

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO – UFRPE**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA – DEFIS**  
**LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**O FUTSAL COMO CONTEÚDO NO CURRÍCULO DE PERNAMBUCO – ENSINO  
FUNDAMENTAL**

**JOSÉ FERNANDES MARTINS DA SILVA**

**RECIFE**

**2022**

**JOSÉ FERNANDES MARTINS DA SILVA**

**O FUTSAL COMO CONTEÚDO NO CURRÍCULO DE PERNAMBUCO – ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de licenciado em Educação Física pela Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE.  
Orientador: Professor Me. Eduardo Jorge Souza da Silva

**RECIFE**

**2022**

**JOSÉ FERNANDES MARTINS DA SILVA**

Aprovado em 11 de Outubro 2022.

COMISSÃO  
EXAMINADORA

.....  
Prof. Eduardo Jorge Souza da Silva  
Orientador

.....  
Prof. Dra. Andréa Carla de Paiva

.....  
Prof. Ms Ana Flávia Pinho

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus, minha Mãe (Maria Martins), Esposa (Cristina), filhos (Marllon dos Santos, Maria Fernanda e Maria Paula) e irmãos (Maria Gorete *In memória*, Ana Gerusa *In Memória*, Marcos Martins e Ana Paula).

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a ti, Senhor, de todo o meu coração, por não soltar as minhas mãos, por me ajudar a enfrentar as dificuldades, pois foi através da tua força e do teu poder que eu consegui essa vitória tão importante para mim. É um momento de muita emoção e meu coração está carregado de gratidão.

Família, vocês me deram forças nas dificuldades e me ajudaram a vencer. Obrigada por me apoiarem sempre. Se hoje sou capaz de realizar meus sonhos e devo a vocês tantos ensinamentos no dia a dia, e que posso tudo quando coloco amor e dedicação. Obrigado, família!

Agradeço aos bons amigos que conquistei ao longo da caminhada acadêmica, que são raros e valiosos e aos meus, agradeço por todo bem que me fazem desde sempre!

À esta universidade, a sua direção e todo seu corpo de servidores, deixo uma palavra de agradecimento, por todo ambiente inspirador e pela oportunidade de concluir este curso.

Aos professores agradeço a orientação incansável, o empenho e a confiança que ajudaram a tornar possível este sonho tão especial.

Agradeço aos professores da banca, a Me Ana Flávia Pinho e a Dra. Andréa Carla de Paiva pelas contribuições tão importantes ao trabalho.

Gostaria de dirigir os meus sinceros agradecimentos às instituições de ensino, gestores, colaboradores, professores e alunos que me acolheram durante o período de estágio e por todos os conhecimentos que me transmitiram.

Finalizamos um passo para darmos início a outro muito maior. É hora de gratidão pelo que foi e expectativa pelo que virá!

## RESUMO

Este estudo, caracterizado como uma monografia, buscou tratar o seguinte objeto de estudo – O ensino do conteúdo Futsal pelo componente curricular educação física, conforme tratado no documento Currículo de Pernambuco para o ensino fundamental / 2019. Para tanto, foi delimitada a seguinte questão-problema: Quais os fundamentos didático-metodológicos que orientam o trato do ensino do futsal como conteúdo da educação física no documento Currículo de Pernambuco/2019? Para tal, tem-se como objetivo analisar, explicar e compreender a base didático-metodológica para o ensino do conteúdo Futsal, privilegiada no Currículo de Pernambuco – Ensino Fundamental. Metodologicamente utilizamos da pesquisa de natureza bibliográfico-documental, de caráter exploratório-descritiva, com foco no documento Currículo de Pernambuco - Ensino fundamental/2019. Conclui-se que a pedagogia histórico-crítica aponta uma saída para o dilema posto pelas tendências pedagógicas não críticas, que opõem, excludentemente, teoria e prática, professor e aluno. Entendida como mediação no seio da prática social global, a pedagogia histórico-crítica concebe que a educação tem a prática social como ponto de partida e ponto de chegada da prática educativa, e diante disso, reconhecer o futsal como atividade humana, significa buscar aprendê-lo no interior de um sistema de relações da vida social.

**Palavras Chaves:** Currículo Pernambuco. Educação física. Ensino fundamental. Futsal.

## **ABSTRACT**

This study, characterized as a monograph, sought to address the following object of study - The teaching of Futsal content through the physical education curriculum component, as discussed in the document Curriculum of Pernambuco for elementary school / 2019. For this purpose, the following problem question was delimited: What are the didactic-methodological foundations that guide the treatment of futsal teaching as physical education content in the document Curriculum of Pernambuco/2019? To this end, the objective is to analyze, explain and understand the didactic methodological basis for teaching Futsal content privileged in the Pernambuco Curriculum – Elementary School. Methodologically, we used research of a bibliographic-documentary nature, of an exploratory-descriptive nature, focusing on the document Curriculum of Pernambuco - Fundamental Education/2019. It is concluded that historical-critical pedagogy points out a way out of the dilemma posed by non critical pedagogical trends, which oppose, excluding theory and practice, teacher and student. Understood as mediation within the global social practice, historical-critical pedagogy conceives that education has social practice as a starting point and arrival point of educational practice, before that, recognizing futsal as a human activity means seeking to learn it in the within a system of relations of social life.

**Keywords:** Pernambuco Curriculum. PE. Elementary School. Futsal

## LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE/PE	Conselho Estadual de Educação de Pernambuco
CPEEF/EF	Currículo de Pernambuco – Educação Física/Ensino Fundamental
DAICEF-EF	Documento de Apoio à Implementação do Currículo de Educação Física no Ensino Fundamental
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
OCBEF	Organizador Curricular Bimestral de Educação Física
PPEIC	Proposta Pedagógica Estadual de Implementação Curricular
PCPE	Parâmetros Curriculares de Pernambuco
PPRIC	Propostas Pedagógicas Regionais de Implementação Curricular
SEE-PE	Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	09
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	11
2.1 Fundamentos da pedagogia Histórico Crítica.....	15
2.2 O ensino de conteúdos na educação física: Princípios didáticos e metodológicos.....	18
2.3 Ensino de Conteúdos da Educação Física: Princípios Curriculares .....	20
<b>3 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA</b> .....	27
3.1 A metodologia e os procedimentos metodológicos.....	28
3.2 A relação entre pedagogia e metodologia no ensino dos conteúdos.....	28
<b>4 O CURRÍCULO DE PERNAMBUCO: O ensino do Futsal</b> .....	30
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	36
REFERÊNCIAS	

## 1 INTRODUÇÃO

A vida me permitiu vivenciar e entender o futsal por mediações distintas, ora por causa da minha profissão de árbitro de futsal, ora no contexto da Licenciatura em Educação Física - UFRPE. Mediante a necessidade de aprofundar a compreensão teórica e metodológica destas diferenças, foi possível perceber que há, na área educacional, a necessidade de entender melhor as diferenças entre futsal enquanto modalidade esportiva, e futsal como conteúdo de ensino da educação física. Significa entender melhor a metodologia acerca das diferenças entre “dominar os conteúdos do futsal como árbitro” e “dominar o futsal como docente”, para tratá-lo sob a ótica do processo de ensino aprendizagem.

A presente pesquisa tem como objeto analisar, explicar e compreender a base didático-metodológica para o ensino do conteúdo Futsal privilegiada no Currículo de Pernambuco – Ensino Fundamental, o que de maneira geral implica compreendê-la no contexto das políticas públicas para Educação Física na Educação Básica no Estado de Pernambuco.

Hoje, percebe-se que as investigações no campo educacional, do ponto de vista da educação física escolar, reconhecem que estão ligados aos (as) professores(as) que trabalham nas escolas brasileiras, onde o currículo pode ser visto e o futebol, em especial o futsal. Não podemos deixar de mencionar o futebol, pois o mesmo está na origem do futsal. O futebol é o esporte mais tradicional do Brasil, e nos estudos de Martins Junior (2018) conta-se que foi, há mais ou menos um século, através dos ingleses, especialmente por Charles Miller, que o futebol ficou conhecido no Brasil.

Diante de tal perspectiva, levanta-se a seguinte indagação: Quais os fundamentos teóricos e metodológicos que delimitam o futsal como conteúdo de ensino da educação física no ensino fundamental na proposta curricular da rede pública do estado de Pernambuco?

Fundamentação didática trata-se da estruturação do trabalho docente. Planejamento educacional: objetivos e conteúdos de ensino, métodos, estratégias e técnicas de ensino (PIMENTA, 1997, p. 12).

Temos como hipótese da pesquisa que compreender os fundamentos teórico e metodológicos que delimitam o futsal como conteúdo de ensino da educação física, por meio das políticas públicas, é possível desenvolver metodologias específicas e adequadas para que o ensino do Esporte tenha

conteúdo.

Para tal, tem-se como objetivo geral analisar e explicar a base teórica e metodológica acerca do ensino do Futsal privilegiada no Currículo de Pernambuco – Ensino Fundamental.

Para a construção do referencial teórico, será analisado conteúdo do livro “Fundamentos da Didática Histórico Crítica”, de Galvão Lavoura e Martins (2017), a Metodologia do Ensino de Educação Física, do coletivos de autores (1992) e o Ensino de Educação Física e Formação Humana de Pedrosa, Almeida e Nascimento (2021).

Assim, delimitamos a proposta da pesquisa como sendo de natureza bibliográfico-documental, caráter exploratório-descritiva, que se utiliza de análise de documentos, em especial do Currículo de Pernambuco - Ensino Fundamental.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

Na maioria das vezes, todos os esportes coletivos na escola geram polêmicas, pois muitos têm uma experiência não muito explorada dentro da escola, fazendo com que o esporte, qualquer que seja ele, se torne um vilão entre alunos.

Segundo Daolio (2002), o esporte, precisa ser encarado, como elemento da cultura corporal que transcende a dimensão técnica e instrumental. Visto como fenômeno histórico-cultural, sendo também analisado antropologicamente e não apenas biomecanicamente. Ou seja, o futsal dentro da escola precisa ser visto de maneira diferenciada, visando não apenas desenvolver a parte motora do aluno, ou seja, o ato de fazer, da execução do gesto motor.

O futsal, desde sua criação, passou por grandes transformações, seja nas esquematizações táticas, nos fundamentos técnicos, nas regras e metragens. No início de sua criação, o futsal tinha suas regras parecidas com a do futebol, pois foi criado principalmente para que houvesse certa variação do futebol para maior acessibilidade de todos. Por muito tempo, o processo de ensino do futsal foi, e em alguns casos ainda é, centrado nas dimensões técnicas e físicas das partidas. Como consequência desse sistema de ensino-aprendizagem, os jogadores aprendem pouco sobre o jogo e limitam sua ação às situações pré-determinadas pelo treinador. Com o objetivo de avançar com os conceitos tradicionais sobre o ensino do esporte, diversos estudiosos das modalidades coletivas defendem que os aspectos táticos devem nortear todo o processo de aprendizagem, pois os aspectos táticos do futsal e futebol estão bastante relacionados com a inteligência de jogo da equipe e do jogador.

Neste sentido, em se tratando de educação, as teorias pedagógicas constituíram-se, e constituem-se, ao longo da história da educação, a partir das necessidades de se pensar e produzir formulações teóricas para a prática educativa, e no caso do esporte futsal, novas possibilidades, como a apontada em relação às táticas vem contribuindo para superar o ensino tradicional do futsal.

A aprendizagem do futsal requer atenção aos fundamentos individuais que são aqueles que têm o objetivo de realizar um gesto motor sem ajuda do companheiro, contudo são realizados coletivamente em situação de jogo, uma vez que a tática envolve a aprendizagem do ataque e da defesa que acontecem

colaborativamente entre todos os jogadores, são eles:

Quadro 01: Fundamentos individuais do Futsal

<b>O PASSE</b>	<b>O DRIBLE</b>	<b>O CABECEIO</b>	<b>O CHUTE</b>	<b>A RECEPÇÃO</b>	<b>A CONDUÇÃO DA BOLA</b>
----------------	-----------------	-----------------------	----------------	-----------------------	-----------------------------------

<p>O passe é um dos fundamentos mais importantes e básicos do jogo. O passe pode ser classificado de acordo com a trajetória da bola, a distância ou a execução. Pensando na trajetória, ele pode ser parabólico, a meia altura ou rasteiro. Com relação à distância, podemos classificá-lo como um passe curto, médio ou longo. Por</p>	<p>Como a quadra não permite uma extensa condução de bola, o drible faz com que o atleta coloque a sua equipe em vantagem, deixando um jogador adversário para trás, possibilitando o chute.</p>	<p>O cabeceio pode ser um fundamento tanto ofensivo quanto defensivo, ou seja, se faz uso dele para afastar a bola da área em uma situação de defesa, ou para direcioná-la ao gol em uma jogada de ataque.</p>	<p>Ele pode ser realizado de diferentes formas e a escolha pessoal do atleta deve levar em conta a situação e a finalidade da jogada. Um chute simples consiste em bater com a parte interna do pé na bola para afastá-la da área ou direcioná-la ao gol adversário.</p> <p>Já o</p>	<p>A recepção de bola é um fundamento utilizado sempre que um jogador recebe a bola em qualquer momento do jogo. É muito importante para conseguir manter a posse com a equipe, aumentando as chances de um resultado positivo. Ele pode ser realizado em diferentes partes do</p>	<p>A condução da bola nada mais é do que se deslocar em quadra com ela nos pés. É básico no futsal e todos os atletas devem ter domínio total desse fundamento. Para se destacar, conseguir conduzir com os dois pés é um importante diferencial.</p>
--	--	--	--	--	---

fim, a execução do movimento pode utilizar diferentes partes do pé, como as partes internas e externas, o solado, o bico e o calcanhar.			chute bate pronto deve ser usado quando não há espaço para domínio de bola.	corpo, como a coxa ou o peito.	
--	--	--	---	---	--

**Fonte:** <https://www.unisportbrasil.com.br/conheca-tudo-sobre-os-principais-fundamentos-do-futsal>

Além dos fundamentos técnicos, é fundamental a definição dos posicionamentos dos jogadores para a criação das táticas e estratégias de jogo. No futsal existem três posições bastante conhecidas: o fixo, o ala e o pivô. O fixo é considerado o jogador mais defensivo da equipe, semelhante aos zagueiros do futebol. No ataque, o fixo tem a função de organizar a equipe. Os alas jogam pelas laterais da quadra, participando frequentemente das jogadas de ataque. O pivô é o jogador mais ofensivo da equipe, posicionando-se próximo ao gol adversário. Esse jogador deve possuir capacidade de jogar de costas para o gol que está atacando, criando possibilidades de finalização para os outros jogadores da sua equipe (AUGUSTO, 2018). Na Figura 01 serão apresentados os posicionamentos dos atletas nas diferentes posições:

Figura 01: Posições dos jogadores de futsal.



Fonte: (AUGUSTO, 2018).

O professor de educação física, ensinando diariamente e com conteúdo diversificado, constrói uma aula mais propícia à aprendizagem, e nesse sentido, pode-se ressaltar que o futsal promove a inclusão e o desenvolvimento das inteligências múltiplas, transmite valores úteis para vida cidadã, desenvolve a coordenação motora, não se esquecendo, que, de forma lúdica, a participação de todos os alunos é multiplicada (COSTA, 2019). Objetivos estes, que podem ser atingidos dentro de uma proposta pedagógica voltada aos procedimentos metodológicos da conhecida pedagogia histórico-crítica que é uma produção coletiva que está em processo de elaboração e revisões constantes, uma teoria pedagógica alicerçada no materialismo histórico dialético, que compreende que a realidade é sempre dinâmica, por que o homem produz novas histórias a cada dia com a ação do seu trabalho.



## 2.1 Fundamentos da pedagogia Histórico-Crítica

Os fundamentos propriamente pedagógicos da pedagogia histórico-crítica que servem como base para entender a estrutura geral do método sistemático e traços essenciais e determinantes, são fundamentais para a apreensão teórico-metodológica. O desenvolvimento histórico está ligado à condição humana por meio do trabalho, transformando o encontrado na natureza em satisfações e necessidade pessoais, entendendo que a existência humana não é dádiva natural e que o homem aprende a produzir através da formação ao qual está inserido e no tempo necessário. Enfatiza-se que a “defesa da especificidade da escola e a importância do trabalho escolar como elemento necessário ao desenvolvimento cultural concorrem para o desenvolvimento humano em geral”, premissa esta, que também delineou a natureza da educação, na qual o trabalho material produz bens materiais, e o trabalho não material, por sua vez, está vinculado a produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades (SAVIANI, 2007b, Apud GALVÃO et al. 2019, p. 82).

Historicamente, é com o surgimento da sociedade que a forma escolar da educação se generaliza e se torna dominante, onde “o trabalho educativo” cumpre com a sua natureza de produzir, direta e intencionalmente nos indivíduos singulares a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (JESUS, 2020).

Para Saviani (2011) citado no presente estudo, “não basta a existência desse saber objetivo e sistematizado, é necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação, o que implica identificar, organizar, sequenciar e dosar os conteúdos e as formas que melhor possam fazer cumprir a finalidade educativa”. Nesse contexto se formalizou o objeto da educação escolar, ligados a elementos culturais e as especificidades da espécie humana. Importante ressaltar que o autor supracitado não dá à educação, o poder de transformação direta, para ele, ela é mediadora da prática social, humanizadora e interventora no que se refere a transformação social.

Não obstante, sabe-se que o desenvolvimento da humanidade como um todo e, no seu interior, o progressivo e complexo desenvolvimento da prática educativa, levou às exigências de concepções pedagógicas ou ideias pedagógicas, que nada mais são do que formulações ideais, encarnadas e constitutivas da

própria substância do desenvolvimento da prática educacional, expressando modelos formativos e projetos pedagógicos orientadores do agir educativo (COSTA, 2019).

A pedagogia histórico-crítica foi formulada para responder a um problema concreto – superar tanto o poder ilusório da educação burguesa, quanto a impotência das análises críticas à educação burguesa. A concepção crítico-reprodutivista desempenhou um importante papel no impulsionamento da crítica ao regime autoritário e à pedagogia autoritária (GAMA, 2015)

Saviani (2012) afirma que as concepções ou teorias pedagógicas emergiram no campo educacional com vistas a orientar e dirigir o modo de realizar o ato educativo. Para o autor, “não se pode negar que a atividade pedagógica, realizada por meio do trabalho educativo, se desenvolveu como, em geral, ocorre com toda a prática humana de forma espontânea, como uma atividade indiferenciada no interior da prática social global.”

Percebe-se que a pedagogia histórico-crítica dentro da sua historicidade se diferencia das demais concepções pedagógicas por causa de seus níveis recíprocos e determinantes entre si, o que para especialistas, é um dos motivos centrais da tentativa do desenvolvimento desta didática.

Importante observar que para entender realmente as necessidades do aluno na educação escolar, Martins (2013) desenvolveu um trabalho abordando as relações entre o desenvolvimento da educação escolar, tendo como aporte teórico a psicologia histórico-cultural e suas contribuições para a pedagogia histórico-crítica. Trata-se da tríade *conteúdo-forma-destinatário* que colaboraram para o avanço das explicações e formulações no campo da pedagogia histórico-crítica. O presente estudo, apresenta a premissa que “o ser humano é sujeito histórico, concreto que se constrói revolucionariamente como indivíduo para o seu tempo e para além dele, ao mesmo tempo”. O mesmo autor destaca que “a escola é um espaço privilegiado para a realização de um trabalho material específico aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos e símbolos de forma singular e natural, e aqui, as relações pedagógicas são assegurados por meio de conteúdos escolares, tema central para a pedagogia histórico-crítica.

Para os autores Galvão, Lavoura e Martins (2019), “a homogeneização necessária às objetivações para si depende do atendimento de três critérios básicos: No contexto da intencionalidade, primeiro critério, é possível afirmar que a atividade educativa visa posicionar os indivíduos em relação direta com os

conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, para que sejam deliberados, dentro de um planejamento das metodologias de ensino diretivas e das formas adequadas de avaliação.

Entende-se também que a problematização e a instrumentalização colocam-se no método pedagógico da pedagogia histórico-crítica fundamentalmente como elementos mediadores da relação dialética entre a genericidade humana da prática social e a culminância da ação pedagógica promovida pela catarse, singularmente em cada indivíduo. Ambas são, segundo os autores, catarses, na medida em que os elementos do método pedagógico acaba por modificar a maneira de ser dos indivíduos singulares, neles incorporados (JESUS, 2020).

Observa-se então, que o encaminhamento dado por Gasparin (2007) na tentativa de transposição didática da pedagogia histórico-crítica resulta em um esquematismo formal do método pedagógico engessando todo caráter de dialeticidade, processualidade, contradição e determinações recíprocas daquilo que se caracteriza como uma totalidade de elementos e momentos constitutivos da organização e do agir didático.

O mesmo autor, produziu um esquematismo que orientam a luz de suas formulações buscando desenvolver a prática pedagógica histórico-crítica, que, ao longo dos tempos demonstrou uma lacuna no que diz respeito à abordagem dialética da questão educacional, por isso passou por mudanças em relação a organização do trabalho didático, executados em sala de aula, sob a forma de indicação do que fazer na prática pedagógica e o equívoco central se consubstancia na conversão do método pedagógico em procedimento de ensino, configurando-se naquilo que se tem denominado de desmetodização do método da pedagogia histórico-crítica, com sua conseqüente didatização ou procedimentalização (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019; LAVOURA; MARTINS, 2017).

Entende-se que a teoria se revela como uma verdadeira reprodução ideal da própria realidade prática que necessita ser pensada em seu movimento histórico efetivo, como forma de significação real e fidedigna do mundo objetivo.

Na verdade, toda formulação teórica é uma forma de atividade do ser humano pensante, que procura desenvolver e articular um sistema categorial ideal de juízos e conceitos com vistas a resolver os problemas da prática social, que historicamente a ele – ser humano – vão se impondo sob as mais diversas formas de

determinações sociais. Para demonstrar o caráter revolucionário da pedagogia tradicional e o caráter reacionário da pedagogia nova vale-se da historicização de ambas as pedagogias, o que o permite evidenciar “[...] como se deu historicamente a passagem de uma concepção pedagógica igualitarista para uma pedagogia das diferenças, com sua consequência política: a justificação de privilégios.” (SAVIANI, 2012, p.63)

Sabe-se que o ensino dito tradicional estruturou-se por meio de um método pedagógico, o método expositivo, cuja matriz teórica pode ser identificada nos cinco passos formais de Herbart (preparação, apresentação, comparação e assimilação, generalização e aplicação). (SAVIANI, 2012, p.43) Esses passos correspondem ao esquema do método científico indutivo, formulado por Bacon (observação, generalização e confirmação). “Trata-se, portanto, daquele mesmo método formulado no interior do movimento filosófico do empirismo, que foi a base do desenvolvimento da ciência moderna” (SAVIANI, 2012, p.43)

O conceito de saber objetivo utilizado por Saviani é fundamental para a discussão do currículo na perspectiva histórico-crítica, pois indica que há que se tratar na escola de um conjunto de conhecimentos sistematizados que a humanidade acumulou acerca da realidade ao longo da história; há que se ter um enfoque científico, e não do senso comum, do conhecimento.

Tal perspectiva contrapõe-se às concepções curriculares relativistas, de cunho pós-moderno, que negam a possibilidade de apreensão do real para além das aparências, pautando-se no imprevisto e rejeitando-se o critério de maior ou menor grau de fidedignidade dos conhecimentos acerca da realidade (GAMA, 2015).

Na visão de Lavoura e Martins (2017) apontados aqui neste estudo, há uma consequência na conversão do método pedagógico histórico-crítico e isso tem gerado um entendimento equivocado de didatização e desmetodização do método da pedagogia histórico-crítica (GALVÃO et al, 2019).

Ressalta-se, que assim como não se perde de vista a diversidade de correntes filosóficas, também não se ignora a existência de diferentes nuances pedagógicas no bojo da ‘concepção humanista’ moderna de filosofia da educação.

## **2.2 O ensino de conteúdos na educação física: Princípios didático metodológicos**

A presente obra que inaugura a abordagem de ensino crítico-superadora, evidencia-se a concepção de currículo ampliado edificado sob as bases da teoria pedagógica histórico-crítica e da teoria psicológica histórico-cultural.

Os autores corroboram que sob essas bases teóricas a abordagem crítico superadora da Educação física aponta esta disciplina curricular como imprescindível para a reflexão dos estudantes sobre a realidade social e afirma ainda que sua ausência compromete a perspectiva de totalidade dessa reflexão:

Cada matéria ou disciplina deve ser considerada na escola como um componente curricular que só tem sentido pedagógico à medida que seu objeto se articula aos diferentes objetos dos outros componentes do currículo, pode-se afirmar que uma disciplina é legítima quando a presença do seu objeto de estudo é fundamental para reflexão pedagógica do aluno (COLETIVO DE AUTORES, 2012 , p. 30).

Isso significa dizer, segundo a obra aqui mencionada, que o ensino da Educação Física se afirma no currículo e na defesa de seu objeto, a cultura corporal, enquanto parte da cultura integral do ser humano, que se caracteriza como um acervo de significações culturais de todo o desenvolvimento e complexificação de atividades humanas criadas historicamente e acumuladas socialmente, com vistas ao atendimento de certas necessidades.

Quadro 02: Quadro didático dos princípios do conhecimento

<p><b>Relevância Social do Conteúdo</b></p>	<p><b>Contemporaneidade do Conteúdo</b></p>	<p><b>Adequação às Possibilidades Sócio Cognoscitivas</b></p>
---	---	---

<p>Implica em compreender o sentido e o significado do mesmo para a reflexão pedagógica escolar. Este deverá estar vinculado à explicação da realidade</p>	<p>Significa que a sua seleção deve garantir aos alunos o conhecimento do que de mais moderno existe no mundo contemporâneo, mantendo-o informado</p>	<p>Há de se ter, no momento da seleção, competência para adequar o conteúdo à capacidade cognitiva e à prática social do aluno, ao seu próprio conhecimento e as suas</p>
<p>social concreta e oferecer subsídios para a compreensão dos determinantes sócio históricos do aluno, particularmente a sua condição de classe social.</p>	<p>dos acontecimentos nacionais e internacionais, bem como do avanço da ciência e da técnica.</p>	<p>possibilidades, enquanto sujeito histórico.</p>

Fonte: (COLETIVOS DE AUTORES, 2012)

Entende-se aqui que conhecer a parcela da cultura humana significa desenvolver a capacidade realizar uma reflexão ampliada, rigorosa, radical e de conjunto da totalidade de seus elementos constitutivos ao longo do processo de escolarização. Fato é que, mesmo com todas as mudanças sócio-políticas que aconteceram nas últimas décadas relacionadas à Educação Física, onde muitas delas supervalorizam a sua importância no seio escolar, atualmente existe um cenário bastante incongruente onde os discursos críticos progressistas ainda não conseguiram influenciar a prática pedagógica dos educadores (COLETIVOS DE AUTORES, 2012). É através desta apropriação, que segundo os autores, é possível a interpretação, a constatação a compreensão do que está envolvido na atividade

fim, explicando toda a dinâmica interna da atividade e seu processo de mútuo desenvolvimento e complexidade histórica associados a realidade social.

### **2.3 Ensino de Conteúdos da Educação Física: Princípios Curriculares**

Na visão dos Coletivos de Autores (2012), “o lugar do ensino da cultura corporal na escola está diretamente ligado às possibilidades de contribuir para o processo de humanização de crianças e jovens.” Eles defendem que as aulas de educação física sejam mantidas e expressas na concepção de escola e educação, onde se indaga sobre os atributos essenciais da educação física e, ao mesmo tempo, o lugar e o papel dessa disciplina no currículo escolar, na concepção pedagógica e principalmente como contributo à formação humana. Segundo Saviani (2012) descrito por Pedro, Almeida e Nascimento (2021), “é a partir do acesso à cultura erudita que se torna possível compreender mais e melhor a sociabilidade na qual o indivíduo está inserido, de forma a assumir, no âmbito subjetivo, o problema objetivo de transformação da realidade social.”

Isso posto, entende-se que uma vez que o saber elaborado é objeto da educação escolar, a organização curricular, deve selecionar, organizar e sistematizar logicamente esses saberes, mas para isso, o ensino transmitido deve ser dosado e meios e condições devem ser criados de forma sequencial, convertendo o saber sistematizado em saber escolar.

O presente estudo demarca a divisão do saber objetivo sistematizado e acumulado historicamente por meio de características:

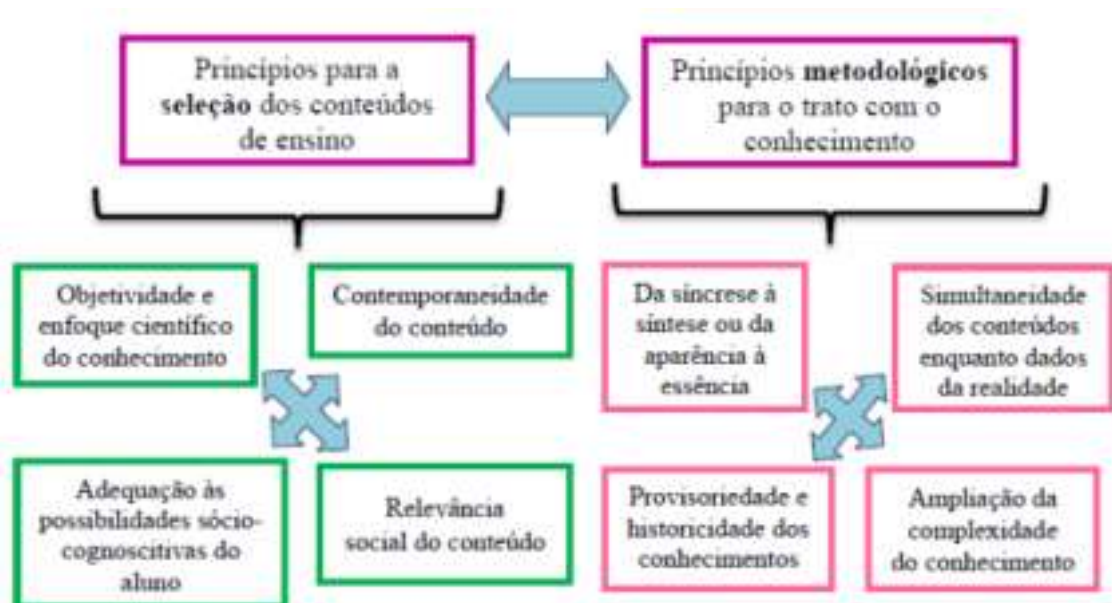
- a) Princípio da exterioridade, que é a condição de existir objetiva e independentemente da consciência humana singular, b) caráter de universalidade, onde são expressas as leis, normas e propriedades com validade universal.c) historicidade, explicita o processo de complexificação do conhecimento do ser humano em meio à produção de sua existência, situando-o em um tempo-espaço determinado e revelando as condições de seu nascimento, desenvolvimento e atualidade d) fidedignidade face ao real concreto, demonstra como o modo de vida é realmente existente, bem como sinaliza suas possibilidades e limites, determinando o pensamento e a consciência humana.

O currículo na concepção histórico-crítica tem como objeto o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos estudantes nas suas máximas possibilidades dentro das condições históricas atuais, o que nas palavras de Dermeval Saviani significa produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida, histórica e coletivamente, pelo conjunto dos homens. Tal processo

implica na seleção, organização e sistematização lógica e metodológica dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos ao longo do tempo-espaço escolar. (ALMEIDA, 2018).

Neste aspecto é possível destacar que o modo de vida do ser humano, dentro de um tempo e espaço está ligado a seleção, organização e sistematização, uma estruturação curricular de conteúdos de ensino, determinadas pelas necessidades sociais em diferentes níveis e modalidades e pelo trato com o conhecimento qual seja, a necessidade de ter que ser selecionado a partir de princípios de seleção de conhecimento, ser tratado sob uma forma lógica coerente e princípios metodológicos do trato com o conhecimento, conforme evidenciado na Figura 03:

Figura 02: Elementos da dinâmica curricular



Fonte: (GAMA, 2012)

A Tese Científica de Gama (2015), destaca que:

As necessidades humanas se colocam a partir do lugar de classe que se ocupa, por isso interessa à burguesia que seus filhos se apropriem do patrimônio cultural desenvolvido pela humanidade, assim como é necessário para a manutenção de sua dominação de classe limitar o acesso dos filhos da classe trabalhadora a esse patrimônio.

A autora destaca o defendido pelo autor Saviani (2011), que destaca que a seleção do conhecimento está vinculada à definição dos objetivos de ensino e por



isso é primordial definir prioridades, ou seja, atentar para o conhecimento que deve ser tratado na escola. Em seu estudo, Gama (2015) explica que atrelado ao conhecimento científico está o conhecimento filosófico, que é produto da reflexão humana (a busca de explicações) sobre os problemas que o homem enfrenta no transcurso de sua existência.

Saviani (2012) defende que a escola precisa garantir a socialização dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, devendo permitir a superação do conhecimento espontâneo pelo conhecimento elaborado; do saber fragmentado pelo saber sistematizado; da cultura popular pela cultura erudita. Neste contexto, Gama (2015) destaca que são quatro os princípios para a seleção dos conteúdos de ensino que serão abordados na sequência, a saber:

#### 1) Relevância social do conteúdo

O Coletivo de Autores (1992) explica que o conteúdo a ser tratado “[...] deverá estar vinculado à explicação da realidade social concreta e oferecer subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-históricos do aluno, particularmente a sua condição de classe social.” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.31).

Para Saviani, sendo o saber um meio de produção, sua apropriação contraria a lógica do capital baseada na propriedade privada dos meios de produção. Em contrapartida, se os trabalhadores não possuírem algum tipo de saber, eles poderão inviabilizar a produção, o que é uma contradição inerente ao capitalismo, por isso defendemos que o conhecimento sistematizado seja apropriado pelos trabalhadores na escola, pois esse conhecimento pode se converter em força material incorporada ao trabalho socialmente produtivo (SAVIANI, 2012)

O autor supracitado indica que a “[...] organização curricular dos vários níveis e modalidades de ensino [...] deverá tomar como referência a forma de organização da sociedade atual, assegurando sua plena compreensão por parte de todos os educandos.”

#### 2) Contemporaneidade do conteúdo

Sobre este, para o Coletivo de Autores (1992), a seleção dos conteúdos

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

Esta discussão pode ser adensada a partir do apontamento realizado por Saviani (2012) acerca da necessidade de confrontarmos o paradoxo da ideia de uma sociedade do conhecimento, que decreta a falência da ciência como forma mais avançada de conhecimento, reafirmando o conhecimento científico na atualidade, enquanto instrumento construído pelo ser humano para lhe possibilitar a apreensão cognitiva do mundo objetivo, o autor defende que é necessário romper com a lógica em que a função ideológica se sobrepõe a função gnosiológica. Em suma, não basta garantir aos trabalhadores o acesso aos aparatos tecnológicos, restringindo-os aos limites do uso, o que se dá a partir de um saber prático-operacional dos mesmos. É necessário que nos apropriemos dos conhecimentos científicos e dos processos que permitem produzir tal riqueza.

### 3) Adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno

Sobre este princípio, o Coletivo de Autores (1992) afirma que: “Há de se ter, no momento da seleção, competência para adequar o conteúdo à capacidade cognitiva e à prática social do aluno, ao seu próprio conhecimento e às suas possibilidades enquanto sujeito histórico.” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.31). Ao abordar a questão dos saberes do ponto de vista da forma “sofia” e da forma “episteme”, Saviani (2012) esclarece que estas formas atravessam, indistintamente, os diferentes tipos de saber, ainda que com ênfases diferenciadas. As atitudes, à medida que se configuram como saber, implicam necessariamente certo grau de sistematização, assim como a experiência de vida tem um peso que não pode ser desconsiderado na forma como se constroem os saberes específicos. (SAVIANI, 2012). Nesta perspectiva, “[...] o currículo escolar deve dispor, de forma que viabilize a sua assimilação pelos alunos, o conjunto de objetivações humanas [...]”

O currículo deve considerar, portanto, o aluno concreto e não o aluno empírico. Como apontam os estudos no campo da psicologia histórico-cultural, isso significa que há que se tratar o conhecimento tendo em vista o desenvolvimento do aluno, o que se faz incidindo sobre a zona de desenvolvimento iminente.

#### 4) Objetividade e enfoque científico do conhecimento

Saviani (2012), salienta ser necessário superar a falsa afirmativa positivista que identifica objetividade e neutralidade como sinônimas. Na ocasião o autor esclarece que “[...] a questão da neutralidade (ou da não-neutralidade) é uma questão ideológica, isto é, diz respeito ao caráter interessado ou não do conhecimento, enquanto a objetividade (ou não-objetividade) é uma questão gnosiológica, isto é, diz respeito à correspondência ou não do conhecimento com a realidade a que se refere.” (SAVIANI, 2012). O fato do conhecimento ser sempre interessado, sendo a neutralidade impossível, não significa a impossibilidade da objetividade.

De acordo com o Coletivo de Autores (1992), os conteúdos de ensino devem ser organizados e apresentados aos alunos de maneira simultânea, em contraposição ao “etapismo” 205 que fundamenta os “pré-requisitos” do conhecimento, organizando na escola “[...] o sistema de seriação, no qual os conteúdos são distribuídos por ordem de “complexidade aparente”<sup>132</sup>”, (ibid., pp.32).

Trata-se de buscar assegurar na organização curricular a visão de totalidade, que carrega o particular e o universal, demonstrando as relações e nexos entre os diferentes conteúdos.

Através do trato com os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento ao longo dos anos, permitir ao aluno ir aprofundando sua compreensão acerca da realidade. Considerando que para produzir materialmente o homem necessita anteciper em ideias os objetivos da ação, é necessário impulsionar os alunos a representarem mentalmente os objetivos reais, o que inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte), na produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades (SAVIANI, 2012).

Outro princípio curricular para a organização dos conteúdos apontado pelo Coletivo de Autores (1992) é o da espiralidade da incorporação das referências do pensamento. Considerando que esta formulação pode não elucidar de saída o seu significado, optamos por utilizar o termo ampliação da complexidade do conhecimento afim de tornar sua compreensão mais direta.

Este princípio vincula-se diretamente ao anterior, o da simultaneidade dos conteúdos, e parte do entendimento de que a apropriação de dado conhecimento não se dá de forma linear, de uma vez só, em uma “única dose”, mas através de

sucessivas aproximações. Num processo em que vão se ampliando as referências acerca do objeto, que vamos apreendendo suas múltiplas determinações, a representação do real no pensamento vai sendo produzida, ampliando-se e tornando-se cada vez mais fidedigna. Assim, o trato com o conhecimento não pode ser pensado por etapas.

Provisoriedade e historicidade dos conhecimentos, ainda de acordo com o Coletivo de Autores (1992), “[...] é fundamental para o emprego desse princípio apresentar o conteúdo ao aluno, desenvolvendo a noção de historicidade retrazendo-o desde a sua gênese, para que este aluno se perceba enquanto sujeito histórico.” Ou seja, “[...] se deve explicar ao aluno que a produção humana, seja intelectual, científica, ética, moral, afetiva etc., expressa um determinado estágio da humanidade e que não foi assim em outros momentos históricos.” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.33).

Para Leontiev (1978) apud Marcassa, Almeida e Nascimento (2021) as aquisições do desenvolvimento histórico de aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, para se apropriar, na verdade, é preciso fazer com que a criança entre em relação com os fenômenos do mundo que a cercam.

Sobre essa base teórica, a abordagem crítico-superadora da Educação Física aponta esta disciplina curricular como imprescindível para a reflexão dos estudantes sobre a realidade social e afirma ainda que sua ausência compromete a perspectiva de totalidade dessa reflexão.

É neste aspecto que a cultura corporal parte da totalidade da realidade social, de acordo com os autores, uma vez que ela é síntese condensada de distintas formas sociais de atividades humanas. A abordagem do ensino crítico-superadora da Educação Física, em unidade teórico-metodológica com a concepção marxiana de ser humano e de conhecimento, aqui proposta, delimita a cultura corporal como objeto configurado por um acervo de conhecimentos que vai se acumulando na prática social a partir das atividades de jogar, lutar, dançar, praticar esportes e ginástica, entre outras.

Já na visão da tradição do materialismo histórico-dialético, há nessa concepção de Educação Física a clareza de que levar o ser humano a conhecer determinado processo, objeto ou fenômeno social exige uma sistematização lógica do conhecimento, a qual, por sua vez, requer a superação da formação pautada na empiria fenomênica da realidade.

Na verdade, isso permite a desnaturalização da ideia de que o ser humano já nasce saltando, arremessando ou jogando, na verdade, a vida humana caracteriza-se como a síntese ou o conjunto do sistema de atividades que os seres humanos vão realizando e substituindo umas pelas outras hierarquicamente, ocorrendo assim, a transição do mundo, de ideias de processos de educação.

### 3. PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

De acordo com Marconi e Lakatos (2003) na obra **Fundamentos da metodologia científica** “O método científico é um processo de pesquisa, definido como a maneira ou o conjunto de regras básicas empregadas em uma investigação científica com o intuito de obter os resultados mais confiáveis, quanto for possível. Trata-se de um processo subjetivo, ou implícito, do modo de pensar científico, do que um manual com regras explícitas sobre como o cientista, ou pesquisador, deve agir, além disso, é caracterizado por um texto científico cuja função é relatar os resultados, sendo que os fatos são calcados de originalidade (MARCONI; LAKATOS, 2003). Para estes autores, o método científico é dividido em quatro

etapas:

a) A observação que é a etapa em que há execução dos questionamentos sobre o fato observado, a formulação de uma hipótese que é uma possível explicação para o problema em questão; b) A experimentação, onde o pesquisador realiza experiências para provar a veracidade de sua hipótese; c) A interpretação dos resultados, momento em que o pesquisador interpreta os resultados de sua pesquisa; e, por fim, d) A conclusão, onde é feita uma análise final e considerável sobre o fato em questão (MARCONI E LAKATOS, 2003).

Para Gil (1999), o método científico é um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos utilizados para atingir o conhecimento. Para que seja considerado conhecimento científico, é necessária a identificação dos passos para a sua verificação, ou seja, determinar o método que possibilitou chegar ao conhecimento.

Já a metodologia, segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 17), nasce da concepção sobre o que pode ser realizado e a partir da “tomada de decisão fundamenta-se naquilo que se afigura como lógico, racional, eficiente e eficaz.

A metodologia (*metodo / logia*) é uma disciplina que estuda sistematicamente os métodos e seus fundamentos epistemológicos empregados para elevação de uma investigação ao patamar de pesquisa científica. Em sua origem o termo metodologia significa “fazer ciência”, também pode ser entendida como a postura do educador diante da realidade, como a articulação de uma teoria de compreensão e interpretação da realidade a uma prática específica, ou seja, a prática pedagógica que demanda uma intencionalidade (VASCONCELLOS, 2002, p.22.)

### **3.1 A Metodologia e os procedimentos metodológicos**

A diferença primordial entre metodologia e procedimentos metodológicos é que a metodologia é uma disciplina que estuda os caminhos da produção do conhecimento, e os procedimentos metodológicos são todas as técnicas, escolhas e opções do pesquisador na aplicação dos métodos de pesquisa.

A metodologia implica em algumas tarefas indissociáveis: partir da prática, assumindo-a como um desafio; refletir sobre a prática, buscando conhecer seus determinantes e captar sua essência, projetando alternativas de ação; e transformar

a prática, atuando de forma organizada na direção desejada. GASPARIN (2007) enuncia que:

“Essa metodologia dialética do conhecimento perpassa todo o trabalho docente-discente, estruturando e desenvolvendo o processo de construção do conhecimento escolar, tanto no que se refere à nova forma de o professor estudar e preparar os conteúdos e elaborar e executar seu projeto de ensino, como às respectivas ações dos alunos. [...] expressa a totalidade do processo pedagógico, dando-lhe centro e direção na construção e reconstrução do conhecimento. Dá unidade a todos os elementos que compõem o processo educativo escolar.” (p.5).

Importante destacar que os procedimentos metodológicos ou de qualquer tipo de pesquisa, estão contidos na metodologia e na descrição das técnicas utilizadas em uma investigação.

### **3.2 A Relação entre pedagogia e metodologia no ensino dos conteúdos**

Fazendo uma breve leitura sobre este subtítulo, foi possível perceber que a prática dos docentes integra diferentes saberes como os disciplinares, saberes curriculares, saberes das ciências da educação, saberes da tradição pedagógica, saberes experienciais, saberes da ação pedagógica.

A autora Pimenta (1997, p. 42) sintetiza os saberes docentes em três tipos, articulados entre si: o saber da matéria, que é o conhecimento que o professor possui sobre a disciplina que ensina; o saber pedagógico, que diz respeito ao conhecimento que resulta da reflexão confrontada entre o saber da matéria e os saberes da educação e da Didática; e o saber da experiência, construído a partir das experiências vivenciadas em sua profissão.

O Coletivo de Autores (1992) explica que o conhecimento científico é construído enquanto resposta às exigências do meio cultural informado pelo senso comum. Neste sentido, [...] o confronto do saber popular (senso comum) com o conhecimento científico universal selecionado pela escola, o saber escolar, é, do ponto de vista metodológico, fundamental porque instiga o aluno, ao longo de sua escolarização, a ultrapassar o senso comum e construir formas mais elaboradas de pensamento. (ibid., pp.31-32).

Para Shulman, o conhecimento do professor está ligado ao saber acadêmico histórico e filosófico sobre a natureza do conhecimento da estrutura da matéria que ele leciona e nos princípios de sua organização conceitual, neste contexto, a responsabilidade com os conteúdos é de suma importância, pois a forma como é comunicada esta compreensão transmite aos estudantes o que é

essencial e o que é periférico numa matéria.

[...] Os professores também comunicam, conscientemente ou não, ideias acerca das formas de obter conhecimento em um campo, além de uma série de atitudes e valores que influem significativamente na compreensão de seus alunos. Esta responsabilidade põe, de modo especial, exigências tanto de uma profunda compreensão das estruturas da matéria por parte do professor quanto no que se refere às atitudes e ao entusiasmo do professor em relação ao que se está ensinando e aprendendo. Assim, estes diversos aspectos do conhecimento dos conteúdos tornam-se uma característica fundamental do conhecimento de base para o ensino (SHULMAN, 2005, p. 12).

Saviani (2008a, p.22) destaca que o papel da escola é possibilitar, através do acesso à cultura erudita, a “[...] apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular”.

Não se trata de excluir ou negar o saber popular, mas superá-lo, torná-lo rico em novas determinações, atingindo, através do processo pedagógico, no ponto de chegada aquilo que não estava posto no ponto de partida. Trata-se de estabelecer um movimento dialético entre o saber espontâneo e o saber sistematizado, entre a cultura popular e a cultura erudita, de forma que a ação escolar permita que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores; o saber espontâneo, baseado na experiência de vida, a cultura popular, é a base que torna possível a elaboração do saber, e em consequência a cultura erudita (ALMEIDA, 2018).

Em síntese, o domínio dos saberes disciplinares e o conhecimento pedagógico do conteúdo correspondem a duas das exigências fundamentais da formação profissional pedagógica o que requer deles a compreensão da estrutura da matéria ensinada, dos princípios de sua organização conceitual, do caminho investigativo pelo qual vão se constituindo os objetos de conhecimento, e, ao mesmo tempo, o conhecimento pedagógico do conteúdo, ou seja, como temas e problemas podem ser organizados e trabalhados de modo a serem aprendidos pelos alunos.

#### **4. O CURRÍCULO DE PERNAMBUCO: Análise do ensino do conteúdo esporte**

A Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco (SEE-PE), em Ato Solene no Conselho Estadual de Educação de Pernambuco (CEE/PE), no dia 18/12/2020, fez a entrega da documentação intitulada Currículo de



Pernambuco: Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental, construído com base na legislação vigente, em especial a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e o Currículo do Ensino Fundamental de Pernambuco, através do Parecer CEE/PE nº 017/2021-CEB foi analisado pelas relatoras Conselheiras: Edivania Arcanjo do Nascimento Barros, Cleidimar Barbosa dos Santos e Shirley Cristina Lacerda Malta.

O documento foi construído com base nos referenciais teóricos que serviram de parâmetros para sua construção, dentre eles: o Currículo de Pernambuco para o Ensino Fundamental (2018), os Parâmetros Curriculares de Pernambuco – PCPE (2012), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCN (2013), a Base Nacional Comum Curricular – BNCC para Educação Infantil e Ensino Fundamental, homologada em 2017, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB Nacional nº 9394/1996, a qual instituiu a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade de Ensino, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000) e a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos Ensino Fundamental, 1º e 2º Segmentos (BRASIL, 2002).

Dentre outros destaque, o documento enfatiza que estudantes e professores(as) são transformados(as), ao mesmo tempo no processo de ensino e aprendizagem e “para tanto considera o reconhecimento dos contextos históricos de vida dos sujeitos de ação como elementos centrais nesse processo.

Percebe-se que o mesmo contempla, de forma clara, as concepções sobre “as práticas curriculares não se dão de forma isolada, mas têm relação com as dimensões social, econômica e cultural e que a diversidade da modalidade deve ser considerada nas interações pedagógicas”, o que se relaciona e corrobora com o que fora apontado neste estudo apontado.

O mesmo elenca as competências e habilidades gerais (BNCC's) com o objetivo de promover o desenvolvimento dos estudantes em todas as dimensões (intelectual, cultural, social, física e emocional) por meio das práticas em sala de aula, apontando que a Educação Básica Brasileira deve promover a formação e o desenvolvimento humano global dos(as) estudantes para que sejam capazes de construir uma sociedade justa, ética, democrática, responsável, inclusiva, sustentável e solidária.

A literatura demonstra que a elaboração de um currículo está sujeita a uma

multiplicidade de interpretações, principalmente em relação a sua finalidade. (ARROYO, 2011).

O currículo de Pernambuco tem por objetivo nortear as propostas pedagógicas dos municípios, os projetos políticos pedagógicos das escolas e as práticas pedagógicas vivenciadas em sala de aula. Está em consonância com a Base Nacional Comum Curricular e com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, considerando a formação cidadã dos estudantes pernambucanos e serve como base, orientador, para a rede estadual, redes municipais e escolas privadas.

Os Parâmetros Curriculares de Pernambuco apresentam o Currículo “como sendo um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências” (PERNAMBUCO, 2012, p.23). As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos definem currículo como “experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos” (Resolução CNE/CEB no. 7/2010, p.3).

Esse redimensionamento resultou, por sua vez, na delimitação de conteúdos/saberes escolares específicos à disciplina; que, por sua vez, demandaram procedimentos metodológicos de ensino e avaliação das aprendizagens (a serem) construídas igualmente específicos, adequados e coerentes às particularidades da mesma (RODRIGUES, 2015, p 15).

A inserção da Educação Física na área de Linguagens reflete a relevância hoje atribuída ao movimento corporal humano como instância de comunicação, de interações recíprocas mediante expressões (significação e ressignificação) de gestos corporais culturalmente construídos, legitimados, reconhecidos e compartilhados como expressões das linguagens (RODRIGUES, 2015, p. 14).

Desse modo, a Educação Física é compreendida como o componente curricular responsável pelo ensino e aprendizagem das práticas corporais culturalmente construídas e constituídas como expressões das linguagens humanas ao longo do processo histórico de civilização (ARROYO, 2011).

No currículo de Pernambuco, na Unidade Esportes, busca-se discutir os processos e produtos de práticas corporais altamente regulamentadas em função de suas especificidades e classificação então delineadas por sua lógica interna em função do processo de esportivização, inclusive com relação a outras práticas corporais, potencializando dessa forma, a apropriação por parte dos estudantes da Cultura Corporal de Movimento com ela interagindo (aprendendo, refletindo, reconstruindo, ressignificando) em sua materialidade como práticas corporais.

Ensinar Educação Física, na etapa do ensino fundamental, significa, portanto, considerar as especificidades de suas fases constituintes, quais sejam: a dos anos iniciais (do 1º ao 5º anos) e a dos anos finais (do 6º ao 9º anos), marcados por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros.

Na fase dos anos finais, observa-se a dimensão do usufruto das práticas corporais sistematizadas em caráter de experimentação/ vivência, apropriação, aprofundamento, ressignificação e reconstrução, situando-as histórica e socialmente na cultura humana em geral e dimensionando-as, como conhecimentos, na vida cotidiana dos estudantes em termos de (a) experimentação, (b) uso e apropriação, (c) fruição, (d) reflexão sobre a ação, (e) construção de valores, (f) análise, (g) compreensão e (h) protagonismo comunitário (RODRIGUES, 2015, p. 15).

O processo de ensino e aprendizagem de Educação Física no ensino fundamental se fundamenta em competências específicas, a seguir:

1. Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.
2. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.
3. Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.
4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
6. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.
7. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.
8. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o

envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.

9. Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.

10. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo (PERNAMBUCO, 2008).

Isso significa dizer que o ensino de Educação Física na escola tem em conta a sistematização das práticas corporais como produções humanas, que, situadas em seus respectivos contextos históricos e socioculturais, legitimam-se como saberes culturalmente constituídos, articulados no ontem e no hoje de nossas experiências e elaborações com e sobre o corpo humano em movimento; compartilhando, nesse ínterim, sentidos, significados e representações do ser humano que se movimenta.

É dessa forma que o Componente Curricular Educação Física busca, mediante articulação entre habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos estudantes e organização do trabalho pedagógico voltado para a tematização de cada Unidade Temática em seus respectivos objetos de conhecimento, estimular o senso crítico, a autonomia e o protagonismo da compreensão e do usufruto das práticas corporais que compõem seu universo cultural Documento de apoio à implementação do currículo de Pernambuco – componente curricular educação física no ensino fundamental (DAICEF-EF)<sup>1</sup>

O referido documento aborda a fundamentação e estruturação da Etapa de Implementação do Currículo de Pernambuco – Educação Física/Ensino Fundamental (CPEEF/EF), destacando os conhecimentos e saberes deste componente curricular, aos quais todos(as) os(as) estudantes deverão ter acesso, cumprindo o objetivo de contribuir com os(as) professores(as), orientando-os(as) em sua prática pedagógica no cotidiano escolar.

O DAICEF-EF<sup>1</sup> enfatiza as possibilidades de trabalho com o Organizador Curricular Bimestral, ensejando o fortalecimento da implementação do CPE-EF/EF pelos(as) professores(as) da Rede Pública Estadual de Ensino de Pernambuco.

---

<sup>1</sup> DAICEF-EF (2022-2025) Disponível em:  
[http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/17691/Documento\\_DAICEF-EF-CPE\\_2022\\_2025.pdf](http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/17691/Documento_DAICEF-EF-CPE_2022_2025.pdf) Acesso 13 set 2022

Constitui-se na fundamentação e estruturação da Etapa de Implementação do CPE-EF/EF ao dirigir seu conteúdo à prática pedagógica diária dos professores a partir de suas contribuições e participação efetiva em todo o processo de construção.

A Proposta Pedagógica Estadual de Implementação Curricular (PPEIC) resulta, como veremos, dessas contribuições que, radicadas no CPE-EF/EF e no Organizador Curricular Bimestral de Educação Física (OCBEF) e materializadas nas Propostas Pedagógicas Regionais de Implementação Curricular (PPRIC), apontam caminhos para a materialização de sua proposta, em seus conceitos fundamentais, elementos constituintes, processos e procedimentos deles resultantes, no cotidiano escolar com vistas à otimização do ensino de Educação Física nas escolas pernambucanas.

A produção científica do campo específico denominado Educação Física Escolar, no que se refere à Área do Conhecimento Educação Física, foi fundamental para essa caracterização, sendo, assim, profundamente estudado no que concerne às suas perspectivas e possibilidades de implementação e contextualização à realidade escolar pernambucana (processo detalhado sob este mesmo escopo nos Cadernos de Orientação Metodológica do Componente Curricular Educação Física). A organização interna do conhecimento específico da Educação Física (Escolar), materializada sobretudo nas abordagens pedagógicas constituintes da produção científica citada acima, tanto do ponto de vista da prática pedagógica em si mesma quanto no que tange às ações de formação continuada de professores demandou este reconhecimento, uma vez que é importantíssimo sedimentar a otimização do ensino de Educação Física almejada na relação teoria-prática que nos é historicamente característica.

Voltando às especificidades da organização curricular do Componente Educação Física, a articulação entre os processos de construção e de implementação do CPE-EF/EF teve em conta também a articulação dos documentos dela resultantes, ou seja, fez-se necessário situar o salto qualitativo almejado pela construção do Currículo de Pernambuco (todos os componentes curriculares) frente às particularidades do Componente Curricular Educação Física a partir, obviamente, da extensa produção científica em Educação Física Escolar

que lhe dá suporte.

Com isso, queremos dizer que, em Educação Física (Ensino Fundamental), o processo de implementação do CPE-EF/EF, radicado no conceito de cultura, contemplou a articulação entre os documentos provenientes de sua construção, de caráter mais fixo, menos flexível quanto os de feição mais contextual, derivados da materialidade do ensino de Educação Física nas escolas da Rede Pública Estadual de Pernambuco.

Enfim, a organização curricular ora proposta, fundamentada na articulação entre os documentos oficiais do processo de construção curricular em Pernambuco (dirigida a todos os componentes curriculares) e os documentos dirigidos às especificidades do Componente Curricular Educação Física (de caráter contextual/ contingencial em virtude da radicalidade do trabalho pedagógico desenvolvido à luz do conceito de Cultura (Corporal de Movimento) promove, em uma perspectiva plurianual/ quadrienal, a possibilidade de acompanhamento prolongando das aprendizagens construídas pelos estudantes, a revisão/ reavaliação e aprofundamento da(s) proposta(s) (Regionais e Estadual), valorizando a intervenção pedagógica e as contribuições sistemáticas dos professores atuantes nas escolas pernambucanas.

Sua sistematicidade reside, assim, na vigilância crítica e criteriosa dos processos, procedimentos e produtos em função do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido em virtude da Organização do Trabalho Pedagógico em Educação Física Escolar; aspecto que, por sua vez, requer também um redimensionamento nas políticas e ações de formação continuada de professores de Educação Física em Pernambuco.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de um ser humano ou de um grupo de indivíduos se expressa no resultado da atividade e o resultado alcançado revela o acúmulo da experiência histórica das gerações.

A apropriação da cultura é garantida pela educação, para que o sujeito possa se objetivar e objetivar a realidade em suas formas mais complexas, onde o produto que se almeja através do processo de ensino é a transformação do indivíduo, dentro de um parâmetro do agir e ser.

A definição dos objetivos de ensino vincula-se à condição existencial dos sujeitos aos quais ele se destina, o lugar de classe ocupado pelos trabalhadores, na sua condição de expropriados da riqueza material e espiritual, define como necessário a elevação do padrão cultural da classe trabalhadora para que ela possa compreender a realidade e transformá-la.

Com relação aos objetivos da presente pesquisa, entendo que a pedagogia histórico-crítica aponta uma saída para o dilema posto pelas tendências pedagógicas não críticas, que opõem, excludentemente, teoria e prática, professor e aluno. Entendida como mediação no seio da prática social global, a pedagogia histórico-crítica concebe que a educação tem a prática social como ponto de partida e ponto de chegada da prática educativa, diante disso reconhecer o futsal como atividade humana, significa buscar aprendê-lo no interior de um sistema de relações da vida social.

Para a pedagogia histórico-crítica a forma por excelência de produzir a humanidade no homem é fazê-lo pertencer ao seu tempo por meio da transmissão de um saber específico da escola, o saber sistematizado, científico embasado nos signos sociais mais evoluídos que a sociedade já domina.

Por isso, sobre minha experiência pessoal, entendo que não basta criar teorias, métodos de ensino, técnicas avançadas de aprendizagem se não procurarmos modificar o sistema de ensino com a proposta de valorização da profissão dentro das unidades escolares.

É possível destacar que a função do ensino da Educação física é reproduzir no plano da consciência do aluno, a relação das atividades corporais por ele, capazes de serem desenvolvidas em detrimento das relações do mundo que o cerca.

Compreendo que este estudo conseguiu alcançar todos os objetivos, resolvendo a problemática verificada na minha realidade escolar. Com relação à importância pessoal, destaco a satisfação encontrada na pesquisa, pois foram muitos os conhecimentos adquiridos. No que se refere a relevância acadêmica, acredito que esta investigação pode servir como modelo para que professores de Educação Física utilizem essa metodologia em sua atuação docente, sempre adaptando à realidade escolar em que estão inseridos.



## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, V. **História da educação e método de aprendizagem em ensino de história** (org.). – Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins – SISBIB/UFT. Palmas/TO: EDUFT, 2018.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011
- AUGUSTO, J.B. **Futebol Metodologia do ensino do futsal e futebol** Estudo e ensino. 2. Futsal - Estudo e ensino. I. Título. CDD 796.334 Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2018. 168 p.
- COSTA, R.L; **Futsal feminino: A educação física escolar contribui para a escolha da modalidade como prática?**. Dissertação. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da saúde. Florianópolis. 2019.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia de ensino de Educação Física**. 2 ed. São Paulo, Cortez editora. 2012.
- DAOLIO, J. **Jogos esportivos coletivos: dos princípios operacionais aos gestos técnicos - modelo pendular a partir das ideias de Claude Bayer**. Brasília: Revista Brasileira de Ciência e Movimento, v.10, n.4, p.99-104, 2002.
- GAMA, C. N. **Curricular principles grounded in historical-critical pedagogy: the in the academic production of Dermeval Saviani**. 232 Fls. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador – BA. 2015
- GALVÃO, A.C.; LAVOURA, T.N., MARTINS, LM. **Fundamentos da didática histórico crítica**. 1 ed. Campinas – SP, Autores associados. 2019
- GASPARIN, J.L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 4. ed. revista e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Educação Contemporânea).
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999
- JESUS, J.D. **A prática pedagógica do ensino do futebol na escola. Desafio para uma aproximação com a pedagogia histórico-crítica na rede estadual de educação de Trindade**. Dissertação de Mestrado. Universidade

Federal de Goiás. CEPAE. Goiania. 2020.

LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 21, n. 62, p. 531-541, 2017.

MARCASSA, L.P; ALMEIDA JUNIOR, A.S; PICHETTI, C. **Ensino de educação física e formação humana**. 1 ed Curitiba, Appris, 2021.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido (org.) **Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 1997.

RODRIGUES, J. R. B. **Base nacional comum curricular – educação física (referencial teórico)**. Texto introdutório elaborado como fundamentação para o planejamento e realização de Encontros de Formação Continuada de Professores de Educação Física da Rede Pública Estadual de Pernambuco – UEFAF/GEPAF/SEDE/SEE-PE. Recife, 2015.

PERNAMBUCO. **Secretaria de Educação**. Orientações Teórico- Metodológicas. Educação Física: Ensino Fundamental/Ensino Médio. 2008.

DAICEF-EF (2022-2025) Disponível em:  
[http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/17691/Documento\\_DAICEF-EF\\_CPE\\_2022-2025.pdf](http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/17691/Documento_DAICEF-EF_CPE_2022-2025.pdf) Acesso 13 set 2022

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SHULMAN, Lee S. **Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma**. Professorado: revista de Currículo y Formación, v. 9, n. 2, 2005.

VASCONSELOS, V. M. R. & VALSINER, J. **Perspectivas Co-construtivista na Psicologia e na Educação**. In: GASPARIN, J. L. Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica, 2012.