

REVISTA

DIÁLOGO EDUCACIONAL

periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional


PUCPRESS

A Pedagogia Histórico-Crítica: reverberações na Educação Física Brasileira

Historical-Critical Pedagogy: Reverberations in Brazilian Physical Education

La Pedagogía Histórico-Crítica: reverberaciones en la Educación Física brasileña

Eliane Maria de Almeida ^[a] 

Londrina, PR, Brasil

Prefeitura Municipal de Londrina

Telma Adriana Pacifico Martineli ^[b] 

Maringá, PR, Brasil

Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Como citar: ALMEIDA, E. M. De; MARTINELI, T. A. P. A Pedagogia Histórico-Crítica: reverberações na Educação Física Brasileira. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, PUCPRESS, v. 26, n. 88, p. 262-277, jan./mar. 2026.

<https://doi.org/10.7213/1981-416X.26.088.DS11>

Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar e analisar as contribuições da pedagogia histórico-crítica para a educação física e seus impactos nas políticas curriculares ao longo das últimas décadas. Tratou-se de um estudo bibliográfico e documental, tendo como método de análise o materialismo histórico. Os resultados alcançados na trajetória da pesquisa evidenciam os impactos da pedagogia histórico-crítica na educação física brasileira, tanto no que diz respeito à elaboração da concepção metodológica crítico-superadora de educação física, quanto às políticas curriculares cujas orientações estão pautadas nesta abordagem, em particular no estado do Paraná. A título de conclusão, após 40 anos da elaboração da Pedagogia Histórico-

^[a] Doutora em Educação, e-mail: eliane.eyj@gmail.com

^[b] Doutora em Educação, e-mail: tapmartineli@uem.br

Crítica, é possível afirmar suas contribuições para avanços no ensino da educação física, especialmente da classe trabalhadora.

Palavras-chave: Pedagogia Histórico-Crítica. Educação Física. Educação. Políticas Curriculares. Concepção Crítico-Superadora.

Abstract

This article aims to present and analyze the contributions of historical-critical pedagogy to physical education and its impacts on curricular policies over recent decades. The study is based on a bibliographic and documentary analysis, grounded in historical materialism as the method of analysis. The findings indicate that Historical-Critical Pedagogy has impacted Brazilian physical education, particularly with regard to the development of the critical-emancipatory methodological conception of physical education, as well as the formulation of curricular policies whose guidelines are informed by this theoretical perspective, especially in the state of Paraná. In conclusion, four decades after the formulation of Historical-Critical Pedagogy, its contributions to advancements in physical education teaching can be affirmed, especially in relation to the education of the working class.

Keywords: Historical-Critical Pedagogy. Physical Education. Education. Curricular Policies. Critical-Emancipatory Conception

Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar y analizar las contribuciones de la pedagogía histórico-crítica a la educación física, así como sus impactos en las políticas curriculares a lo largo de las últimas décadas. El estudio se basa en un análisis bibliográfico y documental, fundamentado en el materialismo histórico como marco metodológico. Los hallazgos indican que la Pedagogía Histórico-Crítica ha influido en la educación física brasileña, particularmente en lo que respecta al desarrollo de la concepción metodológica crítico-emancipadora de la educación física, así como a la formulación de políticas curriculares cuyas orientaciones se sustentan en esta perspectiva teórica, especialmente en el estado de Paraná. En conclusión, cuatro décadas después de la formulación de la Pedagogía Histórico-Crítica, es posible afirmar sus contribuciones a los avances en la enseñanza de la educación física, especialmente en relación con la formación de la clase trabajadora..

Palabras clave: Pedagogía Histórico-Crítica. Educación Física. Educación. Políticas Curriculares. Concepción Crítico-Emancipadora.

1. Introdução

A pedagogia histórico-crítica é um marco na educação brasileira, constituindo-se como uma pedagogia contra-hegemônica e crítica ao ideário neoliberal. Foi elaborada em um momento sombrio da política brasileira, isto é, a Ditadura Militar, que se tornou um importante entrave para o desenvolvimento de uma sociedade democrática e crítica no país.

A necessidade histórica que emergia era a da ruptura com o regime ditatorial no Brasil, que teve sua gênese no início da década de 1960, mais precisamente em 1964. Chamados de anos de chumbo, a tortura e o extermínio eram instrumentos de regulação desse momento, em que “Os oficiais-generais que ordenaram, estimularam e defenderam a tortura levaram as Forças Armadas brasileiras ao maior desastre se sua história. A tortura tornou-se matéria de ensino e prática rotineira dentro da máquina militar de repressão política da ditadura” (Gaspari, 2002, p. 17).

Com a crise sem precedentes na economia e na política brasileira, o modelo ditatorial entra em decadência, em meio a movimentos organizados que, literalmente, gritavam por mudanças e ecoavam em todo o território nacional. Com a queda de outras ditaduras na América Latina, inaugura-se, no Brasil, em um processo de lutas e resistências, um momento democrático no qual emerge a necessidade de ruptura com o modelo tecnicista de educação.

Dermeval Saviani (1987), influenciado por pedagogias críticas gestadas em diferentes países, colocando-se no movimento de análise crítica das pedagogias reprodutivistas e neoconservadoras, elaborou os pressupostos da pedagogia histórico-crítica. Essa pedagogia teve grande repercussão no país, inicialmente divulgada em congressos nacionais, e, posteriormente, no processo de redemocratização do Brasil, alcançou grande impacto na política educacional brasileira, sendo amplamente divulgada, promovendo reformulações curriculares, metodológicas e pedagógicas na educação brasileira.

De acordo com Zanella (2003, p. 39), a pedagogia histórico-crítica,

[...] formulada por Dermeval Saviani (1994 e 1997), é uma pedagogia marxista. Esta pedagogia parte do pressuposto que o dominado não se liberta se não vier a dominar o que o dominante domina, ou seja, é preciso que o dominado tenha acesso aos conhecimentos com base nas ciências e nas filosofias (conteúdos). Dominado aqui é a classe trabalhadora. Sem um conhecimento de classe social na perspectiva marxista, não é possível ser professor na perspectiva da filosofia da práxis. (...) Para trabalhar na pedagogia histórico-crítica, portanto, não basta apenas seguir os cinco passos tal como foram propostos por Saviani: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. Faz-se necessário, além desses passos, um certo conhecimento dos pressupostos teórico-metodológicos do marxismo. Sem este conhecimento, corre-se o risco de se resvalar para o ecletismo ou de se fazer uma pedagogia dos que-fazeres.

Este é o terreno histórico e o recorte temático que orientou a elaboração deste manuscrito, tendo como enfoque principal a educação física, componente curricular obrigatório da educação básica, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394/1996, (LDB) (Brasil, 1996).

A educação física, área do conhecimento que se constituiu na educação brasileira desde os finais do século XIX, ganha espaços por meio da influência dos métodos europeus de ginástica. A partir de uma perspectiva educacional utilitarista, com enfoque na manutenção da saúde corporal, higienização racial e educação moral, a educação física fundamentava-se em uma teoria biologicista, de abordagem higienista e eugênica.

Na Ditadura Militar (1964-1985), a educação era um instrumento ideológico, e a ideologia que sustentava o ensino de educação física no país era um projeto de eugenia, que teve início entre os séculos XIX e XX, estabelecendo-se nesse período, com o intuito de construir um novo modelo de cidadão, que buscava no embranquecimento da população uma mudança na sociedade, de modo a representar a elite da sociedade da época (Beltrami, 2006). Arelada a esta concepção, a educação física também possuía uma abordagem higienista, já que tinha em seu âmago os conhecimentos médicos e biológicos, os quais justificavam a importância do higienismo para a educação nacional. Nessa perspectiva, o ensino consistia na higiene pessoal, exercícios ginásticos, dança, recomendações de vestimentas,

entre outros. Assim, a educação física era direcionada para a elite do país e agia no aperfeiçoamento dos brasileiros, a partir da aquisição de novas formas de ser, agir e estabelecer relações sociais (Beltrami, 2006).

Nesse contexto, em 1969, a partir do Decreto-Lei nº 705 (Brasil, 1969), a educação física passa a ser obrigatória em todas as etapas do ensino, com predomínio do esporte no ensino superior.

Ainda no período ditatorial, o Decreto nº 69.450 de 1971 regulamenta o art. 22 da Lei 4.024 de 1961, e decreta que: “A educação física, atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora-forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constitui um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional” (Brasil, 1971, Art. 1), dentre outras disposições que reforçam o projeto de cidadão nesse período.

As intensas lutas e resistências culminaram com a queda da Ditadura Militar, no Brasil, e com o processo democrático em curso, manifesta-se o movimento renovador da área da educação física, movimento esse que acompanhou os debates e discussões em torno da educação brasileira.

Na década de 1980, uma parcela de estudiosos da área da educação física, movidos pela emergência de profundas mudanças em seus paradigmas, elaboram distintas concepções pedagógicas e metodológicas para o ensino na educação escolar. A necessidade que se colocava em pauta era a superação do mecanicismo do pensamento biologicista de cunho positivista, predominante na historiografia, nas discussões pedagógicas e metodológicas da educação física e na prática pedagógica influenciada por esse pensamento. O desafio passou a ser a busca por novas perspectivas de compreensão da realidade. As críticas, já presentes desde os finais da década de 1970 e início da década de 1980, elaboradas por Carmo (1982), Medina (1983; 1987), Oliveira (1983; 1985), entre outros, passaram a ganhar reforço principalmente nos escritos de Castellani Filho (1988; 1993; 1997), Bracht (1992; 1997) e Taffarel (1993).

Iniciava-se um esforço para responder à pergunta suscitada naquele momento histórico, ou seja, “O que é Educação Física?”, tendo em vista que esse momento foi considerado como de crise da educação física. Soares et al. (1992, p. 25) explicam que uma pedagogia entra nessa condição quando

[...] suas explicações sobre a prática social já não mais convencem os sujeitos das diferentes classes e não respondem a seus interesses. Nessa crise outras explicações pedagógicas vão sendo elaboradas para lograr o consenso (convencimento) dos sujeitos, configurando as pedagogias emergentes, aquelas em processo de desenvolvimento, cuja reflexão vincula-se à construção ou manutenção de uma hegemonia.

Nesse contexto de crise, diversos pesquisadores se dedicaram a produzir concepções pedagógicas a partir de diferentes aportes teóricos, como a fenomenologia, o materialismo histórico, o construtivismo, a teoria crítica e a pós-crítica, entre outros. Após o fim da Ditadura Militar até os dias atuais, algumas concepções pedagógicas se estabeleceram, tais como: humanista, de Vitor Marinho de Oliveira; desenvolvimentista, de Go Tani; construtivista, de João Batista Freire; sistêmica, de Mauro Betti; fenomenológica, de Wagner Moreira; ensino aberto, de Reiner Hildebrandt-Stramann; cultural, do Jocimar Daolio; sociológica, de Valter Bracht; crítico-emancipatória, de Elenor Kunz; crítico-superadora, do Coletivo de Autores; saúde renovada, de Dartagnan Pinto Guedes; cultural, de Marcos Garcia Neira (Martineli: Mileski, 2017; Badaró et al., 2023). Essas abordagens pedagógicas da educação física, constituídas com base em perspectivas teórico-filosóficas distintas, implicam em formas diversas de conceber o ser humano e seu desenvolvimento.

Dentre essas novas concepções, a abordagem crítico-superadora (Soares et al., 1992), influenciada pelo materialismo histórico e pela pedagogia histórico-crítica, caracteriza-se por trazer um pensamento crítico para a área da educação física, chamado pelos seus autores de emergente, que busca entender determinados interesses de classes.

Diante do chamado para analisar a educação nas quatro últimas décadas, tendo em vista as lutas contra-hegemônicas inspiradas na pedagogia histórico-crítica, justifica-se a relevância desta análise a partir da área específica da educação física, por esta ter sido influenciada por essa pedagogia, desde a década de oitenta até os dias atuais.

O objetivo deste artigo é apresentar e analisar as contribuições da pedagogia histórico-crítica para a educação física brasileira e seus impactos nas políticas curriculares ao longo das últimas décadas. Quanto aos aspectos

metodológicos, este estudo é de cunho teórico, de natureza qualitativa, cujos procedimentos técnicos envolveram uma pesquisa bibliográfica e documental, pois partem de materiais já elaborados, principalmente livros e artigos científicos, documentos originais e fontes primárias. Assim, as referências centrais do estudo foram as produções originais de Dermeval Saviani, como ponto de partida, produções da educação física, especialmente o livro *Metodologia do Ensino de Educação Física*, além de documentos educacionais brasileiros e, particularmente, documentos do Estado do Paraná, tais como o Currículo Básico para as escolas públicas (Paraná, 1990), Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (Paraná, 2008), Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações (Paraná, 2018), com o intuito de fazer uma análise da realidade em suas particularidades. A seleção dos documentos utilizados como fonte de estudo ocorreu de forma intencional, por compreender que tais proposições curriculares, embora houvesse outros documentos, embasaram a organização curricular das instituições escolares no estado do Paraná, e, concomitantemente, a atuação dos professores que atuavam nessa rede de ensino.

O estudo trilhou uma perspectiva histórica de análise da realidade e seus nexos com a totalidade das relações sociais, a partir da compreensão de que é necessário buscar a origem, a estrutura e a dinâmica do objeto, para elaborar reflexões que revelem a essência do objeto (Paulo-Netto, 2011). Para tanto, identificar a singularidade, a particularidade e a universalidade do objeto constituem-se em pressuposto metodológico fundamental para que as reflexões articulassem o objeto com a totalidade histórica na qual está inserido. As categorias analíticas mobilizadas a partir do materialismo histórico-dialético foram a correlação entre a pedagogia histórico-crítica e a concepção crítico-superadora; bem como a influência da pedagogia histórico-crítica e da concepção crítico-superadora na política educacional no Estado do Paraná, cujas sínteses são apresentadas nos tópicos a seguir.

2. Impactos metodológicos e pedagógicos da Pedagogia histórico-crítica para a educação física

No campo da educação física, o clássico livro *Metodologia do ensino da educação física*, elaborado por um grupo de pesquisadores brasileiros na década de 1990 buscou discutir questões teórico-metodológicas da área sob uma perspectiva revolucionária. Desse modo, a proposta apresentada no livro partia de uma perspectiva de classe, cujo ensino se baseia em três características, quais sejam: 1) diagnóstico, por fazer a leitura e interpretação da realidade; 2) judicativo, pois julga a partir dos interesses da classe trabalhadora; e 3) teleológico, por ter um objetivo e um direcionamento para a transformação da realidade.

Esse livro buscou se contrapor à perspectiva de aptidão física, na qual se fundamentava o ensino da educação física nas escolas. Com o intuito de superar essa concepção de ensino é que foi criada a concepção Crítico-Superadora. Ela foi elaborada por diversos pesquisadores, conhecidos na área como um coletivo de autores, - Valter Bracht, Lino Castellani Filho, Celi Taffarel, Carmen Lúcia Soares, Elizabeth Varjal e Micheli Escobar. Por se tratar de um coletivo, é possível observar que os autores também estudavam e pesquisavam perspectivas teóricas distintas, o que gerou problemas e questões ambíguas no texto (Silva; Silva, 2023).

Diante disso, Furtado e Andrade (2024) asseveram que é necessário diferenciar o livro do Coletivo de Autores da concepção crítico-superadora, pois o livro foi produzido por um conjunto de pesquisadores que possuíam concepções epistemológicas distintas, que se uniram para desenvolver uma proposição para o ensino da educação física e foi uma produção marcada por disputa de argumentos e posições pessoais, as quais resultaram em diversas incoerências e incompreensões no texto. Por outro lado, a concepção crítico-superadora continua viva na vida escolar e universitária, sendo objeto de estudo de diversos grupos de estudos e pesquisadores, os quais, a partir da análise crítica da proposta inicial e do aprofundamento teórico à luz do marxismo, ampliam as discussões e estudos a respeito dessa concepção pedagógica. Essas reverberações na educação física brasileira podem ser identificadas nos estudos de Celi Taffarel, Joelma Albuquerque, Tiago Lavoura, Leonardo Andrade, Juarez Sampaio, Flávio Melo, Cláudio Lira, Caroline Pichetti Nascimento e outros que se firmam como os pesquisadores (as) de referência nesse tema na atualidade.

Conforme exposto anteriormente, o livro foi alvo de críticas por se afirmar partir de uma perspectiva crítica e posicionar-se a partir de uma perspectiva de classe, da classe trabalhadora, mas apresentar diversos equívocos e conceitos como a defesa de uma escola democrática, ou a superação do individualismo por valores solidários, os quais não são suficientes para a superação dos princípios basilares do tipo de formação vigente, bem como não contribuem para uma formação pautada nos conhecimentos históricos acumulados pela humanidade e que possibilite a identificação do aluno enquanto produto e produtor da história humana, assim como a compreensão das contradições sociais às quais ele está submetido (Barbieri, 2010).

O conceito de materialidade corpórea que foi socialmente produzida, presente no livro, é rechaçado por Silva (2024) por entender que não é o ato de produção dos meios de vida e da organização corpórea que constrói os conhecimentos relativos às atividades corporais, mas é o contrário, é o nível desenvolvimento e das condições materiais de produção dos meios de vida que possibilitam o desenvolvimento da organização e materialidade corporal dos indivíduos.

Mello (2009) destaca que os gestos já foram utilizados como formas de comunicação, mas a necessidade de se aprimorar a comunicação, por meio do desenvolvimento do aparelho fonador e da criação da linguagem escrita, fez com que os gestos passassem a ter outras e novas formas de utilidade direcionadas a outros aspectos, além da comunicação, como a arte e suas formas de representações por meio da mímica e da dança, na atual forma do desenvolvimento das forças produtivas e das condições materiais.

Do mesmo modo, as atividades esportivas que hoje se apresentam possuíam outras necessidades sociais, em outros momentos da história, com outras condições materiais de produção. O lançar, correr e saltar, por exemplo, tinham por função atender necessidades produzidas pelos homens como caçar, fugir, abater animais para a matar a fome, entre outros; também passaram a fazer parte de treinamentos para a preparação física e militar em outro momento, em que as condições materiais e de produção social da humanidade possibilitava aos homens novas formas de obter alimentos e se defender de outros grupos. E, na atualidade, na sociedade capitalista, as atividades físicas e corporais se manifestam como forma de mercadoria, as quais atuam para a manutenção da saúde, como arte, manifestações esportivas e lúdicas (Mello, 2009).

Desse modo, tal qual destacam Furtado e Andrade (2024), a abordagem crítico-superadora teve sua gênese na proposição realizada pelo coletivo de autores, e, desde a publicação, muitos teóricos, pesquisadores e professores têm se dedicado a compreender os fundamentos teórico-metodológicos do marxismo, da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, apresentados na proposição inicial; a partir de uma superação por incorporação, tem-se ampliado as articulações entre a concepção crítico-superadora e a pedagogia histórico-crítica e qualificado atrato didático-pedagógico do ensino dos elementos que constituem a cultura corporal.

A cultura corporal foi definida no livro do Coletivo como a área de conhecimento que trata pedagogicamente de conteúdos como os jogos, a ginástica, as lutas, as acrobacias, a mímica, o esporte entre outros (Soares et al., 1992). Posteriormente, Taffarel e Escobar (2009, p. 3) revisitaram o conceito de cultura corporal e o definiram da seguinte maneira:

[...] é o fenômeno das práticas cuja conexão geral ou primigênia – essência do objeto e o nexo interno das suas propriedades – determinante do seu conteúdo e estrutura de totalidade, é dada pela materialização em forma de atividades – sejam criativas ou imitativas - das relações múltiplas de experiências ideológicas, políticas, filosóficas e outras, subordinadas a leis histórico-sociais. O geral dessas atividades é que são valorizadas em si mesmas; seu produto não material é inseparável do ato da produção e recebe do homem um valor de uso particular por atender aos seus sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonísticos, competitivos e outros relacionados à sua realidade e às suas motivações. Elas se realizam com modelos socialmente elaborados que são portadores de significados ideais do mundo objetual, das suas propriedades, nexos e relações descobertos pela prática social conjunta.

Teixeira (2018, p. 49-50), por sua vez, estabelece a seguinte síntese a respeito da cultura corporal:

[...] a Cultura Corporal é o conjunto de atividades humanas que surgem, historicamente, a partir das relações sociais de trabalho; se efetivam por ações e operações que buscam satisfazer as necessidades humanas de primeira ordem ou a elas relacionadas, e que ao longo do desenvolvimento do gênero humano assumem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho, pois passam a se orientar por outros significados e sentidos que não estão necessariamente vinculados diretamente ao processo produtivo da vida humana. Buscam, na reprodução social, satisfazer outras necessidades humanas não menos importantes e que concorrem no processo de humanização do ser, em geral são valorizadas em si mesmas.

Elas se caracterizam por envolver ações e operações conscientes orientadas por motivos sociais, sejam eles advindos da competição, da exercitação, do agonismo, da sublimação, do lúdico, do estético, da expressão rítmica, e tantos outros que surgem no curso do processo histórico. Com efeito, os motivos das atividades da Cultura Corporal sofrem as determinações das condições materiais de existência (modo de vida), contudo, nesse processo, sempre haverá um motivo que irá assumir a função de momento predominante, que guiará a atividade numa dada direção. Na sociedade de classes sua socialização é restrita, uma vez que a mesma assume a forma de mercadoria, impondo uma formação limitada a maioria da população que não pode pagar para ter acesso, impedindo assim o pleno desenvolvimento das múltiplas potencialidades do ser social. O ensino escolar destas atividades passa obrigatoriamente pela apropriação dos fundamentos (técnico-objetal, axiológico e normativo/judicativo) destas atividades humanas onde é possível estabelecer uma relação consciente com a Cultura Corporal.

Desse modo, a educação física é entendida como uma atividade humana predominantemente prática, complexificada, aperfeiçoada e aprimorada social e historicamente no processo de desenvolvimento humano de forma espontânea, por um lado, e dentro de condições concretas e objetivas, por outro lado. Enquanto componente curricular, Lavoura (2020) afirma que a concepção de educação física elaborada pela concepção crítico-superadora é edificada em bases científicas e fundamenta-se em três níveis, quais sejam: dimensão filosófico-metodológica, que produz um sistema teórico a respeito da concepção de educação física; dimensão da teoria pedagógica, cuja base teórica de abordagem - educacional e pedagógica - leva em consideração o saber a ser ensinado; dimensão da prática pedagógica, que envolve o processo de ensino e aprendizagem, os processos de mediação, lógica de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

A educação física é definida por Soares *et al.* (1992, p. 41) como uma prática pedagógica, na escola, que envolve diversas formas de atividade corporal, com vistas a “apreender a expressão corporal como linguagem”. Essa afirmação foi preterida, posteriormente, por Escobar (2012, p.129) que explica: “O estudo da Educação Física visa apreender a expressão corporal como linguagem. Não!!! Isso é um erro, um erro. Porque nós estávamos ainda um pouco impregnados da visão vinda do idealismo de Kant e do pensamento alemão sobre as atividades corporais”.

Isso ocorreu pelo movimento mundial de incentivo a adesão da perspectiva fenomenológica no campo educacional. Essa teoria nasceu por encomenda – do capital – para explicar a sociedade a partir de um viés “que se prende ao cotidiano e explica a prática do homem a partir do seu microuniverso. É uma concepção que se fundamenta, principalmente, na capacidade de interpretação do próprio pesquisador” (Escobar, 2012, p. 207). Escobar (2012, p. 208) justifica que esse movimento fez com que o grupo que elaborou o livro caísse “na cilada das ‘linguagens’” e afirmasse que as atividades corporais são formas de linguagem. Ainda, segundo a autora:

Foi depois que nos demos conta de que não havia nada de expressão corporal nas atividades dessa área de cultura, porque se você olha para o jogo, quem joga, o jogador, não está expressando nada, ele não está transmitindo nada para fora, porque está construindo algo que está simultaneamente consumindo. O jogo o está envolvendo, preocupando-o pela própria subjetividade da atividade e de seu objetivo implícito. Quer dizer, é ele, o jogador, que ao mesmo tempo produz e está consumindo aquilo que ele está produzindo. E nós não tínhamos atentado para isso (Escobar, 2012, p. 209).

Esta é a natureza da educação física, que, enquanto atividade humana, torna-se um trabalho não-material cujo produto não se separa do ato de produção; enquanto sua especificidade se constitui na transmissão e assimilação de um conhecimento que lhe é específico e, junto às demais disciplinas que compõem o currículo, contribui para a produção e desenvolvimento individual dos estudantes (Lavoura, 2020).

Os elementos que compõem a cultura corporal são dotados de significações objetivas, assim elas não são escolhidas pelos indivíduos, mas, sim, dotadas de significação objetiva da realidade concreta, do seu mundo e de suas motivações. Desse modo, as atividades que compõem a cultura corporal possuem sentido e significado que envolvem os objetivos humanos e as intencionalidades sociais, isto é, as atividades físicas e corporais possuem uma relação e interdependência com problemas sociais e políticos (Soares *et al.*, 1992).

Os conteúdos escolares são entendidos, pelo coletivo, como “conhecimentos necessários à apreensão do desenvolvimento sócio-histórico das próprias atividades corporais e à explicitação das suas significações objetivas” (Soares *et al.*, 1992, p. 43). Eles são resultado de elementos culturais e universais, produzidos e incorporados pela humanidade, ao longo da história, e sua inclusão como conteúdos escolares visa à reflexão pedagógica desse acervo cultural expressado na educação física pelos jogos, brincadeiras, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros.

Segundo Nascimento (2014), os movimentos corporais, embora sejam parte constituinte, não são a essência das atividades que compõem a cultura corporal, uma vez que sua constituição está baseada na prática social em que ela esteve e está inserida, portanto sua essência é histórica. A essência da cultura corporal baseia-se em dois elementos: as necessidades prático-utilitárias e as necessidades lúdicas e artísticas, as quais foram fundamentais para a produção das atividades da cultura corporal em diversas condições materiais, sociais e políticas.

A partir dessa compreensão e do estudo e análise histórico e cultural das atividades da cultura corporal, Nascimento (2014) apresenta os três objetos que norteiam o ensino dessa área de conhecimento, quais sejam: criação de uma imagem artística, que envolve a dança, a atividade circense e a mímica, desde sua criação, pelo viés litúrgico e/ou profano; o controle da ação do outro, que envolve a oposição e objetivos mutuamente opostos representados pelos esportes; e o domínio da própria ação, que diz respeito a atividades corporais que requerem destreza e habilidade na execução de uma tarefa, tal qual o atletismo e a ginástica.

Para Lavoura (2020), os conteúdos da educação física são atividades humanas social e culturalmente determinadas e instituídas e, por isso, sofrem influências históricas, políticas, econômicas e ideológicas, a depender do contexto em que foram criados e desenvolvidos ao longo da história humana. Desse modo, a apreensão do conhecimento sistematizado, por meio da reprodução do movimento real na esfera do pensamento, provoca mudanças singulares nos indivíduos e potencializa o seu desenvolvimento enquanto gênero humano.

O processo de ensino no livro do Coletivo de Autores se aproxima do conceito da Teoria Histórico-Cultural dos ciclos de ensino, uma vez que parte do pensamento teórico e científico e tenta organizá-lo a partir dos níveis de conceito científico, desde o sincretismo até o pensamento subsidiado no sistema de conceitos.

Costa, Miranda e Lavoura (2016) afirmam que a tarefa da educação física na escola é a transmissão dos conceitos científicos. Entretanto, esse objetivo, por vezes, é negado por uma concepção hegemônica que compreende a sua especificidade exclusivamente pela atividade prática e para o movimento humano. Para Lavoura (2020), embora a educação física sobreleve a prática, ela não deve limitar-se ao praticismo, mas promover a reflexão sobre os conhecimentos que envolvem os seus conteúdos, de modo que os estudantes sejam levados a reproduzir os traços essenciais do conhecimento e conhecer a essência do objeto, por meio da negação e superação de sua aparência.

A formação do conceito científico ocorre por meio de generalizações, das mais elementares às mais complexas. Assim, por meio da reflexão teórica, o estudante se apropria da capacidade de abstrair, ordena e sistematiza o conhecimento, a fim de reproduzir idealmente os traços essenciais do objeto de estudo (Lavoura, 2020).

Taffarel (2016, p. 9) afirma que a promoção do pensamento teórico no processo educacional “é condição *sine qua non* para compreender as dimensões humanas encerradas em suas diversas atividades”. Desse modo, o pensamento teórico possibilita a compreensão dos objetos e fenômenos da realidade como parte integrante do processo histórico e produtos da satisfação de necessidades humanas.

Taffarel (2016) defende que a metodologia de ensino crítico-superadora se fundamenta na teoria histórico-cultural e na teoria pedagógica histórico-crítica, as quais se baseiam em uma proposta metodológica pautada nos

conhecimentos clássicos, cujo intuito é promover a apreensão do real concreto no pensamento, com vistas a transformá-lo e dominá-lo, a partir dos instrumentos de pensamento e pesquisa. Da mesma forma, Lavoura (2020) destaca que a prática social concebida como a prática humano-genérica produzida ao longo da história, que é o ponto de partida e chegada da pedagogia histórico-crítica, enriquece a metodologia crítico-superadora e potencializa a criação de condições de seleção, sistematização e transmissão dos conteúdos e saberes próprios da educação física a serem apropriados pelos estudantes.

3. Impactos na política educacional para a área da Educação Física: o caso do estado do Paraná

Para compreender as influências da pedagogia histórico-crítica e da concepção crítico-superadora nas políticas educacionais e curriculares do estado do Paraná, realizou-se um estudo de suas principais proposições. Nesse percurso, foi possível constatar que, no estado do Paraná, os impactos dessas proposições pedagógicas se situam após o fim da Ditadura Militar. A partir da abertura política e com o intuito de superar a concepção tecnicista de educação, o Governo do Estado do Paraná apropriou-se discursivamente dos pressupostos da pedagogia Histórico-Crítica, especificamente do trabalho teórico-metodológico de Dermeval Saviani (Baczinski, 2007).

Assim, com base em uma abordagem descritivo-analítica, realizou-se a análise dos principais documentos educacionais e curriculares paranaenses produzidos após a Ditadura Militar, a saber: Currículo Básico para as escolas públicas (Paraná, 1990), Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (Paraná, 2008), Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações (Paraná, 2018), buscando identificar os elementos da pedagogia histórico-crítica e da concepção crítico-superadora presentes nos documentos, bem como indicar o papel que essas concepções desempenharam no período histórico em que elas foram utilizadas, conforme apresentado a seguir.

3.1 Currículo Básico para as escolas públicas

O *Currículo Básico para as escolas públicas do Paraná* demarca uma mudança de perspectiva educacional, como resultado das mudanças políticas ocorridas após o fim da Ditadura Militar. O referido documento destaca a importância de se apreender a razão histórica da escola e sua tarefa de ensinar o saber sistematizado e o conhecimento científico, à luz das contribuições de Dermeval Saviani. Desse modo, faz-se necessário propiciar condições para que os estudantes se apropriem dos saberes escolares, portanto a organização do saber escolar deveria se basear em uma determinada forma de ensino e intervenção.

A partir dos pressupostos, anteriormente apontados, para a pedagogia histórico-crítica, é fundamental considerar que os agentes sociais presentes na relação de ensino-aprendizagem são sujeitos inseridos e determinados socialmente. Ou seja, professor e alunos estão inseridos numa mesma prática social global, embora, ocupem, relativamente ao processo pedagógico, funções diferenciadas. A compreensão do professor, por suposto, deve ser mais articulada que a do aluno, isto é, ele deve deter uma leitura mais orgânica da prática social, em que ele e o aluno estão inseridos. No entanto, esta compreensão do professor não está acabada e pronta, pois ele continua a ser desafiado por conhecimentos e experiências novas, inclusive aquelas ligadas ao ensino. A leitura do professor sobre a compreensão da prática social por parte dos alunos, no momento anterior ao início do trabalho pedagógico, é precária. Ele vai incorporando a ela novos elementos a partir do contato com os alunos e da avaliação consequente das ações encetadas na direção do ensino.

A compreensão da prática social pelos alunos, não pressupõe, ao menos no início do processo de ensino, os elementos por ele determinados. Se os detivessem não estariam na condição de alunos, o que não implica em desconsiderar que detenham conhecimentos e experiências que o professor deve considerar no ensino. A partir desse ensino os alunos deverão incorporar novos conhecimentos e experiências de forma a irem gradativamente, ampliando, aprofundando e articulando sua compreensão da prática social.

A partir da instrumentalização, do domínio das ferramentas culturais, ou seja, da incorporação de um conjunto de noções básicas relativas às áreas do conhecimento, importa acompanhar a elaboração que os alunos passam a realizar a partir de tal domínio. O acompanhamento da elaboração dos alunos, de como utilizem

os conhecimentos novos apreendidos na explicação dos fenômenos da prática social, deve ser tomado como referência para a organização do ensino de noções mais complexas (Paraná, 1990, p. 15-16).

O processo contínuo da aprendizagem e a organização do saber escolar são dimensões indissociáveis na avaliação escolar. Assim, avaliar o grau de domínio, por parte dos alunos, das noções ensinadas em cada área do conhecimento tem por objetivo revisar o saber escolar e da condução pedagógica do professor. Diante dos resultados da aprendizagem dos estudantes, o professor pode se questionar a respeito da sua didática e condução do processo de ensino, tendo a avaliação como um norte para as suas decisões pedagógicas. “O grande desafio é ensinar bem; ordenar e reordenar o ensino e o dia-a-dia da escola e do professor” (Paraná, 1990, p. 16).

A apresentação dessa síntese dos elementos pedagógicos que compõem a pedagogia histórico-crítica, no currículo paranaense, evidencia uma posição, ainda que discursiva, da perspectiva teórica adotada no Estado, uma vez que o documento reforça que a finalidade dessa apresentação é indicar aos professores a necessidade de mediação para que os estudantes se apropriem das ferramentas culturais.

O referido Currículo destaca a influência da pedagogia histórico-crítica na política educacional paranaense na concepção de educação. Baczinski (2007) afirma que a apropriação da pedagogia histórico-crítica na política curricular paranaense ocorreu de forma discursiva, com o objetivo de “boicotar uma revolução social, a qual poderia realizar-se a partir da socialização do conhecimento”, especialmente, porque o período pós-ditatorial foi, por um lado, um período de abertura para discussões a respeito da valorização do conhecimento científico e da educação para todos, e, por outro lado, foi um período de reestruturação do capital e das suas formas de reprodução social.

A apropriação da pedagogia histórico-crítica pelo estado do Paraná, foi, no mínimo contraditória, uma vez que o Estado, enquanto representante político da classe dominante, defende a permanência do modo de produção capitalista, o que configura um fator impeditivo para a efetivação dos pilares fundamentais da pedagogia histórico-crítica. Baczinski (2007) afirma que a implantação da pedagogia histórico-crítica nessa política curricular foi autoritária, com a intenção de transmitir a ideia de que a educação estadual estava sendo revolucionada, entretanto isso ocorreu apenas de forma discursiva, com poucas ações para a sua materialização. Da mesma forma, Orso e Tonidandel (2013) destacam que a inserção da pedagogia histórico-crítica no currículo não se institucionalizou, uma vez que, embora ela estivesse presente nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas e nos discursos dos docentes e gestores, seus fundamentos teóricos permaneceram desconhecidos por muitos deles.

No *Currículo Básico*, a educação física é baseada “[...] na tendência Histórico-Crítica da educação, tendência esta, assumida por alguns profissionais de Educação Física, como Educação Física Progressista, Revolucionária, Crítico-Revolucionária” (Paraná, 1990, p. 152). Nessa perspectiva, o movimento humano é entendido como “expressão objetiva da consciência corporal, formada a partir das relações que compõem a sociedade e dos saberes sistematizados pela classe dominante”. Desse modo, a concepção de movimento parte da sociedade, na qual os saberes da educação física foram e são produzidos, assim a análise e reflexão desse saber deve levar a “reelaboração da consciência e da cultura corporal” (Paraná, 1990, p. 152).

Portanto, sendo o corpo em movimento o objeto de estudo da educação física que se expressa na ginástica, dança, esporte e jogos, esses conteúdos, à luz da perspectiva histórico-crítica, deveriam levar em consideração a origem e história das manifestações na dinâmica da sociedade; o desenvolvimento da criança e seu contexto social (Paraná, 1990).

A educação do corpo em movimento se basearia na exploração motora por parte dos estudantes, de modo a oferecer condições que lhes permitam realizar descobertas, criar novos caminhos e atingir níveis mais elevados de conhecimento. Além disso, o ensino deveria promover a reflexão e análise da sociedade, reconhecendo diferentes formas culturais dos conteúdos da educação física em diferentes sociedades, ampliando os referenciais de mundo dos alunos (Paraná, 1990).

Na área da educação física, nota-se uma tentativa de integração entre a pedagogia histórico-crítica e a perspectiva crítico-superadora, porém de forma superficial. Fratti (2001) destaca essa fragilidade na proposição da

concepção de educação física do documento, uma vez que o estudo aprofundado do documento indica a inclusão de distintas produções científicas para além dessas críticas, como a psicomotricidade e a Ciência do Movimento Humano. Algumas dessas concepções, provenientes da efervescência política e acadêmica do fim da Ditadura, embora tivessem como objetivo a superação do modelo de aptidão física vinculado à educação física, possuíam posicionamentos distintos das perspectivas revolucionárias. Portanto, a proposta para a educação física no Currículo Básico, embora tenha sido um marco importante para aquele período, apresentou-se frágil para a sua apropriação e implementação a luz de uma perspectiva crítica por parte dos professores.

3.2 Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná

Em 2008, foram implantadas as *Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná* (DCE), outro documento importante que compôs um conjunto de orientações para a Educação Básica do estado, no Governo de Roberto Requião (PMDB), publicado para fundamentar o trabalho pedagógico e fortalecer a educação pública. O documento estabelecia princípios, direitos e objetivos para as escolas, que pudessem formar cidadãos críticos e participativos e orientava as diversas disciplinas, como Arte, Biologia, Geografia, Matemática e Educação Física que serviram de base para a organização curricular e a elaboração dos projetos político pedagógicos das escolas do estado do Paraná.

Esse documento parte da concepção de que os conhecimentos presentes nas disciplinas escolares devem colaborar para a crítica às contradições econômicas, políticas e sociais presentes na estrutura das sociedades contemporâneas, além de propiciar “compreender a produção científica, a reflexão filosófica, a criação artística, nos contextos em que elas se constituem” (Paraná, 2008, p. 14).

As DCE (Paraná, 2008) defendem um currículo baseado nas dimensões artística, científica e filosófica do conhecimento, por entender que tanto a produção científica e as manifestações artísticas, como o patrimônio filosófico que integra a humanidade, considerados como dimensões para as disciplinas do currículo, permitem um trabalho pedagógico que se assenta na direção da totalidade do conhecimento e da sua relação com o cotidiano.

O documento retoma o Currículo Básico, destacando a vinculação ao materialismo dialético. Na Diretriz é reforçado que: “[...] buscou-se manter o vínculo com o campo das teorias críticas da educação e com as metodologias que priorizem diferentes formas de ensinar, de aprender e de avaliar. Além disso, nestas diretrizes a concepção de conhecimentos considera suas dimensões científica, filosófica e artística, enfatizando-se a importância de todas as disciplinas” (Paraná, 2008, 19).

A escola, nesta concepção, constituiu-se em “espaço do confronto e diálogo entre os conhecimentos sistematizados e os conhecimentos do cotidiano popular. Essas são as fontes sócio-históricas do conhecimento em sua complexidade” (Paraná, 2008, p. 21). Desse modo, os conteúdos escolares partiam de uma análise histórica da ciência e a sua socialização e apropriação pelos alunos ocorreria “por meio de metodologias críticas de ensino-aprendizagem” (Paraná, 2008, p. 25).

Na proposição curricular das DCE, a pedagogia histórico-crítica fica expressa de forma superficial. Baczinski, Piton e Turmena (2008) afirmam que, nas DCE, não há nenhuma menção à pedagogia histórico-crítica ou a produções de Dermeval Saviani, porém é possível identificar a apresentação dos cinco passos da sistematização elaborada por Saviani na discussão do processo metodológico que orienta o ensino. Desse modo, aparece no discurso dos professores a ideia de que as Diretrizes partem de uma concepção emancipadora de educação, bem como verifica-se a apropriação da pedagogia histórico-crítica a partir de seu viés metodológico, de forma reduzida e pragmática, sem um aprofundamento de seus fundamentos teóricos.

No âmbito das diretrizes curriculares para a disciplina de educação física, a equipe técnico-pedagógica da disciplina foi composta por: Cíntia Müller Angulski, Claudia Sueli Litz Fugikawa, Fabiano Antônio dos Santos, Felipe Sobczynski Gonçalves, Leisi Fernanda Moya, Luciano de Lacerda Gurski, Mário Cerdeira Fidalgo e Rodrigo Tramutolo Navarro.

Nesse documento, a concepção de educação física presente no Currículo Básico é retomada, em que esta disciplina se fundamenta na pedagogia histórico-crítica, em uma perspectiva progressista, a partir dos pressupostos do materialismo histórico-dialético. Entretanto, a proposição de pressupostos de movimento tornou o documento rígido e mais próximo de perspectivas desenvolvimentista, construtivista e psicomotora, o que enfraquece a pedagogia histórico-crítica. Ademais, o documento apresenta a crítica feita por diversos pesquisadores aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), devido ao ecletismo teórico presente na proposta para a educação física, e destaca que o objeto de estudo e ensino dessa área de conhecimento é a cultura corporal, e, portanto, “a Educação Física se insere neste projeto ao garantir o acesso ao conhecimento e reflexão crítica das inúmeras manifestações ou práticas corporais historicamente produzidas pela humanidade, na busca de contribuir com um ideal mais amplo de formação de um ser humano crítico e reflexivo, reconhecendo-se como sujeito, que é produto, mas também agente histórico, político, social e cultural” (Paraná, 2008, p. 49).

O documento fundamenta-se em Michele Escobar para afirmar que a gênese da cultura corporal está na relação do homem com a natureza e na relação entre homens. Nesse percurso, o trabalho é entendido como categoria fundante do ser humano e, por meio dele, os homens desenvolveram habilidades e aptidões físicas para superar obstáculos e para sobreviver, produzindo as manifestações da cultura corporal. Desse modo, a educação física, nas DCE, busca estimular “a reflexão sobre o acervo de formas e representações do mundo que o ser humano tem produzido, exteriorizadas pela expressão corporal em jogos e brincadeiras, danças, ginásticas e esportes” (Paraná, 2008, p. 53).

As diretrizes curriculares da disciplina de educação física tratam da dimensão histórica da disciplina, fundamentos teórico-metodológicos e elementos articuladores dos conteúdos estruturantes para a educação básica: a) cultura corporal e corpo; b) cultura corporal e ludicidade; c) cultura corporal e saúde; d) cultura corporal e mundo do trabalho; e) cultura corporal e desportivização; f) cultura corporal – técnica e tática; g) cultura corporal e lazer; h) cultura corporal e diversidade; i) cultura corporal e mídia. Os conteúdos estruturantes da educação física são: esporte, jogos e brincadeiras, ginástica, lutas e dança.

Na especificidade da educação física, por sua vez, é possível observar que a concepção de cultura corporal fundamenta esse componente curricular na Diretriz, além disso são expressos elementos que reforçam que a concepção de educação física se orienta por uma compreensão crítica-superadora, concepção esta que se subsidia no marxismo.

Testa (2015) afirma que a concepção de educação física nas DCE se ampara na concepção crítico-superadora e na pedagogia histórico-crítica, pois a organização do ensino por meio das alternativas metodológicas parte dos conhecimentos prévios dos estudantes, em seguida realiza-se a problematização das relações entre conteúdo e contexto social e, por fim, direciona-se a atividade para seu objetivo principal.

Entretanto, Pigosso (2013) salienta que a efetivação dessa concepção de educação física na prática dos docentes ainda carecia de estudos que viabilizassem a prática pedagógica realmente subsidiada por uma base teórica consistente e não em simples estratégias metodológicas.

3.3 Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações

Em 2018, após a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Estado do Paraná produziu o documento *Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações*. Neste documento, há o completo afastamento entre a política curricular estadual e a pedagogia histórico-crítica, no que diz respeito à concepção de educação. Ele se baseia em uma formação por habilidades e competências tal qual preconiza a BNCC.

Entretanto, no que diz respeito à educação física, é possível perceber que a proposta curricular mantém sua adesão à concepção pedagógica crítico-superadora, uma vez que na BNCC o objeto de estudo da educação física é a cultura corporal de movimento. No Referencial, o objeto de estudo da educação física é a cultura corporal, que parte de um “projeto educativo significativo, visando a garantir aos estudantes o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e culturalmente desenvolvidos pelos diversos povos” (Paraná, 2018, p. 339).

Nessa perspectiva, os conhecimentos da educação física são essenciais “para a compreensão da prática social, bem como para uma apreensão crítica, reflexiva e com vistas à superação e transformação de contradições sociais por parte de todos os envolvidos no processo educacional” (Paraná, 2018, p. 341). Desse modo, o ensino da educação física objetiva estabelecer relações dialéticas entre os conceitos, fundamentos e teorias e os conhecimentos das outras áreas e disciplinas.

Martineli, Vasconcelos e Almeida (2019) afirmam que, no Referencial, a concepção de educação física se diferencia do que é proposto no documento nacional – a BNCC –, por buscar na abordagem crítico-superadora uma formação que promova a reflexão pedagógica do acervo historicamente produzido nas diferentes manifestações da cultura corporal.

Embora o texto introdutório da educação física se ampare na concepção crítico-superadora, os pressupostos teóricos e metodológicos da pedagogia histórico-crítica não estão presentes no Referencial Curricular, uma vez que o texto dessa política educacional não oferece nenhum suporte teórico para subsidiar a prática pedagógica, de modo que “os conteúdos e a prática fundamentada na realidade dos sujeitos da escola não superam o cotidiano, o que contribui para perder de vista a cientificidade do currículo” (Rossetto; Castro, 2022, p. 48).

No Referencial Curricular, a educação física restringe as práticas corporais ao âmbito das linguagens e, por voltar-se a formação de habilidades e competências, restringe-se a refletir sobre o movimento que se executa, em detrimento da apropriação e conscientização dos movimentos corporais e seus modos de expressão como forma de prazer e diversão. Além disso, o documento parte de uma concepção que alia teorias críticas e pós-críticas, as quais são contrárias, uma vez que a primeira visa à emancipação humana para a transformação da realidade e a segunda busca uma transformação no âmbito social e cultural (Brancher, 2022).

O Referencial, portanto, embora discursivamente apresente uma concepção crítica, ampara-se em teorias hegemônicas, desconsidera a práxis e não possibilita a formação de conceitos científicos, por isso, consequentemente, trata-se de um currículo voltado a uma formação alienada e unilateral (Rossetto; Castro, 2022).

Nos últimos trinta anos, a proposição curricular no estado do Paraná evidenciou a utilização acessória de teorias pedagógicas críticas, de perspectivas revolucionárias nas políticas educacionais, que, entretanto, constituíram-se mais por meio do discurso, do que por ações que possibilitassem, efetivamente, a aplicação dessas teorias na prática pedagógica. Desse modo, conforme Baczkinski (2007) e Orso e Tonidandel (2013) destacaram, a utilização dessas teorias embriaga a classe trabalhadora, pela possibilidade de mudanças pedagógicas que raramente se efetivarão por iniciativa do Estado, que reproduz o ideário capitalista e neoliberal e não oferece condições de trabalho, nem formação continuada adequada aos professores.

Por outro lado, conforme Moreira e Zanardini (2015), a utilização dessas teorias possibilita que os próprios professores se comprometam, nos limites de sua ação, com a transmissão e socialização dos conhecimentos historicamente produzidos aos estudantes. A utilização de proposições pedagógicas como a concepção crítico-superadora na educação física permite que os professores lutem pela superação dos diversos problemas existentes na sua área de atuação, com vistas a assegurar a apropriação dos conceitos científicos e do pensamento teórico em suas aulas.

Considerações finais

Neste artigo, foi possível evidenciar que a concepção pedagógica denominada crítico-superadora, desde sua gênese no livro produzido pelo grupo intitulado Coletivo de Autores, tem se desenvolvido e se articulado com a pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani. Essas duas proposições pedagógicas possuem base marxista e visam promover uma educação emancipadora para a classe trabalhadora, com foco na transmissão e assimilação das produções elaboradas historicamente pela humanidade com vistas a promover a apreensão dos conceitos científicos e o desenvolvimento do pensamento teórico pelos estudantes.

No campo das políticas educacionais, especificamente no estado do Paraná, constatou-se que, após o fim da Ditadura Militar, o próprio governo optou por utilizar a pedagogia histórico-crítica e a concepção crítico-superadora na

proposição para a educação e a educação física no currículo estadual. Nos três documentos investigados observou-se indícios da presença dessas teorias críticas, entretanto, por ser o Estado um mecanismo que funciona em favor do Capital, essas inserções das teorias críticas apresentaram-se de forma essencialmente discursiva, sem aprofundamento teórico, de modo que não viabilizou que essas teorias fossem executadas no âmbito da prática docente.

Desse modo, a utilização das teorias críticas oferece a ideia de que a educação parte de uma perspectiva pedagógica com foco nos estudantes da classe trabalhadora, porém essa pedagogia não se efetiva devido às limitações que o próprio Estado possui enquanto mediador dos ideais capitalistas. Por outro lado, ter essas teorias nas políticas possibilita, nos limites dessa forma de sociabilidade, um meio para ações docentes que sejam emancipatórias e que se contraponham às concepções hegemônicas de educação e que promovam a apropriação discente dos conhecimentos científicos historicamente produzidos pela humanidade.

As contribuições do artigo para o campo acadêmico podem ser vislumbradas na medida em que essa pesquisa abre possibilidades de desdobramentos a pesquisas futuras que aprofundem os estudos, tanto de fontes clássicas da educação e da educação física sobre a pedagogia histórico-crítica, quanto em fontes atuais, a respeito das possibilidades e potencialidades de ações que promovam a formação inicial e continuada, possibilitando apropriação dos fundamentos teóricos e filosóficos das práticas pedagógicas, à luz da pedagogia histórico-crítica e da concepção crítico-superadora, e sua implementação nas instituições escolares do país.

Referências

- BACZINSKI, A. V. de M. *A implantação oficial da Pedagogia Histórico-Crítica na rede pública do Estado do Paraná (1983-1994)*. 2007. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2007.
- BACZINSKI, A. V. M.; PITON, I. M.; TURMENA, L. Caminhos e descaminhos da prática docente: uma análise da pedagogia histórico-crítica e das diretrizes curriculares do estado do Paraná. *Revista Histedbr*, Campinas, n. 31, p. 142-152, 2008.
- BARBIERI, A. F. Metodologia do ensino da educação física. *Conexões*, Campinas, SP, v. 8, n. 1, p. 203–209, 2010.
- BELTRAMI, D. M. *A educação física na política educacional do Brasil pós-64*. Maringá, PR: Eduem, 2006.
- BRACHT, V. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.
- BRACHT, V. *Sociologia crítica do esporte: uma introdução*. Vitória: CEF/UFES, 1997.
- BRANCHER, C. E. L. *A educação física para o ensino médio no âmbito do referencial curricular do Paraná e a reificação do corpo: uma análise na perspectiva da teoria crítica*. 2022. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado - Irati - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava. 2022.
- BRASIL. Câmara de Deputados. *Decreto-Lei n. 705, de 25 de julho de 1969*. Altera a redação do art. 22 da Lei nº. 4.024, de 20 de Dezembro de 1961. Diário Oficial da União, 1969.
- BRASIL. Governo Federal. *Decreto n. 69.450, de 1 de novembro de 1971*. Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. DOU, 1971.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 5. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.
- CARMO, A. A. *Educação Física, crítica a uma formação acrítica: um estudo das habilidades e capacidades intelectuais solicitadas na formação do professor de Educação Física*. 1982. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 1982.
- CASTELLANI FILHO, L. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas: Papirus, 1988.

CASTELLANI FILHO, L. Pelos meandros da Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Ijuí, v. 14, n. 3, p. 119-125, maio 1993.

CASTELLANI FILHO, L. Projeto de reorganização da trajetória escolar no ensino fundamental: uma proposta pedagógica para a Educação Física. *Revista da Educação Física*, Maringá: EDUEM, v. 8, n. 1, p. 11-19, 1997.

COSTA, J. B.; MIRANDA, S. B.; LAVOURA, T. N. Atividade de ensino na educação física e a formação do pensamento teórico. *Psicol. educ.*, São Paulo, n. 42, p. 71-80, jun. 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_art-text&pid=S1414-69752016000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 nov. 2025. <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20150026>.

ESCOBAR, M. O. Entrevista. In: COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 2012.

FRATTI, R. G. *Conhecimento, currículo e política educacional: a proposta de ensino de educação física para a escola pública do Paraná, Brasil, anos 1990*. 2001. 132 f. Dissertação (em Educação Brasileira). Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Uberlândia, 2001.

FURTADO, R. P.; ANDRADE, L. C. de. Aproximações da Educação Física com a Pedagogia histórico-crítica: os eventos científicos em foco. *Germinal: marxismo e educação em debate*, [S. l.], v. 16, n. 3, p. 424-441, 2024. Disponível em: <https://www.periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/61360>.

GASPARI, E. *A ditadura escancarada*. São Paulo: Companhia das letras, 2002.

LAVOURA, T. Natureza e especificidade da educação física na escola. *Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Unisul, Tubarão, v.14, n.25, p.99-119, jan./jul. 2020.

MARTINELLI, T. A. P.; VASCONCELOS, C. de M.; ALMEIDA, E. M. de. A educação física no Referencial Curricular do Estado do Paraná. 2019. In: Anais do XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Anais [...], Ampara: Curitiba, 2019.

MEDINA, J. P. S. *A educação física cuida do corpo... e “mente”: bases para a renovação e transformação da educação física*. Campinas: Papirus, 1983.

MEDINA, J. P. S. *O brasileiro e seu corpo: educação e política do corpo*. Campinas: Papirus, 1987.

MELLO, R. A. *A necessidade histórica da Educação Física na escola: a emancipação humana como finalidade*. 2009. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

MOREIRA, H. B.; ZANARDINI, J. B. A pedagogia histórico-crítica e os desafios frente à educação. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 14, n. 59, p. 119-128, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640351>.

NASCIMENTO, C. P. *A atividade pedagógica da educação física: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal*. 2014. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Ensino de Ciências e Matemática) -- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo: s.n., 2014.

OLIVEIRA, V. M. *O que é Educação Física*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

OLIVEIRA, V. M. *Educação Física humanista*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

ORSO, P. J.; TONIDANDEL, S. A pedagogia histórico-crítica e o currículo básico para a escola pública do Paraná – 1990: do mito à realidade. *Germinal: marxismo e educação em debate*, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 144-158, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9706>.

PARANÁ - PR. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Educação Física*. Curitiba: Governo do Estado do Paraná. Secretária de Educação do Estado do Paraná. Departamento de Educação Básica. 92 p. 2008.

- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná. Curitiba: SEED, 1990.
- PARANÁ. Secretária de Estado da Educação. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Conselho Nacional de Secretários da Educação. Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações. Curitiba, 2018. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_parana_cee.pdf.
- PAULO NETTO, J. P. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- PIGOSSO, F. R. S. *A Pedagogia Histórico Crítica no Estado do Paraná, o Caminho Até as DCEs da Disciplina de Educação Física*. 2013. 37 folhas. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013.
- ROSSETTO, E.; CASTRO, S. de. Teoria e prática no referencial curricular do Paraná: implicações no desenvolvimento do psiquismo humano. *Roteiro*, [S. l.], v. 47, p. e28152, 2022. DOI: 10.18593/r.v47.28152. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/28152>. Acesso em: 15 nov. 2025.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortes: Autores Associados, 1987.
- SILVA, E. G. da; SILVA, L. M. da M. 30 anos de coletivo de autores: um clássico à conjuntura atual. *Revista Fluminense de Educação Física*, v. 4, n. 1, maio 2023.
- SILVA, T. B. da. *Pressupostos teóricos para o ensino de educação física e o desenvolvimento humano nos anos iniciais do ensino fundamental: contribuições da Teoria Histórico-cultural*. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Telma Adriana Pacífico Martineli. Maringá, 2024.
- SOARES, C. L. et al. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez Editora, 1992.
- TAFFAREL, C. N. Z. *A formação do profissional da educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física*. 1993. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1993.
- TAFFAREL, C. Z. Pedagogia Historico-Critica e Metodologia de Ensino Critico-Superadora da Educação Física: nexos e determinações. *Nuances: Estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 27, n. 1, p. 5–23, 2016. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3962>.
- TAFFAREL, C.N.; ESCOBAR, M. O. *Cultura corporal e os dualismos necessários a ordem do capital*. 2009. p. 1. Disponível em: <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=730>.
- TEIXEIRA, D. R. *Educação Física na Pré-escola: contribuições da abordagem crítico-superadora*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2018.
- TESTA, S. *As políticas de educação física e educação do campo no estado do Paraná*. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2015.
- ZANELLA, J. L. *O trabalho como princípio educativo do ensino*. Campinas, SP: editora da Unicamp, 2003.

Editor Responsável: Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

Recebido/Received: 17.11.2025 / 11.17.2025

Aprovado/Approved: 20.02.2026 / 02.20.2026