INSTITUTO FEDERAL
Sul de Minas

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Possibilidade didática em um contexto de reformas educativas neoliberais no Ensino Médio

FERNANDA GABRIELA DE REZENDE CASAGRANDE
MATEUS CAMARGO PEREIRA





INSTITUTO FEDERAL
Sul de Minas

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Possibilidade didática em um contexto de reformas educativas neoliberais no Ensino Médio

FERNANDA GABRIELA DE REZENDE CASAGRANDE
MATEUS CAMARGO PEREIRA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Lumos Assessoria Editorial

C334
Casagrande, Fernanda Gabriela de Rezende.
Pedagogia histórico-crítica e educação física escolar : possibilidade didática em um contexto de reformas educativas neoliberais no ensino médio [recurso eletrônico] / Fernanda Gabriela de Rezende Casagrande e Mateus Camargo Pereira. — 1. ed. — Pouso Alegre : IFSULDEMINAS, 2026.
Dados eletrônicos (pdf).

Inclui bibliografia.
ISBN 978-65-284-0661-6

1. Educação física - Estudo e ensino. 2. Professores de educação física - Formação. 3. Prática de ensino. 4. Educação física – Aspectos sociais. I. Pereira, Mateus Camargo. II. Título.

CDD23: 372.86

I-1510262

Bibliotecária: Priscila Pena Machado – CRB-7/6971

Edição e produção
Contaccta Comunicação

Revisão textual
Cristhiane Costa

Projeto gráfico e ilustrações
Sophia Castro

APRESENTAÇÃO DA OBRA

Fernanda Gabriela de Rezende Casagrande
e Mateus Camargo Pereira

O presente livro é uma adaptação da dissertação de mestrado produzida no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física do polo do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais – Campus Muzambinho (IFSULDEMINAS – Campus Muzambinho), denominada *Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Física Escolar: possibilidades didáticas em um contexto de reformas educativas neoliberais no Ensino Médio* (2024), construída pela primeira autora desta produção, Fernanda Gabriela de Rezende Casagrande, sob orientação do segundo autor, Mateus Camargo Pereira.

Por si só o trabalho vem se mostrando uma produção relevante, que tem se tornado uma referência na área. Contudo, para além disso, representa a primeira dissertação defendida no IFSULDEMINAS – Campus Muzambinho, seguida pelas defesas dos demais colegas. É também um exemplo da verticalização do ensino no IFSULDEMINAS, pois a primeira autora é aluna da instituição desde o ano de 2011, quando iniciou seus estudos no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Alimentos; em 2014, realizou a graduação em Licenciatura em Educação Física; e, em 2022, ingressou no mestrado, que resultou nesta produção.

Além deste livro, a dissertação também deu origem a diversos artigos publicados em revistas renomadas da área da Educação Física, como *Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Física: perspectivas para uma formação crítica, democrática e libertadora*, na Revista Brasileira de Educação Física Escolar (2023)[1]; *Acesso às Práticas Corporais de Aventura em Poços de Caldas/MG: revista digital como possibilidade de produto educacional em uma perspectiva crítica*, na Revista Corpoconsciência (2024)[2]; *Consciência socioambiental na escola por meio das Práticas Corporais de Aventura*, na Revista Didática Sistêmica (2024)[3]; *Pedagogia Histórico-Crítica em contexto de reformas educativas neoliberais no Ensino Médio: possibilidade didática em aulas de Educação Física*, na Revista HISTEDBR On-line (2024)[4]; *Práticas Corporais de Aventura no Ensino Médio: Possibilidades contra-hegemônicas subvertendo o neoliberalismo*, na Revista Brasileira de Educação Física Escolar (2024)[5]; *Práticas Corporais de Aventura na Educação Física Escolar: levantamento de estudos que abordam relatos ou análises de aspectos da prática pedagógica*, na Revista Arquivos em Movimento (2025)[6]; *Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Física Escolar: analisando o estado da arte*, na Revista da ALESDE (2025)[7]; *Gênero nas Práticas Corporais de Aventura em aulas fundamentadas na Pedagogia Histórico-Crítica*, no Caderno de Educação Física e Esporte (2025)[8]; e *Práticas Corporais de Aventura e a Pedagogia Histórico - Crítica: debatendo as desigualdades socioeconômicas*, no Caderno de Formação da Revista Brasileira de Ciência do Esporte (2025)[9].

[1] https://www.rebescolar.com/_files/ugd/21bc3d_be8199fef21d4fb7bb9a0bff2b2fba9f.pdf

[2] https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/17749

[3] https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/17189/11701

[4] https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8676285/35488

[5] https://www.rebescolar.com/_files/ugd/99e0c4_3654435a2e4b43e7977309067a6adaad.pdf

[6] https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/66674

[7] https://revistas.ufpr.br/alesde/article/view/96543

[8] https://saber.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/35054/24687

[9] https://periodicos.ufrrj.br/index.php/CadForRBCE/article/view/1182/1072

O corpo deste trabalho apresenta uma reflexão sobre a Educação Física escolar a partir dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, que parte do princípio de que os conteúdos trabalhados na escola devem se articular com a realidade concreta dos(as) estudantes, permitindo que compreendam criticamente o mundo em que vivem. Trata-se de uma pedagogia voltada à emancipação humana, que toma como ponto de partida as interesses e necessidades dos(as) trabalhadores(as).

Na Educação Física, essa perspectiva ganha forma por meio do Currículo Crítico-Superador, que tem como eixo central a cultura corporal. Sob a perspectiva de temáticas presentes na cultura, o trabalho destaca as Práticas Corporais de Aventura como possibilidade. Essas práticas, quando trazidas para o contexto escolar, revelam um potencial pedagógico.

A pesquisa apresentada no livro foi desenvolvida em uma escola pública de Ensino Médio em Poços de Caldas-MG, por meio de uma sequência pedagógica de seis aulas duplas inspiradas na Pedagogia Histórico-Crítica. O estudo, de abordagem qualitativa, utilizou a pesquisa-intervenção como referencial metodológico, com registros em diário de campo e por grupo focal.

Os resultados evidenciam que as aulas de Educação Física podem ser espaços de formação crítica, nos quais o(a) estudante é convidado(a) a refletir sobre as condições sociais que moldam suas experiências corporais. Ao adotar a Pedagogia Histórico-Crítica como base, o ensino pode se constituir como uma forma de resistência ao avanço do neoliberalismo, promovendo consciência sobre exclusões e desigualdades, e apontando para a necessidade de fortalecermos um fazer docente crítico, comprometido com a transformação da realidade social.

Para a organização do livro, subdividimos a dissertação em 11 capítulos:

Capítulo 1 – Primeiras aproximações: apresentamos uma introdução do que será abordado e debatido no texto, com sua principal fundamentação teórica na Pedagogia Histórico-Crítica, tendo um olhar para a cultura corporal com base no Currículo Crítico-Superador e as Práticas Corporais de Aventura como temática possível. Além disso, apresentamos a pergunta-problema que gerou a construção do trabalho e o nosso objetivo: realizar uma investigação acerca da organização das aulas de Educação Física no Ensino Médio com a temática *Práticas Corporais de Aventura*, inspiradas na Pedagogia Histórico-Crítica e no Currículo Crítico-Superador, compreendendo, analisando os limites e as possibilidades de uma prática libertadora no contexto de avanço do neoliberalismo.

Capítulo 2 – Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Física: entre teoria e prática: aprofundamos a Pedagogia Histórico-Crítica, com enfoque em sua construção a partir de Dermeval Saviani (1983), sua fundamentação no marxismo e no materialismo histórico-dialético, bem como na promoção da consciência e classe a partir do conhecimento escolar. Discutimos ainda sua contribuição para a construção didática, fundamentada nos momentos propostos por Saviani (2008), aprofundados por Gasparin (2002) e debatidos por Galvão, Lavoura e Martins (2019).

Capítulo 3 – Práticas contra-hegemônicas no contexto neoliberal brasileiro: tratamos do avanço do neoliberalismo e de como ele está presente na educação, materializando-se na Reforma do Ensino Médio. Apresentamos também como essa lógica vem atingindo a área da Educação Física; como docentes e estudantes percebem a reforma; como ela vem sendo implementada nas instituições de ensino e, nesse contexto, de que forma pode-mos atuar.

Capítulo 4 – Práticas Corporais de Aventura na Educação Física Escolar: abordamos a especificidade da temática utilizada para a construção do estudo - as Práticas Corporais de Aventura. Além da

terminologia, direcionamos o olhar para essas práticas na natureza, analisando como podem ser trabalhadas nas escolas e tratadas sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, com base na cultura corporal.

Capítulo 5 – Pedagogia Histórico-Crítica na realidade da docente: apresentamos a construção do campo de pesquisa. Detalhamos a constituição da proposta pedagógica, os meios utilizados para a construção e análise de dados, incluindo seus processos éticos. Por fim, expomos o desenvolvimento das aulas e da sequência pedagógica de forma detalhada.

Capítulo 6 – Práticas Corporais de Aventura e as diferentes desigualdades socioculturais materializadas na realidade dos(as) estudantes: apresentamos debates socioculturais emergentes durante as aulas, com base na prática social dos(as) estudantes, valorizando suas realidades histórica, social, cultural e política. Além disso, discutimos os aspectos que, segundo os(as) estudantes, influenciam o acesso às Práticas Corporais de Aventura: trabalho, renda, mídia, gênero e turismo.

Capítulo 7 – Consciência socioambiental nas aulas de Educação Física como abordagem interdisciplinar: tratamos das Práticas Corporais de Aventura como possibilidade de gerar uma consciência socioambiental, desde que tratadas de forma crítica. Apresentamos e debatemos, neste capítulo, discussões que emergiram no grupo focal e nas aulas.

Capítulo 8 – A escola e a Educação Física como construtoras da consciência de classe: discutimos as abordagens realizadas durante as aulas e o grupo focal, evidenciando que as aulas podem ter promovido, ainda que de forma inicial, uma consciência de classe aos(às) estudantes.

Capítulo 9 – Acesso às Práticas Corporais de Aventura em Poços de Caldas-MG: revista digital como possibilidade de produto educacional em uma perspectiva crítica: apresentamos detalhadamente a revista digital construída coletivamente com os(as) estudantes. O artefato reúne análises críticas da realidade estudada e possibilidades de acesso gratuito, a partir de um mapeamento elaborado pelos(as) próprios(as) estudantes.

Capítulo 10 – Limites e possibilidades da Pedagogia Histórico-Crítica nas aulas de Educação Física: retomamos o objetivo e os dados construídos, realizando uma análise dos limites e possibilidades da proposta didática desenvolvida neste estudo.

Capítulo 11 – Para além da teoria: compreendendo o cenário atual em busca da presença de pedagogias libertadoras no contexto educacional: dialogamos com Valter Bracht (2022) sobre a sensação de "morangos mofados", apresentada em seu livro, ao refletir que, mesmo após mais de 30 anos de mudanças na Educação Física, ainda há docentes que não trabalham a cultura corporal de forma crítica. Para transformar esse cenário, é necessário combater o neoliberalismo e reconhecer os(as) docentes como parte do processo de organização pedagógica, e não como meros destinatários.

Em síntese, esta obra convida educadores(as), pesquisadores(as) e estudantes a repensarem o papel da Educação Física na escola, defendendo uma prática que vá além da reprodução e que se firme como uma ação pedagógica libertadora e transformadora.

Desejamos a todos uma ótima leitura.

PREFÁCIO

Educação Física escolar em uma perspectiva contra-hegemônica: reconhecendo a relevância da Pedagogia Histórico-Crítica e do Currículo Crítico-Superador para a superação do sistema capitalista

Fiquei honrado com o convite feito por Fernanda e Mateus para prefaciar esta obra. Fruto da dissertação de mestrado da primeira autora, este livro pode ser considerado um marco para as discussões e análises da Pedagogia Histórico-Crítica e do Currículo Crítico-Superador da Educação Física. Menciono essa questão porque a investigação apresenta uma fundamentação teórica sobre o fenômeno atualizada, aponta para possibilidades de efetivar uma prática político-pedagógica crítica e contra-hegemônica no cotidiano escolar e, por fim, tensiona as políticas educativas e curriculares neoliberais que se evidenciaram no contexto brasileiro no ano de 2016, momento em que Dilma Rousseff sofre um golpe jurídico-midiático-parlamentar após ser democraticamente reeleita.

A partir da conjuntura apresentada, gostaria de iniciar, destacando que a pesquisa em tela é realizada com estudantes do Ensino Médio em uma escola estadual de Minas Gerais. Atualmente, a literatura especializada já mostrou que as aulas de Educação Física para os(as) jovens dessa etapa da Educação Básica foram extremamente afetadas. Com a promulgação da Lei 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o que se convencionou chamar de Novo Ensino Médio instituiu o ensino por habilidades e competências, com foco na "inteligência socioemocional" e flexibilização curricular, obrigando as redes estaduais

a criarem itinerários formativos completamente desconectados da cultura escolar e dos saberes historicamente produzidos pela humanidade. Nesse cenário, os conhecimentos relacionados com as práticas corporais foram reduzidos de forma drástica nas unidades escolares, inviabilizando uma formação crítica e politizada dos(as) educandos(as) sobre essas temáticas.

Em contrapondo ao projeto educacional em uma perspectiva neoliberal, que potencializou a educação de mercado, a Pedagogia Histórico-Crítica continua viva, relevante e contra-hegemônica, principalmente por conta de pensar em um processo educacional para os(as) trabalhadores(as), ampliando a consciência de classe das novas gerações. Com inspiração nessa teoria pedagógica, o Currículo Crítico-Superador da Educação Física, produzido por um coletivo de autores(as), transforma a função social do componente curricular na Educação Básica, pois evidencia a cultura corporal como objeto de estudo da área, em contraponto ao paradigma esportivo, psicomotor e da aptidão física, apresentando para o professorado a importância de organizar projetos educativos com as manifestações da cultura corporal que ampliem a leitura de mundo dos(as) estudantes, buscando sempre a superação da estrutura capitalista.

Sendo assim, ao discutir sobre os aspectos epistemológicos, políticos e pedagógicos da Pedagogia Histórico-Crítica, em diálogo com o Currículo Crítico-Superador da Educação Física, esta obra aponta para questões mais amplas das perspectivas curriculares mencionadas, como romper com a ideia fixados princípios didáticos de problematização, instrumentalização e catarse, defendendo que esse processo acontece de forma circular e dialética durante a prática político-pedagógica dos(as) docentes, até mostrar a possibilidade de organização de um projeto educativo no Ensino Médio, a partir dessas premissas, com as Práticas Corporais de Aventura, durante as aulas de Educação Física escolar.

Também se faz importante mencionar que Fernanda e Mateus tensionaram a ideia que as teorias educacionais críticas, que foram sistematizadas a partir do materialismo histórico-dialético, não se preocupam com os marcadores socioculturais que ampliam as questões de classe social. À vista disso, os(as) estudantes que participaram do projeto apresentado no livro refletiram sobre questões de gênero, raça e ambientais que atravessam as práticas corporais de aventura, sem marginalizar as desigualdades socioeconômicas que assolam cada vez mais a classe trabalhadora. As falas dos(as) jovens que se envolveram no grupo de foco, após a intervenção pedagógica sistematizada pela professora, mostrou o nível de conscientização deles(as) sobre todas essas problemáticas, deixando nítida a relevância da Pedagogia Histórico-Crítica e do Currículo Crítico-Superador como perspectivas pedagógicas que podem inspirar uma práxis politizada no cotidiano da escola e nas aulas de Educação Física.

Enfim, com a intencionalidade de estimular a leitura desta potente produção acadêmica, ressalto que a investigação descrita na presente obra mostra um movimento muito relevante que tem acontecido por parte do professorado que atua nas escolas. Mesmo sendo sufocados(as) por ideologias neoliberais na formulação das políticas educativas, docentes de Educação Física espalhados(as) por todo o território brasileiro têm produzido projetos educativos contra-hegemônicos, inspirados em teorias críticas, que subvertem completamente o conceito de qualidade educacional existente na contemporaneidade. Todavia, sempre me perguntam: o que significa resistir à educação de mercado nesse cenário.

Tenho defendido, em diálogo com outros(as) professores(as), que o(a) educador(a) crítico(a) precisa organizar a sua docência, compreendendo a ideologia estabelecida pela política educacional naquele determinado contexto histórico, ter nitidez de quais teorias pedagógicas se aproximam do tipo de sociedade e o sujeito que ele(a) pretende formar, com a intencionalidade de organizar e sistematizar

a sua prática político-pedagógica, contendo debates, reflexões, análises e experimentações coerentes com as premissas mais amplas destacadas anteriormente. Gosto de dizer que, quando um(a) professor(a) está ministrando a sua aula em uma segunda-feira qualquer, esse(a) docente estimula a manutenção das desigualdades sociais impostas pelo sistema capitalista ou tenta construir coletivamente meios de transformar a realidade material opressora que vivemos.

Não pretendo, aqui, escrever sobre a docência sem levar em consideração as questões políticas e de ordem organizacional que afetam o professorado no estágio atual do capitalismo, pois todos(as) sabem a dura realidade vivenciada por uma parcela considerável dos(as) docentes no contexto escolar em que atuam. Estamos esgotados(as). Mesmo assim, Fernanda e Mateus nos mostram que o cotidiano da escola ainda apresenta possibilidades de rupturas, subversões e luta. Essa resistência precisa ser feita no âmbito dos sindicatos, dos textos curriculares, dos(as) governantes que buscamos eleger, mas não pode ser esquecida no seio da prática político-pedagógica. Mesmo com tantas dificuldades, educadores(as) críticos(as) buscam dialogar com as crianças, jovens, adolescentes, adultos e idosos que vivenciam as aulas de Educação Física na educação formal, em busca de construir um mundo com justiça social.

Finalizo esse prefácio torcendo para que esse livro seja lido por muitas pessoas envolvidas com a educação, e que, todas elas, ao finalizar a última página, não esqueçam que a Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo Crítico-Superador da Educação Física são teorias pedagógicas que podem inspirar os(as) professores(as) a sistematizar projetos educativos que busquem romper com as premissas do capitalismo, que somente amplia as desigualdades sociais e desumaniza cada vez mais a classe trabalhadora. Seguimos na luta.

Jacareí/SP, 06 de novembro de 2025.
Daniel Teixeira Maldonado

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DA OBRA ____ **4**

PREFÁCIO ____ **10**

Capítulo 1: Primeiras Aproximações ____ 16

Capítulo 2 – Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Física: entre teoria e prática ____ 21

Capítulo 3: Práticas Contra-Hegemônicas no Contexto Neoliberal Brasileiro ____ 36

Capítulo 4 – Práticas Corporais de Aventura na Educação Física Escolar ____ 47

Capítulo 5 – Pedagogia Histórico-Crítica na Realidade Docente ____ 52

Capítulo 6 – Práticas Corporais de Aventura e as Diferentes Desigualdades Socioculturais Materializadas na Realidade dos(as) Estudantes ____ 71

Capítulo 7 – Consciência Socioambiental nas Aulas de Educação Física como Abordagem Interdisciplinar ____ 87

Capítulo 8 – Escola e a Educação Física como Construtoras da Consciência de Classe ____ 95

Capítulo 9 – Acesso ás Práticas Corporais de Aventura em Poços de Caldas - MG: Revista Digital como Possibilidade de Produto Educacional em uma Perspectiva Crítica ____ 102

Capítulo 10: Limites e Possibilidades da Pedagogia Histórico-Críitica nas Aulas de Educação Física ____ 113

Capítulo 11 – Para além da Teoria, Compreendendo o Cenário Atual em busca da presença de pedagogias libertadoras no contexto educacional ____ 122

REFERÊNCIAS ____ **129**

SOBRE OS AUTORES ____ **144**



Capítulo 1: Primeiras Aproximações

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

Respeita As Mina
Kell Smith

As temáticas da Educação Física escolar devem se aproximar da realidade dos(das) estudantes para que se construa uma prática comprometida com a formação integral da classe trabalhadora, tratando dos conhecimentos científicos de forma problematizadora e crítica, a fim de modificar a realidade social. Por isso, a importância de aulas que possam ir além da prática mecanicista, que considerem os corpos uma construção histórica, política, social e cultural, que produz e reproduz cultura.

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

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

Quando falamos da Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Física, não podemos desconsiderar o livro Metodologia do Ensino de Educação Física (1992), publicado por um Coletivo de Autores composto por Lino Castellani Filho, Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zulke Taffarel, Elizabeth Varjal, Michele Ortega Escobar e Valter Bracht. De acordo com Reis *et al.* (2013), esta obra inaugurou o Currículo Crítico-Superador da Educação Física, que se mantém como uma das referências mais acessadas na área, sendo a principal expressão da Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Física Escolar brasileira.

Buscando superar as perspectivas anteriores da área, que tinham como enfoque o desenvolvimento motor e o trato com o corpo biológico, o Coletivo de Autores propõe uma reflexão dialética sobre as formas de representação das realidades históricas vividas, criadas e desenvolvidas pela humanidade. Essa concepção de Educação Física apoia-se no conceito de cultura corporal. Para os autores e autoras, a cultura corporal é entendida a partir de um olhar para a expressão corporal como linguagem, considerando que a humanidade se apropria de toda cultura com intencionalidade, representando ideias e conceitos produzidos pela consciência social, que exprime sua subjetividade e relaciona as significações objetivas com a realidade da própria vida, do seu mundo e das motivações nele presentes (Coletivo de Autores, 2012).

Segundo Taffarel, Costa e Bôas Júnior (2020), o Currículo Crítico-Superador compreende a cultura corporal do ponto de vista histórico, vinculando a produção das práticas corporais aos interesses da classe trabalhadora, tratando o conhecimento historicamente produzido e acumulado pela sociedade, objetivando, dessa forma, elevar o nível teórico do pensamento do proletariado. Ao buscar uma ação prática para que os(as) trabalhadores(as) possam usufruir do resultado de seus esforços, a abordagem a partir da cultura corporal procura uma nova compreensão da realidade social, para além do senso comum, promovendo uma realidade com referências mais amplas, articulando uma ação (o que se faz), com o pensamento sobre ela (o que se pensa) e com o sentido que dela tem (o que se sente) (Coletivo de Autores, 2012).

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

Contrariando o que é apresentado pela Pedagogia Histórico-Crítica e pelo Currículo Crítico-Superador, percebemos o avanço de correntes neoliberais, que alcançam também a educação por meio de documentos normativos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Duarte (2021) apresenta como principal crítica à BNCC a busca pela adaptação da educação à economia capitalista, limitando os conteúdos à preparação dos indivíduos para as demandas prático-utilitárias do cotidiano, sem proporcionar o acesso aos conhecimentos sistematizados à classe trabalhadora.

Mesmo considerando a sua constituição neoliberal, reconhecemos a relevância social da inclusão de algumas temáticas da Educação Física no documento como, por exemplo, as Práticas Corporais de Aventura (Brasil, 2018).

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

Para o trabalho com as Práticas Corporais de Aventura na escola, Pereira e Armbrust (2010) defendem que devem ser considerados os aspectos históricos, os locais das práticas, os equipamentos, os objetivos e motivos de se praticar, bem como o entendimento dos fatores de risco, as técnicas de movimentos, a segurança, o bem-estar do(a) praticante, a noção de regras, a ética dos esportes, o respeito às normas de segurança e a cooperação.

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

No contexto em que a pesquisa se insere, com as Práticas Corporais de Aventura voltadas para um mercado turístico, constituem-se numa possibilidade que visa contemplar as características da pedagogia escolhida. Desse modo, assim como Alves e Corsino (2013),

acreditamos que se faz necessário incluir atividades desafiadoras nos currículos escolares, possibilitando a diversificação das temáticas e uma maior participação dos(das) estudantes, oportunizando um olhar mais amplo e crítico sobre as Práticas Corporais de Aventura.

Por conta disso, construímos uma pesquisa que buscou, por meio da Pedagogia Histórico-Crítica, a emergência de um pensamento crítico junto aos estudantes. O processo objetiva evidenciar como uma organização societária sob bases capitalistas interfere no acesso às Práticas Corporais de Aventura no contexto de Poços de Caldas - MG.

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

Com isso, o presente estudo buscou realizar uma investigação acerca da organização das aulas de Educação Física no Ensino Médio com a temática Práticas Corporais de Aventura com inspiração na Pedagogia Histórico-Crítica e Currículo Crítico-Superador, compreendendo e analisando os limites e as possibilidades de uma prática libertadora no contexto de avanço do neoliberalismo.



Capítulo 2 – Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Física: entre teoria e prática

"A emancipação dos trabalhadores será obra dos próprios trabalhadores."

Karl Marx

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

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

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

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

O conhecimento científico não é neutro, e precisa ser compreendido e problematizado no ambiente escolar, proporcionando uma apreensão mais ampla da prática social em que estamos inseridos, de modo a favorecer mudanças da realidade desigual. Por meio do trabalho pedagógico, podemos ensinar nossos(as) alunos(as) a lerem o mundo, conhecendo a história da humanidade, o desenvolvimento da sociedade, a organização social e a divisão entre classes (Orso, 2017). Com os(as) estudantes compreendendo-se trabalhadores(as), poderão perceber como a realidade capitalista é injusta e, a partir daí, conscientemente, buscar formas de modificá-la.

Sendo assim, a Pedagogia Histórico-Crítica é uma possibilidade, uma vez constituída como uma pedagogia contra-hegemônica, que acredita que, por meio do processo de ensino aprendizagem, poderá proporcionar o acesso aos conhecimentos científicos mais avançados e a consciência de classe dos(das) estudantes, sendo este o caminho para oportunizar uma compreensão mais ampla a mudança da realidade social coletiva.

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

Corroborando Teixeira e Taffarel (2021), compartilhamos a ideia de que a identificação do objeto de ensino necessita partir a realidade concreta dos(das) estudantes, para que, por meio da problematização dessa prática social, seja possível alcançar uma expressão mais avançada e elaborada da realidade.

Vemos, com isso, que a educação escolar é um meio de proporcionar o conhecimento sistematizado para as amplas massas, não só pela formação intelectual, mas por reconhecermos a importância da consciência de classe para a construção de uma outra ordem social, em que os interesses do capital não prevaleçam sobre os interesses humanos (Teixeira; Taffarel, 2021). Em sintonia com esse pensamento, Pedagogia Histórico-Crítica surge como forma de superar os limites das pedagogias existentes na década de 1980, que são divididas por Saviani (2003) em não críticas e crítico-reprodutivistas. As não críticas incluem a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista, que defendem a educação como forma de superação da marginalidade para a igualdade, mas não consideram a estrutura social como influenciadora no processo educacional. Já as crítico-reprodutivistas incluem a teoria do ensino enquanto violência simbólica, a teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado e a teoria da escola dualista, que, embora destaquem atores determinantes da sociedade capitalista, entendem a educação como reprodutora da marginalização, portanto, não passível de transformar a sociedade (Silva, 2019).

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

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

Nessa perspectiva, os(as) professores(as) buscaram alternativas de educação que não fossem apenas elementos de reprodução e que impulsionassem a transformação da sociedade (Saviani, 2003).

Para desenvolver uma teoria crítica, é necessário ir além de somente explicar os mecanismos de funcionamento da escola, mas buscar maneiras de superar as desigualdades presentes na sociedade capitalista.

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

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

Mendonça, Rodrigues e Silva (2021) argumentam que Marx defende uma educação que combine ensino com trabalho, para superar a dualidade entre educação intelectual e corporal, proporcionando a possibilidade de se compreenderem os fundamentos científicos e a configuração dos processos de produção.

Além disso, Saviani traz para seus estudos a contribuição de Antônio Gramsci, que, também de base marxista, desenvolve a discussão sobre a formação humana e a escola. Gramsci apresenta o termo "filosofia da práxis", cuja teoria considera que os(as) explorados(as) devem compreender a realidade para que ocorra a superação dos seus problemas sociais. Essa superação se dá dentro de uma nova formulação política, econômica e social, buscando transformar os(as) "subalternos(as)" em senhores(as) do seu próprio destino (Saviani, 2019).

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

Além disso, Saviani (2019) ressalta a forte contribuição da Revolução Russa para a constituição da Pedagogia Histórico-Crítica, pois, diferentemente da visão burguesa, no período da revolução foi defendido o poder dos(das) trabalhadores(as) sobre os frutos concretos do trabalho que produziam, sendo levados assim à colaboração com o coletivo de que faziam parte.

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

A partir do momento em que os(as) estudantes compreendem a história da humanidade e o funcionamento da sociedade e se percebem como trabalhadores(as), serão capazes de questionar as desigualdades e, a partir disso, podem buscar, por meio da luta, a superação da realidade injusta. Isso só é possível se a teoria e prática se unificarem em uma práxis revolucionária para a educação, trazendo os conhecimentos vivos para dentro da escola (Orso, 2017). Sendo assim, a Pedagogia Histórico-Crítica assume um grande desafio, que é se constituir num movimento nacional que aborde as contradições e inconsistências da educação escolar brasileira, visando a socialização dos meios de produção, em busca de uma revolução socialista (Duarte, 2017).

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

Na escola deve ser ensinado:

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

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

Nesse caminho, a liberdade do(a) educando(a) somente será atingida quando os saberes escolares forem assimilados, criando uma situação de saber irreversível, fazendo mediação entre o saber espontâneo (fruto das experiências vividas no cotidiano) e o saber sistemático, por meio de um movimento dialético (Saviani, 2003). Somente com o domínio crítico o(a) estudante será capaz de superar os meios de dominação presentes na sociedade capitalista e adquirir a consciência social. Ela é fruto da compreensão da estrutura da sociedade, dos problemas produzidos pelo modo de produção capitalista, evidenciado em suas crises. O desenvolvimento da consciência social-proletária necessita de uma ação política e ideológica eficaz, com dois aspectos articulados entre si: a educação, com destaque à forma escolar, e a própria ação das massas organizadas (Saviani, 2019).

Os saberes escolares são os conhecimentos clássicos, aquilo que resistiu ao tempo, extrapolando o momento em que foram formulados, tendo se tornado referência para as gerações seguintes. Esses conhecimentos captam questões da humanidade na condição de seres humanos que se desenvolvem historicamente (Saviani; Duarte, 2021).

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

Desse modo, corroboramos Galvão, Lavoura e Martins (2019), para quemo método dialético não pode ser interpretado sem a compreensão do lugar que as classes sociais ocupam na sociedade. A Pedagogia Histórico-Crítica quer reverter a tendência criada pela classe social dominante, abalando as certezas e desautorizando o senso comum, objetivando uma educação que interfira na sociedade e promova o combate das desigualdades (Saviani, 2008).

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

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

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

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

Para isso, o ensino deve ser organizado de acordo com a realidade em que vivem os(as) alunos(as) e professores(as), para que possa cumprir sua função social na formação de pessoas com capacidade de reflexão e de intervenção crítica na prática social, compreendendo-a, explicando-a e modificando-a. O concreto (o real) é o ponto-chave do conhecimento, e, para se ter propriedade do concreto pensado, é necessário apreender o mundo objetivo, captando a dinâmica contraditória do desenvolvimento dos objetos e fenômenos que não se mostram na realidade (Galvão; Lavoura; Martins, 2019).

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

A mudança do senso comum para a consciência filosófica é condição necessária para uma educação revolucionária, pois possibilita a passagem dos(das) trabalhadores(as) da condição de "classe em si" a "classe para si", para que haja a consciência de classe, e, com isso, possa existir uma transformação revolucionária da sociedade (Saviani, 1996). A mudança só é possível com uma formação crítica, em que os(as) estudantes tenham capacidade de analisar e refletir, e possam tomar decisões com embasamento. Nessa perspectiva, o ensino precisa buscar o fim das formas pelas quais a educação reproduz as relações de dominação, e esse é um ponto principal que só pode ser alcançado em pedagogias críticas (Duarte, 2017).

Com isso, é possível notar que a Pedagogia Histórico-Crítica é uma proposta com embasamento teórico-marxista, que busca, por meio do ensino, a consciência da classe trabalhadora para a superação da sociedade capitalista e suas desigualdades. A escola é um espelho do que acontece na sociedade, e, sem a mudança na escola, a sociedade

tampouco muda. Portanto, tem-se que a superação das explorações sociais não acontecerá sem um longo e comprometido processo proporcionado pelas instituições de ensino.

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

Dessa forma, para alcançar os objetivos da Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani (2008) propõe os momentos: problematização, instrumentalização e catarse, que são permeados pela prática social. É importante salientar que essa é uma estrutura proposta para ser pautada em planejamento, organização e análise, sendo necessário superar uma concepção didática que se constrói como um esquema.

A prática social é o ponto de partida. Segundo Gasparin (2002), nesse momento o(a) professor(a) tem a síntese e o(a) estudante tem a compreensão sincrética, e deve ocorrer uma mobilização do(da) aluno(a) para a construção do conhecimento, acontecendo uma leitura da realidade e um primeiro contato com o tema, sendo desafiado, mobilizado e sensibilizado a perceber a relação da temática com a sua vida, suas necessidades, problemas e interesses. Nesse momento, ocorre uma reflexão sobre as vivências e reproduções, havendo uma contextualização da temática e uma conscientização do que acontece na sociedade (Gasparin, 2002). Deve-se buscar extrair elementos culturais que serão traduzidos em saber escolar, requerendo-se a identificação de como ocorrem as relações humanas em um tempo histórico, segundo um determinado modo de produção, pois existem especificidades e particularidades que se expressam nos diferentes grupos e classes sociais (Galvão; Lavoura; Martins, 2019).

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

Nesse sentido, é levado em consideração o que o(a) estudante sabe e a temática a ser trabalhada, propondo, para análise, as grandes questões que desafiam a sociedade, além de confrontar a prática social com os problemas que precisam ser resolvidos no cotidiano das pessoas (Gasparin, 2002). A problematização determina os conteúdos mais relevantes que precisam ser sistematizados e proporcionados aos indivíduos (Galvão; Lavoura; Martins, 2019), e a escola deve proporcionar uma reflexão sobre este conhecimento (Coletivo de Autores, 2012).

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

Deve-se buscar o conhecimento científico, efetivando os conteúdos por meio da ação intencional dos(das) estudantes, havendo a ação do sujeito sobre o objeto e deste sob o sujeito, resultando em uma interação. É o momento em que o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos(das) alunos(as), para que, ao incorporá-lo, assimilem-no e o recriem, utilizando-o como instrumento de construção pessoal e profissional. Nessa fase, ocorre de fato a aprendizagem, e então o(a) aluno(a), pela ação e mediação do(da) professor(a), apropria-se e constrói para si o conhecimento (Gasparin, 2002).

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

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

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

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

Todo o processo de ensino e aprendizado é permeado *na* e *pela* prática social, e ela é o ponto de partida e de chegada, portanto retornamos sempre à prática social, em que se deve apresentar a transposição do teórico para o prático, havendo um novo posicionamento, exigindo

uma ação real. Esse momento deve ultrapassar o nível institucional para se alcançar um fazer prático-teórico no cotidiano extraescolar. Aluno(a) e professor(a) definirão estratégias de como utilizar os novos conceitos aprendidos, envolvendo uma nova atitude prática e uma proposta de ação (Gasparin, 2002).

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

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

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

A Pedagogia Histórico-Crítica ocorre por meio do movimento dialético em que os momentos podem acontecer simultaneamente, e os elementos da Pedagogia Histórico-Crítica são campos de mediações. Assim, a prática social também é catarse e a catarse é também prática social, pois a prática social só existe quando os indivíduos realizam o processo catártico. A problematização e a instrumentalização também são práticas sociais, e os problemas e os instrumentos para os encaminhamentos são constitutivos da prática social global.

Sendo a problematização e instrumentalização também catarse, pois esses elementos modificam a maneira de ser dos indivíduos singulares, possibilitando que se tornem elementos ativos da transformação social (Galvão; Lavoura; Martins, 2019).

Essa concepção é trazida por grupos de estudiosos(as) da Pedagogia Histórico-Crítica que estão envolvidos diretamente com a prática pedagógica. Compreendendo a Pedagogia Histórico-Crítica como uma pedagogia dialética que possui um processo de construção coletivo, acreditamos que esta simultaneidade é necessária e urgente para a formação crítica dos indivíduos.



Imagem 1: interpretação possível a partir de Gasparin (2002).
Fonte: elaboração dos autores (2025).

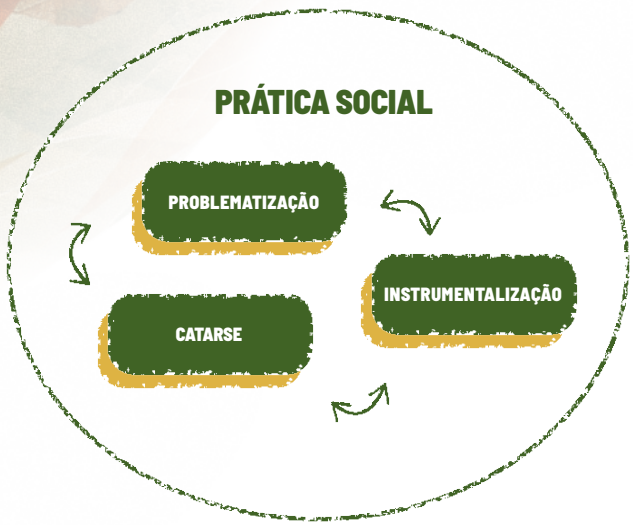


Imagem 2: interpretação possível a partir de Galvão, Lavoura e Martins (2019).
Fonte: elaboração dos autores (2025).

No ano de 2015, a Universidade Estadual Paulista (UNESP) promoveu um congresso denominado Pedagogia Histórico-Crítica: educação e desenvolvimento humano, na cidade de Bauru/SP. Nesse encontro, durante os minicursos, oficinas e apresentações de trabalhos, foi notória a presença de grupos de professores(as) de Educação Física que vêm avaçando na didatização da Pedagogia Histórico-Crítica para sua presença nos ambientes escolares, assumindo a responsabilidade por uma construção coletiva a Pedagogia Histórico-Crítica, almejando aproximá-la cada vez mais da realidade do sistema educacional e da prática pedagógica.

Sendo assim, a Pedagogia Histórico-Crítica envolve um processo de promoção do saber escolar, e os(as) professores(as) necessitam partir dessa concepção ampliada, com a consciência das contribuições do seu trabalho para a apreensão, pelos(as) alunos(as), das relações naturais e sociais da realidade. Sendo necessárias ações intencionais, planejadas e sequenciadas que possibilitem que o ensino e a aprendizagem ocorram (Galvão; Lavoura; Martins, 2019).



Capítulo 3: Práticas Contra-Hegemônicas no Contexto Neoliberal Brasileiro

"As grades do condomínio
São pra trazer proteção
Mas também trazem a dúvida
Se é você que tá nessa prisão"

Minha Alma (A Paz Que Eu Não Quero)
O Rappa

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

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

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

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

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

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

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

Além disso, vemos o obscurantismo aumentar, e na escola não é diferente, pois toda tentativa de desenvolver um pensamento crítico é atacada, e, quando se problematizam as realidades sociais, os(as) professores(as) progressistas são acusados(as) de "esquerdismo", visto que qualquer crítica às desigualdades presentes na sociedade capitalista contemporânea é tida como um tabu, que não deve ser debatido (Duarte, 2021).

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

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

Então, mesmo com a existência de oposição popular, ao longo do ano de 2016, por meio de greves, ocupações, notas públicas e mobilizações, a Reforma do Ensino Médio foi aprovada em 2017, sem diálogo com os(as) trabalhadores(as) da educação e estudantes. Essa aprovação veio graças ao apoio das mídias tradicionais, das fundações

vinculadas a empresas e das empresas privadas, que defendiam a necessidade de que a reforma acontecesse. Sabemos que tal defesa, contrariando as reivindicações dos envolvidos diretamente com a educação escolar, não são desinteressadas.

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

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

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

Os itinerários formativos seriam a parte flexível do currículo, em que os(as) estudantes podem escolher o aprofundamento em uma ou mais áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências Humanas e Ciências da Natureza) e as disciplinas eletivas. Os itinerários são formados por

Projeto de Vida, Eletivas, Preparação para o Mundo do Trabalho e Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento, sendo que elas deverão possuir uma carga total mínima de 1200 horas (Brasil, 2018).

Essa Reforma passou por uma reestruturação no ano de 2024 e, apesar da expectativa de alguns setores pela sua revogação ou pela promoção de alterações substanciais, tal mudança não ocorreu. Ainda que um novo governo, mais identificado com pautas ditas progressistas, tenha assumido a presidência, prevaleceu a manutenção da legislação anterior, com ajustes pontuais e mantendo sua proximidade com a racionalidade neoliberal. A principal modificação foi a ampliação da carga horária da formação geral básica, que passou de 1.800 para 2.400 horas anuais, acompanhada da consequente redução da carga destinada aos itinerários formativos, de 1.200 para 600 horas anuais (Brasil, 2024).

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

Acompanhando tal reforma, tivemos a BNCC e os currículos estaduais. Esses documentos são normativos para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas, o que já era previsto desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (1996), visto que definem os conteúdos mínimos a serem ensinados em uma educação básica comum. Percebemos, na BNCC e no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), a perspectiva de formação direcionada para o mercado de trabalho, em detrimento dos conhecimentos sistematizados, e, com isso, podendo ampliar a reprodução, na escola, das desigualdades existentes fora dela.

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

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

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

Diante disso, nos questionamos:

Qual é o espaço da disciplina de Educação Física neste contexto?

A Educação Física tem buscado, nos últimos anos, ocupar espaço como disciplina obrigatória nas instituições escolares, o que foi ampliado com a LDB (1996). Contrariando essa perspectiva, na primeira versão da Medida Provisória n. 746/2016, que foi convertida na lei n.º 13.415/2017 (Brasil, 2017), que trata das mudanças no Ensino Médio, os componentes curriculares de Arte, Educação Física, Filosofia e Sociologia deixaram de ser obrigatórios.

Após intensos debates, foram incluídos os componentes curriculares de Educação Física e Arte como indispensáveis (Gariglio; Almeida Júnior; Oliveira, 2017).

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

O trabalho dos(as) docentes de Educação Física também se torna mais difícil, pois, mesmo se mantendo como componente curricular obrigatório, há a redução de carga horária. Então, além da necessidade de sistematizar os conhecimentos em poucas aulas, os(as) professores(as) terão que atuar em mais de uma escola para completar sua carga horária, ou até mesmo serão dispensados.

Como todas essas modificações têm chegado às escolas?

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

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

A primeira autora deste livro, por conta da redução das aulas de Educação Física de duas aulas semanais para uma, precisou, no ano de 2023, lecionar em quatro disciplinas distintas para completar sua carga horária: Educação Física, Projeto de Vida, Estudos Orientados e Artes do Movimento. Há uma grande dificuldade em planejar aulas das disciplinas que não fazem parte da formação acadêmica e cujos materiais de apoio são superficiais.

Nessa realidade, os(as) alunos(as) estão desinteressados(as); ainda vemos uma diminuição considerável de estudantes e, consequentemente, de turmas, mostrando que a evasão escolar, que já era uma problemática no Ensino Médio, tem avançado ainda mais. Sabemos que essa diminuição pode ocorrer por diversos fatores, mas pela forma que o Novo Ensino Médio vem avançando, sem considerar a realidade dos(das) estudantes e sem cumprir com o que prometeu, percebem-no como um de seus causadores.

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

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

O que os(as) estudantes dizem?

No dia a dia escolar, percebemos que os(as) estudantes são contrários àpresença dos Itinerários Formativos; essa contrariedade tem como justificativa a diminuição das aulas das disciplinas básicas,

pois o tempo para o(a) professor(a) abordar o conteúdo sistematizado na disciplina é insuficiente. Em contrapartida, os aprofundamentos são repetitivos, o que se dá pelo fato de eles precisarem caminhar na mesma temática, e em razão da ausência de um referencial teórico embasado, sem o qual as disciplinas acabam repetindo abordagens.

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

Segundo os(as) estudantes, os(as) professores(as) não demonstram segurança e preparo para o tratamento dos conteúdos nos Itinerários Formativos. Essa realidade condiz com a percepção também dos(as) docentes, pois não houve uma formação adequada ou um documento com uma base científica sólida para auxiliá-los no fazer pedagógico, o que, além de não possibilitar o preparo, causa insegurança durante o processo.

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

Como luta coletiva, os(as) estudantes participantes do Coletivo Negro da escola estudada, no ano de 2023, realizaram uma manifestação pedindo a revogação no Novo Ensino Médio, em que indagavam sobre a falta da estrutura nas instituições, a carência de formação continuada dos(as) professores(as), as aulas com conteúdos questionáveis permeados por ideologias empresariais, dentre outras inquietações do grupo.

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

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

Além disso, segundo Cássio (2018), as mudanças têm implicações diretas na compra e distribuição de materiais didáticos, pois existem empresas que interferem e têm interesse nesse aspecto, como a Fundação Lemann[1], que criou uma plataforma digital visando oferecer milhares de planos de aula, vídeos, entre outros materiais, para auxiliar os(as) professores(as) a que façam a inserção da BNCC e do Novo Ensino Médio nas aulas, com isso transformando os(as) docentes em tutores, aos quais bastaria somente repassar o que já está determinado, ressaltando ainda mais a desvalorização da carreira docente.

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

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

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

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

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

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



Capítulo 4 – Práticas Corporais de Aventura na Educação Física Escolar

"O batuque e o massacre
O batuque e o crack
O batuque e a bola
O pobre sempre é a bola."

Somos Extremes no Esporte e na Música
Charlie Brown Jr.

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

As Práticas Corporais de Aventura são atividades que têm, como característica, a locomoção, a resistência e a necessidade de se adotarem estratégias em sua realização, sendo algo arriscado e imprevisível, e é por conta justamente dessas particularidades que essas práticas se tornam tão desejadas. Além disso, é possível notar a ligação de tais práticas com o

turismo, podendo ser desenvolvidas tanto no ambiente urbano quanto na natureza, com enfoque na ecologia, qualidade de vida e no meio ambiente (Pereira; Armbrust, 2010).

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

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

As especificidades das Práticas Corporais de Aventura não são tratadas no Currículo Crítico-Superador, mas podemos tomar como base a proposta de trabalho com os esportes, em que Coletivo de Autores (2012) salienta que os esportes devem ser analisados em seus vários aspectos, sendo considerados uma produção histórico-cultural, subordinados aos códigos e significados que o capitalismo imprime. Em vista disso, há a necessidade de se questionarem suas normas e condições de adaptação à realidade social e cultural da sociedade que os pratica, cria e recria, permitindo aos(às) alunos(as) fazer a crítica dentro de um contexto socioeconômico e político-cultural, assegurando o direito a sua realização.

As Práticas Corporais de Aventura na natureza exploram diversas expressões e formas de experimentação provocadas pelas situações de imprevisibilidade que se apresentam quando o(a) praticante interage com um ambiente desafiador. Dentre as diversas Práticas Corporais de Aventura na natureza, levando em consideração o contexto em que a escola estudada se insere, optamos por trabalhar a corrida de orientação, o *slackline* e o *trekking*.

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

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

Segundo Granzoto (2016), o *slackline* é uma modalidade esportiva criada recentemente, com raízes na corda bamba do circo e na escalada em montanha (Pereira, 2013). Nessa prática, é necessário que o(a) aluno(a) conheça o contexto histórico, formas de se praticar, os meios para a montagem, a fita e os pontos que provocam maior

instabilidade, bem como a melhor forma de atravessá-la. Como forma de trabalho, pode-se andar com auxílio para passar segurança, criando movimentos e novas posições dentro de um processo evolutivo, sintetizando a técnica da movimentação no *slackline*.

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

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

Segundo Lima *et al.* (2007), com o avanço do capitalismo, as Práticas Corporais de Aventura foram sendo condicionadas a uma lógica de mercado, como produto da indústria cultural e de acordo com a mídia de massa, tendo a compreensão de seu significado sido absorvida de forma consumista por grande parte da população. Lutando contra essa realidade, acreditamos que a escola é responsável por uma reflexão crítica, possibilitando que as Práticas Corporais de Aventura sejam desmistificadas, historicizadas e adequadas à realidade escolar e social.

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

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

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



Capítulo 5 – Pedagogia Histórico-Crítica na Realidade Docente

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

Angela Davis

Neste capítulo, tratamos de como a construção do campo de pesquisa que busca compreender como a Pedagogia Histórico-Crítica, por meio do Currículo Crítico-Superador, pode nos auxiliar a atingir os objetivos de uma Educação Física libertadora, articulada com a temática das Práticas Corporais de Aventura. Para isso, apresentaremos a constituição da proposta pedagógica, os meios utilizados para a construção e análise de dados, incluindo os seus processos éticos.

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

É importante considerar qual a prática social em que os(as) estudantes estão inseridos, pois isso interfere diretamente nas suas compreensões. Portanto, ressaltamos que o estudo foi realizado em uma escola estadual localizada no centro da cidade de Poços de Caldas-MG. A cidade é conhecida por sua extensa área natural, que transita entre o bioma Cerrado e a Mata Atlântica, além de possuir fontes de águas

termais, que são valorizadas por possíveis poderes curativos, o que fez com que parte da realidade econômica do município girasse em torno do turismo e turismo ambiental, tendo culturalmente as Práticas Corporais de Aventura na natureza se desenvolvido como lazer turístico.

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

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

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

A instituição, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico (2022), foi criada em 1909, sendo a primeira na cidade sob forma de grupo escolar. Suas diretrizes observam uma perspectiva curricular problematizadora e crítica, centrada na construção e formação integral dos(das) estudantes, levando em consideração as suas vivências e percursos. Ainda, segundo o documento, a escola oferece turmas de Ensino Fundamental Anos Finais, 8º ano do Ensino Fundamental Integral, Ensino Médio, Novo Ensino Médio,

Ensino de Jovens e Adultos (EJA) - Ensino Médio e Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) de assistente administrativo pós-médio. No ano de 2022, a instituição contava com cerca de 1000 alunos(as) e 90 funcionários(as) (dentre eles(as) 48 professores(as)).

Nesta realidade, a disciplina de Educação Física possui três professores(as), contando, em 2022, no 9º ano do Ensino Fundamental Integral com três aulas semanais, no Ensino Fundamental e Médio com duas aulas semanais, e no Novo Ensino Médio, Ensino Médio Noturno e EJA - Ensino Médio, com apenas uma aula semanal. O espaço para que as aulas práticas ocorram é uma quadra fechada e coberta, e em muitos momentos os(as) professores(as) precisam dividi-la. Além disso, existe uma gama de material satisfatória e abertura da coordenação para atendimento de possíveis solicitações.

Para a realização da pesquisa, foram convidados(as) alunos(as) de uma turma da terceira série do Ensino Médio regular (16 a 19 anos), totalizando 27 estudantes. Essa turma já possuía uma relação de proximidade com a pesquisadora-professora, pois desde a primeira série do Ensino Médio eram seus alunos. Por conta disso, valorizavam suas aulas e percebiam significado em suas propostas.

Para inclusão da amostra foi necessária a aprovação dos(das) alunos(as) e responsáveis por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Para respeitar as medidas éticas e não expor as identidades dos(das) sujeitos, na descrição das falas, os nomes dos(das) alunos(as) foram substituídos por nomes fictícios.

A presente pesquisa assume caráter qualitativo, de acordo com Minayo e Sanches (1993), atuando como compreensiva ou interpretativa, de forma dialética, com os significados e estruturas presentes no campo de estudo, entendendo-as como ações humanas

portadoras de sentidos, trabalhando com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Em pesquisas com essa característica, é de suma importância o conhecimento do contexto, das realidades e das influências existentes sobre o ambiente investigado, sendo fundamental que o(a) pesquisador(a) entenda suas dinâmicas e evite possíveis distorções nas análises de dados.

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

Para alcançarmos o objetivo da presente investigação, adotamos como referencial metodológico a pesquisa-intervenção, que, segundo Rocha e Aguiar (2003), consiste em uma tendência das pesquisas participativas, que investiga a vida de coletividades e sua diversidade, rompendo com os enfoques de metodologias tradicionais. E, assim, faz-se necessária, para a formulação da pesquisa-intervenção, a concepção de sujeito e de grupo, de autonomia e práticas de liberdade e a de ação transformadora.

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

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

Depois do processo de organização, descrição, codificação e categorização, os dados do diário de campo e do grupo de foco foram interpretados e debatidos de forma crítica a partir dos estudos com enfoque na Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 1983), no Currículo Crítico-Superador (Coletivo de Autores, 2012) e na Educação Física escolar.

Após realizar o referencial teórico com levantamento bibliográfico e compreendendo o que é apresentado na literatura e no estado da arte, construímos uma sequência pedagógica, tendo como base a Pedagogia Histórico-Crítica e seus fundamentos, que são de extrema importância para o processo de ensino-aprendizagem nessa perspectiva. Como temática, foram utilizadas as Práticas Corporais de Aventura na natureza, levando em consideração a prática social dos(das) estudantes.

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

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

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

Infelizmente, somente quatro responsáveis estavam presentes durante a reunião. No Ensino Médio, é comum o afastamento dos(das) familiares da escola, dirigindo-se até a instituição somente quando convocados nominalmente. Tal realidade se torna um obstáculo quando buscamos nos aproximar da comunidade, pois essa parceria é pequena ou inexistente. Para os(as) responsáveis que não estiveram presentes à reunião, o TCLE e o TALE foram entregues ao(a) estudante durante o período de aula, e foram explicados as características e objetivos do estudo, solicitando que os termos fossem entregues, ficando a pesquisadora à disposição para sanar quaisquer dúvidas que viessem a surgir, de forma presencial e/ou pelos contatos apresentados nos documentos.

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

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

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

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

Então, no segundo bimestre do ano de 2023, foi realizada uma sequência didática de seis aulas duplas (geminadas), que buscava, além de promover o conhecimento e o acesso às Práticas Corporais de Aventura, oportunizar uma problematização quanto às desigualdades socioculturais e econômicas.

Saviani (2008) salienta que, para se alcançarem os objetivos a Pedagogia Histórico-Crítica, são necessárias a problematização, a instrumentalização e a catarse, tudo isso permeado pela prática social. Percebendo esses momentos de forma dialética, buscamos, com o auxílio dessas etapas, ampliar o conhecimento quanto à cultura corporal que envolve as Práticas Corporais de Aventura.

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

Então, foram debatidos os aspectos que influenciam diretamente no acesso às Práticas Corporais de Aventura, como o seu alto custo, as demandas do trabalho, a falta de tempo e a dificuldade devido à localização. Para além disso, foram problematizadas questões mais específicas no que tange ao acesso, como a forma de divulgação, a mercantilização, a concessão dos espaços pela Prefeitura, a idade, as questões de gênero e a condição financeira dos(as) praticantes.

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

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

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

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

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

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

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

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

A instrumentalização é o processo em que há a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários para analisar os problemas detectados. No que se refere às as camadas populares, são as ferramentas culturais necessárias à luta social, para se libertarem das condições de exploração a que são submetidas (Galvão; Lavoura; Martins, 2019). A instrumentalização dos conteúdos e temáticas é retomada diversas vezes ao longo do processo pedagógico, pois o acesso ao conhecimento sistematizado é um dos pilares da Pedagogia Histórico-Crítica.

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

Então, começamos a debater quanto a possibilidades de locais em que se pudessem realizar as Práticas Corporais de Aventura de forma gratuita em Poços de Caldas-MG. Como parte da avaliação da compreensão dos(das) estudantes, e promovendo um trabalho pedagógico que valoriza e intervém na prática social, foi solicitado que os(as) estudantes realizassem, em trios, uma postagem no padlet, de locais próximos a sua residência em que fosse possível realizar a corrida de orientação. Nesse momento, tivemos o registro de 12 locais diferentes, dentre os quais parques, praças, pontos turísticos, bosques e até mesmo uma mata próxima à rodovia.

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

O *slackline* foi abordado na aula posterior, na presença de 24 alunos(as). Nesse dia, eles(elas) estavam extremamente desatentos(as), pois havia trote[2] na escola, e por conta de estarem com vestimentas diferentes, os(as) estudantes estavam empolgados(as) e agitados(as). Sabemos que na realidade escolar precisamos lidar com diversas situações, mas, embora tenham existido dificuldades, contamos com a participação de toda a turma.

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

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

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

Como problematização, foram realizados alguns questionamentos, em que tratamos da percepção a respeito dos espaços públicos existentes na cidade nos quais as pessoas montam a fita de *slackline*, havendo a necessidade de compreender o município como um espaço privilegiado, em razão de ter parques e praças potencialmente propícias para diversas práticas corporais. O debate se estendeu também a questões como a ausência das Práticas Corporais

[2] O trote é uma tradição que marca o ano de formatura dos(das) estudantes, na qual é promovida uma brincadeira temática, em que a cada mês o grupo define um tema diferente, e se veste de acordo com ele. O tema pode ser anos 1980, fantasias, profissões, dentre outros.

de Aventura na mídia, o acesso majoritário à prática de pessoas com mais renda e pertencentes às camadas mais privilegiadas da sociedade, bem como aos obstáculos para essa prática. Segundo os(as) estudantes, destacam-se a falta de tempo, falta de material (a fita) e a insuficiência de conhecimento para fazê-lo.

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

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

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

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

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

Quando foi realizada a trilha, a entrada da Fonte dos Amores estava fechada para uma "reestruturação[3]" do espaço, promovida após a concessão da área para uma empresa privada. Por conta disso, foi necessário solicitar a autorização da empresa por e-mail, e ainda assim houve dificuldades para o acesso. Os(As) funcionários(as) não estavam informados e no período estavam acontecendo cortes de árvores no local.

Embora os(as) estudantes tenham se divertido muito durante a realização da trilha, no término da atividade, realizamos um debate quanto à realidade da degradação ambiental que a "reestruturação" está ocasionando, com corte de árvores e quebra das pedras da fonte. Além disso, foi abordado como a população sofre diretamente com a concessão, pois, além de tudo se tornar um mercado dentro daquele ambiente, pessoas pegavam água da fonte para consumo, tendo sido retirado o encanamento que permitia a coleta.

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

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

percebemos uma maior consciência quanto às desigualdades sociais, pois o debate que abordava as limitações no acesso às Práticas Corporais de Aventura foi ampliado para problemáticas inerentes ao contexto social.

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

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

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

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

Ouvimos a música de Charlie Brown Jr. “Somos *extremes* no esporte e na música”, que estimulou o debate quanto às desigualdades sociais, incluindo as explorações às quais a classe trabalhadora é submetida, quanto ao racismo e à marginalização em relação às Práticas Corporais de Aventura. Podemos perceber isso ao longo de toda a letra, com maior ênfase nos seguintes trechos:

“Esporte é um mercado aí você revolucionário”

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

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

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

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

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

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

Nesse momento, foi possível testemunhar a grande indignação dos(das) estudantes. Por conta disso, sugeriram formas para mudar tal realidade, como protestos e a utilização dos meios de comunicação. Percebemos a presença da catarse e da busca da mudança da realidade social em que estão inseridos(as).

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

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

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

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

O grupo que abordou a questão do acesso pautou inicialmente que são as pessoas com mais dinheiro, pertencentes a estratos mais privilegiados da sociedade, que usufruem dos espaços e ambientes citados, pois muitas vezes há cobrança para a realização das Práticas Corporais de Aventura, e, ainda em espaços em que a prática é gratuita, o acesso é dificultado por conta da falta de tempo. Por fim, os(as) alunos(as) comentaram a respeito da desigualdade de gênero presente no acesso às Práticas Corporais de Aventura, pois as mulheres acabam sendo sobrecarregadas por uma atividade de cuidado realizada além da sua jornada de trabalho fora de casa, inclusive pelo fato de muitas das práticas serem tidas como inapropriadas para elas.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



Capítulo 6 – Práticas Corporais de Aventura e as Diferentes Desigualdades Socioculturais Materializadas na Realidade dos(as) Estudantes

"Quem foi que disse que os homens
nascem iguais?
Quem foi que disse que dinheiro
não traz felicidade?
Que tudo aqui acaba em samba, no país
da corda bamba
Querem me derrubar!"

Zé Ninguém
Biquini Cavadão

A presença das Práticas Corporais de Aventura na escola está respaldada por documentos norteadores, sendo uma temática que faz parte da cultura corporal. De acordo com Casagrande e Pereira (2025), a temática é potencialmente rica de ser desenvolvida na escola e, com o passar dos anos, tal abordagem se faz mais presente nas instituições de ensino.

Além disso, Santos *et al.* (2020), salientam que os(as) estudantes manifestam opiniões positivas e consideram segura a presença das Práticas Corporais de Aventura nas aulas de Educação Física. Tal percepção também é evidente no nosso estudo. Durante a realização do grupo de foco, vez que todos(as) os(as) estudantes envolvidos trataram de forma positiva a presença das Práticas Corporais de Aventura na escola, sendo que alguns(as) apresentaram as seguintes falas:

Maria: “É uma proposta muito divertida.”
(Grupo de Foco, 2023, p. 4.)

Luiza: “Sai um pouco da bolha de ficar só quadra, futebol, vôlei.”
(Grupo de Foco, 2023, p. 4.)

Leticia: “A maioria das coisas que você falou eu não conhecia.”
(Grupo de Foco, 2023, p. 4.)

Joana: “Sim, a gente participa mais da aula.”
(Grupo de Foco, 2023, p. 5.)

Com as falas, reiteramos o debate no sentido de que muitas vezes as aulas de Educação Física na escola se restringem aos esportes hegemônicos, e a diversificação das temáticas é importante para que os(as) estudantes conheçam e vivenciem a amplitude das práticas corporais, e não somente alguns poucos esportes de forma acrítica. Além disso, a estudante Joana relatou que, com o aumento do interesse, a participação da aula também é maior, o que consideramos extremamente positivo.

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

Sendo as Práticas Corporais de Aventura atividades da cultura corporal, elas são resultado das relações de produção, que são produzidas e reproduzidas para atender às necessidades de uma coletividade (Beltrão; Taffarel; Teixeira, 2020). Desse modo, na escola,

a temática precisa ser trabalhada de forma abrangente, e não somente com enfoque no desenvolvimento de capacidades e habilidades motoras dos(das) estudantes, mas com uma ampliação do olhar para as realidades histórica, social, cultural e política que as permeiam.

Contrariando essa necessidade, no levantamento tipo estado da arte apresentado por Casagrande e Pereira (2025), foram encontrados 63 estudos que se apresentavam como relato ou análise de aspectos da prática pedagógica no que tange às Práticas Corporais de Aventura, mas somente Lavoura e Silva (2008), Pereira e Bezerra (2016), Cauper e Onofre (2016), Cauper (2018), Avila *et al.* (2020), Silva *et al*. (2021) trataram da temática de forma crítica, tendo um olhar para além do saber fazer, considerando também as relações sociais que as atravessam. Tais debates não podem ser deixados de lado quando se trata da Educação Física escolar. No entanto, para que as perspectivas críticas se concretizem, é necessária uma formação de professores(as) que se volte para a promoção da justiça social, proporcionando acesso ao amplo acervo da cultura corporal humana (Soares; Brito Neto, 2022).

Por conta disso, para o trato com as Práticas Corporais de Aventura na escola, levamos em consideração a prática social em que os(as) estudantes estão inseridos. Além de valorizar o que é produzido socialmente, problematizamos as desigualdades e exclusões existentes na sociedade e os aspectos que influenciam no acesso às Práticas Corporais de Aventura na cidade.

Segundo o que foi debatido na revista digital, no grupo de foco e durante as aulas, os principais fatores que influenciam no acesso às Práticas Corporais de Aventura são o trabalho, a renda, a mídia, as questões de gênero e o turismo.

Na conjuntura do município, considerando as Práticas Corporais de Aventura como parte do lazer, corroboramos Silva e Silva (2012) quando apresentam a necessidade de se considerarem três aspectos fundamentais articulados no trato com o lazer, quais sejam, espaço, tempo e atitude.

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

Um dos aspectos que influenciam no acesso às Práticas Corporais de Aventura é o tempo, pois mais da metade dos(das) estudantes da turma investigada precisa conciliar trabalho e estudo, restando pouco tempo para usufruir do lazer. Segundo a Constituição Federal de 1988, o lazer é um direito fundamental inerente ao ser humano. Mesmo essas práticas sendo parte do lazer, o que percebemos é que ele de fato é usufruído por poucos. Selecionamos algumas falas que justificam essa realidade:

> Luiza: "Porque eles têm tempo, a gente trabalha pra eles poderem aproveitar."
> (Diário de Campo: 5a. e 6a. aulas, 2023.)

> João: "Eu saio de casa às 6 da manhã e volto às 10 da noite. Que horas que eu vou fazer isso?"
> (Diário de Campo: 9a. e 10a. aulas, 2023.)

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

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

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

Ter poder aquisitivo é um aspecto de extrema importância para o acesso às Práticas Corporais de Aventura no contexto estudado, pois ingressar nesses espaços demanda recursos financeiros para o transporte, a compra ou o aluguel dos equipamentos, além da contratação de profissionais capacitados para a orientação das práticas e dos custos para o acesso aos espaços de prática, que muitas vezes são particulares.

Os gastos com transporte têm relevância no acesso às Práticas Corporais de Aventura, haja vista que os locais onde estão presentes as práticas mais disseminadas na cidade são distantes dos bairros mais humildes. A questão dos equipamentos e profissionais adequados, por sua vez, está diretamente associada às vivências e às Práticas Corporais de Aventura, pois a maior parte delas necessita de equipamentos apropriados de alto custo, e nada disso vale se não houver informação sobre o funcionamento e a utilização desses equipamentos.

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

> Maria: “Eu já não tava [sic] querendo acordar cedo no domingo pra subir uma trilha, e agora quem dirá pagar 10 reais pra poder entrar...”
>
> (Grupo de Foco, 2023. p. 8.)

> Luiza: “Já não tem tempo, agora ter que gastar dinheiro em um negócio que é nosso…”
>
> (Grupo de Foco, 2023, p. 8.)

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

Reafirmando isso, percebemos a explicação da estudante Maria:

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

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

> Luiza: “Muita gente não sabe nem que existe.”
>
> (Diário de Campo: 5a. e 6a. aulas, 2023.)

> Carla: “Huum, falta de visibilidade, porque tipo, a gente não conhece e a gente não vai.”
>
> (Grupo de Foco, 2023, p. 18.)

> Gabriela: “Só tem futebol, vôlei e basquete na televisão.”
>
> (Diário de Campo: 3a. e 4a. aulas, 2023.)

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

Além das especificidades da cidade em que se realizou o estudo, percebemos que, de maneira geral, as principais mídias não dão visibilidade para práticas que não sejam culturalmente hegemônicas, o que acaba interferindo na presença das diversas práticas na escola.

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

Ao trabalharmos com a Pedagogia Histórico-Crítica, notamos que a superação das desigualdades socioeconômicas é o enfoque primordial desta pedagogia, mas encontramos na academia uma forte crítica quanto à não presença dos marcadores socioculturais de gênero, sexualidade e raça nos principais textos de Dermeval Saviani. Acreditamos que isso aconteça por conta do momento histórico em que a Pedagogia Histórico-Crítica se difundiu, pois, nos anos 1990, houve um momento de crescente avanço dos movimentos sociais e dos sindicatos, e as questões de gênero, sexualidade e etnia ficaram minimizadas por conta do processo de luta em favor da diminuição das desigualdades socioeconômicas.

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

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

Então, além de olhar para as desigualdades socioeconômicas, trazemos à tona o debate de gênero. Segundo Scott (2019), o termo gênero surgiu em um primeiro momento entre as feministas americanas para abordar as distinções sociais baseadas no sexo. A autora considera o gênero como um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças entre os sexos e como uma forma de significar as relações de poder. Sendo assim, tanto a escola como as aulas de Educação Física podem acabar reforçando tais relações, se as questões de gênero não forem abordadas criticamente. Dornelles (2012) ressalta que muitas ezes o masculino é tratado pelo(pela) docente como representação do ideal de aluno(a), e em muitos espaços essa crença é utilizada para promover uma separação nas aulas de Educacão Física, deixando os meninos nas quadras enquanto as meninas ocupam espaços secundarizados.

As desigualdades de gênero são reproduzidas nas diversas temáticas da cultura corporal, o que também é perceptível quando tratamos das Práticas Corporais de Aventura. Segundo Garcia (2009), existe um grande déficit na prática de atividades físicas entre mulheres de baixa renda. Um aspecto que exerce grande influência nesta realidade é a dupla jornada de trabalho, em que, além do trabalho em serviços externos, as mulheres ainda cumprem um trabalho de cuidado em seu âmbito doméstico, o que gera uma dificuldade ainda maior de acesso ao lazer, que inclui o acesso às Práticas Corporais de Aventura.

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

> Marcos: "A mulher acaba pensando em ter que arrumar a casa, pra não ficar bagunçada, porque sabe que se for deixar pro homem, a maioria dos homens não faze nada, só deixa lá pra ela…"
>
> (Grupo de Foco, 2023, p. 24.)

> Maria: "Eu acho que isso já vem de uma maneira estrutural também, tipo, dessa questão da jornada dupla, desde criança eu lembro meus brinquedos era [sic] panela, fogãozinho, vassoura, pazinha, cuidar de boneca, de barbie."
>
> (Grupo de Foco, 2023, p. 25.)

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

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

Tal realidade é percebida na abordagem do estudante Marcos:

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

Segundo Uchoga e Altmann (2016), fatores como confiança e o arriscar-se mediam como meninos e meninas se envolvem durante as aulas de Educação Física. Assim, o gênero masculino conta com uma visão positiva quanto a essas questões, enquanto as meninas até permanecem nas aulas, porém não se envolvem de maneira efetiva, desenvolvendo papéis secundários. Isso faz com que meninos e meninas desenvolvam habilidades distintas, a partir das quais constroem predeterminantes de gênero que consideram as meninas como menos hábeis.

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

Além da inibição causada pelo desincentivo para realização das Práticas Corporais de Aventura, percebemos que as mulheres que praticam, em geral, são malvistas socialmente, e a inibição pode acontecer de diversas formas. Percebemos na fala, a seguir, da aluna Joana, pontuando que normalmente são mulheres mais jovens que praticam as Práticas Corporais de Aventura, pois mulheres casadas muitas vezes são inibidas por seus maridos, como se fossem uma "propriedade" desses homens.

Vamos acompanhar a abordagem a seguir:

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

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

Silva e Mourão (2017) apresentam que, na maioria dos discursos midiáticos sobre as Práticas Corporais de Aventura, os corpos das mulheres são performativos, o que ajuda a preservar a hierarquia de gênero construída socialmente, em que as praticantes são representadas pela mídia como musas, e não de acordo com seu desempenho na prática e suas conquistas. Tais debates precisam ser trazidos às aulas de Educação Física, com o objetivo de desmistificar esses preconceitos e, com isso, proporcionar um maior entendimento e acesso às práticas corporais e às Práticas Corporais de Aventura.

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

> Joana: "Eles tão [sic] só visando tipo, ah porque tem que embelezar a cidade, porque tem que atrair mais turistas, e esquece [sic] da população da própria cidade, acho muito engraçado."
>
> (Grupo de Foco, 2023, p. 10.)

> Luiza: "Igual ela falou, eles estão cobrando dos turistas, mas estão cobrando também da gente que já mora aqui."
>
> (Grupo de Foco, 2023, p. 10.)

> Marcela: “A gente não sabia, pois essas práticas são todas no [hotel de luxo da cidade] e é tudo paga [sic].”
>
> (Diário de Campo: 9a. e 10a. aulas, 2023.)

A fala da estudante Marcela trata da questão de um hotel de luxo da cidade trazer consigo diversas possibilidades de práticas que estão restritas àquele espaço. A diária nesse hotel, em 2023, custava cerca de 1200 reais. Com essa diária custando quase um salário-mínimo, mesmo que as pessoas tivessem conhecimento da existência dessas práticas, o acesso da população trabalhadora continuaria sendo mínimo, apresentando uma interlocução entre as questões de renda, mídia e turismo.

Os aspectos não podem ser compreendidos de maneira separada, e, sim, como parte de um todo, pois as desigualdades geradas na sociedade capitalista têm influência direta nas questões aqui abordadas.

A questão do tempo é perceptível na abordagem realizada pela aluna Maria, quando trata da disponibilidade e da compatibilidade de tempo para realização das práticas:

> “É a mesma coisa que eu coloquei lá na reportagem lá da revista que a gente fez, é que tipo, é que pelo fato de ser uma cidade, tô falando aqui de Poços principalmente. Mas pelo fato de ser uma cidade turística. O tempo que as atividades estão funcionando, a gente está trabalhando. Pros turistas poderem frequentar. E… está fazendo o que a gente poderia fazer.”
>
> (Grupo de Foco, 2023, p.18.)

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

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

> Karen: "Lá de onde eu vim não tem nada, só colheita de milho."
>
> (Diário de Campo: 5a. e 6a. aulas, 2023.)

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

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

> João: "O Cristo, quase todo ano tem, não é todo ano mais, mas a divulgação da volta ao Cristo, então digamos que é um dos únicos lugares que eu conheço de prática corporal de aventura, é um lugar que é bem divulgado."
>
> (Grupo de Foco, 2023, p. 21.)

> Marcos: "Eles divulgam esse e o passeio ciclístico que tem também."
>
> (Grupo de Foco, 2023, p. 21.)

> Carla: "Eu, por exemplo, faço escalada em um grupo da Prefeitura, que é grátis, você só vai lá."
>
> (Grupo de Foco, 2023, p. 19.)

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

> Maria: "Por exemplo, eu não fazia ideia que existia esse grupo de escalada."
>
> (Grupo de Foco, 2023, p.19.)

> Pamela: "Porque não gera renda. O governo não ganha com isso."
>
> (Grupo de Foco, 2023, p. 20.)

> Joana: "Eles não se importam em ajudar esse tipo de projeto, esses tipos de ideia. Pra divulgarem, é tudo por conta de quem quer fazer acontecer, porque se depender das autoridades eles não tão nem aí."
>
> (Grupo de Foco, 2023, p. 19.)

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

Por conta da dificuldade de conhecimento e acesso, foram apresentadas, na revista digital, algumas opções de locais gratuitos para realização das Práticas Corporais de Aventura, indo além de mostrar as desigualdades e dificuldades existentes, mas propondo possibilidades. Com isso, vemos a disciplina de Educação Física exercendo uma influência que vai além de apontar e problematizar as desigualdades e explorações presentes na sociedade, mas buscando ainda, de forma conjunta e democrática, possibilidades de mudança da realidade, promovendo uma consciência social dos(das) estudantes. Portanto, é um conteúdo que se apresenta como parte indispensável do currículo da educação básica, como meio de possibilitar o acesso ao conhecimento sistematizado da cultura corporal, que é socialmente produzido e historicamente acumulado, buscando superar as desigualdades presentes na sociedade capitalista (Teixeira; Taffarel, 2021).

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

Sendo assim, discutindo sobre a ampliação do acesso às Práticas Corporais de Aventura também para as mulheres, no grupo de foco os(as) estudantes foram questionados quanto a essas possibilidades:

> Marcos: "Eu acho que, tipo, agora, pra mudar isso, vai ter que ser muito mais, tipo, da nossa geração, que tá todo mundo conversando, do que tentar mudar a cabeça de um adulto, isso é muito mais complicado."
>
> (Grupo de Foco, 2023, p. 30.)

> Carla: "É tipo, é… Como que fala, encorajar, as mulheres a fazer isso, tipo, independente se tem homens ou não, se nenhuma mulher for, vai ter só homem mesmo, tem que começar a ir mesmo, senão..."
>
> (Grupo de Foco, 2023, p. 28.)

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

Para além do encorajamento, a aluna Maria apresenta a luta coletiva como possibilidade:

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

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



Capítulo 7 – Consciência Socioambiental nas Aulas de Educação Física como Abordagem Interdisciplinar

"No pé que as coisas vão, jão, doideira
Daqui a pouco resta madeira nem pro caixão
Era neblina, hoje é poluição
Asfalto quente queima os pé no chão
Carros em profusão, confusão
Água em escassez, bem na nossa vez
Assim não resta nem as barata (é memo)
Injustos fazem leis e o que resta procês?
Escolher qual veneno te mata"

Passarinho - Emicida (participação de Vanessa da Mata)

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

De acordo com Neiman e Mendonça (2000), durante a história da humanidade, diversas áreas naturais vêm sendo eliminadas de forma inconsequente, processo que vem se intensificando nos últimos séculos fazendo com que as extensões ambientais diminuam. Por conta disso,

é necessário que haja uma reflexão quanto à preservação ambiental na escola, no sentido de cuidar da própria natureza humana, criando a consciência de que nossas ações influenciam de forma direta a realidade ambiental e sua preservação.

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

Bessa (2022) nos mostra que, para essa compreensão, é necessário abarcar a realidade do sistema capitalista em nossas aulas, pois tal sistema promove a exploração dos recursos naturais e humanos de forma predatória e exacerbada. Somente com uma formação para a compreensão da realidade socioeconômica poderemos construir uma educação socioambiental sólida, que transforme as inquietações em luta, buscando o rompimento da lógica exploratória.

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

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

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

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

Ampliando o debate quanto à questão ambiental, a estudante Maria questiona as legislações:

> Maria: “As legislações precisam ser mais rígidas, eles não podem fazer o que quiser.”
>
> (Diário de Campo: 9a. e 10a. aulas, 2023).

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

Concordamos com Paixão (2017), quando diz que é necessária uma reflexão quanto aos valores socialmente construídos para que haja a formação de uma consciência ecológica. A compreensão é extremamente importante, pois existem diversas consequências da não preservação do meio ambiente que precisam ser tratadas e interiorizadas.

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

> Marcos: “Tipo aquele dia que a gente tava subindo aquela trilha tava [sic] cheio de sujeira no chão…”
> (Grupo de Foco, 2023, p. 6.)

> Luiza: “Ainda mais aquele negócio que eles estão fazendo ali na fonte.Não sei, eles estão martelando lá.”
> (Grupo de Foco, 2023, p. 7.)

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

> Carla: “Quanto mais vai ficando sujo, quanto mais vai juntando lixo, ou qualquer outra coisa, você vai desanimando e diz: ah, não vou mais naquele lugar, tá mó [sic] feio…”
> (Grupo de Foco, 2023, p. 8.)

> Maria: “Igual você tava falando, talvez não tenha fluxo de água suficiente, e a fonte acabe secando…”
> (Grupo de Foco, 2023, p. 9.)

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

Na análise das consequências, foi abordada a questão do não acesso por conta do espaço estar degradado. Reconhecemos que, se por um lado a falta de cuidado com o ambiente pode causar o afastamento das pessoas, a não preocupação com esses espaços acarretou a sua

concessão à iniciativa privada, que não está preocupada com a preservação. Na realidade neoliberal, temos a necessidade de enfrentar as demandas do sistema capitalista, que traz consigo a exploração dos recursos naturais e humanos de forma exacerbada (Bessa, 2022).

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

Além disso, o trato com essas questões ambientais amplia a capacidade dos(das) estudantes perceberem a natureza e se sentirem parte dela, se responsabilizando pela sua manutenção. As Práticas Corporais de Aventura devem visar a minimização dos efeitos da ação da humanidade sobre os ambientes naturais (Paixão, 2017). Em contrapartida, por estarmos em uma sociedade extremamente capitalista, internalizamos as necessidades e exigências dos detentores de poder como sendo nossas. Por conta disso, em alguns momentos, percebemos que alguns os(as) estudantes concordam com a concessão dos espaços, como apresentado nas falas a seguir:

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

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

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

Percebemos as Práticas Corporais de Aventura se tornando uma importante atividade econômica, e de acordo com Drumm e Moore (2003), o turismo voltado à natureza, sem considerar o ecoturismo, não se preocupa com o desenvolvimento de mecanismos para diminuir o impacto ao meio ambiente, havendo um grande número de visitações em áreas naturais, o que acarreta o desgaste dessas áreas prejudicando sua preservação. Para mudar essa realidade, as reflexões sobre as relações entre a humanidade e natureza são fundamentais para o desenvolvimento de vivências que respeitem os limites dos recursos naturais e visem a preservação ambiental. Para isso, é necessária uma compreensão crítica em busca de uma consciência ambiental (Bessa, 2022).

Sendo assim, a educação ambiental é uma possibilidade de conter os impactos ocasionados pelo turismo, pois induz os(as) alunos(as) a um processo de ação - reflexão - ação, compreendendo de forma crítica as consequências ocasionadas pelos seus comportamentos e atitudes perante a natureza (Bueno; Pires, 2006). A observação dos espaços com um olhar crítico pode proporcionar uma percepção das suas próprias contribuições nas suas alterações, indo além do debate, mas também contribuindo no pensar e agir como sujeito individual e social (Bessa, 2022).

Essa consciência é perceptível na fala da estudante Maria:

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

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

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

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

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

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

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



Capítulo 8 – Escola e a Educação Física como Construtoras da Consciência de Classe

"Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão"

Paulo Freire

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

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

A abordagem da Educação e do lazer de forma crítica permite ampliar a participação popular em vários setores, desenvolvendo conhecimentos da realidade, que não é estática (Silva, 2021). Por conta disso, reconhecer as desigualdades e propor alternativas para superá-las são ações extremamente importantes para a mudança da realidade social em que estamos inseridos.

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

> Carla: "Essa alienação, né? Pra... A gente só servir como parafuso mesmo. E não usufruir dos nossos prazeres, dos nossos lazer [sic], de tudo que a gente precisa e que a gente pode usufruir, né? Porque a gente está sendo alienado desde criança a só servir pros caras fodão lá. Eee eu acho... Dá pra mim [sic] ver, pelo menos pra mim eu consigo ver muito o esforço de alguns professores quanto a isso, tipo... Eles sabem que o sistema de educação do Brasil é uma porcaria, porque não ensina bosta [sic] nenhuma do que a gente precisa aprender."
>
> (Grupo de Foco, 2023, p. 33.)

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

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

Já a aluna Maria aborda a problemática quanto ao acesso dos(das) estudantes aos espaços da cidade indo ao encontro das conclusões de Duarte (2017) de que é responsabilidade da escola possibilitar a compreensão dos espaços urbanos, bem como conscientizar a classe trabalhadora de seus direitos. Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica assume o desafio de lutar pela socialização da propriedade

dos meios de produção. Reconhecemos, a partir disso, que a práxis educativa é uma possibilidade e uma necessidade, como apresentado pela estudante Carla:

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

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

> Luiza: "Realizar um movimento."
> (Diário de Campo: 9a. e 10a. aulas, 2023.)
>
> Marcos: "Podemos fazer protesto."
> (Diário de Campo: 9a. e 10a. aulas, 2023.)
>
> João: "Vamos colocar no Rota 21 (jornal da região)."
> (Diário de Campo: 9a. e 10a. aulas, 2023.)
>
> Joana: "Protesto."
> (Grupo de Foco, 2023, p. 20.)

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

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

Quando tratamos do debate quanto às explorações sofridas pela população trabalhadora, notamos a fala da aluna Pamela:

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

E a abordagem realizada pela estudante Luiza:

> Luiza: "A gente trabalha mais para que os ricos possam se divertir e a gente não tem acesso a nada".
>
> (Diário de Campo: 9a. e 10a. aulas, 2023.)

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

> Joana: “Porque as autoridades passam a se importar mais com as pessoas de fora, com mais dinheiro, do que com os próprios habitantes da cidade.”
>
> (Grupo de Foco, 2023, p. 18.)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

> Pamela: “As leis só funcionam para os pobres!”
>
> (Grupo de Foco, 2023, p. 11.)

> Maria: “Mas, nessa questão que eu acho que você tá falando, é tipo a lei não se aplica a eles porque eles fazem as leis, eles que tipo aplicam as multas, então..”
>
> (Grupo de Foco, 2023, p. 12.)

Os questionamentos quanto ao funcionamento das legislações somente para os mais pobres (principalmente em seu aspecto coercitivo e punitivo, em detrimento da efetivação de direitos e garantias fundamentais) tomam corpo, por exemplo, durante a realização da trilha pelo grupo de alunos(as) que participaram do estudo, quando foi perceptível a degradação causada pela concessão, evidenciando

que, infelizmente, a fiscalização não age nestas situações para punir os(as) responsáveis por esses espaços. Tal compreensão é ampliada para outros espaços, pois, em diversos ambientes, a lei é utilizada como expressão de classe social, em que os domínios político e social da classe detentora de poder são para excluir e limitar os mais pobres.

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



CAPÍTULO 9 – Acesso ás Práticas Corporais de Aventura em Poços de Caldas - MG: Revista Digital como Possibilidade de Produto Educacional em uma Perspectiva Crítica

"Precisam perceber que Poços de Caldas-MG não é só turismo"

Fala de um(a) dos(das) estudantes pesquisados(as) (2023)

O recurso educacional que foi realizado conjuntamente com a dissertação de mestrado será apresentado com detalhes neste capítulo. O artefato é uma revista digital produzida coletivamente com os(as) estudantes, tendo como temática: "Acesso às Práticas Corporais de Aventura em Poços de Caldas-MG", e no contexto em que o estudo se insere, com as Práticas Corporais de Aventura voltadas para um mercado turístico, elas são uma possibilidade para contemplar as características da Pedagogia Histórico-Crítica.

A revista digital foi elaborada na última aula da sequência didática, e o processo de sua produção se caracterizou tanto como uma catarse por apresentar as compreensões dos(as) estudantes quanto como a busca por mudanças e interferências na prática social. Para isso, iniciamos a elaboração com questionamentos quanto a quais temáticas foram abordadas nos debates das aulas anteriores, e eles foram retomadas de forma sucinta, tratando da questão do acesso à influência socioeconômica, bem como de questões de gênero e raça, além da questão da preservação ambiental e do quanto o sistema capitalista transforma tudo em mercadoria.

Para a construção das reportagens, os(as) estudantes se organizaram em trios e cada grupo produziu uma reportagem quanto à temática proposta. Nesse momento, auxiliamos na definição das temáticas e nas dificuldades tecnológicas que foram surgindo.

Esse momento foi extremamente importante para expressar a compreensão dos(das) alunos(as) quanto ao processo educativo. As reportagens trazidas pelos(pelas) alunos(as) na revista foram:

» "Proposta de Projeto *Parkour* em Poços de Caldas-MG": objetivando a criação de um projeto de *parkour* para que o esporte deixe de ser marginalizado e possa ser praticado e reconhecido;

» "*Parkour*": aborda as desigualdades de gênero no *parkour*, que é tido como uma prática estritamente masculina;

» "Tirolesa": trata da história, características, perigos, experiências quanto à tirolesa, e também os seus valores que dificultam o acesso em Poços de Caldas-MG;

» "Paintball": aborda as características e objetivos do esporte, enfocando a restrição do acesso à prática na cidade de Poços de Caldas-MG, por estar presente somente em um hotel, destinado a pessoas de alto nível socioeconômico;

» "Privatização e Preservação": trata da concessão de espaços turísticos que eram gratuitos, na cidade de Poços de Caldas-MG, restringindo esses espaços a pessoas com um maior poder aquisitivo;

» "Trilha do Cristo": trata do fechamento da trilha do Cristo e a sua "reestruturação", aprofundando o debate da questão ambiental;

» "Trilhas em Poços de Caldas: o que saber sobre?": debate quanto às problemáticas referentes ao acesso às trilhas, bem como à ausência de conservação dos espaços públicos, devido ao fato de vivermos em uma sociedade capitalista que, como tal, busca a maximização do lucro em todos os aspectos;

» "Ciclismo e suas particularidades em Poços de Caldas-MG": aborda os benefícios do uso das bikes, os atletas de bike em Poços de Caldas-MG, e debate sobre projetos de incentivo à prática do ciclismo na cidade, como a Associação dos Ciclistas de Poços de Caldas (ACPC);

» “Privatizações das trilhas públicas”: debate o processo de concessão das trilhas, às quais a população acaba tendo menos acesso com as possíveis cobranças para o ingresso nesses espaços;

» “Práticas Corporais em Poços de Caldas”: apresenta as possibilidades das Práticas Corporais de Aventura no Parque do Cristo, contudo, debate as dificuldades de acesso para a população mais pobre;

» “Privatização de Recursos Naturais e Culturais”: trata da concessão de espaços públicos, debatendo ainda a respeito da restrição desses espaços, além da consequente perda da identidade do local resultante da ausência de critérios em tais processos de concessão;

» “Acesso às Práticas Corporais de Aventura em Poços de Caldas-MG”: aborda a dificuldade de usufruir do lazer nesse local, especialmente por conta da falta de tempo e de dinheiro. Trazem destaque a especificidade do salto no paraglider, que custa um terço do salário-mínimo.

Além das reportagens, a revista conta também com o levantamento realizado pelos(pelas) estudantes, durante a sequência didática, de possíveis locais para realizar as Práticas Corporais de Aventura em Poços de Caldas-MG (com a especificidades das práticas abordadas no processo pedagógico, como a corrida de orientação, o slackline e o trekking). No alinhamento de produção da revista, foi esclarecido que, embora eles estivessem denunciando as dificuldades de acesso, as possibilidades percebidas por eles(as) estariam presentes e também seriam abordadas.

Para conhecer o recurso educacional, na íntegra, acesse o link: https://www.flipsnack.com/B6B7ADFF8D6/revista-acesso-s-pr-ticas-corporais-de-aventura.html.

Percebemos que em todas as reportagens produzidas pelos (pelas) estudantes, há problematizações críticas quanto às questões que influenciam no acesso às Práticas Corporais de Aventura em Poços de Caldas-MG. Esse aspecto faz com que vejamos o trabalho realizado como potencial para a busca de mudança da realidade desigual em que estamos inseridos.

Dentre os debates apresentados, foi possível notar a abordagem dos fatores renda, trabalho, mídia e turismo estão interligados. Como no exemplo a seguir:



ACESSO ÀS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA EM POÇOS DE CALDAS

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

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

Imagem 3: Revista Digital - Primeira parte da reportagem: Acesso às Práticas Corporais de Aventura em Poços de Caldas-MG. Fonte: arquivo pessoal dos(as) autores(as) (2023).



Imagem 4: Revista Digital - Segunda parte da reportagem:
Acesso às Práticas Corporais de Aventura em Poços de Caldas-MG.
Fonte: arquivo pessoal dos(as) autores(as) (2023).

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

Outro grupo, que aborda o paintball, ampliou este debate, pois além de apresentar suas características, realiza uma abordagem crítica, considerando que a prática somente está presente em um resort da cidade, o que faz com que o acesso se restrinja a pessoas com maior poder aquisitivo.



Imagem 5: Revista Digital - Reportagem: Paintball.
Fonte: arquivo pessoal dos(as) autores(as) (2023).

Outro debate evidente na revista digital foi quanto à questão do não acesso por conta de o espaço estar degradado e precarizado para favorecer a privatização, como notamos na reportagem a seguir:



Imagem 6: Revista Digital - Reportagem: Trilhas em Poços de Caldas: O que se sabe sobre?
Fonte: arquivo pessoal dos(as) autores(as) (2023).

Da mesma forma, um outro grupo tematizou a dificuldade de acesso das mulheres às Práticas Corporais de Aventura, como explicitado na reportagem a seguir:

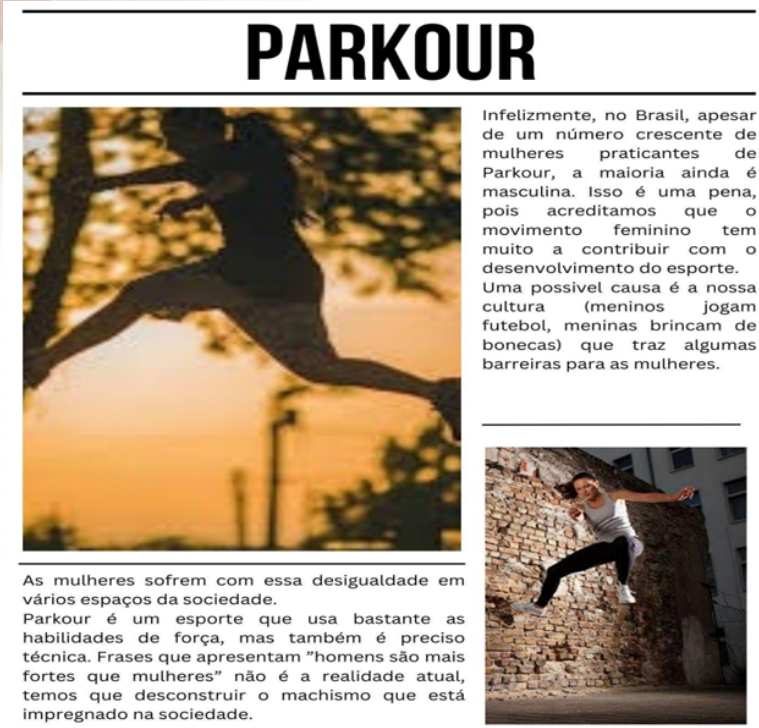


Imagem 7: Revista Digital - Reportagem: *Parkour*.
Fonte: arquivo pessoal dos(as) autores(as) (2023).

As corporeidades do ser homem e ser mulher sofrem diversas influências que trazem consequências para a construção e perpetuação de preconceitos de gênero. Ademais, por conta da dificuldade de conhecimento e acesso foram apresentadas algumas opções de locais gratuitos para realização das Práticas Corporais de Aventura, indo além de mostrar as desigualdades e dificuldades existentes, mas propondo possibilidades. Esse mapeamento foi realizado ao longo da sequência didática, e é apresentado a seguir:



Imagem 8: Revista Digital - Reportagem:
Locais gratuitos - Slackline em Poços de Caldas.
Fonte: arquivo pessoal dos(as) autores(as) (2023).



Imagem 9: Revista Digital - Reportagem:
Locais gratuitos - Trilhas em Poços de Caldas.
Fonte: arquivo pessoal dos(as) autores(as) (2023).



Imagem 10: Revista Digital - Reportagem:
Locais gratuitos - Corrida de Orientação em Poços de Caldas.
Fonte: arquivo pessoal dos(as) autores(as) (2023).

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

A partir da revista digital, percebemos a possibilidade de que a disciplina de Educação Física exerce uma influência que vai além de apontar e problematizar as desigualdades e explorações presentes na sociedade, mas buscando, ainda, de forma conjunta e democrática, possibilidades de mudança da realidade, promovendo uma consciência

social dos(das) estudantes. Portanto, é um conteúdo que se apresenta como parte indispensável do currículo da educação básica, como meio de possibilitar o acesso aos conhecimentos sistematizados da cultura corporal, que são socialmente produzidos e historicamente acumulados, buscando superar as desigualdades presentes na sociedade capitalista (Teixeira; Taffarel, 2021).

A revista digital foi publicada e compartilhada nas redes sociais dos autores e da instituição, promovendo uma extensão dos debates que acontecem na escola para a comunidade escolar. Nesse aspecto, o artefato se mostrou como uma possibilidade de apresentar as problematizações realizadas nas aulas para que a população também perceba as desigualdades existentes e, com o mapeamento das possibilidades gratuitas, possa acessar as Práticas Corporais de Aventura.



Capítulo 10: Limites e possibilidades da Pedagogia Histórico-Críitica nas Aulas de Educação Física

"A esperança dança
Na corda bamba de sombrinha
E em cada passo dessa linha
Pode se machucar"

O bêbado e a equilibrista
Elis Regina

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

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

O primeiro aspecto que se apresentou como possibilidade foi a escolha temática, pois as problematizações quanto ao acesso às Práticas Corporais de Aventura permitiram que os(as) estudantes percebessem a realidade excludente em que estão inseridos, debatendo de forma fluida e espontânea. Durante o processo, foi realizada uma leitura do lugar social que ocupam e as limitações existentes, causadas, em especial, pelas desigualdades socioeconômicas, contexto importante para a materialização da Pedagogia Histórico-Crítica. Buscamos, nesse sentido, proble-matizar as inquietações que partiram do próprio grupo, analisando uma realidade palpável aos(as) estudantes.

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

Compreendemos as Práticas Corporais de Aventura como uma das possibilidades temáticas a serem trabalhadas nas aulas de Educação Física. Desse modo, é importante oferecer aos(as) estudantes o acesso às mais diversas práticas, e não somente a um seleto grupo de atividades hegemônicas (o que geralmente ocorre), deixando de lado a amplitude dos conhecimentos sistematizados da área.

As Práticas Corporais de Aventura assumem grande potencial na escola, consideradas sob a perspectiva de um fenômeno social produzido e reproduzido culturalmente, e que é apropriado pela sociedade capitalista. As temáticas, com o devido viés crítico, devem ser tratadas na escola, sendo uma possibilidade para estimular a formação da consciência de classe, bem como a ampliação do senso crítico com relação às contradições, restrições e violências resultantes do capitalismo.

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

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

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

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

Com aproximação direta com as bases da Pedagogia Histórico-Crítica, desenvolvemos debates quanto a inquietações ligadas com as questões socioeconômicas, como as desigualdades de renda, o excesso de trabalho e a exploração do lazer turístico, que dificultam o acesso da população trabalhadora às Práticas Corporais de Aventura no contexto estudado. O debate foi ampliado para questões como custos individual

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

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

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

Além disso, um aspecto que precisa ser considerado durante o processo é que não conseguiríamos trazer esses debates em poucas aulas, pois as problematizações e os tensionamentos não são simples e não podem ser tratados de forma sucinta. Por conta também desse motivo, percebemos o quanto avanço do Novo Ensino Médio

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

Então, contrariando as perspectivas abordadas durante o processo educativo, percebemos o avanço do neoliberalismo na educação, que busca uma formação acrítica e apolítica, para que a classe trabalhadora continue sendo explorada. Entretanto, a escola em que a pesquisa foi realizada tem uma proposta curricular problematizadora e crítica, considerando as vivências e percursos dos(das) alunos(as). Nesse ambiente, a docente já conquistou seu espaço, e seu trabalho é respeitado e valorizado, o que todavia pode não acontecer em outros locais.

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

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

Associado a essas questões, foi necessário que considerássemos a importância dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica para que a proposta didática abarcasse os aspectos necessários à formação crítica dos(das) estudantes, mas percebemos ainda que existem poucos trabalhos na literatura que levam em consideração os aspectos diretamente ligados com a prática pedagógica dentro da área da Educação Física, o que dificulta a presença da perspectiva nos contextos escolares.

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

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

A revista digital, como uma ferramenta de avaliação, também mostrou-se positiva, pois, além de sua constituição ser instigante por utilizar as tecnologias disponíveis, permitiu analisar as compreensões dos(das) alunos(as) ao final da sequência didática, o que amplia as possibilidades de avaliação na Educação Física escolar. Além disso, a revista digital é utilizada como produto educacional. Os produtos educacionais dos mestrados profissionais são criticados por muitas vezes trazer um "receituário" sobre como dar aula. Diferentemente disso, buscamos construir a revista, em que foram apresentadas inquietações dos(das) alunos(as), além de trazer possibilidades por meio do mapeamento elaborado por eles(elas).

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

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

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

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

Durante o processo, destacamos a competência da docente para a realização do trabalho, tendo em conta que, além de ter uma compreensão ampla quanto aos fundamentos da pedagogia aplicada, a professora apresenta experiência docente e, em sua formação universitária, teve oportunidade de contato com iniciativas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência, voltados para a formação docente.

Além disso, existe um vínculo professor/aluno construído ao longo do tempo, visto que a professora leciona nesta turma desde a primeira série do Ensino Médio, em razão do que as propostas foram bem-recebidas. Sabemos que isso pode não acontecer no início, pois muitos alunos(as) têm a crença de que as aulas de Educação Física se resumem a um momento de recreação, desvalorizando os debates realizados. Com o passar do tempo, eles percebem um significado no processo pedagógico e o valorizam.

Existem problemáticas que implicam o fazer docente, como, por exemplo, a prática apresentada por Alves (2018) em sua dissertação, na qual, mesmo com apropriação das bases teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica, houve dificuldades no processo pedagógico. Isso foi ocasionado pelo fato de a pesquisadora não ser professora da turma, e também pelo fato de os(as) alunos(as) que participaram do processo pedagógico em questão terem como hábito "aulas livres", cujo tempo escolar é ocupado com atividades sem intencionalidade pedagógica. Na construção das aulas, não foram consideradas as especificidades dos(das) estudantes e, no processo, eles se recusaram a participar das aulas, a realizar as atividades propostas e as avaliações, o que se apresentou como um ponto bastante desfavorável para a pesquisa citada.

Por isso, compreendemos o espaço educativo também como uma construção de confiança e comprometimento e, no nosso contexto, esse aspecto se mostrou fundamental, tendo em vista que já existia uma proximidade entre os(as) alunos(as) e a pesquisadora. Durante as aulas, buscamos fomentar a per-cepção do avanço do capitalismo e como este inibe a classe com menor poder aquisitivo de desfrutar dos seus direitos. Ao fim desse processo, os(as) alunos(as) começam a perceber que esses direitos precisam ser respeitados, e passam a pensar na luta coletiva como possibilidade. Com isso, conseguimos perceber o papel do processo pedagógico na formação da consciência de classe, com a presença, nos processos de avaliação e análise, das questões abordadas e problematizadas durante a sequência pedagógica.

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

Em contrapartida, segundo Reis *et al*. (2013), mesmo existindo uma evolução teórica/metodológica, ainda existem professores(as) com dificuldades de organizar, planejar e sistematizar o ensino da Educação Física em uma perspectiva crítica. Os problemas relatados vão da formação inicial à continuada, até a ausência de referências concretas para a construção da prática pedagógica.

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

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



Capítulo 11 – Para além da Teoria, Compreendendo o Cenário Atual em busca da presença de pedagogias libertadoras no contexto educacional

"Apesar de você
Amanhã há de ser
Outro dia"

Apesar de Você
Chico Buarque

Valter Bracht (2023), um dos autores do Currículo Crítico-Superador, lamenta a sensação amarga de "Morangos Mofados"[1] quando aborda a presença das perspectivas críticas da Educação Física na prática pedagógica. Reitera o autor que a disciplina é o que acontece na prática, e mesmo que a abordagem dos aspectos referentes à cultura corporal seja considerada como sua especificidade há mais de 30 anos, tal perspectiva não é seguida majoritariamente pelos(as) docentes. As causas para esse quadro são diversas, mas Bracht prioriza a luta contra o avanço do neoliberalismo e o reconhecimento dos(das) professores(as) como parte do processo, e não como meros destinatários de propostas pedagógicas, como os principais pontos a partir dos quais podemos alcançar uma Educação Física crítica.

[1] "Morangos Mofados" é o termo utilizado como título de um livro de Caio Fernando de Abreu, que aborda os anos 1970 e o movimento cultural nesse período, tratando de expectativas e frustrações, revelando, ao mesmo tempo, tanto a perplexidade diante da falência de um sonho quanto a necessidade de se encontrarem soluções, absorvendo a riqueza de toda a experiência passada.

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

Desse modo, a Pedagogia Histórico-Crítica é um caminho para viabilizar a subversão de uma Educação Física que, em seus desdobramentos históricos, operou em correspondência aos interesses sociais hegemônicos. Mas, utilizando-se de instru-mentos de luta e resistência, a disciplina vem se tornando aliada ao discurso contra--hegemônico, superando sua perspectiva tradicionalmente acrítica, ahistórica e dissociada de reflexões. Para isso, é necessário um trabalho coletivo, envolvendo docentes e gestores(as), com intensa mobilização a fim de difundi-la a partir da leitura da realidade, buscando uma transformação social e a formação omnilateral teoricamente comprometida.

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

Portanto, com o avanço do neoliberalismo, torna-se ainda mais urgente assumir uma postura crítica, em busca de uma escola pública de qualidade para todos(as), em lugar de uma posição segregacionista que favoreça a separação entre uma escola para elite e outra para os(as) trabalhadores(as), restringindo o acesso aos saberes a uma pequena parcela da população, conforme os interesses da burguesia em sua busca pela domesticação do proletariado. Além disso, é necessária

a união entre as concepções críticas contrárias ao neoliberalismo, pois não podemos acreditar na existência de somente uma pedagogia correta, e, sim, em diversas possibilidades educacionais contra-hegemônicas, que podem pro-porcionar, de forma conjunta, uma sociedade mais justa.

Um segundo aspecto importante, que também é apresentado por Bracht (2023), é a questão da construção de ciência *com* e não *para* os(as) docentes. Nesse sentido, são necessários projetos de formação inicial, como, por exemplo, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência Pedagógica, e projetos de formação continuada, como os diversos programas de mestrado e doutorado com enfoque educacional, bem como o programa de Mestrado Profissional em Educação Física (ProEF). Tais programas, além de refletirem com os(as) professores(as) sobre o dia a dia escolar, trazem a possibilidade de ampliação das perspectivas críticas, em busca de uma formação libertadora para os(as) estudantes, e, na área de Educação Física em particular, também a superação da dualidade entre o intelectual e o corporal.

Para maior presença das pedagogias críticas[2] no contexto escolar, vemos também a potencialidade a partir da ampliação e criação de grupos de estudo que promovam o debate, o avanço, a apresentação e a disseminação dessas abordagens pedagógicas, de modo que a prática possa ser de fato modificada. Nessa perspectiva, a Pedagogia Histórico-Crítica tem passado por diversos avanços, pois existem grupos que vêm estudando e progredindo na sua didatização, como, por exemplo, o Grupo de Estudos Marxistas em Educação (UNESP-Araraquara), o Grupo de Pedagogia Histórico-Crítica e educação escolar da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), o Grupo Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação

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

no Brasil" (HISTEDBR), o Grupo de Estudos em Pedagogia Histórico-Crítica da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ - ProDEd - Programa Desenvolvimento e Educação Theotonio dos Santos) e a Rede de Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física Esporte e Lazer (LEPEL), que são grandes colaboradores pela luta para proporcionar uma educação de qualidade aos(as) trabalhadores(as).

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

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

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

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

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

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

A partir dessas constatações, nos questionamos: Como a ciência pode auxiliar nesse aspecto? Se as pedagogias críticas possuem tamanho potencial de transformação, por que ainda vemos a persistência de práticas descomprometidas com a mudança da realidade social? De que modo a formação inicial e continuada dos(das) docentes pode contribuir para a ampliação das perspectivas críticas? Existem grupos de estudos acessíveis para os(as) docentes pensarem conjuntamente a prática pedagógica crítica? Como esses grupos de estudo estão funcionando? Os grupos se articulam entre si? Quais as possibilidades de ampliação? E quanto aos Coletivos Educacionais, existem Coletivos específicos que militam na área

da Educação Física? Como podemos nos articular como categoria para buscar uma valorização da educação que resulte em uma formação crítica para os(as) estudantes?

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

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

Entretanto, quando olhamos para a formação continuada, como o Programa de Mestrado Profissional em Educação Física, que tem entre suas características constitutivas a construção científica *com* o(a) docente, destacamos os dados do estudo de Barreto, Maldonado e Casagrande (2023), apresentado no XXIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e no X Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Segundo esses dados, até o ano de 2021 existiam, no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física, somente 6,96% (totalizando 11 dissertações) dos estudos que discutiam sobre questões de gênero; 3,16% (totalizando cinco dissertações), a respeito de inclusão, e 1,27% (totalizando duas dissertações) tratando das relações étnico-raciais, sem que houvesse qualquer estudo que tratasse, de forma específica, das questões decorrentes das relações socioeconômicas.

Quanto aos grupos de estudo, o que percebemos é que, na sua maioria, têm ligação direta com as universidades, e que a maior parte dos seus integrantes está ligada à formação inicial ou pós-graduações. A crítica, aqui, não se dá às universidades que promovem tais grupos de estudo, mas quanto ao afastamento de tais grupos dos(das) professores(as) envolvidos com a educação básica. Tal afastamento pode se dar por conta da dificuldade de acesso desses professores(as) ao ambiente acadêmico, pelo próprio desconhecimento das possibilidades trazidas por esses grupos de estudo e/ou pelo fato da sobrecarga de trabalho que esses(as) docentes ligados à educação básica precisam suportar em sua rotina laboral.

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

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

REFERÊNCIAS

ALVES, Carla da Silva Reis; CORSINO, Luciano Nascimento. O *Parkour* como possibilidade para a educação física escolar. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 41, p. 247-257, 2013. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2013v25n41p247

ALVES, Naiá Márjore Marrone. **A organização do trabalho pedagógico da Educação Física e a pedagogia histórico-crítica**: limites e possibilidades. Dissertação (Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação. Goiânia, p. 403. 2018.

ANDRADE, Leonardo Carlos de. **Educação Física e pedagogia histórico-crítica**: aproximações históricas e apropriações teóricas. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Goiás. Goiânia, p. 188. 2021.

ARMBRUST, Igor; LAURO, Flávio Antônio Ascânio. O *skate* e suas possibilidades educacionais. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 16, p. 799-807, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/motriz/a/tm7dGTDWxVVj3SMzKcF3Fqg/?lang=pt

AVILA, Luciana Toaldo Gentilini; SOUZA, Cláudia Lima de; SOARES, Rogério Matias; BOTELHO, Nathalia Coelho; SCHUERNE, Lara Silva; DUARTE, Sherelise Alves; RODRIGUES, Leonardo de Souza; PINTO, Joana Barroco; PINTO, Andre Luis Martins. Práticas corporais de aventura: uma experiência do PIBID educação física. **Cadernos de Aplicação**, v. 33, n. 2, 2020.Disponível em: https://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/103130

BARRETO, Samara Moura; MALDONADO, Daniel Teixeira; CASAGRANDE, Fernanda Gabriela de Rezende. A (in)visibilidade do pensamento decolonial nas dissertações do programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional. *In:* XXIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do X Congresso Internacional de Ciências do Esporte, **Anais**. 2023, Fortaleza/CE. Disponível em: https://cbce.org.br/evento/conbrace23

BELTRÃO, José Arlen; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; TEIXEIRA, David Romão. A educação física no novo ensino médio: implicações e tendências promovidas pela reforma e pela BNCC. **Práxis Educacional**, v. 16, n. 43, p. 656-680, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2178-26792020000700656&script=sci_arttext

BESSA, Chera Rosane Leles de. **Trilhas ecológicas como recurso didático para a educação ambiental**: integrando Geografia e Educação Física. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - Campus Palmas. Palmas, p. 167. 2022. Disponível em: https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/4172

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora Ltda, 1994.

BRACHT, Valter. **Educação Física e Aprendizagem Social**. Edição 30 anos. Ijuí: Unijuí, 2023.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: educação é a Base. Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Versão Final. Ministério da Educação. Dezembro, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o Ensino Médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publica caooriginal-172512-pl.html

BRITO, Silvia Helena Andrade de; MARINS, Guilherme Afonso Monteiro de Barros. Fundação Lemann e o Programa de Inovação Educação Conectada: em pauta as relações entre público e privado no campo das políticas educacionais. **Educar em Revista**, v. 36, p. e77558, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/vgVG6Hk63XFCVvH5Sxk7QLv/?lang=pt

BROOKE, Nigel (Ed.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Fino Traço Editora, 2012.

BUENO, Fernando Protti; PIRES, Paulo dos Santos. Ecoturismo e educação ambiental: possibilidades e potencialidades de conservação da natureza. **Seminário de pesquisa em turismo do MERCOSUL**, v. 4, 2006. Disponível em: https://www.anptur.org.br/anais/anais/files/3/74.pdf

CASAGRANDE, Fernanda Gabriela de Rezende. **PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: possibilidades didáticas em um contexto de reformas educativas neoliberais no Ensino Médio**. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Educação Física) Instituto Federal do Sul de Minas Gerais - Campus Muzambinho, p.199. 2024. Disponível em: https://admin-pergamum.ifsuldeminas.edu.br/pergamumweb/vinculos/000070/0000709a.pdf

CASAGRANDE, Fernanda Gabriela de Rezende; PEREIRA, Mateus Camargo (b). PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: levantamento de estudos que abordam relatos ou análise de aspectos da prática pedagógica. **ARQUIVOS EM MOVIMENTO**, v.21, n.1, p. 108-123, 2025. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/66674

CÁSSIO, Fernando Luiz. Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. **Retratos da Escola**, v. 12, n. 23, p. 239-254, 2018. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/887

CAUPER, Dayse Alisson Câmara; ONOFRE, Thiago. Práticas Corporais de Aventura na escola Pública a partir da Base Nacional Comum Curricular - Uma reflexão sobre o ensino do esporte Orientação nas aulas de Educação Física. *In:* IX Congresso Brasileiro de Atividade de Aventura e III Congresso Internacional de Atividade de Aventura - Uma aventura olímpica, **Anais**. 2016, Lavras/MG. 2016. p. 75-75.

CAUPER, Dayse Câmara. **O ensino do esporte orientação na escola**: possibilidades e limites de uma proposta à luz da metodologia crítico-superadora. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás. Goiânia, p. 388. 2018.

CERQUEIRA, Jackson BA. Uma visão do neoliberalismo: surgimento, atuação e perspectivas. **Sitientibus**, n. 39, 2008. Disponível em: http://periodicos.uefs.br/index.php/sitientibus/article/view/7594

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

DAMICO, José. Corpo a corpo com os jovens: grupos focais e análise de discurso na pesquisa em educação física. **Movimento**, v. 12, n. 2, p. 35-67, 2006. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/1153/115315946003.pdf

DORNELLES, Priscila Gomes. Do corpo que distingue meninos e meninas na educação física escolar. **Cadernos Cedes**, v. 32, p. 187-198, 2012.Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/rmssCPQFnQ4ZGpFkkG9M4jx/?lang=pt

DRUMM, Andy; MOORE, Alan. Introdução ao planejamento do ecoturismo. **Desenvolvimento do Ecoturismo: um manual para profissionais de conservação**, v. 1, p. 001-100, 2003. Disponível em: http://www.bio-nica.info/biblioteca/Drumm2002EcotourismDevelopment.pdf

DUARTE, Newton. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. Autores associados, 2017.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; CRUZ SOBRINHO, Sidinei. O desafio da função social docente diante das políticas educacionais em curso no Brasil. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 14, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-19692020000100125&script=sci_arttext

FEDERAL, Senado. Constituição. Brasília (DF), 1988. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Artmed editora, 2004.

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

GARCIA, Alessandro Barreta. Trabalho feminino em dose dupla: onde está o lazer? **Motrivivência**, n. 32-33, p. 375-388, 2009. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2009n32-33p375

GARIGLIO, José Ângelo; ALMEIDA JUNIOR, Admir Soares; OLIVEIRA, Cláudio Márcio. O "Novo" Ensino Médio: implicações ao processo de legitimação da Educação Física. **Motrivivência**, v. 29, n. 52, p. 53-70, 2017. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n52p53

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

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Plageder, 2009.

GRANZOTO, Joelson dos Santos. *Slackline*: uma abordagem sistematizada sobre o esporte. **FACIDER - Revista Científica**, n. 09, p. 1-15, 2016.

HARVEY, David. O direito à cidade. **Lutas sociais**, n. 29, p. 73-89, 2012. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/ls/article/view/18497

IASI, Mauro Luis. Educação e consciência de classe: desafios estratégicos. **Perspectiva**, v. 31, n. 1, p. 67-83, jan./abr. 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v31n01/v31n01a05.pdf

LAVOURA, Tiago Nicola; GALVÃO, Ana Carolina. Fundamentos da didática histórico-crítica: superando limites e recolocando desafios. *In:* GALVÃO, Ana Carolina; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira; COSTA, Larissa Quachio; LAVOURA, Tiago Nicola (org). **Pedagogia histórico-crítica: 40 anos de luta por escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2021.

LAVOURA, Tiago Nicola; SILVA, Tiago Felipe. Práticas A Canoagem, a escola e a atuação do profissional de Educação Física. *In:* 3° Congresso Brasileiro de Atividade de Aventura - Conquistando Novas Vias, **Anais**. 2008, Santa Teresa/ES. p. 21-22.

LIMA, Rodrigo Soares *et al.* Atividades de aventura: conteúdo a ser reconhecido pela Educação Física escolar. *In:* II Congresso Brasileiro de Atividades de Aventura, 2007, Governador Valadares. **Anais**. Governador Valadares: Laboratório de Estudos do Lazer, 2007. p. 87 - 90.

LOPES, Ediane Carolina Peixoto Marques; CAPRIO, Marina. As influências do modelo neoliberal na educação. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, n. 5, p. 1-16, 2008. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9152

MALDONADO, Daniel Teixeira. **Professores e professoras de Educação Física progressistas do mundo, uni-vos**. Curitiba: CRV, 2020.

MALDONADO, Daniel Teixeira; NEIRA, Marcos Garcia. Educação física na Educação Básica: resistências e transgressões na prática político-pedagógica. *In:* XXII CONBRACE e IX CONICE, 2021, Belo Horizonte. **Anais**. CBCE, 2021. Disponível em: http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2021/9conice/paper/viewFile/14471/7837

MARCASSA, Luciana Pedrosa; ALMEIDA JÚNIOR, Admir Soares; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. **Ensino da Educação Física e formação humana**. Curitiba: Appris, 2021.

MENDONÇA, Fernanda Medeiros; RODRIGUES, Anegleyce Teodoro; SILVA, Hugo Leonardo Fonseca da. A educação integral e a cultura corporal: Princípio e fundamentos para a formação omnilateral. *In:* MARCASSA, Luciana Pedrosa; ALMEIDA JÚNIOR, Admir Soares; NASCIMENTOS, Carolina Picchetti (org.). **Ensino da Educação Física e formação humana**. Curitiba: Appris, 2021. p. 313.

MINAS GERAIS. Currículo Referência de Minas Gerais. Minas Gerais, 2018. Disponível em: http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/20181012%20-%20Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%AAncia%20de%20Minas%20Gerais%20vFinal.pdf

MINAYO, Maria Cecilia de Souza; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?. **Cadernos de saúde pública**, v. 9, p. 237-248, 1993. Disponível em: https://www.scielosp.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/csp/v9n3/02.pdf

NEIMAN, Zysman; MENDONÇA, Rita. Ecoturismo: discurso, desejo e realidade. **Revista Turismo em Análise**, v. 11, n. 2, p. 98-110, 2000. Dsponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/8367797/ecoturismo_desejo_e_realidade-libre.pdf?1390893175=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DEcoturismo_discurso_desejo_e_realidade.pdf&Expires=1760824460&Signature=d7ndQAxNkGs4awdcTFSZraG-eed-7gQDkIkLzDKZZFKgNCiAvwz4BaReVoyFgyXNdbaXVL7WDconvQes1lWpaodynqty6w2LVoMP6IUbuc8YBD71OV07Xoq0vVYkip9nMcVhgtNCqFQhnueGBgB7LTgXs5fp-4oo-2Xs7lipUnY2zKkw1GD~7rLZEbzC3aeecNb1jo455~NrGSPPNgQIGggY8pgVNTZi8JaEcbfEDuZcOczkP0aGCwbkoD

9aZPBb4A3sNCjSiHQRMIGEL2pzRNehDKo8aTxcAaZVZ7mt8zp-1y0uI1QZ0Rkz7BaVd-6NI52rm4e~2NRfgdaDOKvkvg__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

ORSO, Paulino José. Os Desafios de uma Educação Revolucionária. *In:* ORSO, Paulino José; MALANCHEN, Julia; CASTANHA, André Paulo (org.). **Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução**: 100 anos da revolução Russa. Campinas: Armazém do Ipê, 2017.

PAIXÃO, Jairo Antônio da. O esporte de aventura como conteúdo possível nas aulas de educação física escolar. **Motrivivência**, v. 29, n. 50, p. 170-182, 2017. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n50p170

PEREIRA, Dimitri Wuo. *Slackline*: vivências acadêmicas na educação física. **Motrivivência**, n. 41, p. 223-233, 2013. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2013v25n41p223

PEREIRA, Dimitri Wuo; ARMBRUST, Igor. **Pedagogia da aventura**: os esportes radicais, de aventura e de ação na escola. Jundiaí: Fontoura, 2010.

PEREIRA, Glaucia Guiulia Costa.; BEZERRA, Alex Fabiano Santos. Atividades de aventura como prática pedagógica para as aulas de educação física. *In:* VII CBAA–Congresso Brasileiro de Atividades de Aventura/I CIAA "Tecnologias e Atividades de Aventura". 2016. **Anais**. Rio Claro/SP – Brasil. p. 31.

PORRETTI, Marcelo Faria; TRIANI, Felipe da Silva; ASSIS, Monique Ribeiro de. Esportes de aventura e mídia ao longo do tempo. **Temas em Educação Física Escolar**, v. 6, n. 3, p. 1-14, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Temas-Em-Educacao-Fisica-Escolar/publication/373093067_ESPORTES_DE_AVENTURA_E_MIDIA_AO_LONGO_DO_TEMPO/links/64d7d7fb25837316ee0955a8/ESPORTES-DE-AVENTURA-E-MIDIA-AO-LONGO-DO-TEMPO.pdf

PRODÓCIMO, Elaine; SPOLAOR, Gabriel da Costa; LEITÃO, Arnaldo Sifuente Pinheiro. Nas dobras do mundo: Linguagem e Educação Física em diálogo com Paulo Freire. *In:* MALDONADO, Daniel Teixeira; FARIAS, Uirá de Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline (org.). **Linguagens na Educação Física Escolar**: Diferentes Formas de Ler o Mundo. 44. Curitiba: CRV, 2021.

Projeto Político-Pedagógico. Escola Estadual _____, Poços de Caldas-MG, 2022.

REIS, Adriano de Paiva; PEREIRA, Carla Cristina Carvalho; PINA, Leonardo Docena; LANDIM, Renata Aparecida Alves. **Pedagogia histórico-crítica e Educação Física**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Katia Faria de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 23, p. 64-73, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/XdM8zW9X3HqHpS8ZwBVxpYN/

ROSAR, Maria de Fátima Feliz. Movimentos Sociais, Educação e Revolução. *In:* ORSO, Paulino José; MALANCHEN, Julia; CASTANHA, André Paulo (org.). **Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução: 100 anos da revolução Russa**. Campinas: Armazém do Ipê, 2017. p. 224.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. (11a ed.). Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia** (1a ed.). São Paulo: Cortez, 1983.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução**, v. 100, p. 53-71, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. 7° ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Em aberto**, v. 3, n. 22, 1984. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/96061829/9519-libre.pdf?1671499107=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DSobre_a_Natureza_e_Especificidade_Da_Edu.pdf&Expires=1760824586&Signature=OJjGccvRQbs1B3Y7CHUr8ApGTxf6TFis1a4T4vE4IjvYo-xm0gb2SybzehlTHpiiKLV3x8quW~m5CsN96f2H~acQGR2FKMabsb8kId95yzkbsg1jnKFwu7LnUuWE0sC7Baj0naiC-bSwpu24JMa4W4dnpOfCFqHnDns3EEM0skTRVeHc0lyl-UAaMiIiYtuxKAd7nBsY5e8fWvCNbOj7FltumQmviF0vaqsn7VsK4SHa8LGDURuEiNRQPTFc

jJrO0Z6SLJGUTuRzNtxeFmKn3XLxXpFQn380GhRTKtCC0PoNlewK482Buid9hXYCxCJqN141atkdoce2Fig1ajpcAg__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. Autores Associados, 2021.

SCHWARTZ, Gisele Maria; FIGUEIREDO, Juliana de Paula; PEREIRA, Leonardo Madeira; CRISTOFOLETTI, Danielle Ferreira Auriemo; DIAS, Viviane Kawano. Preconceito e esportes de aventura: A (não) presença feminina. **Motricidade**, p. 56-67, 2013. Disponível em: https://scielo.pt/scielo.php?pid=S1646-107X2013000100007&script=sci_arttext

Gisele Maria Schwartz, Juliana de Paula Figueiredo, Leonardo Madeira Pereira, Danielle Ferreira Auriemo Christofoletti, Viviane Kawano Dias.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. In: HOLLANDA, H. B. (Org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

SILVA, Cinthia Lopes da; SILVA, Tatyane Perna. Lazer e Educação Física: textos didáticos para a formação de profissionais do lazer. 2012. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/128016

SILVA, Fabiana Duarte; MOURÃO, Ludmila Nunes. Representações de gênero na mídia sobre a corrida de aventura. *In:* Seminário Internacional Fazendo Gênero/Women's Worlds Congress. **Anais**. 2017. p. 13.

SILVA, Jaqueline Rodrigues. **Pedagogia histórico-crítica e Educação Física: entre limites e avanços das aproximações/apropriações**. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, p. 152. 2019.

SILVA, Luciene Ferreira da. Educação e lazer: reflexões sobre o PNE e a BNCC à luz da pedagogia histórico crítica. **Conexões**, v. 19, p. 1-21, 2021. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8660872

SILVA, Regina Queiroz; ANDRADE, Leonardo Carlos de; LIMA, Isaac Neves de; COSTA, Katiane dos Santos. O ensino das práticas de aventura e a contextualização da determinação social da saúde. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 19, n. 3, p. 199-204, 2021. Disponível em: https://saber.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/27473

SOARES, Carmen Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; VARJAL, Elisabeth; CASTELLANI FILHO, Lino; ESCOBAR, Micheli Ortega; BRACHT, Valter. **Metodologia do Ensino de Educação Física** (1a ed.). São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, Marta Genú; BRITO NETO, Anibal Correia. Formação de professores para a promoção de justiça social: Os fundamentos epistemológicos da pedagogia da cultura corporal como proposta superadora. *In:* MALDONADO, Daniel Teixeira; SILVA, Maria Eleni Henrique; MARTINS, Raphaell Moreira (org.). **Educação Física Escolar e justiça social**: experiências curriculares na educação básica. 47. Curitiba: CRV, 2022. p 19 -30.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Pedagogia histórico-crítica e metodologia de ensino crítico-superadora da educação física: Nexos e determinações. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 27, n. 1, p. 5-23, 2016. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3962

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; COSTA, Cláudio dos Santos; BÔAS JÚNIOR, Jaildo Calda dos Santos Vila. O trato com o conhecimento da ginástica em classes multisseriadas: apontamentos da pedagogia histórico-crítica e da metodologia do ensino da educação física crítico-superadora para o currículo das escolas públicas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 26, n. 26040, p. 1-15, mai. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/mov/a/RjFPYDM8xwbkYMSLcxqDFLG/?format=html&lang=pt

TEIXEIRA, David Romão; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Os objetos de ensino e a seleção dos conteúdos escolares: reflexões a partir dos estudos sobre a educação física. *In:* GALVÃO, Ana Carolina; SANTOS JÚNIOR, Cláudio Lira; COSTA, Larissa Quachio; LAVOURA, Tiago Nicola (org). **Pedagogia histórico-crítica: 40 anos de luta por escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2021.

UCHOGA, Liane Aparecida Roveran; ALTMANN, Helena. Educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 38, p. 163-170, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbce/a/rdqF38mftSTqS7tCLrFLBMQ/?format=html&lang=pt

VASCONCELLOS, Sarah Camello; FRANCISCO, Ana Lúcia. Uso do diário de campo em investigações no ambiente escolar: A construção de uma metodologia. **CIAIQ2015**, v. 2, p. 411-413, 2015.

SOBRE OS AUTORES

Fernanda Gabriela de Rezende Casagrande é professora de Educação Física, graduada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS) - Campus Muzambinho. É mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional em Educacão Física (ProEF) da mesma instituição. Atualmente, é doutoranda no Programa de Educacão Física e Sociedade da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e atua coma professora efetiva de Educação Física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) - Campus Boca do Acre.

Mateus Camargo Pereira é licenciado em Educação Física pela Faculdade de Educação Física da Unicamp, mestre em Educação pela mesma universidade e doutor em Desenvolvimento Humano e Tecnologias pela Unesp. Atualmente, é professor efetivo e titular no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – Campus Muzambinho, além de docente e coordenador adjunto do Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional em Educação Física (ProEF) da mesma instituição.