

Da necessidade à negação: a percepção da crise epistemológica na Educação Física a partir da compreensão docente

Of need for denial: the perception of epistemological crisis in Physical Education from understanding teachers

CARNEIRO KT, ASSIS ER, BRONZATTO M. Da necessidade à negação: a percepção da crise epistemológica na Educação Física a partir da compreensão docente. *R. bras. Ci. e Mov* 2016;24(4):129-142.

RESUMO: Considerando a complexidade que permeia a crise como fenômeno peculiar da existência humana e compreendendo-a para além do estado negativo de descontinuidade e da manifestação de sentimentos destrutivos, este artigo ocupa-se de refletir sobre as interfaces e oportunidades presentes em uma atmosfera de crise e de dimensionar o nível de consciência e a concepção dos professores de Educação Física quanto à existência histórica da crise na área e sua influência na constituição dos saberes deste campo curricular. Apresenta-se, inicialmente, uma espécie de fenomenologia da crise em busca de uma compreensão mais elaborada do fenômeno e as implicações que ele traz à consciência e ao comportamento humano, em especial o comportamento docente. A seguir, traça-se o percurso histórico dos caminhos da constituição da identidade da Educação Física escolar no Brasil tendo em vista diferentes contextos e influências, com destaque para o processo de redemocratização a partir dos anos 1980 – um “divisor de águas” – que suscita debates, instaura uma crise epistemológica na área e convida a inovações pedagógicas no âmbito do currículo, até então sob a égide do paradigma da aptidão física ou das aspirações do movimento de esportivização. Uma investigação junto a professores de Educação Física da rede pública do Estado de São Paulo, sujeitos cuja formação é atravessada pelo momento histórico em que a crise se estabeleceu na área, evidenciou o que a literatura especializada tem apresentado: ou um desconhecimento, ou uma consciência vaga sobre a incidência da crise, com repercussões para a prática pedagógica docente, carente de um alargamento das fronteiras epistemológicas.

Palavras-chave: Educação Física; Crise; Crise epistemológica; Percepção da crise na Educação Física.

ABSTRACT: Considering the complexity that permeates the crisis as a peculiar phenomenon of human existence in order to understanding it beyond the negative state of discontinuity and manifestation of destructive feelings, this article deals with reflection about the interface and opportunities present in an atmosphere of crisis and to dimension the level of awareness and the conception of the physical education teachers about the historical existence of crisis and their influence on the constitution of knowledge's of this curriculum field. It presents initially a kind of phenomenology of crisis seeking a more elaborated understanding of the phenomenon and the implications it brings to consciousness and human behavior, especially the teacher behavior. Then, outlines the historical course of the paths of the constitution of scholastic Physical Education identity in Brazil in view of different contexts and influences, especially the process of redemocratisation from the 1980s - a "watershed" - who inaugurates debates, and the introducing an crisis epistemological in field and arouses the pedagogical innovations at the ambit of the curriculum, until then under the aegis of the paradigm of physical aptitude and the sportivization movement aspirations. An investigation with Physical Education teachers from public schools of the state of São Paulo, subjects whose formation is crossed by the historical moment in which the crisis settled in the area, revealing what the literature has shown: or lack of knowledge, or a vague awareness about the incidence of the crisis, with repercussions for the teaching pedagogical practice that, lacking in an enlargement of epistemological boundaries.

Key Words: Physical Education; Crisis; Epistemological Crisis; Perception of the crisis in the Physical Education.

Kleber Tüxen Carneiro¹
Eliasaf Rodrigues de Assis²
Maurício Bronzatto

¹Universidade Federal de Lavras
²Centro Universitário Padre Anchieta

Introdução

De acordo com La Taille e Menin¹, a contemporaneidade, no que diz respeito aos valores, vive uma experiência de crise. Para Boff², “vivemos uma crise dos fundamentos de nossa convivência pessoal, nacional e mundial.” Se, outrora, essa crise existiu em lugares e segmentos específicos, por vezes isolados, atualmente sua configuração parece generalizada, e seus desdobramentos se fazem presentes. Constata-se uma condição de estado letárgico de crise, que atravessa as diferentes culturas e civilizações².

Há certo mal-estar permanente³, cujos desdobramentos parecem não poupar nada ou ninguém. Esse fenômeno foi notado por Hannah Arendt⁴, que observou como “a crise geral que acometeu o mundo moderno em toda parte e em quase toda a esfera da vida se manifesta diversamente em cada país, envolvendo áreas e revestindo-se de diferentes formas”.

Talvez pudéssemos indagar se, de fato, a crise se caracteriza como uma marca indelével deste tempo ou se, de algum modo, sempre existiu, em maior ou menor escala. As constatações do existencialismo, especialmente nas obras de Kierkegaard (1813-1855), dedicam-se a problematizar a crise como um componente aderido à experiência humana, uma condição perpétua. A propósito, o existencialismo, de modo geral, apresenta a vida como uma crise permanente. Sem a presença da crise, a vida seria inautêntica².

Há uma resistência a compreender a crise como inerente à experiência humana. Alguns argumentam sobre a especificidade histórica e espacial de um momento crítico, apresentando a crise como uma condição contingenciada pela situação específica dos envolvidos. Sob essa análise, em linhas gerais, somos tentados a admitir que estamos perante problemas específicos, perfeitamente delimitados pela história e pelas fronteiras nacionais. Problemas que só dizem respeito a quem por eles é diretamente atingido. Mas é possível também, em uma análise mais profunda, notar como essa crença se revela falsa, em especial na sociedade tão interconectada de hoje em dia. Como regra geral da nossa época, tudo o que pode acontecer num país pode também, num futuro previsível, acontecer em qualquer outro⁴.

O que temos por certo é que uma crise, na conjuntura atual, pode iniciar em uma determinada conjuntura local e depois ganhar contornos colossais. A economia planetarizada, por exemplo, entrelaça os países envolvidos além de suas fronteiras. A crise econômica que abala um país reverbera em outras populações, quer no plano individual, quer na dimensão coletiva, pois há implicações tanto na macroeconomia quanto em estados subjetivos e individuais, como parecem apontar as pesquisas sobre sensação de insegurança, tais quais as que compõem a estatística do Relatório Global sobre Assentamentos Humanos, do Programa das Nações Unidas para Assentamentos Urbanos (UN-Habitat)¹. Muito provavelmente, tanto as formas de organização globalizada como a ingerência tecnológica midiática se apresentem como agentes catalisadores da propalada crise. O mundo está interligado não apenas por números, mas também por imagens, o que pode ajudar a explicar como a mundialização da crise não é um fenômeno restrito à economia. O mal-estar contemporâneo também tem proporções globais, como, por exemplo, o sentimento de insegurança diante dos ataques terroristas promovidos por fundamentalistas.

Outro aspecto marcante, no tocante a um ambiente de crise, diz respeito à atmosfera nebulosa que ela produz, engendrando um forte grau de ceticismo. Ou, por assim dizer, algo que se assemelha a um elemento corrosivo aos fundamentos da esperança humana, certa *sensação* ou estado de *destruição* e *descontinuidade*, isto é, um esgotamento das possibilidades de crescimento e arranjo existencial².

Frente a essa face ameaçadora e a esse estado de descrença, produzidos por intermédio de uma crise, se faz necessário, e é salutar, examinarmos criteriosamente se nela se assentam apenas aspectos negativos e destrutivos. Dito de outra forma: existiriam num ambiente de crise outros elementos e possibilidades para além do estado de

¹Mais dados podem ser observados em: <https://nacoesunidas.org/a-inseguranca-freia-o-desenvolvimento-na-america-latina-diz-relatorio-do-pnud/> (acesso em 02/02/2016).

descontinuidade ou sentimentos destrutivos? Poderia também a eclosão de uma crise ser o inaugurar de novas possibilidades?

Do mesmo modo, parece-nos próprio de tempos de crise surgirem questionamentos de toda ordem, tendo em vista os efeitos desestabilizadores por ela produzidos. Questionam-se valores, paradigmas e, especialmente, a gênese de seu surgimento.

Posto isso, queremos nos aproximar do delineamento do tema do presente texto, considerando a complexidade de elementos que permeiam a crise como fenômeno peculiar da existência humana. Há muitas cartografias sobre o assunto para se fazer uma abordagem. Aqui nos preocupamos com a crise no plano epistemológico, no desenvolvimento de um saber. Seria importante ou necessário o surgimento de uma crise na constituição e desenvolvimento de uma área de conhecimento? Isto é, para a produção de conhecimentos e saberes de uma determinada área, a crise é parte indispensável do processo?

No caso específico da Educação Física como área de conhecimento, há quem diga que a crise existiu e que ela teve efeitos positivos, que puderam ser observados na literatura específica da área. Outros, entretanto, a aguardam, pois acreditam que seu reverberar marcaria uma ruptura com velhos paradigmas, as práticas a eles associadas incluídas, e, portanto, almejam seu advento.

Em razão da dubiedade que permeia a percepção da crise no interior da Educação Física, resolvemos investigar, junto a alguns professores da área, as interfaces e oportunidades presentes em uma atmosfera de crise e dimensionar o nível de consciência desses professores quanto à existência histórica da crise, bem como sua concepção sobre essa crise.

O presente artigo, depois dessa problematização introdutória, organiza-se em quatro seções: apresentam-se inicialmente as dimensões presentes na crise, uma espécie de fenomenologia da crise; em seguida, a tessitura histórica da crise na Educação Física; e, na sequência, os aspectos metodológicos, com um quadro sinótico dos dados. Por fim, temos as considerações finais.

Uma ressalva inicial, explicitando um importante pressuposto, faz-se necessária: a crise não é meramente um mal que sobrevém como interrupção do curso da vida. Em nosso entendimento, ela pertence ao tecido da vida e à trama histórica da existência. Sendo algo inerente ao funcionamento de todos os processos vitais, emerge de tempos em tempos como possibilidade de ruptura necessária para uma espécie de abertura libertadora em direção a um horizonte mais vasto, mais cheio de vida e de vivência de sentidos e significados².

Fenomenologia da crise: o que tem a crise a nos dizer?

Nesta seção, abordaremos algumas questões estruturais da crise. Proporemos uma compreensão mais elaborada quanto ao que caracteriza o fenômeno e refletiremos sobre suas implicações no comportamento humano. Reiteramos: a complexidade da temática enseja um espectro grande de diferentes abordagens, como é o caso daquela realizada por Vargas e Moreira⁵ em que se analisou a crise de identidade epistemológica da Educação Física e a identidade profissional docente. De nossa parte, elegemos outro delineamento. Optamos por conhecer a percepção docente quanto à existência histórica da crise na Educação Física, bem como sua concepção dessa crise.

Iniciemos com os matizes semânticos existentes no termo, dada a riqueza que envolve o sentido originário de crise. No plano filosófico, a palavra sânscrita para crise é *kri* ou *kir* e significa: “desembaraçar” ou “purificar”⁶. As palavras crisol (cadinho) e acrisolar (depurar, purificar) fazem estreita remissão ao sentido originário do sânscrito. Assim, crise realizaria o papel de limpeza, isto é, operaria como uma espécie de reagente químico cuja natureza separa e depura os elementos que se incrustaram ou imiscuíram no componente original, semelhantemente ao que realiza o crisol quando purifica o ouro das “impurezas”.

Recorrendo, ainda, ao aporte semântico presente na origem da palavra crise, encontramos os termos gregos *krisis* e *kríneim*. Ambos remetem a um juízo de valor, ou seja, uma decisão, algo frequentemente observado no campo jurídico. Há também outra dimensão de significado utilizada pelos gregos, decorrente de um entendimento na esfera da medicina, que descreve o estado crítico de uma doença. Tal interpretação está associada à esfera clínica, ao modo como o paciente, após diagnóstico e tratamento, supera a condição crítica do estado patológico².

De modo geral, podemos inferir, a partir dessas nuances semióticas que acompanham a palavra, que toda situação de crise, para ser compreendida, solicita uma decisão, um juízo de valor. Essa tomada de consciência permite uma compreensão mais elaborada dos diferentes elementos presentes em uma crise, uma espécie de separação e classificação que favorece ao organismo a superação do momento crítico.

Em seguida, como consequência da tomada de consciência, a crise implica uma tomada de decisão, uma deliberação de novas estratégias. Grosso modo, o que o sentido originário do termo nos permite concluir é que o tecido vital de uma crise não é a catástrofe ou tragédia. Antes, é, sobretudo, um momento de questionamentos radicais, cujos desdobramentos poderão permitir novas oportunidades e alargamentos de fronteiras para projetos individuais e coletivos. Como observou ARENDT⁴,

Uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas e velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos. Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceito. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise, como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão. (p. 223).

Feita esta contextualização quanto aos significados originários do termo, avancemos no sentido de caracterizar crise em duas direções: primeiro, na esfera pessoal e, em seguida, no âmbito coletivo dos projetos do viver em sociedade.

Na dimensão pessoal, a crise parece ser uma divisa periódica ao longo da existência humana, uma espécie de componente estrutural na vida biopsicossocial. Ao que tudo indica, existem ciclos de crise. Esses ciclos se sucedem do nascimento à sepultura. Segundo Boff², “[...] crise é uma categoria da história da vida, nada mais natural que se realize especialmente na própria vida humana”. Seus efeitos tangenciam as diferentes etapas do desenrolar da história, perpassando os distintos momentos do desenvolvimento humano. Os ciclos podem ser enfrentados de diferentes maneiras em culturas distintas. Por exemplo: entre a cultura ocidental e a oriental, há forte discrepância na vivência do luto fúnebre.

E a despeito de a finitude da vida se constituir como o apogeu da crise na vivência humana (ainda que em algumas culturas mais do que em outras), é na juventude que ela aparece de forma impetuosa, dadas as decisões que incidem nesta fase. A tão sonhada emancipação e também a desejada autonomia estão tacitamente ligadas ao processo de crise. Na esfera individual, a crise é um elemento constituinte do desenvolvimento humano. É mesmo, pode-se dizer indispensável, não obstante seus ímpetos e perigos. E na dimensão coletiva, ela parece ainda mais decisiva.

Carvalho^{7,8}, especialista nos estudos da teoria orteguiana, apoia-se em Ortega y Gasset para evidenciar como a crise marcou a civilização moderna ocidental, notadamente entre 1550 e 1650, quando se instituíram as decisões que forjaram a era moderna. Ou seja, no que diz respeito à organização social, a crise e os processos de superação que a sucedem exercem papel importante. Ainda com base em Ortega y Gasset, Carvalho mostra como as civilizações nascem, se desenvolvem e se mantêm em vida superando obstáculos, oferecendo respostas às crises. Nesse sentido, cabe uma importante alusão ao historiador e filósofo britânico Arnold Joseph Toynbee (1889 -1975), que, em seu denso e conhecido trabalho *A Study of History*², examinou a ascensão e queda de 26 civilizações ao longo da história humana. Qual a característica daquelas que mais perduraram? Toynbee concluiu que era responder com êxito aos desafios,

²Publicado entre os anos 1934/1961, em 12 volumes.

através de lideranças criativas. Logo, foi em momentos de crise e conflitos que surgiram respostas exitosas, capazes de mudar o destino de algumas civilizações⁹⁻¹².

De modo geral, como podemos observar, quer no plano pessoal, quer no coletivo, a crise parece ter um papel importante para constituição e desenvolvimento do tecido da vida. A seguir, a fim de traçar a natureza fenomenológica da crise, apresentaremos alguns comportamentos humanos frente a um estado de crise.

Há uma gama muito variada de comportamentos humanos em uma situação de crise. Pautando-nos por Boff², esboçaremos algumas tipologias de comportamentos a partir das quais procuraremos refletir sobre a crise no plano epistemológico, notadamente na tessitura histórica da Educação Física. E ao falarmos de comportamento humano, estaremos nos referindo de modo especial ao comportamento docente.

O primeiro desses tipos é o apocalíptico, cuja concepção quanto à crise é de catástrofe. Os processos de descontinuidade e tensão são uma espécie de decomposição, de fencimento. Compreende-se a crise como algo anormal, perigoso e que deve ser evitado a qualquer custo. Para este tipo de comportamento, entrar em estado de crise denota estar fadado à “finitude”.

Outro tipo é o do saudosista ou arcaizante. É o comportamento típico do sujeito que, ao se deparar com os conflitos, recorre às fórmulas do passado, num estado de anacronismo permanente. Frente à crise, o saudosista restringe sua compreensão, apenas aludindo às experiências que obteve em outras épocas. Não se deve, é óbvio, desconsiderar a importância do conhecimento histórico. Há nele um acervo de saberes preciosíssimos. Sua profundidade pode lançar luz sobre o contemporâneo, ajudar a compreender a constituição deste tempo. Todavia, o que destacamos é que nem sempre as soluções do passado são aplicáveis ou transferíveis para a conjuntura atual, que, dada a sua peculiaridade, exige novas reflexões.

Outro tipo de comportamento é o do futurista, em quem ocorre uma espécie de transferência para a posteridade. Nesse caso, o enfrentamento da crise se faz lançando-a para o tempo vindouro. Contrariamente aos saudosistas, o futurista observa apenas soluções futurísticas. E não agindo no presente, em alguma medida tolhe as expectativas promissoras, tornando-as intangíveis. Como o futuro é uma construção histórica do presente, não há nenhuma garantia ontológica de sua concretude fora da ação humana. O tempo vindouro, por si só, já representa um aspecto crítico, dada a incerteza que nele habita. A ansiedade com que o futuro é enfrentado pode embaraçar a forma de estar e agir no presente. E, não raro, impedir a plenitude e as transformações possíveis no hoje.

Outra forma de enfrentamento da crise é a denominada *escapista*. O caramujo pode servir de metáfora: o escapista volta-se para dentro, se esquia, busca escapar à crise, escondendo-se em sua cavidade. Ampliando a figura, ao se voltar para dentro em uma atitude de escapismo, o sujeito pode produzir certa blindagem, assentar-se no esconderijo de suas pseudoconvicções. Evitando conflitos, prefere não saber, não ouvir, não ler. E, conseqüentemente, não se questionar. Fecha-se em seu mundo particular, num estado perene de negação, indiferente às tensões que lhe são adjacentes. Embora frequentemente encontrado no fundamentalismo religioso, tal comportamento não se restringe a ele. É peculiar ao estado de negação e fuga, caracterizado por esse “fechar-se internamente”, uma evasão que não permite que a crise desestabilize verdades e convicções, sejam elas religiosas, acadêmicas ou teóricas. Produz-se uma espécie de pseudointernalidade, pois há momentos e circunstâncias em que, para subir, faz-se imprescindível descer. Somente a incursão num estado de esvaziamento pode proporcionar crescimento, notadamente no campo epistemológico².

E, por fim, na busca de mapearmos algumas condutas humanas no que se refere aos conflitos, tem-se a de tipo responsável ou consciente. Para tal comportamento, a crise não é desastrosa, tampouco está predestinada a ser ponto final dos acontecimentos. Aqueles que se comportam com responsabilidade e consciência buscam tematizar as forças positivas da crise, formulando novos horizontes formativos, não somente no plano exterior, mas também no âmbito interno e psíquico. Não recorrem a fórmulas do passado como únicas ou exclusivas. Antes, reconhecem a produção dos

saberes e conquistas advindas de outros momentos históricos, mas ao recorrer a tais conhecimentos, colocam-nos pelo prisma de uma nova contextualização.

Os responsáveis não negam a crise. Não vilipendiam seus perigos. Sem acovardar-se, colocam-se imparciais frente a ela, buscando soluções tangíveis. E o simples fato de a crise ser reconhecida já soa como um bom sintoma. Lembrando que crise é o estado normal da sociedade¹³.

A principal característica do responsável reside em sua lucidez integradora, que articula temporalmente passado, presente e futuro. Embora haja uma coragem para ruptura, o comportamento responsável engaja-se profundamente na realização de um projeto que corresponda à necessidade de seu tempo. É aberto à crítica e à autocrítica, pois é peculiar à responsabilidade vivenciar um estado perene de aprendizado².

De algum modo, a constatação da existência da crise sinaliza uma abertura de possibilidades. Essa abertura instaura um processo depurador. Assim, urge enxergar a crise positivamente, enquanto fenômeno. Não se esquivando para o passado, nem se lançando apenas no futuro. E tampouco se escondendo internamente².

Feita a contextualização fenomenológica da crise, a seguir a caracterizaremos sob as dimensões pessoal e coletiva, bem como descreveremos a tessitura histórica de sua incidência no campo da Educação Física.

O contexto histórico da suposta crise epistemológica na Educação Física

Estudos de Betti¹⁴ apontam referências ao surgimento da Educação Física, destacando que seu início oficial no Brasil se deu no ano de 1851, com a Reforma Couto Ferraz, que apresentava bases para a reforma do ensino primário e secundário apenas no município da corte.

O final do século XVIII e início do século XIX foi um período em que a Educação Física no Brasil sofreu grande influência do pensamento europeu. Nesse tempo, em especial na Europa, está em construção e consolidação um novo modelo de sociedade: a sociedade capitalista, na qual atividades físicas terão uma conotação especial¹⁵.

Destacamos que muitos e diferentes movimentos influenciaram as atividades dessa área. Como exemplo, nas ciências médicas, temos o ideário do higienismo³, que apresentava o sentido da Educação Física como promoção de uma melhor higiene do corpo. O objetivo era se obter, como resultado, a diminuição das doenças oriundas da falta de cuidados corporais básicos¹⁵.

Antes disso, as instituições militares já utilizavam a prática de exercícios sistematizados. Eles foram ressignificados no plano civil pelo conhecimento médico¹⁶. Até meados dos anos sessenta, o método de Educação Física oficialmente adotado nas escolas brasileiras ainda era o de origem militar. Paulatinamente, foram sendo inseridos os métodos ginásticos europeus.

De acordo com Darido¹⁷, os modelos ginásticos europeus - alemão, sueco, francês e inglês -, que se pautavam por princípios biológicos, foram imprescindíveis para o início da Educação Física no Brasil. Cabe ressaltar que a ginástica difundida por esses modelos não era destinada às unidades escolares. Assim, através da ginástica, a ainda não denominada Educação Física adentra a escola¹⁵.

Com seus argumentos apoiados na importância do aprimoramento físico dos indivíduos, o discurso de que “com o exercício físico, temos fortalecimento” e, conseqüentemente, “saúde” ganha reconhecimento das demais disciplinas que compõem o currículo¹⁸. Nesse período, não existiam profissionais da Educação Física, já que não havia cursos de licenciatura ou bacharelado nesta área. “[...] as aulas de Educação Física nas escolas eram ministradas por instrutores físicos do exército, que traziam para essas instituições os rígidos métodos militares da disciplina e da hierarquia”¹⁵.

³Encontramos maiores detalhes e esclarecimentos sobre esse assunto em SOARES, C. L. O pensamento médico higienista e a Educação Física no Brasil: 1850-1930. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1990.

Portanto, boa parte da identidade da área foi constituída sob influência do pensamento militar. E a doutrina militar apresentava como um dos principais objetivos da Educação Física a preparação física dos homens para melhor rendimento e desempenho, o que resultaria em melhor controle e mais segurança para a nação. Como compreendem os autores, “[...] constituía-se, nesse sentido, um projeto de homem disciplinado, obediente, submisso, profundo respeitador da hierarquia social”¹⁵.

Fica explícito que a Educação Física, em nosso país, sofreu fortes influências do militarismo, pois até a legislação determinava a instrução pré-militar e militar nos estabelecimentos de ensino secundário, e a ginástica era conteúdo disciplinador com o objetivo de “adestramento físico”¹⁸. Regida por esse pensamento militar, outra preocupação estava relacionada à ideia da melhoria e aperfeiçoamento da “raça” brasileira. Acreditava-se que a “eugenia” poderia ser alcançada por meio da prática sistemática e orientada da atividade corporal que as aulas de Educação Física proporcionavam.

Outro forte movimento que influenciou a Educação Física no Brasil foi denominado esportivização. Ele teve início logo após a II Guerra Mundial, mais precisamente no limiar da década de 50, com o Método Desportivo Generalizado, difundido pelo professor Augusto Listello. Esse movimento tinha como principal desígnio inserir o conteúdo esportivo nas atividades desenvolvidas pela Educação Física. Tão grande foi a identificação da área com esse movimento que, em pouco tempo, a Educação Física foi confundida com atividades esportivas. Logo se criou um binômio Educação Física/Esporte que atingiu seu auge a partir da década de 70 e sofreu novamente influências do aspecto político, com a ascensão do Regime Militar.

O slogan mais conhecido da época foi “Esporte é saúde”, pois o objetivo do governo militar era investir na disciplina para formar um exército composto por uma juventude forte e saudável. Dessa forma, “[...] estreitaram-se ainda mais os vínculos entre esporte e nacionalismo, como por exemplo: a campanha da seleção brasileira de futebol, na Copa do Mundo de 1970, para promover o país”¹⁹.

Diferentemente dos métodos rígidos disciplinadores oriundos da ginástica e do militarismo, encontramos nesse movimento, que transformou as aulas em “treinos esportivos”, apenas a busca de novos esportistas, com consequente descaracterização do ambiente escolar. O professor era o técnico, e o aluno, o atleta¹⁵. Esse modelo teve grande aceitação entre os professores, e tornou-se consenso o esporte como principal conteúdo dessa disciplina. No entanto, começaram a surgir novos estudos e reflexões sobre a especificidade da Educação Física na escola. E, com eles, os questionamentos sobre o reducionismo da área. As objeções afirmavam que a Educação Física tinha como função apenas formar atletas, assumindo uma posição contrária aos objetivos da escola, cuja preocupação é formar pessoas¹⁸.

Assim, no final da década de 70 e limiar da de 80, inicia-se um grande debate no cenário nacional sobre os caminhos da Educação Física escolar. De acordo com Daolio²⁰,

[...] com o regresso dos primeiros brasileiros doutorados no exterior, pôde-se perceber o incremento da discussão da Educação Física como disciplina acadêmica. O clássico artigo de Henry, de 1964, trouxe ao debate a necessidade de a Educação Física se tornar uma disciplina. (p. 27).

O regresso desses pesquisadores, portanto, inaugura uma grande discussão sobre novas ideias e metodologias para o desenvolvimento acadêmico da disciplina de Educação Física. Foi o que observou Daolio²⁰:

[...] além dos brasileiros doutorados no exterior, colaboraram para o surgimento de novas ideias, reflexões e propostas metodológicas na Educação Física brasileira a criação dos primeiros cursos de pós-graduação no país, a busca de parte de profissionais de Educação Física por cursos de pós-graduação em outras áreas, sobretudo das ciências humanas. (p. 28)

É notória também neste período a diferença do conteúdo teórico que começa a ser disseminado dentro da área. As produções anteriores se restringiam aos aspectos tático-esportivos e biológicos ou fisiológicos do exercício. Inicia-se, então, uma discussão que transcende os limites da ciência biológica, alcançando outras dimensões da complexidade

do movimento humano. Segundo Bracht¹⁶, “A entrada mais decisiva das ciências sociais e humanas na área da EF, processo que tem vários determinantes, permitiu ou fez surgir uma análise crítica do paradigma da aptidão física”.

Tais mudanças são impulsionadas principalmente pelo momento histórico-político que o país atravessava à ocasião, que instaurava a redemocratização e, ao mesmo tempo, demandava o surgimento de cursos superiores de Educação Física, que aumentavam significativamente. No entendimento de Caparroz²¹, o movimento crítico engendrado na Educação Física na década de 80, decorre de dois fatores: o momento social-político, conforme descrito anteriormente, e a necessidade de qualificação acadêmica da área, a fim de suprir as necessidades colocadas pelo mercado de trabalho nas instituições superiores.

Devem-se considerar, ainda, as ponderações de Oliveira²², para quem o salto qualitativo da Educação Física nos anos 80 advém da incorporação de elementos da Pedagogia, ainda que em sua concepção tecnicista dos anos 70. Já na década de 80, desponta-se a perspectiva da Educação Física como prática social. Ademais, o autor afirma que as produções (intelectivas e pedagógicas) do final da década de 80 e início dos anos 90, passam a denunciar o estabelecido, assumindo posições de crítica social.

Como resultado desse “debate intelectual”, ou melhor, dessa crise epistemológica, despontam proposições pedagógicas para a Educação Física, cujos constructos teóricos vieram a subsidiar documentos curriculares governamentais. A título de exemplificação, na esfera nacional, temos os Parâmetros Curriculares Nacionais¹⁹; no campo das políticas estaduais, temos o Currículo do Estado de São Paulo²³, o Currículo do Estado do Paraná²⁴ e o Currículo do Estado do Mato Grosso²⁵, entre outros.

As delimitações deste artigo não nos permitem discorrer sobre os ideários pedagógicos⁴ oriundos do cenário anteriormente apresentado. Para isso, sugerimos os estudos desenvolvidos por Carneiro^{18,26}. Cabe apenas uma observação: temos observado um número considerável de estudos e textos cujo conteúdo, embora faça alusão a essas proposições pedagógicas, recorrem a releituras e sínteses, algo que, a nosso ver, pode caracterizar depreciação e empobrecimento das bases epistemológicas de cada perspectiva teórica. Ora, dada a importância de seu teor formativo, sobretudo quanto à formação docente¹⁷, julgamos indispensável a leitura das propostas originais. O recurso às fontes primárias garantiria um contato com seus expoentes, e assim permitiria a inclusão e articulação com as novas produções.

Após esse breve histórico da constituição do campo curricular da Educação Física, faz-se necessário realçar alguns pontos que favorecem uma melhor compreensão da instauração da crise e sua relevância epistemológica para a área.

Como pudemos observar, muitas foram as ingerências na área da Educação Física brasileira, seja no campo epistemológico, seja no plano ideológico. Houve rupturas e descontinuidades, características próprias de uma crise, conforme já dissemos. Entretanto, a maior delas, no final da década de 70 e início da de 80, produziu um “divisor de águas”, especialmente na esfera educacional. Trata-se de um fato reconhecido em consenso, ao menos no âmbito da literatura especializada, entre os diferentes nichos epistêmicos que fundamentam as abordagens pedagógicas da Educação Física, cujos ideários pedagógicos, sugestivos e reivindicatórios conclamavam – e, em certa medida, ainda conclamam – para novas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, poder-se-ia concluir que os desdobramentos da crise possibilitariam, nas práticas docentes, uma ruptura com o “velho” paradigma da aptidão física ou aspirações do movimento de esportivização. Mas não é o que se verifica. Para Bracht¹⁶, “O quadro das propostas pedagógicas em EF apresenta-se hoje mais diversificado. Embora a prática pedagógica ainda resista a mudanças, ou seja, a prática acontece ainda balizada pelo paradigma da aptidão física e esportiva”. Entretanto, cabe uma importante ressalva, ou melhor, um exercício de relativização. Como bem sabemos,

⁴Tais ideários pedagógicos (sugestivos e reivindicatórios às novas práticas de ensino) são denominados por Darido (2003) de “abordagens de ensino”.

nenhuma mudança é genuína (sobretudo no campo da Educação), o que significa dizer que ela nunca se processa de forma hegemônica, ou mesmo de forma idêntica com todas as pessoas e nas distintas geografias. Aliás, como discurramos anteriormente, existem diferentes formas de comportamentos face à crise. No entanto, a despeito de as mudanças identificadas serem tímidas e se restringirem, em grande medida, ao plano discursivo, quando deveriam também abranger o plano da prática pedagógica, elas caracterizam, sem dúvidas, avanços.

Outras investigações também sinalizam nesta direção²⁷⁻³³. No entendimento de Darido¹⁷, as mudanças sociopolíticas vivenciadas nas últimas décadas, notadamente quanto aos discursos que supervalorizam a Educação, não influenciaram a prática pedagógica.

Logo, despontam dúvidas quanto à veracidade das implicações transformadoras de uma crise. Se a crise realmente realiza o papel de purificação, operando como uma espécie de reagente químico, não deveria separar e depurar os elementos que se juntaram e incrustaram no campo da Educação Física? Ora, se, de fato, os conflitos são momentos de questionamentos radicais, cujos desdobramentos poderão permitir novas oportunidades e alargamentos de fronteiras formativas, por quais razões alguns docentes da Educação Física, tendo vivido o momento histórico da crise, ou mesmo examinado-a na literatura, não a reconhecem, ou, por ela movidos, não implementam mudanças no plano do fazer pedagógico? Lembra-nos Fensterseifer³⁴:

Todo período de crise constitui-se em terreno fértil para uma pluralidade de proposições, o que se por um lado é positivo, proporcionando a manifestação das diferentes vozes, uma vez que o projeto em curso perde sua hegemonia, por outro, pode nos levar a um relativismo estéril, segundo o qual tudo vale e se equivale. O perigo está em que a crise pode constituir-se em espaço privilegiado para estabelecer o reino do irracionalismo, “porta de saída” da crise [...]. (p.31)

Essa conjectura e/ou problematização do autor, que também é a nossa, nos levou a arquitetar a presente pesquisa, cujo objetivo, em primeiro plano, é compreender a fenomenologia da crise, identificar suas interfaces, as oportunidades dela advindas e mapear alguns comportamentos que ela deflagra. Em seguida, num recorte mais específico, refletir sobre a percepção docente quanto à crise no âmbito epistemológico da Educação Física. Observaremos, assim, se os professores pesquisados têm consciência da existência histórica da crise e como a concebem para a produção dos saberes na área. Começemos discorrendo sobre o percurso metodológico da pesquisa.

Materiais e métodos

A ideia da elaboração deste estudo está estreitamente vinculada à trajetória docente de um de nós, que permitiu muitas possibilidades de coexistência e partilha com professores da Educação Física da rede pública estadual. Essa convivência ocorreu tanto no plano da formação continuada como no cotidiano compartilhado da sala de aula, em diferentes escolas, no espaço de nove anos em que um de nós serviu à Secretaria do Estado de São Paulo.

O estudo assenta-se em uma perspectiva qualitativa, de natureza exploratório-descritivo-interpretativa³⁵. Ao mencionar os benefícios da uma pesquisa qualitativa/descritiva, Sampieri³⁶ observa que:

Os estudos descritivos pretendem medir ou coletar informações de maneiras independente ou conjunta sobre os conceitos ou as variáveis a que se referem. Logo, podem integrar as medições ou informação de cada uma das variáveis ou conceitos para dizer como é e como se manifesta o fenômeno de interesse. (p.102).

Participantes

Os participantes que nos ajudaram a construir as reflexões e proposições teóricas contidas neste artigo – 11 professores no total – são pessoas com as quais um de nós compartilhou a carreira docente junto à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Foram dois os critérios estabelecidos para chegarmos a esse grupo de entrevistados: o primeiro considerou o tempo de formação profissional. Selecionamos professores com diferentes períodos de formação, guiados pela hipótese de que essa heterogeneidade de épocas de formação traria diferentes posicionamentos

peçoais em relação à crise e seus efeitos. O segundo critério vinculou-se ao tempo de magistério. Tempos de experiência docente distintos, pensamos, poderiam refletir diferentes percepções quanto à crise epistemológica da área e, igualmente, desdobramentos diversos no plano das práticas de ensino.

Local

Os dados e informações foram coletados em três cidades do interior de São Paulo: Campinas, Sumaré e Nova Odessa. A escolha decorre, primeiramente, da coincidência com os locais de atividades profissionais de um dos pesquisadores, o que facilitou a aceitação de participação dos entrevistados. Outro aspecto relevante vem da potencialidade formativa da região. Trata-se de um polo importante, do qual fazem parte três grandes universidades públicas brasileiras e inúmeras instituições privadas – um cenário que nos daria uma amostragem pertinente para o quadro da pesquisa. Pertinente, porém não única nem com algum tipo de primazia sobre outros núcleos de formação docente em Educação Física, vale destacar.

Instrumentos

Para subsidiar nossas proposições, valemo-nos de observações não participantes, em que o investigador não interage de forma nenhuma com o objeto do estudo³⁷. Embora tenhamos alguns registros e anotações sobre o delineamento pensado para essa investigação, não serão apresentados tais dados. Registre-se, no entanto, que essa iniciativa foi extremamente importante para o estabelecimento de contato e vínculo entre pesquisador e pesquisados. Os dados, que serão apresentados na próxima seção, decorrem da aplicação de um questionário semiestruturado. Esse instrumento (roteiro de perguntas) foi composto por dois núcleos de saberes/interesses: 1) Mapeamento da Formação Docente; e 2) Tempo de Magistério e Percepção quanto à existência e à importância da crise da Educação Física.

Cabe mencionar que o questionário semiestruturado organizou a formação das categorias e agrupamentos que serão apresentados na sequência.

Resultados e discussão

Aos onze professores que fizeram parte do estudo, foi perguntado: “Qual seu ano de formação?”. Dois deles responderam “na década de 80”; três, “na década de 90”; e seis, “na década de 2000”. Os que vivenciaram seu processo formativo na década de 80 formaram-se contemporaneamente ao apogeu da crise epistemológica da Educação Física. Portanto, ou experimentaram-na, ou são fruto desses novos horizontes pedagógicos. Já os formados na década de 90, viveram o tempo de intensas mudanças nos ideais pedagógicos, em grande parte um subproduto das realizações da década anterior. Por sua vez, a formação ocorrida de 2000 em diante, encontra o cenário pedagógico em processo de consolidação, e o campo profissional em ascensão.

A propósito, seis dos pesquisados, cuja formação ocorreu ao longo da década de 2000, depararam-se, ao ingressarem na carreira do magistério público em São Paulo, com o Currículo do Estado de São Paulo²³ em curso: três apenas tangenciaram o processo de implementação, enquanto os outros três iniciaram a carreira quando este Currículo já estava consolidado. Essa informação se torna relevante, uma vez que o documento curricular governamental mencionado é proveniente da crise epistemológica da área, processo que, como foi visto, fomentou o surgimento de ideários pedagógicos que vieram a subsidiar seus constructos teóricos.

Os outros cinco participantes são anteriores à prescrição do currículo. Dois deles ingressaram na carreira do magistério público em São Paulo na década de 80, e os outros três na década de 90, todos ao longo do período em que a crise acontece e é debatida em diferentes centros formativos do país. De algum modo, todos os seis foram afetados pela crise e deveriam ter ciência de sua relevância. Entretanto, com base nas observações realizadas, no cotidiano da prática

escolar, identificamos poucos elementos que pudessem denotar isso. Para os cinco mais experientes, a crise nem atingiu o plano discursivo; já para os seis participantes com menor tempo de magistério, ela apenas resvalou em seus discursos e pouco repercutiu na esfera do fazer pedagógico.

Procurando entender melhor a formação dos professores, indagamos deles o grau acadêmico adquirido. Seis possuem *Graduação* em Educação Física; três apresentam *Pós-graduação Lato Sensu* na área; um possui *Stricto Sensu* (nível Mestrado) e outro *Stricto Sensu* (nível Doutorado). Curiosamente, os entrevistados com formação construída mais recentemente (após 2000) são também aqueles que buscaram outras formações.

Talvez seja importante salientar o fato de que a crise epistemológica da Educação Física ampliou o acesso à formação e literatura específica e aos tipos de saberes e conteúdos teóricos disseminados no interior da área. As produções anteriores à crise se restringiam aos aspectos tático-esportivos e biológicos ou fisiológicos do exercício. Segundo Bracht¹⁶, “A entrada mais decisiva das ciências sociais e humanas na área da EF, processo que tem vários determinantes, permitiu ou fez surgir uma análise crítica do paradigma da aptidão física”.

Intentando conhecer efetivamente o nível de consciência e as dimensões de domínio do conhecimento da crise, perguntamos: “Em que medida a crise era importante para a Educação Física?”. Agrupamos as respostas em quatro categorias, que apresentaremos em forma de quadro para melhor compreensão.

Quadro 1 – Respostas dos entrevistados à pergunta: “Em que medida a crise era importante para a Educação Física?”

	Primeiro Grupo	Segundo Grupo	Terceiro Grupo	Quarto Grupo
Característica do Grupo	Consciência de sua relevância e de seu contexto histórico	Consciência da crise, contudo sem contextualização histórica	Discordância da crise	Desconhecimento da crise e recurso a informações “plagiadas” ⁵
Quantidade de Professores/as	3	4	2	2
Exemplo de respostas	“Foi importante e necessária para a mudança do olhar da Educação Física, que se dava de forma mecânica e esportivista.”	“Esta crise foi um divisor de águas.”	“Não mudou nas escolas, mas houve uma grande proliferação das academias.”	“Na década de 80, a prática pedagógica em Educação Física se encontrava em crise de identidade, colocando em questão o sentido e sua função educacional, que até então se restringia às práticas desportivas e ao desenvolvimento da aptidão física. Com isso, os estudos na área se intensificaram para o rompimento deste modelo, surgindo então diferentes abordagens pedagógicas.”

Observando o quadro sinótico de respostas, notamos que sete dos entrevistados dispõem de conhecimento elaborado quanto à crise, ao menos no plano discursivo. Para o primeiro agrupamento, com três professores, encontramos um conhecimento historicamente contextualizado sobre a crise, inclusive com a indicação do paradigma formativo a que ela se opõe. Um dado interessante é que os professores que compõem esse agrupamento possuem formação mais recente (após 2000) e, curiosamente, como dissemos, são também aqueles que buscaram outras formações. Esse dado leva-nos a supor que a formação continuada pode ter implicações diretas sobre o conhecimento elaborado e historicamente situado.

Já o segundo agrupamento, composto por quatro pesquisados, revela ter conhecimento da existência da crise e

⁵Os professores que compõem esse agrupamento, como não dispunham de informações sobre a crise, solicitaram a possibilidade de levar o questionário para responder em casa. Ao devolvê-lo, notamos que haviam recorrido a fontes teóricas que foram transcritas na íntegra, caracterizando uma espécie de plágio intelectual. Lamentamos tal atitude, que, em alguma medida, denota uma esquivia do exercício pensante, próprio da profissão docente.

reconhece que ela inaugura uma situação inovadora. No entanto, apresenta restrições quanto a situá-la historicamente. Como dissemos antes, a crise epistemológica do final da década de 70 e início da de 80 produziu um “divisor de águas” na esfera educacional, fato consensualmente reconhecido entre os diferentes ideários pedagógicos nesse momento histórico. De qualquer modo, a despeito da dificuldade em situá-la no tempo/espaço, dimensioná-la como “divisor de águas” parece um avanço formativo.

O terceiro agrupamento, composto por dois docentes, embora apresentem, ao que tudo indica, algum nível de consciência quanto à crise, posicionam-se de forma a negarem a legitimidade de sua existência. Esse posicionamento se aproxima, em certa medida, daquele que denominamos na seção dois de *escapista*. O escapista volta-se para dentro, se esquia e, com isso, produz certa blindagem sob o esconderijo de suas pseudoconvicções. Evitando conflitos, prefere não saber, não ouvir, não ler. E, conseqüentemente, não se questionar. Fecha-se em seu mundo particular, num estado perene de negação, indiferente às tensões que o circundam.

E, por fim, compondo o quarto grupo, temos dois professores cujas respostas, num primeiro momento, parecem denotar um conhecimento mais elaborado e historicamente contextualizado. Todavia, ambos os docentes alegaram não dispor de informações sobre a crise e solicitaram a possibilidade de levar o roteiro de perguntas para responder em casa. Ao devolvê-lo, notamos que haviam recorrido a fontes teóricas transcritas na íntegra, caracterizando uma espécie de plágio intelectual. Este é um dado, a nosso ver, bastante preocupante, seja no plano da ética profissional, seja no que diz respeito à forma como os momentos de crise são enfrentados, tenham estes origem no âmbito do conhecimento ou em outros segmentos da vida, de modo geral. Em certa medida, a forma de conceber e reconhecer a crise desses docentes lembra-nos de outro tipo de comportamento, também descrito na seção dois, o *apocalíptico*, cuja concepção quanto à crise é de catástrofe. Sob essa compreensão, os processos de descontinuidade e tensão são uma espécie de decadência, extinção. Compreende-se a crise como algo anormal, perigoso e que deve ser evitado a qualquer custo.

Resta-nos interrogar, e assim dar margem a novos estudos, porque o reverberar da crise não ultrapassa o plano discursivo nem ultrapassa o limiar da negação e/ou discordância e adentra o plano da aplicação do conhecimento pedagógico. Alguns continuam a desconhecer os contornos e, por conseguinte, a negar os efeitos da existência histórica da crise, o que se verificou mesmo naqueles que detêm algum conhecimento sobre ela.

Conclusões

As reflexões desenvolvidas até o momento nos possibilitam algumas considerações importantes. O conteúdo observado e os dados encontrados nos conferem relativa segurança para alguns apontamentos, ainda que de modo exploratório.

O primeiro deles incide sobre a forma de conceber a crise. Pudemos perceber que ela não é apenas um mal que irrompe como produto do imponderável, interrompendo o curso da vida. Antes, é um processo natural no interior de todos os processos vitais, que emerge de tempos em tempos como possibilidade de ruptura necessária para uma abertura, uma espécie de experiência depuradora e libertadora.

E, em razão da crise, encontram-se diferentes comportamentos. Alguns perniciosos e omissos. Outros, de qualidades admiráveis, seja no plano pessoal, ou em âmbito coletivo. É o que se verifica no comportamento que se denominou *responsável*, caracterizado por uma lucidez integradora e coragem para rupturas, independentemente de sua dimensão. Quem adota tal posição se torna alguém engajado em realizações de projetos, cuja essência corresponde às necessidades de seu tempo. Gostaríamos que nossa produção intelectual, de algum modo, encorajasse outros a assumirem tal postura.

Em relação à especificidade da crise para a Educação Física, notamos sua relevância quando revisitamos a história da constituição de seu campo curricular, em especial quanto à produção epistêmica, tendo em vista que, a partir dela, surgem importantes ideários pedagógicos, de natureza sugestiva e reivindicatória para a área. Preocuparam-nos os dados que indicavam, em alguns entrevistados, uma espécie de discordância ou, por assim dizer, negação quanto à legitimidade da existência da crise. Foi o que vimos de modo mais pontual, em dois professores do quarto agrupamento: frente ao desconhecido, recorreram a meios ilícitos (plágio intelectual) como forma de enfrentamento de um dilema ou, se preferirmos, da crise.

Frente ao exposto, se apenas a consciência da existência da crise houvesse sido apurada entre todos os participantes da pesquisa, já teria sido uma boa constatação. Mas essa consciência, em especial no patamar de transformações das práticas pedagógicas, nos pareceu, quando presente, vaga ou muito tímida. Esse resultado nos faz desejar que, um dia, realmente se engendrem questionamentos radicais, cujos desdobramentos possam permitir novas oportunidades e alargamentos de fronteiras e horizontes formativos para além do plano meramente discursivo.

E por fim, cabe uma importante ressalva, quanto aos limites contextuais do universo e público pesquisado. O cenário encontrado e cotejado por intermédio desse estudo restringe-se e reflete apenas o diagnóstico do grupo analisado, não sendo passível de generalizações, sejam elas no âmbito quantitativo, ou mesmo na dimensão qualitativa.

Referências

1. La Taille Y, Menin MSS, organizadores. Crise de valores ou valores em crise? Porto Alegre: Artmed; 2009.
2. Boff L. Crise: oportunidade de crescimento. Campinas: Versus; 2002.
3. La Taille Y. Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed; 2006.
4. Arendt H. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.
5. Vargas CP, Moreira AFB. A crise epistemológica na Educação Física: implicações no trabalho docente. *Cad. Pesqui.* 2012; 42(146): 408-27.
6. McDonnell AA. *A Practical Sanskrit Dictionary*. Oxford: 1958.
7. Carvalho JM. A problemática ética em El Espectador de Ortega y Gasset. *Éthic@*. 2010; 9(1): 111-125.
8. Carvalho JM. O século XX em El Espectador de Ortega y Gasset: a crise como desvio moral. *Argumentos*. 2010; 2(4): 9-18.
9. Toynbee AJ. *A Study of History: Introduction - The Geneses of Civilizations*. Oxford: University Press; 1934. 1 v.
10. Toynbee AJ. *A Study of History: The Breakdowns of Civilizations*. Oxford: University Press; 1939. 4 v.
11. Toynbee AJ. *A Study of History: Contacts between Civilizations in Time; Law and Freedom in History; The Prospects of the Western Civilization*. Oxford: University Press; 1954. IX v.
12. Toynbee AJ. *A Study of History: Reconsiderations*. Oxford: University Press; 1961. XII v.
13. Bauman Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar; 2001.
14. Betti M. *Educação física e sociedade*. São Paulo: Movimento; 1991.
15. Soares CL, Taffarel CNZ, Varjal E, Castellani Filho L, Escobar MO, Bracht, V. *Metodologia do ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez; 1992.
16. Bracht V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos Cedes*. 1999; ano XIX (48): 69-88.
17. Darido SC. *Educação Física na Escola: questões e reflexões*. Araras (SP): Topázio; 1999.
18. Carneiro KT. *O Jogo na Educação Física*. São Paulo: Phorte Editora; 2012.
19. Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Educação Física*. Brasília: MEC; 1998.
20. Daolio J. *Educação Física brasileira: autores e atores da década de 80*. [Tese de Doutorado]. Campinas: Faculdade de Educação Física, Universidade de Campinas; 1997.
21. Caparroz FE. *A Educação Física como componente curricular: entre a Educação Física na escola e a Educação*

- Física da escola. [Dissertação de Mestrado]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; 1996.
22. Oliveira VM. Consenso e conflitos da Educação Física brasileira. São Paulo: Papyrus; 1994.
 23. São Paulo. Secretaria Educação do Estado de São Paulo. Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias. São Paulo: SEE; 2010.
 24. Paraná. Secretaria da Educação do Estado do Paraná. Diretrizes Curriculares da Educação Básica Educação Física. Paraná: SEE; 2008.
 25. Mato Grosso. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, Cuiabá. Orientações Curriculares: Área de Linguagens: Educação Básica. Mato Grosso: SEDUC; 2010.
 26. Carneiro KT. O Jogo na Educação Física escolar: uma análise sobre as concepções atuais dos professores. [Dissertação de Mestrado]. Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista; 2009.
 27. Darido SC. Ação pedagógica do professor de Educação Física: um estudo de um tipo de formação profissional científica. [Tese de Doutorado]. São Paulo: Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo; 1996.
 28. Dorneles CIR. O ensino da Educação Física: uma questão teórica e prática no ensino fundamental – um estudo de caso. *Revista Kinein*. 2000; 1(1).
 29. Angeli EN. A sistematização dos conteúdos nas aulas de Educação Física Escolar: a teoria na prática. 7º Encontro Fluminense de Educação Física Escolar. Niterói. Agosto, 2003.
 30. Rocha Junior CP, Leal AB, Ribeiro EM, Oliveira FD, Araújo JÁ, Lima ML, *et al*. Concepções sobre Educação Física escolar entre docentes universitários: o caso Uni FOA. *Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Física – LEPEF*, 2003.
 31. Alberto AAD. Concepção de Educação Física dos professores do Ensino público de Macapá. *Fiep Bulletin*. 2005; 75, 107.
 32. Meurer AC, Pereira EF. Epistemologia da prática pedagógica de Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental. *Lecturas: Educación Física y Deportes*. 2005; 10(84). Disponível em <http://www.efdeportes.com/efd84/ef.htm> [2016].
 33. Maldonado DT, Hypolitto D, Limongell AMA. Conhecimento dos professores de educação física sobre abordagens da educação física escolar. *REMEFE*. 2008; 7(3): 13-19.
 34. Fensterseifer P. A Educação física na crise da modernidade. Ijuí (RS): Unijuí; 2001.
 35. Severino AJ. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez; 2007.
 36. Sampieri RH. Metodologia de pesquisa. São Paulo: McGraw-Hill; 2006.
 37. Bogdan R, Biklen S. Investigação Qualitativa em Educação. Porto: Porto Editora; 1994.