a Educação Física, pois analisamos que muito do que citaram poderiam complementar o que objetivávamos como resposta de outras perguntas que constituem essa pesquisa. Portanto, podemos afirmar que a recomendação é resultado do processo de que a PHC defende o conhecimento científico visando superar o senso comum, dialogando temáticas transversais, buscando por meio de seus princípios alcançar a humanização, e a emancipação do aluno, pois a escola é espaço de formação, tanto para alunos, quanto para os discentes através das atividades do ES (SAVIANI, 2011).

Na análise documental dos planos de aulas, verificamos como os discentes estruturavam as aulas nos cinco momentos pedagógicos. Assim, identificamos que a maioria dos discentes conseguiram estruturar de forma sistematizada as peculiaridades de cada momento, respeitando os ciclos de aprendizagens.

Com base nisso, podemos afirmar que na estruturação das aulas a maioria dos discentes assimilaram o referencial metodologicamente, como sistematiza-lo em seus momentos pedagógico. No entanto, colocar em prática essa estruturação foi um dos limites de alguns discentes. Assim, a maioria conseguiu assimilar esse referencial metodologicamente, mas tiveram um pouco mais de dificuldades de relacionar as aulas com temas transversais.

Identificamos que faltou mais acúmulo teórico para compreender esse referencial, como também, entender os elementos didáticos, como fazer a articulação entre eles, que foi o desafio mais citado pelos discentes. Outro limite bastante citado, foi como ensinar temas transversais. Nesse sentido, a falta de debates na formação de professores sobre esses temas, como: machismo, gênero, homofobia, xenofobia, limita o desenvolvimento das aulas nessa perspectiva, onde relacionar os conteúdos da Educação Física com problemas sociais que permeiam em nosso cotidiano se torna intrincado.

A partir da análise dessa materialização das aulas pelos discentes, percebemos que a PHC contribuiu para a sistematização da concretude do ensino, pois tanto metodologicamente na questão da organização do trabalho pedagógico, quanto na estruturação e intervenções das aulas, o resultado obtido pela descrição dos discentes no ES foi positivo. Mesmo aqueles que não conseguiram descrever de forma mais abrangente esse referencial, conseguiram identificar pontos importantes

que auxilia no processo da transmissão do conhecimento e assim emancipando os alunos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a materialização das aulas de Educação Física nas atividades do Estágio Supervisionado pelo referencial teórico da Pedagogia Histórico-Crítica, a fim de compreender as suas finalidades e propostas, identificando como esse referencial se configura na organização do trabalho pedagógico nas aulas de Educação Física ministradas pelos discentes. Fomos à essência da problematização, buscamos entender a partir do que os discentes detinham de compreensão da PHC.

Para conseguir responder a pergunta que norteou toda pesquisa, além do objetivo geral, os objetivos específicos deram suporte para alcançar a resposta da pesquisa. O primeiro objetivo específico teve o foco de discorrer sobre os aspectos conceituais dos fundamentos e princípios da PHC, que é desenvolvida metodologicamente por momentos pedagógicos que auxilia a organização do trabalho pedagógico do professor.

Assim, entendemos que esse referencial defende a transmissão do conhecimento científico historicamente elaborada pela humanidade, sobrepujando o senso comum, pois é por meio desse processo que o sujeito adquire os conhecimentos que os dominantes detêm, para superarem as formas de exploração.

Além do mais, a PHC defende a escola pública, na qual tem a função de formar cidadãos críticos, compreendendo como sujeito histórico e consciente da realidade social que está inserido, que por meio do conhecimento de que seja transmitido de forma pedagógica consiga intervir para a transformação social. O professor tem papel de mediador no processo de aprendizagem.

O segundo objetivo específico foi apontar a PHC na estruturação da organização do trabalho pedagógico nas aulas de Educação Física, não só da estrutura, mas nas intervenções. Pontuamos a historicização da didática, a partir da escola nova que muda a configuração do ato de ensinar, desde a didática jesuítica até a didática de um cunho mais crítico.

Descrevemos a relação entre os elementos didáticos, que por meio delas que são desenvolvidos metodologicamente as atividades do professor, resultando na transmissão do conhecimento científico. Destarte, dialogamos como a organização do trabalho redigido pelo referencial da PHC é relacionada com a Educação Física. Encontramos através das análises, limites para o ensino desse referencial, pois para

a materialização é importante saber que ela possui princípios que rege seu desenvolvimento.

O terceiro objetivo específico é o de analisar a apropriação dos discentes a cerca da PHC nas aulas de Educação física nos ES I e II, de que forma eles acumularam teoricamente exercendo no ES os elementos da PHC como auxilio para a prática pedagógica de ensino. Nessa pesquisa, entendemos o que foi abstraído dos discentes sobre o referencial da PHC, quais foram à catarse - que é o momento de aprendizagem - que eles tiveram. Nesse sentido, Newton Duarte (2019) descreve a catarse como o

momento no qual ocorre uma ascensão da consciência a um nível superior de compreensão da prática social. O conhecimento que é ensinado sistematicamente ao aluno pelo processo educativo escolar não se agrega mecanicamente à sua consciência, mas a transforma em graus maiores ou menores. O aluno passa, então, a ser capaz de compreender o mundo de forma relativamente mais elaborada, superando, ainda que parcialmente, o nível do pensamento cotidiano ou, em termos gramscianos, o nível do senso comum (DUARTE, 2019, p. 15).

Assim, a catarse é um momento importante na relação em que o aluno passa a compreender os conhecimentos sistematicamente, resultado do processo de ensino, perpassa o nível de entendimento superando o senso comum. Com isso, identificamos os níveis catárticos dos discentes sobre as prerrogativas propostas pela pesquisa, sobre os limites e possibilidades no ensino via PHC.

Parte do agrupamento apontou limites no domínio e em discorrer sobre o referencial, não em sua totalidade, pois a maioria respondeu. Os discentes C e H apresentaram limites em três das sete perguntas. Que no nosso ponto de vista tem um peso mais denso em relação à questão teórico/conceitual, no entanto quando foi para exemplificar a materialização das aulas os discentes conseguiram dialogar, com isso analisamos que podem não ter feito a relação quanto ao conceito tratado nas aulas que estavam também na questão do que é a PHC.

Compreendemos por meio de toda pesquisa as possibilidades da utilização do referencial da PHC, na qual contribuiu na materialização das aulas, conseguindo obter resultados satisfatórios no desenvolvimento das atividades que os discentes ministraram, contribuindo também significativamente na organização do trabalho pedagógico, em que todos os discentes recomendaram esse referencial teórico e metodológico para o ensino de uma Educação Física mais eficaz.

Em virtude disso, após toda a descrição dos conceitos expostos nos primeiros capítulos, relacionamos tais conceitos com as respostas dos discentes sobre a PHC e a organização do trabalho pedagógico. Assim, chegamos à conclusão que a maioria dos discentes conseguiu compreendê-la, com seus fundamentos teórico e metodológico de ensino, não em sua totalidade, mas em questões pontuais para a concretude do ensino em prol da materialização dos conhecimentos historicamente sistematizados.

Nesse sentido, essa pesquisa demonstra uma necessidade de elaboração de mais estudos acerca do tema e contribui para o processo de ensino nas escolas e para se pensar na estruturação das aulas durante o estágio supervisionado.

REFERÊNCIAS

CASTANHO, M. E. L. M.; CASTANHO, S. E. M. **Contribuição ao estudo da história da didática no Brasil**. Anais da 31ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2008.

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

DUARTE, N. **A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica**. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, Araraquara, SP, Brasil.

FREITAS, L. C. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Tese de Livre Docência Apresentada a Faculdade de Educação da UNICAMP. 1994

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da Didática histórico-crítica**. – 1. ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**- 4ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. – Editora Cortez, São Paulo, 2006.

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. - Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MOTA, J. F.; SOARES, M. G. **A relação trabalho e educação e as implicações das teorias educacionais na organização pedagógica do professor de educação física**. Belém: EDUEPA, 2006.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. -1ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática?** – 7. ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

PINA, L. D. **Pedagogia histórico-Crítica e Transmissão do Conhecimento Sobre o Esporte na Educação Física**. Florianópolis: Motrivivência, v. 31, p. 115-131, 2008.

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

SARGES, R. T. S. **A produção do conhecimento do curso de educação física/ufpa-belém: Uma análise das monografias que tratam do campo da Saúde e da Educação no período de 2009 a 2013**. 2014. Monografia (Graduação em Licenciatura em Educação Física) – Faculdade de Educação Física FEF/ICED, UFPA. Belém, Pará.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Ed. Autores Associados. Campinas, 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico Crítica Primeiras Aproximações**. 11.ed.rev.— Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SOUZA, E.; BOAROLI, F.; TAQUES, M. J. **Estágio supervisionado em educação física: contribuições e percalços do componente curricular**. Anais: IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. 2017

UFPA. **Ementa do estágio supervisionado do curso de educação física**. Belém, 2019.

UFPA. **Projeto político pedagógico do curso de educação física**. Belém, 2011.

APÊNDICE

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE**

Prezado (a) discente,

Vimos por meio deste, convidá-lo a participar de nossa pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso que tem como título “A Pedagogia Histórico-Crítica no Estágio Supervisionado em espaços escolares: Limites e Possibilidades na Formação de Professores em Educação Física”. Este estudo/pesquisa tem como objetivo analisar a materialização das aulas de Educação Física no referencial teórico da Pedagogia Histórico-Crítica, sob a orientação da professora Joselene F. Mota.

As informações serão coletadas através dos planos de aulas e de um questionário, que trata sobre as experiências dos discentes com o referencial metodológico da PHC, o qual utilizaram nas intervenções do estágio supervisionado. O (a) entrevistado não terá seu nome divulgado sem consulta prévia e o (a) mesmo (a) terá direito de retirar a qualquer momento os seus dados da pesquisa.

Para atender a resolução 196/96 do Ministério da Saúde que trata da pesquisa com seres humanos, necessitamos de sua aceitação assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Professora:

Joselene F. Mota

Aluno:

Rhenan Ferreira de Freitas – Contato de telefone: (91) 99151-4744

Declaro que li as informações acima sobre a pesquisa, que me sinto perfeitamente esclarecido (a) sobre o conteúdo da mesma. Declaro ainda que, por minha livre vontade, aceito participar da pesquisa.

Assinatura do participante: _____

Belém, _____ de _____ de 2019.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DOS DISCENTES
NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO/UFPA COM O REFERENCIAL DA PHC

**Questionário sobre as experiências dos discentes com o referencial
metodológico da PHC, no Estágio Supervisionado da UFPA.**

1 - Fale sobre o referencial da PHC.

2 - Pontue os objetivos da utilização dessa proposta metodológica de ensino?

3 - Em sua opinião, quais os principais desafios para o ensino dos conteúdos da
Educação Física com o referencial da PHC?

4 - Pontue quais foram as dificuldades que encontraram na organização das aulas?

5 - Como se deu a materialização das aulas na articulação entre o objetivo, conteúdo, método e avaliação?

6 – No ensino das aulas, de que forma os momentos pedagógicos auxiliaram na materialização dos conteúdos?

7 - Você recomenda a PHC para ser utilizada no ensino da EF? Justifique sua resposta.
