



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LUCIANO GALVÃO DAMASCENO

**A produção teórica sobre o ensino de Educação Física
escolar: balanço e perspectivas (1980-2015).**

CAMPINAS,

2017

LUCIANO GALVÃO DAMASCENO

A produção teórica sobre o ensino de Educação Física escolar: balanço e perspectivas (1980-2015).

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração de Filosofia e História da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Silvio Ancizar Sánchez Gamboa

O ARQUIVO DIGITAL CORRESPONDE À
VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA PELO
ALUNO LUCIANO GALVÃO DAMASCENO, E
ORIENTADA PELO PROF. DR. SILVIO
ANCIZAR SÁNCHEZ GAMBOA

CAMPINAS

2017

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): Não se aplica.
ORCID: <http://orcid.org/http://orcid.org/ht>

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

D18p Damasceno, Luciano Galvão, 1977-
A produção teórica sobre o ensino de educação física escolar : balanço e perspectivas (1980-2015) / Luciano Galvão Damasceno. – Campinas, SP : [s.n.], 2017.

Orientador: Silvío Ancizar Sanchez Gamboa.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação física escolar. 2. Produção teórica. 3. Ensino. I. Sanchez Gamboa, Silvío Ancizar, 1949-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Theoretical production on the teaching of school physical education: : balance and perspectives (1980-2015)

Palavras-chave em inglês:

School physical education

Teaching

Theoretical production

Área de concentração: Filosofia e História da Educação

Titulação: Doutor em Educação

Banca examinadora:

Silvío Ancizar Sanchez Gamboa [Orientador]

Lino Castellani Filho

Mauro Betti

Régis Henrique dos Reis Silva

Edson Marcelo Hungaro

Data de defesa: 17-02-2017

Programa de Pós-Graduação: Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**A produção teórica sobre o ensino de Educação Física
escolar: balanço e perspectivas (1980-2015).**

Autor: Luciano Galvão Damasceno

COMISSÃO JULGADORA:

Prof. Dr. Silvio Ancizar Sánchez Gamboa

Prof. Dr. Edson Marcelo Hungaro

Prof. Dr. Lino Castellani Filho

Prof. Dr. Mauro Betti

Prof. Dr. Régis Henrique dos Reis Silva

A Ata da Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no processo de vida acadêmica do aluno.

2017

DEDICATÓRIA

O navegante

*Quero um montão de tábuas e um motor de pano
Pra passear meu corpo e adormecer meu sono
Na esburacada estrada do oceano
Aportarei meu barco apenas de ano em ano
E onde houver silêncio eu ficarei cantando
Pra não deixar morrer um gesto humano
Entenderei as águas e os peixes passando
E se me perguntarem pra onde vou e quando
Responderei: apenas navegando, apenas navegando
Embarcarei comigo o feminino encanto
Pra que não falte a vida quando for preciso
Uma razão mais forte que o espanto, mais forte que o espanto
Semearei meu sangue, meu amor, meu rosto
Pra que depois de mim eu possa estar presente
Entre as canções que eu não houver composto
Naufragarei um dia em pleno mar sem dono
E submerso em lendas como um visitante
Entre os recifes dormirei meu sono.*

Sidney Miller

À minha mãe (Neide) pela vida exemplar que tem vivido e por tudo que me ensinou – muito não aprendi. Pelo passado, presente e futuro!

À minha esposa (Renata) pela generosa paciência e pelo apoio companheiro!

Ao meu filho (Pablo) pela ausência e paciência! Pelo amor, presente e futuro!

À Dona Dora pela presença constante e amorosa em nossas vidas!

À vocês por me permitirem navegar!

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, com os quais convivi e realizei disciplinas. Em especial ao Prof. Roberto Goto pela confiança e pela abertura para diálogos com os quais novos horizontes de compreensão da Educação se tornaram possíveis.

Agradeço ao Prof. Régis Henrique dos Reis Silva pela enriquecedora banca de qualificação e pela sugestiva e compreensiva arguição no momento da defesa pública desta tese.

Agradeço ao Prof. Mauro Betti por ter aceitado prontamente participar da defesa pública desta tese, bem como, por sua respeitosa e sugestiva arguição.

Agradeço ao Prof. Lino Castellani Filho que desde o mestrado vem contribuindo com a minha formação acadêmica (humana) e tem sido uma fonte inesgotável e admirável de apoio e indicações.

Agradeço ao Prof. Edson Marcelo Húngaro que desde a graduação tenho como exemplo de professor e intelectual comprometido com um mundo de fato humano. Sem sua influência e ajuda dificilmente teria navegado por águas tão bravias (valeroso amigo).

Agradeço a generosidade, acolhida e ensinamentos do Prof. Silvio Gamboa, que mesmo em momentos que não estava oficialmente na condição de seu orientando, não negou atenção e tempo para ouvir-me sobre as inquietações de um recém ingressante. Não poderia deixar de fazer o agradecimento às suas palavras finais na defesa pública desta tese, as quais suavizaram os problemas contidos neste estudo e de minha inteira responsabilidade.

Agradeço aos meus familiares, em especial, meu pai (Enival), por nossas conversas polêmicas e intermináveis (temos muitas certezas), minha irmã (Ana Paula) por ser um companhia constante (mesmo distante), minha irmã caçula (Mariana) por nossos momentos em Suzano (velhos e novos), meu sobrinho (João Victor) por nossa amizade e confiança e minha sogra (Dona Dora) por sua presença amável em nossas vidas.

Por fim, mas não menos importante, agradeço minha mãe (Neide), minha esposa (Renata) e meu filho (Pablo) pela vida que vivemos.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo realizar um balanço e apontar as perspectivas da produção teórica sobre o ensino de Educação Física escolar. Para tanto, realizamos uma revisão teórica dos anos de 1980 e 1990, com o intuito de formarmos um panorama da renovação da Educação Física, com seus limites e avanços, bem como, obtermos condições de nos apropriarmos da produção teórica sobre ensino de Educação Física escolar, a partir de artigos científicos e de livros referenciados e citados. Selecionamos e tratamos artigos de oito revistas – de um total de 5285 artigos publicados em 435 volumes/números até 2015, selecionamos 241 correspondentes a 4,56% do total – que veiculam artigos sobre a temática. Ao analisarmos notamos, em termos de conteúdos, preocupações com esportes tradicionais, jogos, danças, lutas e capoeira, porém, percebemos que skate, surf e atividades circenses estão sendo ensinados e pesquisados. Cabe salientar, que estes conteúdos variam conforme as etapas de ensino, sendo predominante no ensino fundamental. Este fato, não nega a preocupação crescente com o ensino infantil e com o ensino médio. Em termos de práticas pedagógicas, notamos a apropriação de diferentes concepções de Educação Física, tais como, a “crítico-superadora”, “crítico-emancipatória”, “construtivista” e a de “aulas abertas”. É perceptível, em alguns casos, a tentativa de complementação entre as diferentes concepções, como por exemplo, a praxiologia motriz com a concepção crítico-emancipatória. No que concerne às experiências pedagógicas para testar hipóteses e pesquisas de campo, notamos uma apropriação da pesquisa-ação e da etnografia. Após analisarmos e descrevermos os artigos selecionados, realizamos um levantamento dos livros correspondentes ao tema mais referenciados. O intuito não foi apenas contabilizar, e sim, compreender como os livros são utilizados e qual a sua importância. É constatável que a maioria dos livros são obras forjadas nos processos de renovação da Educação Física e, que possuem uma influência considerável na produção teórica sobre ensino de Educação Física escolar analisada. Estas obras, entretanto, são utilizadas de maneiras peculiares, que ora não são tratadas em seu conjunto, ora seus preceitos ético-políticos estruturantes e orgânicos não são considerados. Notamos que os termos cultura corporal e cultura corporal de movimento são adotados sem explicações prévias, o que demonstra, por um lado, que há uma tendência a tomar a cultura como central para a Educação Física escolar, mas, por outro lado, que há uma necessidade em se discutir os diferentes conceitos em jogo. O atual (não novo) está em torno dos Parâmetros Curriculares Nacionais, da Praxiologia Motriz e do Multiculturalismo que se forjaram e se mantiveram em contato com as produções teóricas formuladas no âmbito dos processos de renovação dos anos de 1980 e 1990. Se a Educação é uma confluência entre conhecimento e intencionalidade ético-política, este último aspecto não recebeu muita atenção por parte da produção teórica estudada.

Palavras-chave: Educação física escolar; Produção teórica; Ensino

ABSTRACT

The purpose of this study was to carry out a balance and point out the perspectives of the theoretical production on the teaching of Physical School Education. In order to do so, we carried out a theoretical review of the years 1980 and 1990, with the intention of forming a panorama of the renewal of Physical Education, with its limits and advances, as well as, to obtain the conditions of appropriation of the theoretical production on school Physical Education, from scientific articles and books referenced and quoted. We selected and treated articles from eight journals - out of a total of 5285 articles published in 435 volumes/numbers by 2015, we selected 241 corresponding to 4.56% of the total - that publish articles on the subject. When we analyze, in terms of content, concerns about traditional sports, games, dances, fights and capoeira, however, we realize that skateboarding, surfing and circus activities are being taught and researched. It should be noted that these contents vary according to the stages of teaching, being predominant in elementary education. This fact does not deny the growing concern with pre-primary and secondary education. In terms of pedagogical practices, we note the appropriation of different conceptions of Physical Education, such as "crítico-superadora", "crítico-emancipatória", "construtivista" and "aulas abertas". It is noticeable, in some cases, the attempt of complementation between the different conceptions, as for example, the "praxiologia motriz with the "crítico-emancipatória" conception. Concerning the pedagogical experiments to test hypotheses and field research, we note an appropriation of action research and ethnography. After analyzing and describing the selected articles, we carried out a survey of the books corresponding to the most referenced topic. The purpose was not only to account for, but to understand how books are used and how important they are. It is evident that most of the books are forged works in the processes of renewal of Physical Education and that they have a considerable influence on the theoretical production on school Physical Education teaching analyzed. These works, however, are used in peculiar ways, which are not treated as a whole, but their structuring and organic ethical-political precepts are not considered. We note that the terms body culture and body culture of movement are adopted without previous explanations, which shows, on the one hand, that there is a tendency to take culture as the central one for Physical School Education, but, on the other hand, that there is a need to discuss the different concepts at stake. The current (not new) is based on the National Curricular Parameters, Praxiologia Motriz and Multiculturalism that were forged and kept in touch with the theoretical productions formulated within the framework of the renewal processes of the 1980s and 1990s. A confluence between knowledge and ethical-political intentionality, this last aspect did not receive much attention on the part of the studied theoretical production.

Keywords: School physical education; Teaching; Theoretical production;

LISTA DE IMAGENS

1 – Cartaz do III ENEEF – p. 46

2 – Cartaz do IV ENEEF – p. 46

3 – Cartaz do V ENEEF – p. 46

4 – Cartaz do VI ENEEF – p. 47

5 – Cartaz do VII ENEEF – p. 47

6 – Cartaz do IX ENEEF – p. 49

7 – Cartaz do XI ENEEF – p. 49

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Cadernos de Formação da RBCE – p. 127

Tabela 2 – categorias/etapas de ensino – Cadernos de Formação da RBCE – p. 127-128

Tabela 3 – Journal of Physical Education (UEM) – p. 129

Tabela 4 – categorias/etapas de ensino – Journal of Physical Education (UEM) – p. 130

Tabela 5 – Revista Motrivivência – p. 131

Tabela 6 – Revista Motrivivência – categorias/etapas de ensino – p. 131-132

Tabela 7 – Revista Motriz – p. 133-134

Tabela 8 – Revista Motriz – categorias/etapas de ensino – p. 134

Tabela 9 – Revista Movimento – p. 136

Tabela 10 – Revista Movimento – categorias/etapas de ensino – p. 136-137

Tabela 11 – Revista Brasileira de Ciências do Esporte – p. 138

Tabela 12 – Revista Brasileira de Ciências do Esporte – categorias/etapas de ensino – p. 138-139

Tabela 13 – Revista Brasileira de Educação Física e Esporte – p. 140

Tabela 14 – Revista Brasileira de Educação Física e Esporte – categorias/etapas de ensino – p. 140

Tabela 15 – Revista Pensar a Prática – p. 142

Tabela 16 – Revista Pensar a Prática – categorias/etapas de ensino – p. 142-3

Tabela 17 – Seleção de livros por quantidade de referência – p. 145-147

LISTA DE SIGLAS

- APEF – Associação dos Professores de Educação Física
- BANESPA – Banco do Estado de São Paulo
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
- CEDECA – Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente
- CEF – Currículo em Educação Física
- CELAFISCS – Centro de Estudos Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul
- CEME – Centro de Memória do Esporte
- CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
- CERET – Centro de Recreção do Trabalhador
- CNPQ – Centro Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- COEM – Coordenadoria para Articulação com Estados e Municípios
- CONBRACE – Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
- CONIC – Congresso Nacional de Iniciação Científica
- CONICE – Congresso Internacional de Ciências do Esporte
- DAAD – Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico
- DGP – Diretório de Grupos de Pesquisa
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- EEFE – Ensino de Educação Física Escolar
- ENEFF – Encontro Nacional dos Estudantes de Educação Física
- ENIC – Encontro Nacional de Iniciação Científica
- FESPSP – Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo
- GEPOSEF – Grupo de Estudos em Políticas de Educação Física, Esporte e Lazer

GTT – Grupo de Trabalho Temático

IES – Instituto de Ensino Superior

IMES – Instituto Municipal de Ensino Superior de São Caetano do Sul

LAFISCS – Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LETPEF – Laboratório de Estudo e Trabalhos Pedagógicos em Educação Física

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NEMAL – Núcleo de Estudos Marxistas com Aprofundamento em Lukács

NCAA – National Collegiate Athletic Association

PCN – Parâmetro Curricular Nacional

PDF – Portable Document Format

PDT – Partido Democrata Trabalhista

PMSP – Prefeitura do Município de São Paulo

PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação

SciELO – Scientific Electronic Library Online

SEED – Secretaria de Educação Física e Desportos

SESC – Serviço Social do Comércio

SESG – Secretaria do Ensino de Segundo Grau

SNDEL – Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UGF – Universidade Gama Filho

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization -
Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNICSUL – Universidade Cruzeiro do Sul

UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

USCS – Universidade Municipal de São Caetano do Sul

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1.....	32
ATUALIDADE DO ENSINO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: a herança dos anos de 1980 de 1990	32
CAPÍTULO 2.....	92
O DEBATE EPISTEMOLÓGICO E OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: o <i>continuum</i> da renovação	92
CAPÍTULO 3.....	123
PRODUÇÃO TEÓRICA SOBRE ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: revistas como fontes para seleção dos livros	123
CAPÍTULO 4.....	144
PRODUÇÃO TEÓRICA SOBRE ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: o livro como fonte	144
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	209
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	227
ANEXO 1	267
ANEXO 2	274

INTRODUÇÃO

Nos últimos trinta anos a Educação Física brasileira se modificou significativamente. Especificamente, a sua dimensão escolar tem sido submetida a inúmeras análises e sendo matéria de preocupações teóricas e prático-pedagógicas das mais diversas. De um movimento crítico-negativo ao crítico-propositivo forjaram-se algumas tendências de compreensão e intervenção pedagógica. Tal movimento se deu *pari passu* a estruturação da pós-graduação brasileira e ao processo de redemocratização.

É importante considerarmos estes dois aspectos: o processo de redemocratização do Brasil demandou mudanças progressistas na educação (cf. SAVIANI, 2007) que atingiram a escola e colocaram em questão a sua funcionalidade social. A educação física cumpria uma função de atividade curricular e estava dominada pelo esporte, o que muitas vezes a tornava um caso à parte na escola, isto é, cumprindo muito mais as funções de reprodução da lógica esportiva e muito menos a de matéria curricular¹ (BRACHT, 1986; CASTELLANI FILHO, 2002).

No movimento de construção de respostas à função que estava cumprindo a Educação Física surgiram novos intelectuais. Este movimento se deu basicamente em três frentes que se inter-relacionaram: as instituições científicas, a formação acadêmica e o movimento político.

Nesse movimento de resposta entra a pós-graduação. Esta estava sendo reformada desde meados dos anos de 1970 (HOSTINS, 2006; BRASIL, 2010) em conjunto com outras políticas educacionais o que desencadeou a formação de entidades científicas e de programas *strito sensu* de mestrado e doutorado.

A preocupação do governo para com a Educação Física estava relacionada ao desenvolvimento técnico e científico voltado para a necessidade da mudança e ampliação da Graduação e da Pós-Graduação brasileira e de intencionalmente criar uma

¹ Castellani Filho (2002) nota o tratamento dispensado à Educação Física pelas políticas educacionais até o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), período que cobre parte dos trâmites de formação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), trâmites responsáveis por dispensar à Educação Física a característica de “atividade curricular” e, posteriormente, corrigi-la para componente curricular. Por outro lado, aponta para as recomendações dadas pelo Conselho Nacional de Desporto acerca da necessidade de menção do desporto educacional na Nova LDB.

potência esportiva e um povo apto do ponto de vista anátomo-bio-fisiológico². E desse modo, todo o esforço de intercâmbio com as Pós-Graduações dos Estados Unidos e da Alemanha se deram num sentido de compatibilizar os recursos humanos com o projeto de modernização “conservadora” brasileiro (BEHRING e BOSCHETTI, 2006), isto é, de pôr a Educação Física e o chamado desporto no mundo da Ciência³ e da Tecnologia.

É mediante o processo de formação de recursos humanos que teremos a criação de laboratórios de fisiologia sediados em universidades federais (Universidade Federal do Rio de Janeiro [UFRJ], Universidade Federal de Santa Maria [UFSM], entre outras) centrados em pesquisas de medicina esportiva, bem como, por iniciativa privada, o caso do Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul (LAFISCS), o qual teve muitos dos seus membros e pesquisadores fundando em 1978 o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) (PALAFOX, 1990; DAMASCENO, 2013).

Os novos intelectuais que contribuíram diretamente com o início de um campo de conhecimento estruturado em torno da Educação Física e Ciências do Esporte, no quadro desse processo de formação de recursos humanos com vistas a estruturar e organizar uma nova Pós-Graduação, ou foram buscar formação no exterior (principalmente, Estados Unidos, Alemanha e Japão) como por exemplo, Vitor Matsudo, Valter Bracht, Go Tani e Elenor Kunz, ou buscaram se formar em programas de Pós-Graduação brasileiros nas Ciências Sociais e Humanidades (principalmente, Educação, Psicologia, Filosofia e Sociologia) como por exemplo, João Paulo S. Medina, Vitor Marinho de Oliveira e Lino Castellani Filho.

Instituições científicas recém-criadas como o CBCE possibilitaram a circulação e difusão das novas ideias críticas produzidas no âmbito acadêmico e resultantes da formação pós-graduada. O CBCE, além de trazer como pressuposto a existência das

² Vejamos o que diz Arlindo Lopes Corrêa, Secretário Executivo do Centro Nacional de Recursos Humanos, no prefácio do Diagnóstico de Educação Física e Desportos publicado em 1971: “A decisão de realizar esse estudo foi uma consequência natural das preocupações do Governo Revolucionário com a política nacional de recursos humanos, dirigida no sentido de aperfeiçoar o homem brasileiro em todos os seus aspectos e melhorar sua qualidade de vida. As atividades de Educação Física e Desportos estão intimamente ligadas às políticas de saúde e de educação, dado o seu papel condicionador da aptidão física e mental da população; possuem, outrossim, vinculações com a política de bem-estar, em seus aspectos de lazer e recreação. A par dessas implicações, que por si só justificariam a execução deste trabalho, já não podem ser ignoradas as manifestações psicossociais ligadas ao setor, que também projeta sua influência no plano da política internacional” (CORRÊA, 1971, p. 7).

³ O termo Ciência aqui é utilizado de forma genérica sem distinções de áreas e métodos. Konder (2009) e Fensterseifer (2014) de diferentes maneiras e compreensões teóricas fazem observações críticas e polêmicas sobre a Ciência.

Ciências do Esporte⁴ entendia que a Educação Física deveria iluminar-se pela Ciência, o que para a característica empirista-reprodutora da prática profissional da época foi um grande avanço (DAMASCENO, 2013). Seguindo este entendimento possibilitou o encontro de diferentes intelectuais, profissionais e professores com distintas visões do Esporte e da Educação Física o que com o passar do tempo o tornou uma espécie de catalisador. Podemos afirmar que esta entidade como um – mas não somente – valoroso espaço que tivemos a formação de uma nova Educação Física sintonizada aos problemas educacionais de seu tempo e questionadora de uma imagem de ser humano circunscrito aos aspectos orgânico-biológicos, o que não se deu de forma homogênea e consensual (DAMASCENO, 2013)⁵.

A pergunta a esta altura a ser feita é: e a Educação Física escolar? É necessário notar que nesse momento a Educação Física escolar cumpria uma função social que contribuía com a instituição escolar no seu conjunto e em suas tarefas pedagógicas (BRACHT 1997; BETTI, 1991; CASTELLANI FILHO, 2001, CAPARROZ, 2001), era através da legitimação da instituição esportiva e de uma imagem de saúde empobrecida. Desse modo, cabia ao professor na escola realizar “atividades” – Castellani Filho (2001 e 2002) demonstra que a Educação Física não tinha *status* de componente curricular que somente será adquirido na Nova LDB com muita luta contra as proposições de Darcy Ribeiro⁶ – que desenvolvessem a aptidão física e as técnicas esportivas. Note-se que a Educação Física nesse período tinha as mesmas características que eram reconhecidas relevantes para a pesquisa científica, isto é, a aptidão física e o

⁴ Sobre as Ciências do Esporte ver as considerações críticas de Bracht (1999) e a compreensão de Lima (2014) sobre a sua gênese e o seu desenvolvimento.

⁵ A eleição de 1989 para a Diretoria Nacional do CBCE é um exemplo de que a Educação Física não estava sendo formada em *céu de brigadeiro*. A história do CBCE como apresentamos noutro momento (DAMASCENO, 2013) ilustra bem o processo de renovação crítica e progressista da Educação Física, como permeado por embates e disputas teóricas e políticas.

⁶ Segundo Gomes (2010) num primeiro momento, Darcy Ribeiro através da bancada do Partido Democrata Trabalhista (PDT), ao qual tinha sido eleito como senador da República em 1991, procurou apresentar emendas ao Projeto de LDB que tramitava na Câmara dos Deputados. No entanto, tendo em vista o trâmite participativo da Câmara dos Deputados que conferia lentidão e complexidade – como é próprio da democracia. Assevera Gomes (2010, p. 76): “no ano de 1992 tornou-se claro que as Emendas apresentadas por meio da bancada do PDT na Câmara haviam sido ignoradas. O Projeto de Lei continuava a tramitar lenta e complicadamente, ampliando-se para atender a múltiplas pessoas e grupos, consultados continuamente pelos legisladores. Esta era uma fonte de legitimidade, pois a sociedade civil organizada participava do processo”. Este fato, de acordo com Gomes (2010), levou o senador a propor seu projeto de LDB. Para maiores informações sobre os interesses ideopolíticos e educacionais que moveram Darcy Ribeiro, ver Gomes (2010)

esporte e suas questões anatômicas, fisiológicas e biológicas. Em poucas palavras: o homem da Educação Física e das Ciências do Esporte era tão-somente orgânico/biológico.

É durante esse contexto que Medina (2010) vai afirmar que a Educação Física precisava entrar em crise. É nessa quadra histórica que a Educação Física passará a se formar, também, do suprimento advindo das Ciências Sociais e Humanidades – notadamente Educação, Filosofia, Sociologia, Psicologia e História – em que os seus novos intelectuais foram formando organicidade e passaram a se engajar nas lutas para a construção de uma nova democracia brasileira.

A crítica fundamentada através das Ciências Sociais e Humanidades focalizava os aspectos ético-político e sócio-histórico da prática pedagógica, a tendência fundada nas Ciências Naturais e em certos aspectos na Psicologia Comportamental, focalizava os aspectos relacionados a necessidade de lastrear o ensino em bases científicas. Nesse sentido, a presença da Educação Física na escola estava sob a égide de um imediatismo e por isso sofreu críticas por estar afastada ou pouco afeita à Ciência. A crítica feita a partir das Ciências Naturais entendia que era necessária a relação com a Ciência para que se formasse uma prática pedagógica mediante o conhecimento científico e adquirisse assim o status equivalente (TANI et al. 1988 e BRACHT, 1999), isto é, conferisse à Educação Física uma “aura” científica. Doutro modo, a crítica mediada pelas Ciências Sociais e Humanidades era propulsionada por um viés sócio-crítico.

Parece-nos que a conjunção dessas duas frentes – instituição científica e formação acadêmica – possibilitou a busca de compreensão e de crítica ao *ethos* da Educação Física formada até os anos de 1980. Embora a formação de instituições científicas e de formação acadêmica tenha sido fomentada ainda nos marcos da ditadura civil-militar, as condições para que a Educação Física entrasse em crise (MEDINA, 2010) se deu somente no processo de democratização dos anos de 1980, com o movimento sócio-crítico constituído por setores que visavam construir uma nova hegemonia (ou contra-hegemonia) na educação brasileira (SAVIANI, 2007. p. 399-422).

A Educação Física, por mais abrangente que fosse, tal a sua relação com o Esporte, com a Medicina e com as instituições militares, esteve desde seus primórdios e estava naquele momento, mais vinculada à formação escolar. Com base neste

raciocínio, não seria demais afirmar que por mais genéricos (CAPARRÓZ, 1997) que fossem as produções germinais da década de oitenta, elas estabeleciam uma mediação com a formação escolar, tendo a escola como primordial na formação de um novo homem. Portanto, é possível colocar as produções crítico-negativas dos primeiros anos da década de 1980, no âmbito do movimento mais amplo de construção de uma nova hegemonia na Educação.

As primeiras produções teóricas críticas dos anos de 1980, tais como “O que é educação Física” (1983) e “Educação Física humanista” (1987), ambas de Vitor Marinho de Oliveira e “Educação Física cuida do corpo e... mente” (1983) de João Paulo S. Medina, estão marcadas por uma crítica ao que era a Educação Física e ao tipo humano que formava, críticas possíveis através do instrumental teórico produzido pela Educação a partir dos anos de 1960⁷. Ainda que tais obras avaliadas na atualidade demonstrem fragilidades e abstrações à época foram avançadas. Ora, a produção crítica realizada no primeiro quinquênio dos anos 1980, tinha uma carga crítico-negativa, ou seja, não foram propositivas – não produziram metodologias de ensino – no sentido teorizado por Castellani Filho (2002), contudo, para o período cumpriram uma função primordial da crítica e da abertura de horizonte.

No segundo quinquênio dos anos de 1980 tivemos a formação de uma nova imagem histórico-analítica. Lino Castellani Filho (1988) com o seu “Educação Física no Brasil: a história que não se conta” e Carmen Lúcia Soares (1990) “Educação física: raízes européias e Brasil” deram uma nova perspectiva para a compreensão da formação histórica da Educação Física, com vistas a demonstrar como as instituições médicas e militares a permearam, subordinando-a a seus intentos e funções. No mesmo período realizou-se a crítica ao Esporte por Valter Bracht (1987) em “Educação Física e aprendizagem social”, vista como instituição que permeava e legitimava significativamente a Educação Física escolar e não-escolar.

Ainda na mesma década de 1980, porém com outro escopo pedagógico Go Tani, Edson de Jesus Manoel, Eduardo Kokobun e José Elias Proença (1988) escreveram “Educação Física desenvolvimentista” que visava arregimentar a prática pedagógica do chamado ensino fundamental via a educação do movimento. Com preocupações

⁷ Embora “Educação Física humanista” de Vitor Marinho de Oliveira tenha uma fundamentação via Psicologia, a sua preocupação fundamental é educacional.

semelhantes, porém via teorias distintas, João Batista Freire (1989) em seu “Educação de corpo inteiro” defende a necessidade da formação pelo movimento significativo.

Mauro Betti mesmo tendo publicado seu “Educação Física e sociedade” em 1991, poderia ser incluído no rol das produções dos anos de 1980 que impactaram a Educação Física, uma vez que escreveu o texto nos anos de 1980. Betti propõe tratar a Educação Física através da história baseada nas políticas e legislações educacionais e através da sociologia de sistemas compreender a formação da Educação Física como interdependente dos vários vetores da sociedade que aparentemente não teriam relação. Além disso, o autor ressalva que a Educação Física é autônoma e, portanto, se auto-afirma de forma relativa à sociedade.

No seio desse processo chamado de renovador, surgiu a crítica da crítica, isto é, entrou em pauta a necessidade da construção de propostas pedagógicas que de algum modo o levasse à concretude. Citaremos alguns autores e suas obras por terem se tornado luminares do seu tempo. Relevante notar que boa parte das obras propositivas⁸

⁸ Obstante a generalidade desta caracterização levamos em conta o que Castellani Filho (2002), Darido (1998 e 1999) e Taffarel (1997) consideram sobre as teorias, concepções e abordagens da Educação Física e suas proposições e sistematizações. Adotaremos a compreensão de Castellani Filho (1999, p. 151-153): “Assim, podemos, hoje, nos referir a um quadro de *Teorias da Educação Física* no qual localizamos *abordagens* e *concepções pedagógicas* que, no concernente à questão da *metodologia do ensino*, podem ser agrupadas em *não propositivas* e *propositivas*. Em linhas gerais, por *metodologia de ensino* entendemos a explicitação de uma dinâmica curricular que contemple a relação do tratamento a ser dispensado ao conhecimento (desde sua seleção até sua organização e sistematização no sistema escolar, associados à questão de tempo e espaço pedagógicos) com o projeto de escolarização inerente ao projeto pedagógico da escola, tudo isso sintonizado com uma determinada configuração da normatização desse projeto de escolarização na expressão de uma determinada forma de gestão educacional. Em relação às *não propositivas*, encontramos as abordagens *Fenomenológica*, *Sociológica* e *Cultural* representadas pelos professores Silvino Santin e Wagner Wey Moreira (a primeira), Mauro Betti (a segunda) e Jocimar Daólio (a terceira). Em comum, *abordam* a Educação Física escolar sem, contudo, estabelecerem parâmetros ou princípios metodológicos ou, muito menos, metodologias para o seu ensino, daí serem caracterizadas como *abordagens*. No campo das *propositivas* detectamos a presença das *não sistematizadas* e das *sistematizadas*. Nas primeiras localizamos as concepções *Desenvolvimentista*, *Construtivista* e *Crítico-Emancipatória* (que vem dando sinais de movimento para o campo das sistematizadas), representadas pelos professores Go Tani (a primeira), João Batista Freire (a segunda) e Elenor Kunz (a terceira). Nesse campo avistamos ainda uma outra, originária da *abordagem Cultural*, recém batizada pelo seu representante, Jocimar Daólio, de *Plural*. Também aqui podemos localizar a proposta de Reiner Hildebrandt, denominada *Aulas Abertas*. Todas essas, para além do posicionamento em torno da prática pedagógica hoje configurada, *concebem* uma outra configuração de educação física escolar — daí derivando a expressão *concepção* —, definindo princípios identificadores de uma nova prática, sem, todavia, sistematizarem-nos na perspectiva metodológica acima enunciada. Por fim, no universo das *propositivas sistematizadas*, encontramos duas concepções: A primeira, nossa velha conhecida, que centra sua ação pedagógica na relação paradigmática da educação física com a *Aptidão Física* e uma outra chamada pelos seus autores, de *Crítico-Superadora*”. Todos os destaques são do original. Uma observação com relação a classificação de Mauro Betti pode ser feita, uma vez que o autor tem trazido as discussões sobre a semiótica de Peirce para a Educação Física. Acreditamos que os PCNs poderiam ser incluídos como uma concepção propositiva sistematizada em consonância com o neoconstrutivismo. Uma perspectiva multiculturalista desenvolvida por Neira e Nunes poderia ser

mais significativas foram produzidas nos anos de 1980 e início dos anos de 1990, sendo que neste último caso há uma forte carga da ambiência política dos anos oitenta. Assim, tivemos entre meados dos anos de 1980 e início dos anos de 1990 a criação, em termos de propostas pedagógicas, de dois vetores: o não-crítico e o crítico⁹.

O primeiro, ao contrário do segundo, não possui uma carga política progressista (BRACHT e GONZÁLEZ, 2014) e não estabelece conexões entre a educação e seus determinantes socioeconômicos. O vetor não-crítico se esboçara no fim dos anos de 1980 – no concernente aos processos de renovação – com a obra de Tani, Manoel, Kokobun e Proença. No caso do vetor crítico tivemos inicialmente o livro de João Batista Freire “Educação de corpo inteiro” que embora se referisse especificamente ao tratamento do corpo na educação escolarizada, *en passant*, se referia a Educação Física de forma crítica, uma vez que esta constitui o universo escolar. Contudo, não é possível extrair de Freire um lineamento ético-político explícito, doutro modo, é possível notar a denuncia da opressão sobre o corpo condicionada pela forma como a escola têm se estruturado. Daí a sua determinação crítica.

Após, no início dos anos de 1990, o livro “Metodologia do ensino de Educação Física”¹⁰ foi resultado da reunião de Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht, com vistas a tratar do ensino da Educação Física sob uma perspectiva histórico-crítica e

incluída como propositiva não sistematizada, uma vez que os autores em algumas obras apontam lineamentos, mas não há uma única proposta de síntese sistematizadora. Da mesma maneira, teríamos que estudar as diversas propostas curriculares desenvolvidas por Secretárias de Educação municipais e estaduais para estabelecer o nível de sua sistematicidade e de sua base teórico-pedagógica. De todo modo, não se pode debitar na responsabilidade de Castellani Filho (1999) tais ausências, ao passo que o autor concluiu seu doutorado em 1999 o que inviabilizaria a análise do que se deu posteriormente.

⁹ Seguimos Saviani (2008) para agrupar diferentes teorizações sobre/da Educação Física em torno de elementos comuns. Saviani (2008) considera como não-críticas as teorias que veem a educação como autônoma com relação a sociedade e não levam em conta seus determinantes socioeconômicos. Teorias críticas “... se empenham em compreender a educação remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos, isto é, à estrutura socioeconômica que determina a forma de manifestação do fenômeno educativo” (SAVIANI, 2008, p. 5). Nessa obra o autor analisa o que chamou de “crítico-reprodutivismo”, isto é, as teorias “sobre” a educação que são críticas, no entanto, ressaltavam como a escola reproduzia a sociedade capitalista, não indicando possibilidades de exploração das contradições próprias do metabolismo do capital. Saviani (2007) considera que é preciso distinguir teorias “sobre” a Educação de teorias “da” Educação. No primeiro caso “... seu objetivo é, pois, compreender e explicar o modo de funcionamento da educação e não orientar a forma de realização da prática educativa” (SAVIANI, 2007, p. 396), como é o segundo caso. Com relação a nossa preocupação e as abordagens e concepções em questão, pode-se afirmar que temos teorias “da” Educação Física não-críticas e críticas.

¹⁰ Este livro ficou muito conhecido como “Coletivo de Autores” ao ponto de ser citado erroneamente em referências bibliográficas desta maneira.

libertadora¹¹. Ainda na primeira metade dos anos de 1990, tivemos a contribuição de Elenor Kunz com o seu “Educação Física: ensino e mudanças”¹² que propunha uma perspectiva crítico-emancipatória fundada na pedagogia de Paulo Freire.

Não poderia deixar de notar a importância da participação estrangeira, não diretamente na crítica da crítica, mas trazendo novos elementos ainda durante os anos de 1980. Refiro-me à Manuel Sérgio Vieira Cunha e Reiner Hildebrandt-Straman e Ralf Laging. O primeiro, responsável por introduzir a tese da Motricidade Humana com vistas a incorporar a Educação Física, e os segundos pela obra “Concepções abertas no ensino da Educação Física”, além de contribuírem com a formação de muitos intelectuais através do intercâmbio entre o Brasil (CNPq) e Alemanha (DAAD) a partir de 1984. Neste último aspecto Hildebrandt-Straman teve uma atividade regular no Brasil.

Na segunda metade dos anos de 1990, a crítica da crítica perdeu força em termos de preocupações metodológicas. No caso das preocupações de propostas metodológicas tivemos a contribuição de Elenor Kunz com o seu livro “Transformação didático-pedagógica do Esporte”. No mesmo período Jocimar Daolio ensaia a ideia de uma Educação Física Plural com base na Antropologia, mas não avança em termos de proposta metodológica.

Ainda no mesmo período tivemos a produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que tentou realizar uma síntese de várias propostas de Educação Física, o que segundo os analistas (RODRIGUES, 2002 e CAPARRÓZ, 2003) culminou num texto eclético e problemático em termos da semântica do campo da Educação Física. Contudo, é importante que reconheçamos que do ponto de vista da política educacional e seus marcos histórico-sociais tivemos avanço: o simples fato de haver indicações para uma visão menos biologicista do ser humano é de se considerar.

Em relação às preocupações teórico-críticas que visavam realizar um balanço da produção iniciada nos anos de 1980, a tese de Vitor Marinho de Oliveira intitulada

¹¹ Há elementos da teoria histórico-crítica de Dermeval Saviani, da pedagogia da autonomia de Paulo Freire e a pedagogia crítico-social dos conteúdos de José Carlos Libâneo (CASTELLANI FILHO et al. (2009, p. 193).

¹² Os casos de Betti e Kunz são semelhantes, ambos realizaram os mestrados nos anos de 1980, mas publicaram apenas no início dos anos de 1990. No entanto, a obra de Betti difere da obra de Kunz pelo caráter propositivo desta última.

“As pedagogias do Consenso e do Conflito: a produção teórica da Educação Física brasileira nos anos 80”, a tese de Jocimar Daólio (1998) com o título “Educação Física brasileira: autores e atores da década de 80” e o livro de Francisco E. Caparroz (1997) “Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola: a educação física como componente curricular”, são importantes e férteis sob diferentes perspectivas teóricas e ênfases de análise.

A herança dos anos de 1980 foram fecundas nos anos de 1990 para a Educação Física: além de continuar o processo de crítica à uma prática fundada numa concepção orgânica restrita de homem – que é hegemônica ainda hoje por diferentes motivos –, passou a aprofundar e ampliar os conteúdos reconhecidos como basilares, tais como esporte, ginástica, lutas, jogos, brincadeira, capoeira, entre outros. Tal movimento fez com que deixássemos de desconsiderar as contradições pertencentes a cada fenômeno específico, como tendeu a ocorrer com o esporte. Ou seja, se a prática social cotidiana tem o esporte como um dado constitutivo da Educação Física, era necessária uma resposta progressista, de acordo com as necessidades ético-políticas daqueles que passaram a se preocupar com as questões atinentes às propostas metodológicas, que nada mais eram do que a busca de formação de um novo tipo de ser social por meio da Educação Física.

Em concomitância, tivemos um aprofundamento nas questões epistemológicas, que são questões postas para a Educação Física, próprias dos anos de 1990. A busca de um estatuto científico para a Educação Física causou um intenso debate, ao ponto de Lima (2000) tratá-lo como uma crise epistemológica¹³. É preciso refletir se de fato tivemos uma crise somente epistemológica. Se ela não foi antes uma crise ontológica, uma vez que a indagação corrente se relacionava à forma de ser da Educação Física e não somente acerca do conhecimento sobre ela. Evidente, que tal conhecimento para uma área que produz teoria, é central, no entanto, a questão não era somente pensar se

¹³ Lima (2000) entende que nos anos de 1980 a crise da Educação Física se deu no plano político-ideológico e que nos anos de 1990 se deu no plano epistemológico. É possível concordar com o autor sobre o debate epistemológico ter característica de crise, uma vez que houve um processo de aprofundamento acerca das características da Educação Física, o que necessariamente conduziu a um embate crítico entre as diferentes teorias. O resultado foi basicamente uma polarização: de um lado os que viam a Educação Física como uma potencial ciência e doutro os que a viam como teoria pedagógica. No entanto, esta caracterização de Lima (2000) carece de ressalva: pode dar a entender que uma crise epistemológica não tem como componente uma carga político-ideológica, além de desconsiderar o problema como ontológico.

a Educação Física era uma ciência. Indício de tal equívoco é perceptível na sua irresolução. Talvez o melhor exemplo – em termos de panorama do problema – foi o iniciado pela Revista Movimento na seção Temas Polêmicos em 1993, em torno da questão posta por Adroaldo Gaya, “Mas, afinal o que é Educação Física?” E respondida inicialmente por Celi Taffarel e Micheli Escobar e que, posteriormente, será tratada com lentes e matizes distintos por Valter Bracht, Silviano Santin, Paulo Guiraldelli Jr., Hugo Lovisolo, Lamartine Pereira da Costa e Gabriel Palafox.

Partindo do que acima esboçamos é possível perceber que o exercício da crítica iniciada nos anos de mil e novecentos e oitenta foi e tem sido uma constante e muitos problemas permanecem com novas ênfases devido ao enriquecimento realizado pelo campo. Vejamos alguns: como propor metodologia de ensino com sentido para quem está lidando com a prática pedagógica? Como ampliar a visão de homem para além de sua organicidade biológica? A Educação Física é uma ciência ou é uma prática pedagógica fundada pela ciência, pela filosofia e pela política? Se a resposta for sim, qual a abrangência de tal prática pedagógica? Ela se restringe à escola? Qual o objeto da Educação Física? A cultura corporal? O movimento humano? A cultura de movimento? A cultura corporal de movimento? As propostas de ensino com base em concepções de Educação Física distintas possuem vitalidade na atualidade? É possível uma Educação Física unificada que abarque de forma geral os diversos matizes do nosso país? A Educação Física pode contribuir para a emancipação?

Na primeira década dos anos dois mil o *grosso* do debate epistemológico orbitou sob questões ético-políticas permeadas pela teoria social e pela filosofia, tal como o debate modernidade versus pós-modernidade. Noutras palavras, tratou-se de um debate filosófico e epistemológico com orientações – não necessariamente explícitas – ético-política e estética.

Do ponto de vista da Educação formou-se uma crítica em torno das possibilidades da pedagogia crítica que fundamentou o movimento de renovação da Educação Física que estava amarrada a luta pela democratização brasileira e pela construção, em simultâneo, de uma nova Educação Física. As teorias educacionais e as pedagogias críticas mantinham órbita na questão da conscientização e da relação sujeito-objeto como característica básica do conhecimento. Ambas visavam o caminho para emancipação. Neste sentido, basta observar a grande influência de Paulo Freire e Dermeval Saviani sobre a crítica realizada nos anos de 1980, bem como sobre as

propostas metodológicas mais avançadas e conhecidas da Educação Física crítica e progressista.

Com a influência da crítica pós-moderna à modernidade se formou um questionamento sobre a capacidade e os limites da pedagogia crítica. Segundo Silva (1996) a teoria educacional crítica e a pedagogia crítica produziam teorias criticando a educação existente como sendo distorcida, com um currículo carregado de uma visão ideológica da sociedade e da realidade e a pedagogia dando força para a reprodução da estrutura social, e perspectivava a possibilidade de uma educação não carregada desses elementos e que visasse a construção de uma sociedade democrática, justa e igualitária, isto é, propunha uma possibilidade futura de emancipação.

Doutro modo, a teoria educacional baseada nas teorias pós-modernas e pós-estruturalistas, segundo Silva (1996), negam toda a produção de metanarrativas que vislumbram explicações e finalidades “únicas” e “totais”, subordinando a complexidade e variedade do mundo social. Outra negação é a da ideia de ideologia, ou seja, de que existe uma verdade por trás da aparência, o que suporia uma metanarrativa e uma posição em que se possa reproduzir a realidade. Noutras palavras, a ideia de produzir teoria com base num referente do real é taxativamente criticada, bem como a ideia de verdade a ser desvelada. Não existe verdadeiro ou falso, e sim, “regimes de verdade”, em que a realidade está circunscrita à linguagem e aos signos. Assim, a ciência e a razão – em ambos vetores instrumental e emancipatório – enquanto possibilidades de esclarecimento e superação passam a tornar-se parte do problema e não da solução. Com base nisto, tem-se a defesa da semiótica ao invés da crítica ideológica e do contextualismo (SILVA, 1996) como necessário para a criação de narrativas parciais dependentes de seus emissores contrapondo-se a toda teoria com perspectiva de totalidade (HUNGARO, 2001).

Temos, desse modo, a formação de teorias pós-críticas. Não é por mera dedução, porém, sabemos que a Educação Física crítica¹⁴ se constituiu com base nas pedagogias críticas que buscavam formar elementos para a construção de uma nova hegemonia (SAVIANI, 2007). O núcleo duro das preocupações com o ensino de

¹⁴ A nova Educação Física que se forma a partir dos anos de 1980 pode ser chamada de progressista, crítica ou renovadora. Quem se interessa em contrapô-la ou criticá-la a partir do referencial pós-moderno e pós-estruturalista tem utilizado o termo “crítica”, visto que como contraponto propõe-se uma teoria “pós-crítica”. Portanto, para que não haja mal-entendido se faz necessário esta advertência.

Educação Física – mais precisamente, com o que se convencionou chamar de metodologia de ensino e que resultou em algumas propostas didático-pedagógicas – foi principalmente extraído de tal busca da Educação nos anos de 1980.

Na entrada dos anos dois mil ganharão força questionamentos sobre a Educação Física escolar baseados nas chamadas teorias pós-modernas e pós-estruturalistas. Especificamente na Educação a convergência dos estudos culturais com as teorias pós-modernas e pós-estruturalistas deu base para as teorias pós-críticas. Estas passaram a dar base para uma crítica específica à Educação Física crítica, progressista e renovadora.

Ao notarmos em alguns autores (LIMA, 1999 e 2000; NOGUEIRA, 2003a e 2003b; BRACHT e ALMEIDA, 2006; ALMEIDA, BRACHT e VAZ, 2015; ROCHA et al., 2015) apontamentos sobre as características da pedagogia crítica no que concerne aos seus méritos e limites, entendemos que seria necessário pesquisar as características e perspectivas da produção de conhecimento em Educação Física escolar, tendo como objeto o ensino.

Com o objetivo de apreendermos a produção de conhecimento sobre ensino de Educação Física escolar, analisarmos, estabelecermos concatenações com os movimentos de renovação iniciados nos anos de 1980 e indicarmos as tendências atuais, selecionamos textos de oito revistas do campo da Educação Física que são significativas para a temática. São elas: Cadernos de Formação da RBCE, Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), Revista Motrivivência, Revista de Educação Física/ Journal of Physical Education (UEM), Revista Movimento, Revista Motriz, Revista Pensar a Prática e Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (RBEFE).

Computamos um total de 5285 artigos publicados em 435 volumes/números até 2015. Deste montante de artigos selecionamos num primeiro momento 310 artigos o que corresponde a 5,86% do total e num segundo momento a quantidade de artigos selecionados passou a 241 correspondente a 4,56% do total. Com vistas ao levantamento dos textos adotamos uma única palavra-chave “ensino de Educação Física escolar”, e para selecionarmos, a relacionamos com temáticas – prática pedagógica, didática, proposta curricular e metodologia de ensino – que inevitavelmente produzam nexos e se correlacionem, mas que mantenha a palavra-chave como objeto central e motor do texto produzido.

Objetivamos com a seleção dos artigos realizar o levantamento dos livros relacionados à Educação Física escolar para que possamos compreender, analisar e apontar as tendências com base nas temáticas e na utilização dos livros.

Portanto, realizamos dois movimentos: o primeiro, foi selecionar e categorizar os artigos, e com bases neles darmos o início ao segundo movimento, que foi levantar os livros relacionados à Educação Física escolar mais referenciados, isto é, de 4.748 fontes (livros, artigos e documentos) indicadas nas referências bibliográficas dos artigos selecionados, 71 livros apareceram em mais de um artigo, o que representa 1,49% do total.

Estes dois movimentos permitiram apreendermos as características e tendências da produção de conhecimento em ensino de Educação Física escolar. Portanto, nosso **objetivo geral**, foi identificar, compreender e analisar a produção teórica da Educação Física brasileira sobre ensino em Educação Física escolar na contemporaneidade com base em livros e artigos científicos, através dos nossos **objetivos específicos**, que foram, realizar uma recapitulação dos movimentos de renovação da Educação Física iniciados em finais dos anos setenta e que tiveram seu ápice em finais dos anos oitenta; levantar, tratar e analisar informações sobre a produção teórica difundida em periódicos nacionais de maneira a categorizá-las; levantar e analisar os livros mais referenciados em artigos científicos dos periódicos nacionais e; apontar as tendências da Educação Física escolar concernente ao ensino.

Com respeito à delimitação temporal proposta, isto é, tratar do objeto a partir dos anos oitenta, há pelo menos três motivos que consideramos constituintes metodológicos: o primeiro, diz respeito à descontinuidade histórico-social fundada com a renovação da Educação Física brasileira. O que dava substância à Educação Física passa a ser superado com conservação, isto é, a defesa da Educação Física como responsável pelo desenvolvimento da aptidão física através de práticas sociais distintas, tais como a ginástica e o esporte. Por isso ainda presenciamos ideias e práticas que se assemelham e pertencentes ao que se buscou superar; o segundo diz respeito à constituição do seu campo acadêmico que se deu quase em concomitância com o processo de renovação. Parte dessa constituição ganha vida como fruto do processo de renovação; e terceiro que a produção teórica desde o processo de renovação tem levado em conta a constituição histórica da Educação Física brasileira desde os primórdios da

modernidade. Os esforços de Castellani Filho (2001), Soares (2004) e Paiva (2003) demonstram este entendimento.

Posto isto, é preciso acrescentar que adotaremos com vistas a atingir os objetivos deste estudo, a técnica de pesquisa baseada na revisão bibliográfico-documental e nos seus processos de levantamento, documentação e análise, com base em fontes bibliográficas e documentais, tais como livros e artigos, fundamentalmente, e teses, dissertações e anais de congressos, quando necessário.

Para o estudo dos textos utilizaremos a análise de conteúdo sistematizada por Bardin (1977) que consiste na pré-análise, exploração do material e o tratamento do material, a inferência e a interpretação. A pré-análise objetiva a organização através da escolha dos “documentos” para a constituição de um *corpus*, ou seja, o que se vai analisar, a formação de objetivos e/ou hipóteses e a produção de informações indicativas que darão base à interpretação¹⁵. A formulação de hipótese anterior à exploração e tratamento do material não consiste numa regra. O que é elementar neste momento é que com base nos objetivos se formam índice¹⁶ e indicadores que possibilitem recortes, categorias¹⁷ e códigos¹⁸. No momento seguinte que é o da exploração do material diz respeito ao uso das técnicas sobre o *corpus*. É uma organização e administração do que resultou do processo de categorização. Para finalizar aconselha-se um processo de inferência e interpretação do conteúdo organizado.

O *corpus* será constituído pelo conjunto de textos publicados em periódicos nacionais da Educação Física que historicamente publicam textos relacionados à nossa temática e são reconhecidos academicamente, se encontrando entre os estratos A e B do Qualis-Periódico da Capes. Ao estabelecermos a fonte criamos uma única palavra-

¹⁵ Existe certa mistura sem rigor entre análise de conteúdo e análise do discurso. No que diz respeito a interpretação a análise de conteúdo se atém mais ao texto como substrato da informação, isto é, como conteúdo. Já a análise do discurso vai além do texto à procura dos sentidos velados. Ambas abrem espaço para interpretação, no entanto, a análise de conteúdo parece-nos mais amarrada aos documentos. Ver Carregnato e Mutti (2006) e Ramos e Salvi (2009).

¹⁶ Índice é a referência a um tema e quanto mais este tema aparece se torna um indicador de relevância (BARDIN, 1977).

¹⁷ As categorias podem ser estabelecidas através de unidades de registro temáticas.

¹⁸ É importante notar que a formulação de recortes, categorias e códigos são necessariamente posteriores ao contato com o *corpus* evitando uma formulação *a priori*.

chave – ensino de Educação Física escolar – para proceder a determinação do *corpus* de análise.

Após determinada a palavra-chave consultamos as revistas através dos seus portais eletrônicos disponíveis via internet¹⁹. Utilizamos o recurso de busca sem nenhum filtro para que pudéssemos rastrear todo o arquivo. Por exemplo: ao digitar metodologia do ensino da educação física determinamos que a busca fosse feita em “todos”, o que permite a busca no corpo do texto, no título, no autor, entre outros. Feito o levantamento inicial através do título e resumo (somente em caso de dúvidas sobre o conteúdo a partir do título) passamos ao segundo momento de filtragem, qual seja, a leitura dos resumos, de trechos do texto (somente em caso de dúvidas sobre o conteúdo a partir do resumo) e da referência bibliográfica. O terceiro momento de filtragem se deu através da leitura completa dos textos, com vistas a fechar o *corpus* de análise. Com este fechado, passamos ao processo de pré-análise. Vale ressaltar, sobre este aspecto, que as produções teóricas significativas para o nosso objeto de estudo foram consideradas, independente de se enquadrarem na nossa limitação adotada.

Posto isto, faremos uma breve consideração sobre a exposição dos capítulos. Dispomos os capítulos em basicamente dois eixos que não estão explicitados textualmente, pois trataram-se apenas de um guia para a exposição: nos dois primeiros buscamos expor os (processos) movimentos de renovação da Educação Física, que, embora, tenha uma característica histórica, esboçamos algumas análises sobre as formas com que os movimentos são tratados e apontamos algumas obras significativas que deram seus alicerces e se tornaram propulsoras de novas propostas teórico-pedagógicas. A propulsão levou às discussões de caráter epistemológico, uma vez que o vetor acadêmico da área estava se desenvolvendo *pari passu* a sua ampliação profissional. Este eixo, portanto, é formado pelo capítulo 1 que trata dos movimentos de renovação nos anos de 1980 e início dos anos de 1990, tratando as principais obras teóricas com vistas a subsidiar as análises da produção teórica sobre o ensino de Educação Física.

¹⁹ As revistas foram consultadas nos seguintes sites: <http://www.seer.ufrgs.br/Movimento>, <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz>, <http://www.rbceonline.org.br/>, <https://www.revistas.ufg.br/fef>, <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia>, <http://www.revistas.usp.br/rbefe>, <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis>, <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos>.

O segundo eixo foi composto por dois capítulos, isto é, pelos capítulos 3 e 4. O capítulo 3 apresenta uma caracterização da produção teórica encontrada em periódicos científicos da área que abriga textos sobre no temática. Dessa maneira, pudemos estabelecer as características da produção teórica veiculada nos 8 periódicos selecionados, bem como, indicarmos algumas tendências, em termos de temáticas e problemáticas. No capítulo 4 partimos dos livros mais citados nos artigos científicos selecionados, o que nos deu substrato para percebermos o prolongamento dos movimentos de renovação iniciados nos anos de 1980.

Iniciamos este estudo com a seguinte dúvida: por qual motivo não temos mais propostas pedagógicas com características universalizantes, mesmo quando voltadas para determinada etapa do ensino, como as formuladas nos movimentos de renovação da Educação Física? Esta dúvida nos levou a estudar a produção teórica sobre ensino de Educação Física e percebemos haver um *continuum* com matizes e novas incorporações teóricas. Noutras palavras, a tese que ora apresentamos demonstra como as principais obras dos movimentos de renovação têm sido incorporadas na produção teórica sobre ensino de Educação Física. Poderíamos, com o intuito de ilustrar, recorrer ao movimento dialético exposto por Hegel, em que há negação e superação com conservação. O estágio atual, no que diz respeito à temática do nosso estudo, é de negação com conservação e alguns movimentos de superação, que esperamos estarem notáveis no decorrer do texto.

CAPÍTULO 1

ATUALIDADE DO ENSINO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: a herança dos anos de 1980 de 1990

A preocupação com a Educação Física na educação básica não é uma novidade. O que se alterou ao longo do tempo foram as formas e conteúdos do ensino e o estatuto assegurado a ele. Embora, desde quando se passou a discutir o ensino público no Brasil, e no caso da Educação Física (Ginástica) as investidas de Rui Barbosa, Fernando de Azevedo e dos escolanovistas²⁰, a discussão sobre sua função pedagógica na escola, o seu espaço e tempo, seus conteúdos, métodos e objetivos estão em pauta. Tudo isso antes mesmo de na Constituição da República de 1937, tornar-se obrigatória no ensino primário, secundário e normal (CASTELLANI FILHO, 2001; BETTI, 1991). Somente após a Nova LDB promulgada em 1996, é que, formalmente, a Educação Física será tratada como um componente curricular. Segundo Castellani Filho (2002) o Conselho Federal de Educação em 1971, por meio do Parecer nº 853 e da Resolução nº 8 dispõe a Educação Física como atividade curricular, condição esta que foi alterada na Nova LDB em 1996.

Como sabemos a legislação é um marco jurídico que pode dependendo da correlação de forças e dos interesses envolvidos – não esqueçamos que é possível assegurar a incivilidade –, assegurar patamares de civilidade, mas que não necessariamente representa e acompanha a realidade da matéria que trata. Desse modo, a Educação Física foi sendo constituída por distintas influências (médica, militar, esportiva e escolar) e cumprindo em cada época certa função social próxima a sua

²⁰ Segundo Saviani (2008, p. 179-180): “‘Pedagogia escolanovista’ ou ‘pedagogia da Escola Nova’ é uma denominação referida ao amplo movimento de contraposição à pedagogia tradicional que se desenvolveu a partir do final do século XIX e se estendeu ao longo do século XX. Situa-se, pois, no âmbito da ‘concepção pedagógica nova ou moderna’, constituindo-se na sua mais difundida manifestação. Abarca um conjunto grande de autores e correntes que têm em comum a ideia de que a criança, e não o professor, é o centro do processo educativo, devendo, pois, o ensino ter como móvel principal a atividade e os interesses das crianças, vistas como sujeitos de sua própria aprendizagem. Dada a quantidade de autores e correntes que integram esse movimento pedagógico, há várias outras denominações à expressão ‘pedagogia escolanovista’, tais como ‘pedagogia ativa’, ‘pedagogia progressiva’ (Dewey e Anísio Teixeira), ‘pedagogia do trabalho’ (Kerchensteiner), ‘pedagogia da ‘escola sob medida’ e ‘pedagogia funcional’ (Claparède e Ferrière), ‘pedagogia dos interesses’, ‘pedagogia psicológica’, ‘pedagogia dos métodos ativos’, ‘pedagogia do ‘método Decroly’’, ‘pedagogia do ‘método Montessori’’, pedagogia do ‘plano Dalton’, pedagogia do ‘plano Iena’ etc.”.

influência predominante, e não necessariamente reprodutora cega dessas influências²¹. Bracht (1999a e 1999b) nota que até pelo menos a década de setenta quando temos o advento das chamadas Ciências do Esporte e seu caráter cientificista, a produção teórica no âmbito da educação física tinha uma ênfase pedagógica e fundamentada pela Biologia. Os estudos de Ferreira Neto (1999), Vago (1997, 1999 e 2000) e Paiva (2003a e 2003b) demonstram como mediadas por um complexo ideal desenvolvido pelos intelectuais da Educação, da Medicina e da Instituição Militar – o que não exclui o Esporte – apoiados por intelectuais orgânicos ao Estado brasileiro e propositores de legislações e políticas, a Educação Física vai se forjando pedagogicamente. Seja na escola militar ou na escola civil, sejam quais fossem suas funções sociais (sanitárias, higiênicas, eugênicas, patrióticas, morais e industriais, etc.) a Educação Física se constitui como uma intervenção pedagógica. Noto isto, pois embora ela fosse fundamentada pela Biologia, Fisiologia e Medicina e teorizada por intelectuais²² (BRACHT, 1999f) de outros campos (Medicina, Forças Armadas, Pedagogia e Política) tinha propósitos pedagógicos e seus mecanismos de efetivação, tais como, didática, objetivos, métodos e técnicas de ensino.

Ambos movimentos, de constituição de um corpo de intelectuais com inserção acadêmica próprios da Educação Física – mesmo que formados em outras áreas – e da elevação do patamar de atividade curricular para componente curricular, ganharão forças a partir dos anos de 1980²³.

²¹ Estudos como os de Paiva (2003, 2003a, 2003b) têm demonstrado e matizado a formação histórica da Educação Física e a influência da Medicina. Amarílio Ferreira Neto organizador da Pesquisa Histórica na Educação Física que se encontra em seu sexto volume, também tem contribuído com o esclarecimento de várias lacunas da história da Educação Física. Nunca é demais mencionar Castellani Filho (2001) e Soares (2004) que problematizaram a forma de compreender a Educação Física brasileira e seus legados.

²² Exceção é a produção de Inezil Penna Marinho. Ver: GOELLNER, S. V. (Org.). **Inezil Penna Marinho: coletânea de textos**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2005. CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. 7 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001. NASCIMENTO, C. C. Inezil Penna Marinho: o tempo de uma história. In: FERREIRA NETO, A. **Pesquisa histórica na educação física**. vol. 2. Vitória: UFES. Centro de Educação Física e Desportos, 1997.

²³ É importante notar que a Educação Física não passou por processos de renovação somente nos anos de 1980, bem como, o seu processo de escolarização. Veja por exemplo a defesa de Ferreira Neto (1999) da pedagogia militar (no Exército e na Escola) como fundamental para a formação histórica da Educação Física enquanto componente curricular. No que se refere a tratá-la conforme um componente curricular, Ghiraldelli Junior (2001) se refere a Educação Física pedagogicista predominante no intermezzo democrático (1945-1964), como preocupada com a defesa de sua função educativa na escola. Além de instruir ela seria educativa (preocupada com a formação cidadã) tornando-se orgânica à práxis escolar.

Em fins dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, em compasso com o processo de “abertura política lenta e gradual” e com o que Saviani (2007) chamou de “organização e mobilização do campo educacional” que foi o propulsor das ideias pedagógicas contra-hegemônicas, professores formados em Educação Física passarão a desenvolver uma atividade intelectual que ajudará a constituir um processo de renovação da Educação Física (CAPARROZ, 1997; DAOLIO, 1997).

Desse modo, o processo de democratização da escola em termos de gestão, do currículo, de planejamento do ensino e do processo ensino-aprendizagem, provocado e possibilitado pela “organização e mobilização do campo educacional” será um dos panos de fundo – talvez o principal – para a renovação da Educação Física. O outro pano de fundo foi a formação por meio da Pós-Graduação – cursada fora da Educação Física em boa parte dos casos – de uma produção acadêmica que mais tarde constituirá através dos programas, áreas de concentração e linhas de pesquisa, e com a participação dos intelectuais que iniciaram o processo de renovação, um campo acadêmico.

Ao nosso ver esse cenário possibilitou a formação de intelectuais incomodados com os meandros da Educação Física existente e passaram a expô-la, em termos históricos, psicológicos, políticos e filosóficos, e criticá-la. No processo de crítica uma das ênfases se dará sobre o ensino, uma vez que se defendia a formação de um homem de tipo novo mais compatível com o processo de democratização em curso e que a Educação Física existente teria dificuldades em formar.

Nos centraremos mais na questão teórica e acadêmica²⁴ para tratar da herança dos anos de 1980, no entanto, entendemos que o nomeado por nós de processos de renovação da Educação Física forjou-se através de movimentos constituídos pela vida profissional²⁵ e pela produção teórico-acadêmica, que nos anos de 1980 tiveram uma forte carga política. A busca pela transformação da Educação Física foi teórica e política. Desse modo, o que se convencionou chamar de Movimento Renovador da

²⁴ A produção teórica não necessariamente é acadêmica. Ela pode se dar fora do mundo acadêmico. Pode ser veiculada em revistas não acadêmicas, revistas profissionais, livros, jornais, entre outras formas de difusão. Nos anos de 1980 tal distinção era mais possível do que nos dias de hoje, tendo em vista o peso do produtivismo acadêmico e sua força “gravitacional”.

²⁵ Uma das principais lacunas sobre a história da Educação Física nos anos de 1980 se refere aos professores de Educação Física do ensino básico. Não temos pesquisas que demonstrem como se dava a prática pedagógica. Temos somente indícios através de alguns comentários jornalísticos e das ações da APEF, que também carece de pesquisas.

Educação Física (BRACHT e GONZÁLEZ, 2014; MACHADO, 2012; CAPARROZ, 1997) tem parecido inapropriado, por não termos clareza se de fato houve um movimento, o que pressupõe organização. O que parece é que existiu uma confluência de esforços intelectuais e políticos com vistas à crítica da Educação Física existente o que gerou, de acordo com as possibilidades e limites teóricos e políticos da época, um *dever ser*, isto é, a necessidade doutra Educação Física. Assim, seria mais apropriado falarmos em confluência de movimentos distintos que objetivavam a transformação da Educação Física, o que não nega a existência de contradições e resistências.

Talvez um dos espaços de maior importância tenha sido o CBCE por catalisar a formação, o debate e a difusão teórica e acadêmica, que a partir de meados dos anos de 1980 tornou-se *locus* privilegiado para a formação de uma Educação Física crítica e progressista, o que não se deu sem resistência e contradições (DAMASCENO, 2013).

Porém, tivemos outros movimentos nos anos de 1980 organizados por entidades profissionais, universidades, faculdades, diretórios e centros acadêmicos, jornais e revistas entre outros.

Apontaremos alguns exemplos dos movimentos ocorridos nos anos oitenta, em termos de eventos que contribuiriam para a formação de uma Educação Física renovada e crítica. Abaixo reproduziremos um quadro com base em Castellani Filho (2001, p. 194-196) que se referiu somente aos primeiros encontros em que participou nos anos de 1980 e que pode nos dar uma ideia de como a Educação Física estava sendo debatida, difundida²⁶ e movimentada.

Evento	Promoção	Período de Realização
I Semana de Educação Física	Universidade Estadual de Maringá - PR	Agosto/83
I Curso de Conscientização do Acadêmico e do Professor de Educação Física	Secretaria de Estado da Cultura e Esportes, Curitiba - PR	Novembro/83

²⁶ Guiraldelli Júnior (2001, p. 15) em livro publicado em 1988, considera o estado em que se encontrava a Educação Física nos anos de 1980: “A Educação Física brasileira está em ebulição. Desde o início dos anos 80, qualquer observador da área pode constatar que em vários estados do país pululam núcleos empenhados na rediscussão de temas que vão desde a redefinição do papel da Educação Física na sociedade brasileira até questões ligadas às mudanças necessárias ao nível da prática efetiva nas quadras, ginásios e campos”.

I Encontro Fluminense de Estudantes de Educação Física	Diretório Acadêmico de Educação Física da Universidade Rural do Rio de Janeiro e Centro Acadêmico de Educação Física da UFRJ, Rio de Janeiro - RJ	Dezembro/83
I Seminário de apoio à Democratização da Escola	Divisão de Programas e Atividades Especiais da Secretaria Municipal de Educação, São Paulo – SP	Dezembro/84
I Encontro Municipal de Professores de Educação Física	Secretaria Municipal de Educação, Belo Horizonte - MG	Junho/85
I Encontro Paulista de Professores e Estudantes de Educação Física	Associação de Professores de Educação Física do Estado de São Paulo – SP	Agosto/85
I Encontro Brasileiro de Professores de Educação Física	Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa – PB	Agosto/85
I Encontro Nacional de Educação Física Escolar	SEED/MEC e Secretaria de Estado da Educação, Curitiba – PR	Novembro/85
I Encontro Alagoano de Educação Física	Associação dos Professores de Educação Física do Estado de Alagoas e Diretoria Acadêmico “Primeiro de Novembro” do Curso de Educação Física da Universidade Federal de Alagoas, Maceió – AL	Novembro/85
I Seminário “Educação Física Escolar, uma Prática Educativa”	Secretaria de Estado da Educação, Curitiba – PR	Fevereiro/86
I Encontro de Professores de Educação Física do Distrito Federal	Fundação Educacional do Distrito Federal, Brasília – DF	Março/86
I Encontro de Professores de Educação Física do Município	Secretaria Municipal de Educação Aracajú – SE	Mai/86
I Encontro USP/UNESP e UNICAMP de Estudantes de Educação Física	Centro Acadêmico Educação Física FEF/UNICAMP, Campinas – SP	Junho/86
I Encontro de Ex-Estudantes, Estudantes e Professores de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso	Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá – MT	Agosto/86
I Semana de Estudantes de Educação Física	Diretório Acadêmico da Escola Superior de Educação Física do Pará, Belém – PA	Agosto/86
I Simpósio Baiano de Educação Infantil	“ECUUS”Promoções, Salvador – BA	Julho/87

I Congresso Estadual de Professores de Escolas Superiores de Educação Física	Faculdades Integradas de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz – RS	Outubro/87
I Congresso Estadual de Educação Física Escolar	Associação de Professores de Educação Física do Estado de São Paulo – SP	Novembro/87
I Congresso Sergipano de Educação Física e Desportos	Universidade Federal de Sergipe, Aracajú – SE	Novembro/87
I Congresso Estadual de Educação Física e Desportos	Secretaria de Estado da Educação e Cultura, Cuiabá – MT	Dezembro/87

Ao contabilizar notamos que foram 20 eventos ocorridos pela primeira vez num intervalo de quatro anos. É possível notar, também, que em boa parte são eventos destinados à professores e em sua maioria organizados por secretarias municipais e estaduais de educação e universidades.

Podemos acrescentar, ainda, o primeiro Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte²⁷ – Região Norte/Nordeste ocorrido em 1980 na cidade de São Luiz do Maranhão, que teve como co-patrocinadora a SEED/MEC, que segundo Castellani Filho (2001) deixou transparecer o incômodo com o título sugerido pela comissão organizadora, qual seja, “Desporto e Pobreza”, fazendo com que fosse alterado para “Desporto em Regiões em Desenvolvimento”. O incômodo estava posto. Muito dos movimentos que contribuíram para a renovação da Educação Física tinham um vetor em comum, a crítica.

Mesmo, como veremos abaixo, eventos ocorridos fora das universidades²⁸, àqueles que discutiram de alguma forma o esporte, estabeleceram uma correlação com o contexto brasileiro com tendências democratizantes, o que passou a contribuir com a

²⁷ Através dos temas gerais dos CONBRACEs ocorridos nos anos de 1980 podemos notar como a Educação Física em processo de renovação se desenvolveu no CBCE. Vejamos: I (1979) A criança brasileira e a atividade física; II (1981) Esporte no Brasil; III (1983) Treinamento desportivo; IV (1985) As Ciências do Esporte na Nova República; V (1987) A criança e o esporte no Brasil; VI (1989) Esporte e mudança na América Latina. Para maiores informações ver Damasceno (2013) e Paiva (1994).

²⁸ Não encontramos pesquisas sobre os eventos ocorridos nos anos de 1980, seja àqueles realizados por veículos de imprensa, por associações profissionais ou instituições da administração pública, seja os realizados por organizações estudantis. Neste último caso há o esboço de Castellani Filho (2001) supracitado. Entendemos de fundamental importância a realização dessas pesquisas, pois pode iluminar como o processo de renovação da Educação Física se deu por esses meios e como atingiu estudantes, profissionais da Educação Física e outras áreas e a sociedade brasileira.

renovação da Educação Física, não somente por terem como protagonistas alguns jovens intelectuais, mas também, por propiciarem o debate e a difusão de ideias entre os professores e profissionais de Educação Física e profissões relacionadas ao Esporte.

Para além dos responsáveis pela formação (universidade) e pelos responsáveis pela atuação profissional circunscrita à escola (secretarias municipais e estaduais e professores), temos notícias de eventos organizados por entidades como o SESC e por jornais de grande circulação como a Folha de S. Paulo em parceria com a APEF-SP²⁹, envolvendo o esporte e a Educação Física. Traremos abaixo alguns exemplos ocorridos em São Paulo³⁰.

Em 16 de junho de 1983 a Folha de S. Paulo promoveu um debate sobre “Mercado de trabalho e formação profissional do professor de Educação Física” e teve como participantes o presidente da APEF-SP Válder Gino Giordano; o secretário municipal de Esporte e Turismo, Caio Pompeu de Toledo; o coordenador de Esporte e Lazer do Banespa, Sérgio Roberto Zancapé; Antonio Carlos Prado do SESC; o diretor da Faculdade de Educação Física de Sorocaba, Antônio Carlos Bramante; o professor José Guilmar Mariz de Oliveira da USP e o vereador Gabriel Ortega. O problema que suscitou o debate foi o fato do mercado de trabalho absorver à época somente 10% dos 37 mil profissionais existentes em São Paulo. É interessante como a Educação Física tinha visibilidade neste jornal da capital paulista, pois no dia 19 do mesmo mês e ano, sai publicada matéria sobre o debate (FORMADOS..., 1983).

Em matéria que comentara a ocorrência futura do evento, bem como, seus motivos, são apontados alguns problemas pelos quais passava a Educação Física em meados dos anos de 1980. Por exemplo, o presidente da APEF-SP Válder Gino Giordano afirmara que a rede pública estadual e municipal era responsável por empregar 80% dos profissionais e que poderia ser maior o número se não houvesse evasão das aulas de Educação Física a partir da 6^a série, o que segundo ele ocorria através de atestado médico ou atestado de trabalho. O professor Moacir Brondi Daiuto

²⁹ Guiraldelli Júnior (2001, p. 46) nota a importância da revista *Corpo e Movimento*, publicada pela APEF-SP e da revista carioca *Sprint Magazine*, como possibilitadoras de “... uma discussão mais aberta, inexistente até então”.

³⁰ Não há de forma alguma a intenção de generalizar, a partir dos exemplos de São Paulo, a compreensão sobre as formas como os movimentos renovadores se deram. Outrossim, entendemos que é preciso aprofundar pesquisas sobre os vários determinantes da renovação da Educação Física.

da USP reivindicara o cumprimento da lei sobre a extensão do ensino da Educação Física para todas as séries, em especial o 1º grau. Marco Antônio Magnone da Escola de Educação Física Guarulhos aborda a questão e relaciona o problema à atividade crescente dos leigos no mercado de trabalho e à necessidade de regulamentar a profissão (FORMADOS..., 1983).

A Folha de S. Paulo noutra matéria datada de 19 de junho de 1983, com o título “Alternativas da Educação Física debatidas na ‘Folha’”, ainda repercutindo o evento supracitado, traz mais alguns trechos da exposição dos participantes. Desconsideraremos os trechos que trazem falas dos convidados acima expostos, por se repetirem (ALTERNATIVAS..., 1983).

Antônio Carlos Bramante da Faculdade de Educação Física de Sorocaba trata a questão por três vetores: o que ele chama de falta de vocação dos alunos graduandos; a monocultura do futebol que impede de se trabalhar outras modalidades esportivas; e a pouca tradição do Brasil em prática de atividades físicas. O convidado do SESC, Antônio Carlos Prado chama a atenção para a falta de políticas sociais que atendam a população fora da escola, ou que pode interpretar que o oferecimento de políticas de Educação Física e Esportes ampliaria o mercado de trabalho e atenderia a população. Ele defendeu a mobilização e a conscientização de alunos e professores das escolas de Educação Física, através de debates e seminários que pudessem envolver a família, e não somente a cobrança dos dirigentes do governo. Seguindo o mesmo raciocínio o secretário de Esportes e Turismo do Estado de São Paulo, Caio Pompeu de Toledo, via como necessária uma conscientização sobre importância da prática esportiva e do exercício físico, em termos de prevenção da saúde ou de socialização, participação e alegria. Tratando de outra questão José Guiomar Mariz de Oliveira da USP criticou a estruturação dos cursos superiores no Brasil, afirmando que os egressos dos cursos de Educação Física se formam pseudoespecialistas em esportes, dança e lazer (ALTERNATIVAS..., 1983).

Com base na matéria descrita acima é possível tangenciarmos alguns problemas postos na Educação Física. Vimos: a cobrança da escolarização³¹ da Educação Física

³¹ Em 1984, o jornal O Estado de S. Paulo publica uma nota sobre pressão dos professores de Educação Física do município de São Paulo sobre o Prefeito Mário Covas, pedindo a revogação da lei 1.968 de 4 de janeiro de 1983, que acabava com o ensino de Educação Física nas escolas municipais de Ensino Infantil e na primeira e segunda séries do primeiro grau (MESTRES..., 1984, p. 10). Tal fato indica-nos

em todo o ensino – Valter Gino Giordano da APEF-SP afirmou no evento que a associação enviaria um manifesto à ministra da Educação, Ester de Figueiredo Ferraz, tratando da obrigatoriedade da Educação Física no ensino superior –; o mercado de trabalho restrito à escola; falta de políticas culturais que abarcassem a Educação Física; a questão da formação universitária precária (fica a dúvida ao que se referiu de fato o professor); e por fim, a regularização da profissão como necessária para combater o aumento de leigos no mercado de trabalho.

Outro aspecto é importante assinalar: nenhum dos novos intelectuais da Educação Física que estavam contribuindo para a sua renovação crítica e progressista estavam presentes como convidados do debate. Estavam na plateia, como atesta a carta escrita por Castellani Filho (1983), enviada ao jornal, mas não publicada. Entre outras coisas, Castellani Filho (1983) chama a atenção para o teor da matéria publicada no dia 19 de junho com o resumo do debate, que não informava sobre as questões levantadas pelos espectadores presentes na plateia, entre elas: que tipo de profissional se formava e qual se queria formar; sobre o autoritarismo por traz da proposta de obrigatoriedade do ensino em todos os graus e da forma mecanicista de se compreender mercado de trabalho-formação profissional, em que o segundo deveria ser moldado pelo primeiro.³²

que enquanto professores, associações, sindicatos e alguns políticos lutavam pela estensão da Educação Física para todo o primeiro grau, havia movimentos contrários. Uma nota de 20 de março do mesmo ano e mesmo jornal, demonstra que a lei não foi revogada. No entanto, a secretária da Educação Guiomar Namó de Mello assinou portaria para a diminuir o número de alunos por turma (mínimo de 35 para 25 e máximo de 50 para 35), o que aumentou o número de turmas e possibilitou a manutenção de professores não concursados (OUTRA..., 1984). Com a lei instituída pelo Prefeito Mário Covas, o ensino de Educação Física do município de São Paulo se igualou ao do Estado, com uma diferença: as aulas nas terceira e quarta séries do primeiro grau (ensino fundamental) foram mantidas. Há notícias em 1982 (CURSOS..., 1982, p. 16) de um curso da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo de Educação Física na pré-escola destinado a professores do Ensino Infantil. Está notícia indica que havia problemas no ensino de Educação Física na pré-escola, o que deixa em aberto os motivos da lei 1.968 sancionada por Mário Covas.

³² Temos notícias de debates progressistas tendo em vista o contexto sociopolítico e os temas abordados. Vejamos: em 15 de março de 1984, no auditório da Folha de S. Paulo em parceria com a APEF-SP, realizou-se um debate sobre o “autoritarismo no esporte” que foi publicado em parte pela Revista Corpo & Movimento (MACHADO NETTO e CASTELLANI FILHO, 1984). Foram convidados para o debate um atleta, Marcos Abdala Moura da seleção brasileira de basquete (não compareceu); um dirigente esportivo, Adilson Monteiro Alves, vice-presidente de futebol do Sport Clube Corinthians Paulista (não compareceu); um político, o deputado Roberto Rolemberg; um jornalista, Juca Kfourri da Revista Placar e uma profissional da Educação Física, a Profa. Kátia Brandão Cavalcanti da Universidade Gama Filho (UGF). É importante notar que a Educação Física estava envolvida através da APEF-SP, da Revista e da professora que teve participação. O outro debate ocorreu em 9 de agosto de 1984, no Centro de Lazer SESC Fábrica da Pompéia, numa parceria entre SESC, CBCE e Associação dos Cronistas Esportivos de São Paulo, abordando os jogos olímpicos e a política. Os convidados foram: Mauro Betti à época professor e mestrando, o atleta Lars Bjorkstrom medalhista olímpico, a professora Maria Izabel de Souza Lopes e o técnico do SESC, Luiz Octávio de Lima Camargo (CASTELLANI FILHO; RAMOS; MACHADO NETTO, 1985).

Podemos perceber com base na pesquisa em jornais que é possível formar uma imagem da década de oitenta. As notas – são escassas as matérias – encontradas no jornal O Estado de S. Paulo, são muitas vezes informações de cursos, debates, encontros, convocações, entre outras, mas que nos dão indícios do que se passava na Educação Física em termos de ensino. Com brevidade e com base no jornal, traremos alguns exemplos que nos ajudará a formar uma imagem dos anos de 1980 para enriquecer nossas possibilidades de compreensão.

Veremos adiante as notas e matérias relacionadas aos conteúdos que de alguma maneira se fazia importante à prática pedagógica dos professores do ensino público municipal e estadual e que foram por órgãos responsáveis dessas instâncias oferecidos. Em 1981, temos uma nota da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) informando a realização de dois “treinamentos” da modalidade “Ginástica Rítmica Desportiva”. A intenção era formar professores para treinar outros professores e assim multiplicar o treinamento (TREINAMENTO..., 1981, p. 17). Em 1982, há notícia de um novo treinamento oferecido pela CENP: “O treinamento constará de duas fases, com carga horária de 30 horas cada uma, e de aulas práticas e teóricas sobre a utilização dos aparelhos oficiais e auxiliares de Ginástica Olímpica” (TREINAMENTO..., 1982, p. 16). A dúvida que nos assalta é a possibilidade de generalização e prática pedagógica dos conteúdos “treinados”, em termos de infraestrutura e possibilidades pedagógicas³³.

É possível, do mesmo modo – relacionarmos ao que se considerava importante para o ensino de Educação Física – apresentarmos os cursos oferecidos pela APEF-SP que poderia ser frequentado por professores das duas redes públicas. Esta associação realizou por muito tempo o Curso Internacional de Extensão Cultural³⁴. Em 1982, ele

³³ Em 1988, isto é, seis anos após o “treinamento”, o jornal O Estado de S. Paulo publica uma carta assinada por professores de Educação Física de São Miguel Paulista (SP) – Manuel Araujo da Hora, Walter Cícero Teófilo, Domingos Razzano Filho, Sonia Maria Azevedo e Célia Araujo Carvalho –, que chamava a atenção para as condições precárias das escolas, para a formação deficiente e para o desprestígio da Educação Física como integrante da formação escolar, incluindo o material, o acompanhamento “médico dos alunos”, local adequado para a prática e tratamento humano para com os alunos. Vocalizam, que em caso de medalha, o que seria uma exceção diante da realidade, os atletas usem o podium para chamar a atenção para estes fatos (O SONHO..., 1988, p. 2).

³⁴ Segundo Sartori (2006) entre 1940 e 1950 as APEF – nesse período existiam três a de São Paulo, a do Rio Grande do Sul e a do Rio de Janeiro – adotaram uma forma de propiciar aperfeiçoamento profissional aos seus associados trazendo em período de férias referências internacionais, tais como, Auguste Listello (França), Gehrard Schmidt (Áustria), Ivan Vargas (Iugoslávia), entre outros. Tais cursos receberam o nome de “Estágios Internacionais”, provavelmente os precursores do Curso Internacional de Extensão Cultural.

se encontrava em sua 23ª edição e fora realizado no SESC de Bertioga (SP). Os professores de Educação Física de primeiro e segundo graus da rede pública estadual tiveram dispensa de ponto para participar do curso, o que faz constatar entrosamento e/ou negociação entre as partes (DISPENZA..., 1982, p. 15). O XXIV ocorreu em 1983, em Piracicaba (SP), no campus Taquaral da UNIMEP, envolvendo os seguintes temas: Ginástica Dança com Edson Claro; Atividades Físicas Generalizadas com José Elias de Proença; Voleibol com Jonildo da Rocha Carvalho; e Teoria do Treinamento desportivo com Asdrubal Ferreira Batista. Por fim a nota específica o público Destinatário: “Esses temas todos estarão voltados para as necessidades do Ensino de 1º e 2º graus (Educação Física Escolar)”, (XXIV..., 1983, p. 28).

Não tivemos notícias do XXV Curso. O XXVI foi novamente realizado no SESC em Bertioga (SP), e teve como principais temas:

... estudo do Jazz Moderno, Educação Física Escolar, Educação e Didática, Ginástica Rítmica Formativa, Ginástica Expressiva, Recreação, Atualização das regras do Voleibol, Atualização das regras do Basquetebol, Legislação em Educação Física, Avaliação em Educação Física, Constituinte, Participação Política do Professor e Política de Esporte e Recreação na Empresa (EDUCAÇÃO..., 1985, p. 14).

O que há de novo na nota sobre o curso é a menção às questões próprias do contexto sociopolítico de democratização do Brasil. Parece que a APEF-SP estava sendo tocada (não movida) pelos novos ventos. No entanto, no que diz respeito ao que “devia” se ensinar em Educação Física na escola, ou que se entendesse como conteúdo, não havia tido mudança (BRACHT, 1999; CASTELLANI FILHO, 2001; CASTELLANI FILHO et al., 2009), pelo menos se nos restringirmos ao que encontramos através do jornal, ressaltando que se trata de indícios às tendências e não de generalização. Neste sentido, no final de 1986 se anuncia (EDUCAÇÃO..., 1986, p. 14) um curso de Psicomotricidade pela APEF-SP, a ser realizado entre janeiro e fevereiro de 1987, voltado para a “... Educação Psicomotora da pré-Escola ao 1º grau ...” e outro de “Desporto Educativo”, se afirmando que ambos cursos seriam ministrados por professores franceses.

A partir de 1987 a APEF-SP se mostrará mais preocupada com a nova proposta curricular do Estado de São Paulo. Nesse ano, através de nossa fonte, a APEF-SP se

mostra preocupada com a atuação profissional. Realiza três atividades distintas. Em junho promoveu um debate sobre o profissional nos clubes e as problemáticas enfrentadas cujas temáticas foram aspectos trabalhistas, patrocínio das empresas nos clubes, o espaço profissional e a organização da categoria (DEBATE..., 1987, p. 37). Em outubro realizou outro debate, porém com ênfase no ensino de primeiro grau e a nova proposta curricular da rede pública estadual.³⁵ Em novembro do mesmo ano entre os dias 12 e 15, realizou-se um congresso estadual com o tema geral, “Da formação profissional ao dia-a-dia na Escola”. Ao fim da nota informa que a APEF-SP havia formado um Grupo de Trabalho que estaria organizando reuniões setorializadas por delegacias (de ensino?) para construir uma posição sobre a nova proposta curricular (DEBATE..., 1987, p. 13).

A posição da APEF-SP viria em fevereiro de 1988. No que tange ao aumento de tempo do aluno na escola vê-se com bons olhos, uma vez que aumentaria a quantidade de aulas de Educação Física. Em relação ao problema da evasão e a repetência, a entidade entendia que não se deveria buscar a causa apenas na Educação, devendo se atentar para as questões econômico-sociais passíveis de resolução somente com reformas estruturais na sociedade brasileira. Com relação ao papel esperado da Educação Física a entidade entendia que havia acúmulo para se efetivar, no entanto, os erros cometidos no passado não poderiam se repetir, quais eram:

- a) verticalização e homogeneização dos programas e propostas curriculares;
- b) total atrelamento aos outros componentes curriculares, sem definição de objetos específicos;
- c) desrepeito às características individuais dos alunos, criando verdadeiras sessões de adestramento e automação de movimentos;
- d) precocidade da esportização estimulando a formação de atletas em miniatura;
- e) utilização indevida da recreação e do lúdico como fim e não como estratégia de aprendizagem;
- f) especificidade da legislação, via de regra contraditória em suas instâncias e quase sempre contrária aos direitos e interesses dos alunos;
- g) distanciamento da aprendizagem proposta na escola do acervo cultural dos alunos;
- h) descaracterização profissional do professor de Educação Física, tendo em vista a inexistência de uma política de capacidade (sic!) realizada em bases permanentes;
- i) “ausência” dos professores de

³⁵ Souza (2006) afirma que nos anos de 1980 vários estados brasileiros desenvolveram novas propostas curriculares. Em seu artigo ele demonstra através dos documentos produzidos pela Secretaria de Educação as mudanças ocorridas. Em fevereiro de 1988 o jornal O Estado de S. Paulo publica uma matéria sobre a implantação da jornada única do ciclo básico e os diversos problemas que deveriam ser enfrentados (BARBOSA e MAIOLINO, 1988).

Educação Física dos problemas educacionais da escola, sendo estimulado a assumir tarefas (festas, desfiles, fanfarras,...) que não lhe dizem respeito exclusivo; j) esvaziamento dos recursos financeiros destinados a aparelhar as escolas em equipamentos e materiais adequados (JORNADA..., 1988, p. 17).

E para concluir, segundo a nota (JORNADA..., 1988), a entidade afirmara que a classe de professores estaria atenta à novos métodos e técnicas de trabalho relacionadas as necessidades dos alunos e a função da escola e que cobraria a realização de cursos, encontros e treinamentos.

Como vimos a posição da APEF-SP acerca da proposta de jornada única do governo do Estado de São Paulo, foi dura e demonstrativa de que as atividades da associação com os professores de Educação Física, de alguma maneira se apropriava do processo de renovação consignado em teorias pela via acadêmica, e participava, enquanto associação interessada na prática profissional de seus associados, acompanhando, consultando, debatendo e propondo.

Realizamos este excuro com base em notas e matérias de jornais para demonstrar que a renovação da Educação Física levada à cabo nos anos oitenta foi absorvida, aceita, negada, recriada, criticada e difundida por vários vetores. Não podemos entender o processo como protagonismo somente de intelectuais que se tornariam, conforme o crivo de Gramsci (1978), orgânicos do processo de renovação.

Devemos acrescentar ao exposto acima a contribuição do movimento estudantil nos processos de renovação da Educação Física. Segundo Castellani Filho³⁶ (2001) a

³⁶ Em entrevista no ano de 2006, que constaria na publicação revista e ampliada do livro “Metodologia do ensino de Educação Física” em 2009, Castellani Filho relembra os anos de 1980 e sua participação nos ENEEFs: “O movimento estudantil – do qual fui partícipe já na condição de professor – desenvolvia os Encontros Nacionais de Estudantes de Educação Física (Eneefs) (...) se por um lado, traduziam a compreensão – ingênua – de uma Educação Física supervalorizada na sua capacidade de resolver os problemas brasileiros, por outro mostrava a vontade de se pensar a possibilidade de uma Educação Física distinta que tínhamos conhecido durante a nossa graduação. Eu me formei numa época em que nossos professores diziam o seguinte para nós: ‘Olha! Vocês fiquem tranquilos. Nós sabemos qual é o papel da Educação Física, qual é o objetivo da Educação Física. A Educação Física está aí pra dar conta do aprimoramento da aptidão física da população brasileira. A Educação Física está aí dentro das escolas pra melhorar a aptidão física dos educandos. Sabemos exatamente qual é o conhecimento que vocês precisam adquirir pra cumprir com esse objetivo. Então não se preocupem. Você vai passar três anos aqui nesta escola só aprendendo aquilo que nós dissermos ser necessário aprender’. Não havia crise. Isso para o aluno de 18, 19, 20 anos de idade era o melhor dos mundos! Nós ficávamos tranquilos com relação ao que íamos ser e fazer. A década de 1980 fez algo fundamental... Mexeu nessa *verdade absoluta*, nos mostrou que não existia *verdade absoluta*.” (CASTELLANI FILHO et al., 2009, p. 187). Itálicos do original.

ideia do Encontro Nacional dos Estudantes de Educação Física (ENEEF) surgiu na ocasião do 31º Congresso da União Nacional dos Estudantes (UNE) em 1980, e foi levada à prática nesse mesmo ano no mês de dezembro na Bahia. O que foi exposto e debatido no primeiro encontro, a saber, “(...) ‘a Conjuntura Política Nacional’; ‘A participação do Professor e do Estudante de Educação Física nas entidades’; ‘A problemática dos cursos de curta duração’” (CASTELLANI FILHO, 2001, p. 206) demonstra o jaez inicial do movimento e a relação com o contexto sociopolítico brasileiro.

Através do CEME – Repositório Digital da UFRGS³⁷ tivemos acesso a alguns cartazes dos Encontros realizados na década de oitenta. Com isto pudemos verificar algumas temáticas que foram tratadas. No III ENEEF realizado em Vitória (ES) em 1982, o temário foi: Conjuntura Política Nacional; Democratização da Universidade; Legislação; Currículo; Educação Física de base e atuação profissional. No V ENEEF realizado em Florianópolis (SC) em 1984, os organizadores utilizaram como mote o mesmo título de uma matéria publicada no jornal paranaense Folha Metropolitana em 1983. Texto escrito por Luiz Claudio Oliveira teve o seguinte título: Educação Física, ou a arte de adestrar seres humanos. A única diferença é que os estudantes de Educação Física substituíram o ponto final por sinal de interrogação ao final da frase.

³⁷ http://www.ufrgs.br/ceme/site/acervo/8_Movimento_de_Estudantes_de_Educacao_Fisica acesso realizado em 06/04/2016 às 21:24hs.



Fonte: CEME



Fonte: CEME

O VI ENEEF foi realizado em João Pessoa (PB) no ano de 1985³⁸ e teve como temática “Perspectiva de uma nova prática”. A ilustração se referia a uma formação com base na dúvida em detrimento de uma educação com base no automatismo de bonecos que se movem à corda. Já no VII ENEEF ocorrido em Curitiba (PR) em 1986,

³⁸ Encontramos no jornal O Estado de S. Paulo, no dia 30 de julho de 1985, uma nota sobre o I Encontro Paulista de Professores e Estudantes de Educação Física, que se realizaria na Assembléia Legislativa de São Paulo, entre os dias 2 e 4 de agosto, e era tido como evento preparatório ao VI ENEEF. Os locais disponíveis inscrição indicam que os estudantes das faculdades particulares de alguma maneira estavam se envolvendo. Constam na lista: APEF-SP, e os diretórios acadêmicos das Faculdades de Educação Física de Mogi das Cruzes, Santo Amaro, Santo André, Rio Claro, Guarulhos e USP (I ENCONTRO..., 1985, p. 40).

a temática estava relacionada a imagem de desinteressado, desleixado, professor observador da famosa “pelada”, que estava impregnada em sua prática profissional.



Fonte: CEME

O IX ENEEF realizado em Recife (PE) em 1988, tratou da questão das “condições para uma nova prática”. Pelo cartaz percebemos que as condições se referem à preocupação com quem irá ser formado e quem irá formar. Foi um momento em que se discutia a qualidade da educação brasileira, portanto, não estava mais sendo aceito tratar a questão do acesso como indicador de qualidade. Além disso, acrescentava-se o problema educacional no nordeste brasileiro (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005).

O primeiro ENEEF dos anos de 1990 e o XI em sua história, ocorreu em Aracajú (SE) em 1990, com a temática relacionada ao “corpo da Educação Física” e a necessidade de conhecimento para tratá-lo. O cartaz do evento ilustra o que possivelmente é um professor esculpindo um corpo com ajuda dos alunos. O que destoa do padrão até os anos de 1980 acerca da visão do corpo é que ao invés de utilizarem escadas, se elevam através de pilhas de livros (conhecimento).

Por fim reproduziremos o que escreveu numa missiva Castellani Filho (2001, p. 207-208) à Manuel Sérgio em 12 de setembro de 1984,

A certa altura da carta destinada a encontrá-lo em Lisboa, Portugal, assim me expressei: ...acabo de regressar de Florianópolis, capital de Santa Catarina, por onde estive participando do V ENEEF (...) O que vi e assisti encheu-me de força e esperança. De repente ali estavam reunidos cerca de 600 alunos de Educação Física vindos de todas as partes do país, discutindo o compromisso social do profissional de Educação Física, com uma maturidade e postura crítica jamais vista ou sentido nos inúmeros Encontros e Congressos de professores de Educação Física por mim presenciados. Não tenho dúvidas de que as pessoas, hoje na condição de alunos, num futuro bem próximo estarão contribuindo decisivamente para a sedimentação de uma nova postura profissional na Educação Física brasileira...

No trecho da carta acima o compromisso social, a maturidade e a postura crítica são apontadas como elementos importantes na característica daqueles alunos que participaram do Encontro e que estavam constituindo o novo *ethos* da Educação Física.

Com este excuro sobre os ENEEFs, mesmo que de forma epitelial, é possível observar como os estudantes se movimentavam em torno dos processos de renovação da Educação Física. Um problema que marcou a renovação e que na atualidade permanece é que o circuito do ENEEF e da maioria dos congressos se restringiam às universidades públicas, fazendo com que muito da efervescência dos processos não atingissem os estudantes e os professores dos cursos superiores privados – para não falar da rede de ensino básico público e privado. Mas, está é uma outra questão que não dependia da capacidade criada pelos diversos movimentos que geraram a renovação da Educação Física.



Fonte: CEME

Adiante apontaremos, *en passant*, através dos textos dos autores que deram forma e conteúdo aos processos de renovação da Educação Física, uma preocupação com o ensino, embora Medina e Oliveira não restringissem a Educação Física ao espaço escolar.

Medina (1983/2010) na introdução do seu livro, “A educação física cuida do corpo... e mente”, chama a atenção para a necessidade de formação de uma Educação Física que percebesse o corpo em sua totalidade e que não se prendesse a modelos prontos (famosas “receitas de bolo”) em sua intervenção. Nesse sentido, já demonstrava uma preocupação didático-pedagógica. Ele insistia com base em Álvaro Vieira Pinto e Paulo Freire na necessidade de conscientização baseada num elevar-se crítico do senso comum. Em 2010 o livro de Medina foi revisto e ampliado³⁹ e num dos textos que foi publicado em anexo, Hungaro (2010, p. 140) indica a importância da obra e seus temas fundamentais:

³⁹ O livro traz três textos em anexo. Medina (2010) ao se referir à nova edição e a dificuldade dele atualizar o seu ensaio de 1983, fala sobre o acréscimo dos três textos – A Educação Física brasileira e a crise da década de 1980: entre a solidez e a liquidez de Valter Bracht; Introdução à Ciência da Motricidade Humana de Rogério dos Anjos e A Educação Física e a tentativa de “deixar de mentir”: o projeto de “intenção de ruptura” de Edson Marcelo Hungaro. “A novidade ficou por conta do acréscimo, em forma de anexos, de três pequenos, porém consistentes e instigantes, ensaios que servem para atualizar o debate em torno das questões que afetam a educação física nos tempos atuais” (MEDINA, 2010, p. 11).

...o quadro de miséria das consciências; a essência do ato educativo e as relações da educação física com ele; o problema da fragmentação decorrente da crescente especialização das ciências – própria do positivismo; a denúncia da empobrecida formação do profissional da educação física; a crítica à enviesada compreensão da relação teoria e prática; um importante, embora inicial, mapeamento das concepções de educação física (convencional, modernizadora e revolucionária); a defesa de uma educação física revolucionária e o chamamento para a necessidade de construir uma nova educação física comprometida com a utopia...

Constata-se no fragmento acima que necessariamente a preocupação com o ensino – seja escolar, não escolar ou na formação de novos profissionais – era central. A década de oitenta e a crise instaurada ao nosso ver gravita na questão do ensino ou se quiser na formação de uma nova visão de homem formado na/pela Educação Física.

Oliveira (1983/2004) em seu livro “O que é educação física” incitava à época a necessidade de uma Educação Física humanista em que deveria se preocupar não com o máximo rendimento, e sim, com o ótimo. Para ele a educação não deveria se reduzir ao “mero exercício de ensinar”.

A tarefa educacional não se resume ao mero exercício de ensinar. Ensinar é um meio, não um fim. "Para que" ensinar está refletido nos objetivos a serem alcançados. "O que" ensinar sintetiza as necessidades dos alunos. "Como" ensinar implica fazer corresponder a ação à intenção pedagógica. Educação não é sinônimo de polidez, quietude, disciplina, obediência, nem mesmo ilustração. Educação também não é sinônimo de aprendizagem, quando despida de valores abonados pelo grupo social. Educação Física é Educação, na medida em que reconhece o homem como o arquiteto de si mesmo e da construção de uma sociedade melhor e mais humana. Onde não será necessário "levar vantagem em tudo". (as aspas são do original)

É notório que ambos intelectuais germinais na renovação da Educação Física tinham em seu horizonte uma necessária equiparação da Educação Física à tarefa educacional⁴⁰ que se colocava na ambiência da “abertura política” do início dos anos

⁴⁰ Oliveira (2010, p. 112-113), em texto publicado originalmente em 1984 na revista Comunidade Esportiva e depois juntado à esta obra, assevera: “A Educação Física, enquanto disciplina que estuda o homem em movimento, manifesta-se sob várias formas, entre as quais podemos destacar a Educação Física escolar, as atividades comunitárias e o esporte de alto nível. Apesar de suas peculiaridades, esses

oitenta, e neste aspecto, de forma abstrata⁴¹, é verdade, parece que já a viam na perspectiva de um componente curricular orgânico à escola e não estranho a ela e com uma função exterior.

Castellani Filho (1983) em texto publicado no mesmo ano, ao propor (des)caracterizar a Educação Física para mostrá-la em suas entranhas, nota que nos anos de 1980 ela ainda era regida pelo Decreto n. 69.540 de 1971, que a tinha como “atividade”, isto é, não como componente curricular. E entende, apoiado em Saviani de Escola e democracia, que embora a Educação Física fosse determinada por uma macroestrutura político-econômica e sócio-cultural não lhe retirava, como queriam os reprodutivistas críticos, a autonomia relativa, uma vez que mesmo sendo determinada poderia influenciar o elemento determinante. E termina afirmando que a essência da Educação Física se encontrava em tal compreensão de educação, o que indicava uma preocupação numa Educação Física como um componente curricular orgânico, em que reconheça seus determinantes – econômicos, políticos, sociais e culturais⁴² – sem se subsumir-se a eles, de tal feita que possa construir sua autonomia e sua função escolar.

Bracht (1986) ao discutir a socialização através do esporte nas aulas de Educação Física busca demonstrar seu caráter ideológico e formativo burguês e como seus códigos e elementos constitutivos subsumem a Educação Física. No entanto, no mesmo espírito dialético defendido por Castellani Filho com base em Saviani, aponta

três setores integram-se – ou deveriam fazê-lo –, cabendo, pois, que observemos a Educação Física em uma perspectiva global. Fundamental seria, ainda, que na prática se configurasse um modelo verdadeiramente antropocêntrico, com o homem deixando de ser o objeto para tornar-se o sujeito do processo pedagógico-social-esportivo. Acreditamos que este trabalho – apesar de inspirado na prática da Educação Física formal (escolar) – possa contribuir para uma discussão mais ampla sobre a Educação Física, especialmente no que toca às atividades não formais e informais. Em contrapartida, a Educação Física formal carece da assimilação dos valores destas últimas, pois o excesso de sua formalização tende a identificá-la com o esporte de alto nível que, por sua vez, ressent-se do conteúdo pedagógico-social que deveria anima-lo”.

⁴¹ Caparroz (1997) entende que a produção teórica da década de oitenta não deu conta de tratar a educação física como um componente curricular por estar determinada teoricamente por compreensões macroestruturais da sociedade. É discutível a compreensão do autor pelo fato de que a realidade dos anos oitenta – e ele não ignora em nenhum momento tal fato quando cria a imagem do contexto brasileiro – e o debate educacional e pedagógico, tardiamente vão desenvolver pesquisas sobre a peculiaridade da constituição de um componente curricular. Um indício é verificável ao constataremos que as referências nacionais trabalhadas pelo autor têm sua produção publicada nos anos de 1990. Se pode asseverar que a produção teórica dos anos de 1980 não tratou desta questão, mas é preciso cuidado para não identificar tal afirmação como omissão ou como débito injustificado.

⁴² Quando pensamos em determinantes não excluimos os possíveis conteúdos da Educação Física, tais como: esporte, jogos e brincadeiras, ginástica, artes marciais e lutas, exercícios físicos, entre outros.

para a necessidade de se considerar os espaços de contradição próprios do esporte e elevá-los a ponto de partida de uma nova prática⁴³.

Bracht (1997)⁴⁴ perseguirá a questão da autonomia da educação física em relação aos seus determinantes, noutro texto três anos mais tarde, mas agora buscando apontar como tal prática social se forjou ao longo do tempo por distintas instituições (militar, escolar e esportiva) tornando sua substância sempre condição para outras práticas sociais. O autor ainda nota, num texto que segundo o mesmo pode ser lido como continuação do anterior, que ao se subordinar às instituições escolares, militares e esportivas a Educação Física foi se legitimando socialmente, processo que explica a sua ausência de autonomia pedagógica, uma vez que operou com códigos e elementos exógenos. O problema segundo Bracht (1997) não está em operar com códigos de outras instituições, e sim, não os tratar pedagogicamente de forma crítica para que se tornem constitutivos de sua identidade.

Como continuidade da questão da busca da autonomia pela Educação Física, ou sobre a ausência de autonomia, Bracht (1997) tratou da questão da busca pela legitimidade social. O autor afirmara que existiam várias questões sendo discutidas, mas que uma estava ausente ou sendo evitada, qual seja, a legitimidade da Educação

⁴³ Oliveira (2002) em artigo como síntese parcial de sua tese entende que determinada – o autor lista autores e obras analisados – produção teórica dos anos de 1980, muito marcada por uma leitura marxista da história da Educação e que com mais ou menos criatividade a traz para analisar a história da Educação Física, desenvolve uma historiografia que não levou em conta as mediações existentes entre processos macroestruturais econômicos, sociais, políticos e culturais e a apropriação, aceitação, crítica, negação e eventual superação na vida cotidiana. Com base em E. P. Thompson o autor busca demonstrar que houve uma cisão ou desmerecimento da constituição do ser social e a sua consciência social. Noutras palavras, nos fragmentos das obras que o autor analisa percebe-se que muitas vezes a força dos determinantes macroestruturais são absolutizadas esvaziando o espaço de ação dos sujeitos em suas variadas formas de lidar com as questões cotidianas. É de se concordar com Oliveira, no entanto, é de se indagar se está determinação metodológica desenvolvida por Marx e apropriada, desenvolvida e inovada por marxistas, tal como Thompson, era possível para intelectuais em início de produção teórica e através de fontes já filtradas por outras lentes. Os casos de Castellani Filho (1983), Bracht (1986) ou mesmo Castellani Filho et. al. (1992/2009) são emblemáticos, pois notam a questão dos espaços de contradição enquanto alternativa de atividade política e humana e da prática pedagógica progressista, o que era uma crítica ao reprodutivismo-crítico, mas não os levam até as últimas consequências, do ponto de vista pedagógico e metodológico. Então, temos produções teóricas que ao buscar explicar a Educação Física relacionando-a à sociedade, acaba por obscurecer a especificidade e as possíveis alternativas postas aos indivíduos de acordo com o cotidiano em que se encontra. Por isso é fundamental que conheçamos o cotidiano da prática pedagógica da Educação Física para que possamos apreender como têm sido dadas as respostas às questões generalizantes, bem como, as especificidades produzidas em cada contexto singular. Todavia, não defendemos que tal encaminhamento se descole das questões macroestruturais e se dedique a dar respostas imediatas e fenomênicas.

⁴⁴ Refiro-me ao texto, “Educação física: a busca da autonomia pedagógica” publicado em 1989 na Revista da Educação Física da Universidade Estadual de Maringá e em 1997 tornou-se capítulo do livro Educação física e aprendizagem social.

Física escolar. Qual sua função na instituição escolar? O que faz dela presente? Bracht (1997) entendia que mais do que esboçar o que a Educação Física deveria ser era necessário partir da “verdadeira” educação física, isto é, o que se realiza concretamente e não a compreender como uma entidade metafísica. Assevera o autor: “Acreditando estar respaldado pela história, entendo que a Educação Física é a prática pedagógica que tem tematizado elementos da esfera da cultura corporal/movimento”⁴⁵ (p. 35). Neste sentido entende Bracht (1997) na nota de pé de página número 5 (p. 35) que a Educação Física é em primeiro lugar, no sentido originário, uma prática social de intervenção imediata, que tornar-se-ia, posteriormente, uma área acadêmica e/ou campo da produção de conhecimento, argumento contrário ao que alguns defendiam⁴⁶. Com esta posição o autor não defende um praticismo destituído de teoria, e sim, chama a atenção para o fato de que a Educação Física possibilita a produção de conhecimento a partir dos problemas advindos da intervenção pedagógica.

O que legitima a Educação Física em cada momento histórico é o elemento da cultura corporal/movimento tematizado e qual a relevância para um projeto educacional hegemônico e suas ressonâncias no plano da cultura e da política. Assim, podemos notar a importância da Ginástica numa época e do Esporte noutra. Neste sentido, afirma Bracht (1997, p. 37):

Legitimar a Educação Física significa, então, apresentar argumentos plausíveis para a sua permanência ou inclusão no currículo escolar, apelando exclusivamente para a força dos argumentos, declinando do argumento da força (que é o que acontece quando um regime autoritário “legaliza” alguma prática social). Esta legitimação precisa integrar-se e apoiar-se discursivamente numa teoria da Educação. Na verdade, a legitimação de uma matéria se dá em função do papel que uma determinada época lhe atribui. Que funções, que papéis foram atribuídos à Educação Física nos diferentes momentos, e que função social/ humana a (pouca) teoria da Educação Física tem advogado para esta prática pedagógica?

⁴⁵ Bracht (1997) utilizava a expressão cultura corporal/movimento. Somente depois passará a utilizar a expressão cultura corporal de movimento ao discutir de um ponto de vista epistemológico a especificidade da Educação Física (BRACHT, 1999). Pode-se consultar ainda, o texto de Bracht (2006) sobre cultura corporal, cultura de movimento e cultura corporal de movimento.

⁴⁶ Parece-nos que o autor se refere a uma tendência existente de tratar a Educação Física antes como uma ciência, a qual teria um braço pedagógico e profissional que aplicaria o conhecimento produzido. O autor tratará destas e outras questões em Bracht (1999).

Bracht (1997) nos chama atenção para dois elementos auto-implicantes: primeiro a (pouca) teoria se encontrava sob a égide de uma filosofia positivista com apoio de uma compreensão de ciência analítica, o que quer dizer a ausência de uma teoria que leve em conta as questões ético-morais como objetivas, ou que o conhecimento produzido sob estes termos resulte em objetividade plausível e constatável; segundo a (pouca) teoria teria que ser aplicada, ou seja, uma compreensão da Educação Física como antes de tudo uma área do conhecimento que ofereceria subsídios à intervenção pedagógica. É interessante como esta compreensão do autor é notada numa obra importante para a renovação da Educação Física.

Retomando a "abordagem desenvolvimentista" de TANI et al. (1988), gostaríamos de exemplificar as limitações das abordagens empírico-analíticas no que diz respeito à formulação de uma teoria pedagógica para a Educação Física. Para os autores acima citados, "a Educação Física Escolar pode ser estruturada através de abordagens macroscópicas, de características filosóficas e administrativas, e também de abordagens mais microscópicas, que parte do estudo das características dos alunos em diferentes níveis de análise" (TANI et al., 1988. p. 135). Os autores optaram pela abordagem microscópica, considerada uma entre várias outras possíveis. Ora, o equívoco é patente, na medida em que as abordagens macroscópica (filosófica) e microscópica (descrição dos processos de desenvolvimento da criança) não são independentes entre si, de tal maneira que pudéssemos a posteriori apenas somar uma à outra. Elas muito mais se interpenetram, pois as decisões chamadas de filosóficas vão valer-se das informações sobre o desenvolvimento da criança, assim como aquelas decisões vão determinar, como diz HABERMAS (1988), o aspecto sob o qual aquele desenvolvimento será objetivado e tornado acessível à experiência. Os objetivos da Educação Física na Escola não podem ser simplesmente deduzidos logicamente dos conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança. É preciso para tanto, elucidar qual o papel desejável para a Escola em nossa sociedade. Isto por sua vez implica, tanto em fazer uma leitura da sociedade em que vivemos, como implica em projetar a sociedade que almejamos. Portanto, para uma teoria para a prática pedagógica em Educação Física, o "porquê" (decisões normativas) não pode ser discutido isoladamente do "como" (questões técnico-metodológicas) (BRACHT, 1997, p. 41)

O que leva Bracht (1997) a este entendimento é a especificidade da Educação que não era levada em conta pela (pouca) teoria produzida até aquele

momento, e evidentemente, com a intenção de discutir a Educação Física escolar⁴⁷. Desse modo Bracht (1997, p. 42) expõe o programa que depois será retomado no livro *Metodologia do Ensino de Educação Física*:

Estas duas questões de cunho geral devem ser precisadas. Uma teoria da prática pedagógica Educação Física, precisa: a) poder fundamentar esta prática no currículo escolar, isto é, precisa dizer a quais necessidades vem atender e da indispensabilidade de sua função, caracterizando assim o seu objeto - ou seja, precisa se defrontar com a pergunta do porque Educação Física na Escola, legitimá-la (implica discutir os fundamentos filosófico-antropológicos, o significado humano e social da ludomotricidade humana); b) desenvolver e apoiar-se numa concepção de currículo, definindo, entre outras coisas, a função da Escola no contexto societal, o saber ou o conteúdo de que vai tratar, bem como dos critérios para a seleção e sistematização destes conteúdos; c) em consonância com os objetivos e as características dos conteúdos, propor e fundamentar uma metodologia do ensino; d) explicitar uma proposta para o problema da avaliação do ensino.

Bracht (1997, p. 43-44) entende que há duas tentativas de fundamentar a Educação Física na escola: uma autônoma e outra heterônoma. A primeira vê a razão das atividades pedagógicas da Educação Física nas atividades corporais de movimento em si mesmas. A segunda busca uma razão fora. A primeira funda-se na Filosofia e na Antropologia e a segunda em disciplinas de jaez biológico. A primeira a referência é na ludomotricidade, a segunda é no mundo do trabalho em seu sentido produtivo e sério. Bracht (1997, p. 44-45) utiliza-se da classificação dada ao Lazer por Marcellino (1987) para caracterizar a Educação Física e mostrar a predominância da segunda referência⁴⁸:

⁴⁷ É importante lembrar que Bracht (1997) opta por tratar a Educação Física escolar. Tal fato faz com que o autor afirme que: “Assim, as diferentes disciplinas científicas que se ocupam do movimento humano, enquanto não envolvidas com a prática pedagógica em Educação Física, e ocupando-se com dimensões parcelares desta prática, são apenas fornecedoras de informações em estado bruto, que precisarão passar por um processo de teorização da pedagogia da Educação Física, e não poderão jamais substituí-la”. Até este ponto estamos de acordo com o autor, no entanto, em seguida afirma: “A pedagogia da Educação Física enquanto ciência prática, tem seu sentido não na ‘compreensão, mas no aperfeiçoamento da práxis’”. Levada as últimas consequências tal afirmação indagáramos: como aperfeiçoar sem compreender? Será que compreender a Educação Física como ciência da prática não levaria ao equívoco inverso do que propos o autor ao criticar Tani et al. (1988)? De todo modo, Bracht formulará noutros textos (ver por exemplo o debate de Bracht (2003) com M. Betti) uma compreensão distinta e menos esquemática que guarde uma interação dialética entre teoria e prática.

⁴⁸ O autor, noutro texto, entende que a educação física escolar deixa de se legitimar por sua função para o mundo do trabalho, tendo em vista as transformações ocorridas dos anos 1970 em diante, com a

a) compensatória serviria para diminuir o desgaste intelectual sofrido na sala de aula; b) utilitarista prepararia para o trabalho e para se recuperar do esforço despendido no trabalho; e c) moralista porque ajudaria a suportar a disciplina e a praticar atividades lícitas e moralmente aceitas.

Seguindo o raciocínio, Bracht (1997, p. 47) indica os elementos que ao seu ver legitimavam sem sofrer críticas a Educação Física escolar até os anos de 1980.

Em termos gerais, procurou-se legitimar a Educação Física via: a) contribuição para o desenvolvimento da aptidão física para a saúde; b) contribuição para o desenvolvimento integral da criança e, neste sentido, a contribuição (específica) da Educação Física era principalmente sobre o “domínio psicomotor” ou “motor”; c) contribuição para a massificação esportiva e detecção de talentos esportivos (a famosa base da pirâmide); d) a Educação Física trata de dimensões do comportamento humano que são básicas: o movimento e o jogo.

Como contraponto à tal quadro era necessário que os intelectuais engajados com a renovação da Educação Física, que neste momento tinha um elemento de “intenção de ruptura” como afirma Hungaro (2010), produzissem elementos teóricos que dessem condições de se iniciar um processo de transformação na formação e no ensino, no entanto tal processo se deu à passos lentos e contados, ao ponto de Bracht (1997, p. 48) afirmar:

No entanto, a Educação Física revolucionária ou progressista, no meu entendimento, não oferece ainda uma teoria positiva da Educação Física, pois, entre outras coisas, ela (que aos poucos vai se constituindo) preocupou-se muito pouco com a questão: porque Educação Física? qual a razão ou quais as razões de sua existência a partir de uma teoria crítica da Educação (Física)? - o termo crítica aqui não é tomado no sentido Popperiano, e sim no sentido da negação da ordem social vigente, ou seja, não crítica em função de um procedimento presumivelmente “científico”, mas em função do questionamento do conteúdo.

acumulação e produção flexível e entende que a educação física deve se legitimar pela sua formação para o lazer (BRACHT, 2001).

Com tal compreensão (ontológica) Bracht demonstra em que ponto estávamos. Começávamos a produzir elementos para fundamentar uma teoria pedagógica da Educação Física de novo tipo, mas faltava o passo adiante que era a razão da Educação Física e a partir dela apontar os elementos curriculares e metodológicos. Vale lembrar que quando Bracht escreve já havia sido publicado o livro de E. Kunz, “Educação Física: ensino e mudanças”, que traz um esboço de proposta metodológica para a Educação Física escolar, ao qual Bracht (1997) se refere ligeiramente.

O livro de Kunz publicado em 1991, é a tradução da sua tese de doutorado defendida em 1987 na Universidade de Hannover (Alemanha). Portanto, é um trabalho que reflete a Educação Física escolar dos anos de 1980 e que possui um vigor crítico semelhante aos autores supracitados. Do mesmo modo, tematiza a forma de ser da Educação Física perspectivando seu dever ser, apontando a necessidade de transformação de sua prática, em termos de formação e de ensino.

Kunz (1991) faz algumas considerações ao se referir à Educação Física daquele momento. Primeiro, entende que para a Educação Física cumprir uma função prioritariamente sócio-educacional (termo do autor), seria necessária uma reflexão sobre qual deveria ser o seu objeto de ensino-aprendizagem. E vai além indagando sobre qual deveria ser a concepção de ensino, educação, de movimento e de esporte. O autor questiona, do mesmo modo, quais concepções e critérios científicos deveriam ser adotados para solucionar os problemas da Educação Física. Problemas, estes, que conduziram a discussões de cariz epistemológico e metodológico referentes à prática pedagógica, levando a pensar com que conhecimentos tratar a educação “emancipatória-crítica” e como produzi-los.

Parece-nos que Kunz (1991) estabelece uma “agenda crítica” para a Educação Física e entende que “(...) a nova geração de ‘críticos’ ou ‘progressistas’ (como se denominam) da Educação Física estão no caminho correto para o desenvolvimento de uma nova Educação Física no Brasil” (p. 131). No entanto, o autor entende que eram raros os estudos pedagógicos que a criticassem como seguidora e reprodutora do sistema esportivo. Mais raro ainda eram os que disponibilizassem alternativas práticas para enfrentar a questão⁴⁹.

⁴⁹ Ferreira (1984) e Taffarel (1985) são apontados como exceção, não obstante as suas fundamentações pedagógicas insuficientes.

Kunz (1991, p. 133) entende que mesmo os trabalhos que apresentavam uma boa fundamentação pedagógica baseada em Freire/Gadotti e Saviani/Libâneo, ao não tratar a contento a relação dialética entre teoria e prática em suas propostas transformadoras corriam o risco de perder toda a capacidade crítica. Kunz em parte estava com a razão, uma vez que temos visto o quão tem sido difícil após quase trinta anos a efetivação de uma Educação Física progressista, no entanto, sem uma atividade crítico-reflexiva não seria possível pensar em propostas pedagógicas críticas e, muito menos a sua efetivação.

Kunz (1991, p. 183) não tinha a pretensão de propor um currículo para a Educação Física escolar com seu estudo, todavia entendia que poderia sugerir perspectivas e orientações envolvendo o movimento humano e o esporte. Em sua conclusão anota qual tarefa cumpria a Educação Física por ele analisada:

1. transmitir aos alunos uma capacidade de ação no sentido de qualificá-los à prática adequada de determinados esportes; 2. consolidar hábitos através de atividades rotineiras e condutas normativas que contribuam para a manutenção da ordem social, em especial pelo cumprimento de regras e normas sociais.

Segundo Kunz (1991) a Educação Física efetivada dessa maneira contribuía mais para a opressão, tornando a aprendizagem tão-somente a prática de atividades motoras e esportivas. Deste modo, atividades que possibilitem o desenvolvimento da autonomia e da competência social não eram levadas em conta. O autor entendia que a Educação Física escolar deveria passar por uma mudança em sua concepção que envolvesse inicialmente seus elementos básicos, tais como o esporte, o movimento, o processo ensino-aprendizagem e suas relações com o contexto sócio-cultural. De acordo com Kunz (1991) era preciso que a função fechada e limitante do ensino do esporte, por exemplo, que se dava através de repetições de movimentos técnicos e padronizados baseados em normas esportivas, deveria se tornar aberto em que ao desenvolver determinadas competências através do movimento, o aluno pudesse desenvolver seu próprio agir. Fundamental, neste entendimento, é o planejamento pedagógico a partir do contexto sócio-cultural local, o que torna o ensino-aprendizagem marcado pelas características dos educandos e educadores, tornando-se menos abstrato e com mais sentido. Para tanto assevera o autor é necessário que o ensino se dê numa

perspectiva da “ação comunicativa” em que o núcleo seja a “ação-reflexão-ação”. Reflexão no sentido de crítica e questionamento, visando compreender as atividades esportivas e de movimento e relacioná-las ao seu contexto sócio-cultural.

O sentido essencial das atividades realizadas na Educação Física deve ser entendido, portanto, por duas diferentes categorias, ou seja: para o “*pensar e para o fazer*”. Pela integração do “Pensar e Fazer”, como processo permanente na Educação Física, haverá a possibilidade de se realizarem, pelo Movimento, outras Funções, como por exemplo as funções, criativa, comunicativa, explorativa etc. do movimento. Este processo do “pensar e fazer” não se deve relacionar somente à prática do movimento na Educação Física, mas deve também refletir sobre as relações Sócio-políticas e os condicionantes históricos e culturais do esporte e do movimento humano em geral (KUNZ, 1991, p. 184). Itálicos e aspas são do original.

Kunz (1991) entende que para iniciar um processo de mudança da educação física escolar, não como um conteúdo programático fechado, e sim, como orientações acerca das várias dimensões do movimento humano e suas possibilidades, far-se-ia necessário uma mudança na concepção de conteúdo e de ensino. A categoria central do ensino em seu entender é o movimento humano para além da normatização esportiva que contribui para eliminar da Educação Física escolar as possibilidades de entendê-lo (movimento humano) como expressão da relação homem-mundo. Assim, o esporte de rendimento entendido nesta perspectiva poderia ser transformado didaticamente.

Segundo Kunz (1991) o ensino diretivo centrado na figura do professor tem levado a domesticação. Para ele era fundamental uma perspectiva de ensino aberto às experiências, em que tematizações a partir de conteúdos possam ser feitas, mas que a participação dos alunos se tornem uma constante, o que leva a outra perspectiva, a do ensino pela problematização⁵⁰. Por este caminho, é indicativo que o autor vê a

⁵⁰ Kunz (1991, p. 151 et seq.) aponta a diferença entre Libâneo e Freire no que concerne aos conteúdos de ensino e sua relação com a problematização da prática social. “É necessário estabelecer aqui a diferença fundamental entre P. FREIRE e LIBÂNEO, quanto aos Conteúdos de Ensino. Para este último, o conteúdo tradicional (o saber historicamente produzido e acumulado), e que constitui o principal conteúdo da denunciada ‘Educação Bancária’ de P. FREIRE, não deve ser totalmente negado, porque só ele poderá auxiliar a desmascarar a Realidade Social. O seu significado, no entanto, deverá ser desvelado tanto para a classe oprimida como para a classe opressora, com a finalidade de desenvolver a ‘Consciência de Classe’, que aponta para as transformações sociais necessárias (...). Paulo FREIRE (1974), ao contrário, afirma que o Conteúdo Tradicional (Saber Alienante) é de menor importância, pois não contribui para a libertação, e sim tem servido exatamente para a opressão. O Conteúdo, para ele, deve única e exclusivamente ser extraído do ‘Contexto Social’, ou seja, do Mundo Vivido do Educando.

possibilidade de uma gama rica do “se movimentar” das crianças fora da escola possam ser mobilizados pela Educação Física que se queria renovar.

Nos anos de 1980, ainda, tivemos uma produção intelectual, muito preocupada com um ensino de Educação Física desde a pré-escola – o que hoje chamamos de Educação Infantil e faz parte do Ensino Básico – uma vez que era um nível do ensino em que o movimento é uma tônica, e que, no entanto, a Educação Física estava distante. Refiro-me a João Batista Freire e seu livro “Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física” e Go Tani, Edison de Jesus Manoel, Eduardo Kokubun e José Elias Proença e o livro “Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista”.

Esses intelectuais contribuíram ao enfatizar a importância da Educação do/pelo/para o movimento desde a entrada do aluno no sistema escolar. Necessário notar que as ênfases dos livros são distintas e até colidentes.

Freire (1989/2001) defende uma educação de corpo inteiro fundamentada na psicomotricidade de Jean Le Boulch e na epistemologia genética de Jean Piaget⁵¹,

Por outro lado, afirma também que a Educação é sempre um ato político, e alerta para o fato de – em se extraindo o conteúdo do Mundo Vivido dos atingidos – não se cair no ‘espontaneísmo pedagógico’, onde a ‘Definição da Situação’ não é tarefa exclusivamente do aluno nem mesmo pelo ‘respeito à Liberdade’ (KUNZ, 1991, p. 151-152).

⁵¹ Uma questão que tem sido investigada é a forma com que Freire se aproxima de Piaget (SAMPAIO, 2013). O que nos chamou atenção e que não foi desenvolvido por Sampaio (2013), embora mencionado de passagem, é a insistência no lúdico como motor da Educação, o que nos lembra o que Duarte (1998) chama de concepção negativa sobre o ato de ensinar, pois a crítica de Freire ao ensino como processo cognitivo sem ênfase no movimento – e não quer dizer que o lúdico esteja de fora – parece tender ao questionamento parecido ao de Piaget. Duarte (1998) entende que Piaget não via relevância na aprendizagem como fator contribuinte ao desenvolvimento e a maturação – também apontado por Sampaio (2013, p. 105). De acordo com Piaget *apud* Duarte (1998, p. 91), “A primeira dessas condições é naturalmente o recurso aos métodos ativos, conferindo-se especial relevo à pesquisa espontânea da criança ou do adolescente e exigindo-se que toda verdade a ser adquirida seja reinventada pelo aluno, ou pelo menos reconstruída e não simplesmente transmitida. Ora, dois freqüentes mal-entendidos reduzem bastante o valor das experiências realizadas até agora neste sentido. O primeiro é o receio (e, para alguns, a esperança) de que se anule o papel do mestre, em tais experiências, e que, visando ao pleno êxito das mesmas, seja necessário deixar os alunos totalmente livres para trabalhar ou brincar segundo melhor lhes aprouver. Mas é evidente que o educador continua indispensável, a título de animador, para criar as situações e armar os dispositivos iniciais capazes de suscitar problemas úteis à criança, e para organizar, em seguida, contra-exemplos que levem à reflexão e obriguem ao controle das soluções demasiado apressadas: o que se deseja é que o professor deixe de ser apenas um conferencista e que estimule a pesquisa e o esforço, ao invés de se contentar com a transmissão de soluções já prontas”. Ao levarmos em consideração está concepção do processo educativo de Piaget percebemos que a diferença entre a proposta desenvolvimentista e a da educação de corpo inteiro é a concepção pedagógica, isto é, como efetivar a educação do e pelo movimento. Freire busca enfatizar a educação corporal como método e ampliável para todos os âmbitos da escola. O que coloca um problema para a prática pedagógica centrada na cognição, que não necessariamente deve desconsiderar a corporalidade como processo cognoscente. Todavia, permanece com preocupações para os anos iniciais da educação básica. Para os

visando demonstrar que a dicotomia corpo e mente reproduzida pela escola e encarnada pela Educação Física não contribuía para a formação dos alunos em qualquer componente curricular. Assim, Freire assevera que desde a pré-escola – “nome inadequado” segundo o autor (2001, p. 16) e em desuso hoje – o movimento da criança era tolhido, de forma a não contribuir com seu processo de formação e quando considerado era isolado da totalidade do ser social, sendo tratado abstratamente, isto é, afastando o movimento da sua significância e efetividade sócio-cultural.

Corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo. Ambos devem ter assento na escola, não um (a mente) para aprender e o outro (o corpo) para transportar, mas ambos para se emancipar. Por causa dessa concepção de que a escola só deve mobilizar a mente, o corpo fica reduzido a um estorvo que, quanto mais quieto estiver, menos atrapalhará (FREIRE, 2001, p. 13-14).

Freire (2001) entende que em cada início de ano e em cada matrícula, se deva também matricular o corpo da criança. O autor considera que um dos objetivos da Educação Física é a educação corporal que envolve a educação do movimento, a educação pelo movimento e a educação para o movimento. No entanto, afirma que esta última tem sido com maior frequência o objetivo da Educação Física que acaba por enfatizar a preocupação com habilidades motoras estreitando suas possibilidades.

Ao Freire (2001) defender uma educação de corpo inteiro propõe um para além da educação do/pelo e para o movimento:

No meu entender, a Educação Física não é apenas educação do ou pelo movimento: **é educação de corpo inteiro**, se entendendo-se, por isso, um corpo com relação a outros corpos e objetos, no espaço. Educar corporalmente uma pessoa não significa provê-la de movimentos qualitativamente melhores, apenas. Significa também educá-la para não se movimentar, sendo necessário para isso promover-se tensões e relaxamentos, fazer e não-fazer (p. 84).

desenvolvimentistas a prática pedagógica relaciona-se mais para o movimento e menos sobre e pelo movimento, se tornando menos mediada com a escolarização como um todo. Ou seja, não há uma teoria que relacione o desenvolvimento como tarefa da Educação Física para com a Educação em geral. Parece-nos – e aqui não podemos tratar sequer como hipótese de trabalho visto que não desenvolveremos – que os autores pressupõem que ao a Educação Física intervir no desenvolvimento motor das crianças estaria cumprindo sua tarefa educacional. Como não deram continuidade ao trabalho (MANOEL, 2008) não podemos ir adiante.

A afirmação do autor implica duas considerações. Primeira, que o movimento que é objeto da educação, isto é, o corporal, envolve não-movimento ou pausa. Pode parecer que Freire (2001) entra em contradição ao criticar a imobilidade a que a escola conduz o aluno e depois afirmar que é preciso educar para o não se movimentar, como se fosse contribuir com o que ele acabara de criticar. O autor realiza apenas uma ressalva, observando que existem práticas corporais que requerem a ausência de movimento durante algum tempo gerando tensão e relaxamento, como por exemplo a Yoga. Segunda, o que nos é proposto indica uma ênfase no fazer e no saber fazer e pouca ou nenhuma no sobre o movimento e na contemplação do movimento. É notório que o autor proponha a utilização de materiais diversos e a criação deles com recursos advindos de objetos recicláveis, porém, existem indícios que tal procedimento pedagógico-metodológico tem fins na prática da atividade. Evidente que desenvolver a capacidade e a criatividade para construir meios didáticos mobiliza a capacidade de abstração e contemplação, mas não as têm como finalidade.

Freire à época – 1989 ano da primeira edição – que escreveu e publicou seu livro colocou uma tarefa não somente para a Educação Física. Foi adiante, questionando o lugar do movimento corporal na escola, e ao fazê-lo tornou as fronteiras da Educação Física em relação a outras disciplinas mais difusas, uma vez que o problema do movimento corporal na escola envolve a todos⁵².

Diferente de Freire, Tani, Manoel, Kokubun e Proença (1988/2001)⁵³, buscaram circunscrever a atividade da Educação Física na escola à sua faceta biológica⁵⁴,

⁵² Noutro livro intitulado “Educação como prática corporal” agora em co-autoria com Alcides José Scaglia, publicado em 2003, indicam que seus entendimentos e propósitos vão para além da Educação Física: “queremos que o jogo seja um componente privilegiado da educação. Não só da educação física, mas de todas as disciplinas. No transcorrer deste livro, ao descrever o jogo e suas implicações pedagógicas, pretendemos demonstrar que o ambiente lúdico, além de facilitar o ensino de diversos conteúdos, cria condições para que o aluno trabalhe com a criatividade, a moralidade e a sociabilidade” (FREIRE e SCAGLIA, 2004, p. 9).

⁵³ O livro “Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista” escrito por Tani, Manoel, Kokubun e Proença, foi publicado em 1988.

⁵⁴ Manoel (2015, p. 37) assevera: “Como a referência pura e simples ao desenvolvimento já o associa às ciências naturais, as concepções que constituíram o chamado movimento renovador da educação física brasileira trataram as abordagens desenvolvimentistas como inapropriadas para lidar com a educação entendida como um processo social e cultural. Logo, a relação entre natureza e cultura é aquela em que natureza separa-se da cultura, e de fato se opõe a ela, isto é, natureza x cultura”. Uma ressalva acerca da citação é necessária: consideramos com a ajuda da história, isto é, em retrospecto, a abordagem

propondo uma fundamentação para a questão do crescimento, desenvolvimento e da aprendizagem motora. Desse modo, os autores propõem uma forma específica de abordar a Educação Física escolar que à partida elimina aspectos pedagógicos e socioculturais. Os autores partem do suposto de que “(...) é de reconhecimento geral que todo e qualquer processo educacional procura, em sua essência, atender adequadamente às necessidades biológicas, psicológicas, sociais e culturais da população a que se destina” (2001, p. 1) e que para estruturar um programa de ensino de Educação Física que atenda as necessidades da população são possíveis várias abordagens, desde as “mais” – termo utilizados por eles – macroscópicas de cariz filosófico e administrativo, até as “mais” microscópicas originadas dos estudos preocupados com as características dos alunos em diferentes níveis de análise. Na conclusão (TANI et al. 2001, p. 135) os autores deixam claro que adotaram a segunda abordagem.

Independente da abordagem, dizem eles, quatro questões devem ser respondidas para que as necessidades educacionais sejam atendidas: “Como estabelecer os objetivos? Quais são os princípios metodológicos de ensino a serem adotados? Como selecionar e estruturar as tarefas de aprendizagem? Como avaliar o progresso de cada aluno?” (TANI et al., 2001, p. 1). Os autores entendem que alguns estudos – não citam quais – foram desenvolvidos respondendo tais questões, no entanto, sem a devida fundamentação teórica e científica. Nesse bojo eles propõem não responder as questões, e sim, propor uma estrutura básica para contribuir com as respostas. A contribuição se daria ao fundamentarem uma abordagem de Educação Física escolar para crianças entre quatro e quatorze anos de idade com base em conhecimentos relacionados ao crescimento, desenvolvimento e a aprendizagem motora.

A justificativa deste posicionamento é que, se a Educação Física pretende atender às reais necessidades e expectativas da criança, ela necessita, antes de mais nada, compreender as suas características em termos dos processos anteriormente mencionados para que estas necessidades e expectativas possam ser identificadas. É uma tentativa, portanto, de caracterizar a progressão normal do crescimento físico, no desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social, na aprendizagem motora e, particularmente, nas interações destes processos em crianças desta faixa etária e, em

desenvolvimentista como pertencente aos esforços de renovação da Educação Física, uma vez que no que se propôs foi um salto qualitativo.

função destas características, sugerir aspectos ou elementos relevantes para a estruturação da Educação Física. O posicionamento fundamental neste trabalho é que, se existe uma seqüência normal nos processos de crescimento, de desenvolvimento e de aprendizagem motora, isto significa que as crianças necessitam ser orientadas de acordo com estas características, visto que, só assim, as suas reais necessidades e expectativas serão alcançadas. A não observância destas características conduz, freqüentemente, ao estabelecimento de objetivos, métodos e conteúdos de ensino inapropriados (TANI et al., 2001, p. 2).

Esta longa citação demonstra, que embora os autores reconhecessem que um processo educacional procurasse atender as necessidades psicológicas, biológicas, sociais e culturais da população, eles optam por abordar a Educação Física norteadas por necessidades biológicas. Desse modo, o comportamento humano, o movimento humano, o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo-social são tratados por esta perspectiva. A questão afetivo-social notada por eles parece se referir muito mais a um processo adaptativo do ser social ao meio ambiente do que uma questão sociocultural. O desenvolvimento da personalidade segue etapas semelhantes às do crescimento e às do desenvolvimento. A inter-relação crescimento, desenvolvimento, aprendizagem motora e os aspectos afetivo-sociais não são muito claros. Esta mais relacionado a uma possível preocupação no processo de desenvolvimento de uma metodologia de ensino e de uma possível avaliação da “progressão”⁵⁵ das crianças, o que, também, não se faz tão claro como deveriam ser realizadas. São “princípios”! (TANI et al., 2001).

Pelo fato dos autores entenderem que o movimento humano ultrapassa os limites da Educação Física, mas que estão a ela relacionado através do comportamento motor, estabelecem uma relação com o contexto educacional amplo, por entenderem que o comportamento motor assume importância central na vida humana. Para além desta notação, não há elementos que estabeleçam elos pedagógicos entre a proposta e a escola. Percebe-se, portanto, que há ausência de uma fundamentação pedagógica na proposta desenvolvimentista.

Em 2008 no volume 19, número 3, a Revista de Educação Física da UEM publica o texto de Go Tani (2008) intitulado “Abordagem desenvolvimentista: 20 anos

⁵⁵ Manoel (2008) afirma que a ideia de progressão defendida por eles à época é questionável de acordo com os estudos atuais e muitas referências já tinham sido publicadas quando eles entregaram o manuscrito do livro nos idos de 1985.

depois”. O autor dedica o espaço a si concedido para rever alguns fundamentos centrais da obra e para procurar apontar os equivocados, em sua ótica, daqueles que dedicaram tempo para criticar a proposta. Em termos da Abordagem Desenvolvimentista Tani (2008) continua um defensor e acredita que seria necessária uma atualização, porém, seus “fundamentos continuam válidos e consistentes” (p. 328).

No mesmo ano no volume 19, número 4, da mesma revista, Edison de Jesus Manoel publica o texto intitulado “A abordagem desenvolvimentista da educação física escolar – 20 anos: uma visão pessoal”, com o mesmo propósito que a revista destinou a Tani, rever a abordagem. Manoel (2008) traz elementos teóricos que à época da escrita do manuscrito já tinham sido publicados, mas não haviam sido apropriados pelos autores. É importante salientar que ele afirma que o livro não propõe uma abordagem, e sim, fundamentos. Com outros dois livros é que se desenvolveria uma abordagem. Manoel (2008) dá uma ênfase à importância do contexto em que se dá o desenvolvimento e demonstra como as pesquisas e os casos existentes na história (por exemplo: Amala e Kamala) contribuem para demonstrar que eles estavam errados no livro. Outra questão importante é a ideia de que há sempre progresso no desenvolvimento: ele demonstra que dependendo do contexto social e do estímulo propiciado por ele, acaba não havendo progressão, o que coloca em suspenso a ideia de um desenvolvimento universalizante. Enfim, Manoel (2008) traz novos elementos e acaba por questionar a validade da abordagem desenvolvimentista na atualidade. Ele entende que diferente de Tani et al (1988/2001) que adotam uma abordagem “microscópica”, J. B. Freire e Krebs ao adotarem uma abordagem “macroscópica” suplantam os limites da abordagem desenvolvimentista tradicional. Tani (2008) e Manoel (2008) não discutem os possíveis elementos pedagógicos da abordagem, o que seria de se esperar, uma vez que tem a escola tão-somente como espaço e tempo da realização da abordagem. Contudo, os dois autores após vinte anos, revelam que o projeto era publicar outros livros para desenvolver a abordagem e contribuir com a prática pedagógica escolar⁵⁶.

⁵⁶ “O livro de 1988 traz os fundamentos do que seria uma abordagem desenvolvimentista e nosso projeto na época era escrevermos pelo menos mais três livros: um discorreria sobre as bases curriculares e programáticas da educação física escolar numa abordagem desenvolvimentista, outro sobre processo ensino-aprendizagem da educação física escolar na mesma abordagem e o terceiro seria mais próximo de um guia dessa abordagem para o professor. Nesse processo, a nossa intenção era realizar pesquisas sobre a abordagem desenvolvimentista, indo da teoria para a prática e da prática para a teoria” (MANOEL, 2008, p. 477-478).

Abordei os autores e suas obras acima com intuito de enfatizar algumas ponderações: o processo de renovação parte da crítica à Educação Física existente e não imediatamente vislumbra a formação de uma alternativa sólida e concreta, do ponto de vista da metodologia de ensino, por isso elementos contidos nas teorias educacionais, em maior medida, e nas teorias psicológicas, sociológicas e filosóficas⁵⁷, em menor medida, constituíram o léxico comum da produção teórica; tal produção é marcada pela necessidade da crítica à sociedade brasileira – ou possibilitada por esse processo – visando contribuir com o fortalecimento dos institutos democrático⁵⁸; conforme a produção teórica da renovação da Educação Física adquire ressonância vai surgindo a necessidade de se formar alternativas prático-pedagógicas, uma vez que passou-se a ter um sentimento de “denuncismo” sem construção de alternativas. Cabe ressaltar, que não entendemos o “denuncismo” como um problema, e sim, como parte de um processo de negação imanente e necessário para se pensar a construção do novo.

⁵⁷ As teorias educacionais são forjadas também pelas humanidades, o que torna determinados fundamentos filosóficos, sociológicos e psicológicos comuns. O que diferencia é que a fonte ganha uma camada a mais de interpretação, além de passar pelo filtro dos problemas particulares da educação.

⁵⁸ Manoel (2008, p. 476-477) nota o que conduziu a produção da abordagem desenvolvimentista, o que não necessariamente estava relacionado com o processo de redemocratização brasileiro. “No início da década de 1980 estava em voga uma campanha mundial no sentido de mostrar a importância da infância para a vida adulta. Como era comum dizer nessa época, ‘o adulto de hoje é, em grande medida, fruto de sua infância, de seu desenvolvimento e experiências’. Influenciado por esse movimento e vendo suas implicações para um país jovem como é Brasil, o Prof. Herbert de Almeida Dutra, da UFMG, então à frente da Secretaria de Educação Física e Desportos do Ministério da Educação e Cultura (SEED-MEC), resolveu convocar a Brasília um grupo de docentes e pesquisadores de diferentes universidades brasileiras. O critério para essa convocação foi que eles tivessem em comum um interesse pela aprendizagem motora, desenvolvimento motor e educação física infantil. O Prof. Dutra entendiou fundamental estruturar a educação física na escola com base em princípios científicos relativos ao modo como a criança aprende e se desenvolve. Corria o ano de 1982, em que começava a se formar uma massa crítica de professores de educação física com título de Doutor, na maioria dos casos obtido no exterior. Entre esses professores estavam Ana Maria Pellegrini e Go Tani, da Universidade de São Paulo. De um primeiro encontro resultou um documento sobre importância dos conhecimentos de aprendizagem motora e desenvolvimento motor para a educação física infantil (...). No que se seguiu a esse encontro, o Prof. Dutra obteve junto ao MEC recursos financeiros para subsidiar a consecução de monografias que teriam como tema apresentar e discutir as bases científicas para a educação física infantil. As temáticas e diretrizes do trabalho foram definidas por parte do grupo originalmente reunido em Brasília. Estamos agora em 1984, e a USP, por intermédio dos professores Ana Maria Pellegrini, José Guilmar Mariz de Oliveira e Go Tani, tinha como incumbência produzir três monografias. (...) O prof. Tani convidou-me para participar de seu grupo, que contava com José Elias de Proença, à época seu aluno de mestrado, e Eduardo Kokubun, que iniciava o doutorado em Fisiologia no Instituto de Ciências Biomédicas da USP. O título dessa monografia foi: Educação Física Escolar da 1ª. a 4ª. Série do Primeiro Grau - Uma abordagem desenvolvimentista (...). Esse texto foi encaminhado à SEED-MEC no início de 1985 (...). O livro, publicado em 1988 (TANI; MANOEL; KOKUBUN; PROENÇA, 1988), corresponde quase literalmente à monografia enviada à SEED-MEC no início de 1985. Uma das mudanças que gostaria de destacar ocorreu no título, Educação Física Escolar: Fundamentos de uma Abordagem Desenvolvimentista”.

Temos, ainda nos anos de 1980, produções teóricas indicando caminhos que possibilitaram a produção de metodologias de ensino e/ou propostas didático-pedagógicas concernentes às renovações reivindicadas, e que se socializarão nos anos noventa.

Com este entendimento podemos afirmar que as bases teóricas erigidas em consonância com o espírito do tempo democrático que começava a ganhar força, foi o passo que possibilitou se falar em renovação da Educação Física, que se permitiu vislumbrar novas formas de ser, que possibilitou até mesmo suas críticas. Deste modo, embora a publicação de propostas de metodologias de ensino, tais como, “Metodologia do Ensino de Educação Física”, “Educação Física: ensino e mudanças” e a “Transformação didático-pedagógica do esporte”, tenham se dado nos anos noventa, estamos entendendo estas obras e suas proposições como pertencentes aos processos de renovação dos anos oitenta, o que as soma às obras de Tani et al. e Freire.

Em termos de propostas de metodologia do ensino de Educação Física escolar não avançamos tanto como a produção teórica que vislumbrasse compreender a Educação Física, e menos ainda, avançamos na compreensão das vicissitudes cotidianas gerais da prática pedagógica. No que foi produzido, talvez a mais bem elaborada proposta, que traz elementos que conduzam um planejamento e uma avaliação condizentes com seus fundamentos teórico-pedagógicos e com as mudanças nas políticas educacionais, seja a proposta contida no livro “Metodologia do Ensino de Educação Física”.

Tal proposta faz parte da Coleção Magistério – 2º Grau que é resultado do

“Projeto Diretrizes Gerais para o ensino de 2.º grau: Núcleo Comum e Habilitação Magistério” proposto e desenvolvido, entre os anos de 1985-88, pela COEM – Coordenadoria para Articulação com Estados e Municípios da SESG – Secretaria do Ensino de 2.º Grau do Ministério da Educação, com apoio administrativo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. O Projeto envolve o trabalho de 28 professores especialistas nas disciplinas do Núcleo Comum e da Habilitação Magistério foi, então, coordenado pelos professores Selma Garrido Pimenta e Carlos Luiz Gonçalves (GONÇALVES e PIMENTA, 1990, p. 10).

A Coleção Magistério – 2.º Grau publicada pela editora Cortez é composta de 25 livros, sendo 12 livros na série Formação Geral, um para cada disciplina do Núcleo Comum do 2.º Grau, e 12 livros na série Formação do Professor, um para cada disciplina da formação profissional para o magistério no ensino de 1.º grau⁵⁹. E com o livro “Revedo o Ensino de 2.º Grau – Propondo a formação de professores”, encerra-se a coleção⁶⁰.

No breve trecho acima percebe-se que o livro “Metodologia do Ensino de Educação Física” se insere numa política nacional amparada em universidades, em encontros, seminários, associações, entidades e movimentos em prol da Educação, preocupada em revitalizar o magistério de 2.º grau – hoje em dia realizado em licenciatura – com vistas a formar profissionais para atuarem no ensino de 1.º grau, tamanho era o fracasso da escola de 1.º grau, em termos de qualidade, e o fracasso do Curso Normal destinado a formação de professores conforme entendem Gonçalves e Pimenta (1990).

Segundo Gonçalves e Pimenta (1990) a partir da Constituição de 1988 a preocupação com a habilitação para o magistério de 2.º grau tornara-se uma necessidade, à medida que a obrigatoriedade constitucional e a responsabilidade do Estado para com o ensino de 1.º grau, envolveria a formação e a capacitação em serviço de forma permanente. Além disso, asseveram:

Cada vez mais os educadores se convencem da importância da escola pública como condição e conquista da cidadania e, por consequência, dos direitos de participação plena na vida econômica, política e cultural da sociedade. A garantia desse propósito é dada pela universalização do ensino fundamental, ou seja, o acesso e a permanência na escola a todos, a fim de que se apropriem dos

⁵⁹ As disciplinas do Núcleo Comum da série Formação Geral são: Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Sociologia, Filosofia, História, Geografia, Matemática, Física, Química, Biologia, Educação Física, Arte na Educação Escolar e Língua Inglesa. As disciplinas da série Formação Profissional para o magistério de 1.º grau são: Leitura e Alfabetização, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, História da Educação, Metodologia do Ensino de História e Geografia, Metodologia do Ensino de Matemática, Metodologia do Ensino de Ciências, Metodologia do Ensino de Educação Física, Metodologia do Ensino de Arte, Psicologia da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino e Didática e Estágio Supervisionado (GONÇALVES e PIMENTA, 1990, p. 24). Note-se que no caso da Educação Física os dois livros fundiram-se em um (CASTELLANI FILHO et al., 2009, p. 21).

⁶⁰ Os antecedentes da publicação da Coleção Magistério – 2.º Grau são importantes para se compreender o motivo de ter sido publicada por uma editora privada e não pelo MEC, bem como pela forma e conteúdo, objetivos, justificativas em que foi formulada. Para maior conhecimento ver Gonçalves e Pimenta (1990, p. 14-17).

conteúdos e habilidades que constituem a escolarização básica (GONÇALVES e PIMENTA, 1990, p. 19).

Com base nas breves notas expostas acima, podemos indicar que é em meio à ambiência do processo de redemocratização da sociedade brasileira e na busca pela renovação da formação de professores e do ensino fundamental, que os autores do livro “Metodologia do Ensino de Educação Física” encontravam-se contextualizados. De forma semelhante às obras apresentadas acima, parece-nos que muito mais que produção intelectual, o livro que apresentaremos a seguir, responde aos desafios do seu tempo, aos problemas postos pela sociedade brasileira, pela educação e, de forma particular, o que não é menos importante, pelas transformações constituídas no campo da Educação Física que requeriam respostas prático-pedagógicas.

Passemos em seguida ao tratamento de alguns aspectos que julgamos centrais do livro supracitado. Nos deteremos um pouco mais nesta obra, por ela condensar elementos pedagógicos, curriculares, metodológicos e avaliativos em busca de uma unidade teórica. Algo que as obras anteriores não fizeram, o que por certo não as desprestigiavam em termos teóricos e históricos.

Castellani Filho, Soares, Taffarel, Varjal, Escobar e Bracht (2009) na introdução afirmam que escreveram⁶¹ o livro pensando num professor de Educação Física encontrado nas

(...) reuniões das escolas, nas associações, cursos de aperfeiçoamento e formação, nos congressos. Temos, em mente um professor sufocado pelas limitações materiais da escola, pelos baixos salários, pela desvalorização de sua profissão e de seu trabalho, mas sempre esperançoso em transformar sua prática, sedento do saber, inquieto por conhecer e suprir o que não lhe foi propiciado no período de sua formação profissional. Pensamos, também, nos futuros docentes de Educação Física que estão nos cursos de habilitação ao magistério e nos cursos de licenciatura (p. 19).

⁶¹ Para maiores informações sobre o processo de formação do livro, seu contexto sócio-histórico, seus méritos e limites, consulte as entrevistas realizadas pelo Grupo de Estudos Etnográficos em Educação Física e Esporte (ETHNÓS) e Laboratório de Estudos Pedagógicos (LAPED) da Escola Superior de Educação Física (ESEF) da Universidade de Pernambuco (UPE), publicadas em 2009 como ampliação da 2ª edição revista do livro em questão. Tal conjunto de entrevistas intitula-se “Coletivo de Autores: a cultura corporal em questão”. Deve-se consultar, do mesmo modo, a dissertação de mestrado de Robson Loureiro intitulada “Pedagogia histórico-crítica e Educação Física: a relação teoria e prática”, defendida em 1996 na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) sob a orientação do Prof. Valdemar Sguissardi.

A razão do livro, segundo estes autores, era auxiliar os professores no aprofundamento dos conhecimentos em Educação Física em duas frentes, como campo de trabalho e como área de estudo. Assim,

(...) um livro de *Metodologia da Educação Física* não pode ser um mero receituário de atividades, uma lista de novos exercícios e de novos jogos. Mais do que isso, deve fornecer elementos teóricos para a assimilação consciente do conhecimento, de modo que possa auxiliar o professor a pensar autonomamente. A apropriação ativa, e consciente do conhecimento é uma das formas de emancipação humana. Por isso mesmo, o domínio de conhecimentos permite ao professor tomar consciência de que não é um livro que o ajudará a enfrentar os problemas da sala de aula, mas sua própria reelaboração dos conhecimentos e de suas experiências cotidianas (CASTELLANI FILHO et al., 2009, p. 19). O itálico é do original.

As duas citações retiradas da introdução do livro apontam dois elementos que permearão toda a proposta de ensino crítico-superadora. Primeiro, o conhecimento das condições em que se dará a formação/ensino são fundamentais, levando-se em conta os entes sociais participantes suas capacidades, limitações e necessidades. Segundo, as relações sociocognitivas postas não são de passividade do sujeito. É necessária uma apropriação do conhecimento, a reflexão sobre ele, sua crítica e a criatividade para usufruí-lo. Caso estivermos corretos em nossa interpretação, o professor, o estudante de licenciatura ou o aluno do ensino fundamental, não seriam meros aplicadores/receptores do conhecimento apropriado. É neste sentido, ao meu ver, que os autores falam em emancipação humana.

A proposta contida no livro “Metodologia do Ensino de Educação Física”, conhecida como crítico-superadora tem como fulcro a busca pelas possibilidades de uma formação – seja no ensino básico ou na licenciatura – fundada na apreensão do conhecimento que se torne crítica e criativa, gerando uma autonomia que tenda para a consideração das necessidades sociais e suas expressões conflitivas e contraditórias. A seguir apresentaremos o que entendemos estruturar a metodologia de ensino de Educação Física proposta:

1. Reconhecimento das lutas de classes como determinante das relações sociais e que não neutraliza a Educação. Pelo contrário, coloca a Educação no âmbito da luta pela hegemonia.
2. Defende uma visão de currículo dinâmico e ampliado que não se queira neutro e que não se reduza à técnica. A escola não produz conhecimento, ela conduz através de metodologias à apreensão do conhecimento. A escola desenvolve a reflexão do aluno. De acordo com o tipo de conhecimento selecionado e apresentado pela escola, teremos qualidades e amplitudes distintas, embasadas, evidentemente, em perspectivas epistemológicas, filosóficas e ideológicas distintas. Os autores denominam de eixo curricular a ordenação da amplitude e qualidade do conhecimento selecionado.

Segundo Castellani Filho et al. (2009, p. 29) “o eixo curricular delimita o que a escola pretende explicar aos alunos e até onde a reflexão pedagógica se realiza. A partir dele se delinea o quadro curricular, ou seja, a lista de disciplinas, matérias ou atividades curriculares”. A partir deste entendimento os autores notam dois currículos que cumprem distintas funções. Primeiro: o profissionalizante que tem como eixo a constatação, interpretação, compreensão e explicação de atividades profissionais, o que limita a reflexão pedagógica à explicação da técnica e ao desenvolvimento de habilidades. Tal currículo é conservador porque em sua reflexão pedagógica não estão explicitadas as relações sociais e seus conflitos, dispõe explicações pedagógicas sistematizadas através de uma lógica formal, e desenvolve uma pedagogia não crítica transformando em conteúdo o conhecimento técnico. Os autores alertam que o fato de um currículo baseado em conhecimento técnico ser profissionalizante não o determina conservador. Segundo: o ampliado – histórico-crítico em suas bases – tem como eixo a constatação, interpretação, compreensão e explicação da realidade social complexa e contraditória. Requer outra forma de organização curricular baseada na lógica dialética. Parte-se do questionamento sobre cada disciplina e a sua função social e contribuição no currículo. Portanto, cada disciplina contribui particularmente para a explicação da realidade social e natural no pensamento e reflexão do aluno, uma vez que expressam uma dimensão determinada da realidade e não a sua totalidade. A relação entre as disciplinas enquanto partes e o currículo como um todo é que conduzirá a possibilidade de síntese por parte do aluno, ou seja, é sempre uma possibilidade, não uma certeza.

A materialização desse currículo se dá pelo o que Castellani Filho et al. (2009) chama de dinâmica curricular efetivada através do trato com o conhecimento, da organização escolar e da normatização escolar.

3. Estabelecem princípios curriculares para lidar com o conhecimento e selecioná-lo. São eles: a relevância social do conteúdo que diz respeito ao seu sentido e significado para a reflexão pedagógica; contemporaneidade do conteúdo; adequação às possibilidades sociocognitivas do aluno; simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade, quer dizer que as ideias de etapismo, pré-requisitos e organização em séries são questionadas. A simultaneidade implica que vá se ampliando as referências sobre o conteúdo o que conduz a outro princípio; espiralidade da incorporação das referências do pensamento o que significa ampliar as referências à medida que o processo de conhecimento impõe; provisoriedade do conhecimento que implica mostrar ao aluno a historicidade e validade de todo conhecimento e, por consequência, da vida em sociedade.
4. Ciclos de escolarização para se contrapor à seriação. Todavia, propõe-se inicialmente que os ciclos se deem com as séries para que as condições de superação se dessem.

Nos ciclos, os conteúdos do ensino são tratados simultaneamente, constituindo-se referências que vão se ampliando no pensamento do aluno de forma espiralada, desde o momento da constatação de um ou vários dados da realidade, até interpretá-los, compreendê-los, e explicá-los (CASTELLANI et al., 2009, p. 36).

São quatro ciclos: o primeiro é o ciclo de organização da identidade dos dados da realidade que vai da pré-escola (educação infantil) até a 3ª série do ensino fundamental; o segundo é o ciclo da iniciação à sistematização do conhecimento que vai da 4ª à 6ª séries do ensino fundamental; o terceiro é o ciclo de ampliação da sistematização do conhecimento que vai da 7ª à 8ª séries do ensino fundamental; e o quarto é o ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento que ocorre entre a 1ª à 3ª séries do ensino médio.

5. Perspectiva da cultura corporal se contrapõe a perspectiva da aptidão física hegemônica na Educação Física escolar. A aptidão física segundo Castellani Filho et al. (2009) contribuiu para a defesa dos interesses das classes que estão no poder e para a manutenção da sociedade capitalista. Farei uma longa citação para ser fiel aos autores:

Apoia-se nos fundamentos sociológicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos e, enfaticamente, nos biológicos para educar o homem forte, ágil, apto, empreendedor, que disputa uma situação social privilegiada na sociedade competitiva de livre concorrência: a capitalista. Procura, através da educação, adaptar o homem à sociedade, alienando da sua condição de sujeito histórico, capaz de interferir na transformação da mesma. Recorre à filosofia liberal para a formação do caráter do indivíduo, valorizando a obediência, o respeito às normas e à hierarquia. Apoia-se na pedagogia tradicional influenciada pela tendência biologicista para adestrá-lo. Essas concepções e fundamentos informam um dado tratamento do conhecimento (CASTELLANI FILHO et al., 2009, p. 37)⁶².

Com base em tais elementos que enformam a perspectiva da aptidão física, se espera que o aluno apreenda conhecimentos relacionados ao exercício de atividades corporais que possibilitem o máximo rendimento de sua capacidade física. É com base nesses conhecimentos que os conteúdos são selecionados, o que garante ao esporte um lugar de destaque, tendo em vista suas características de alto rendimento. A sistematização do conteúdo, portanto, relaciona-se ao ensino de técnicas e táticas, e a organização do tempo e do espaço de uma forma que possibilite o ensino. O tempo de aula, a sua quantidade semanal e seus intervalos entre as aulas devem respeitar os conhecimentos fisiológicos e do treinamento esportivo. O espaço não pode ser o da sala de aula, o que leva a adoção de aulas no contraturno escolar em espaços específicos ou adaptados. Em relação a normatização escolar – excessiva em comparação com outros componentes curriculares –, a Educação Física acaba sendo uma disciplina que dificulta a participação de alunos que dependem de transporte escolar e faculta a participação de trabalhadores.

Na perspectiva da cultura corporal⁶³ a Educação Física escolar adquire outra função social:

⁶² Observe-se a válida crítica de Oliveira (2002) à esta compreensão que subordina os indivíduos ao peso dos determinantes socio-estruturais. Embora, toda a obra proponha exatamente o contrário, há trechos que apresentam uma compreensão sociopolítica e ideológica que subjulgam o fator subjetivo, não demonstrando como certos determinantes sociais receberam respostas. Nunca é demais afirmar que carecemos de fontes que nos mostrem como as respostas foram dadas nas práticas pedagógicas escolares. Bracht (2009, p. 146 et seq.) faz várias considerações sobre as críticas recebidas pela obra, ao mesmo tempo que nota as críticas feitas por ele sobre o que considera problemático para seu pensamento atual.

⁶³ Os depoimentos dos autores do livro Metodologia do Ensino de Educação Física demonstra como à época de sua produção não havia consenso em várias questões. Por exemplo: Escobar (2009) problematiza a noção de cultura corporal e de expressão corporal como linguagem. Considera que cultura corporal poderia soar uma visão fragmentada do homem, mas era preciso naquele momento um termo que pudesse gerar familiaridade. Diferente de Soares (2009), Castellani Filho (2009) e Bracht (2009) que mantêm proximidade a ideia de cultura corporal. Bracht (2009) acrescenta os termos “de movimento” para especificar ainda mais o objeto da Educação Física. Taffarel (2009) demonstra manter a

Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (CASTELLANI FILHO et al., 2009, p. 39).

Do ponto de vista da cultura corporal, de acordo com os autores, o movimento é um dado do ser social que se desenvolve à medida que o homem vai dando respostas as necessidades que vão se pondo no cotidiano. Saltar, correr, pular, etc., são atividades corporais que se desenvolvem histórica e culturalmente. Portanto, é fundamental que a Educação Física dê condições para que o aluno compreenda que a corporeidade humana é histórica e sociocultural e que se forma *pari passu* com a linguagem, com o trabalho e com o poder⁶⁴. Esta necessária visão histórica, em termos de ensino, diz respeito em demonstrar para o aluno a provisoriedade e inesgotabilidade da produção humana. O que requer abrir espaço para a ludicidade com ênfase na produtividade criativa de cultura, seja no âmbito do trabalho ou do lazer.

Castellani Filho et al. (2009) entende que a Educação Física escolar na perspectiva da cultura corporal contribui para os interesses de classe dos “de baixo” ao procurar desenvolver uma “reflexão pedagógica” que questione valores burgueses e capitalistas e aponte para alternativas, como por exemplo, substituir o individualismo por solidariedade, enquanto valores, e ao mesmo tempo enfatizando a “liberdade de expressão de movimentos”. A consequência de tal “reflexão

compreensão sobre cultura corporal, no entanto, considera um equívoco a ideia de que a expressão corporal como linguagem seria o objeto da Educação Física. É preciso recuperar as ideias dos autores e realizar um novo tratamento sobre a questão da cultura corporal.

⁶⁴ Afirmam os autores: “É linguagem um piscar de olhos enquanto expressão de namoro e concordância; um beijo enquanto expressão de afetividade; uma dança enquanto expressão de luta, de crenças. Com as mãos os surdos se comunicam pela linguagem gestual. É trabalho quando desenvolve diferentes movimentos sistematizados, ordenados, articulados e institucionalizados, transformados, portanto numa produção simbólica: um jogo, uma ginástica, um esporte, uma dança, uma luta. Finalmente, é poder quando expressa uma disputa ou desenvolve a força física para a dominação, por exemplo, numa luta corpo a corpo. Essas três atividades não aparecem na produção humana de forma fragmentada. Articulam-se e, simultaneamente, são linguagem, trabalho e poder” (CASTELLANI FILHO, 2009, p. 40).

pedagógica” seria a de formação de uma identidade de classe dos alunos ao confrontarem os valores em suas práticas sociais, condição necessária para a formação de uma consciência de classe e o engajamento nas lutas para transformar a sociedade capitalista. Desse modo, o conhecimento é tratado metodologicamente levando em conta elementos da “lógica dialética materialista”, tais como, totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição. Conforme Castellani Filho et al. (2009, p. 41): “é organizado de modo a ser compreendido como provisório, produzido historicamente e de forma espiralada vai ampliando a referência do pensamento do aluno através dos ciclos já referidos”.

No que concerne à organização escolar são possíveis a utilização de vários espaços e as aulas deverão ocorrer no horário regular do aluno. No entanto, os autores afirmam que a normatização escolar ainda seria um impeditivo para viabilização, o que privaria muitos alunos de ter acesso aos conhecimentos da cultura corporal. Tal fato implica a necessária elaboração de normas que estivesse de acordo com o novo objeto do conhecimento da Educação Física escolar, a saber, “a expressão corporal como linguagem e como saber ou conhecimento”, uma vez que a dinâmica curricular estava em descompasso com a escola e as tendências pedagógicas emergentes, ao passo que os vínculos através do projeto político-pedagógico hegemônicos nas escolas eram impraticáveis por se amarrarem a um projeto societário contrário aos interesses de classe das “camadas populares”.

6. Metodologia de ensino: Castellani Filho et al. (2009, p. 61) afirmam que estruturar um programa de uma disciplina e selecionar seus conteúdos é um problema metodológico, pois quando se aponta o conhecimento e os métodos em que ele deverá ser assimilado se indica a característica do pensamento teórico que se quer desenvolver nos alunos. Dividem em três a estrutura de um programa de disciplina de ensino: I) o conhecimento e/ou conteúdo sistematizado e distribuído; II) o tempo pedagógico necessário para o processo de apropriação do conhecimento; e III) os procedimentos didático-metodológicos necessários para ensiná-los.

Após os autores irão tratar ponto por ponto:

I) a Educação Física trata conhecimentos de uma área denominada cultura corporal. É constituída por temas ou atividades com predominância corporal, tais como: jogo, esporte, ginástica, dança ou outras que formarão seu conteúdo. “O estudo desse

conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem” (CASTELLANI FILHO et al. 2009, p. 62).

Os autores tratam das significações objetivas produzidas pelos homens e que dão substância à cultura corporal. Notam a relação entre tais significações e a apropriação subjetiva. É possível que dependendo da forma como as significações objetivas forem transmitidas, os alunos não a apreendam como ela é. Isto quer dizer que há um espaço de apropriação subjetiva e de acordo com a situação social e/ou classe social, que determina possibilidades e necessidades. Portanto, os conteúdos podem ser relacionados, também, com questões sociais amplas. Neste aspecto os autores possuem uma posição clara em defesa de escolha de conteúdos do ponto de vista da classe trabalhadora⁶⁵, que possibilite a leitura da realidade e que possam estabelecer laços com projetos de mudanças sociais. Os autores entendem que uma forma dos alunos aprofundarem os conhecimentos é problematizar o conteúdo através do contato com a realidade, o que motiva e aguça a curiosidade, podendo incentivar uma atitude científica.

A escola numa perspectiva da pedagogia crítico-superadora deve fazer a seleção dos conteúdos e organizá-los de forma que possibilite realizar uma leitura da realidade. Para isso: a) analisar a origem do conteúdo e conhecer o que fez com que ele precisasse ser ensinado; b) considerar a realidade material da escola, uma vez que determinados conteúdos dependem de instrumentos teóricos e práticos específicos.

II) o tempo pedagogicamente necessário para o processo de assimilação do conhecimento envolve uma noção de evolução espiralada. De acordo com cada ciclo haverá uma complexificação e um acúmulo de experiências que partem do cotidiano e vão ganhando significado e explicação conforme avançam no tempo, isto é, nos ciclos. Desse modo, envolve solucionar um problema, como por exemplo saltar, indo para o domínio técnico, para os hábitos mentais e o domínio do conhecimento de forma simultânea, procurando no último ciclo organizar todo o conhecimento possível sobre o salto, sem perder de vista que uma expressão corporal é determinada pelas relações de poder entre as classes sociais. Entre as páginas 65 e 85 os autores exemplificam

⁶⁵ É preciso discutir até que ponto este procedimento – a escolha de conteúdos do ponto de vista da “classe trabalhadora” – não estreitaria as possibilidades de formação. Não que um possível ponto de vista da “classe trabalhadora” seja estreito, e sim, a forma de determinar tal conteúdo é que poderia estreitá-lo.

como organizar os conteúdos num tempo pedagógico. O jogo, a ginástica e a dança são expostos através dos ciclos, o que permite estabelecer uma relação com a prática profissional do leitor. O esporte e a capoeira não são expostos da mesma forma. Embora o futebol, o atletismo, o voleibol e o basquetebol sejam expostos de forma a orientar um possível tratamento metodológico, isto não é feito através dos ciclos. Em relação a capoeira temos uma observação concernente à necessidade de criticar como ela tem sido pensada e tratada como um esporte, despojando-a de seus elementos histórico-sociais, o que serve, segundo os autores, ao judô.

O nó górdio da proposta está neste ponto: não há clareza e detalhamento sobre como se dá a questão do conhecimento e sobre como ele irá contribuir para que os alunos desenvolvam sua capacidade de crítica e criatividade. Os autores apontam como uma inter-relação necessária, porém quando apresentam as sugestões, não a percebemos com clareza. As sugestões mais completas que são apresentadas através dos ciclos não esclarecem os momentos de reflexão e de retomada dos ciclos, o que estaria de acordo com a concepção do conhecimento se dando de forma espiralada. Não se trata aqui de requerer a velha divisão aulas “práticas” e aulas “teóricas”, e sim, de que não está claro como o encadeamento entre os ciclos se dá e qual a repercussão em termos de formação do saber.

III) Nos procedimentos didático-metodológicos os autores entendem como o momento mais difícil do trabalho, uma vez que uma nova abordagem da Educação Física carece de uma nova concepção de método que fuja das receitas. É o momento de apontar pistas sobre o “como fazer”. Segundo Castellani Filho et al. (2009) todo processo pedagógico deve ter enunciado seus princípios norteadores. Então, o que sobre a cultura corporal deverá ser apreendido no processo pedagógico surgirá da realidade do aluno⁶⁶. Para superar o senso comum, o professor, ao longo dos ciclos, deverá desenvolver uma

⁶⁶ Nesta questão põe-se uma dúvida que tem permeado a Educação em geral. Não fica claro se a realidade do aluno determina o conteúdo ou se auxilia a ganhar significado. O método de alfabetização de Paulo Freire utilizava elementos da vida do aluno para que ele aprendesse a ler e escrever, isto é, era o conteúdo que determinava. Na Pedagogia Histórico-Crítica se dá o mesmo, embora não esteja tão marcada pela alfabetização. Se deixarmos que a vida do aluno determine o conteúdo corremos o risco de não realizar uma formação suficiente. Não é o caso de negar os determinantes sócio-culturais locais, mas, sim, de mediar com o que se considera um currículo suficiente para a formação em Educação Física. Este também é um aspecto em aberto. Têm-se estabelecido um consenso em torno da cultura corporal e da cultura corporal de movimento, no entanto, as ênfases dadas aos conteúdos, as metodologias de ensino, as avaliações, os objetivos referentes à formação, são diversos, matizados, policêntrico e polifônico. Onde se quer chegar com a formação em Educação Física? Está é uma questão a se debater.

leitura mais ampla da realidade. Assim, entre uma primeira e uma segunda leitura da realidade feita pelo aluno, estão os passos de constatar, interpretar, compreender e explicar o que leva a apropriação do conhecimento por parte do aluno. Neste sentido, os conteúdos devem possibilitar e promover uma concepção científica do mundo, promover interesses e ajudar a manifestação de possibilidades e capacidades para conhecer a natureza e a sociedade. O método, então, deve apontar “o incremento da atividade criadora e de um sistema de relações sociais entre os homens” (CASTELLANI FILHO et al., 2009, p. 86).

a) estruturação das aulas: os autores entendem que esta abordagem deve, na sala de aula, acentuar no aluno a intenção de apreender a realidade. Assim, a aula deve ser um espaço intencionalmente organizado para que a apreensão do conhecimento da Educação Física e dos diversos elementos de sua prática se dê. A aula vai aproximar o aluno da totalidade das suas atividades articulando uma ação (o que faz), com um pensamento sobre ela (o que pensa) e com o sentido que dela tem (o que sente).

b) tematização de aulas: os autores propõem que a aula seja dividida em três fases, o que não quer dizer que não haja continuidade entre elas.

Uma primeira, onde conteúdos e objetivos da unidade são discutidos com os alunos, buscando as melhores formas de estes se organizarem para a execução das atividades propostas. Uma segunda fase, que toma o maior tempo disponível, refere-se à apreensão do conhecimento. Finalmente, uma terceira fase, onde se amarram conclusões, avalia-se o realizado e levantam-se perspectivas para as aulas seguintes. Representada graficamente, a estrutura da aula corresponde a uma espiral ascendente, cujos anéis contínuos vão se ampliando cada vez mais. Seu início estreito representa o primeiro momento no qual se apresentam as referências do senso comum. A abertura subsequente representa a ampliação das referências pela sistematização do conhecimento (CASTELLANI FILHO, 2009 p. 88-89).

Notamos que na metodologia de ensino a preocupação dos autores esta em orientar a organização do conhecimento através de ciclos e de forma que sua ampliação e complexificação se dê simultaneamente. Do ponto de vista da efetivação dos ciclos é que entendemos que existem problemas. A escola pública brasileira se estrutura, em termos pedagógicos e administrativos, através de uma rotatividade considerável de professores a cada ano letivo. Se pensarmos que o ciclo requer o tratamento do

conteúdo por sucessivas aproximações teríamos que ter ao menos uma menor rotatividade e uma coesão ideológico-pedagógica mínima para que um ciclo não seja interrompido. É um problema que aparece na organização seriada e que infelizmente é subordinado por aspectos imediatos relacionados à organização administrativa da escola, como por exemplo, a atribuição de aulas de uma maneira que nenhuma turma fique sem professor. Deste ponto de vista, o problema supostamente administrativo se resolve, porém, os pedagógicos não, uma vez que formações iniciadas são interrompidas. Na perspectiva dos ciclos estes problemas se amplificariam, ao passo que não se trata somente de ensinar uma técnica esportiva, o que supostamente qualquer outro professor no ano subsequente poderia retomar. Noutras palavras, a proposta metodológica por ciclos pressupõe uma clara intencionalidade, a de formar uma cultura corporal que possibilite criticar e transformar o cotidiano da Educação Física e seu *ethos* social.

7. Avaliação: os autores trataram da questão sob três questões: I) que significado o processo de avaliação tem assumido e qual a concepção de escolarização e educação física subjacentes?; II) em quais condições vem se dando a avaliação do processo ensino-aprendizagem?; e III) que novas referências os autores trouxeram?

I) os autores apontam que predominava (ou predomina?) uma perspectiva de avaliação restrita, baseada em referências filosóficas, científicas e políticas tradicionais⁶⁷ que tratam a avaliação numa perspectiva “docimológica”, isto é, baseada em testes, provas, materiais e sistemas com critérios e fins classificatórios e seletivos. Tal forma de avaliar contribui para o fracasso, evasão, etc. que recai historicamente sobre a classe trabalhadora. Outro ponto importante é que nesses moldes a avaliação parece não estabelecer relações com o projeto político-pedagógico da escola⁶⁸. No entanto, com um plano de ensino voltado para a aptidão física e para o esporte em busca de rendimento, se torna plausível.

⁶⁷ Na nota de fim de texto n. 1 (p. 110-111) são expostas considerações sobre a avaliação docimológica e são apontadas as referências das Ciências do Esporte brasileira que se encontram nesta perspectiva. O que não está claro é o motivo de entendê-la como tradicional. Seria necessária uma consideração sobre a questão do tradicional.

⁶⁸ É uma questão para investigação, uma vez que é possível um projeto político-pedagógico abrigar uma concepção de avaliação deste tipo. Basta acompanhar as propostas avaliativas nas políticas educacionais do município de São Paulo, através do Programa Mais Educação São Paulo, que convive sem maiores problemas com avaliações exteriores de grande escala, tal como a Prova Brasil.

II) os autores entendem que ao proporem novas referências para a condução metodológica da avaliação é preciso apresentar os valores e concepções básicas que a fundamenta. Tais referências formam o projeto pedagógico e indica, com isso, a necessidade de se considerar as finalidades da Educação. Dizem eles que a Educação Física na efetivação do ensino-aprendizagem está condicionada à legislação vigente, ao *modus operandi* de cada escola e aos conhecimentos e concepções de professores e alunos. Nesse processo de efetivação entram em confronto distintos projetos pedagógicos. Nesse confronto tem prevalecido uma orientação “oficial” advinda do esporte, que determina as condições organizacionais da escola, condicionando a prática pedagógica e dando-lhe um significado (meritocracia), uma finalidade (seleção), um conteúdo (esporte) e uma forma (testes esportivo-motores).

III) “a EF é compreendida como uma disciplina do currículo, cujo objeto de estudo é a expressão corporal como linguagem”(CASTELLANI FILHO et al., 2009, p. 100). A avaliação nesta perspectiva não pode ser apenas técnica, deve levar em consideração outras dimensões tais como as significações, implicações e consequências pedagógicas, políticas e sociais. A avaliação do processo ensino-aprendizagem deve servir de parâmetro para verificar a aproximação ou distanciamento do eixo curricular que orienta o projeto pedagógico escolar.

IV) Finalidades, conteúdo e forma para uma proposta de avaliação. São apresentados alguns aspectos a serem considerados numa proposta de avaliação para uma pedagogia crítico-superadora, quais sejam:

a) projeto histórico – ter claro a sociedade em que vivemos e apontar a que queremos construir;

b) as condutas humanas – considerar que o ensino-aprendizagem em Educação Física envolve aspectos do conhecimento, habilidades e atitudes pertencentes as condutas sociais dos alunos nas mais diversas manifestações por meio da expressão corporal como linguagem. “A proposta de avaliação do processo de ensino-aprendizagem da Educação Física deve, portanto; levar em conta a observação, análise e conceituação de elementos que compõem a totalidade da conduta humana e que se expressam no desenvolvimento de atividades” (CASTELLANI FILHO et al., 2009, p. 102).

c) as práticas avaliativas – superação de práticas mecânico-burocráticas por práticas produtivo-criativas e reiterativas que se baseiam na identificação de conflitos e em sua superação através de uma conduta crítica e criativa de forma coletiva e com a orientação do professor;

d) decisões em conjunto – todos devem participar das decisões levando em conta suas capacidades e limites e as diferentes instâncias;

e) o tempo pedagogicamente necessário para a aprendizagem – a avaliação deve ser encarada do ponto de vista do ensino, e não somente da aprendizagem, o que implica levar em conta o tempo necessário para que a aprendizagem se dê e a destinação de tempo para determinadas problematizações. Desse modo, as decisões dos professores e/ou da equipe pedagógica devem ser levadas em conta ao se avaliar.

f) a compreensão crítica da realidade – trata-se de entender que o patrimônio cultural expresso através das possibilidades corporais e que se constituem num acervo de conhecimentos sobre a cultura corporal, podem se (no texto é uma afirmação: “se diferencia”) diferenciar de acordo com as condições de classe. A avaliação deve possibilitar esta compreensão, isto é, dar condições de uma apreensão crítica da realidade suscitando sua ampliação e aprofundamento;

g) o privilégio da ludicidade e da criatividade – deve-se privilegiar a ludicidade e a criatividade em detrimento da avaliação por rendimento que tem como parâmetro o: “mais alto”, “mais forte”, “mais veloz”;

h) as intencionalidades e intenções – levar em conta que na avaliação vão se chocar sentimentos e significados numa inter-relação dialética de intencionalidade (interesses e necessidades objetivas e subjetivas dos alunos) e intenção (subjetivas e objetivas) da sociedade que se encontram nas propostas curriculares e que movimentam interesses de classes antagônicas;

i) a nota enquanto síntese qualitativa – além de desviar da ideia de nota como uma média quantitativa é possível fazer dela uma forma de verificar o quanto se distancia ou se aproxima do eixo curricular do projeto pedagógico;

j) reinterpretação e redefinição de valores e normas – durante a avaliação determinados valores, normas, padrões que dão sustentação a determinadas condutas devem ser analisados criticamente e se necessário reinterpretados e redefinidos. Os alunos devem participar, obviamente.

V) Implicações metodológicas – as considerações apresentadas no item IV sobre a avaliação no ensino-aprendizagem geram implicações:

a) no fazer coletivo – no planejamento e nas tomadas de decisões em grupo, a partir de trabalhos que privilegiem a experimentação e a avaliação constante em coletivo, mantendo uma relação entre a avaliação institucional, a avaliação curricular e a

avaliação na Educação Física, com vistas a uma unidade de ação. Isto requer o envolvimento da equipe pedagógica com a avaliação na Educação Física;

b) nos conteúdos e metodologia – deve-se buscar ampliar e aprofundar as referências sobre os conteúdos e a metodologia, analisando em constância os critérios de seleção, organização, transmissão e avaliação de conteúdos e metodologias. Estes devem estar referenciados no projeto pedagógico e no projeto histórico;

c) normas e critérios – implica sobre a avaliação com base na aptidão física. Significa levar em conta na avaliação como se dá sua finalidade, sentido, forma e conteúdo. Ex.: trabalhar em coletivo pode ser para buscar um rendimento ou para aumentar as possibilidades coletivas da turma;

d) nos níveis de desenvolvimento dos alunos – há que se conhecer o estado atual dos alunos para poder planejar a intervenção de acordo com o ciclo;

e) no redimensionamento do processo de ensino – a simples verificação não basta para redimensionar os rumos de um processo em desenvolvimento. Deve-se ter informações amplas;

f) na emissão do conceito – verter o conceito de expressão quantitativa para expressão qualitativa, o que requer considerar as múltiplas determinações do processo de ensino-aprendizagem;

g) nas fontes de dados quantitativos e qualitativos – aumentar as fontes que possibilitem uma avaliação plausível. Deve-se cruzar fontes quantitativas com qualitativas;

h) na utilização de instrumentos – criar instrumentos de avaliação que possibilitem a organização de dados (buscando ampliar e aprofundar as informações da realidade) sobre a participação dos alunos nas atividades e gerem curiosidade e motiverem. Isto pode ser divulgado e trabalhado junto a equipe pedagógica;

i) na interpretação do insucesso e do erro – deixar de compreender o erro como fonte de castigo ou de culpa. Deixar de reduzir o processo de avaliação do ensino-aprendizagem em erro e acerto. Erro e acerto devem ser compreendidos como constitutivos de igual peso;

j) nos eventos avaliativos – deve-se estar atento para os eventos informais de avaliação. A avaliação não pode ser vista somente nos momentos formais dedicados a ela. Durante a aula há vários momentos em que se avalia. A atitude do professor é uma delas.

Ao realizarmos a apresentação das principais ideias contidas no livro “Metodologia do Ensino de Educação Física” nota-se o avanço em relação às obras

anteriores e ao mesmo tempo à sua referência. Noutras palavras, é perceptível que os autores dão continuidade em relação às produções teóricas dos anos oitenta, superando-as em todos os sentidos. Em termos pedagógicos, percebe-se uma fundamentação que busca situar a Educação Física como componente curricular, o que envolve propor uma metodologia de ensino e uma avaliação sem precedentes.

Outra obra resultante da ressonância direta do processo de renovação da Educação Física iniciada nos anos de 1980, foi o livro de Elenor Kunz (1994/2000) “Transformação didático-pedagógica do esporte” que é uma continuidade do seu livro “Educação Física: ensino & mudanças”. Embora o autor se dirija unicamente ao esporte e não desenvolva uma metodologia de ensino com todas as suas consequências e que abarque todo o ensino básico, considerando suas séries ou ciclos, há a proposição de uma base teórica e de uma nova concepção de Educação Física denominada crítico-emancipatória. Trata-se segundo Kunz (2000) de uma pedagogia crítico-emancipatória e de uma didática comunicativa.

Kunz (2000) em “Transformação didático-pedagógica do esporte” faz a crítica ao ensino do esporte conforme o modelo de alto rendimento, o que leva a reprodução irrefletida não só do esporte, mas, também da sociedade capitalista. Propõe uma metodologia fundada na racionalidade comunicativa, baseada na ideia do esclarecimento como um processo de conscientização⁶⁹. Kunz (2000) usa de Habermas a ideia de autorreflexão como processo para a emancipação. Tal compreensão vai se desenvolver através da conjunção de três categorias baseada em Hilbert Mayer (1987) que se apropriou de Habermas e sua “teoria da ação comunicativa”: o trabalho, a interação e a linguagem. A categoria trabalho dá sustento ao desenvolvimento da competência objetiva ou prática instrumental:

Assim, é possibilitado ao aluno, a partir de seus conhecimentos e suas habilidades, desenvolvidos em contato direto com o mundo, uma “transcendência de limites” pela via do controle racional e do planejamento operativo de suas ações. No esporte isso significa que pela melhoria das habilidades práticas o aluno pode aumentar, também, o seu espaço de atuação e suas possibilidades de

⁶⁹ Silva e Gasparin (2006) afirmam que Habermas busca estabelecer uma relação entre filosofia da consciência, que privilegia a relação sujeito-objeto na produção do conhecimento, e a filosofia da linguagem que busca estabelecer uma relação intersubjetiva na produção do conhecimento.

autodeterminação e codeterminação (sic!) nas atividades de ensino (KUNZ, 2000, p. 139). As aspas são do original.

A categoria interação social dá subsídios para o desenvolvimento da competência social. Deve-se partir de um processo de problematização para que o aluno compreenda e consiga distinguir interesses individuais e subjetivos de interesses coletivos e objetivos. E por fim a categoria da linguagem que dá base para o desenvolvimento da competência comunicativa que segundo Kunz (2000, p. 140) “(...) deve ser desenvolvida pelo falar, pelo se expressar sobre fatos, coisas e fenômenos, de forma a relacionar, analisar e compreender esses mesmos fatos, coisas e fenômenos do contexto imediato para a abstração hipotética e teórica.”

Kunz (2000, p. 38) cria um quadro explicativo com base nas ideias de Mayer:

	TRABALHO	INTERAÇÃO	LINGUAGEM
Aspecto dos conteúdos	Ter acesso a conhecimentos e informações de relevância e sentido para a aquisição de habilidades ao esporte de acordo com o contexto.	Ter acesso a relação esportivo-culturais, vinculadas à cultura do movimento do contexto social.	Ter acesso a conteúdos simbólicos e lingüísticos que transcendem o contexto esportivo.
Aspecto do método	Possibilitar o acesso a estratégias de aprendizagem, técnicas, habilidades específicas e de capacidades físicas.	Capacitação para assumir conscientemente papéis sociais e a possibilidade de reconhecer a inerente necessidade de se-movimentar.	Aperfeiçoamento das relações de entendimento de forma racional e organizada.
Aspecto dos objetivos	Capacitar para o mundo dos esportes, movimentos e jogos de forma efetiva e antônoma (sic!) com vistas à vida futura relacionada ao lazer e ao tempo livre.	Capacitar para um agir solitário (sic!), cooperativo e participativo.	Desenvolver capacidades criativas, explorativas, além da capacidade de discernir e julgar de forma crítica.
Competência	Objetiva	Social	Comunicativa

Kunz (2000) apresenta algumas situações de ensino por ele recolhidas para, posteriormente, demonstrar como o trabalho, a interação e a linguagem aparecem.

Traremos, à título de ilustração, uma situação de ensino que tem como esporte, o atletismo, e como conteúdo deste, a corrida veloz. Considera Kunz (2000, p. 131): “o aluno deverá vivenciar as possibilidades de imprimir o máximo de velocidade numa corrida sem objetivo de comparar-se com um companheiro ou correr contra um cronômetro”. Assim, Kunz⁷⁰ com auxílio do professor Nelson de Faria Campos e da acadêmica Simone Maria Machado, divide a situação de ensino em: 1) arranjo material necessário: é um boné com uma fita de diferentes tamanhos amarrada; 2) Transcedência de limites pela experimentação: os alunos podiam experimentar correr com os diferentes bonés, uma vez que as fitas tinham diferentes tamanhos; 3) Transcedência de limites pela aprendizagem: identificou-se na experimentação que o mais atrativo era manter a fita no ar durante a corrida, procurou-se desenvolver formas de correr experimentando fitas de tamanhos diferentes para que se obtivesse êxito; 4) Transcedência de limites criando: através da problematização de situações, propor novas formas de correr que enfatizem o coletivo, em detrimento do rendimento e do confronto e que estimule o interesse lúdico por meio da situação e do arranjo do material (KUNZ, 2000).

A partir desse arranjo metodológico exposto acima, Kunz (2000) aponta como cada categoria se relaciona. O trabalho aparece em dois momentos da situação de ensino, o da experimentação individual e coletiva (transcedência de limites pela experimentação) que envolve o arranjo de materiais e a criação de situação problema. Nesse momento não se espera o desenvolvimento técnico ou tático, e sim, a descoberta do que o aluno traz de saber em relação às suas experiências de vida no mundo dos movimentos. A situação deve trazer estímulos e desafios. O segundo momento relaciona-se a transcedência de limites pela aprendizagem. O autor entende que a tarefa que precisa ser aprendida requer treino e exercício continuado para que se adquira determinada habilidade, se desenvolva técnicas e se adquira condicionamento físico. Ao se avançar individualmente é possível que o prazer e a alegria de participar se faça

⁷⁰ Kunz (1991) desenvolve com base em Tamboer (1985) o que ao nosso ver é base para a divisão das fases de uma aula que ele apresenta nos quatro aspectos que trataremos. Kunz (1991) citando Tamboer (1985) informa: “o movimento Humano é uma atividade intencional, a sua forma é adquirida em três diferentes formas de transcender limites. 1. *A forma direta* – que surge com a direta transcendência dos limites, na base de uma intencionalidade espontânea, não pensada. (...) 2. *A forma aprendida* – ela surge graças a uma transcendência de limites pela aprendizagem, na base de uma intencionalidade que se forma pela idéia ou imagem do movimento. (...) 3. *A forma criativa/inventiva* - ela surge graças a uma transcendência de limites de maneira inventiva, ou seja, de uma intencionalidade criativa, inventiva”. Os itálicos são do original.

presente, o que pode contribuir com a realização de atividades coletivas. Kunz (1991) chama a atenção para o fato de que, embora o foco esteja no trabalho as outras duas categorias comparecem, pois não é possível que se desenvolvam isoladamente.

A interação aparece na situação de ensino descrito quando o aluno não desenvolve experiências sozinho. Segundo Kunz (2000) mesmo no momento de transcedência de limites pela experimentação os alunos trabalham em pequenos grupos para que se supere o medo, a insegurança e até a falta de habilidade. O que é importante é a encenação e/ou demonstração das experiências do movimento. É possível que os alunos se ajudem ao ver o colega realizar determinado movimento e ajudá-lo a aperfeiçoar, dependendo do objetivo, e também, noutro momento, aquele que observou, execute os movimentos e seja observado com a mesma finalidade. É um procedimento que segundo o autor, pode contribuir para a solução de problemas e desenvolver a competência social.

Na linguagem o autor enfatiza a competência comunicativa dos alunos (verbal e de movimento), porém entende que o professor participa ativamente do processo para não deixar a aula perder o objetivo. Tal participação não pode tirar a alegria do aluno em participar. A questão posta por Kunz (2000) é a de como em meio ao excesso de comunicação verbal e corporal na aula de Educação Física, apontar “qual é a competência comunicativa dessas expressões para a aprendizagem e o desenvolvimento da competência crítico-emancipatória? Segundo o autor o que tem prevalecido na comunicação corporal é a vitória. E na comunicação verbal da gritaria, o que se pronuncia é quase sempre uma mensagem em busca da obediência e a da submissão sem o esclarecimento. Ao constatar tal fato Kunz (2000) reconhece que a competência comunicativa está presente na escola, mas é a mais ausente das três categorias. O que falta é o uso inteligente e competente da razão comunicativa.

Somente essa racionalidade leva ao entendimento, à solidariedade humana e ao avanço do ser humano na sua humanização. Competência comunicativa, portanto, não “cai do céu”, precisa ser ensinada, exercitada em aula. Conseguir isso numa aula é muito mais difícil do que ensinar movimentos novos aos alunos, mas passa a ter a importância fundamental para o desenvolvimento de um “pensar crítico” do aluno. Ensinar o aluno a falar sobre suas experiências, suas frustrações e seus sucessos, fazê-lo descrever situações e problemas, expressar e encenar movimentos de forma comunicativa

e criativa é extremamente importante e necessário para o ensino que estou propondo (KUNZ, 2000, p. 144).

Como é possível notar, é fundamental a participação do professor indagando, problematizando, propondo atividades de pesquisas que devam ser expostas pelos alunos, enfim criando um ambiente de participação individual e subjetiva que não se torna uma comparação de si com os demais, e sim, um ponto de partida para expressar limites e possibilidades diante do coletivo e de situações objetivas. Kunz (2000) assevera que este aspecto da competência comunicativa pode ser suscitado na fase de transcendência de limites pela experimentação.

Kunz (1991 e 2000) em seus dois livros supracitados traz alguns elementos que enriqueceram a formação teórica da Educação Física, principalmente, no que diz respeito a pensar uma pedagogia e uma didática, compreendida nesta última, evidentemente, a metodologia de ensino. Neste sentido, o autor, a partir de Dietrich (1985) trabalha o conceito de cultura de movimento:

(...) a cultura **do** movimento significa inicialmente uma conceituação global de objetivações culturais, em que o movimento humano se torna o elemento de intermediação simbólica e de significações produzidas e mantidas tradicionalmente em determinadas comunidades e sociedades. Em todas as Culturas podem ser encontradas as mais diferentes expressões de danças, jogos, competições ou teatros movimentados (KUNZ, 1991, p. 38). Grifo nosso.

Noutro texto Kunz (2014) amplia a compreensão de cultura de movimento, uma vez que vai adiante do que é mantido e determinado “tradicionalmente”, como é o caso do esporte moderno. Assevera Kunz (2014, p. 170-171),

As inúmeras atividades práticas que indivíduos de diferentes contextos sociais e culturais realizam, valendo-se do movimento humano com características expressivas, comunicativas e produtivas que são imediatamente reconhecidas pelos indivíduos deste contexto como uma atividade típica do meio, portanto, dessa cultura.

E por fim, Kunz (2014, p. 171) arremata com suas referências dos anos de 1980, a saber Dietrich e Landau (1990):

(...) todas as atividades do movimento humano, tanto no esporte como em atividades extra-esporte (ou no sentido amplo de esporte) e que pertencem ao mundo do movimentar-se humano, o que o homem por esse meio produz ou cria, de acordo com sua conduta, seu comportamento, e mesmo as resistências que se oferecem a essas condutas e ações podem ser definidas como *cultura de movimento*⁷¹. Os itálicos são do original.

Kunz (2000) trabalha outro conceito, que ao nosso ver é uma chave explicativa e complementar da ideia de cultura de movimento, que é o se-movimentar. Na verdade, Kunz (1991, 2000, 2014) em sua obra desenvolve mais a concepção do se-movimentar do que da cultura de movimento, visto que do ponto de vista de uma metodologia de ensino a questão de como se estrutura o objeto de ensino é tão ou mais importante do que como o denominamos. Kunz (1991 e 2000) busca fundamentar uma concepção de movimento com base na Antropologia e na Filosofia para superar uma conceituação de movimento fundada anatômica e biologicamente. Para tanto, Kunz se nutre das teorias de Tamboer que se funda em pensadores holandeses (Gordjin e Buytendijk) e em Merleau-Ponty, para discutir a compreensão de corpo – “corpo substancial” fundado nos gregos, em Descartes e em Newton – e “corpo relacional” – fundado na física moderna e numa compreensão fenomenológica (KUNZ, 1991 p. 168 et seq.). No primeiro caso, o corpo é visto como uma “substância” que existe por si mesma e pode ser isolada. Gera, segundo Kunz (1991), um dualismo antropológico entre corpo e alma ou corpo e mente, mundo interior e mundo exterior, que seriam consideradas substâncias em si⁷². No segundo caso, as relações entre sujeito e mundo são intrínsecas

⁷¹ O que é notório nesta compreensão é que há uma ênfase no esporte. Embora, Kunz (1991) traga considerações que extrapolam o esporte, ele reconhece que o esporte é apenas uma parte da cultura de movimento, mas que se sobrepõe as outras (KUNZ, 2014). Podemos deduzir que o autor se refere ao esporte como fenômeno tratado no âmbito escolar. Todavia, Dietrich e Landau se referem ao extra-esporte como um sentido amplo do esporte (Educação Física?), o que pela leitura do fragmento citado por Kunz, não se torna possível uma compreensão.

⁷² É ponderável afirmar que um corpo sendo dissecado para fins científicos é um corpo em si. Ou seja, embora pelos órgãos ele demonstre muito do que a pessoa fez em sua vida, o que seria considerado um dado sócio-cultural, o corpo, com base em conhecimento científico acumulado pode ser conhecido enquanto natureza humanizada. É questionável se este fato leva a um dualismo. A concepção de “corpo relacional” não pode negar que o corpo é natureza e conforme se socializa se humaniza, mas, sua natureza, embora humanizada, não deixa de sê-la enquanto especificidade do ser. A necessidade de

por serem formadas pelo sentido e significado do ser no mundo que são carregadas de intencionalidade. Tal relação não é atributo do mundo ou do sujeito que está no mundo, e sim, uma inter-relação entre ambos, o que não resulta em neutralidade e somente pode ser compreendida através do agir, noutras palavras: (...) “o ‘compreender-o-Mundo-pela-ação’ se entende muito antes por ‘eu posso’ do que pelo ‘eu penso’ cartesiano. Constata-se que compreender e interpretar a subjetividade se torna central.

É partir destas posições teóricas, que ao meu ver, Kunz (1991, 2000 e 2014) vai tornar o se-movimentar o núcleo de sua proposta crítico-emancipatória.

O Movimento Humano, do ponto de vista antropológico, deve ser interpretado como um “diálogo entre Homem e Mundo”. “O Se-Movimentar do homem é sempre um diálogo com o Mundo” (TAMBOER: 1985), onde o Ser Humano que Se-movimenta deve ser analisado de forma integral, como Ser Humano. “Não são corpos que correm, saltam e brincam, mas sim Seres Humanos que se movimentam” (GORDIJIN: 1970. In: TAMBOER, 1979:132). O Se-movimentar é, assim, interpretado como uma conduta humana, onde a Pessoa do “se-movimentar” não pode simplesmente ser vista de forma isolada e abstrata, mas inserida numa rede complexa de relações e significados para com o Mundo, que configura aquele “acontecimento relacional”, onde se dá o diálogo entre o Homem e o Mundo”. O “Se-Movimentar” é, então, “uma conduta significativa, um acontecimento mediado por uma relação significativa” (TAMBOER, 1985:62).

Neste sentido, o se-movimentar caracteriza-se como objeto de ensino da Educação Física e não pode ser entendido como todo e qualquer movimento humano, e sim, como um movimento humano dotado de intencionalidade⁷³. Desse modo, Kunz concebe a proposta de “pedagogia crítico-emancipatória” e de “didática comunicativa”, pelo se-movimentar apresentado, experimentado, aprendido e criado através das

alimento ainda é biológica, mesmo acrescida de elementos estéticos. É um problema muito complexo e fundamental para a Educação Física deixar de se fragmentar. A tentativa de Kunz fundamentar uma Educação Física não biologizada pode tê-lo conduzido ao outro extremo.

⁷³ Um grande problema: como estabelecer a intencionalidade? Será que a segunda natureza ou o *habitus* não são intencionais? O ato de levar um garfo à boca, ou de chutar uma bola, algo que ao ser mecanicamente tão incorporado, poderia ser considerado inintencional? Mais: há muitos movimentos intencionais que não passam perto da Educação Física. Dirigir um carro, por exemplo.

transcendências de limites e estruturado efetivamente com base nas categorias de trabalho, interação social e linguagem.

A partir da breve exposição sobre os livros “Metodologia do Ensino de Educação Física” e “Transformação didático-pedagógica do esporte”, nota-se algumas semelhanças, tais como, apropriação das pedagogias e teorias sociais críticas e contra-hegemônicas para fundamentar duas novas concepções de ensino de Educação Física, marcadas pela necessidade de formação crítica que conduziu a autonomia e a busca pela democratização da sociedade. A forma como o conteúdo da Educação Física é determinada com base na cultura e a busca por uma particularidade desta para que se possa, historicamente, traçar as características essenciais da Educação Física, são outros elementos de semelhança e compatibilidade. Desse modo, cultura de movimento, se-movimentar e cultura corporal não são incompatíveis na busca de uma formação que extrapole nossa constituição como seres orgânicos. Arrisco afirmar que ambas concepções, no que diz respeito às necessidades didático-pedagógicas da Educação Física, no cotidiano escolar poderiam se fundir, tamanho o avanço em suas proposições.

Os problemas⁷⁴ entre as duas concepções estão postos mais em termos teórico-epistemológico e ideológico-político. Se cultura de movimento, se-movimentar e cultura corporal não são incompatíveis ao proporem considerar o ser social em sua totalidade, as suas bases teóricas se chocam em alguns aspectos. Para a concepção crítico-superadora a categoria central para os seres sociais é o trabalho⁷⁵. Ele é o modelo de toda a atividade social. Isto não quer dizer que interação social e linguagem são menos importantes para a vida dos homens. Na verdade, de acordo com Lukács (1979) elas se dão juntas no salto ontológico dado pelos seres orgânicos ao se tornarem seres sociais. O trabalho é tão-somente o modelo da atividade humana.

No caso da concepção crítico-emancipatória a linguagem é a categoria central. Kunz (1991 e 2000) se funda em Habermas e sua teoria do agir comunicativo e em seus estudiosos, para propor uma didática comunicativa. É importante notar, que em nenhum momento, os autores de ambas propostas propõem a subordinação das categorias ao

⁷⁴ Está ausente, nas duas concepções, um tratamento didático-pedagógico da relação natureza-cultura, ou como defende Lukács (2012 e 2013), os diferentes complexos dos seres inorgânicos, orgânicos e sociais.

⁷⁵ Castellani Filho et al. (2009) não desenvolvem a problemática.

trabalho ou à linguagem, trata-se muito mais de uma compreensão ontológica distinta e que traz repercussões ideológico-políticas.

Parece-nos que a principal repercussão esta em que a concepção crítico-superadora propõe claramente uma educação voltada para a construção de uma hegemonia da classe trabalhadora, visando a formação social para além do capitalismo (podemos considerar uma concepção socialista, uma vez que se trata de ideias sobre uma transição social e o lugar da Educação Física). A concepção crítico-emancipatória propõe uma educação para emancipação aos moldes iluministas do esclarecimento. Tal fato, não infirma a possibilidade desta concepção conduzir a uma educação que contribua para a construção de uma nova hegemonia – nos termos gramscianos – baseada numa formação cultural crítica e criativa. Todavia, esta possibilidade não é anunciada claramente pelo autor.

No que diz respeito à metodologia de ensino, as teorias trazidas por Kunz (1991 e 2000) para arregimentar sua compreensão de movimento humano, tendo o se-movimentar como particularidade da Educação Física, é uma ausência sentida na concepção crítico-superadora. Não digo que não haja uma compreensão de movimento humano, e muito menos que os autores deveriam utilizar as fontes de Kunz, mas que faltou desenvolvimento das ressonâncias da compreensão do movimento humano na estrutura da metodologia de ensino. Assevero: a compreensão está presente *in nuce*. Do mesmo modo, na concepção crítico-emancipatória sentimos ausência de um desenvolvimento da compreensão sobre a avaliação e sobre a organização do tempo em todo o processo de ensino, tal como presenciamos os ciclos na concepção crítico-superadora. Ao atentarmos-nos para as transcendências de limites percebemos que há um processo avaliativo subjacente, no entanto, não explicitado e desenvolvido.

Enfim, em termos de metodologia do ensino, são grandes as contribuições e compatibilidades das duas concepções, e que neste aspecto, somente neste, tornam pequenos seus pontos de conflitos e incompatibilidades teórica-epistemológica e ideológico-política.

CAPÍTULO 2

O DEBATE EPISTEMOLÓGICO E OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: o *continuum* da renovação

Os movimentos dos anos de 1980 e início de 1990, que culminaram na renovação da Educação Física vocalizaram, num primeiro momento, transformações na prática pedagógico-profissional que mantinha interface propulsora com o campo acadêmico da própria área, incipiente é verdade, mas também, com as Humanidades e Ciências Sociais, num sentido crítico e progressista, e com as Ciências Naturais e Biológicas, num sentido não-crítico. Estes movimentos de renovação, como já esboçamos acima, não se deram somente no âmbito acadêmico, entretanto teve nele seu núcleo difusor.

Nos anos de 1980, nunca é exagero pontuar, vivíamos sob a égide da democratização o que colocou em pauta a formação de uma Educação democrática e a Educação Física se viu, num processo de autocrítica, sem condições de contribuir. A crise vocalizada por Medina (1983/2010) se sustentava nesse cerne, visto que o homem que era formado entrava em choque com o que o novo tempo requisitava, pelo menos com vistas aos constituintes democráticos em atividade e debatidos pelos movimentos críticos da Educação (SAVIANI, 2007). Noutras palavras: “não basta que o pensamento procure se realizar; a realidade deve compelir a si mesma em direção ao pensamento” (MARX, 2010, p. 152).

Nos anos de 1990 as transformações societárias pretéritas, tais como, queda do muro de Berlim, dissolução da URSS, reestruturação produtiva, ofensiva neoliberal e crítica ao projeto da modernidade geraram nexos que conduziram a Educação Física, principalmente no campo acadêmico⁷⁶, a novas ênfases e novas preocupações, por

⁷⁶ Não poderemos tratar estas questões no texto. Muitos são os autores da teoria social e da história que já se debruçaram nessas questões, no âmbito mundial, como Hobsbawn (1995), Mészáros (2002), Antunes (2001), Dreifuss (1996) e Horgan (1998), e em âmbito nacional enquanto impacto em nossa história, Fausto (2001) Lopes e Mota (2008). No campo da Educação os impactos são trabalhados por Saviani (2007). Como hipótese diríamos que a Educação Física sofreu impactos dessas transformações, principalmente em dois vetores, quais sejam: o acadêmico que absorveu os debates em torno da chamada “crise da modernidade” e o político educacional que absorveu as teorias educacionais voltadas para a flexibilização produtiva que orienta parte do mundo do trabalho. O primeiro vetor é possível notar, por exemplo, – no sentido de concordância-discordância e avaliação crítica – nas produções do GTT Epistemologia do CBCE, em Fensterseifer (2000 e 2001), em Lima (1999 e 2000), em Bracht (1999,

exemplo: determinar o seu “objeto” e a sua identidade. Estes encaminhamentos foram estritamente teóricos e muito marcado pelo processo de academização da Educação Física, conforme a sua inserção na pós-graduação ia se dando e os debates resultantes dos movimentos de renovação dos anos de 1980 causavam variações e nuances nos encaminhamentos teóricos.

É preciso considerar, ainda, que os debates em torno da nova LDB alçou a Educação Física a uma condição legal antes inexistente⁷⁷, isto é, a de componente curricular⁷⁸. Embora ela fosse pensada como um componente curricular nos anos oitenta – não em seu detalhamento e especificidade pedagógicos como asseverou Caparroz (1997) – não obtinha o estatuto legal. Em pouco menos de dois anos após a promulgação da LDB, temos a surgimento dos PCNs corroborando as compreensões contidas naquela lei maior da Educação. Poderíamos arriscar afirmar, num exercício de estabelecimento teórico-temporal, que os anos dois mil para a Educação Física escolar se inicia com os PCNs, que embora eclético, sobretudo em sua tessitura teórica, consigna o legado dos anos de 1980 e eleva qualitativamente o norte da Educação Física escolar.

No capítulo anterior procuramos demonstrar como a Educação Física era veiculada pelo O Estado de S. Paulo nos anos de 1980 para estabelecermos nexos com os rumos da produção teórica que renovava a área. Empreendemos a mesma pesquisa no jornal para encontrarmos publicações nos anos de 1990. O intuito é meramente ilustrativo visando tão-somente trazer um elemento de compreensão exterior ao acadêmico, visto que divulgações pagas e matérias são elementos que indicam o estado da área.

Como expusemos nas páginas acima, a Educação Física atravessou um processo de crítica e autocrítica a partir dos anos de 1980, constituído por movimentos

2000 e 2010), em Bracht e Almeida (2006) e em Chaves-Gamboa e Gamboa (2011). O vetor da política educacional é notável nos PCNs e em Darido (2003) Darido e Souza Júnior (2010) e Palma, Oliveira e Palma (2015) que estão desenvolvendo no âmbito da Educação Física o construtivismo defendido por Coll e Zabala.

⁷⁷ O CBCE dedicou o v. 10 n. 1 de maio de 1988 da RBCE para tratar da LDB e as implicações para a Educação Física. Texto específico somente o de Apôlinio A. Carmo cujo título é: Educação Física e a Nova Lei de Diretrizes e Bases: subsídios para discussão. No v. 10 n. 3 de maio de 1989 há um relatório de Carmen Lúcia Soares que era designada pelo CBCE para acompanhar os debates em torno da LDB. Estes fatos indicam que pelo menos o CBCE acompanhava os trâmites em torno da LDB e o que significaria para a Educação Física.

⁷⁸ Sobre a problemática da Educação Física como um componente curricular ver Souza Júnior (2001).

distintos, como encontros, congressos, seminários e cursos, orbitando mais no campo teórico e acadêmico e menos no campo político e profissional. Através das notas e matérias de jornais demonstramos como a Educação Física pensada para a prática profissional, especificamente no caso de São Paulo e através da APEF, não sofria uma interferência forte do processo de crítica e autocrítica. Os ecos nos debates ocorreram, mas nas formações propostas não se notaram, pelo menos por nossa fonte.

Nos anos de 1990 percebemos a diminuição em notas e matérias publicadas no jornal O Estado de S. Paulo sobre formação para professores de Educação Física, seja da APEF-SP ou doutra entidade. Há mais notas e propagandas sobre escolinhas de futebol, spas, hotéis e lazer, o que demonstra em certa medida o alargamento do campo profissional. Entre 1990 e 1991 é de chamar a atenção três notas sobre cursos e uma matéria sobre a ciência na Educação Física. Mencionaremos-as para demonstrar que as resultantes dos movimentos de renovação começavam a se aproximar da prática profissional e das preocupações com os espaços que ocupariam os futuros profissionais.

No dia 19 de setembro de 1990 consta uma nota do ciclo de palestras sobre os principais conteúdos do concurso da Secretaria Municipal de Esportes de São Paulo e que seria realizado pela APEF nos meses de setembro e outubro do corrente ano. Entre os temas temos: no dia 20 “Metodologia da Educação Física”; no dia 25 “Educação Física cuida do corpo e da mente”⁷⁹; no dia 09 “Educação Física, história que não se conta” e no dia 10 “Lazer e cultura” (EDUCAÇÃO..., 1990, p. 25).

No mês de novembro do mesmo ano é publicada como reportagem de capa do Caderno do Vestibular “Cola”, uma matéria intitulada: “A ciência do corpo em ação”. Basicamente a matéria demonstra como a ciência e a tecnologia eram utilizadas pela Educação Física e como este “progresso” mudara a feição desta área profissional, uma vez que a preocupação da matéria e do caderno consistia em orientar o vestibulando em sua escolha profissional. É ilustrativo o brevíssimo histórico que a matéria traz:

Nos anos 60, os professores de Educação Física eram o terror dos alunos. Com sua voz autoritária e exigindo uma disciplina quase militar, eles torturavam as crianças com enfadonhas corridas e

⁷⁹ A falta de familiaridade em relação a Educação Física e sua produção teórica fez com que errassem não somente o título, mas, também, sobre o mote do livro de Medina, que como sabemos o “mente” se refere à mentira e não à mente (cérebro/razão/pensamento).

flexões pelo pátio da escola. Na década de 70, esses profissionais foram recebidos como os salvadores da estética do corpo. Uma espécie de cirurgião plástico sem bisturi que com aeróbicas e outras malhações derretia as incômodas gordurinhas dos fregueses. Mas foi em meados dos anos 80 que eles receberam sua mais importante promoção. Com a ajuda de pesquisas em laboratórios, microcomputadores e equipamentos cada vez mais bem projetados, eles trouxeram a ciência e a tecnologia para a Educação Física e se transformaram em especialistas nos movimentos do corpo humano (BARBOSA, 1990, p. 4).

Com o conteúdo que deveria ser estudado para o concurso e com a perspectiva sobre a Educação Física e sua relação com a ciência e a tecnologia, notada pela matéria, é indicativo que tínhamos um efeito salutar dos movimentos de renovação dos anos de 1980. Todavia, no que diz respeito ao *affair* da Educação Física com a ciência – pelo teor da matéria as Ciências Sociais não são consideradas –, tratava-se de dois cursos, a saber, o da USP e o da UNICAMP. A matéria não mostrava uma tendência hegemônica da Educação Física em seus vários cursos, e sim, em dois dos mais importantes e de universidades públicas. Além disso, pouco tratou da Educação Física escolar, mencionando somente que as aulas, diferente do passado, procuravam aliar o prazer à eficiência. Como afirma o professor Marco Antônio Pelegrinelle, citado na reportagem, “... hoje, nossa preocupação é elaborar um plano de aula que seja criativo e estimulante para a criança” (BARBOSA, 1990, p. 6).

Em 1991 tivemos a realização de uma palestra e de um curso pela APEF-SP, segundo as notas que encontramos no jornal. O primeiro no dia 03 de abril foi ministrado pela Professora Marilda Gidelli e tratou da temática: “Dimensão Educativa da Competição na Escola” (EDUCAÇÃO..., 1991, p. 15). O segundo realizou-se entre 19 e 22 de abril, teve o título de “Performance de Habilidades Motoras da Criança em Idade Escolar” e foi ministrado pelo Professor David L. Galahue. A nota ainda acrescenta: “... visa a troca de informações na área de desenvolvimento motor e modelo de educação física desenvolvimentista” (EDUCAÇÃO..., 1991, p. 22).

Percebe-se, com base nas notas e matérias do jornal O Estado de S. Paulo, que a Educação Física demonstrava um avanço, mais no sentido de sua aproximação da teoria e da ciência e, menos no sentido crítico. Por mais que tivéssemos como conteúdo

de concurso produções teóricas críticas, não as vimos nos cursos da APEF-SP⁸⁰. Não encontramos, nos anos de 1990, no jornal citado, mais nenhuma nota ou matéria que estabelecesse relação com o processo de autocrítica e renovação da Educação Física. Porém, as notas e matérias publicadas no início dos anos de 1990 demonstram que os efeitos dos anos de 1980 extrapolavam o âmbito teórico-acadêmico, no entanto de forma tímida e restrita.

Os processos de autocrítica e renovação progressista e crítica ocorridos nos anos de 1980 geraram nexos nos anos de 1990, em termos de propostas pedagógicas, mas também, em termos de continuação da autocrítica. Parece-nos que nos anos de 1990 balanços foram feitos, uma vez que a conjuntura estava se modificando tanto do ponto de vista político, econômico e social como do ponto de vista ideopolítico e ideocultural.

2.1 – O debate epistemológico

Do ponto de vista teórico e acadêmico, nos anos de 1990, os intelectuais da Educação Física por meio de variados espaços, continuam voltando-se para si, enquanto área profissional e acadêmica, e passam a tratar de sua constituição pensada do ponto de vista da sua relação com as ciências. Desenvolve-se o que poderíamos chamar de debate epistemológico – Lima (1999) chama de crise – o que ao nosso ver leva a uma inflexão⁸¹. A inflexão epistemológica – mais no sentido de discutir uma identidade para Educação Física que orbitava entre a atividade científica, a atividade teórica e a

⁸⁰ Segundo Sartori (2006) nos anos de 1980 existia APEF funcionando em quase todos os estados brasileiros, porém afirma que no segundo quinquênio dos anos de 1980 as APEF estavam divididas entre àqueles que defendiam uma atividade sindical específica da Educação Física e que orbitavam em torno da ideia de profissão regulamentada, e àqueles que defendiam uma atividade sindical em conjunto com outras categorias trabalhistas. Com a derrota do primeiro projeto de lei que visava a regulamentação da profissão houve um esvaziamento das APEFs, mantendo-se apenas as APEFs que sobreviviam de desconto em folha de pagamento. Tal fato pode explicar o desaparecimento de notas no jornal informando sobre a realização de cursos, e como consequência, fim de um possível canal de difusão da Educação Física e sua renovação, pelo menos em São Paulo. Evidente que não estou avaliando a atuação desta entidade numa perspectiva ideopolítica, e sim como canal de difusão dos rumos da Educação Física escolar.

⁸¹ Bracht em entrevista concedida a Almeida e Gomes (2014) considera que o debate se inicia conforme a área vai formando seus próprios intelectuais. De uma recepção otimista da ciência passa-se a um questionamento sobre qual ciência se estaria adotando. O questionamento sobre a ciência no sentido posto pelo debate em torno da modernidade será posto em meados dos anos de 1990. Em Damasceno (2013) procurei demonstrar como o CBCE acolheu e protagonizou a discussão epistemológica feita por intelectuais da Educação e Educação Física.

atividade pedagógica e “profissional”, e menos no sentido de análise da produção teórica – pode-se dizer que é fruto dos débitos não saldados nos anos de 1980 que envolvia o salto qualitativo da negação rumo às proposições pedagógicas, e que em conjunto com a constituição do campo acadêmico, mais precisamente da qualificação dos estudos em Pós-Graduação, coloca o problema da relação da Educação Física com o conhecimento científico (BRACHT, 1999a). Consistia em estabelecer as fronteiras da Educação Física. Buscar unificar um idioma comunicável, inteligível e consensual, e estabelecer seu território. Seria um braço pedagógico da Ciência da Motricidade Humana, ou uma Ciência aplicada da Cinesiologia, ou ainda uma Ciência “Nova” da Ação? O seu fulcro seria a intervenção pedagógica não importa o âmbito profissional ou científico? O seu objeto a cultura corporal, a motricidade humana ou o movimento humano?

Bracht (1999a) mostra como nos anos de 1990 em torno da Educação Física e da Ciência do Esporte uma defesa científicista se choca com uma defesa pedagógica. Em texto que trata da constituição do campo acadêmico da Educação Física, Bracht (1999a) demonstra como no Canadá, nos Estados Unidos e na Alemanha um processo de despedagogização e de científicização da Educação Física via legitimação social do esporte vai ganhar força. No Brasil esta tendência se inicia tardiamente, pois se chocou com um dos braços dos movimentos de renovação que se fundamentava nas Humanidades e nas Ciências Sociais e que, inicialmente, estavam voltados para a escola. Como nos anos de 1970 e de 1980, os intelectuais da Educação passam a combater teoricamente o tecnicismo e a concepção analítica e, engendrar, a partir e para além do crítico-reprodutivismo, respostas (SAVIANI, 2007), os nexos foram sentidos e influenciaram a Educação Física, no mesmo momento em que a ofensiva científicista se dava.

É importante esclarecer para demonstrar onde se deu o choque, que a recorrência à ciência era acompanhada, como demonstra Bracht (1999a), do poder de imantação adquirido pelo esporte e que acoplava à Educação Física quando se relacionava à Educação. A necessidade de compreensão científica do esporte está mais para a sua mercantilização e menos para a sua pedagogização. No Brasil o Diagnóstico da Educação Física e Desportos no Brasil publicado em 1971 (COSTA, 1971), indicava que havia a necessidade de criação de meios – leia-se laboratórios, infra-estrutura, cursos etc. – para que a ciência se tornasse um pilar da atividade em Educação Física e

em Esportes. É nesse período que tivemos a criação de laboratórios em universidades públicas, e a criação, em âmbito privado, de laboratórios de pesquisas e entidades científicas, como LAFISCS – mais tarde CELAFISCS – e como o CBCE.

Bracht em entrevista concedida a Almeida e Gomes (2014, p. 260) lembra o que dizia Victor Matsudo sobre a ciência feita na Educação Física: “... a área da Educação Física estava dominada por uma ciência chamada ‘Achologia’ (...) precisa ser substituída por conhecimentos efetivamente científicos”. Desse modo, não é um despropósito a fundação de um Colégio Brasileiro de “Ciências do Esporte” em 1978. O problema não era fundamentar cientificamente ou produzir teorias pela Educação Física, e sim, o afastamento de um dos seus dados ontológicos que é a intervenção pedagógica. Buscava-se transformar a Educação Física numa Ciência em consonância com o Esporte. O projeto de Ciências do Esporte que dava base ao CBCE tinha na Educação Física o seu ramo pedagógico.

Conforme os movimentos de renovação da Educação Física de jaez crítico ganha força o processo de “cientifização”⁸² avança *pari passu* a uma Educação Física crítica. A história do CBCE nos anos de 1980 é exemplar neste sentido (DAMASCENO, 2013). Cabe salientar que as discussões epistemológicas são realizadas conforme se forma um acúmulo teórico e que se torna um problema. No entanto, tivemos discussões para além das características epistemológicas por tratar-se de discutir os limites da Educação Física de acordo com sua vida histórico-social, que trazia para o momento novos elementos a serem levados em conta. Portanto, é possível considerar os embates epistemológicos como um *continuum* dos movimentos de renovação ou como pertencente aos próprios movimentos.

⁸² Konder (2009, p. 83-84) nos oferece uma compreensão do cientificismo que permite entender o que ocorreu na Educação Física: “aparentemente, o cientificismo se baseia no entusiasmo pelas ciências, num excesso de admiração pela atividade científica. Na realidade, porém, ele se apoia num mal-entendido em relação à verdadeira natureza dela. Cada ciência, para obter conhecimentos rigorosos, é pressionada no sentido de delimitar o seu campo específico de trabalho; é forçada a investigar apenas uma parte da realidade. Essa delimitação é necessária, mas ao mesmo tempo é um tanto provisória, sofre de certa precariedade, pois os problemas de cada parte acabam se entrelaçando em algum ponto com problemas de outras partes do conjunto da realidade. O real, em seu conjunto, é infinitamente rico; sua vastidão torna impossível a abordagem de seus problemas por uma ciência: e dessa impossibilidade resulta o fato de tais problemas serem objeto de especulação filosófica. O cientificismo, no entanto, nega implicitamente validade à filosofia e força a fusão de todas as ciências num ser vago, mítico, intitulado *a Ciência* (com artigo definido singular e inicial em letra maiúscula). A essa deidade cabe a tarefa de esgotar o essencial da realidade (ou falar como se já o tivesse esgotado)”.

Bracht (1999b)⁸³ aponta para dois momentos dos estudos sobre a produção do conhecimento na área.

Num primeiro grupo pode ser alocada uma série de trabalhos produzidos na década de 80, como os de Matsudo (1983), Canfield (1988), Tubino (1984) e Faria Jr. (1987). Nesses estudos encontramos basicamente uma descrição e/ou identificação de “subáreas” onde mais se concentrava a pesquisa, como também suas tendências de crescimento. Ou seja, os estudos consistiam em dividir a “área” em “subáreas” e verificar o percentual de pesquisas realizadas (apresentadas/publicadas) em cada uma dessas. A pergunta “Que ciência é essa?”, era na verdade traduzida nas perguntas “Em quais subáreas mais se pesquisa?” Qual é a tendência em termos de crescimento da pesquisa nas diferentes subáreas?” (...) A discussão propriamente epistemológica estava na verdade ausente, mas o crescimento da influência das ciências sociais e humanas vai fazer aflorar esse debate necessário (p. 61-62). As aspas são do original.

Nota-se pelas palavras de Bracht (1999b) que, conforme a produção teórica foi sofrendo influências das Ciências Sociais e das Humanidades, tornar-se-ia possível um avanço de fato epistemológico. Em Damasceno (2013) é possível notar que o CBCE, enquanto entidade que vai concentrar o debate epistemológico, tem um papel central na incorporação da produção teórica que se dava fora dos cânones das “ciências duras”.

Continuemos com Bracht (1999b, p. 62) e o segundo momento.

Um segundo momento do conhecimento do conhecimento marca o início da discussão propriamente epistemológica. No início dos anos 90 aparecem os estudos que buscam não mais identificar em quais “subáreas” mais se pesquisa, mas, sim, quais são as “matrizes teóricas”, ou seja, as concepções de ciência, que orientam as pesquisas da área. O estudo central nesse caso é a dissertação de mestrado da professora Rossana Valéria S. e Silva (1990), que analisou as teses (sic!) de mestrado produzidas na década de 80. Faria Jr. (1991), também baseado em Gamboa (1989), amplia seu estudo original (Faria Jr., 1987), incorporando a discussão epistemológica. Mas, recentemente, Gaya (1993) publicou estudo que situa-se também nessa perspectiva de análise. As aspas são do original.

⁸³ Bracht (1999b, p. 57) comete um erro em seu livro ao indicar que o seu texto havia sido publicado na RBCE vol. 13 n. 1. Neste número da revista foi publicado os Anais do VII CONBRACE ocorrido em 1991, no qual inexistiu o texto do professor. Ele aparece na RBCE vol. 14 n. 3 de maio de 1993, número que publicou algumas intervenções que ocorreriam no VIII CONBRACE.

Na medida em que as pesquisas preocupadas com a questão das características do conhecimento produzido, as discussões sobre a Educação Física e sua função social, seja na escola ou fora dela, passam a comportar remissões a aspectos epistemológicos que desvelam os teórico-metodológicos. A respeito deste último aspecto tivemos as polêmicas criadas pela Revista Movimento entre 1994 e 1996⁸⁴, que marcou o periódico e o segundo quinquênio dos anos de 1990.

É importante salientar que as polêmicas nem sempre se deram em terreno estritamente epistemológico, todavia, a pergunta colocada por Adroaldo Gaya, a saber, “Mas afinal, o que é Educação Física?” é decorrente da discussão que predominava na própria área e enfaticamente no CBCE (DAMASCENO, 2013).

Pari passu e como aspecto do mesmo problema temos as discussões sobre busca da legitimidade acadêmica e social da Educação Física, que levou aos debates acerca da identidade epistemológica e/ou estatuto científico e que algumas vezes acabava tratando da pergunta posta acima, uma vez que no fundo é uma questão que continua a assombrar a área.

A Educação Física mesmo influenciada pelas Humanidades e Ciências Sociais com relação à sua compreensão se via de forma disciplinar. Como demonstramos (DAMASCENO, 2013) a própria fundação do CBCE se dá numa lógica de *College* e se estrutura em torno de áreas profissionais e disciplinares, seja das Humanidades e Ciências Sociais, como a Psicologia, a Pedagogia e o Direito, ou das Ciências Biológicas, como a Biologia, a Medicina e a Fisiologia. Noutras palavras, se discutia se a Educação Física se constituía numa disciplina científica com objeto determinado.

⁸⁴ A polêmica foi iniciada com os textos de Adroaldo Gaya intitulado “Mas afinal, o que é Educação Física?” e de Celi N. Z. Taffarel e Michele Escobar intitulado “Mas afinal, o que é Educação Física?: um exemplo do simplismo intelectual”. Ambos os textos foram publicados no vol. 1 n. 1 de 1994. No vol. 2 n. 2 de junho de 1995 foram publicados os seguintes textos: “Mas, afinal, o que estamos pergunta com a pergunta ‘o que é Educação Física’ de Valter Bracht; “A respeito de comentários” de Silvino Santin; “A volta ao que parece simples” de Paulo Guiraldelli Júnior; e “Mas afinal, o que é Educação Física?: a favor da mediação e contra os radicalismos” de Hugo Lovisolo. No vol. 3 n. 4 de 1996 foram publicados dois textos ainda sobre a polêmica. “Uma questão ainda sem resposta: o que é Educação Física?” de Lamartine P. da Costa; e “O que é Educação Física: uma abordagem curricular” de Gabriel H. M. Palafox. Não apresentarei o conteúdo de cada texto porque não é o nosso objetivo analisar a polêmica. O objetivo com a citação da polêmica é muito de ilustrar o contexto histórico dos debates e da produção de conhecimento que se encontrava a Educação Física e o CBCE. Para um aprofundamento na polêmica da Revista Movimento ver: Malina (2001).

Tani (1998) com sua proposta da Cinesiologia enquanto área de conhecimento e ciência básica, caminha pela acomodação disciplinar da Educação Física, o que a tornaria do ponto de vista da prática profissional e pedagógica, um dos braços de aplicação da Cinesiologia. De maneira semelhante e pelos caminhos das Humanidades, a Ciência da Motricidade Humana, proposta pelo filósofo português Manuel Sérgio Vieira e Cunha como uma “nova ciência”, e o que chamamos de Educação Física, tornar-se-ia ora “Pré-Ciência da Motricidade Humana” ora seu “ramo pedagógico” chamado de Educação Motora (SÉRGIO, 1996 e BRACHT, 1999a).

De forma mais abrangente e não restrita à Educação Física, Canfield (1993) defende a Ciência do Movimento Humano como uma área de conhecimento cujo objeto seria o movimento humano, e os resultados das pesquisas dariam subsídios científicos para distintas profissões. Nesse entendimento a Educação Física seria uma das profissões a aplicar o conhecimento advindo dos estudos em Ciência do Movimento Humano.

Numa direção distinta e menos abrangente segue Bracht (1999c, p. 32-33):

Defendo a idéia de que a EF não é uma ciência. No entanto, está interessada na ciência, ou nas explicações científicas. A EF é uma prática de intervenção e o que a caracteriza é a intenção pedagógica com que trata um conteúdo que é configurado/retirado do universo da cultura corporal de movimento. Ou seja, nós, da EF, interrogamos o movimentar-se humano sob a ótica do pedagógico.

Se partirmos da citação de Bracht a Educação Física tem como “objeto” não científico a “cultura corporal de movimento”, porém, não em toda a sua dimensão, e sim, especificamente, no que concerne à prática pedagógica. A relação com a ciência se dá no sentido em que,

A EF está interessada nas explicações, compreensões e interpretações sobre as objetivações culturais do movimento humano fornecidas pela ciência, com o objetivo de fundamentar sua prática, e isso porque nós, da EF, estamos confrontados com a necessidade de constantemente tomar decisões sobre como agir (1999c, p. 33).

É motivo de indagação a restrição empregada por Bracht. Se as “explicações, compreensões e interpretações” tomadas a partir da produção de conhecimento possibilitam as decisões sobre como agir, porque tal relação não poderia ser ampliada para a generalidade da “cultura corporal de movimento”? Betti (2005) não vê problema de ordem epistemológica generalizar a teoria de Bracht para o âmbito profissional da Educação Física, ou seja, para as dimensões pedagógicas e profissionais. De fato, uma leitura de Bracht nesta perspectiva é possível desde que não se perca de vista que o que confere especificidade à Educação Física é a intencionalidade pedagógica. Bracht (1999d, p. 128) ao comentar as críticas realizadas por Betti (1996) diz:

O problema que vejo aqui é que, assim definida, a EF não é *quase* sinônimo de cultura corporal de movimento; ela é sinônimo propriamente dito dessa expressão! Uma teoria (geral) da EF é então uma teoria geral da cultura corporal de movimento. Assim formulada, fica muito difícil identificar uma problemática quando centra/organiza tal teorizar na perspectiva do pedagógico. Assim, repetindo, a teoria da EF tem como problemática a participação/contribuição do movimentar-se humano e suas objetivações culturais na/para a educação do homem. A teoria daí decorrente poder orientar/fundamentar os sujeitos da ação naquelas instâncias sociais em que a intenção pedagógica confere o sentido (fosse o *leitmotiv*) dessas ações. Toda vez que um profissional (da EF, do esporte...) pretendesse, em qualquer instância social, tematizar qualquer elemento da cultura corporal de movimento, a partir da intenção pedagógica, ele encontraria fundamentos nessa teoria. Vale dizer, que a instituição educacional possui especificidades que tornam necessárias reflexões para adequar-lhe a teoria. Os itálicos são do original.

Nota-se que Bracht (1999d) tem como princípio partir dos problemas advindos da realidade, que no sentido dado pelo autor, estaria particularmente condicionada pela necessidade de pedagogização. Desse modo, a Educação Física não estaria presa numa estrutura disciplinar *a priori*. E se o típico da Educação Física no modo de ver de Bracht está na intervenção pedagógica, seja na escola ou fora dela, ela terá necessariamente de se inter-relacionar com os conhecimentos produzidos nas diferentes Ciências (Naturais e Sociais) e Humanidades.

Nesse sentido, é possível afirmar que Bracht (1999, 2001 e 2003) e Betti (1996 e 2005) se posicionam a favor de uma teoria da Educação Física que tem nas necessidades advindas da prática pedagógica (Bracht) e da prática profissional (Betti)

o seu motor, e Tani (1998), Sérgio (1996) e Canfield (1993) que se posicionam a favor da definição de um “objeto” científico, ora a partir de uma área de conhecimento (Cinesiologia e Ciência do Movimento Humano) ora a partir de uma “nova” ciência (Ciência da Motricidade Humana).

Numa tentativa de compreender o âmbito da Educação Física, Gamboa (1994) aponta a emergência de novos campos epistemológicos e o difícil enquadramento desses na estrutura das Ciências (Naturais e Sociais), e coloca a Educação Física nesse contexto, indicando a necessidade de entender o seu estatuto (o da Pedagogia, da Ética, e da Política na mesma linha) como estando relacionado a uma “ciência da prática ou da ação”. Faremos uma longa citação para demonstrar a compreensão do autor:

Na virada que os novos campos epistemológicos da Educação Física estão realizando, o circuito se reverte, o ponto de partida vem sendo os fenômenos da Educação Física, na forma concreta da ação e da prática, do movimento, da motricidade. O circuito passa pelas teorias, as sistematizações, as abstrações, voltando suas contribuições para a explicação e compreensão das ações e práticas, os movimentos próprios dos fenômenos da Educação Física. Nessa linha de raciocínio, a Educação Física, assim como os outros novos campos epistemológicos, cujos objetos de pesquisa são a ação, a prática, a práxis, respeitando suas especificidades, desafiam as atuais classificações das ciências divididas em básicas e aplicadas, naturais, humanas, etc. Desse modo, dimensionam-se como ciências diferenciadas fora dessas categorias já que é difícil se inaugurarem como ciências básicas, e, pelas razões acima expostas, não poderiam também ser aplicadas. De igual maneira, por tratar do fenômeno que é físico e humano não poderiam os novos campos se enquadrar apenas nas ciências físicas ou nas ciências humanas, ou flutuar, passando do predomínio de uma para outra. Precisamente apontamos a flutuação como um dos indicadores de sua indefinição epistemológica. Daí a necessidade de procurar um novo tipo de ciência para localizar as especificidades desses novos campos epistemológicos. (...) Tentando respostas para essas questões e, considerando que esses novos campos epistemológicos tem a ação e a prática como o ponto de partida e de chegada da produção de conhecimentos, de registros, das sistematizações e elaborações e articulações explicativas e compreensivas, seus estatutos científicos se definem melhor sendo entendidos como *ciências da prática ou da ação*. Dessa forma, a Educação Física perfila-se como uma ciência com relativa especificidade, por ter um objeto próprio: a motricidade humana, as ações-reações, os movimentos do corpo humano, as práticas desportivas, as condutas motoras, etc (GAMBOA, 1994, p. 38). Os itálicos são do original.

A posição de Gamboa (1994) se aproxima ao mesmo tempo que se afasta da posição de Bracht (1999) e de Betti (1996 e 2005). Se aproxima, pois, parte da prática como problematizadora e propulsora da produção de respostas teóricas. Se afasta, por entender a Educação Física como uma “nova Ciência”. Este afastamento de Bracht e Betti se converte numa aproximação de Tani (1998), Sérgio (1996) e Canfield (1998), uma vez que estes veem a Educação Física como ramo pedagógico da ciência, seja Ciência da Motricidade Humana, Ciência do Movimento Humano ou Cinesiologia.

No nosso entender a proposta de Gamboa (1994) se aproxima da ideia de uma teoria – não ciência – da Educação Física que necessita se apropriar de tipos distintos de conhecimento não somente científico, e não se enquadra nas divisões disciplinares das Ciências e das Humanidades de forma estrita, como é o caso do Serviço Social, por exemplo. Poderíamos asseverar que os pontos de vistas de Gamboa (1994), Bracht (1999) e Betti tem mais proximidades e compatibilidades, uma vez que consideram a própria prática da Educação Física, independente de seu âmbito, como problematizadora deixando aos seus professores, “profissionais”, intelectuais e “pesquisadores” a tarefa de mediação da práxis.

Betti (2013) retoma o debate que havia tido, através da Revista *Motus Corporis* publicada em 1996, com Lovisolo (1996) e Tani (1998), mas, também, acrescenta Bracht (1999). Não reproduzirei o debate e muito menos a avaliação recente de Betti (2013), por não ser a preocupação de nossa exposição, no entanto, cabe mencionar a ampliação da compreensão de Betti (1996 e 2005) acerca da função social e da abrangência da Educação Física.

Nos textos de 1996 e de 2005 Betti entendia que a problemática da Educação Física, isto é, o que a leve teorizar e dar respostas para a prática, era a âmbito profissional. Dessa maneira, onde na prática social estivesse posto tradicionalmente o que chamamos de Educação Física, estaria um *locus* que configuraria em objeto, sempre, evidentemente, orientado para respostas à prática profissional. Entretanto, ao levar em conta as considerações de Lovisolo (1996) acerca da dimensão estética da Educação Física e, principalmente, de Bracht (1999) concernente à prática pedagógica como conferidora de sentido para a Educação Física, Betti (2013) reelabora sua conceituação. A citação é longa, mas, faz-se precisa:

Então, retomando a minha própria definição de Educação Física apresentada no Capítulo 1, com base nas reflexões de Bracht, eu me inclinaria a adjetivar de “pedagógica” a intervenção que a Educação Física leva a cabo enquanto profissão. Por conta do mesmo Bracht e também de Lovisolo (1998), quando este último lembra que “sem reflexão e ação nos campos da norma-justiça e do gosto-emoção não há sociedade na qual se mereça viver e modificar” (p. 19), remetendo a Educação Física ao campo do estético, tenderia também a adicionar o referencial “estético” ao lado do científico e filosófico (...), mas tal teria a intenção de, como pretende Bracht (1999c), não se comprometer excessivamente “com uma postura racionalista no sentido cognitivista, que não abre espaço para a ampliação do conceito de verdade” (p. 53). Assim, a Educação Física, no sentido lato, poderia ser entendida como *uma área de conhecimento e intervenção profissional-pedagógica que lida com a cultura corporal de movimento, objetivando a melhoria qualitativa das práticas constitutivas daquela cultura, mediante referenciais científicos, filosóficos e estéticos*. Na escola, a Educação Física irá “recortar” a cultura corporal de movimento tendo em vista a intenção de propiciar aos alunos a apropriação crítica da cultura corporal de movimento, associando organicamente o “saber movimentar-se” ao saber sobre” esse movimentar-se (...). Se tal projeto pedagógico, balizado por princípios axiológicos, é concretamente possível em outros espaços profissionais que não a escola, é tarefa a ser investigada (BETTI, 2013, p. 155-156). Os itálicos e as aspas são do original.

Como se pode notar, Betti (2013) se encaminha para a posição adotada por Bracht (1999), porém, buscando estabelecer as fontes do conhecimento a que se deve fundamentar a intervenção pedagógico-profissional.

Estamos tratando de questões que se convencionou chamar de debate epistemológico ou crise epistemológica, entretanto, estamos preocupados em seus rebatimentos no ensino de Educação Física escolar. Se observarmos trata-se de um debate em torno do ser e do dever ser da Educação Física, portanto, mais que epistemológico, é um debate ontológico e ético.

É interessante notar que o debate epistemológico teve consequências semelhantes em Bracht e Betti, uma vez que eles continuaram pensando sob uma ótica pedagógica e estão preocupados em desenvolver suas teorizações precedentes, cada um à sua maneira e com seus referenciais.

Bracht (1999e), por exemplo, coloca o problema do “pensamentomovimento”. O autor em entrevista concedida a Almeida e Gomes (2014) relembra que em 1990 num evento indagou Ghiraldelli Júnior sobre a possibilidade da formação de um

“movimento crítico”, isto é, com base numa formação crítica tida como “cognitiva” teríamos possibilidades de elaboração de uma forma de se movimentar crítica.

Bracht (1999e) nota que Ghiraldelli Júnior (1990) entende que a Educação Física “progressista” apresentara à época duas tendências, uma racionalista e uma anti-racionalista. A primeira tendia a utilizar a razão para a compreensão do movimento e formar um discurso “sobre” o movimento e não com o movimento. A segunda tendia a valorizar a intuição em detrimento da razão científica, uma vez que se acredita que o movimento não poderia ser explicado, e sim, compreendido, vivido e sentido, o que afastaria qualquer perspectiva de objetividade. A própria saída apontada por Ghiraldelli Júnior (1990), não avança, ao passo que permanece no que ele chama de racionalismo, no entanto, de tipo dialético. Este não é o problema, pois, sabemos a herança racionalista (dialética) de Marx. O problema que a saída apontada é um “discurso” sobre o movimento corporal humano. Pesquisar e historicizar a prática cotidiana do “movimento corporal humano” – sem falar em sua abrangência – é de algum modo constituir teoria (discurso) sobre ele.

Bracht (1999e) parte da resposta de Ghiraldelli Júnior (1990) problematizando a situação da Educação Física. Vejamos:

Parece-me que aqui a EF é levada a uma encruzilhada ou mesmo um paradoxo: racionalizar algo que, ao ser racionalizado, se descaracteriza. Ou seja, existiria uma dimensão das experiências/vivências humanas passíveis de serem propiciadas também pelo movimentar-se (nas mais diferentes formas culturais) que “resiste às palavras”, ou, dito de outra forma, não é possível pedagogizá-las por via da sua descrição científica; fogem ao controle, à previsão (da ciência); são, de certa forma, únicas, singulares. (...) Como tratar na EF essas experiências? Nos subordinar ao “desfrute lúdico”? Como construir uma prática pedagógica que, por definição, é uma intervenção racional/consciente sobre o desenvolvimento da personalidade dos indivíduos, de maneira a contemplar essas dimensões do movimentar-se humano? A questão se complexifica porque sabemos que a educação da sensibilidade ou o afeto é tão importante quanto a cognição na definição do comportamento social (político) dos indivíduos. Por isso retomo aqui uma pergunta que formulei em um simpósio de nossa área: é possível falar em “movimentocrítico”? A criticidade ou a educação crítica em EF somente pode acontecer através de um discurso crítico sobre o movimento? E preciso não incorrer no erro de entender criticidade, neste caso, apenas como um conceito da esfera da cognição (BRACHT, 1999, p. 51-52).

Nota-se que o autor coloca alguns problemas. Parece-me que para o nosso objetivo a questão dos limites da pedagogização de determinados fenômenos é a mais importante. O que isto representa. Sabemos que a realidade é muito mais rica, heterogênea e complexa do que o conhecimento que temos dela. Dessa maneira, sempre experiências fugirão do nosso escopo teórico. Outra questão é: conhecendo a experiência, se afirmar que não é possível teorizá-la ou descrevê-la cientificamente por ser única. Teríamos, assim, duas frentes: uma baseando o ensino nos fenômenos pedagogizáveis e outra baseando-o em experiências e vivências que por sua singularidade enriqueceriam o sujeito, mas não seriam passíveis de teorização científica e/ou filosófica.

A tendência desse debate foi passar a considerar que a Educação Física comporta uma dimensão estética, o que não a coloca acima dos problemas postos, no entanto, abre possibilidades para a incorporação de tipos distintos de conhecimento. Porém, este encaminhamento não resolve a questão posta por Ghiraldelli Júnior (1990), Betti (1994) e Bracht (1999e) acerca da constituição de um discurso não “sobre”, e sim, “com” a Educação Física e sua prática pedagógico-interventiva. Seguimos com Bracht (1999e, p. 53):

Parafrazeando Chauí (1994), poderíamos dizer que, na filosofia e nas ciências, falamos de “movimento e pensamento” (um discurso filosófico e científico sobre o movimento), mas que, na EF, deveríamos falar de movimento-pensamento. Por algum tempo pensei e falei (em círculos mais próximos) em uma “epistemologia do movimento”. Ao contrário das conhecidas taxionomias do domínio psicomotor, tratava-se, pensava eu, de identificar o tipo de conhecimento da realidade que o movimentar-se humano pode propiciar, que tipo de leitura da realidade essa forma de comunicação com o mundo pode propiciar e quais conhecimentos e leitura da realidade determinadas formas culturais do movimentar-se propiciariam. Estou inclinado a complementar essa proposta com uma “fenomenologia/hermenêutica do movimento”, uma vez que a expressão epistemologia está excessivamente comprometida com uma postura racionalista no sentido cognitivista, que não abre espaço para a ampliação do conceito de verdade.

Nota-se em Bracht (1999e) uma intenção de ampliação do conceito de verdade apoiando-se na Filosofia – Estética inclusa –, o que ao nosso ver não exclui a dimensão

racionalista no sentido cognitivista. O autor avança o raciocínio exposto acima da forma que segue:

Assim, uma educação crítica no âmbito da EF tem igual preocupação com a educação estética, com a educação da sensibilidade, o que significa dizer, “incorporação”, não por via do discurso e, sim, por via das “práticas corporais” de normas e valores que orientam gostos, preferências, que junto com o entendimento racional, determinam a relação dos indivíduos com o mundo. Sem me alongar na polêmica da crise da razão (iluminista) ou da racionalidade científica, entendo que não se trata de subsumi-la à sensibilidade, mas, sim, de não pretender absolutizá-la. O desafio parece-me ser: nem movimento sem pensamento, nem movimento e pensamento, mas, sim, movimentopensamento (BRACHT, 1999e, p. 54).

É interessante notar que o raciocínio de Bracht (1999e) prevê distinção entre usar a razão para teorizar sobre determinada prática e a “incorporação” na própria prática do que foi teorizado. Mesmo no âmbito de uma Educação Estética há a dimensão do “discurso”, o nó, talvez górdio, é uma prática que se apresente enriquecida pelo discurso sem procedimentos pedagógicos de transmissão do conhecimento considerados cognitivos e modernos.

Pensando a questão do ensino de Educação Física e suas implicações teórico-pedagógicas, Betti (2007 e 2009) com base na semiótica de Peirce problematiza a forma como a Educação Física ensina e compreende o ensino. Com base em Peirce o autor entende que signos institucionalizados se tornam códigos (esporte, dança, jogos, etc.) e estes são o ponto de partida da perspectiva “culturalista”⁸⁵ formulada nos movimentos de renovação. Para se tornar código é necessário antes ser signo, ou seja, “... qualquer fenômeno dotado de sentido/significação ...” (BETTI, 2007, p. 214), e que evoca

⁸⁵ Betti (2007) nos aponta os elementos do que chamou de “resposta culturalista” que surgiu com os movimentos de renovação da Educação Física em torno das discussões sobre a identidade da área. Assevera Betti (2007, p. 208): “A ‘resposta culturalista’ supõe resolvida a ambigüidade inerente à Educação Física como área profissional-pedagógica: sua especificidade repousa no corpo/motricidade (linguagem “corporal”), mas os conhecimentos científicos e filosóficos só podem ser expressos simbolicamente pela língua ou pela linguagem matemática. Daí o dilema da abordagem culturalista: quer valorizar o discurso científico e filosófico com a cultura corporal de movimento, mas corre o risco de perder a especificidade da Educação Física (sua dimensão profissional-pedagógica), ao se tornar um discurso sobre a cultura corporal de movimento - algo que a Sociologia ou a Psicologia, por exemplo, também podem fazer”.

somente parte do real possibilitando distintas aberturas para a sua formação. Cabe acrescentar que a criação de um signo não se dá numa hierarquia verbal sobre a não verbal, não utilizando somente as palavras, a fala, etc., como veículo de expressão, comunicação e significação.

Betti (2007, p. 212-213) com base em Ibri (1992) demonstra que todo fenômeno comporta três formas de ser (categorias) da experiência, quais sejam: a primeiridade relacionada a possibilidade, qualidade de sentimento, diversidade e acaso e correspondentes a experiências instantâneas, incondicionais, originais e espontâneas, por exemplo,

... aquele breve instante (cuja quantificação não importa) em que nos admiramos/envolvemos na beleza de um gesto ginástico ou uma jogada “genial” (porque imprevista) no futebol, seja porque os presenciamos, ou deles somos os autores, pela sua pura qualidade, antes que se manifeste qualquer relação com outra coisa (emoções, comparações causa-efeito etc.) (BETTI, 2007, p. 212).

A secundidade envolve as ideias de “...existência, resistência, conflito, choque e reação entre eu e não-eu, de aqui e agora; é uma experiência direta, não mediatizada; envolve uma consciência bilateral, imediata, de dualidade bruta entre duas coisas; surge a idéia de outro, de alteridade;” (BETTI, 2007, p. 212). A terceiridade envolve as noções de generalização, hábitos e lei. Possibilita a generalização através do pensamento, a construção de previsibilidades sobre os fatos e o estabelecimento de mediações e sínteses.

A Educação Física na perspectiva da apropriação da cultura corporal de movimento por parte do aluno, segundo Betti (2007), deve partir da secundidade e não da terceiridade como tem ocorrido, no que o autor chama de Educação Física “culturalista”. O espaço para a Educação Física se abre na medida em que ela pode se situar antes mesmo da formação dos signos e, portanto, códigos, segundo Betti (2007), o que antecipa sua inserção na cultura corporal de movimento, podendo contribuir na produção de signos e códigos. Dessa maneira, Betti (2007) mantém sua posição de Betti (1994), segundo a qual, a Educação Física não pode ser um discurso sobre a cultura corporal de movimento, e sim, uma prática pedagógica com ela.

A Educação Física pensada na perspectiva da semiótica de Peirce ou na perspectiva de Bracht (1999e) com a ideia do movimento-pensamento, ao nosso ver não é um problema epistemológico somente, é um problema de mediação pedagógico-didática.

Podemos pensar, à título de exemplo, no ensino do Basquete. Numa experiência com alunos do sexto ano do ensino fundamental após verificar o que os alunos conheciam sobre o esporte através de experiências práticas, passei o filme Estrada para a glória⁸⁶ com a intenção de relacionar o desenvolvimento da modalidade com sua história.

No filme notamos as questões racistas, mas também, as diferenças técnicas e táticas relacionadas à forma de jogar do basquete institucionalizado e à forma de jogar do basquete das ruas e quadras dos bairros. No filme é notório que o basquete praticado pelo negro utiliza a tática e a técnica fundamental somados à capacidade de improviso e às habilidades proporcionadas pelo jogo descomprometido das ruas e quadras. O que é marcante no filme: além do racismo encarnado e escancarado nos anos sessenta do século XX, é dada ao negro certas capacidades e incapacidades como naturais, tais como, composição biológica excelente somada a uma instabilidade emocional prejudicial em momentos decisivos. Em conjunto com o racismo, estes elementos “justificavam” a formação de times titulares com no máximo três negros, o que foi subvertido pelo técnico Don Haskins na final da NCAA em 1966.

⁸⁶ O filme é baseado no livro *Glory Road* de John Haskins e Daniel Wetzel. “O jovem treinador de basquete feminino Don Haskins fica feliz quando é convidado para treinar a equipe dos Miners Texas Ocidental da primeira divisão de basquete universitário masculino (NCAA) mas os patrocinadores da Faculdade do Texas Ocidental de El Paso, oferecem-lhe poucos recursos para novas contratações (através de bolsas de estudo) pois preferiam investir no futebol americano. Determinado a vencer, Haskins começa a observar diversos bons e talentosos jogadores negros sem chances de atuarem em equipes majoritariamente formadas por brancos, e resolve contratar sete desses jogadores. Através de rigoroso treinamento, aos poucos Haskins, ajudado pelos familiares e pelo auxiliar Ross Moore, começa a integrar os jogadores da equipe e dar-lhes mais liberdade para atuarem como estão acostumados e o time começa a colecionar vitórias na Liga local da Primeira Divisão. Inicialmente Haskins escala somente três atletas negros a cada vez, mas mesmo assim os jogadores sofrem constantemente com o racismo e a violência até que a situação chega ao ponto em que os negros se rebelam e não querem mais atuar com os companheiros brancos e o time sofre a primeira derrota. O treinador consegue unir a equipe novamente e os Miners terminam a temporada local de 1965-66 com o recorde de 23 vitórias e apenas uma derrota e se classificam como terceira melhor equipe da nação para os jogos nacionais da NCAA. As partidas acontecem no College Park de Maryland e os Miners chegam a final contra os campeões Wildcats da Universidade do Kentucky, treinados pelo renomado Adolph Rupp e só com jogadores brancos. Para esse jogo, Haskins resolve escalar apenas seus atletas negros, como resposta a todos os insultos e violências racistas que eles sofreram durante a temporada”. Informações obtidas em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Glory_Road. Acesso em 17/12/2016 às 20:53hs.

Do ponto de vista de uma formação crítica, assistir ao filme fez os alunos encararem o basquete de outra forma, posto que enfatizei que a diferença entre brancos e negros acerca de sua capacidade de jogar, não era somente biológica e não estava na cor da pele, mas, sim, na forma como o basquete é jogado. Em determinado momento final do filme é reproduzido o jogo da semi-final do campeonato nacional e é notório como o jogador negro do time adversário, escolhido o melhor jogador do ano, jogava o basquete “fundamental” – disciplina, obediência técnica e tática e pouco drible – à moda dos brancos.

O que uma formação crítica pode causar nexos na prática da cultura corporal de movimento (basquete), tendo como ponto de partida o filme? Por exemplo: no meu entender, e isto ocorreu com os alunos, é a compreensão das possibilidades do basquete para além do que é institucionalizado e veiculado, podendo o aluno ter consciência ou não deste fato, e isto fez surgir movimentos que são rudimentares na história do basquete como a “lavadeira” – nome desconhecido para os alunos –, uma vez que eles passaram a usar movimentos em compasso com a lógica interna do esporte; alguns alunos inventavam jogadas e reproduziam os nomes dos jogadores conhecidos através do filme, numa espécie de catarse; demonstrar que o basquete, e indiretamente, o esporte, possuem história que inclui seu conteúdo e sua forma de jogar, que por ser uma manifestação cultural não está imune aos condicionantes sociais e, portanto, são potencialmente mutáveis.

Com este exemplo procurei demonstrar que a utilização de um tipo de conhecimento estético através do cinema gerou implicações na prática da cultura corporal de movimento, no entanto, mobiliza a necessidade de outros tipos de conhecimentos, como o histórico-social para relacionar o desenvolvimento do basquete de acordo com as diferentes formas sociais de sua prática que estão inter-relacionadas com as tradições, classes e grupos sociais e disposições políticas, o científico, no que diz respeito ao desenvolvimento técnico e tático, e o estético que transformou a história em narrativa cinematográfica. No entanto, é possível afirmar que conseguiremos incorporar toda a matéria tratada nos movimentos dos alunos, o que indicaria uma apropriação, não necessariamente, crítica? Este é o beco sem saída da expressão e da ideia “movimentopensamento” cunhada por Bracht. Com relação a perspectiva semiótica adotada por Betti (2007) estaríamos ainda no âmbito da “terceiridade”, uma

vez que o basquete seria um código institucionalizado. Como avançar é o que se deve pensar doravante, porém, noutra espaço.

Na primeira década do século XXI o debate tendeu a se afastar, de forma direta, das questões pedagógicas da Educação Física e sua “identidade”, e se encaminhar por problematizações teóricas com base em influxos da Educação e da Filosofia⁸⁷, marcadas pela crítica a modernidade e o estatuto da razão. Nos anos de 1990 do século XX, o debate manteve um fio invisível que o remetia à Educação Física e sua forma de intervenção, seja na perspectiva dela enquanto ramo de alguma “Ciência (do Movimento Humano, da Motricidade Humana ou Cinesiologia), seja na perspectiva pedagógica e profissional. Com o “fortalecimento” e a expansão da Pós-Graduação o debate tendeu a se tornar mais especulativo⁸⁸.

2.2 – Os Parâmetros Curriculares Nacionais: *continuum* dos movimentos de renovação da Educação Física em “novos tempos”

Os movimentos de renovação da Educação Física além de possibilitar o debate epistemológico que teve seu auge nos anos de 1990, deu subsídios para a formulação dos PCNs. Menos enquanto base teórica e epistemológica e mais como base propositiva e pedagógica. Noutras palavras, estão consignados no documento as diferentes abordagens e concepções de Educação Física de perspectivas não-crítica e crítica.

No que concerne à base teórica e epistemológica os PCNs se orientam pelo processo de reforma do ensino espanhol e em seus teóricos Coll e Zabala. Orbitando em Darido o grupo Laboratório de Estudo e Trabalhos Pedagógicos em Educação Física (LETPEF) (SANCHES NETO et al., 2002), talvez seja o coletivo que tem mais desenvolvido estudos e pesquisas voltados para o desenvolvimento dos PCNs, bem como, voltados a perquirir a produção teórica sobre o ensino de Educação Física e suas

⁸⁷ Veja, por exemplo, as comunicações do GTT Epistemologia do CBCE, Lima e Gamboa (2007), Chaves-Gamboa e Gamboa (2011) e Gomes, Almeida e Veloso (2013).

⁸⁸ As exceções estão nos trabalhos do próprio Betti e de Kunz que com diversos colaboradores têm se empenhado numa didática comunicativa com base em Habermas e Merleau-Ponty. De Kunz e colaboradores ver, por exemplo: Betti, Kunz, Araújo e Gomes-da-Silva (2007), Boscatto e Kunz (2009), Carlan, Domingues e Kunz (2009) e Boscatto e Kunz (2012). Ver ainda: Betti et al. (2014).

propostas curriculares municipais e estaduais, a partir do referencial teórico consignado nos PCNs⁸⁹.

Com base nas propostas produzidas e publicadas em colaboração com Darido e por meio do LETPEF, a proposta de Educação Física gira em torno dos pilares dos PCNs, basicamente, a perspectiva da cidadania (inclusão), das três dimensões dos conteúdos, dos temas transversais e da avaliação.

Nos PCNs (BRASIL, 1997) é possível constatar a ampliação do entendimento de Educação Física baseado nos movimentos de renovação, principalmente, em seu vetor intelectual e acadêmico. Dessa maneira, evoca-se no documento um entendimento que ultrapassa a compreensão organicista centrada nos complexos biológicos do ser humano e norteadada pela perspectiva da aptidão física. Noutras palavras, a Educação Física é tratada como sendo orientada pela cultura corporal, objeto de ensino e aprendizagem.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física trazem uma proposta que procura democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área, buscando ampliar, de uma visão apenas biológica, para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos. Incorpora, de forma organizada, as principais questões que o professor deve considerar no desenvolvimento de seu trabalho, subsidiando as discussões, os planejamentos e as avaliações da prática de Educação Física (BRASIL, 1998a, p. 15).

Tal entendimento de ampliação da compreensão do componente curricular se dá em conjunto com a afirmação da cidadania⁹⁰ na condição de norte (BRASIL, 1998b) da intervenção educativa. Com base nos PCNs assevera Darido et al. (2001, p. 3):

⁸⁹ As produções relacionadas ao desenvolvimento da base teórica dos PCNs estão voltadas, em sua maioria, para os conteúdos e para o livro didático. Ver, por exemplo: Rodrigues e Darido (2008), Barroso e Darido (2009), Galatti, Paes e Darido (2010), Darido et al. (2010), Rodrigues e Darido (2011), Rufino e Darido (2012), Diniz e Darido (2012, 2014 e 2015).

⁹⁰ Teríamos que fazer uma discussão sobre como a cidadania é entendida, até mesmo no que concerne ao processo de formação dos PCNs. Isto é: qual o nível de participação daqueles que de alguma maneira estão na área? Rodrigues (2002) e Caparroz (2003) apontaram problemas. O que indica a introdução dos PCNs tratando a cidadania no mundo e no Brasil, é que a educação escolar teria um papel de sintonizar os cidadãos aos novos tempos e desafios. Evidente que nessa sintonização comporta um espaço para a crítica e a criatividade, no entanto, teríamos que discutir a sua viabilidade. Neste espaço não trataremos da inserção dos PCNs no âmbito do neoliberalismo e da política do Banco Mundial. Rodrigues (2002) faz alguns apontamentos. Um desdobramento crítico pode ser lido em Tommasi, Warde e Haddad (1998).

Eleger a cidadania como eixo norteador significa entender que a Educação Física na escola é responsável pela formação de alunos que sejam capazes de: - participar de atividades corporais adotando atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade; - conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações da cultura corporal; - reconhecer-se como elemento integrante do ambiente, adotando hábitos saudáveis relacionando-os com os efeitos sobre a própria saúde e de melhoria da saúde coletiva; - conhecer a diversidade de padrões de saúde, beleza e desempenho que existem nos diferentes grupos sociais, compreendendo sua inserção dentro da cultura em que são produzidos, analisando criticamente os padrões divulgados pela mídia; - reivindicar, organizar e interferir no espaço de forma autônoma, bem como reivindicar locais adequados para promover atividades corporais de lazer.

A Educação Física na perspectiva da cultura corporal é potencialmente afirmadora da inclusão, segundo Darido et al. (2001), uma vez que se comparada à lógica da aptidão física que selecionava e valorizava os “aptos” em detrimento dos “inaptos”, possibilita, tendo em vista sua abrangência temática, a participação da maioria dos alunos em atividades com características distintas. Nos PCNs para os terceiro e quarto ciclos encontramos o que segue:

Para tanto, rompe com o tratamento tradicional dos conteúdos que favorece os alunos que já têm aptidões, adotando como eixo estrutural da ação pedagógica o princípio da inclusão, apontando para uma perspectiva metodológica de ensino e aprendizagem que busca o desenvolvimento da autonomia, da cooperação, da participação social e da afirmação de valores e princípios democráticos. Nesse sentido, busca garantir a todos a possibilidade de usufruir de jogos, esportes, danças, lutas e ginástica em benefício do exercício crítico da cidadania (BRASIL, 1998a, p. 62).

A ideia de cidadania e de inclusão estão amarradas à forma como o documento, e quem o preparou, compreende a organização do conhecimento em conteúdos de distintos tipos ou em suas distintas dimensões. Os PCNs concebem os conteúdos à maneira da reforma espanhola, que segundo Coll (2000), trazem um sentido e uma materialidade distintos da compreensão tradicional. Esta centrava-se na transmissão e recepção conceitual somente, enquanto a proposta da reforma espanhola é de ampliar o conceito de conteúdo, bem como, suas dimensões. Conteúdo, portanto, é “... o conjunto

de conhecimentos ou formas culturais cuja assimilação e apropriação pelos alunos e alunas é considerada essencial para o seu desenvolvimento e socialização” (COLL, 2000, p. 12). Para Coll (2000) os conteúdos são fundamentais para a efetivação da “intenção” educativa, no entanto, não podem se dar numa lógica transmissiva e cumulativa para que a aprendizagem seja significativa para o aluno. Com bases nestes entendimentos os reformadores propuseram que conteúdo se dê em três tipos: relacionados a conceitos e fatos, a procedimentos e atitudes, normas e valores.

Darido et al. (2001) nos apresenta esta tipificação na forma brasileira:

O segundo ponto que indica avanços na proposta dos PCNs refere-se às dimensões do conteúdo. Neste sentido, o papel da Educação Física ultrapassa o ensinar esporte, ginástica, dança, jogos, atividades rítmicas, expressivas e conhecimento sobre o próprio corpo para todos, em seus fundamentos e técnicas (dimensão procedimental), mas inclui também os seus valores subjacentes, ou seja, quais atitudes os alunos devem ter nas e para as atividades corporais (dimensão atitudinal). E, finalmente, busca garantir o direito do aluno de saber por que ele está realizando este ou aquele movimento, isto é, quais conceitos estão ligados àqueles procedimentos (dimensão conceitual).

A questão do conteúdo apresenta alguns problemas que à princípio e de maneira abstrata podem não aparentar relevância, o que talvez seja diferente na prática pedagógica. Refiro-me a dois pontos. O primeiro, diz respeito a fragmentação (parcelamento) de determinado fenômeno para ser ensinado. Embora, Coll (2000), Darido et al. (2001) e Sanches Neto et al. (2002) afirmem que o parcelamento é somente para fins didáticos, o que nos indica uma compreensão, segundo a qual, a realidade é mais complexa que sua reprodução ideal, pode ser que tal parcelamento leve a uma compreensão parcelada e ação parceladas por parte de alunos e professores.

O segundo, diz respeito ao que poderíamos chamar de “predominante ou essencial”, o que caracteriza sócio-historicamente determinado fenômeno social a ser pedagogizado. Sabemos que o futebol, à título de exemplo, não é somente o jogo, pois historicamente essa prática social foi se complexificando e se enriquecendo. Dessa maneira, o futebol é tanto arte, como ciência, como mercadoria, como política e como esporte. Todavia, o que o confere essência social é o jogar que se tornou esportivo no âmbito da modernidade. Sem a prática do futebol os outros elementos que passaram a

constituí-lo não existiriam. Neste sentido, é a característica “predominante” historicamente do futebol que deve orientar a sua forma pedagógica e didática, o que pode lhes conferir, sobretudo, uma característica procedimental que foi se tornando complexa e enriquecida. O mesmo se passaria ao discutirmos a nutrição na Educação Física. Seria um erro considerarmos a nutrição um conteúdo atitudinal, embora seja o prevalecente na atualidade. Em resumo, este segundo problema diz respeito a falta de clareza em relação ao procedimento metodológico com relação aos tipos de conteúdos. Não basta que eu trate o futebol através dos três tipos de conteúdos. É necessário que sua característica essencial oriente o processo metodológico de ensino caminhando gradativamente para sua forma enriquecida, o que em tese deve modificar sua forma procedimental.

Apontar estes dois problemas não ignora o fato de a Educação Física ter prevalecido, até pelo menos os anos de 1980, orientada ao saber-fazer (procedimento), como assevera Darido et al. (2001), o que pensá-la para além é um avanço. No entanto, é necessário que a compreensão de como determinado fenômeno social é pedagogizado e se torna conteúdo, deve ser investigada e bem pensada para não fugir à realidade e causar dificuldades para se atingir os objetivos educacionais. Nesta perspectiva de conteúdos a proposta de Betti (2007) não se enquadraria, uma vez que se parte do código para gerar conteúdo, e a discussão de Bracht (1999e e 2014) acerca do “movimento crítico” teria dificuldade de avançar, ao passo que há um parcelamento do conteúdo para fins didáticos. Talvez num procedimento de síntese – o “movimento crítico” se consumaria na conformidade procedimental, conceitual e atitudinal – a compreensão de conteúdo dos reformadores espanhóis e dos PCNs pudesse se aproximar de Bracht (1999e).

Em conformidade com a ideia de cidadania como norte, os PCNs apresentam os Temas Transversais, que de acordo com Brasil (1998a) e Darido et al. (2001), estariam destinados a tratar dos grandes problemas sociais⁹¹, perpassando todos os componentes curriculares.

⁹¹ No livro Metodologia do Ensino de Educação Física (CASTELLANI FILHO et al., 2009) já foi previsto a necessidade de tematizar as questões sociais fundamentais para a emancipação política e humana, como Darido et al. (2001) nota em seu texto.

Os Temas Transversais estão assim divididos: Ética, Saúde, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural (BRASIL, 1998b). Ao nosso ver os Temas Transversais constituem-se em meios para a efetivação da concepção de cidadania consignada nos PCNs.

A transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso com as relações interpessoais no âmbito da escola, pois os valores que se quer transmitir, os experimentados na vivência escolar e a coerência entre eles devem ser claros para desenvolver a capacidade dos alunos de intervir na realidade e transformá-la, tendo essa capacidade relação direta com o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade (BRASIL, 1998b, p. 65).

Ao lermos o documento nota-se que os Temas Transversais perpassam os diferentes componentes curriculares de acordo com suas especificidades e devem ser tratados a partir de elementos universais que se mantenham em contato com as realidades onde serão desenvolvidos (BRASIL, 1998a e 1998b). No entanto, problemas sociais “urgentes” – como quer o documento – são ignorados. Em Trabalho e Consumo, por exemplo, não se trata de exploração e economia, e quando se fala em trabalho é sinônimo de emprego. O consumo, embora trate de consumismo, não indica sua relação com a produção das mercadorias e criação de necessidades.

No que diz respeito a Avaliação as formulações críticas da área parecem ter alguma influência, como por exemplo, Castellani Filho et al. (2009), Freire (1989/2001) e Kunz (1991 e 1994/2000). Todavia, segue a orientação da perspectiva dos conteúdos. Dessa maneira, ela ultrapassa a lógica quantitativa e da eficiência e eficácia no movimento e na aptidão física, para uma lógica qualitativa e de processo, o que não dispensa a quantificação de dados.

Todavia, não significa afirmar que as perspectivas postas pelos autores supracitados que desenvolveram suas propostas nos marcos dos movimentos de renovação da Educação Física sejam compatíveis totalmente. Existem problemas de ordem teórica que fundamentam a compreensão da forma como o conhecimento deve ser ensinado e aprendido. Por exemplo, na obra Metodologia do Ensino de Educação Física a organização do conhecimento em ciclos de forma espiralada direciona a avaliação. Um dos elementos que não diretamente tratado na proposta dos PCNs é o projeto histórico de sociedade, uma vez que a defesa da cidadania pode se dar nos

marcos de uma democracia formal na ordem do capital. A avaliação dessa maneira tem em seu horizonte o processo de ensino-aprendizagem em si mesmo. Faremos uma longa citação para demonstrar este aspecto:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais consideram que a avaliação deva ser de utilidade, tanto para o aluno como para o professor, para que ambos possam dimensionar os avanços e as dificuldades dentro do processo de ensino e aprendizagem e torná-lo cada vez mais produtivo. Os instrumentos de avaliação deverão atender à demanda dos objetivos educativos expressos na seleção dos conteúdos, abordados dentro das categorias conceitual, procedimental e atitudinal. A predominância das intenções avaliativas ocorrerá dentro de uma perspectiva processual, ou seja, facilitará a observação do aluno no processo de construção do conhecimento. Essa avaliação contínua compreende as fases que se convencionou denominar diagnóstica ou inicial, formativa ou concomitante e somativa ou final. A avaliação diagnóstica ou inicial fornecerá os dados para a elaboração de um projeto de desenvolvimento dos conteúdos, a partir da consideração dos conhecimentos prévios do aluno. A avaliação formativa ou concomitante é aquela que, como o nome sugere, ocorre junto ao processo de ensino e aprendizagem, fornecendo dados importantes para o ajustamento das ações educativas, possibilitando a tomada de decisões quanto à continuidade do programado ou da necessidade de alterações. Poderá, além disso, tornar-se em si um objeto de ensino, pois dela derivam as reflexões sobre os valores e conceitos envolvidos e sobre a validade do próprio instrumento. A avaliação final ou somativa se refere aos instrumentos que pretendem avaliar o final de um processo de aquisição de um conteúdo. Poderá ser utilizada enquanto momento de formalização do processo e deverá expressar para o aluno o nível atingido dentro dos objetivos de aprendizagem propostos (BRASIL, 1998a, p. 58-59).

Avaliar o estatuto dos PCNs não nos parece simples. Se somarmos a ideia de cidadania, com a perspectiva de conteúdo e a proposta de Temas Transversais, temos indícios de uma educação que deve integrar e funcionalizar o aluno às transformações iniciadas com as crises do capital nos anos setenta do século XX⁹². É interessante que nos marcos do neoliberalismo, com cortes de investimentos em direitos sociais, dando as possibilidades para mercantilizá-los, uma reforma educacional se argumente em nome da cidadania.

⁹² Embora se constitua explicativo, não nos deteremos nestas questões. Do ponto de vista da economia política Netto e Braz (2006), especialmente o capítulo 9, trazem substanciais considerações. Sobre a política social Behring e Boschetti (2006) nos ajuda a compreender o cenário de ascensão e fim das promessas do *Welfare State*, bem como, o peso do neoliberalismo para um país que aprovava uma Constituição tida como “cidadã”.

Saviani (2007) demonstra como os PCNs se integram ao Relatório Jacques Delors publicado pela UNESCO em 1996. Este defende a necessidade de “aprender a aprender” numa espécie de refuncionalização do escolanovismo (neo-escolanovismo).

O lema “aprender a aprender”, tão difundido na atualidade, remete ao núcleo das idéias pedagógicas escolanovistas. Com efeito, deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configurou-se uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo (...). O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem (SAVIANI, 2007, p. 429).

Esta forma escolanovista estava fundada numa visão de sociedade organicista e que caminhava inexoravelmente ao progresso e ao pleno emprego postulado por Keynes, em que o indivíduo deveria se adaptar as constantes mudanças e realizar sua parte enquanto pertencente ao organismo social. O neo-escolanovismo prega o “aprender a aprender” por conta da necessidade de constante atualização com vistas a ampliar a esfera da empregabilidade.

Em consonância com o neo-escolanovismo, temos, de acordo com Saviani (2007) o neoconstrutivismo. Este é uma renovação do construtivismo de Piaget que manteve proximidades ao lema do escolanovismo do “aprender a aprender” dando-lhe uma base científica com o desenvolvimento da psicologia da infância. A base da teoria, segundo Ramozzi-Chiarottino (1984) citada por Saviani (2007, p. 432), é o desenvolvimento de uma teoria do conhecimento que tem a ação como ponto de partida. Dessa maneira, “a inteligência não é concebida como um órgão contemplativo, mas como um mecanismo operatório” (SAVIANI, 2007, p. 432). Seguindo este raciocínio, “o entendimento de que a fonte do conhecimento não está na percepção, mas na ação, conduz à conclusão de que a inteligência não é um órgão que imprime, que reproduz os dados da sensibilidade, mas que constrói os conhecimentos” (SAVIANI, 2007, p. 433). Esta forma de compreender como se dá o conhecimento recebeu a denominação de “construtivismo”.

Da mesma forma que o escolanovismo, o construtivismo se transformou. Saviani (2007) a nota a presença de Coll no processo de transformação e na construção dos PCNs. Coll (1994) entende que os princípios do construtivismo passam a ser aceitos por amplas e distintas correntes pedagógicas. Apoiado em Ramozzi-Chiarottino (1984), Saviani (2007, p. 434) aponta a transformação:

Nesse discurso neoconstrutivista, tão disseminado nos dias de hoje, são pouco frequentes as menções aos estádios psicogenéticos (sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto, operatório formal). Dir-se-ia que, recordando as quatro diferenças estabelecidas por Piaget entre a inteligência sensório-motora e a inteligência conceitual (...) a primeira predomina. A retórica neoconstrutivista “funciona como um filme em câmera lenta que representaria uma imagem imóvel depois de outra, em vez de chegar à fusão de imagens”; “tende ao êxito e não à verdade: encontra sua satisfação na conquista do fim prático perseguido e não na construção ou na explicação”. É “puramente vivida e não pensada ou representada de forma organizada”; “ela só trabalha sobre as realidades, os índices perceptivos e os sinais motores, e não sobre os signos, os símbolos e os esquemas representativos ou os conceitos verdadeiros que implicam inclusão de classes e relações”; “ela é essencialmente individual, por oposição aos enriquecimentos sociais adquiridos graças aos empregos dos signos”. As aspas são do original.

Saviani (2007) acrescenta à reformulação do neoconstrutivismo à teoria do professor reflexivo que tende a valorizar os saberes docentes centrados na experiência cotidiana de forma pragmática. Além disso, mantém um elo com a pedagogia das competências que seria a outra face do “aprender a aprender”, “... cujo o objetivo é dotar os indivíduos de comportamento flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas” (SAVIANI, 2007, p. 435).

O esforço para introduzir a pedagogia das competências na escola e nas empresas em busca do ajuste da característica dos indivíduos (cidadão e trabalhador), dá-se em consonância com a reorganização do processo produtivo. Assim, busca-se nas empresas substituir a ideia de qualificação pelo de competência, e nas escolas intenta-se em cambiar do ensino centrado em disciplinas de conhecimento para o ensino por competências voltado para situações específicas. O que se pretende, tanto na empresa como na escola, é maximizar a eficiência no processo de trabalho e em sua participação na vida em sociedade (SAVIANI, 2007).

Trouxemos os apontamentos de Saviani (2007) para contextualizar o período de formulação e publicação dos PCNs, e ao mesmo tempo relativizar e demonstrar a peculiaridade da Educação Física nesse contexto. Noutras palavras, em termos de política educacional brasileira, a Educação Física consigna nos PCNs um avanço, sobretudo no que diz respeito às suas delimitações enquanto componente curricular cujo conhecimento a ser ensinado se dá na cultura corporal. Este fato não pretende infirmar os problemas teóricos com tendências ao ecletismo postos no documento, e muitos menos, a abstração ético-política própria da “retórica” mais ampla que o informa.

Intentamos neste capítulo apontar de forma panorâmica, uma espécie de *continuum* dos movimentos de renovação da Educação Física, em seu vetor epistemológico encarnados nos debates dos anos de 1990 e, em seu vetor pedagógico consignados nos PCNs.

Poder-se-ia afirmar que no primeiro caso (epistemológico) temos continuidade e indícios de diversificação crítica, todavia, sem desenvolvimento que suscite maiores debates. Podemos exemplificar esta afirmação com a proposta de Betti (1996 e 2007) que suspeita, com base em Peirce, de um certo “culturalismo” desenvolvido nos processos de renovação dos anos de 1980 e 1990, que circunscreve o conteúdo e as possibilidades de criação no âmbito da “terceiridade” – como notamos nas páginas precedentes. Podemos, do mesmo modo, apontar a questão posta por Bracht (1999 e 2014) acerca da possibilidade (ou não) da realização de um “movimento crítico”, isto é, a não cisão de um discurso crítico para com uma respectiva prática crítica. O cerne do problema postos pelos dois autores, se encontra numa possível tendência da Educação Física crítica e renovada, a pôr ênfase na teoria “sobre” a prática pedagógica e não “com” a prática pedagógica. É de se refletir se tal câmbio daria conta de resolver a questão do “movimento crítico” ou a questão de se vitalizar a “secundidade” no âmbito da prática pedagógica.

No segundo caso, o dos PCNs, temos uma continuidade fraca e protocolar, uma vez que a forma “eclectica” que enformou o documento impede que se explore as consequências das diversas e divergentes concepções de Educação Física. Portanto, se há um *continuum* entre movimentos de renovação da Educação Física e os PCNs, é abstrato e se encontra na valorização da ampliação do espectro da prática pedagógica orientada pela cultura (corporal).

Adiante, apresentaremos as características da produção teórica sobre ensino de Educação Física com base em artigos científicos, com vistas a estabelecermos relações com os movimentos de renovação, bem como, indicarmos tendências futuras.

CAPÍTULO 3

PRODUÇÃO TEÓRICA SOBRE ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

ESCOLAR: revistas como fontes para seleção dos livros

Procedimentos técnico-metodológicos: seleção e categorizações

Com o objetivo de apreendermos a produção de conhecimento sobre ensino de Educação Física escolar, analisarmos, estabelecermos concatenações com os movimentos de renovação iniciados nos anos de 1980 e indicarmos as tendências atuais, selecionamos textos de oito revistas do campo da Educação Física que são significativas para a temática. São elas: Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), Revista Motrivivência, Revista de Educação Física/ Journal of Physical Education (UEM), Revista Movimento, Revista Motriz, Revista Pensar a Prática e Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (RBEFE).

Computamos um total de 5285 artigos publicados em 435 volumes/números até 2015. Deste montante de artigos selecionamos num primeiro momento 310 artigos o que corresponde a 5,86% do total e num segundo momento a quantidade de artigos selecionados passou a 241 correspondente a 4,56% do total⁹³. Com vistas ao levantamento dos textos adotamos uma única palavra-chave “ensino de Educação Física escolar”, e para selecionarmos, a relacionamos com temáticas – prática pedagógica, didática, proposta curricular e metodologia de ensino – que

⁹³ Em estudo recente Bracht et al. (2011) ao aceitarem o convite da Revista Movimento para realizar um balanço da produção de conhecimento sobre Educação Física escolar – recorte mais abrangente que o nosso – selecionaram algumas revistas parcialmente coincidentes com a nossa seleção, quais sejam: Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), Revista Movimento, Revista da Educação - UEM, Revista Pensar a Prática, Revista Motrivivência, Revista Motriz, Revista Ciência e Movimento, Revista Motus Corporis, Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (RBEFE). A sétima e a oitava revista ficaram de fora de nossa seleção, ao passo que os autores não incluíram os Cadernos de Formação da RBCE, a qual se encontra em nosso estudo. Considerando as revistas que não foram por nós selecionadas neste estudo, os autores contabilizaram 4.166 artigos, dos quais 647 se enquadravam em Educação Física escolar, o que em percentagem significou 15,5% do total. Com relação aos dados, não temos como compará-los, pois, estabelecemos um recorte focado no ensino. Uma das categorias denominada por Bracht et al. (2011) “intervenção” traz subcategorias que extrapolam nosso recorte, quais sejam: métodos de ensino, avaliação, currículo/organização curricular, conteúdos/trato didático-pedagógico, formação/intervenção e cultura escolar. Se observarmos as outras categorias trazidas pelos autores perceberemos, que em termos de percentagens e escopo de análise a comparação se torna difícil. De todo modo, conforme apresentarmos os dados obtidos incluiremos os dados de Bracht et al. (2011) para efeito de comparação ilustrativa.

inevitavelmente produzam nexos e se correlacionem, mas que mantenha a palavra-chave como objeto central e motor do texto produzido.

Objetivamos com a seleção dos artigos realizar o levantamento dos livros relacionados à Educação Física escolar para que possamos compreender, analisar e apontar as tendências com base nas temáticas e na utilização dos livros. Não objetivamos qualquer discussão sobre o atual produtivismo acadêmico baseado em artigos, e sim, buscar uma maior abrangência, posto que nos anos de 1980 e até meados dos anos de 1990, a produção teórica em Educação Física tinha muita significância em livros. Podemos afirmar que o essencial da produção teórica renovadora se consignou em livros, mesmo que no formato de coletâneas de artigos.

Adiante apresentaremos uma categorização realizada a partir da leitura dos títulos, resumos e partes dos textos (quando necessária) selecionados, apresentando-os em suas respectivas revistas. É importante ressaltar que formamos categorias de acordo com o encontrado em cada revista o que resultou em categorias gerais utilizadas em todas as revistas e específicas criadas conforme a necessidade. Listaremos abaixo cada uma delas com uma explicação sucinta sobre o seu conteúdo⁹⁴.

- a. **Pesquisas de campo e experiências: sobre e para o ensino (sem orientação didático-pedagógica; com exploração e verificação de hipótese).** Artigos que com base em pesquisa de campo e/ou experiências didático-pedagógicas – com exploração (registro sem hipótese) e verificação de hipóteses – tratassem do ensino e não resultassem em propostas ou orientações didático-pedagógicas minimamente sistematizadas.
- b. **Orientações didático-pedagógicas: com base em experiências.** Artigos que expuseram uma sistematização mínima de orientação e/ou proposta voltada ao ensino e baseada em experiência didático-pedagógica coordenada por professor e realizada por alunos regulares do ensino básico.
- c. **Orientações didático-pedagógicas: com base em pesquisas de campo.** Artigos que expuseram uma sistematização mínima de orientação e/ou proposta

⁹⁴ De alguma maneira, a nossa categorização guarda relações com as categorias Intervenção e Diagnósticos/descrições formuladas por Bracht et al. (2011), por estarmos mais focados na questão do ensino.

voltada ao ensino que seja resultado de pesquisa de campo com ou sem participação do pesquisador na sua criação.

- d. Orientações didático-pedagógicas: com base em revisão bibliográfica.** Artigos que expuseram uma sistematização mínima de orientação e/ou proposta voltada ao ensino e que seja resultado de revisão bibliográfica sem experiência e/ou pesquisa de campo.
- e. Orientações didático-pedagógicas: com base em proposta de ensino da administração pública.** Artigos que expuseram uma sistematização mínima de orientação e/ou proposta voltada ao ensino com base em descrições e análises das propostas curriculares das administrações públicas.
- f. Teorias sobre o passado, presente e o futuro: proposições de como pensar o ensino.** Artigos que expuseram reflexões, análises e balanços teóricos sobre o ensino em Educação Física permeando sua história.
- g. Sobre a produção de conhecimento relacionada ao ensino: análise, história e revisão.** Artigos que trataram da produção de conhecimento em Educação Física escolar.
- h. Pedagogia do esporte desenvolvida na escola.** Artigos que trataram das discussões – balanços teóricos, balanços sobre as diferentes metodologias de ensino e propostas de ensino – sobre a pedagogia do esporte voltada para o ensino em Educação Física escolar.
- i. Metodologias de ensino: sobre conteúdos em etapas de ensino ou ciclos – propostas, revisões e críticas.** Artigos que expuseram considerações sobre as metodologias de ensino existentes.
- j. Diagnóstico:** sobre o ensino (objetivos, planejamentos, metodologias, conteúdos, avaliação, etc.); aprendizagem (as condições e disposições dos alunos); suas condições (material didático, infraestrutura arquitetônica, condições de trabalho e possibilidades de formação continuada).
- k. A formação histórico-social da Educação Física: ensino e escolarização.** Artigos que fizeram considerações sobre a constituição da Educação Física escolar ao longo do tempo.
- l. Livro didático: análises e propostas.** Artigos versaram sobre as possibilidades da adoção do livro didático para o ensino em Educação Física escolar, considerando as propostas existentes e as pesquisas em andamento.

m. Análise de proposta de ensino da administração pública: sobre conteúdos e metodologias. Artigos que expuseram descrições e análises de orientações/propostas curriculares construída e implementada pela administração pública.

Ao formarmos estas categorias em torno das características dos artigos selecionados, nos atentamos, também, às etapas e modalidades de ensino. Portanto, encontramos nos artigos as seguintes etapas e modalidades de ensino: Ensino Infantil; Ensino Fundamental; Ensino Médio; Ensino Noturno; Ensino Básico; e Sem Discriminação de Ensino.

Doravante apresentaremos as características e tendências dos artigos encontrados, bem como seus dados através das categorizações apresentadas. Exporemos uma sequência por revista e em ordem alfabética.

Revistas de Educação Física: tendências e características da produção teórico-acadêmica sobre ensino

A) Cadernos de Formação da Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE)

Pelas características da Revista não é casual que quase a metade (41,48% - tabela 1) dos textos publicados se referem ao ensino de Educação Física. Notamos algumas tendências que indicam as preocupações relacionadas ao ensino. Por exemplo: há uma tendência em torno do ensino infantil e ao ensino médio que se somados superam os textos relacionados ao ensino fundamental (tabela 2). O que chama a atenção é que são modalidades de ensino em que a Educação Física não se estruturou e se sistematizou de forma duradoura ainda, ao contrário do ensino fundamental.

Outra tendência perceptível é o foco no conteúdo e suas possibilidades. Assim, quando se trata de esporte, por exemplo, vimos a ênfase no futebol e no atletismo. A dança tem sido muito tratada na perspectiva do ensino o que é possível de constatar nos textos selecionados.

Nesta revista notamos que metodologias e abordagens de ensino publicadas na segunda metade dos anos de 1980 e na primeira metade dos anos de 1990 ainda mantem um poder gravitacional quando se trata de encontrar formas didático-pedagógicas. Notamos que as propostas de Stramann e Laging (Aulas Abertas à Experiências), de Elenor Kunz (Crítico-Emancipatória) e do Coletivo de Autores (Crítico-Superadora) permanecem orientando as pesquisas e as propostas de ensino.

Um movimento diferente que se nota é a Pedagogia do Esporte orientada para o ensino de Educação Física escolar. Alguns casos percebem-se até uma relação entre metodologias e abordagens de ensino como as supracitadas e propostas com base em diferentes metodologias de ensino do esporte.

É importante ressaltar que estas tendências não dão conta da diversidade encontrada na revista, em termos de objetivos dos textos. Portanto, é possível notar na tabela 2 os diferentes caminhos e objetivos que pudemos encontrar nos textos selecionados. Pode-se notar que nesta revista os textos indicam, por um lado uma preocupação em apreender como tem se dado o ensino, e por outro, oferecer orientações com base em elementos empíricos, que representam a maior parte dos artigos selecionados e corrobora o objetivo da revista. Poderíamos afirmar que há indícios de uma ida ao cotidiano como preocupação central das pesquisas em Educação Física escolar. O que difere são as formas e conteúdos.

Tabela 1

CADERNOS DE FORMAÇÃO DA RBCE

REVISTAS - ANO/ VOLUME/ NÚMERO	TOTAL DE PUBLICAÇÕES	TOTAL DE TEXTOS	TOTAL DE TEXTOS SELECIONADOS	% EM RELAÇÃO AO TOTAL DE TEXTOS
2009 v.1 n.1 a 2015 v.6 n.2	12	94	39	41,48%

Tabela 2

CATEGORIAS/ETAPAS DE ENSINO – CADERNOS DE FORMAÇÃO DA RBCE

CATEGORIAS	Etapas de ensino	ensino infantil	ensino fundamental	ensino médio	Sem discriminação de ensino

Pesquisas de campo e experiências: sobre e para o ensino	3	6	3	
Teorias sobre o passado, presente e o futuro: proposições de como pensar o ensino				7
Orientações didático-pedagógicas: com base em experiências	4	7	2	3
Orientações didático-pedagógicas: com base em pesquisas de campo				2
Orientações didático-pedagógicas: com base em pesquisas de campo				1
Pedagogia do esporte desenvolvida na escola		1		

B) Journal of Physical Education/ Revista da Educação Física – UEM

A Revista de Educação Física da UEM, atualmente, Journal of Physical Education, acompanha, ao contrário do “Cadernos de Formação da RBCE”, o padrão das demais revistas pesquisadas: pouca publicação sobre o ensino de Educação Física escolar. Ao contabilizarmos os textos selecionados chegamos a 4,22% em relação ao total de artigos publicados. Tal número demonstra, levando-se em conta o caráter relativo de nossa seleção, o lugar de baixa relevância que tem ocupada a problemática em pauta ⁹⁵. Abaixo apontaremos alguns elementos relacionados aos dados demonstrados nas tabelas 3 e 4.

No que se refere às características dos textos encontrados, notamos que as preocupações diagnósticas acerca da realidade imediata da Educação Física escolar perpassam os artigos selecionados. Nos anos de 1990 encontramos artigos mais gerais preocupados com diagnósticos e balanços. Já nos anos dois mil permanece esta característica, no entanto, há uma tendência a focalizar as pesquisas e experiências em projetos e conteúdos específicos, o que nos indica que existe uma preocupação em ir

⁹⁵ Bracht (2009) afirma que quanto mais a Educação Física se aproxima da Pós-Graduação mais se distancia da escola. É preciso verificarmos em que medida a subarea Sócio-cultural estabelece interface com a subarea pedagógica na produção teórica.

além do diagnóstico e passar ao processo de construção de respostas. Estas, todavia, se dão de maneira focalizada, em termos de conteúdos e problemas de ensino.

Outro elemento marcante na produção teórica selecionada e que esta relacionada a especificação diagnóstica e a realização de experiências, é a preocupação em torno das motivações dos alunos com respeito à adesão à participação nas aulas. O que não compõe o quadro são os determinantes das motivações, ou seja, de que maneira se formam determinadas ideias sobre uma Educação Física desejada por parte dos alunos.

A reflexão sobre os constituintes sócio-históricos da Educação Física que determinam suas formas de ser pretérita e presente condicionando tendências de intervenção e análise futuras, ocuparam lugar na produção teórica selecionada, mas não com a mesma força das problemáticas apresentadas acima.

Como ocorreu com os Cadernos de Formação da RBCE, temos a presença da Pedagogia do Esporte e parece-nos que é uma tendência especializar o ensino do esporte via Educação Física, no entanto, tal perspectiva não se limita à escola e abrange o esporte de alto rendimento.

No que diz respeito à metodologia de ensino notamos um balanço e uma utilização de metodologias de ensino que emergiram dos movimentos de renovação da Educação Física da década de oitenta, o que demonstra de certo modo que existe a preocupação em compreendê-las e analisá-las, bem como, testar a sua fecundidade na atualidade.

Por fim, é interessante notar que os artigos que não se detiveram em uma etapa do ensino específica foram superiores aos focados no ensino fundamental, porém esta etapa do ensino é privilegiada em relação às demais.

Tabela 3⁹⁶

JOURNAL OF PHYSICAL EDUCATION (UEM)				
REVISTAS - ANO/ VOLUME/ NÚMERO	TOTAL DE PUBLICAÇÕES	TOTAL DE TEXTOS	TOTAL DE TEXTOS SELECIONADOS	% EM RELAÇÃO AO TOTAL DE TEXTOS
1989 v.0 n.1 a 2015 v.26 n.4	58	758	32	4,22

⁹⁶ Em Bracht et al. (2011) temos: total de artigos (499), de Educação Física escolar (65) o que representava 13,0%.

Tabela 4

CATEGORIAS/ETAPAS DE ENSINO – JOURNAL OF PHYSICAL EDUCATION (UEM) –

CATEGORIAS	Etapas de ensino	ensino infantil	ensino fundamental	ensino médio	ensino noturno	Sem discriminação de ensino
Pesquisas de campo e experiências: sobre e para o ensino		1	3	1		2
Teorias sobre o passado, presente e o futuro: proposições de como pensar o ensino						5
Orientações didático-pedagógicas: com base em experiências			2			
Orientações didático-pedagógicas: com base em pesquisas de campo						1
Orientações didático-pedagógicas: com base em revisão bibliográfica		1				2
Pedagogia do esporte desenvolvida na escola			2			
Metodologias de ensino						2
Diagnóstico			4	5	1	

C) Revista Motrivivência

A quantidade de artigos relacionados ao ensino de Educação Física escolar nesta revista não é a menor, mas é baixa, isto é, 3,54% do total (tabela 5). No entanto, encontramos uma diversidade temática⁹⁷ e de preocupações com a prática pedagógica e suas condições que perpassam a produção de diagnósticos, pesquisas de campo relacionadas a experiências de ensino e a reflexão em torno de teorizações sobre o ensino, sua história, conteúdos e metodologias (tabela 6).

⁹⁷ Encontramos como conteúdos: atividades circenses, jogos cooperativos, lutas, esportes com rodas e o esporte tradicional. Como meio didático-pedagógico encontramos inovações tais como: jornal, blog e mídias em geral. Em termos de problemática social temos a questão do gênero humano. Acerca das formas de pesquisa utilizadas notou-se: a pesquisa-ação e a etnografia, que ao nosso ver tem hegemonizado a maneira como se desvenda os intertécios do cotidiano escolar.

Destarte, o que temos com certa predominância nos artigos selecionados é o que chamamos de diagnóstico, porém, encontramos indícios de um aprimoramento acerca dessa forma de pesquisa que passa a levar em conta um maior número de condicionantes sociais e pedagógicos.

De maneira similar ao ocorrido nas revistas acima, a preocupação com pesquisas de campo e experiências de ensino é notória. Embora, esta forma de lidar, em termos de conhecimento, com a prática pedagógica não tenha a preocupação de produzir propostas, metodologias e orientações imediatamente, são relevantes para demonstrar a diversidade de caminhos possíveis para o ensino, no entanto, nos preocupa uma tendência ao permanecer em si mesma.

Em relação à metodologia de ensino encontramos preocupações em considerar a importância dos movimentos de renovação da Educação Física para a emergência de propostas, em analisar a adoção e a fecundidade atuais delas, e verificar se há predominância de umas sobre as outras. Parece-nos que há uma tendência, quando se trata de propor formas de abordar conteúdos, que as diferentes concepções, abordagens e metodologias de ensino se tornaram o ponto de partida.

Por fim, percebemos nesta revista, ainda que de maneira tímida, uma atenção dada à produção de conhecimento sobre o ensino composta por história, análise e revisão.

Tabela 5

REVISTA MOTRIVIVÊNCIA – Tabela 5⁹⁸

REVISTAS - ANO/ VOLUME/ NÚMERO	TOTAL DE PUBLICAÇÕES	TOTAL DE TEXTOS	TOTAL DE TEXTOS SELECIONADOS	% EM RELAÇÃO AO TOTAL DE TEXTOS
1988 n.1 a 2015 v.27 n.46	42	648	23	3,54

Tabela 6

CATEGORIAS/ETAPAS DE ENSINO – REVISTA MOTRIVIVÊNCIA

⁹⁸ Em Bracht et al. (2011) temos: total de artigos (494) de Educação Física escolar (98) o que representava 19,8,0%.

CATEGORIAS	Etapas de ensino	ensino infantil	ensino fundamental	ensino médio	ensino básico	Sem discriminação de ensino
Pesquisas de campo e experiências: sobre e para o ensino			4	1		
Teorias sobre o passado, presente e o futuro: proposições de como pensar o ensino						4
Orientações didático-pedagógicas: com base em experiências			2			
Orientações didático-pedagógicas: com base em revisão bibliográfica						1
Sobre a produção de conhecimento relacionada ao ensino: análise, história e revisão						3
Metodologias de ensino			1			
Diagnóstico			4	2	1	

D) Revista Motriz

Na revista Motriz encontramos, em termos percentuais, um número menor de artigos do que na Revista Motrivivência (tabela 7). Ao observarmos a tabela 8 percebemos que não aparece a etapa de ensino infantil e com exceção da categoria diagnóstico que inclui artigo sobre o ensino noturno, em todas as outras encontramos artigos se referindo somente ao ensino fundamental.

Embora tenhamos um número razoável de artigos relacionados a reflexões teóricas sobre o passado, o presente e o futuro que visem o ensino, a característica predominante dos artigos dessa revista é a proposição. E com isto não estou afirmando que tal característica é destituída de reflexão teórica, e sim, que o objetivo é distinto.

No que concerne à reflexão preocupada em fundamentar a prática pedagógica, seja do ponto de vista teórico na realização de balanços e análises ou do ponto de vista didático-pedagógico centrada em oferecer propostas e orientações, notamos proposições mais recentes. É possível encontrar a perspectiva da praxiologia motriz, a perspectiva do multiculturalismo para embasar a intervenção pedagógica crítica (ou “pós-crítica”) e a proposta de tratar o conhecimento em Educação Física que

fundamentou os Parametros Curriculares Nacionais que se divide em atitudinal, procedimental e conceitual.

Com relação às propostas e metodologias de ensino percebemos que são preocupações focalizadas e baseadas em experiências para testar determinadas hipóteses de ensino e/ou planejamento e preparar orientações didático-pedagógicas. São estudos e pesquisas que se concentram em apresentar sistematizações, modelos de aula, metodologias de ensino e formas de abordar que na maioria das vezes estão voltados para determinado conteúdo, tais como: dança, jogos populares, jogos coletivos, [esportes] tênis, atletismo. Em relação ao esporte, que é um conteúdo carregado de controvérsias, em alguns casos percebemos a tentativa de tratá-lo para além do ensino da técnica, limite demonstrado pelas críticas realizadas na década de oitenta e retomada com outro norte nos anos de 1990⁹⁹.

Observamos que a partir da segunda década dos anos dois mil o livro didático é tratado como possibilidade de subsidiar a prática pedagógica, também da Educação Física, embora os artigos que selecionamos tratem de conteúdos específicos. Não obstante, devemos considerar os artigos como indícios e não como a totalidade da questão e sua resolução, uma vez que está presente um balanço sobre as críticas e possibilidades sobre este meio didático.

Por fim notamos a presença de elementos da etnografia em pesquisas de campo e diagnósticos e a pesquisa-ação como forma de analisar o comportamento dos alunos quando se depararam com determinada proposição, o que nos parece fugir do escopo de tal técnica de pesquisa.

Tabela 7¹⁰⁰

REVISTA MOTRIZ

REVISTAS - ANO/ VOLUME/ NÚMERO	TOTAL DE PUBLICAÇÕES	TOTAL DE TEXTOS	TOTAL DE TEXTOS SELECIONADOS	% EM RELAÇÃO AO TOTAL DE TEXTOS
---	---------------------------------	----------------------------	---	--

⁹⁹ Sobre o debate conferir: Bracht (1992) e Vago (1996). Sobre proposições que perspectivam um tratamento didático crítico do esporte ver: Kunz (1994) e Oliveira (2001).

¹⁰⁰ Em Bracht et al. (2011) temos: total de artigos (508) de Educação Física escolar (59) o que representava 11,6%.

1995 v.1 n.1 a 2015 v.21 n.4	74	890	26	2,92
---------------------------------	----	-----	----	------

Tabela 8**CATEGORIAS/ETAPAS DE ENSINO – REVISTA MOTRIZ**

CATEGORIAS	Etapas de ensino	ensino fundamental	ensino médio	ensino noturno	Sem discriminação de ensino
Pesquisas de campo e experiências: sobre e para o ensino		3			
Teorias sobre o passado, presente e o futuro: proposições de como pensar o ensino					7
Orientações didático-pedagógicas: com base em experiências		2			
Orientações didático-pedagógicas: com base em proposta de ensino da administração pública		1			1
Orientações didático-pedagógicas: com base em revisão bibliográfica		1			1
Livro didático: análises e propostas					3
Metodologias de ensino					2
Diagnóstico		2	1	1	1

E) Revista Movimento

A revista Movimento por estar orientada para a produção teórica advinda das Ciências Sociais e Humanidades, em tese deveria trazer uma quantidade expressiva de artigos sobre ensino, o que não se confirma em nossa seleção. Na tabela 9 nota-se o baixo número de artigos – 12 textos representando 1,61% de um total de 741 – relacionados ao tema e quando comparado com as outras revistas percebemos que é o mais baixo. É evidente que nossas comparações não estão sendo detalhadas de acordo com o tempo de publicação, com a quantidade de números e volumes por ano, entre outros quesitos, e sim, somente pelo número total de artigos publicados.

Interessa observar alguns aspectos: diferente das revistas anteriores, encontramos somente um caso de diagnóstico; todas as etapas do ensino foram contempladas, no entanto, a quantidade de artigos sem discriminação da etapa de ensino é maior. Os artigos encontrados se equilibram entre preocupações com as pesquisas de

campo e experiências didático-pedagógicas e as reflexões teóricas relacionadas ao ensino de Educação Física ao longo do tempo (tabela 10).

Não é nossa pretensão estabelecer um perfil editorial de nenhuma das revistas pesquisadas, uma vez que cada periódico deve combinar seu perfil editorial com a produção teórico-acadêmica existente, bem como estimular demandas, e neste sentido, dispor elementos que podem compor um perfil que se altere ao longo do tempo. Assim, arrisco afirmar que os artigos selecionados tendem mais para reflexões e fundamentações teóricas mesmo quando orientados para experiências e proposições didático-pedagógicas.

As reflexões teóricas comparecem entre a segunda metade dos anos de 1990 e a primeira década dos anos dois mil em torno das problemáticas legadas pelos movimentos de renovação da Educação Física. Desse modo, encontramos uma proposta didático-pedagógica partindo da ideia da cultura corporal como objeto da Educação Física e baseada na pedagogia histórico-crítica (que comparecerá noutro artigo nos anos dois mil). Uma questão que estava adormecida – para não dizer esquecida – a técnica, é retomada para ser pensada suas possibilidades, num artigo que se preocupa com sua relação com esporte mediante as Ciências Naturais e as Ciências Sociais, e noutro artigo o objetivo com a técnica esportiva pela ótica das tendências sócio-culturais. Há ainda a tentativa de combinar a Praxiologia Motriz com a Concepção Crítico-Emancipatória.

Estas menções demonstram que existe uma recorrência – para aderir e criticar – às concepções e abordagens formuladas nos anos de 1980, o que indica fecundidade e relevância.

No que concerne ao conteúdo a ênfase recai sobre os jogos, as lutas, a capoeira e o esporte focalizado na questão do ensino da técnica. Em geral os artigos demonstram preocupações com a realização de experiências, a sistematização de conteúdos, a comprovação de hipóteses planejadas com base em metodologias e propostas de ensino e/ou alternativas didático-pedagógicas produzidas imediatamente de acordo com os problemas cotidianos da prática pedagógica. Desse modo, a Concepção de Aulas Abertas à Experiência é pensada para a Educação Física no ensino infantil, e indica a fecundidade de propostas de ensino formuladas nos anos de 1980.

Sobre formas de conceber, abordar e orientar o ensino da Educação Física, notamos artigos dedicados a pensar concepções e metodologias conhecidas e mais

exploradas, como no artigo que propõe pensar a Educação Física infantil via Concepção de Aulas Abertas à Experiência, bem como, artigos dedicados a pensar a Praxiologia Motriz, concepção e metodologia de ensino menos explorada e difundida no Brasil, e os modelos ecológicos de ensino, a saber, o *Teaching Games for Understanding* e a Pedagogia Não-Linear sugeridos para se pensar a prática pedagógica em Educação Física – no caso específico para o esporte – centrados no aluno. Neste sentido, percebemos que pode estar havendo uma busca por alternativas internacionais para se pensar o ensino brasileiro, o que é preciso compreender, analisar e avaliar de acordo com sua imanência teórica e perceber as suas possibilidades para a nossa realidade.

Tabela 9¹⁰¹**REVISTA MOVIMENTO**

REVISTAS - ANO/ VOLUME/ NÚMERO	TOTAL DE PUBLICAÇÕES	TOTAL DE TEXTOS	TOTAL DE TEXTOS SELECIONADOS	% EM RELAÇÃO AO TOTAL DE TEXTOS
1994 v.1 n.1 a 2015 v.21 n.4	64	741	12	1,61

Tabela 10

CATEGORIAS/ETAPAS DE ENSINO – REVISTA MOVIMENTO

CATEGORIAS	Etapas de ensino	ensino infantil	ensino fundamental	ensino médio	Sem discriminação de ensino
Pesquisas de campo e experiências: sobre e para o ensino		1	2		1
Teorias sobre o passado, presente e o futuro: proposições de como pensar o ensino					3
Orientações didático-pedagógicas: com base em experiências			1		
Orientações didático-pedagógicas: com base em revisão bibliográfica					2
Metodologias de ensino					1

¹⁰¹ Em Bracht et al. (2011) temos: total de artigos (395) de Educação Física escolar (90) o que representava 22,8%.

Diagnóstico			1	
-------------	--	--	---	--

F) Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE)

A RBCE é a revista de Educação Física com mais tempo de publicação entre as revistas selecionadas. Cobre mais de três décadas de publicações o que nos dá um panorama histórico sobre as nuances da produção acadêmica veiculada em artigos.

No que diz respeito ao nosso tema selecionamos 5,11% do total de artigos publicados a partir de 1980 (tabela 11). Destes, percebemos que a maioria não se debruçou explicitamente sobre qualquer etapa do ensino básico (tabela 12). Quando observamos os artigos que se detiveram sobre alguma etapa do ensino, percebemos que a maioria se referiram ao ensino fundamental. É de se ressaltar ainda, que não houve artigo que teve como objeto o ensino médio, o que diferencia a produção teórica veiculada e suas preocupações, com as revistas tratadas acima.

Ao considerarmos as preocupações e as problemáticas dos artigos selecionados, entrevemos que nos anos de 1980 predominaram estudos de características diagnósticas. A partir dos anos de 1990 até meados dos anos dois mil, se acresceu a esta, balanços teóricos e sínteses críticas sobre a Educação Física escolar, bem como, considerações sobre seus conteúdos tradicionais (danças, jogos e brincadeiras e aprendizagem motora).

A partir de 2005 notam-se novas temáticas sobre os conteúdos, tais como, jogos virtuais, atividades circenses e meio ambiente. No mesmo período percebemos, no que diz respeito aos fundamentos pedagógicos do ensino de Educação Física escolar, que há um cuidado com a importância da didática fundamentada teoricamente e uma ida ao cotidiano com vistas a conhecer o que tem sido praticado, com o envolvimento dos professores do ensino básico, e a busca de respostas aos problemas do ensino e da aprendizagem, pela via da formação. Com isto vemos a assunção de técnicas e métodos de pesquisa – como por exemplo: a etnografia e a pesquisa-ação – para diagnosticar, compreender, analisar e propor respostas, visando o ensino e a formação continuada dos professores, como é o caso da pesquisa-ação.

Na primeira metade da segunda década dos anos dois mil, os estudos culturais, a questão de gênero e a Educação Física para deficientes somam-se ao exposto acima,

tanto como problemática teórico-acadêmica e da prática pedagógica cotidiana, como novas questões a serem consideradas quando do conhecimento da realidade voltadas para a intervenção pedagógica.

Concernente às formas/categorias dos artigos notamos uma predominância das teorias sobre o passado, presente e o futuro acerca das proposições de como pensar o ensino, o que dá uma característica teórico-reflexiva à maioria dos artigos selecionados. É importante salientar que esta característica cobre todo o período de publicação da RBCE, diferente das outras categorias que se encontram em períodos distintos.

Tabela 11¹⁰²

REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE

REVISTAS - ANO/ VOLUME/ NÚMERO	TOTAL DE PUBLICAÇÕES	TOTAL DE TEXTOS	TOTAL DE TEXTOS SELECIONADOS	% EM RELAÇÃO AO TOTAL DE TEXTOS
1980 v.1 n.2 a 2015 v.37 n.4	93	1037	53	5,11

Tabela 12

CATEGORIAS/ETAPAS DE ENSINO – REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (RBCE)

CATEGORIAS	Etapas de ensino	ensino infantil	ensino fundamental	ensino básico	Sem discriminação de ensino
Pesquisas de campo e experiências: sobre e para o ensino		3	5	1	2
Teorias sobre o passado, presente e o futuro: proposições de como pensar o ensino					18
Orientações didático-pedagógicas: com base em experiências		1	4	1	2
Orientações didático-pedagógicas: com base em pesquisas de campo					1
Orientações didático-pedagógicas: com base em revisão bibliográfica					2

¹⁰² Em Bracht et al. (2011) temos: total de artigos (674) de Educação Física escolar (143) o que representava 21,2%.

A formação histórico-social: ensino e escolarização				1
Metodologias de ensino				4
Diagnóstico	1	5		3

G) Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (RBEFE)

Nesta revista realizamos somente o levantamento dos artigos disponibilizados na ScIELO o que coincide com a mudança de Revista Paulista de Educação Física para Revista Brasileira de Educação Física e Esporte.¹⁰³ Entre o total de artigos publicados 1,66% refere-se ao ensino de Educação Física escolar (tabela 13).

Sobre o resultado do nosso levantamento, um dos pontos que chama mais a atenção é a ausência de artigos voltados para orientações didático-pedagógicas, o que se mostrou uma tendência nas outras revistas. A ausência de artigos que tratem das etapas do ensino infantil e médio e a centralização no ensino fundamental, também é de se ressaltar. Por outro lado, se nota a preocupação com a Pedagogia do Esporte, que vimos somente nos Cadernos de Formação da RBCE e veremos na Revista Pensar a Prática.

Com relação às formas/categorias dos artigos, quase a metade estão voltados para as teorias sobre o passado, presente e o futuro e as proposições de como pensar o ensino. O diagnóstico e a pesquisa de campo e experiências sobre e para o ensino, mantiveram-se como problemática presente em todas as revistas supracitadas.

Sobre os conteúdos de que trata a Educação Física escolar não notamos novidades. As lutas, as artes marciais, esportes de combate, o desenvolvimento motor e as habilidades motoras são exemplos de conteúdos tratados nos artigos.

É de sublinhar o tratamento de alguns dos problemas mais gerais da Educação Física escolar nos artigos selecionados, tais como: evasão escolar; a convergência entre propostas de ensino distintas; a questão dos PCNs; a forma de tratar o conhecimento e de ensiná-lo, o que coloca em discussão a proposta dos PCNs que entendem o conhecimento dividido em atitudinal, procedimental e conceitual, e que está presente em muitos artigos desta revista.

¹⁰³ Para maiores informações consultar Tani (2004).

Tabela 13¹⁰⁴**REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE**

REVISTAS - ANO/ VOLUME/ NÚMERO	TOTAL DE PUBLICAÇÕES	TOTAL DE TEXTOS	TOTAL DE TEXTOS SELECIONADOS	% EM RELAÇÃO AO TOTAL DE TEXTOS
2004 v.18 n.1 a 2015 v.29 n.4	50	540	9	1,66

Tabela 14

CATEGORIAS/ETAPAS DE ENSINO – REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE

CATEGORIAS	Etapas de ensino	ensino fundamental	ensino básico	Sem discriminação de ensino
Pesquisas de campo e experiências: sobre e para o ensino		2		
Teorias sobre o passado, presente e o futuro: proposições de como pensar o ensino		2		2
Pedagogia do esporte desenvolvida na escola				1
Diagnóstico		1	1	

H) Revista Pensar a Prática

Em termos percentuais está é a revista depois dos Cadernos de Formação da RBCE, em que mais encontramos e selecionamos textos sobre a temática do ensino em Educação Física escolar: são 8,14%. Já em números absolutos são 47 artigos de 577 (tabela 15) o que ultrapassa, relativamente, a quantidade encontrada e selecionada em todas as outras revistas. Outro ponto que deve ser sublinhado é a abrangência de todas as etapas do ensino.

A elaboração de categorias seguiu a quantidade de artigos selecionados, o que não necessariamente deve ser esperado. Se compararmos com os Cadernos de

¹⁰⁴ Em Bracht et al. (2011) temos: total de artigos (592) de Educação Física escolar (66) o que representava 11,1%.

Formação da RBCE isto pode ser exemplificado. Nestes tivemos que elaborar seis categorias relacionadas às características dos artigos. No caso desta revista foram nove. Talvez o tempo de vida da revista esteja relacionado a este aspecto, visto que a produção acadêmica acolhida foi se transformando. Três formas/categorias chamam mais a atenção quando observamos a quantidade. São elas: pesquisas de campo e experiências sobre e para o ensino; Teorias sobre o passado, presente e o futuro, as proposições de como pensar o ensino e; Diagnóstico. Este último perpassou todo o período da revista.

Podemos afirmar que encontramos uma riqueza temática e problemática que abrange questões relacionadas à conteúdos e a forma de tratá-los enquanto conhecimento – perspectiva dos PCNs, da cultura corporal, da cultura corporal de movimento, da cultura de movimento – , relacionadas à problemas sociais e participação nas aulas – gênero e deficiência – , relacionadas à experiências, propostas e metodologias de ensino, relacionadas à questões didático-pedagógicas – planejamento, e relacionadas à questão das condições de trabalho, ensino e aprendizagem.

No caso dos conteúdos destacamos a capoeira relacionada a cultura africana, a ginástica geral, as práticas corporais alternativas que estão relacionadas ao modo de vida de raízes orientais, o futebol relacionado à questão do gênero e as lutas tematizadas através dos heróis. Evidente que são recortes, mas demonstram os rumos didático-pedagógicos da Educação Física escolar, uma vez que eles se encontram em sua maioria em propostas de pesquisa de campo e de experiências sobre e para o ensino e em orientações didático-pedagógicas.

Vale destacar os artigos voltados para reflexão teórica, independente se orientados ou não para experiências e/ou orientações didático-pedagógicas imediatas. Nesse âmbito percebemos uma preocupação com indicação crítica de possibilidades de como pensar e realizar o ensino, o que acolheu desde teorias não trabalhadas sistematicamente na Educação Física – Muska Mosston e os estilos de ensino –, passando por experiências com vistas a formar propostas didático-pedagógicas até a observações sobre a necessidade de projetos de Educação Física que voltados para a emancipação humana ou para a formação democrática.

No que concerne à proposta e metodologia de ensino, tanto do ponto de vista teórico-reflexivo como do ponto de vista de orientações didático-pedagógicas, temos

uma variedade que indica a atualidade da Educação Física escolar neste. Nota-se as presenças: da Psicologia histórico-cultural como fundamento da Educação Física para infância; da preocupação com uma metodologia de ginástica geral que tem sido desenvolvida no Brasil; da ideia de educação para saúde orientada pela perspectiva da Escada de Aptidão para Toda Vida amarrada a cultura corporal de movimento; da didática comunicativa de Kunz relacionada com posições teóricas de Merleau-Ponty e voltada para conteúdos específicos como a dança e o atletismo; da perspectiva no trato do conhecimento (atitudinal, procedimental e conceitual) consolidada nos PCNs; e da necessidade de se pensar a avaliação e a didática no âmbito do movimento crítico iniciado nos anos de 1980.

Há que se destacar os diagnósticos uma vez que nos dão as pistas dos problemas didático-pedagógicos e estruturais da Educação Física escolar. Os diagnósticos nas outras revistas são mais comuns nas décadas de oitenta e de noventa, o que garante uma peculiaridade à produção teórico-acadêmica veiculada por esta revista. À rigor temos um diagnóstico nos anos de 1990 e o restante se encontram nos anos dois mil com certa concentração a partir de 2005. As questões diagnosticadas são: a coerência entre conteúdo e avaliação; a arquitetura escolar; verificação do conhecimento ensinado; sobre os recursos materiais e didático-pedagógicos; e as barreiras física para o deficiente. Cabe ressaltar que todas estas questões compõem um quadro de necessidades para se pensar a organização do ensino de Educação Física, ao mesmo tempo que se mostram como empecílios ou dificultadores.

Tabela 15¹⁰⁵

REVISTA PENSAR A PRÁTICA

REVISTAS - ANO/ VOLUME/ NÚMERO	TOTAL DE PUBLICAÇÕES	TOTAL DE TEXTOS	TOTAL DE TEXTOS SELECIONADOS	% EM RELAÇÃO AO TOTAL DE TEXTOS
1998 v.1 a 2015 v.18 n.4	42	577	47	8,14

Tabela 16

CATEGORIAS/ETAPAS DE ENSINO – PENSAR A PRÁTICA

¹⁰⁵ Em Bracht et al. (2011) temos: total de artigos (208) de Educação Física escolar (55) o que representava 26,4%.

CATEGORIAS	Etapas de ensino	ensino infantil	ensino fundamental	ensino médio	ensino básico	Ensino fundamental e médio	Sem discriminação de ensino
Pesquisas de campo e experiências: sobre e para o ensino		2	4	1		1	2
Teorias sobre o passado, presente e o futuro: proposições de como pensar o ensino		1					6
Orientações didático-pedagógicas: com base em experiências		2	1				1
Orientações didático-pedagógicas: com base em revisão bibliográfica			1	1			2
Análise de proposta de ensino da administração pública: sobre conteúdos e metodologias						1	
Pedagogia do esporte desenvolvida na escola							2
Sobre a produção de conhecimento relacionada ao ensino: análise, história e revisão							3
Metodologias de ensino			1			1	4
Diagnóstico		2	2	3	1	1	1

Esboçamos neste capítulo as características dos estudos, pesquisas, relatos de experiências, hipóteses de ensino, entre outras formas, somadas as diversas temáticas que compõem o universo dos textos selecionados e expostos. Não pretendemos esgotar ou modelar uma forma de descrever e realizar localizadas análises sobre determinada produção teórica. As características e temas dos textos selecionados nos conduziram em compasso com o que buscávamos encontrar. Dessa maneira, não se tratou de uma via de mão única.

Adiante no próximo capítulo apresentaremos uma parcela dos livros encontrados nos artigos selecionados mais referenciados. Esperamos com a apresentação deles ampliar, no presente estudo, a compreensão da produção teórica sobre ensino de Educação Física escolar.

CAPÍTULO 4

PRODUÇÃO TEÓRICA SOBRE ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: o livro como fonte

Ao realizarmos o levantamento bibliográfico sobre a produção teórica com a temática ensino de Educação Física escolar, selecionarmos os artigos e passarmos a analisá-los, percebemos que existia a ênfase em alguns livros considerados fundamentais para a Educação Física na atualidade. Desta observação decorreram algumas dúvidas: a) a quantidade significa qualidade? b) qual a importância teórica dessas obras mais referenciadas para a produção teórico-acadêmica? c) essas obras contribuem para dar respostas aos problemas de ensino da Educação Física escolar? Doravante, exporemos as respostas para estas dúvidas.

De 4.748 fontes (livros, artigos e documentos) indicadas nas referências bibliográficas dos artigos selecionados, 71 livros apareceram em mais de um artigo, o que representa 1,49% do total.

Preparamos duas tabelas para demonstrar as informações bibliográficas dos livros referenciados mais de uma vez, quantidade de citações e quantidade de referências (ANEXO 1 e 2). A primeira tabela apresenta os dados orientados em ordem decrescente a partir da quantidade de referência feita ao livro. A segunda tabela parte da quantidade de citações comparadas a quantidade de referências, uma vez que em alguns casos os livros são muito referenciados e pouco citados, todavia são casos isolados e demonstraremos para ilustrar somente.

Não estabelecemos nenhuma característica ou “categoria” a ser procurada no uso dos livros como fontes dos artigos. Deixamos que os próprios artigos/autores indicassem a forma e o conteúdo que foi apropriado do livro. Dessa maneira, ao fim teremos as tendências da produção teórica sobre ensino de Educação Física escolar através das categorias, características e conteúdos dos artigos selecionados na/para análise e seleção dos livros, bem como, através das informações sobre a forma e o conteúdo das referências e citações dos livros.

Tendo em vista a quantidade de livros selecionei cinco para cada década, resultando em 15 livros, representando 21,12% do total (tabela 17), considerando que

não temos nenhum livro em nosso levantamento que foi publicado após 2010¹⁰⁶, levando-se em conta o ano da primeira edição.

Ao localizarmos as citações dos livros no corpo de cada texto notamos algumas variações nos usos dessas fontes. Adotaremos algumas nomenclaturas que criamos com vistas a expressá-las. Em linhas gerais temos: a) citação protocolar que é feita pela importância do livro na área e para se referir a sua existência quando relacionado à determinado assunto; b) Outro tipo de citação é a ilustrativa que aparece para somar concordância com outros autores sobre determinado tema ao longo do texto, para sugerir que o leitor interessado possa encontrar maiores informações, porém, nem sempre estabelece um “diálogo” textual. c) a citação que consideramos essencial é a temática/problemática que é utilizada para tratar o objeto central do texto expondo-o, para “dialogar” com outros autores e fontes e/ou para estabelecer análise crítica sendo ou não o referencial teórico-metodológico. Este tipo de citação nem sempre aparece com todos estes itens, porém é um uso aprofundado da fonte.

Com o exposto não estamos afirmando que há incorreção na adoção de uma ou outra forma de citar as obras, e sim, que existe uma variação que indica a relevância da fonte para aquele texto, e num sentido geral, se considerado a totalidade dos textos, indica a importância do livro para a temática e demonstra a forma de ser e a tendência da produção teórica.

Doravante listaremos os livros selecionados (tabela 17) de acordo com a década de publicação em ordem decrescente conforme a quantidade de referência e passaremos a demonstrar como eles foram utilizados como fontes nos artigos selecionados.

Tabela 17

SELEÇÃO DE LIVROS POR QUANTIDADE DE REFERÊNCIA

DÉCADA	LIVRO	QUANTIDADE DE CITAÇÃO	QUANTIDADE DE REFERÊNCIA
1990	SOARES, C. L. et al. Metodologia do ensino de educação física . São Paulo: Cortez, 1992 ¹⁰⁷	151	69

¹⁰⁶ Este dado é sintomático do processo de valorização exarcebada do artigo como veículo de exposição científica por excelência na atualidade. O chamado produtivismo acadêmico! Todavia, não trataremos desta questão no âmbito desta tese por não ser seu foco.

¹⁰⁷ Este livro foi divulgado amplamente como Coletivo de Autores.

1990	KUNZ, Elenor. Transformação didático-pedagógica do Esporte. Ijuí: Unijuí, 1994.	132	42
1980	FREIRE, J.B. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física. São Paulo, Sipione. 1989.	52	22
1990	BETTI, Mauro. Educação física e sociedade. São Paulo: Movimento, 1991.	25	18
1980	TANI, G. et alii. Educação Física Escolar: uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EDUSP, 1988.	31	16
2000	DARIDO, Suraya Cristina. Educação Física na escola: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.	28	14
1990	DAOLIO, J. Da cultura do corpo. Campinas: Papirus, 1995.	23	12
1990	BRACHT, Valter. Educação Física e aprendizagem social. Porto Alegre: Magister, 1992.	19	12
1980	HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. Concepções abertas no ensino da Educação Física. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1986.	24	11
1980	GHIRALDELLI JÚNIOR, P. Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo: Loyola, 1988.	10	8
1980	MEDINA, J. P. S. A educação física cuida do corpo e... "mente": bases para a renovação e transformação da educação física. Campinas, SP: Papirus, 1983.	8	7
2000	NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Pedagogia da cultura corporal: críticas e alternativas. 2ª ed. São Paulo: Phorte, 2008.	7	6
2000	DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A (Coord.) Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.	7	4
2000	FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. Educação como prática corporal. São Paulo: Scipione, 2003.	6	4
2000	PALMA, A. P. T. V.; OLIVEIRA, A. A. B.; PALMA, J. A. V. Educação Física e a	6	4

	organização curricular. Londrina: EDUEL, 2008		
--	--	--	--

Ao observarmos a tabela notamos de forma rápida que entre os cinco primeiros livros temos somente livros publicados nos anos de 1980 e de 1990 e se continuarmos observando perceberemos que entre os dez somente um foi publicado nos anos dois mil. E nesta lógica podemos inserir a quantidade de referências e citações. Ao observarmos com mais detimento perceberemos que não se pode entender que se trata de um desconhecimento ou desprestígio com relação às obras publicadas nos anos dois mil. E sim, uma questão de tempo, uma vez que temos muitos artigos publicados com data que antecede a publicação dos livros e de importância dos livros publicados nos anos de 1980 e de 1990, ao passo que a maioria dos referenciados são considerados fundamentais para os processos de renovação da Educação Física e ponto de partida para a crítica e a criação do novo.

Neste sentido, ao observarmos é possível perceber que entre os quinze livros encontrados estão presentes as obras que fundaram as novas abordagens e concepções da Educação Física, com uma ou outra ausência na lista, mas que pode ser encontrada entre os 71 livros (Anexo 1). Há que se acrescentar ainda, que os quinze livros se referem ao ensino da Educação Física escolar e quando não trazem proposta, propõem reflexões.

Doravante, apresentaremos como os livros foram utilizados na ordem que consta na tabela, ou seja, por quantidade de referência decrescente.

1 - SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino de educação física.** São Paulo: Cortez, 1992.

Como se pode constatar na tabela 17 este é o livro mais referenciado e mais citado. No entanto, há uma variação na forma e no conteúdo em seu uso. Temos citações protocolares que visam tão-somente se referir ao livro por não poder deixar de fazê-lo devido sua importância na área. Temos citações que visam trazer conceitos criados ou utilizados pelos autores estabelecendo ou não diálogos com outros autores e que não exploram de forma global a metodologia do ensino proposta. Existem casos que

objetivam apresentar a proposta da obra incluindo-a nos movimentos de renovação iniciados nos anos de 1980 e que a adotam como referencial metodológico do ensino de Educação Física, porém restringem-se na metodologia do ensino sem discutir, criticar, analisar, inovar ou negar as premissas teórico-metodológicas. Todavia, há em menor quantidade artigos que desenvolvem este último ponto, contudo, não em sua totalidade. Por fim, temos ainda, a obra tomada como fonte historiográfica, o que não fora seu objetivo ao ser produzida.

Não faz muito sentido arrolarmos considerações sobre as citações protocolares uma vez que elas só fazem referência a obra. Importa salientar que não há nenhum juízo de valor sobre este uso da fonte e que nos remeteremos pelo fato de ser existente e constatável. De todo modo indicaremos, à título de documentação, algumas referências por revista.

Encontramos este tipo de recurso (citações protocolares) na Revista *Motrivivência* em Chiquetto e Ferreira (2008) que trata do ensino de atividades circenses, na RBCE em Vieira (2000) que tematiza a orientação didática sobre a cultura corporal, Devede e Rizutti (2001) sobre a representação social de alunos sobre o ensino de Educação Física, Silva (2005) que objetivou apontar elementos para uma proposta de ensino para educação infantil e na Revista *Pensar à Prática* com Moura e Antunes (2014) que visaram discutir a avaliação com base na Educação Física engendrada a partir dos anos de 1980 em seu vetor crítico.

Com um pouco mais amplitude no uso da fonte temos o emprego da obra para trazer conceitos e entendimentos que na maioria das vezes corrobora com os fins dos autores em cada texto. Sobre este aspecto há mais textos e nos limitaremos a expor o que existe de mais comum e suas pretensões.

A obra é entendida como sendo fundada numa perspectiva crítica de Educação, consequência dos movimentos de renovação da Educação Física iniciados nos anos de 1980, (PALAFOX, TERRA e PIROLO, 1997; BRANDOLIN, KOSINSKI, SOARES, 2015), propondo sistematizar metodologicamente o ensino com base na premissa, segunda a qual o objeto da Educação Física seriam os conhecimentos que conformam a cultura corporal – nalguns textos acrescentaram “de movimento”¹⁰⁸ que se revela um

¹⁰⁸ Pich (2014) faz uma síntese sobre a gênese do termo “cultura corporal de movimento” que na ótica do autor funde a noção da “cultura de movimento” com a de “cultura corporal”. No entanto, o autor

equivoco, pois não se trata de um conceito trabalhado pelos autores da obra – e que é seu objetivo educar através da ação pedagógica (do professor) para transformação social (SOARES, 2002; MARCASSA, 2004; OLIVEIRA e LOURDES, 2004; SAYÃO e MUNIZ, 2004; DUPRAT e BORTOLETO, 2007; FREIRE e GODA, 2008; BOAVENTURA, 2014; DINIZ e DARIDO, 2012 e 2015). Num mesmo sentido, mas de forma a somente conceituar cultura corporal sem observar suas possibilidades ético-políticas (SOUZA e BACCIN, 2009).

Notamos apropriações do entendimento proposto pela obra, afirmando que determinado conteúdo (esporte, jogo, luta, capoeira e dança) faz parte da cultura corporal e com isso poderia ser tratado para além da ideia de aptidão física, técnica em si mesma ou da busca pelo rendimento, ou apenas demonstrar a amplitude do conhecimento específico da área, ou ainda conduzir/possibilitar a transformação social. Ressalva-se que os autores em seus textos não se debruçam sobre a Educação Física em sua totalidade, e sim, como conteúdo isolado, ou como particularidade, que como tal não a afasta de seu horizonte. Este último caso é mais raro (MARCASSA, 2004; RODRIGUES e DARIDO, 2008; SILVA e MACIEL, 2009; ANDRÉ e RUBIO, 2009; RUFINO e DARIDO, 2012; GOMES et al., 2013; CHAVES et al., 2013; ALVES et al., 2015; FABIANE, SCAGLIA e ALMEIDA, 2016).

No mesmo sentido ainda, com respeito a forma de utilizar a obra, notamos considerações sobre o avanço que livros como este conduziram à problematização do ensino, no entanto, ressaltam a dificuldade em gerar impactos na prática pedagógica diária do professor (RODRIGUES e DARIDO, 2008), o que os autores relacionam com outros aspectos¹⁰⁹ para além da capacidade imantadora das obras surgidas no contexto de renovação da área.

A utilização da obra para fundamentação metodológica do ensino, levando-se em consideração mais seus aspectos didático-estruturais e menos os teórico-filosóficos, é variada e nem sempre abriga toda a proposta. Veremos que muitos textos, que são

ressalta que o conceito precisa ser analisado e discutido uma vez que intelectuais de diferentes filiações epistemológicas, como Bracht e Betti, o utilizam.

¹⁰⁹ Por exemplo: realização de mais estudos sobre e com a prática pedagógica. Como notamos na caracterização dos artigos selecionados, há uma tendência a ida ao cotidiano por meio de pesquisas etnográficas, estudos de caso e pesquisa-ação. É válido salientar que este é um dos aspectos que se refere à prática pedagógica imediata. Outros são basilares, tais como: infra-estrutura, condições de trabalho, remuneração, formação contínua de tipos distintos, entre outros. Bracht et al. (2003) tangenciou alguns destes pontos como questões a serem consideradas e que influenciam diretamente no ensino.

ensaios, resultados de estudos e pesquisas, hipóteses testadas, entre outros, apresentam a obra de forma sintética, e outros já a adotam como referencial, mas nem sempre em sua totalidade.

Deste modo, no que tange à referência sobre compreensões e proposições isoladas, é possível encontrar texto que se refira somente à questão da necessidade de se organizar o conteúdo no tempo pedagógico (PEREIRA e CESÁRIO, 2011), de se considerar a contemporaneidade do conhecimento (LOPES e VIEIRA, 2009), de evidenciar a característica burocrática da avaliação escolar e sugestões sobre o que deve ser considerado para abordar o jogo (GONÇALVES et al., 2004) e de demonstrar como a organização do conhecimento em ciclos e a apropriação do conhecimento em forma de espiral possibilitam o desenvolvimento da criatividade e da crítica (ARAGÃO, TORRES E CARDOSO, 2001).

O que chama atenção nesses textos é que a obra é adotada quando se encaixa em determinada ocasião temática somando-se a outros autores que nem sempre concordam entre si teoricamente.

O livro ao propor a cultura corporal como conhecimento a ser tematizado pela Educação Física faz uma crítica à forma como a área organizava seu conhecimento na perspectiva da aptidão física, uma vez que desistoriza a vida social, o que do ponto de vista histórico-social inviabiliza o tratamento dos elementos que constituem a cultura corporal (CASTELLANI FILHO et al., 2009). Alguns textos fazem uso dessa visão de forma crítica (LOPES e VIEIRA, 2009; BARBIERI, PORELLI e MELLO, 2008)¹¹⁰. Somando-se a crítica a Educação Física tratada sob a ótica da aptidão física temos a crítica ao tratamento do esporte como conteúdo hegemônico em suas dimensões do

¹¹⁰ No nosso entendimento Barbieri, Porelli e Mello (2008) cometem dois equívocos. O primeiro: os autores ao identificarem Victor Matsudo como representante da perspectiva da Aptidão Física e imediatamente afirmarem que esta foi responsável por contribuir com a consolidação do capitalismo no século XX – e há muitas referências no campo da Educação Física que demonstraram este desenvolvimento e relação (CASTELLANI FILHO, 1988/2001; SOARES, 1994/2001) –, podem levar o leitor a fazer inferências e julgar Matsudo como defensor do capitalismo. Um trecho com redação que conduz a equívocos. É importante considerar que não necessariamente uma posição teórica leve a uma posição política. O segundo: os autores confundem individualidade com individualismo. Vejamos: “Na escola essa perspectiva de Educação Física pode contribuir para os interesses populares, substituindo a individualidade pela solidariedade, a disputa pela cooperação, enfim” (BARBIERI, PORELLI e MELLO, 2008, p. 233). Uma nota bibliográfica: deve haver um erro da Revista Motrivivência ao publicar este texto no ano XX n. 33 de dezembro de 2008, visto que a fonte de pesquisa dos autores são os textos publicados na RBCE em 2009, e ao fim do texto a data de recebimento é de 11/02/2010 e de publicação 24/04/2010. Doravante manteremos 2008 como a data que consta na publicação, mas fica anotado o possível equívoco.

rendimento e do espetáculo, que perdura nos dias de hoje (JARDIM et al., 2014).

O livro por ser considerado uma das propostas mais fecundas, tanto no sentido didático-pedagógico como no sentido crítico e ético-político, é sempre tratado em revisões, pesquisas e propostas curriculares tendo seu conteúdo sumariado e analisado. No entanto, a sua apresentação não significa sua adoção como referencial metodológico para estruturar uma proposta curricular ou mesmo para propor uma intervenção pedagógica específica.

Em nossa seleção percebemos variação na exposição da proposta e em seus objetivos. Por exemplo Galvão (1996) entende que a proposta visa a conscientização acerca das injustiças sociais e que propõe a formação de um projeto político-pedagógico que reflita sobre as ações dos homens mediante a educação. Note que a autora não apresenta os meios de efetivação da proposta, isto é, expõe apenas de forma superficial seu cariz ético-político. No mesmo sentido, porém, apresentando a proposta crítico-superadora em suas principais características – com exceção do tratamento dado aos conteúdos e a forma de avaliação que é central na metodologia proposta –, Oliveira (1997, p. 27) em suas considerações finais, chama atenção para o caráter ético-político subjacente à “... metodologia crítico-superadora, objetivando a construção de uma sociedade igualitária e dentro da perspectiva socialista”. Resende, Soares e Moura (2009) observam que a transformação do cenário econômico e político brasileiro em fins dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, conduziu ao aumento de críticas à sociedade em vigência e influenciou na forma de pensar a educação gerando novas propostas. Os autores entendem que houve uma mudança na maneira de planejar a aula e apresentam em duas citações a forma como a proposta orienta planejá-la. Percebe-se na compreensão de Resende, Soares e Moura (2009) que não há uma separação entre ética-política e educação-pedagogia, o que não ocorre com todos que a utilizam.

Com a diferença de não tratar do aspecto ético-político da obra, Kawashima, Souza e Ferreira (2009) com o intuito de demonstrar que o livro apresenta uma sistematização de conteúdos, mas sem adotá-lo como referência, fazem uma apresentação para demonstrar que os conteúdos são elementos da cultura corporal e que a proposta crítico-superadora defende uma organização em ciclos e não em série.

Uma apresentação insuficiente da obra e com objetivos de comparação foi a realizada por Freire e Oliveira (2004) que buscaram verificar as características do

conhecimento a ser aprendido nos quatro anos iniciais do ensino fundamental. Os autores partem da proposta de Coll (1997) – a mesma que orienta os PCNs – para definirem como se trata o conhecimento e vão verificar em obras indicadas por professores do ensino superior. Uma delas é o livro Metodologia do Ensino de Educação Física, entre quatorze um dos três indicados mais de uma vez. Na apresentação não são tratados os elementos metodológicos do ensino, somente seus pressupostos e objetivos. Afirmam que a obra pertence ao rol de livros que trata o movimento como atividade histórico-cultural e que o conhecimento que deve ser objeto da Educação Física advém da cultura corporal e não do movimento “em si”, estando, desse modo, articulado a realidade social. Por conseguinte, se referem ao avanço constatado na obra em termos de detalhamento do conhecimento conceitual a ser ensinado, mas consideram insuficiente. No que diz respeito ao tratamento do conhecimento atitudinal afirmam que não é percebido em outras obras a não ser nos PCNs e na obra em questão (FREIRE e OLIVEIRA, 2004). Notamos que os autores não se referem a proposta crítico-superadora quando tratam o conhecimento procedimental. O que é interessante nesse texto é que não há uma exploração da metodologia de ensino e nem da ideia de ciclos, o que há é a tentativa de encaixar determinadas obras numa compreensão de tratamento do conhecimento que fragmenta a realidade.

No que consiste a adoção da concepção crítico-superadora para subsidiar propostas pedagógicas, planejamentos e/ou intervenções pontuais podemos citar Port, Prazeres e Pinto (2013) que apresentam e analisam uma experiência com o ensino de lutas e surfe no ensino fundamental. Podemos afirmar que os autores se inspiram no livro em seus pressupostos básicos – perspectiva da relevância social na seleção e na forma de tratamento do conteúdo o que pressupõe sentido e significado no ensino ao aluno –, mas não desenvolvem a metodologia do ensino proposta de forma a esclarecer didaticamente o leitor, embora percebamos algumas indicações no texto.

Como ocorrido com o trabalho supracitado, Guimarães (2003) apresenta os pressupostos básicos da proposta. A autora objetiva demonstrar que a proposta do ensino em ciclos, em que o aluno se enriquece de conhecimento através de aproximações sucessivas, é adequada para o ensino de dança. Dessa maneira apresenta o entendimento da estruturação em ciclos, e após, três propostas de ensino de dança (Marques, 1999; Gehres (1996) e Xarez et al., 1992). Não há com este procedimento o

desenvolvimento das referências com vistas a uma síntese que conduza a uma proposta de ensino, e sim indicativos teóricos de uma possível relação entre as diferentes propostas. O que difere a apropriação do livro é que se trata de uma intervenção de ensino que demonstra a preocupação em testar hipóteses, o que a coloca um passo à frente de Guimarães (2003).

Com mais profundidade e com maiores evidências empíricas, Silveira e Pinto (2001) apresentam o resultado da adoção do livro *Metodologia do Ensino de Educação Física* como referencial para a formação de um currículo numa escola privada, católica, de ensino fundamental e médio de Belo Horizonte (MG). Embora, os autores reconheçam que a principal proposta crítica da Educação Física é considerada de difícil realização, eles através do texto objetivaram demonstrar a sua viabilidade pedagógica iniciada a partir de 1998. Para tanto consideram a Educação Física como componente curricular em contraposição a ideia de atividade curricular, o que parte da compreensão que tal componente tem um conhecimento a ser ensinado visando uma formação crítica, e uma função social a ser cumprida, o que no entender dos autores é a formação para o lazer.

Ao apresentar a forma como os conteúdos/temas da cultura corporal – os autores chamam imprecisamente de cultura de movimento (SILVEIRA e PINTO, 2001, p. 142) – se dispõem na grade curricular, partindo da primeira série do ensino fundamental até a terceira série do ensino médio, notamos não haver uma consideração sobre um pilar fundamental da proposta crítico-superadora que é a organização do tempo escolar em ciclos e o conhecimento tratado de forma espiralada. Entendemos que tal organização extrapola os limites didático-pedagógicos e envolve questões de ordem administrativa o que contribui para dificultar a implementação de uma mudança curricular e ideopolítica, sobretudo numa escola privada e confessional. Contudo, nota-se, aos autores descreverem as dificuldades, que em nenhum momento eles se referem à questão dos ciclos. É importante ressaltar que há indícios dessa preocupação quando olhamos os conteúdos dispostos na grade curricular, no entanto, não há uma explanação que considere este problema.

Abstraindo esta questão que pode ser considerada a mais difícil da proposta do livro, é possível perceber quão rica é experiência realizada nessa escola – basta ver a forma como a avaliação é realizada (SILVEIRA e PINTO, 2001, p. 147-148) –, uma vez que o maior empecilho continua sendo o esporte enquanto conteúdo hegemônico e

a construção de uma prática pedagógica que fizesse os professores de Educação Física dialogarem entre si e com outros professores de outros componentes curriculares.

No levantamento que realizamos notamos que propostas de ensino que partam de uma metodologia de ensino e/ou concepção/abordagem de Educação Física, que a tratem como um componente curricular em sua totalidade, tem sido, no âmbito teórico, difícil de encontrar. É mais comum desenvolver reflexões, estudos de caso, testes de hipóteses, análises empíricas, etc., com conteúdos específicos. É preciso considerar, do mesmo modo, o espaço de um artigo científico, que inviabiliza a exposição de forma adequada.

Passaremos a tratar textos que adotaram o livro *Metodologia do Ensino de Educação Física* em conjunto com outra(s) referencia(s) para se pensar o ensino.

Neste caso existem textos que utilizam a obra para fundamentar a questão da historicidade e contextualidade sócio-cultural do conteúdo a ser ensinado e utilizam outros autores para fundamentar a metodologia de ensino. Macamo e Azevedo (2013) com vistas a expor uma experiência com o ensino de práticas corporais de origem africana e afro-brasileira, adotam este procedimento e utilizam Kunz (1994) para trabalhar a questão das competências objetiva, social e comunicativa a serem desenvolvidas.

Tinôco, Batista e Araújo (2014) ao exporem uma experiência com o ensino de *Badminton*, adotam a obra para dar base à metodologia de ensino e buscam articulações com a proposta sobre estilos de ensino de Ashworth e Mosston (1990), que se alicerça na descoberta orientada e na solução de problemas visando alcançar determinado objetivo de ensino.

Rezer (2009) não utiliza o livro como única referência para o trato metodológico do esporte. Busca articulá-lo com outras propostas de ensino e com propostas específicas para o ensino do esporte e do futebol (ou “futebóis” como defende). O autor assevera:

Procuro articular contribuições de Tavares e Souza Junior (1996); Soares et al. (1992), Garganta e Pinto (1995), Kunz (1994, 2005), Freire (2003); Vago (1996); Rezer (1997); Rezer e Saad (2005); Costa (2006). Considero que, mesmo tendo clareza da diversidade do referencial apresentado, das diferenças marcantes entre alguns deles (por exemplo, entre os trabalhos de Soares et al. e de Garganta e

Pinto), é possível articular essas produções a partir de um contextualização de situações de ensino, em que, em determinados momentos, algumas abordagens serão mais presentes que outras. Em síntese, penso que estes autores, mesmo que por caminhos diferentes, trazem importantes contribuições para o campo da EF e não considero prudente simplesmente desprezá-los. **Obstante a isso, faz-se necessário um processo de mediação e articulação pedagógica entre eles, no sentido de relacionar diferentes tendências que levam a diferentes caminhos, em um processo que pode ser sistematizado pelo esforço de construir propostas curriculares em contextos específicos** (REZER, 2009, p. 74-75). O negrito é nosso.

Esta compreensão de Rezer (2009) deve ser tratada com cuidado. Entendo que uma obra como a que estamos tratando, abre espaço para a adoção de complementações específicas no campo da didática, no entanto, ela se alicerça sob princípios teóricos, pedagógicos, éticos e políticos que não podem ser abstraídos e não são compatíveis com todas propostas de ensino. Portanto, é fundamental ter como base a observação do próprio autor em negrito.

O que estes textos – que propõem como e o que ensinar ou expõem determinada experiência pedagógica – possuem em comum é o foco num tema ou conteúdo da cultura corporal e na não explicitação didática da relação proposta/experiência com a metodologia do ensino adotada e seus complementos através de outras obras e propostas.

Na proposta crítico-superadora existem fundamentos teóricos não explicitados, como é o caso da apropriação de elementos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural (Escola de Vigotski), como nos indica Sampaio (2013, p. 119 et seq.). Em dois textos selecionados nos deparamos com a ideia de que se complementaria esta proposta com as teorias de Vigotski e seus colaboradores, ou o contrário, isto é, partindo-se dessas últimas e tendo a proposta crítico-superadora como o que na Educação Física mais se aproximaria da perspectiva histórico-cultural.

No primeiro caso temos o texto de Bertazzoli, Alves e Amaral (2008) que propõem uma abordagem pedagógica da Capoeira e afirmam ter como ponto de partida a proposta crítico-superadora e que seria complementada por Vigotski (1987 e 1994), Hildebrandt e Laging (1986) e Kunz (1994). Em relação à Vigotski se concordarmos com Sampaio (2013), o que os autores entendem como complemento já está contido no livro, mas de forma a subsidiar as ideias sem se referirem diretamente. Com relação à

Hildebrandt e Laging há um reconhecimento de que a concepção de aulas abertas influenciou a preparação da proposta. Escobar (2009, p. 125) em entrevista para a segunda edição do livro *Metodologia do Ensino de Educação Física* comenta sobre a influência e entende que na época os autores não radicalizaram os fundamentos teóricos, por isso foram influenciados¹¹¹. De todo modo é possível perceber que a influência está relacionada à construção da autonomia na formação do conhecimento o que está presente na pedagogia crítica em geral e não somente na obra dos professores alemães.

O que é preciso aprofundar é a relação da proposta crítico-emancipatória de Kunz com a crítico-superadora. Nesta questão parece-me que existe o que afasta, como por exemplo a ética subjacente às propostas, e o que une, como por exemplo a forma como ambas tratam o conhecimento e a sua apreensão. No entanto, Bertalozzi, Alves e Amaral (2008) não se põem este objetivo, buscam tão-somente – o que não é pouco – pensar uma pedagogia para a Capoeira utilizando as propostas críticas e as teorias de Vigotski sobre o ensino e a aprendizagem.

Sobre o movimento contrário, qual seja, de partir da Psicologia Histórico-Cultural para pensar o ensino e se apoiar na *Metodologia do Ensino de Educação Física* para subsidiar a especificidade da área no ensino, temos o texto de Nascimento e Dantas (2009) que estão preocupados em discutir a importância da Educação Física na educação infantil para além dos aspectos biológicos. Para tanto desenvolveram as ideias da Escola de Vigotski e indicaram em que ponto a adoção da compreensão sobre o ensino da cultura corporal estaria em concordância. Afirmam Nascimento e Dantas (2009, p. 151):

¹¹¹ Escobar (2009, p. 125-126) faz uma crítica a proposta de Aulas Abertas e a forma como a proposta crítico-superadora a incorporou: “Efetivamente, na época nós não tínhamos a atitude de agora, não radicalizávamos a fundamentação de nossas posições. Se o tivéssemos feito veríamos que, imaginar que a ação de alunos, isoladamente numa aula de Educação Física, poderia mudar alguma coisa das relações de poder dentro da escola é uma visão idealista, equivocada, porque a escola capitalista tem como função a preparação de indivíduos para o campo de trabalho (...). Então, é impossível que nessa armação de controle da escola pública se possam produzir elementos de libertação. Aquilo era, na verdade, bastante utopista. Além do mais, as ‘aulas abertas’ trabalham com elementos que chamam de objetivos, conteúdos e modos de transposição e resultado de aprendizagem abordados como problemas de ensino. Essa forma de abordar a prática pedagógica em sala de aula, desgarrada do controle real do trabalho pedagógico, era uma variante da Didática Instrumental que, na época, começava a ser questionada por privilegiar uma didática afirmada na neutralidade científica e na neutralidade técnica. Além do mais, se baseava num conhecimento do esporte construído apenas pela representação, isto é, por aquilo que pode ser visto apenas pela sensorialidade, sem enxergar os nexos internos entre esses elementos percebidos e o real”.

Apropriar-se das atividades da cultura corporal, então, refere-se à possibilidade de cada sujeito reviver, por meios singulares, as experiências corporais (materiais ou simbólicas) historicamente produzidas. E nesse sentido, é preciso explicitar e sistematizar quais são as ações e os significados presentes nas atividades sociais relacionadas à cultura corporal que devem ser apropriadas pela criança na escola. É preciso, para voltarmos às discussões já realizadas, explicitarmos quais são as experiências ou os conhecimentos relacionados à cultura corporal que devem ser ensinados aos educandos na educação infantil, bem como a forma de organizar tais conhecimentos tendo por base o uso do jogo e do tema, ...

Com base nestes dois textos percebe-se que existe um desenvolvimento da metodologia do ensino da proposta crítico-superadora que externaliza o que a estrutura e explora o que a liga à outras propostas. O que é preciso desenvolver nos dois caminhos é uma análise que demonstre os limites dessas possibilidades complementares, principalmente no que concerne às propostas com fundamentações teóricas distintas e objetivos ético-políticos diversos.

Por fim, apresento um texto (SANCHES NETO e BETTI, 2008) que confunde a noção de conhecimento científico da obra, bem como o seu objetivo. Os autores afirmam:

Essa tendência assumiu que a Educação Física deveria proporcionar uma reflexão sobre a Cultura Corporal de Movimento, e por isso optou pela contextualização histórica e política procurando a sistematização do conhecimento científico associado à compreensão dos problemas urgentes da sociedade brasileira, e não do conhecimento científico sem vínculo com a realidade social, pois considerava função da escola formar cidadãos críticos. A Educação Física foi considerada uma prática pedagógica que trataria de atividades expressivas corporais: jogo, esporte, ginástica, dança, luta e capoeira. Entretanto, pareceu-nos estar presente na proposta o entendimento de que não há crítica válida sem fundamentação científica (...). Como a elaboração de novos conhecimentos científicos foi secundária para a abordagem crítico-superadora houve uma contradição interna em nossa análise quanto à confrontação do senso comum e a profundidade dos conteúdos (SANCHES NETO e BETTI, 2008, p. 12).

Ao nos atentarmos para o que os autores da proposta crítico-superadora escrevem sobre os princípios de seleção do conteúdo (CASTELLANI FILHO et al., 2009, p. 33) percebemos que não existe referência à produção de conhecimento, e sim, em apreensão do conhecimento que se enriquece na medida que se confronta o saber do senso comum com o saber sistematizado. Não há conhecimento científico que não mantenha relação com a realidade social, e sim, conhecimento científico que necessita de muita mediação para que se perceba sua gênese e seu desenvolvimento. Lukács (1966, p. 11-12) considera que:

El comportamiento cotidiano del hombre es comienzo y final al tiempo de toda actividad humana. Si nos representamos la cotidianidad como un gran río, puede decirse que de él se desprenden, en formas superiores de recepción y reproducción de la realidad, la ciencia y el arte¹¹², se diferencian, se constituyen de acuerdo con sus finalidades específicas, alcanzan su forma pura en esa especificidad – que nace de las necesidades de la vida social – para luego, a consecuencia de sus efectos, de su influencia en la vida de los hombres, desembocar de nuevo en la corriente de la vida cotidiana. Esta se enriquece pues constantemente con los supremos resultados del espíritu humano, los asimila a sus cotidianas necesidades prácticas y así da luego lugar, como cuestiones y como exigencias, a nuevas ramificaciones de las formas superiores de objetivación.

Se concordarmos com Lukács e com Castellani Filho et al. (2009), mesmo na produção do conhecimento não há “contradição interna” na confrontação do senso comum e o aprofundamento do conhecimento. O *gran río* da proposta crítico-superadora é navegado através dos ciclos da apropriação do conhecimento através de sucessivas aproximações (espiral). Assim, ao nosso ver Sanches Neto e Betti (2008) se equivocam ao entenderem que existe uma contradição interna na forma como a perspectiva crítico-superadora propõe a seleção do conteúdo, enquanto conhecimento a ser sistematizado para ser ensinado.

Com a exposição sobre o livro Metodologia do Ensino de Educação Física

¹¹² Lukács (1966, p. 12) se refere à ciência e a arte por se tratar de uma obra sobre estética, porém entende que o tipo de conhecimento que ascende do cotidiano se enriquece e retorna gerando novas formas de objetivações enriquecidas, se relacionam, também, à religião e à ética. Lukács (1966, p. 34 et seq.) busca demonstrar como a ciência e a arte, embora partam da mesma realidade, são formas de conhecimento distintas. Para maiores informações consultar o autor. Não podemos desenvolver estas questões neste espaço.

objetivamos demonstrar, como parte da produção do conhecimento em Educação Física voltada para os problemas do ensino, tem se apropriado da obra. Por meio da nossa seleção percebemos que a proposta crítico-superadora consignada no livro apresenta-se contemporânea, fecunda e problematizadora, no entanto, não tem sido tratada, pelo menos na forma de exposição literária do artigo científico, em sua totalidade.

2 - KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do Esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

É importante considerarmos que a formação do que se convencionou nomear de proposta crítico-emancipatória construída por Elenor Kunz, não se baseia apenas no livro em questão. É preciso considerar como início da proposta a tese de doutorado do autor defendida em 1987, e que em 1991 foi publicada em livro com o título Educação Física: ensino & mudanças. Portanto, para se adotar esta proposta é preciso levar em consideração os dois livros como indica Kunz (2000, p. 7).

Como demonstrarei nas linhas abaixo encontramos diversas formas de apropriação do livro, bem como, da proposta crítico-emancipatória. Como ocorreu com a proposta crítico-superadora, notamos citações protocolares e citações de ocasião que servem para corroborar com determinada temática posta e que pode ser somada a outros autores sem levar em conta as clivagens teórico-filosóficas. De forma menos corrente nota-se a utilização da proposta de Kunz para fundamentar metodologias de ensino voltadas para determinados conteúdos, sobretudo esporte e dança. Tais encaminhamentos podem estar relacionados ao enfoque voltado ao esporte que Kunz (2000) deu à sua proposta.

Para iniciarmos a exposição apresentaremos os textos que se referem de forma a fazer constar a existência da obra e sua importância para o campo da Educação Física (citações protocolares). Notamos três formas: somente a remissão à obra na referência bibliográfica ao fim do texto (GONZÁLEZ e FENSTERSEIFER, 2010; FALKENBACH, DREXSLER e WERLE, 2007) a citação de passagem sobre a prática do “dar a bola” ou “jogo livre” que caso não fosse feita não mudaria o teor do texto (GALATTI, PAES e DARIDO, 2010) e a consideração da proposta crítico-emancipatória como resultante e participante dos movimentos de renovação da

Educação Física nos anos de 1980, que rompeu com uma concepção tradicional e ampliou a formação (SERON et al., 2007; RODRIGUES e DARIDO, 2008; SILVA, DAGOSTIN e NUNEZ, 2009; MOURA e ANTUNES, 2014).

Referências à obra em questão de forma a relacioná-la de acordo com a temática tratada é mais corrente do que a simples menção, como visto acima, no entanto, encontramos alguma recorrência à mesma posição do autor. Por exemplo, alguns textos trazem o entendimento de Kunz sobre a falta de consenso acerca de um currículo mínimo e que se conseguíssemos alcançá-lo facilitaria a organização da Educação Física escolar (ROSÁRIO e DARIDO, 2005; GONZÁLEZ e FENSTERSEIFER, 2009; DINIZ e DARIDO, 2012 e 2015). Num sentido semelhante Carlan, Domingues e Kunz (2009), porém se referindo especificamente aos anos de 1980 e de 1990, afirmam que a produção científica da área se desenvolveu de forma extraordinária, no entanto, tal desenvolvimento não garantiu mudanças substantivas na prática pedagógica. Estas referências indicam que não bastou somente o avanço teórico, falta uma ponte para com a prática pedagógica, o que não deve ser debitado apenas do poder de imantação das teorias e propostas formuladas.

Como havia antecipado acima, a proposta crítico-emancipatória, embora esteja voltada para o ensino de Educação Física escolar, põe uma ênfase no esporte, o que é perceptível ao nos depararmos com os textos selecionados. No entanto, as apropriações são de gradações e ênfases variadas, sobretudo nos textos que trataremos a seguir que não aprofundam no tratamento da proposta, e sim, fazem referências à algumas ideias do autor.

Bossle (2002), Gregório, Wiggers e Almeida (2014), Souza e Baccin (2009) e Tenório et al. (2015) se apropriam da ideia de que ainda vivemos uma esportivização da Educação Física escolar, no entanto, os dois primeiros autores lembram a ressalva de Kunz, qual seja, que o esporte é um elemento da cultura corporal e deve ser ensinado, evidentemente, de forma que não se reduza ao rendimento-espetáculo. E neste sentido, Vago (2009) entende que Kunz é um dos autores que se preocupa em responder a questão: qual esporte na escola? Segundo Pereira e Moreira (2005) o autor da proposta crítico-emancipatória, ao buscar responder qual esporte na escola, adverte que somente quando houver uma definição de corpo e de movimento relacionado as suas possíveis contribuições para a formação do aluno, será possível determinar como e com qual objetivo o esporte deve ser trabalhado na Educação Física escolar.

Pensando especificamente no ensino médio, que como sabemos a consideração do esporte como o único conteúdo é hegemônica, Cordovil et al. (2014) observam com base em Kunz que a perda de espaço da Educação Física na escola se devem à descontinuidade curricular e a falta de planejamento. Além desse problema o esporte acaba sendo trabalhado na lógica do rendimento-espetáculo o que dificulta o desenvolvimento de um conceito ampliado de esporte que leve em conta seus sentidos e significados dentro e fora da escola.

De uma maneira mais esparsa temos referência ao livro em questão relacionado à temas e discussões tais como: a necessidade de uma transformação didático-pedagógica da luta (NASCIMENTO e ALMEIDA, 2007); sobre a formação do senso crítico através do jogo (CORREIA, 2006); sobre o desenvolvimento das competências objetiva, social e comunicativa – os autores cometem um erro ao nomear de “instrumental” a competência objetiva (SILVEIRA e PINTO, 2001, p. 141); sobre a contribuição da proposta crítico-emancipatória para o ensino dos “futebóis” (REZER, 2009); e sobre a crítica de Kunz à avaliação que visava verificar o sucesso-fracasso objetivando um produto final, que acaba desconsiderando o desenvolvimento global do aluno, sobretudo quando é verificada seu desenvolvimento através de participação e rendimento. Ainda sobre o aluno, Araújo (2012) e Leite, Vargas e Garcez (2012) citam Kunz para demonstrar que se deve formar no aluno uma capacidade para sua vida social, cultural e esportiva que não seja somente funcional, mas que o leve a conhecer, reconhecer e problematizar seus sentidos e significados com base numa reflexão crítica.

Adiante exporemos ensaios, relatos de experiências, intervenções pedagógicas voltadas para o esporte, os jogos, a dança e práticas corporais de origem africanas e afro-brasileiras, que adotaram como fundamento a proposta crítico-emancipatória. É importante salientar que a apropriação da proposta se dá de acordo com o conteúdo a ser tratado. Veremos preocupações em fundamentar a intervenção pedagógica com e sem a explicitação do procedimento didático da experiência. Embora a concepção crítico-emancipatória em sua raiz propõe meios para se pensar e organizar o ensino de Educação Física escolar, ela acabou sendo pensada, por quem se apropriou, para conteúdos específicos, como ocorreu com a proposta crítico-superadora. Em princípio não há problema nesse procedimento desde que as mediações necessárias imanentes em cada proposta sejam levadas em consideração.

Ao apresentarmos a obra de Kunz (2000) notamos como as três categorias trabalho, interação e linguagem dão base para o desenvolvimento das competências objetiva, social e comunicativa. É a partir desta estrutura que Kunz (2000) pensa a transcendência de limites pela experimentação enquanto situações de ensino. De maneiras distintas e mais ou menos rigorosas os autores/textos que citaremos adotam esta estrutura para pensar seus objetos e conduzir experiências pedagógicas.

Neste sentido, relacionado às propostas – ou relatos de intervenções pedagógicas – para o ensino do esporte, Medeiros (2007) apresenta um projeto voltado ao ensino do futebol que na interação com os alunos se tornou um “futebol de seis quadrados”. Medeiros (2007) demonstra que Kunz se apropriou de Habermas para desenvolver a ideia de emancipação (auto-reflexão/auto-conhecimento) e de Merleau-Ponty a ideia da inseparabilidade entre, sensibilidade, percepção e intuição, que Medeiros (2007) julga fundamental para pensar em atividades práticas relacionadas ao esporte. Do mesmo modo que Araújo (2012) e Leite, Vargas e Garcez (2012), o autor evidencia o que se objetiva desenvolver no aluno a partir das competências objetiva, social e comunicativa e quão fundamental é a interação entre professor-aluno na concepção crítico-emancipatória, pois objetiva tornar os alunos mais que meros reprodutores para que possam intervir e transformar a prática esportiva.

Pich (2011) busca pensar o ensino do atletismo num processo de reorientação didático-pedagógica que tem a técnica como aspecto central sem se opor ao lúdico. Pich (2011) se apropria da ideia de “transcendência de limites pela experimentação” – forma direta; forma aprendida no âmbito das possibilidades; e forma criativa ou inventiva – de Tamboer desenvolvida por Kunz, e a torna a base para propor o processo de ensino. Como decorrência, Pich (2011) propõe uma forma de competição escolar condizente com o que se deseja que seja formado no aluno, isto é, transcender a forma tradicional de competição que exalta o rendimento e o vitorioso de forma a subjugar os demais.

Macamo e Azevedo (2013) expõem uma experiência de ensino com práticas corporais africanas e afro-brasileiras visando efetivar no âmbito da Educação Física escolar a Lei 10.639/03¹¹³. Os autores além de mencionarem as observações de Kunz

¹¹³ Altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB) para incluir a na rede de ensino oficial a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Ver a íntegra da Lei em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm acesso em 31/12/2016 às 7:49hs.

sobre as interações políticas existentes na escola, o reducionismo pedagógico que leva a reprodução dos conteúdos, a responsabilidade do professor acerca do fracasso escolar e a capacidade do ser social que envolve o saber-fazer, o saber-pensar e o saber-sentir, observa que a metodologia de ensino empregada para o desenvolvimento da experiência pedagógica objetivou alcançar as três competências supracitadas. No entanto, os autores expõem as experiências de forma até detalhada, mas não demonstram a relação com o processo de desenvolvimento dessas competências.

De forma a demonstrar como o desenvolvimento das competências se deram, Kleinubing et al. (2012) expõem uma experiência através da pesquisa-ação voltada ao ensino de dança para alunos do ensino médio. Segundo Kleinubing et al. (2012) a proposta para dança foi formulada através das categorias sugeridas por Kunz, a saber, trabalho, interação e linguagem, e organizada tendo como mote o: “(...) ‘saber-pensar’ a dança: o momento da interação (...) o ‘saber-fazer’: aprendendo conhecimentos sobre a dança (...) e o ‘saber sentir’ na dança: o corpo que fala e expressa” (KLEINUBING et al., 2012, p. 717 et seq.). Como se pode perceber a forma de organizar a experiência vislumbrou desenvolver as competências objetiva, social e comunicativa.

Uma proposta de organização de aulas que tratam com cuidado a proposta crítico-emancipatória é a de Iora e Marques (2013). Os autores partem das situações de ensino propostas por Kunz, quais sejam, transcendência de limites pela experimentação, transcendência de limites pela aprendizagem e transcendência de limites criando, para relacioná-las às categorias e às competências. Entretanto, sugerem uma nova situação de ensino chamada transcendência de limites da experimentação para a aprendizagem que compreende “(...) o processo de transição, considerado neste estudo tão fundamental quanto a etapa que a antecede como a que virá posteriormente, ou seja, a transcendência de limites pela aprendizagem” (IORA e MARQUES, 2013, p. 555-556).

Não é nosso objetivo discutir se as situações de ensino propostas por Kunz já supõem tal transição. O que nos chama a atenção é a fecundidade da proposta e sua atualidade, o que leva a professores e pesquisadores procurarem adotá-la, analisá-la e complementá-la. O próprio formulador da proposta com a colaboração de Boscatto tem procurado discutir a didática comunicativa e a interação social, que ao meu ver são complementos para a concepção crítico-emancipatória, com vistas a atualizá-la à problemática do ensino básico e das questões ético-políticas que permeiam a atividade pedagógica (BOSCATTO e KUNZ, 2009 e 2012).

Doravante, tratarei dos textos que se apropriaram da proposta crítico-emancipatória ou para apresentá-la ou para adotá-la, em conjunto com outras propostas de ensino, concepções de Educação Física e propostas de Pedagogia do Esporte.

No que concerne a apresentação da proposta, Oliveira (1997) o faz de forma sintética e que satisfaz se considerarmos os objetivos do autor, e a entende enquanto uma metodologia emergente para o ensino de Educação Física escolar. Este entendimento deve levar em conta a data de publicação do texto. Com menos rigor – provavelmente por apresentá-la em conjunto com outras propostas e pelo limite de espaço de um artigo – é a apresentação feita por Barbieri, Porelli e Mello (2008) e Sanches Neto e Betti (2008) que não tratam das questões fundamentais que conformam a proposta de ensino.

Tratando a proposta crítico-emancipatória como complemento, temos, do mesmo modo, diferentes níveis e formas de tratamento, bem como, diferentes diálogos teóricos. Temos a tentativa de aproximar as proposições de Kunz de uma perspectiva histórico-cultural – pelo termo pode remeter a Vigotski, mas não há relação – da Educação através da ideia de que as competências objetiva, social e comunicativa seria subsídio para se desenvolver uma competência educacional (PALAFOX, TERRA e PIROLO, 1997). Contudo, os autores não avançam na exposição o que leva crer que se trata do início de uma hipótese de trabalho. De forma semelhante e se tratando de um relato de experiência, Leite, Vargas e Garcez (2012) objetivam a aproximação entre Vigotski e Kunz, entretanto, não fica claro no texto como isto ocorreria. Os autores trazem alguns elementos que estruturam a proposta crítico-emancipatória, tais como, as categorias trabalho, interação e linguagem, a ideia de necessariamente ser desenvolvida uma didática comunicativa e a busca pela emancipação através da educação, mas não demonstram como estas bases se relacionariam com as teorias de Vigotiski.

Numa compreensão parecida Bertazzolli, Alves e Amaral (2008) ao desenvolverem uma abordagem pedagógica para a Capoeira, informam que seu ponto de partida é a proposta crítico-superadora e a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski, e que veem possibilidades de diálogos com a proposta crítico-emancipatória e a concepção de aulas abertas de Hildebrandt e Laging (1986), mas não avançam em seus indicativos.

Um estudo interessante e necessário é o realizado por Rodrigues e Darido (2008) que objetivaram retomar a discussão sobre o ensino da técnica esportiva no âmbito das tendências sócio-culturais, quais sejam: crítico-superadora, crítico-emancipatória, Educação Física Plural (Daólio) e as teorias (Sociologia Sistemática e Semiótica) de Mauro Betti. No que concerne à crítico-emancipatória, Rodrigues e Darido (2008, p. 140-141) apontam as diversas críticas que Kunz realiza sobre o esporte, contudo observam que elas não colidem com o entendimento do autor sobre a necessidade de ensinar o esporte. Para tanto, não se deve permanecer no movimento em si, mas na relação entre movimento objetivo (padrão técnico) e a apropriação do sujeito para uma posterior realização num movimento subjetivado. Tal compreensão levaria de um movimento auto-imposto fator de alienação a um movimento com sentido e significado para o sujeito.

Rufino e Darido (2012) com a intenção de realizar uma ponte entre a Pedagogia do Esporte e a Educação Física para se pensar o ensino de Lutas partem da mesma compreensão sobre o “se movimentar” expressa acima em nossa leitura de Rodrigues e Darido (2008), embora tragam elementos distintos para tanto. Todavia, em nenhum dos dois textos tem-se a relação com a metodologia de ensino da proposta, com vistas ao ensino da técnica ou a construção de uma Pedagogia das Lutas, somente trabalham com alguns elementos teóricos de Kunz para fundamentar suas posições teóricas.

Permanecendo no âmbito dos elementos teóricos, Oliveira e Ribas (2010) entendem que é possível articular a Praxiologia Motriz fundada por Pierre Parlebas e a concepção crítico-emancipatória. Apontarei alguns pontos que os autores entendem ser articulável. Oliveira e Ribas (2010) iniciam demonstrando que ambos (Parlebas e Kunz) possuem uma conceituação semelhante sobre o esporte, isto é, o primeiro o chama de Esporte Institucionalizado e o segundo de Esporte de Rendimento, e defendem que para esta manifestação cultural ser ensinada na escola precisa sofrer uma transformação didático-pedagógica. Tal transformação teria a contribuição da Praxiologia Motriz para a crítico-emancipatória através dos Jogos Esportivos Tradicionais que são considerados esportes não institucionalizados, o que possibilita uma flexibilidade de regras, técnicas e movimentos. A contribuição das teorias de Parlebas estariam relacionadas em entender as disposições internas dos jogos esportivos e a constituição de uma gramática específica contextualizável, o que poderia ser acoplada a lógica do se-movimentar

proposta por Kunz, relacionada aos sentidos e significados desenvolvidos através das situações de ensino.

A nossa intenção não é a de expor minuciosamente as inter-relações entre as concepções propostas pelos autores, no entanto, o exemplo que Oliveira e Ribas (2010) expõem no texto é muito ilustrativo sobre a relação entre a “gramática específica”, uma espécie de leitura das possibilidades do jogo, e o desenvolvimento da “competência objetiva”, isto é, aprender a jogar. Os autores utilizam o exemplo do saque no voleibol que pode ser um ataque o que dificultaria a ação do adversário, mas que ao entender que o objetivo é realizar o jogo e possibilitar a participação de pessoas com diferentes capacidades técnicas, o saque pode se tornar um elemento de cooperação facilitando e contribuindo com o desenvolvimento da competência objetiva. Desse modo, ao os participantes passarem a dominar a técnica – o sentido de oposição/cooperação do saque – o espaço de autodeterminação aumenta facilitando os processos de comunicação e de adequação da prática dos jogos aos seus interesses, tornando-a subordinada à finalidade educacional.

Para finalizarmos traremos uma observação crítica de Oliveira (2000) sobre as possibilidades de generalização do exemplo dado por Kunz com base no ensino do Atletismo. Oliveria (2000) entende que os arranjos materiais e as situações de ensino propostas com vistas a transformar a confrontação e a competição por parte dos alunos em ações coletivas e lúdicas, são expostos de forma significativa e que pode contribuir com experimentações em contextos distintos do realizado. No entanto, Oliveira (2000) entende que a maior dificuldade é a alteração de sentido para os jogos coletivos com bola. Afirma que numa competição de atletismo escolar (local) a comparação é feita por quem está presente participando e assistindo, assim a mudança de sentido pode se dar acerca de uma meta ou de um desafio, o que a busca pela superação se dá de acordo com as possibilidades de cada aluno, o que deve ser reconhecidas como diferentes. No caso dos jogos coletivos o objetivo é colocar o outro em desvantagem que pode ser superada ou não. É aqui que reside, segundo Oliveira (2000) a dificuldade na alteração do sentido do jogo e que à princípio não é impossível de ser realizada, no entanto, envolve muito mais o aspecto reflexivo e a busca por equilíbrio na formação de grupos. Outra questão que Oliveira (2000) entende ser central para a alteração de sentido do jogo é a regra, a técnica e a tática. Estas não podem ser negadas aos alunos e antes da busca pela alteração do sentido do jogo deve-se compreender quais suas funções

originais, ou seja, o esporte a ser criticado não pode ser negado aos alunos, devendo se constituir o ponto de partida.

Com a exposição realizada objetivamos demonstrar que a proposta crítico-emancipatória formulada inicialmente por Kunz, ainda no fim dos anos de 1980, sugere fecundidade e possibilidades de atualização, como é de se perceber nas tentativas de complementações – umas mais outras menos rigorosas – e de articulações com distintas propostas e concepções de ensino, somadas às teorias fundamentadas em pesquisas empíricas, como é o caso da Praxiologia Motriz. Por último, porém, não menos importante, é a manutenção por boa parte dos autores – professores, pesquisadores, entre outros – que se apropriaram da proposta e não elidiram seus fundamentos ético-políticos críticos, fundados com base nas teoria e pedagogia críticas. Embora, em alguns casos a emancipação é tida como uma superação subjetiva, noutros ainda permanece a ideia que moveu o autor, qual seja, de uma emancipação para a formação de uma sociedade democrática e solidária.

3 - FREIRE, J.B. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física. São Paulo, Sipione. 1989.

A obra de João Batista Freire, diferente das tratadas anteriormente, não abarca a Educação Física escolar em toda sua abrangência em termos de etapa de ensino. Está mais voltada para a Educação Infantil e para o ensino fundamental. Contudo, Freire (1989/2002) problematiza a forma como o movimento e o corpo eram praticados e pensados na escola – e mais especificamente a criança e a infância –, o que, guardadas as devidas proporções, poderia ser generalizável para a Educação Física em sua amplitude.

De maneira distinta das propostas citadas acima, Freire (1989/2002) é muito mais referenciado por algumas ideias que defendeu para a formação de uma renovação da Educação Física, do que por sua proposta para uma Educação de corpo inteiro. Portanto, veremos, a seguir, as formas como notamos nos textos selecionados, isto é: temos considerações que trazem uma compreensão ou outra do autor; considerações que trazem contribuições do autor já reconhecidas na área e apresentações da sua

proposta de Educação de corpo inteiro, que alguns autores (OLIVEIRA, 1997; CASTELLANI FILHO, 1999; DARIDO, 1999) nomearam de *Construtivista*, embora Freire não concordasse com esta classificação (OLIVEIRA, 1997). Estas apresentações *a grosso modo* foram utilizadas para dar ciência sobre as diferentes formas de abordar e conceber o ensino de Educação Física a partir dos anos de 1980.

Neste sentido, um número significativo de textos apresenta a proposta de Freire como pertencente aos processos de renovação da Educação Física iniciados nos anos oitenta e que culminou na ampliação do espectro teórico – ao passar a se fundamentar nas Humanidades e Ciências Sociais – e temática – ao passar a lidar e estabelecer interface com outros campos profissionais e problemas teóricos. É possível constatar a referência à Freire e sua obra acerca desta questão em diversos textos (SERON et al., 2007; RODRIGUES e DARIDO, 2008; CHIQUETTO e FERREIRA, 2008; SILVA, ANDRÉ e RUBIO, 2009; DAGOSTIN e NUNEZ, 2009; TENÓRIO et al., 2015).

Como Freire (2002, p. 212) se preocupou em discutir o espaço escolar destinado às crianças, acabou se referindo ao item IV do Decreto 69.450 sobre o espaço destinado para “atividades físicas” na escola. Damazio e Silva (2008) ao se preocuparem com a questão do espaço físico destinado ao ensino de Educação Física, fizeram um levantamento histórico sobre esta questão, no entanto, Nascimento de Paula et al. (2012) tomam esta informação de Freire e o decreto como se determinasse o espaço físico nos dias atuais, ou pelo menos até o momento em que escreviam, pois não o relacionam ao seu tempo e contexto. É válido observar que os autores referenciam Freire para fundamentar uma pesquisa de campo, o que ao nosso ver deveria esclarecer o caráter histórico da informação.

Este tipo de consideração nos demonstra, também, como a obra tem sido referenciada. Outros autores que tratam da questão do tempo-espaço-movimento na organização do ensino escolar numa perspectiva da valorização do ato de brincar, e não de discutir o espaço físico, são Fonseca e Muniz (2000) e André e Rubio (2009), enfatizando a ideia de Freire segundo a qual a escola é movida pela imobilidade.

A proposta de Freire (1989/2002) da construção de uma Educação de corpo inteiro envolvendo a educação do movimento, a educação para o movimento e a educação para o não-movimento, requer levar em conta que na Educação Infantil – não deveria ser somente nela – o ser social deve ser pensado em sua totalidade. Com base

nesta e noutras compreensões do autor, Kishimoto et al. (2014), entendem que a formação de um acervo motor satisfatório está em consonância direta com o desenvolvimento da alfabetização, de noções matemáticas entre outros. Num caminho parecido, o próprio Freire em colaboração com Goda, afirmam a necessidade de se estabelecer relações com outros componentes curriculares sem ser utilitarista, ou seja, a Educação Física deve justificar a si mesma.

Neste sentido, uma das questões específicas é a avaliação, uma preocupação presente na proposta de Freire de uma forma crítica. Gonçalves et al. (2004) demonstram como a Educação Física, no entendimento de Freire, desconsiderava a avaliação enquanto formação humana, e Moura e Antunes (2014) notam que o avanço que as teorias pedagógicas fizeram são voltados tão-somente para a sala de aula. Bratfische (2003) ao tratar a questão da avaliação em Educação Física nota que Freire propõe uma avaliação qualitativa que leve em conta as interações das crianças, o que teria um peso sócio-coletivo muito maior e a apreensão do rendimento quantitativo muito menor.

Um dos motivos pelos quais Freire é citado é a temática do jogo. Embora, seja um compilador das principais teorias voltadas para a Educação, a sua proposta põe ênfase na importância do jogo para a Educação Física como componente curricular. No que concerne à forma como o autor foi utilizado – citações que servem para corroborar com determinadas ideias postas no texto ajudando estrutura-lo conceitualmente – notamos referências ao jogo em temáticas distintas. Pinto e Cunha (1998) ao proporem o ensino do Tênis para crianças de 8 a 12 anos, através de uma perspectiva desenvolvimentista, concordam com Freire sobre a importância do jogo para esta idade, uma vez que se trata de formação e de motivação para a prática.

No mesmo sentido, Leite, Vargas e Garcez (2012), ao exporem um relato de experiência sobre a construção de jogos, discutem, em dado momento, a importância do jogo para a vida da criança, e citam Piaget usado como epígrafe¹¹⁴ por Freire (1989/2002, p. 115) para destacar que a escola tradicional e a pedagogia corrente – da época em que Piaget escrevia – tratavam o jogo como descanso e que ignorava a importância dos jogos para as crianças, em termos de ficção ou simbolismo. Galvão (1996) enfatiza o enriquecimento da criança conforme desenvolve formas distintas de

¹¹⁴ Os autores citam o fragmento como se fosse de Freire. Confira: Leite, Vargas e Garcez (2012, p. 35).

jogar e assevera que, portanto, não há um processo de eliminação entre diferentes formas de jogo.

Em concordância com a importância do jogo, Coelho e Tolocka (2014, p. 718) relaciona Freire a Piaget e Vigostki para sublinhar que o jogo contribui com o “... processo de formação do pensamento, da linguagem, da aprendizagem e da interação com o meio”. Com relação a este último aspecto temos dois textos que se referem a Freire para notar como a dimensão afetiva não está fora dos processos de socialização (PORTO, 1992), e a importância de competir e reconhecer o vencedor e o vencido do que nunca competir, uma vez que estes são elementos constitutivos do esporte e para se educar são necessários. Dessa maneira, na esteira de Freire, André e Rubio (2009) afirmam, através dos jogos de regras pode se estimular um tipo de competição pautada na justiça e na ética.

Uma discussão pouco comum, mas de grande relevância didática é a questão dos recursos materiais, sublinhada por Freire no fim dos anos de 1980, mas não muito desenvolvida posteriormente. Sebastião e Freire (2009) apresentam um estudo de caso sobre a utilização de materiais alternativos, pois entendem que o fato das aulas de Educação Física serem realizadas em espaços abertos sujeitos ao clima e a adversidades, dá-lhes uma peculiaridade acerca dos recursos materiais. As autoras demonstram como Freire em sua proposta trabalha com diversos materiais, incluindo os recicláveis, o que permite um enriquecimento de possibilidades na formação do aluno, ao passo que a manipulação, o contato com uma variedade de materiais, o planejamento e a construção de novos materiais, possibilitam a geração e o desenvolvimento de várias potencialidades. Dessa maneira, Sebastião e Freire (2009) concordam com Freire, quando este entende que a ausência de materiais pode levar a abstração de vários temas das aulas contribuindo para o empobrecimento da formação, o que confere à construção de recursos materiais uma alternativa às condições precárias de ensino e aprendizagem. Entendemos que a pesquisa, planejamento e construção de recursos materiais, deve ser pensada mais como enriquecimento da formação e menos como alternativa, uma vez que devemos lutar pela formação de condições excelentes de ensino e aprendizagem.

Compondo textos que procuraram expor diferentes propostas de Educação Física em suas principais características e tratando a proposta de Freire como Contrutivista, sem, no entanto, adotá-la como referencial para propor uma intervenção

pedagógica, temos Oliveira (1997), Darido (1999) e Sanches Neto (2008). Alguns pontos cabem destacar: Oliveira (1997, p. 25) afirma que os objetivos gerais são: “ensinar as pessoas a se saberem corpo. Ou seja, terem consciência de que são corpo. Mais especificamente, seria ensinar as habilidades que permitem as expressões no mundo”. Uma síntese muito apropriada ao que propõe Freire (1989/2002), pois sua compreensão leva um entendimento de síntese entre “educação do movimento”, “educação para o movimento” e “educação pelo movimento”, incluindo o que já assinalamos acima, a educação para o não-movimento. Betti (1992) ao comparar a compreensão de Tani et al. (1988/2001) acerca da educação do movimento, com a compreensão de Freire (1989/2002), parece não tratar estas considerações que sintetizam a educação de corpo inteiro.

Darido (1999) ao expor o que chamou de “abordagem Construtivista”, a faz no mesmo tópico da “abordagem Desenvolvimentista” o que pode gerar uma dúvida no leitor sobre o entendimento da autora. Seria a “abordagem Construtivista” um desdobramento da “abordagem “Desenvolvimentista”, sua complementação? Embora a autora no quadro construído para sublinhar as principais características das diversas “abordagens” apresentadas, separe-a, fica a dúvida.

Sanches Neto e Betti (2008) apresentam a abordagem somente do ponto de vista de sua base teórica, sobretudo, para afirmarem-na como sócio-interacionista, entretanto, não expõem a especificidade dela para a Educação Física. Com a apresentação dos autores poderíamos considerar que a abordagem cabe a todos os componentes curriculares, se não nos atentarmos para a especificidade da temática do texto.

Como vimos com as breves considerações acima, a proposta de Educação de corpo inteiro de Freire, embora não utilizada como base para a construção de metodologias de ensino ou propostas de intervenção pedagógicas mais amplas, desde sua publicação abriu um veio para especificizar o espaço da brincadeira e do jogo na Educação Física numa perspectiva crítica e em alguns momentos progressista (no sentido político), uma vez que é possível inferir que há uma preocupação emancipatória, mesmo que não explicitada e sem um esboço ético-político. Não obstante, caberia discutir de forma específica, como se dá a inter-relação entre as diversas culturas que subjazem determinadas formas de jogos que ao longo do tempo a sociedade formulou e, portanto, trazem consigo as marcas ideoculturais de suas

tradições. Noutras palavras, como poderíamos assegurar um processo de emancipação e de não conformação através da proposição de Freire? Resta a dúvida para refletirmos noutra ocasião.

4 - BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

A obra¹¹⁵ de Betti não foi referenciada como uma proposta de ensino de Educação Física e muito embora seja referida enquanto abordagem por Darido (1999) e não relacionada como metodologia por Oliveira (1997), somente Castellani Filho (1999) tipifica a abordagem e a distingue do que em seu entendimento seria concepção¹¹⁶. Com razão Castellani Filho (1999) considera a obra de Betti uma “abordagem não-propositiva”, uma vez que aborda sem estabelecer “... parâmetros ou princípios metodológicos ou, muito menos, metodologias para o seu ensino, daí serem caracterizadas como *abordagens*” (p. 152). Itálico do original.

Ao tratarmos os textos selecionados constatamos que em linhas gerais, Betti foi referenciado para apresentar e discutir as finalidades da Educação Física, para fundamentar a história da Educação Física, do Esporte e da Ginástica, para ser considerado em conjunto com outras abordagens e concepções de ensino de Educação Física, pertencente aos movimentos de renovação iniciados nos anos de 1980 com forte influência das Humanidades e Ciências Sociais.

De acordo com este raciocínio notamos que Galvão (1996), Rosário e Darido (2005), Seron et al. (2007), Rodrigues e Darido (2008), Silva, Dagostin e Nunez (2009), Boaventura (2014) e Tenório et al. (2015) trataram a obra de Betti como pertencente aos processos de renovação e, como consequência, passou a compreender a Educação Física escolar para além da perspectiva da Aptidão Física.

Uma das ênfases da Educação Física renovada é a da formação para a autonomia em contraposição ao fazer mecânico e reprodutor, o que Barbieri, Porelli e Mello (2008)

¹¹⁵ Em nossa seleção não constou artigo da Revista Movimento que fizesse referência ao livro.

¹¹⁶ A título de ilustração sobre a classificação das “tendências”, “abordagens” e “concepções” de Educação Física, após a proposição de Oliveira (1997), Darido (1999) e Castellani Filho (1999) temos uma proposta de Azevedo e Shigunov (2000) e uma análise e tentativa de síntese de Campos (2011).

e Martins e Freire (2013) entendem como uma das críticas propostas por Betti, além de compreender que o Esporte e Educação Física não podem ser reduzidos um ao outro. Não obstante, Oliveira (1997) ao concluir seu texto sobre as metodologias emergentes no ensino de Educação Física, anota em citação direta, como Betti (1991) destacava a necessidade de operacionalizar, em forma de proposta pedagógica, o avanço crítico da área para que ele não esmorecesse.

Para além das observações sobre os processos de renovação da Educação Física creditadas à lavra do autor, a obra é utilizada como fonte historiográfica, por exemplo: o processo de substituição da Ginástica pelo Esporte e a exclusão de alunos com a esportivização da Educação Física (DARIDO, 2004); a introdução do jogo na escola (Educação Física) nos anos sessenta (ANDRÉ e RUBIO, 2009); a compreensão de Betti (1991) que Educação Física e o Esporte passam a se confundir entre os anos de 1960 e de 1970, o que se torna notório através da planificação do governo através de políticas estratégicas (GALATTI, PAES e DARIDO, 2010); as aulas de Educação Física que meninos realizavam separados das meninas (BARROSO e DARIDO, 2010) e a ênfase na descoberta de novos talentos esportivos (IMPOLCETTO et al., 2013). Por fim a referência a entrada dos métodos ginásticos no Brasil (IMPOLCETTO et al., 2013) e a entrada da Ginástica na escola com as reformas Couto Ferraz em 1851, passando pela reforma Rui Barbosa até o eugenismo e o higienismo (DINIZ e DARIDO, 2014).

Não diferentes das obras consideradas acima, o livro de Betti é tratado como abordagem/tendência/proposta e apresentado em conjunto com seus congêneres. É importante sublinhar que é apresentada, mas não adotada enquanto princípios ou metodologia de ensino. Darido (1999) a classifica como abordagem Sistêmica e a apresenta de modo que o leitor possa entender qual a raiz do termo, qual sua relação com a Educação e a escola, qual função a Educação Física deveria cumprir, seus conteúdos e princípios que visam o objetivo da formação humana. Sanches Neto e Betti (2008) mantém a nomenclatura utilizada por Darido (1999) e realizam uma apresentação sintética e voltada para demonstrar as teorias subjacentes. Sanches Neto e Betti (2008) consideram que a abordagem Sistêmica revela alguma afinidade com a proposta de Libâneo, qual seja, a Pedagogia crítico-social dos conteúdos. Para os autores estas seriam as afinidades: “(...) valorização da escola como instrumento de apropriação do saber, reavaliação constante dos conteúdos, continuidade dos conteúdos

na vida cotidiana e subordinação dos métodos de ensino aos conteúdos” (SANCHES NETO e BETTI, 2008, p. 12).

Para finalizar selecionamos um texto do próprio autor em que busca realizar uma complementação das ideias apresentadas no livro. Betti (1994) sumaria brevemente as concepções que desenvolveu anteriormente, em que trabalha com os conceitos de “teleologia” e “personalidade”. Num primeiro momento afirma que a Educação Física não deve se voltar para o corpo, e sim, indiretamente sobre a personalidade do aluno contribuindo para o seu “funcionamento” no âmbito da “atividade corporal de movimento”. A finalidade seria formar o cidadão para usufruir, produzir e reproduzir as formas culturais das atividades corporais de movimento. Assim, a Educação Física se religaria a escolarização e a uma função pedagógica por versar sobre uma teleologia e axiologia educacionais. Em Educação Física e Sociedade, Betti (1991) diz que tratou a Educação Física sob a ótica da teoria dos sistemas em que ela seria um sistema adaptativo complexo, hierárquico e aberto com a função de formar personalidades que atuariam no processo adaptativo do sistema social. Dessa maneira os dois conceitos são comuns aos dois trabalhos. No texto que selecionamos - Valores e finalidades na educação física escolar: uma concepção sistêmica - o autor propôs uma abordagem sistêmica (teoria dos sistemas) associada a uma axiologia (teoria dos valores).

Com trecho acima percebe-se que Betti estava buscando complementar a sua compreensão de Educação Física consignada em sua obra inicial, o que demonstra que o autor não a havia abandonado e que via meios de ampliá-la. Dos livros apresentados até o momento, parece-me que o de Betti não criou muita ressonância em torno das questões sobre o ensino da Educação Física. Permanece, como se pode notar pelos números, uma obra de referência, entretanto, não voltada para pensar o ensino e propor práticas pedagógicas. O próprio autor tem trilhado outros caminhos teóricos como se pode conferir em Betti (2013).

5 – TANI, G. et alii. **Educação Física Escolar**: uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EDUSP, 1988.

A obra de Tani, Manoel, Kokubun e Proença é referenciada¹¹⁷ pelos textos selecionados de duas formas básicas. Primeiro, para tratar de conceitos e posições teóricas que a auto-intitulada abordagem Desenvolvimentista apresenta para subsidiar a proposta¹¹⁸. Dessa maneira, as citações para se referirem à desenvolvimento motor e cognitivo, experiência motora e habilidades motoras, são as mais comuns. Segundo, como pertencente aos movimentos de renovação da Educação Física ao lado de suas congêneres. Nesse sentido, notamos apenas simples menções, apresentações sintéticas, comparações e análises. Como ocorreu com a proposta de Betti, não podemos considerar que a obra de Tani, Manoel, Kokubun e Proença tenha sido tratada para fundamentar princípios e/ou metodologias de ensino. Abaixo apresentaremos a primeira forma em que a obra foi utilizada.

Porto (1992) chama para a compreensão de Tani et al. acerca da inter-relação entre desenvolvimento motor e desenvolvimento cognitivo, como também, asseveram ocorrer o mesmo entre desenvolvimento social e afetivo. Jesus (1995) se apropria da ideia, segundo a qual, no âmbito da aprendizagem de habilidade motoras é possível reconhecer performances altamente habilidosas, mas nem sempre se sabe como elas ocorrem, isto é, o que as fundamenta. Em questão semelhante, Brandolin, Kosinski e Soares (2015) consideram a obra para afirmar que mesmo com o enriquecimento através da experiência motora a aprendizagem futura não necessariamente será facilitada.

Pinto e Cunha (1998) ao apresentarem uma proposta de Tênis para ser ensinado na escola corroboram com Tani et al. sobre a importância do movimento para o desenvolvimento do ser humano, além de buscarem amparo na obra para conceituar o ato de “rebater”. Silveira et al. (2013) demonstram preocupação semelhante ao versarem sobre a aquisição da habilidade motora “rebater” nas aulas de Educação Física escolar.

Com relação à produção da abordagem Desenvolvimentista no cerne dos processos de renovação da Educação Física nos anos de 1980 e as suas consequências,

¹¹⁷ Não constatamos a referência a obra em textos dos Cadernos de Formação da RBCE e em textos da Revista Movimento.

¹¹⁸ Não trataremos do texto de Resende, Soares e Moura (2009) por somente se referirem à abordagem Desenvolvimentista para notar que uma das professoras entrevistadas por eles se identificava com esta abordagem.

temos as observações de Tenório et al. (2015), de André e Rubio (2009) e Coelho e Tolocka (2014) sublinhando que a diversidade de propostas surgidas a partir dos anos de 1980 possibilitou uma ampliação e diversificação no tratamento do jogo, e de Chiquetto e Ferreira (2008) que notaram como Tani et al. viam a necessidade de alterações nas estruturas das aulas, nas estratégias de ensino, nos objetivos, nos conteúdos e nas avaliações.

Com a intenção de apresentar a abordagem Desenvolvimentista e relacioná-la às propostas surgidas no mesmo período, vários autores fazem a descrição, nalguns casos de forma superficial noutros de forma mais detalhada, sem, contudo, realizarem uma análise crítica da abordagem e da sua relação com as outras. São com estas características os textos de Gaspari (2002), Barbieri, Porelli e Mello (2008), Sanches Neto e Betti (2008), Silva, Dagostin e Nunez (2009). Exceção é o texto de Darido (1999) que observa o não tratamento das questões culturais pela abordagem Desenvolvimentista.

Compartilhando da crítica de Darido (1999), Freire e Oliveira (2004) buscaram identificar na abordagem Desenvolvimentista uma forma de conceber a organização do conhecimento proposta por Coll (1997), em que se divide o conhecimento a ser mobilizado em conceitual, procedimental e atitudinal. Segundo Freire e Oliveira (2004) em termos de conhecimento conceitual a obra enfatiza mais as questões perceptivo-motoras, o que é o pressuposto da aprendizagem de habilidades motoras, isto é, a base do conhecimento procedimental. Para Freire e Oliveira (2004) não há um tratamento da dimensão atitudinal do conhecimento em Tani et al. Os autores observam criticamente que há o acúmulo de pesquisas sobre a aprendizagem de habilidades motoras que possibilitam a organização do conhecimento do ponto de vista procedimental, entretanto, este acúmulo se identifica com os anos iniciais de escolarização, além de os fatos, conceitos, valores, princípios, normas, etc., relacionados ao conhecimento dito procedimental não ser devidamente aprofundado ou viabilizado, o que faz com que a criança conheça a si mesma sem saber como este “si mesma” funciona. Dessa maneira, o conhecimento do, pelo e para o movimento não tem sido desenvolvido em sua amplitude.

O que é controverso é que Tani et al. (1988/2001) entendem a educação do movimento como abarcando de forma integrativa e complexa as outras formas – pelo e para o movimento – o que é descrito por Betti (1992) ao tratar desta questão.

Enfim, se considerarmos as formas com as quais, mais o livro e menos a abordagem em questão, vem sendo tratados, poderíamos afirmar que algumas proposições teóricas estão mantendo vitalidade e são subsídios para intervenções pedagógicas – como o caso de “rebater”. No entanto, a abordagem demonstra, segundo seus analistas, incompletude, tanto na abrangência educacional – limita-se ao ensino fundamental – como teórica – não dá conta da abrangência temática da Educação Física na atualidade. Se a abordagem aceita complementos é difícil de afirmar, porém, demonstramos, noutra parte da tese, como não há consenso entre seus formuladores, como visto, anteriormente, em Tani (2008) e Manoel (2008).

6 - DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

A obra de Darido¹¹⁹ diferente das expostas acima, não traz nenhum tipo de proposta de ensino ou abordagem e concepção de Educação Física. É muito referenciada por trazer um quadro do que a autora chamou de “abordagens pedagógicas da Educação Física escolar”. Releva notar que a autora não explicita o motivo do uso do termo e até – na apresentação (DARIDO, 2003) – usa o termo “proposta” pedagógica. Além disso, a autora expõe uma síntese da história da Educação Física, faz algumas considerações sobre a formação do profissional e sobre a aplicação do conhecimento no ensino de Educação Física na escola (DARIDO, 2003)¹²⁰.

Darido (2003, p. 3) entende que a partir dos anos de 1980 surge uma crítica a determinada Educação Física “... mais tecnicista, esportivista e biologista...” e, por decorrência elaboram-se concepções que tinham em comum, segundo Darido (2003), romper com o modelo “mecanicista”. Com base nesse movimento a autora elencará algumas “abordagens pedagógicas” e apresentará suas principais características.

De acordo ao que elabora Darido (2003) é que alguns autores dos textos selecionados se referiram às abordagens pedagógicas da Educação Física surgidas a

¹¹⁹ Não constatamos a referência a obra em textos dos Cadernos de Formação da RBCE e em textos da Revista Movimento.

¹²⁰ Uma primeira versão do livro foi publicada em 1999 (DARIDO, 2003) e a segunda edição recebeu uma ampliação. A maioria dos textos selecionados citam a versão ampliada, por isso a adotamos.

partir dos anos de 1980 (BENTO e RIBEIRO, 2008; SANCHES NETO e BETTI, 2008; DARIDO et al., 2010; IMPOLCETTO et al., 2013; FRANÇOSO e NEIRA, 2014; BOSCATTO e KUNZ, 2015). Devemos destacar que Françaoso e Neira (2014) se referem as opções de determinados autores por termos distintos, tais como, “tendências” e “abordagens”, doutro modo, eles entendem que o termo mais adequado é “currículo”, por entenderem que toda teoria educacional e pedagógica é uma teoria do currículo. No entanto, Françaoso e Neira (2014) não apresentam um quadro de teorias do currículo da Educação Física atual.

Em termos de citações e referências que não necessariamente fundamentam o texto, e sim, visam subsidiar determinado tratamento conceitual, empírico ou histórico ao longo do texto, temos algumas citações pontuais como as supracitadas, porém, menos comuns. Por exemplo, Pereira e Silva (2004) e Bento e Ribeiro (2008) tomam a obra como referência historiográfica para se referir ao processo de “esportivização”¹²¹ da Educação Física e da formação profissional (tradicional-esportiva) com base nesse processo (RODRIGUES e DARIDO, 2008). Com a mesma característica Darido (2004) menciona a relação histórica do higienismo com a mídia.

Darido (2003) é citada em diversas questões distintas: para ressaltar que a Educação Física deve assegurar sua especificidade – quando apresenta a “abordagem Construtivista” (GASPARI, 2002); para considerar que os pesquisadores entendem que no ensino médio deve haver uma ênfase no conhecimento teórico, o que não ocorre na “prática” (DARIDO et al., 2004); para destacar a questão de gênero nas aulas de Educação Física, em que muitas aulas são mistas apenas no papel (SOUZA JÚNIOR e DARIDO, 2003); e para indicar que na 5ª série os alunos possuem motivação para participar das aulas o que diminui conforme se aproxima do ensino médio.

Na maioria dos textos selecionados Darido aparece como autora. Este fato demonstra que a autora vem desenvolvendo pesquisas e estudos em colaboração com pesquisadores e orientandos para avançar em problemáticas postas em seu livro. Uma temática tratada por Rosário e Darido (2005) é sobre a hegemonia do esporte, enquanto conteúdo, o seu ensino sem planejamento e centrado no saber-fazer. Com base nisso os

¹²¹ Pereira e Silva (2004) ao nosso ver de maneira equivocada entendem esse processo de “esportivização” da Educação Física como ênfase no esporte escolar. É preciso analisar se vimos a formação do esporte escolar no Brasil. Bracht (1992/1997), Vago (1996), Kunz (1994/2000) e Oliveira (2000) discutiram a questão do esporte na/da escola e dão alguns indicativos da complexidade do tema.

autores problematizam a forma como o conteúdo é entendido, isto é, reduzido à fatos e conceitos, o que torna a Educação Física um componente curricular de “pouco conteúdo” e centrada no saber-fazer. Rosário e Darido (2005) entendem que este fato gera um círculo vicioso na formação: criança na escola, depois jovem na faculdade que retorna à escola como professor.

Em temática semelhante, Rodrigues e Darido (2008) ao tratarem em estudo de caso a questão do ensino com base no que nomeiam de três dimensões dos conteúdos – conceitual, procedimental e atitudinal – entendem que o caráter reprodutor esportivista da prática profissional em Educação Física se remonta aos anos de 1970 e explica a dificuldade em tratar o conteúdo do ponto de vista conceitual.

Com vistas a discutir a mesma questão do conteúdo, Diniz e Darido (2015) demonstram que a maioria das propostas curriculares estaduais propõem o tratamento das dimensões do conteúdo (conceitual, procedimental e atitudinal) para além do “saber-fazer”, o que denota um avanço para uma disciplina marcada pela dimensão procedimental. Como notam Diniz e Darido (2015) tal compreensão que visa entender o conteúdo para além do “saber-fazer” está presente nas produções teóricas dos movimentos de renovação da Educação Física.

Aos tratarmos os textos selecionados percebemos que as referências feitas ao livro da Darido, à despeito da temática, envolve o desenvolvimento de problemáticas tratadas pela autora no livro e que continuam sendo desenvolvidas por seu grupo de estudo¹²². Além disso, a autora participou como consultora e elaboradora dos PCNs, o que se repercute na preocupação com as dimensões do conhecimento apoiadas em Coll (1997). Dessa maneira, as contribuições de Darido merecem consideração e análise, uma vez que compõe uma das tendências de tratamento do ensino de Educação Física na atualidade.

7 – DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papyrus, 1995¹²³.

¹²² Refiro-me ao Laboratório de Estudos e Trabalhos Pedagógicos em Educação Física (LETPEF)

¹²³ Este livro é baseado na dissertação de mestrado do autor. É possível encontrar outros elementos que reforçam a proposta da Educação Física Plural em Daolio (2003).

A obra de Daolio¹²⁴ está marcada pela preocupação de evidenciar a presença da cultura na Educação Física. Embora, pudesse ser considerado uma tautologia afirmar que há cultura na Educação Física e, por isso, termos como cultura corporal, cultura física, cultura de movimento e cultura corporal de movimento, seriam redundantes, precisamos, entretanto, considerar a aproximação da Educação Física das Humanidades e Ciências Sociais nos anos de 1980 e notar que nesse período não era possível tal colocação. Arrisco afirmar que nos dias atuais afirmar que a Educação Física deve tratar pedagogicamente temas da cultura corporal, em espaços não acadêmicos ou familiarizados com as discussões próprias da renovação da Educação Física, soaria estranho. Doutra forma, se mencionarmos em qualquer lugar que a Educação Física é esporte, é jogo, é brincadeira, é distração, etc., não hão de estranhar.

Muito embora, possamos ter Daolio como um produto direto dos movimentos de renovação da Educação Física, ele passou a lidar com um aspecto, não menos importante, que é a relação corpo e cultura e seus congêneres abarcados pelas questões sobre diferença, diversidade e pluralidade no ensino da Educação Física. A partir dessa obra Daolio passa a propor a cultura como principal categoria para uma Educação Física Plural.

Notamos nos textos selecionados que sua obra é tida como uma “abordagem cultural” pertencente aos movimentos de renovação da Educação Física (SILVA, DAGOSTIN e NUNEZ, 2009; TENÓRIO et al., 2015). Não percebemos nenhum tipo de esclarecimento ou diferenciação do que Daolio chamou de abordagem cultural para o que ele chamou de Educação Física Plural. Entendemos que Daolio (2003a) trata a cultura como categoria central para se pensar a Educação Física, e justamente, o que corrobora com uma proposta de Educação Física plural, visto que não é o dado biológico do ser social que guia a estruturação do ensino de forma homogeneizada – perspectiva da Aptidão Física – à despeito das diferenças culturais. Dessa maneira, a pluralidade está desde a compreensão da constituição do ser social até o acesso aos diversos conteúdos (DAOLIO, 1995 e 2003a)¹²⁵. Esta compreensão é enfatizada por

¹²⁴ Não constatamos referência a obra em textos da Revista Brasileira de Educação Física e Esporte.

¹²⁵ Não é o espaço para se discutir elementos da proposta de Daolio para além das encontradas nos textos selecionados. No entanto, em Daolio (2003b) há uma ênfase na consideração da vontade, e não somente do conhecimento, dos alunos na eleição dos conteúdos. Entendo este ser um problema desta abordagem, uma vez que pode inviabilizar o acesso a conteúdos não tradicionais e não funcionais à determinados grupos sociais. Entendo que é necessária uma relação entre o que é universalizável e o que deve ser

Soares (2002) e Azevedo e Gonçalves (2008).

Notamos que os autores fazem uso das compreensões de Daolio em torno da relação corpo e cultura. Sobre o corpo ser mais que sua constituição biológica, sendo marcado pelos elementos sócio-culturais presentes em sua formação, e isto gerar repercussões de novo tipo na formação escolar (LARA e OLIVEIRA, 1996; ARAGÃO, TORRES e CARDOSO, 2001; VAGO, 2009).

Seguindo o raciocínio, os autores citam Daolio para afirmar que a Educação Física sempre teve dificuldade com as diferenças¹²⁶ e que padronizar e homogeneizar sempre foi a saída encontrada (RANGEL et al., 2008; DINIZ e DARIDO, 2012; BOCCHINI e MALDONADO, 2014).

Uma relação que comparece nos textos selecionados é a da escola com a cultura. Souza Júnior e Darido (2003) observam que Daolio utiliza Geertz para demonstrar que a vida pública é regulada pela cultura, o que se passa com escola, do mesmo modo. Portanto, nos parece que Daolio (1995) buscou compreender como a cultura regula a Educação Física e não somente julgar o trabalho dos professores após a pesquisa¹²⁷. Este aspecto é notado por alguns autores como um norte técnico-metodológico ao se pesquisar o cotidiano escolar (DARIDO et al., 1999; KRAVCHYCHYN, OLIVEIRA e CARDOSO, 2008).

Decorrente desta postura de pesquisa é a informação trazida por Santos e Matthiesen (2012) ao tratarem da questão da educação sexual na escola relacionada a Educação Física. Os autores trazem informações semelhantes às apuradas por Daolio (1995), sobre haver um canal de comunicação entre os professores de Educação Física e os alunos, devido às peculiaridades das aulas, que possibilitam o tratamento de assuntos, como os sexuais, por exemplo, que nem sempre são possíveis nos outros componentes curriculares. Este é dado de pesquisa que se bem analisado pode contribuir com os elementos para propor o ensino.

específico, enquanto conteúdo, para que possa haver, de fato, uma formação. E este aspecto da proposta de Daolio (2003b) vai de encontro a ideia de democratização, enquanto um elemento da pluralidade.

¹²⁶ De modo geral, os autores não conceituam “diferença”. Em diferentes textos e autores se nota o sentido de: diferença cultural, diferença de constituição corpórea; diferença de gênero, raça e cor da pele; diferença de habilidade; entre outros.

¹²⁷ Daolio (2003b) considera que a tradição na Educação Física escolar tem um peso determinante em certas práticas e que novas propostas de ensino, boa estrutura, melhores salários, são fundamentais mas devem levar a transformação das tradições que marcam o ensino e a sociedade.

Em termos de fundamentação teórica, Daolio é utilizado, para além da obra em questão, por Rodrigues e Darido (2008), para explorar a questão do tratamento dado pelas “tendências sócio-culturais” à técnica esportiva. Rodrigues e Darido (2008) entendem que ao Daolio trazer Marcell Mauss para a Educação Física possibilitou-se um avanço, uma vez que se abriu espaço para pensar a técnica para além do esporte, em geral, e do esporte de alto rendimento, em específico. Dessa maneira, pensar o ensino do esporte para além do movimento eficiente, com sentido e significado, se viabiliza, segundo Rodrigues e Darido (2008).

Embora, concordemos com Castellani Filho (1999) ao identificar a abordagem de Daolio como “Cultural” e não propositiva, é preciso ressaltar que as suas ideias têm contribuído para ampliar o espectro prático, pedagógico e cognoscente da Educação Física, sobretudo na ênfase dada a não contraposição entre cultura e natureza. Arrisco afirmar que a Educação Física Plural iniciada pelas ideias de Daolio seja um desdobramento, que pode ser complemento, das primeiras abordagens e concepções dos movimentos de renovação. O que o autor realizou foi o aprofundamento na discussão da cultura, via Antropologia Social, e suas implicações para analisar a Educação Física escolar. Daí resultaram reflexões não propositivas, nos termos de Castellani Filho (1999), mas que geraram sinalizadores de rota, como o material didático do Currículo de Educação Física do Estado de São Paulo, que estão sendo levados adiante, como se pode constatar em Betti et al. (2014).

8 – BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992¹²⁸.

O livro em questão se insere nos esforços intelectuais dos movimentos de renovação para estabelecer relações com os movimentos críticos das ideias pedagógicas brasileira, principalmente de jaez marxista. Bracht (1997, p. 13) discorre sobre:

O título “Educação Física e Aprendizagem Social”, num primeiro momento, pode parecer estar apenas relacionado com o conteúdo da

¹²⁸ Não constatamos referência à obra em textos da Revista Motriz, da Revista Movimento e da Revista Brasileira de Educação Física e Esporte.

segunda parte, mas, na verdade, contém uma categoria que é característica para uma corrente que surge na Educação Física brasileira no início da década de 80. Esta corrente, influenciada pela discussão que era levada a efeito no âmbito mais geral da pedagogia no Brasil, começa a refletir o papel social da Educação Física, contextualizando-a no sistema educacional, e este, na sociedade capitalista brasileira, operando estas análises com um referencial teórico de orientação marxista.

Bracht (1992/1997) antecipa nesta obra algumas das preocupações que o tomariam no futuro, tais quais a questão da autonomia – primeiro texto publicado originalmente em 1989 – e a questão da identidade da Educação Física, que o autor sempre defendeu ser pedagógica e que trataria sob diferentes ênfases – pedagógica e epistemológica – nos anos de 1990, a questão da legitimidade e a questão do esporte. É possível perceber nesta obra, do mesmo modo, elementos teóricos que subsidiaram o livro *Metodologia do Ensino de Educação Física*. Neste sentido, Darido (1999) enquadra a obra na “abordagem crítico-superadora”. No trecho que segue é possível perceber a elementos iniciais na obra de Bracht que serão desenvolvidos na proposta Crítico-Superadora.

Quais são então as expectativas em relação a uma teoria da Educação Física? A quais perguntas deveria uma teoria da Educação Física responder? Basicamente a duas: o porque (sentido) e o como (instrumental). Estas duas questões de cunho geral devem ser precisadas. Uma teoria da prática pedagógica Educação Física, precisa: a) poder fundamentar esta prática no currículo escolar, isto é, precisa dizer a quais necessidades vem atender e da indispensabilidade de sua função, caracterizando assim o seu objeto - ou seja, precisa se defrontar com a pergunta do porque Educação Física na Escola, legitimá-la (implica discutir os fundamentos filosófico-antropológicos, o significado humano e social da ludomotricidade humana); b) desenvolver e apoiar-se numa concepção de currículo, definindo, entre outras coisas, a função da Escola no contexto societal, o saber ou o conteúdo de que vai tratar, bem como dos critérios para a seleção e sistematização destes conteúdos; c) em consonância com os objetivos e as características dos conteúdos, propor e fundamentar uma metodologia do ensino; d) explicitar uma proposta para o problema da avaliação do ensino (BRACHT, 1997, p. 42).

Nossa intenção ao citar o longo trecho é demonstrar haver no livro em questão, indicativos de como iniciar, naquele momento, lineamentos para pensar o ensino de

Educação Física escolar. Embora não tenhamos uma sistematização, Bracht (1997) apontara elementos estruturantes, e como assevera González (2014), havia na obra um por que ensinar e um o que ensinar.

Como o livro foi composto por diversos artigos que tratam de temáticas relacionadas ao ensino de Educação Física¹²⁹, mas com ênfases distintas, nós notamos que Bracht é citado em aspectos menos marcados pelo contexto em que foi escrito, o que torna possível uma generalização conceitual. Por exemplo: a questão da legitimidade da Educação Física como componente curricular é citada uma vez por Seron et al. (2007).

Nos anos de 1980 alguns intelectuais da Educação Física passaram – sob influencia europeia e cubana¹³⁰ – a pensar a cultura como categoria central para o ensino da Educação Física. De acordo com González e Fensterseifer (2010, p. 13) Bracht com essa obra foi um dos intelectuais – “Cultura física (PEREIRA, 1988; BETTI, 1992), cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992; BRACHT, 1992), cultura de movimento (KUNZ, 1991; BRACHT, 1992), cultura corporal de movimento (BETTI, 1994, 1996)” – que se esforçaram em indicar com uma expressão conceitual precisa diferentes dimensões e diferentes conhecimentos relacionados às finalidades da Educação Física. Ao observarmos percebemos que todas as tentativas de conceituação têm a cultura como referente, o que segundo Bracht (2009) foi um dos avanços da proposta Crítico-Superadora.

Esta obra de Bracht é muito referenciada por conta de seu foco no esporte. Inevitável tal ênfase se considerarmos o poder de imantação do esporte em toda a sociedade, de forma geral, e na Educação Física, em específico, a partir dos anos sessenta do século XX. Dessa maneira, Lara e Oliveira (1996), Pich (2011) e Jardim et al. (2014) destacam a legitimidade do esporte moderno e a forma como suas características adentram a escola pela via da Educação Física, transformando

¹²⁹ Silveira e Pinto (2001) e González e Fensterseifer (2010) indicaram a obra somente na lista da referência bibliográfica.

¹³⁰ Pich (2014) nota como o conceito de cultura corporal de movimento se desenvolveu. Poder-se-ia afirmar que ele é posterior aos de cultura física, cultura corporal e cultura de movimento, e é uma tentativa de síntese, no entanto, é matizado por diferentes espectros epistemológicos. O que se estar por fazer é determinar de forma mais clara os conceitos de cultura subjacentes, uma vez que ao alguém afirmar que o objeto da Educação Física é a cultura corporal, não necessariamente a noção de cultura posta é marxista. Concordamos com Bracht (2014) quando afirma que é um avanço reconhecer a cultura como objeto da área, mas é somente o ponto de partida.

professores em técnicos (CHIQUETTO e FERREIRA, 2008), dificultando aos professores escaparem do modelo do esporte de alto rendimento/espetáculo (VIEIRA, 2000).

Seguindo o raciocínio acima, Tavares (1995) assevera que Bracht entende que nenhuma criança chega sem conhecimento à escola e se quisermos interferir na socialização em andamento é preciso dirigir o processo educativo, pois se deixar a criança desabrochar haverá reprodução e não transformação, o que indica uma crítica de Bracht ao não-diretívismo escolanovista. Outra crítica de Bracht apontada por Tavares (1995) se refere ao prejuízo causado para a formação dos alunos, o excesso de tecnicismo e de taxionomias posto pela aprendizagem do esporte nos moldes em que se dava, isto é, baseado no modelo do rendimento. Portanto, a Educação Física deveria ir além. Segundo Jeber (1995), Bracht entendia que além do movimento corporal era necessário haver diálogo, análise e posicionamento crítico e que não se deveria descartar o uso de materiais didáticos pouco comuns para a Educação Física à época como: textos, fotos, cartazes, desenhos, grupos de discussão, seminários e pesquisas.

Com relação às referências críticas à obra, podemos apontar o balanço realizado por Oliveira (2000) que visara demonstrar que é possível ensinar o esporte numa perspectiva crítica e progressista, e ao fazê-lo trata das considerações que Vago (1996) fez às ideias de Bracht (1992) sobre o esporte na e da escola, sobretudo concernente ao peso reprodutor dado por Bracht ao ensino do esporte na escola. Cabe salientar que a obra de Bracht é citada de passagem, para demonstrar a crítica que Vago (1996) empreendeu e não cabe reproduzirmos aqui. No entanto, Oliveira (2000) demonstra que Bracht (1992) reconhecia a possibilidade da realização de um trabalho não reprodutor, mas isto está no âmbito das possibilidades, uma vez que efetivamente o esporte não se realizava de acordo com a cultura escolar.

Uma crítica direta às ideias desenvolvidas por Bracht no livro e a alguns intelectuais – Medina, Castellani Filho e Ghiraldelli Júnior – que fizeram parte dos processos de renovação da Educação Física, é feita por Beltrami (2001). Segundo Beltrami (2001) estes autores firmavam realizar uma crítica a Educação Física tradicional, mas na verdade, fazem somente à Educação Física dos anos de 1970. Segue afirmando que as críticas são ideologizadas e não científicas. Beltrami (2001) não aponta o que entende por ideologia ou por ciência, o que dificulta o entendimento.

Com relação à Bracht percebemos que a autora se reporta aos dois primeiros capítulos: Educação Física: a busca da autonomia e Educação Física: a busca da legitimação pedagógica. Beltrami (2001) afirma que o autor estava vinculado a uma Educação Física revolucionária, porém preferia considerá-la ou nomeá-la como “tendência progressista”. Conforme Beltrami (2001) a revolução não estaria posta na atividade física, e sim, no compromisso político com as classes oprimidas, que implicaria, para sua operacionalização, uma crítica à ideologia burguesa e outra à domesticação do corpo. Beltrami (2001, p. 32) entende que ao Bracht (1997, p. 35) afirmar que a Educação Física era antes de tudo uma prática social não destituída de pensamento, e que este fato não a tornava uma área de conhecimento, uma vez que seu fim não era explicar fenômenos, e sim, uma intervenção pedagógica imediata, inviabilizaria a operacionalização de uma proposta pedagógica por não ver a possibilidade de apreensão da cultura corporal sem ter como ponto de partida a explicação do fenômeno. Nota-se na compreensão de Beltrami (2001) um certo gnosiologismo, e uma tendência a pensar a Educação Física como área de aplicação do conhecimento científico, e Bracht (1997) naquele momento de sua produção intelectual¹³¹, muito próximo de uma ontologia social, no sentido que a prática social é que confere os elementos constituintes do corpo de conhecimentos a serem pedagogizados, tornados conteúdos, fato que estaria subordinado aos objetivos pedagógicos, bem como, à história da área. Por este motivo, vemos em Bracht (1997) e depois na proposta Crítico-Superadora, elementos que historicamente compuseram a Educação Física e lhes conferem sentido.

Expusemos acima as principais referências à obra em questão. Uma etapa do pensamento de Bracht vinculado à pedagogia crítica e a sociologia crítica do esporte, o que é notável nas citações sobre o esporte enquanto um conteúdo hegemônico da Educação Física e a necessidade de tratá-lo pedagogicamente para que os alunos não continuassem a reproduzir o que já sabiam do esporte. Parece-nos que Bracht continua insistindo em algumas posições postas nessa obra, tal como, a centralidade pedagógica como dado identitário da Educação Física, e outras posições abandonadas, como a perspectiva de uma Educação Física revolucionária, fundada nas lutas de classes, se

¹³¹ O livro organizado por Felipe Quintão de Almeida e Ivan Marcelo Gomes com o título, Valter Bracht e a Educação Física: um pensamento em movimento, traz importantes e diferentes perspectivas sobre a obra e a atuação intelectual e militante do nosso autor.

colocando no espectro político próximo da democracia republicana e, no espectro epistemológico mais do próximo do que ele chama de “realismo fraco”, em contraposição a um “realismo forte” presente na sua obra e na proposta Crítico-Superadora (BRACHT, 2014)¹³².

9 – HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. **Concepções abertas no ensino da Educação Física**. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1986¹³³.

Em 1981, Hildebrandt e Laging¹³⁴ publicaram na Alemanha a obra em questão com vistas a testar hipóteses de ensino, bem como, sugerir caminhos didático-pedagógicos já testados, que valorizassem a participação do aluno. Dieckert (1986) na apresentação da versão do livro publicado no Brasil em 1986¹³⁵, adverte que a obra é resultado das discussões em torno da reforma da Educação Física na Alemanha e que poderia contribuir com as intenções de mudança no Brasil. É importante notar que a obra é muito marcada pelo ensino do esporte e os conteúdos devem ser de caráter estimulativo e aplicado (HILDEBRANDT e LAGING, 1986). Outra questão importante é que a participação do aluno visa discutir todos os elementos da aula, objetivos, metodologia, conteúdos, etc., com a perspectiva de enriquecer a experiência, transformando os objetivos postos pelo professor em objetivos de ação, isto é, com base no enriquecimento do aluno, que torna o objetivo subjetivado. Entendo que a proposta

¹³² Bracht (2014) ao se referir as suas interrogações sobre o marxismo e a um texto enviado para Celi (Taffarel), afirma: “Ali comecei a me debater com a questão do realismo. Quer dizer, com a questão de retratar objetivamente a realidade, ou seja, como a realidade é. Eu fazia a leitura de que, no marxismo, estaria presente uma perspectiva realista, um realismo forte” (BRACHT, 2014, p. 266). Bracht não define o que seria o “realismo fraco” nessa entrevista o que deixa em aberto a interpretação com base nos elementos que conforma o “realismo forte”, bem como, os elementos que explicam o seu questionamento do marxismo. É importante notar, que Bracht (2014) deixa claro seu entendimento acerca da multiplicidade de proposições teóricas que envolve o marxismo.

¹³³ Não constatamos referência à obra em textos da Revista Motrivivência, da Revista Motriz e da Revista Brasileira de Educação Física e Esporte.

¹³⁴ Hildebrandt, R. & Laging, R. *Offene Konzepte im Sportunterricht. Theoretische Grundlagen praktischer Erfahrungen*. Bad Homburg: Limpert, 1981. Os colaboradores foram: Gerlinde Glatzer, Dieter Heuser, Vera Meczulat, Christiane Sturm e Richard Trutti.

¹³⁵ No Brasil, segundo Seron et al. (2007) a obra foi acolhida pelos Grupos de Estudos de Trabalho Pedagógico da UFPE e da UFSM nos anos de 1990, principalmente, e foi explorada e desenvolvida na obra *Visão didática da educação física: análises críticas e exemplos práticos de aulas*, do Grupo de Trabalho Pedagógico (1991).

dos professores alemães deva ser enquadrada como não-diretiva¹³⁶, uma vez que o professor deixa a aula “aberta” como um ponto de partida e para as experiências acumuladas pelos alunos.

... numa compreensão de ensino aberto, as discrepâncias entre o planejamento e a realidade não devem ser entendidas como um mal a ser evitado, mas como algo positivo ou mesmo como uma necessidade indispensável, pois tal ensino vive dos processos de aprendizagem em desenvolvimento, no qual o aluno torna-se gradativamente sujeito. Um ensino deste tipo requer a transferência de competências de decisão para o aluno, isto é, *que o aluno participe das decisões na orientação de objetivos, de conteúdo, de organização, de transmissão ou de outros aspectos* (HILDEBRANDT e LAGING, 1986, p. 11).

Poder-se-ia afirmar que nos moldes da educação atual tal nível de participação envolveria vários aspectos infraestruturais, intelectuais, ideológicos e políticos. No entanto, como veremos baseado nos textos selecionados, o que permanece com fecundidade no âmbito da produção teórica são os fundamentos teóricos e pedagógicos da Concepção de Aulas Abertas.

A maioria das referências ao livro são para fundamentar determinada experiência ou intervenção pedagógica, no entanto encontramos outras passagens usadas para fundamentar argumentos nem sempre centrais. Normalmente se deram para complementar tratamentos temáticos feitos por por meio de outras abordagens e concepções. Temos ainda citações que servem para corroborar determinada discussão em andamento no texto. Neste sentido o próprio Hildebrandt, em colaboração com Oliveira (1994) refere-se ao livro para criticar a ideia de ensino fechado que se centra sempre no professor. Já Iora e Marques (2013) projetam implementar o atletismo na Educação Física através da proposta Crítico-Emancipatória, todavia se apropriam do conceito de experiência¹³⁷ de Hildebrandt e Laging.

¹³⁶ Hildebrandt e Laging (1986, p. 25) tomam emprestado de Jost (1979) a ideia de método não-diretivo, qual seja: “... aqueles que contribuem para levar em conta as idéias e intenções dos alunos e para promover sua autonomia em interações conscientemente inseridas”. Isto não quer dizer, com base em Jost (1979) apud Hildebrandt e Laging (1986) que todos os problemas possam ser resolvidos pelos alunos.

¹³⁷ Sobre a experiência como conceito derivado do ensino em Aulas Abertas: “Este propõe um trabalho com a perspectiva de que a aula de EF seja desenvolvida a partir da concepção fechada em sua parte inicial, onde o professor introduz os conteúdos para posteriormente adequar a aula a uma concepção

Com relação aos textos que se servem da proposta dos professores alemães para fundamentar intervenções pedagógicas temos variações: casos que apontam as possibilidades da proposta e outros que extrapolam para questões relacionadas à avaliação e arranjo de materiais didáticos.

No primeiro caso, Melo (2004) ao pensar o ensino de Educação Física para alunos com deficiência visual entende que a Concepção de Aulas Abertas contribui para pensar no “como fazer” através de problematizações que levem em conta as experiências dos alunos. Propondo pensar uma metodologia do ensino da Ginástica, Marcassa (2004) compreende que a proposta contribui para participação dos alunos e se volta para o desenvolvimento da autonomia. Pich (2011) ao tratar do atletismo como objeto de ensino considera que a ideia da problematização e do ensino por descoberta são formas de ensino não-diretivas que podem contribuir. Hirai e Cardoso (2005) ao apontarem as possibilidades do ensino orientado na problematização, entendem que embora Hildebrandt e Laging ao formularem a proposta estivessem focados no ensino fundamental e médio, é possível que o ensino via problematização seja adotado para Educação Infantil. Com isto Hirai e Cardoso (2005) se apoiam em Heidegger para discutir a questão da problematização com vistas à subjetivação¹³⁸. Além disso, acrescentam Hirai e Cardoso (2005), há situações nas aulas que requerem uma postura diretiva por parte do professor.

aberta de ensino, com a coparticipação (sic!) dos alunos nas decisões didáticas, buscando-se, assim, o entendimento dos movimentos e das técnicas através da experiência de movimento” (IORA e MARQUES, 2013, p. 555).

¹³⁸ Sobre a subjetivação asseveram os autores: “Em princípio o ensino deveria orientar-se para os alunos e não para o conteúdo ou os professores. O aluno deve ser visto como sujeito do ensino; ele ocupa a posição central neste processo. Este é um esclarecimento inicial muito superficial do que deve ser compreendido como subjetivação da aprendizagem. Mas coloca em evidência uma coisa: faz do aluno o ponto de partida e, ao mesmo tempo, o ponto central das reflexões didáticas” (HILDEBRANDT e LAGING, 1986, p. 18). Mais adiante os autores concluem: “... o princípio da subjetivação não pode ser explicado por nenhuma receita, mas terá que ser posto em prática. A consideração deste princípio é fundamental para o professor de Educação Física, se ele quer conduzir seu ensino em harmonia com perspectivas de objetivo como ‘a educação para a maturidade’ ou a ‘promoção de capacidades de ação no esporte’. Deve ter ficado claro que o processo de ensino dos alunos será subjetivado quando os conteúdos do ensino da Educação Física forem modificados para se tornarem adequados aos alunos, isto é, preparados de modo a ocupar os alunos produtivamente de acordo com seus interesses e necessidades. Para isso são necessários, em primeiro lugar, métodos não-diretivos que dêem espaços de ação aos alunos e não os prendam a formas de comportamentos determinadas. O aproveitamento sensato dos espaços de ação, contudo, não pode ser pressuposto pelo professor. O desdobramento, quer autônomo quer em grupo, criando determinados fatores – criatividade, auto-responsabilidade, entre outros – deve ser estimulado pelo professor e promovido através do ensino. Isto implica que o agir autônomo, o trabalho em pequenos grupos, o agir criativo sejam aceitos pelo professor, pois depende principalmente do professor ser o princípio da subjetivação inibido ou promovido” (HILDEBRANDT e LAGING, 1986, p. 29-30). Os itálicos são do original.

Concernente à apropriação da proposta para fundamentar uma intervenção pedagógica pontual nos moldes de um projeto, temos Silva e Porpino (2011), que relatam uma experiência de ensino de esporte com ênfase em modalidades olímpicas. As autoras, ao notarem o cerne das aulas “abertas”, entendem que a avaliação deve ser com base em tudo o que ocorreu na aula e não em medir performance, apresentam uma correlação entre objetivos das aulas e uso de materiais didáticos escolhidos pelos alunos com base nos objetivos – exemplo: qual material para além da bola, pode ser usado para jogar futebol? – e, por fim, ressaltam a participação dos alunos como fulcro do processo de ensino adotado.

De maneira exemplar, demonstrando como se pode utilizar uma proposta de ensino, Seron et al. (2007) visando criar uma proposta de ensino de Ginástica, expõem a Concepção de Aulas Abertas, desde suas raízes epistemológicas, que segundo Seron et al. (2007) se encontra no Interacionismo Simbólico de Herbert Blummer e na Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, passando pelo entendimento de Ginástica e suas possibilidades de ensino, até chegarem na exposição da experiência de ensino realizada em oito aulas com alunos do quinto ano do ensino fundamental.

Outras formas de utilizar a obra são: a apresentação da proposta em conjunto com outras abordagens e concepções de ensino, sempre tendo como mote os processos de renovação da Educação Física nos anos de 1980; e a utilização da obra para propor teoricamente ou relatar experiências de ensino em complementação com outras abordagens e concepções de ensino.

No primeiro caso, normalmente são somente referências breves que expõem a proposta de ensino e a colocam no seu tempo histórico (SOARES, 1994; OLIVEIRA, 1997; TENÓRIO et al., 2015). No segundo caso há uma exploração da proposta em seus aspectos teórico-filosóficos.

Bertazzoli, Alves e Amaral (2008), ao proporem uma abordagem pedagógica para a Capoeira, partem, sobretudo, de Vigotski e da proposta Crítico-Superadora, no entanto asseveram que tanto a proposta Crítico-Emancipatória como a de Aulas Abertas, são compatíveis e passíveis de diálogo em vários pontos. Com relação à Concepção de Aulas Abertas destacam o fato da busca da autonomia nos processos de abertura das aulas à experiência e participação dos alunos, e entendem que embora não haja nesta concepção uma interface com as questões macro-estruturais, o sentido dado

pela concepção é para a formação de um homem que pode contribuir para as transformações sociais. Por fim, Bertazzoli, Alves e Amaral (2008) consideram que o estímulo à criatividade, à autonomia e à relação social não é prerrogativa somente da proposta Crítico-Superadora.

Numa análise crítica e incorporativa, Souza, Strassmann e Sere (2013), relacionam a proposta com as análises de Foucault sobre a disciplina. Eles entendem que Hildebrandt e Laging oferecem uma inversão da lógica disciplinar ao inverterem as instâncias de poder, noutras palavras, aos alunos tomarem gosto pela participação abre-se espaço para que eles, nalguns casos, tomem o lugar do professor. Dessa maneira, Souza, Strassmann e Sere (2013) sugerem que é preciso diagnosticar o contexto e introduzir os procedimentos de decisão aos poucos, uma vez que a lógica disciplinar tradicional, a qual os alunos estão historicamente submetidos, cria diversos empecilhos para que uma forma de planejar o ensino aberto às experiências seja adotada.

Ao nosso ver a Concepção de Aulas Abertas demonstra fecundidade atual, não somente por determinar a consideração dos saberes dos alunos acumulados durante sua vida cotidiana visando uma formação para autonomia crítica, o que é um aspecto central em toda proposta de ensino crítica e progressista, e sim, por deixar em aberto vários aspectos sobre a participação dos alunos, podendo ora se configurar num ensino não-diretivo aos moldes do escolanovismo, ora determinar uma diretividade leve e baseada na experiência do professor, no entanto, sempre subordinada ao princípio da não-diretividade. O ponto de partida é dado pelo professor e aberto à participação dos alunos e a implementação e regulação desta é o problema central da proposta, tornando-a mais ou menos não-diretiva de acordo com as diversas questões cotidianas em torno do ensino.

Enfim, poder-se-ia afirmar, com risco de erro, obviamente, que existe uma ponte entre as três propostas – Crítico-Superadora, Crítico-Emancipatória e Aulas Abertas – uma vez que elas se nutrem relativamente de uma mesma fonte pedagógica, qual seja a teoria de Paulo Freire, entretanto, é preciso o devido cuidado analítico para se formular e implementar qualquer proposta neste sentido, pois os nutrientes apropriados por cada um delas são diversos e estabelecem ligações com teorias pedagógicas e filosóficas distintas.

10 – GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira.** São Paulo: Loyola, 1988¹³⁹.

Esta obra de Ghiraldelli Júnior escrita em colaboração com um grupo de alunos (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1988/2001) contribuiu para fortalecer uma perspectiva crítica de Educação Física, baseada nas teorias e proposições de José Carlos Libâneo no livro *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*, desenvolvidas no grupo de Dermeval Saviani na PUC-SP, entre meados dos anos de 1970 e meados dos anos de 1980. Embora, Darido (1999) enquadre o autor e a obra na abordagem Crítico-Superadora e Sanches Neto e Betti (2008) numa perspectiva progressista, entendemos que se deve muito mais pela menção à obra de Libâneo – que não aparece na referência bibliográfica do livro – do que ao desenvolvimento de uma abordagem.

À grosso modo, o livro em questão apresenta, de acordo com Ghiraldelli Júnior (2001, p. 15-16), um quadro classificatório das tendências e correntes da Educação Física brasileira.

Tal pesquisa responsabilizou-se pela análise de 1.863 artigos, publicados nos principais periódicos (revistas) de Educação Física do país dos anos 30 até os dias atuais. No período anterior, ou seja, nos anos 10 e 20, a análise foi feita a partir da leitura dos livros da época, já que não foi possível encontrar periódicos desses anos. A partir desses dados, foi possível resgatar cinco tendências da Educação Física brasileira: a Educação Física Higienista (até 1930); a Educação Física Militarista (1930-1945); a Educação Física Pedagógicista (1945-1964); a Educação Física Competitivista (pós-64); e finalmente, a Educação Física Popular.

Ghiraldelli Júnior (2001) faz algumas ressalvas: tais tendências e seus períodos não podem ser tomadas de forma absoluta, uma vez que na época de uma tendência outra pode estar latente, dessa maneira elas representam o essencial. É importante também, não tomar como automática as mudanças consignadas nos periódicos como se dando imediatamente e de forma homogênea e hegemônica na prática da Educação

¹³⁹ Não constatamos referência à obra em textos dos Cadernos de Formação da RBCE, da Revista *Motrivivência* e da Revista *Motriz*.

Física.

A obra apresenta as tendências e as teorias (filosofias) que lhes dão fundamentos, para posteriormente ensaiar algumas considerações sobre necessidade de uma nova Educação Física que continue a tendência Popular, mas que a supere. Nesse movimento de superação – passando pela discussão do movimento determinado pela cultura – entra o profissional (professor) de Educação Física visto como um intelectual – na acepção de Gramsci (1978) todo homem é intelectual, pois toda atividade humana requer o pensamento – progressista e transformador.

Basicamente as referências¹⁴⁰ feitas à obra são para enquadrá-las nos movimentos de renovação constatáveis em Darido (1999), Beltrami (2001) e Françoso e Neira (2014) ou para se referir às tendências aludidas acima e sua contextualização histórica, tais como, Oliveira (1997), Gregório, Wiggers e Almeida (2014) e Tenório et al. (2015).

Notações mais esparsas ocorrem, do mesmo modo, como Jeber (1995) que ao tratar da relação teoria e prática no ensino observa a compreensão sobre o professor de Educação Física ser antes de tudo um intelectual, ou como Kravchychyn et al., (2008) sobre o predomínio da prática pela prática. Do ponto de vista histórico, Devede, Oliveira e Ferreira (2005) destacam a relação entre Educação Física e Saúde.

Por fim, destacamos a crítica de Beltrami (2001), segundo a qual Ghiraldelli Júnior, embora afirmasse tratar a Educação Física desde os anos dez do século XX, estaria se referindo somente às características encontradas nos anos de 1970. Com base na historicização da Educação Física empreendida por Inezil Penna Marinho, a autora entende que a diferença é que este classifica com base em conceitos e Ghiraldelli Júnior com base em características. A mesma crítica, como demonstramos acima, é feita a Medina (1983/2010) e a Castellani Filho (1988/2001), sob o argumento de o conhecimento ser de um ponto de vista ideológico e, não científico.

Com base na exposição acima é possível notar que o livro de Ghiraldelli Júnior tem sido referenciado para incluir sua participação relevante nos processos de renovação da Educação Física, tendo em vista a tentativa de sintetizar em tendências e correntes um longo período, além de objetivar indicar caminhos para se pensar uma nova prática. Para além deste aspecto, notamos que o livro é citado como referência

¹⁴⁰ Moura e Antunes (2014) incluem o livro na referência bibliográfica sem citá-lo no texto.

historiográfica, o que indica que os avanços teóricos da área nesse âmbito não estão sendo socializados, uma vez que estudos específicos têm sido realizados. Este fato pode ser indício de dificuldades por conta do acentuado produtivismo acadêmico, o que pode conduzir a apropriação de fontes que de alguma maneira possibilitam o tratamento de complexas questões postas em períodos históricos de forma sintética. Outra questão é o espaço concedido pelas revistas científico-acadêmicas que não possibilitam muito aprofundamento.

11 – MEDINA, J. P. S. **A educação física cuida do corpo e... “mente”**: bases para a renovação e transformação da educação física. Campinas, SP: Papirus, 1983¹⁴¹.

Poucas obras publicadas a partir dos anos de 1980 possuem a vitalidade do livro de Medina. Ora, basta notarmos que é resultado de sua dissertação de mestrado defendida em 1981, publicada em livro em 1983, revista e ampliada com textos de colaboradores – Edson Marcelo Hungaro, Rogério dos Anjos e Valter Bracht – em 2010 alcançando a sua 25ª edição e que se encontra, a partir de 2015, em sua 26ª edição. É uma obra com vitalidade porque deu o ponta pé inicial aos processos de renovação da Educação Física – do ponto de vista crítico e acadêmico – colocando em pauta, o que talvez seja sua contribuição fulcral, a necessidade de a Educação Física compreender o ser como social e não como orgânico-biológico somente. E isto implicava o diálogo com as Humanidades e Ciências Sociais e a consideração da Educação Física como um projeto educacional. Ao meu ver estamos trilhando este caminho ainda. É inegável que avançamos! Basta pensar na ampliação temática sofrida pela área ao estabelecer diálogo com a teoria social. No entanto, o nó da prática pedagógica tem sido difícil de desatar, suscitando até a impossibilidade. Se o ponto de partida de Medina foi a prática da Educação Física, pedagógica e profissional em geral, hoje ainda permanecemos neles, sobretudo no problema da teoria e prática, obviamente, com nuances e sentidos distintos.

¹⁴¹ Não constatamos referência à obra em textos dos Cadernos de Formação da RBCE, da Revista Motriz, da Revista Movimento e da Revista Brasileira de Educação Física e Esporte.

Nos textos selecionados¹⁴² Medina é citado na maioria das vezes para se referir aos problemas e desafios da Educação Física da época em que escreveu, o que o enquadra nos movimentos de renovação. Dessa maneira, Farinatti (1994) busca em seu texto relacionar a crise de identidade invocada por Medina que se somou aos movimentos de renovação com a questão da promoção da saúde. Chiquetto e Ferreira (2008) notam que Medina inicia um questionamento sobre a prática de Educação Física existente à época em que escreveu, o que conduz a um debate em torno da identidade da área durante os anos de 1980 (BRANDOLIN, KOSINSKI e SOARES, 2015). Neste sentido, Tenório et al. (2015) acreditam que após iniciado o debate em torno da crise de identidade deu-se o solo fértil para o surgimento de diversas abordagens.

Com base nesse movimento de formação de novas abordagens, Darido (1999) enquadra a obra de Medina na “abordagem Crítico-Superadora”, o que no nosso entender, e conforme afirmamos em relação à obra de Ghiraldelli Júnior, se deve mais aos fundamentos teóricos do que a qualquer proposta de ensino. É preciso analisar com calma se Darido (1999) não alçou a inspiração à fundamento em sua classificação.

Com relação aos fundamentos teóricos, França e Neira (2014) sublinham as influências de Paulo Freire sofridas por Medina, principalmente a concepção de conscientização como processo para combater a alienação. França e Neira (2014) entendem que Medina se apropria da compreensão de Freire para tematizar a questão da dicotomia corpo-mente perspectivando um movimento de humanização, e poderíamos acrescentar, um movimento humanizado.

Por fim, Medina é criticado por Beltrami (2001), por realizar uma compreensão equivocada e superficial da história da Educação Física. Além disso, em conjunto com Ghiraldelli Júnior, Castellani Filho e Bracht, acusa a Educação Física tradicional de ser ideológica, mas quando se propõem a inovar, agem do mesmo modo, ou seja, ideologicamente. Beltrami (2001) ainda apresenta a concepção de Educação Física revolucionária defendida por Medina, mas sem operar críticas.

A breve exposição acima baseada nos textos selecionados demonstra que a obra de Medina tem sido referenciada para destacar o alvorecer dos movimentos de renovação da Educação Física. Poder-se-ia afirmar que ainda vivemos este movimento

¹⁴² Nos textos de Gonçalves e Azevedo (2008) e Moura e Antunes (2014) não constatamos citações, somente a obra nas referências bibliográficas.

de autocrítica, todavia com outros sentidos e ênfases distintos do seu ponto de partida. Sem dúvida a obra de Medina nos ensina e nos coloca muitos problemas que permanecem em pauta. Um deles é o que Hungaro (2010) entendeu ser uma das facetas do livro de Medina, ou seja, a formação de uma “intenção de ruptura”. É evidente que as condições econômico-sociais atuais não tendem para a isso, no entanto, colocam sempre na ordem do dia a necessidade de uma formação humanizada e emancipatória, o que necessariamente deve caminhar com uma “intenção de ruptura”.

12 – NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal: críticas e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2006¹⁴³.

O livro de Neira e Nunes introduz a problemática do ensino de Educação Física no embate das chamadas “teorias críticas” e “pós-críticas”. Neste sentido, a ênfase recai sobre o currículo que passa, na compreensão de Neira e Nunes (2014), a ser considerado um processo discursivo relacionado ao estabelecimento de identidade, subjetividade e personalidade, configurando-se numa forma de política cultural e definindo as relações de poder em jogo. Dessa forma Neira e Nunes (2014, p. 107) rompem com a cisão entre “currículo formal” e “currículo real” e concebem o currículo como “... todas as práticas sociais inerentes ao espaço escolar”.

O livro objetiva propor uma pedagogia para a cultura corporal de jaez multicultural, contrária a ideia de um currículo “universal”, o que a encaminha para ter como ponto de partida a “cultura popular”¹⁴⁴.

Notamos nos textos selecionados dois encaminhamentos não excludentes, quais sejam, um que se refere ao livro para apontar uma perspectiva de currículo, não necessariamente adotado pelos autores dos textos, outro para se referir à importância do professor.

¹⁴³ Não constatamos referência à obra em textos dos Cadernos de Formação da RBCE, do Journal of Physical Education - UEM, e da Revista Brasileira de Educação Física e Esporte.

¹⁴⁴ Neira (2008) cunha o termo “cultura corporal popular” claramente um pleonasmo. Ele também cita sua obra com Nunes para se referir à arqueologia das manifestações da cultura corporal. Parece-me que Neira e Nunes (2014) se referem ao processo de aprofundamento por parte do professor sobre as manifestações da cultura corporal trazidas pelos alunos, o que não que dizer que seja “cultura popular”.

No que se refere ao professor e sua relevância, Duprat e Bortoleto (2007) ao tratarem das atividades circenses pensadas para serem pedagogizadas pela Educação Física, destacam que Neira e Nunes (2006) entendem que é papel do professor dar subsídios para que os alunos sejam autônomos e conscientes de seus atos. No mesmo sentido, André e Rubio (2009) consideram, na esteira dos autores, que o professor é um importante produtor de significados e que é perceptível quando alterna a forma de apresentar uma mesma atividade. Manfroi, Ferreira e Marinho (2015) sublinham que a responsabilidade do professor, além de pedagógica, é política e social, pois deve estabelecer uma correia de transmissão com o local onde se encontra a escola através dos conhecimentos de seus moradores. É uma via de mão dupla.

Com relação ao currículo, Freire e Goda (2008) citam a obra para considerar que em cada época o currículo é forjado para defender os interesses de grupos privilegiados dificultando a formação de um currículo baseado nas necessidades daqueles que serão os atendidos e que isto não é inocente ou desprezioso.

Tenório et al. (2012) fazem duas observações: primeira, é que Neira e Nunes passam a compor a discussão do currículo valorizando a diversidade cultural¹⁴⁵ como eixo e; na segunda, os autores entendem a perspectiva multicultural da proposta curricular do Estado de São Paulo como sendo liberal, pois há uma acomodação pacífica entre as diferenças culturais sem uma proposta de discussão das relações de poder subjacentes.

Considerando as questões sobre currículo, Bocchini e Maldonado (2014) entendem que com a influência – os autores tomam como um fato o que é questionável¹⁴⁶ – das teorias crítica e pós-crítica da Educação sobre a Educação Física escolar, houve uma mudança de ênfase do ensino com base apenas no conteúdo procedimental para se discutir o currículo em suas várias temáticas:

¹⁴⁵ No texto de Luguetti et al. (2015) tem-se a afirmação de que há um consenso na área que o aluno deve ter acesso à diversidade dos conteúdos que formam a Educação Física e entre eles o esporte. Acrescentamos esta nota porque se pode confundir diversidade cultural com diversidade de conteúdos. Entendemos que na perspectiva de Neira e Nunes (2014) ambas são complementares, mas não indissociáveis.

¹⁴⁶ É possível questionar Bocchini e Maldonado (2014) sobre se há impacto evidente das teorias pós-críticas na Educação Física. Das teorias críticas é possível perceber pelo menos desde Medina (1983), bem como o questionamento sobre a hegemonia do saber-fazer (conteúdo procedimental). Talvez os autores tenham tomado o diálogo entre teorias críticas e pós-críticas realizado por Neira e Nunes (2014) como um processo unívoco e dado.

identidade/diferença, alteridade, cultura, discurso, saber-poder, multiculturalismo, etc.

A obra de Neira e Nunes exposta aponta para uma via pedagógica pavimentada pelas críticas às teorias críticas educacionais e por uma perspectiva de multiculturalismo de oposição. Como notam Neira e Nunes (2014) é possível uma defesa da diversidade cultural sem tocar em suas questões estruturantes, o que requer pensar em seus sentidos e significados permeados pelas relações de poder. Todavia, é preciso analisar as outras obras dos autores para perceber as consequências de se propor ir além, numa espécie de terceira via, das teorias críticas e pós-críticas. Será fecundo ou “ecclético” acatar o que se considerar aceitável de cada uma delas?

De todo modo, vimos nos textos selecionados muito mais a busca de evidenciar que a Educação Física tem se ampliado em suas preocupações sócio-educacionais e que outros – quiza novos – elementos devem ser considerados, tais como as questões relacionadas à identidade, ao poder, ao discurso, entre outros. Notamos, ainda, que antigos elementos permanecem. Basta pensar na influência de Paulo Freire e a sua proposta de Educação Popular, que subsidiou teoricamente Hildebrandt e Laging e a Concepção de Aulas Abertas, Kunz e a proposta Crítico-Emancipatória e os vários autores da proposta Crítico-Superadora.

13 – DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A (Coord.) **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

Com base nos estudos desenvolvidos no LETPEF, o livro em questão foi coordenado por Darido e Rangel e escrito por onze professores¹⁴⁷. Asseveram as autoras que estão consignadas no livro as crenças do grupo sobre o papel da Educação Física para a formação do cidadão. Darido e Rangel (2015, p. vii) apontam o que entendem sobre uma formação cidadã:

¹⁴⁷ Além das coordenadoras apresentaremos os demais autores do livro na ordem em que aparecem nos capítulos: Luiz Sanches Neto, Zenaide Galvão, Luiz Henrique Rodrigues, Luciana Venâncio, Eduardo Vinicius Mota e Silva, Telma Cristiane Gaspari, Luiz Alberto Lorenzetto, Eduardo Augusto Carneiro e Laércio Schwantes Iório.

Mas qual cidadão? Aquele que conhece parte da cultura corporal de movimento, que usufrui efetivamente dela para se beneficiar-se das inúmeras possibilidades advindas da prática, como melhorar a saúde, ter lazer, comunicar-se, enfim, tornar-se autônomo para tomar decisões de fundamental importância para a sua própria vida. Para que essas decisões sejam pautadas em valores apropriados ao cidadão emancipado, sugerimos que, em todas as práticas, seja possibilitado ao aluno refletir sobre o que ele está fazendo, as finalidades, os valores e atitudes envolvidos, para além do saber fazer.

É com esta perspectiva de formação que os autores irão, num primeiro momento, apresentar as concepções sobre as tendências da Educação Física escolar, as finalidades, os conteúdos, a metodologia e a avaliação. Num segundo momento, com base numa classificação dos conteúdos em atitudinais, procedimentais e conceituais apresentam suas propostas para “... os jogos, o conhecimento sobre o corpo, esporte, capoeira, ginástica, dança e lutas” (DARIDO e RANGEL, 2005, p. vii).

O livro ¹⁴⁸ em tela foi computado em nossa conta somente quando foi referenciado como um todo. Constatamos referências aos capítulos do livro, as quais não levamos em consideração para efeito de análise e inclusão em nossa lista de livros. Notamos, basicamente, duas formas de citar ¹⁴⁹ a obra, a saber: através de trechos que corroborem com o proposto no texto e com experiências relatadas e como fundamentação teórica sobre a classificação dos conteúdos baseados em Coll et al. (2000).

No que concerne à primeira forma, notamos que Diniz e Darido (2012) ao tratarem o livro didático como uma possibilidade de tematizar a dança para ser ensinada como conteúdo da Educação Física, notam que no livro coordenado por Darido e Rangel há uma compreensão dos temas transversais semelhante à dos PCNs, qual seja, a de ser considerado como um grande problema social. Neste sentido, Diniz e Darido (2012) propõem tratar a dança como um tema transversal conectado à Pluralidade Cultural.

De maneira mais específica e relacionada a classificação dos conteúdos, Kawashima (2008) ao relatar uma experiência de criação de um Jornal de Educação

¹⁴⁸ Não constatamos referência à obra em textos dos Cadernos de Formação da RBCE, do Journal of Physical Education – UEM, da Revista Movimento, da Revista Brasileira de Ciências do Esporte e da Revista Brasileira de Educação Física e Esporte.

¹⁴⁹ Chiquetto e Ferreira (2008) não citam a obra somente a referencia.

Física, refere-se à ausência da dimensão atitudinal do conteúdo na organização curricular. Diniz e Darido (2014) ao tratarem da relação entre Tecnologia, Educação e Educação Física com vistas à proporem o ensino de Danças Folclóricas através de um *blog*, notam com base em Darido e Rangel (2005) o quão historicamente a Educação Física se restringia a ensinar através da repetição e da prática de movimentos, noutras palavras, de acordo com o conceito apropriado de Coll et al. (2000), focava apenas na dimensão procedimental do conteúdo.

Se a história demonstra uma predominância do conhecimento procedimental, há indicativos que o professor em sua prática pedagógica tem se preocupado em ir além, isto é, considerar as outras dimensões do conteúdo notadas por Darido e Rangel (2005). Martins e Freire (2013) realizam um estudo de caso com uma professora e seus alunos do ensino fundamental e demonstra como a preocupação com o conhecimento conceitual é central em seu planejamento. Martins e Freire (2013) entendem que além de Darido e Rangel outros autores consideram que o ensino de conceitos somados às dimensões procedimentais e atitudinais dará mais condições para o aluno decidir sobre sua participação em determinada atividade motora.

Com relação à segunda forma de citar o livro, os textos se mostram mais detidos na fundamentação. Prado e Matthiesen (2007) ao proporem tematizar o arremesso de peso no Atletismo para além do saber-fazer, se fundamentam na perspectiva de Coll e Zabala adotadas por Darido e Rangel e os demais colaboradores do livro em questão. Para tanto, Prado e Matthiesen (2007) apontam o surgimento de novas abordagens de Educação Física como possibilitador da superação de modelos tradicionais e tecnicistas. Os autores adotam a forma como os PCNs propõem ensinar os conteúdos, ou seja, os apresentando e apontando as dificuldades que envolve uma mudança na prática pedagógica que leve o ensino de Educação Física para além dos procedimentos técnicos, o que poderia se dar, segundo as considerações de Prado e Matthiesen (2007) pela historicização do desenvolvimento técnico do arremesso.

Fundamentados no livro coordenado por Darido e Rangel (2005), porém especificamente na proposta sobre jogo, André e Rubio (2009)¹⁵⁰ exploram e alteram as categorias apresentadas. Vejamos as alterações: Rangel e Darido (2005) propõem o

¹⁵⁰ André e Rubio (2009) utilizam o capítulo 10 intitulado Jogos e brincadeiras, no entanto, não fazem a devida referência.

jogo jogado que é a reprodução de jogos conhecidos; o jogo transformado quando se parte de um jogo reproduzido e o transforma de acordo com as necessidades dos praticantes e; jogo criado que visa exercitar a criatividade para pensar sobre os jogos, resolver problemas aparecidos em outros jogos ou simplesmente pelo prazer de criar. André e Rubio (2009) alteram o jogo jogado para jogo exposto; o jogo transformado permanece e o jogo criado se transforma em jogo espontâneo, perdendo a característica de criação e se relacionando ao acervo cultural dos alunos, uma vez que é um jogo trazido por eles e pertencente à sua cultura. É importante notar que André e Rubio (2009) alteram os tipos de jogos de acordo com a experiência realizada em quatro aulas com alunos do quinto ano do ensino fundamental, o que decorre numa adequação teórico-conceitual.

Para além da alteração na compreensão e tipo de jogo, os autores se apropriam de sugestões dadas por Rangel e Darido (2005), a partir de suas identificações durante a experiência. Constatam que o tempo para vivenciar o material pedagógico, a organização do espaço da atividade, as chances para participar e a ansiedade devem ser considerados e interferem na aprendizagem. Em relação a transformação do jogo e a consideração da experiência do aluno, André e Rubio (2009) notam que os alunos transformaram o jogo de queimada introduzindo elementos do futebol, o que é explicável e traz a oportunidade de tratamento pedagógico por parte do professor.

Como vimos acima o livro em tratamento tem levado a discussões sobre as dimensões do conhecimento, além de demonstrar como sua compreensão teórica pode ser didatizada. Todavia, é de se observar que a apropriação das ideias de Coll e Zabala sobre o tratamento pedagógico do conhecimento para torna-lo conteúdo, constituem um avanço se compararmos ao passado, entretanto, é de se questionar se tal divisão do conteúdo é plausível em termos didáticos, uma vez que pode levar a dicotomias não reconhecidas na realidade.

Por fim, o livro em questão é um desdobramento dos PCNs e demonstra fecundidade, ao passo que além de fundamentar a intervenção oferece caminhos. O que diferencia das obras dos anos oitenta e noventa do século XX, é a vagueza ético-política com que opera, bastando observar o quão abstrato é a ideia de formação do cidadão que saberá ao fim usufruir dos conhecimentos adquiridos em proveito próprio.

14 – FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003¹⁵¹.

Freire (1989/2002) quando lançou seu livro “Educação de corpo inteiro” entendia que o livro não se preocupava apenas com a Educação Física. Era uma proposta para considerar o “corpo” em toda a Educação tendo o jogo como eixo. Neste livro em colaboração com Scaglia, mantém-se uma perspectiva de ensino para além da Educação Física, em que o jogo enquanto mediador lúdico seria o eixo da realização dos temas e subtemas¹⁵² propostos para a organização curricular. A proposta parte de uma compreensão de que a fragmentação do ser social se deve à forma como pensamos a realidade, uma vez que ela própria não se dá dessa forma. Neste sentido, não educamos o “corpo inteiro”, a totalidade, e sim, fragmentos divididos em características. Freire e Scaglia (2004) entendem que ao proporem uma organização curricular é difícil fugir da caracterização, mas ressaltam a observação acima. Portanto, os autores levam em consideração as séries e as faixas etárias e a elas atribuem determinada etapa para as características do desenvolvimento humano a serem alcançadas. Todavia, advertem que é preciso flexibilidade, pois nem sempre crianças com a mesma idade são iguais numa sala de aula.

Para construir uma organização curricular que ofereça possibilidades para um planejamento anual, Freire e Scaglia (2004) levam em consideração as seguintes

¹⁵¹ Não constatamos referência à obra em textos da Revista *Motrivivência* e da Revista Brasileira de Educação Física e Esporte.

¹⁵² Freire e Scaglia (2004, p. 38-39) expõem o que compreendem por tema e subtema: “a ideia geral deste livro é sugerir, para cada ano ou ciclo escolar, uma série de temas que, por sua vez, são coerentes com o desenvolvimento humano. Por exemplo, indicamos o tema **Jogos Simbólicos (JS)** para a primeira série porque, nessa série escolar, as crianças ainda vivem fortemente o período de fantasias, da organização das representações mentais. Portanto, elas precisam de atividades que fomentem o desenvolvimento de tais funções. Cada um dos temas pode estar vinculado a diversos subtemas, de acordo com suas afinidades. Jogos Simbólicos liga-se, nitidamente, ao subtema Imaginação, por exemplo (...). Os temas vinculam-se a blocos mais amplos de conhecimento. Por exemplo, o tema **Jogos de Regras** inclui um grupo grande de jogos que privilegiam os conflitos morais e, portanto, a construção de regras pelos alunos. Já os subtemas referem-se a detalhes de determinadas situações de aprendizagem”. São 22 temas sugeridos pelos autores, com a advertência de que é preciso levar em consideração a realidade escolar para adotá-los, bem como, suprimir ou incluir temas tidos como necessários. São eles: “Sensibilização Corporal; Jogos Simbólicos; Jogos de Construção; Jogos de Regras; Rodas Cantadas; Brincadeiras Populares; Ginástica Geral; Dança Folclórica; Lutas Simples; Jogos Pré-desportivos; Atividades de Fundamentação do Esporte; Atividades de Percepção Corporal; Relaxamentos; Alongamentos; Lutas; Ginásticas; Danças; Atividades Alternativas; Esportes Individuais; Esportes com Raquetes; Esportes sobre Rodas e Esportes com Bolas” (FREIRE e SCAGLIA, 2004, p. 41).

características que perpassam os oito anos do ensino fundamental – à época da escrita do livro eram oito anos, no momento são nove – a saber: intelectual, motora, sensorial, moral, social e afetiva¹⁵³. É tendo como base estas características que os autores vão selecionar o tema e o subtema a ser ensinado em cada ano.

O livro de Freire e Scaglia¹⁵⁴ é utilizado mediante duas temáticas, quais sejam: organização curricular e formação para autonomia e jogo como eixo para o ensino de Educação Física escolar.

Na primeira, os textos selecionados se referem ao problema de organização curricular da área que permeia os movimentos de renovação (DINIZ e DARIDO, 2012) e que é sentido pelos professores na prática pedagógica (GONZÁLEZ e FENSTERSEIFER, 2009). Com vistas a ajudar na resolução deste problema, Rosário e Darido (2005) entendem que Freire e Scaglia são professores que buscam sistematizar e publicizar suas experiências pedagógicas, visto que existe uma dificuldade na Educação Física escolar, quando se trata de construir propostas de ensino abrangente.

André e Rubio (2009) ao discutirem o jogo na escola, afirmam que Scaglia e Freire defendem a formação de uma moral autônoma através do jogo, o que prescindiria de vigilância para se ter um comportamento ético. Kawashima, Souza e Ferreira (2009), ao investigarem a sistematização de conteúdos da Educação Física para o ensino de primeira a quarta série, demonstram como Scaglia e Freire (2004) para desenvolver a autonomia como objetivo de uma educação democrática, defendem uma proposta de ensino alicerçada em temas e subtemas.

Com respeito a segunda temática, Freire e Goda (2008) ao proporem uma prática pedagógica através da oficina do jogo, concordam com Freire e Scaglia (2002) que o uso de materiais em jogos de construção possibilita a transição da atividade egocêntrica

¹⁵³ É necessário discutir se as características propostas pelos autores não se conformam numa fragmentação da atividade humana. Noutras palavras, todas elas são sociais, e dificilmente, uma suposta ação motora é destituída de influência moral e afetiva ou de fundamentos intelectuais e sensoriais. É compreensível a preocupação didática dos autores, todavia na Educação Física é comum dicotomias desse tipo, o que ao nosso ver, requer análise crítica. Talvez indicar que em determinadas atividades há uma predominância de dimensões do ser social distintas, seria um caminho de resolução. Dessa maneira, à título de exemplo, uma atividade estética requer mais educação dos sentidos do que uma atividade considerada motora. No entanto, ambas são inseparáveis, pois dependendo do tipo da atividade motora requer uma fineza estética nos movimentos, como é o caso da dança, ou no caso de uma pintura em que o controle motor está diretamente relacionado aos fins estéticos.

¹⁵⁴ Freire e Feijó (2008) não fazem citação da obra no corpo do texto, somente nas referências bibliográficas.

para uma atividade descentrada de si mesmo e socializada. Barroso e Darido (2009) apontam como os autores propõem ensinar o esporte nas aulas de Educação Física com base nos jogos e na ludicidade e divididos em três temas, quais sejam: jogos pré-desportivos, atividades para trabalhar fundamentos que inclui brincadeiras populares e esportes com bola (coletivos e adaptados). Fabiane, Scaglia e Almeida (2016) ao proporem o ensino de luta através do jogo de faz de conta, afirmam que a luta pode ser considerada como jogo na pedagogia do esporte, assim, teríamos uma simulação lúdica da realidade com significado histórico e sociocultural.

É perceptível que Freire, nessa obra com a colaboração de Scaglia, desde seu livro responsável por rotulá-lo como fundador de uma abordagem Construtivista, tem perseguido a consideração da prática corporal e da ludicidade como mediadora da formação humana, como é possível notar nos textos selecionados e nos fragmentos acima trazidos. Todavia, em Freire e Scaglia (2002) existe um avanço em relação ao livro “Educação de corpo inteiro”, qual seja, a consideração de temas que extrapolam o âmbito do jogo, mas que o inclui ao determinarem as escolhas de subtemas. Podemos, do mesmo modo, notar como avanço, a consideração de uma organização curricular para todo ensino fundamental. Se Castellani Filho (1999) considerava a proposta de Freire uma abordagem, pois não trazia em seu bojo uma sistematização propositiva, no caso da obra em questão essa compreensão não é mais possível. Dessa maneira, podemos considerar o livro de Freire e Scaglia como uma continuação revista, ampliada e propositiva e, que do ponto de vista do jogo como eixo mediador, demonstra fecundidade. Por fim, cabe salientar que a preocupação com a educação dos sentidos é um dos elementos tratados por Freire e Scaglia (2002) que não é uma preocupação histórica da Educação Física, entretanto para avançarmos na direção de uma organização curricular um pouco mais consensual e numa perspectiva de formação humana crítica e emancipatória é imprescindível levá-la em conta.

15 – PALMA, A. P. T. V.; OLIVEIRA, A. A. B.; PALMA, J. A. V. **Educação Física e a organização curricular**: educação infantil e ensino fundamental. Londrina: EDUEL, 2008¹⁵⁵.

O livro em pauta foi pensado a partir da promulgação da LDB (Lei 9.394/96), pois segundo Palma, Oliveira e Palma (2008/2015) passou-se a considerar a Educação Física como responsável pela transmissão de conhecimento, o que necessitar-se-ia de uma organização curricular ao longo dos anos de ensino. Se antes, segundo Palma, Oliveira e Palma (2015, p. 15) a Educação Física era pensada e praticada sob a égide de uma sociedade industrial, cujo o currículo era responsável por organizar o conhecimento para ser mecanicamente reproduzido, “... atendendo orientações de um modelo paradigmático racional e tecnológico”, agora, esta concepção não atende mais as “expectativas” da sociedade¹⁵⁶, que seria possibilitar atitudes autônomas e favorecer a criticidade (PALMA, OLIVEIRA e PALMA, 2015).

Com base neste pressuposto, segundo o qual a Educação Física não estaria atendendo as “expectativas” da sociedade, os autores irão propor uma organização curricular. A educação escolarizada é vista como uma complexidade – com base em Edgar Morin – o que implica funcionar, organizar e utilizar conhecimentos com base no conjunto, porém em casos específicos. O currículo – que de acordo com Palma, Oliveira e Palma (2015), não é somente didático-pedagógico, mas filosófico e sócio-político, uma vez que não é neutro e indica uma pretensão de formação humana – é visto como uma organização do conhecimento para o ensino (atribuição do professor) e para a aprendizagem (direito do aluno) e que deve articular situações “intelectuais” em momentos próprios do ambiente em que se dá e que são complexos e incertos. O objetivo é ensinar a reelaborar, reconstruir e recriar de forma ativa e crítica, o que deve levar a continuação da aprendizagem, ou seja, aprender a aprender (PALMA, OLIVEIRA e PALMA, 2015).

Os autores afirmam que o currículo é estruturado numa perspectiva crítica e suas

¹⁵⁵ Não constatamos referência à obra em textos dos Cadernos de Formação da RBCE, do Journal of Physical Education – UEM, da Revista Movimento, da Revista Brasileira de Ciências do Esporte e da Revista Brasileira de Educação Física e Esporte.

¹⁵⁶ Compreensão que consta na introdução aos PCNs (BRASIL, 1998b). A crítica à esta concepção, no concernente a Educação, se encontra em Saviani (2007).

dimensões são fundamentadas em pressupostos construtivistas¹⁵⁷. O currículo não pode ser uma listagem de conteúdos, o que implica no que os autores chamam de dimensões de qualidade, quais sejam:

A dimensão técnica esta entendida como a habilidade para manusear meios, técnicas e instrumentos e utilizar procedimentos quando os desafios surgirem decorrentes de sua construção e do seu desenvolvimento. A dimensão política é a condição do sujeito em constituir-se participante ativo do processo histórico da comunidade e da sociedade às quais pertence. A dimensão ética é constituída pela necessidade de assumir continuamente uma atitude crítica, indagando sempre os fundamentos e os sentidos da definição dos objetivos, conteúdos e métodos, tendo como referência a afirmação dos direitos e do bem comum (PALMA, OLIVEIRA e PALMA, 2015, p. 23-24).

Cabe salientar que nesta perspectiva, de acordo com Palma, Oliveira e Palma (2015) o currículo não deve ser formulado como uma “expectativa”, uma vez que deve dar possibilidades para o professor de “gestionar” o seu próprio currículo, o que incide numa necessária formação continuada. Aliado a este aspecto – autonomia do professor – está uma visão de educação “superadora”, pois alinhada às premissas democráticas, críticas e éticas (PALMA, OLIVEIRA e PALMA, 2015).

No que concerne à organização curricular a proposta dos autores é de ir além dos PCNs no que diz respeito aos conteúdos. Propõem para a ampliação do que se pode considerar conteúdo, a adoção de “núcleos de concentração” que orbitam no “movimento humano culturalmente construído”¹⁵⁸ o que extrapola o esporte. Os conteúdos são estruturados como: “a) o movimento e a corporeidade; b) o movimento e os jogos; c) o movimento e os esportes; d) o movimento em expressão e ritmo e e) o movimento e a saúde” (PALMA, OLIVEIRA e PALMA, 2015, p. 54). Note que os autores não adotam termos como “cultura corporal” ou “cultura corporal de

¹⁵⁷ Estes pressupostos são apresentados numa lista extensa que pode ser consultada em Palma, Oliveira e Palma (2015, p. 22-23). É importante para entender as bases teóricas com as quais operam os autores, conferir os itens “Princípios e orientações gerais para procedimentos metodológicos”; “Educação Física e os aspectos morais no processo ensino-aprendizagem” e “A tomada de consciência no processo ensino-aprendizagem” (PALMA, OLIVEIRA e PALMA, 2015, p. 185-204).

¹⁵⁸ Segundo Palma, Oliveira e Palma (2015) este é o objeto da Educação Física cujo entendimento foi estabelecido a partir de Merleau-Ponty (1994) com os estudos fenomenológicos, de Manuel Sérgio (1995 e 1996) com os estudos sobre motricidade humana, de Hildebrandt e Laging (1986) com a proposta de ensino aberto, do Grupo de Trabalho Pedagógico (1991), de Gallardo, Oliveira e Araveña (1998) e de Palma e Palma (2005).

movimento”, e sim, o “movimento” como vetor, o que mesmo com as especificações não diminuiu, à exemplo dos termos citados, a pretensão de ampliação do escopo da área.

Ao estabelecer os “núcleos de concentração” através dos conteúdos, os autores partem para a definição de objetivos gerais, dos conteúdos e das subdivisões. Este procedimento tem como foco o Ensino Infantil (pré I e pré II), Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e Ensino Médio (1º ao 3º ano). Para cada etapa do ensino os autores organizaram sugestões e exemplos que dentro do núcleo de concentração partem do tema para o subtema, assunto e exemplos. Vejamos um exemplo:

Núcleo de concentração	Tema	Subtema	Assunto	Exemplos
Movimento e corporeidade	O movimento e as habilidades motoras	Habilidade locomotora	Habilidades motoras e suas classificações	Habilidades locomotoras, não locomotoras e manipulativas

Fonte: (PALMA, OLIVEIRA e PALMA, 2015, p. 62).

Na obra como constituinte da proposta de organização curricular temos alguns princípios metodológicos, compreensões das questões morais que envolvem o ensino, compreensões sobre a tomada de consciência no processo ensino-aprendizagem e um tratamento da avaliação numa perspectiva qualitativa e que esteja relacionada ao projeto pedagógico da escola.

No que concerne às referências¹⁵⁹ ao livro, notamos que elas se deram relacionadas superficialmente à organização curricular. São muito mais citações que se enquadravam nos textos do que apropriação sistemática. Dessa maneira, não encontramos textos que se fundamentaram na obra para propor ou pesquisar experiências e intervenções pedagógicas.

Notamos em Kawashima, Souza e Ferreira (2009), ao tratarem da sistematização de conteúdos da Educação Física para o ensino, fundamentam o reconhecimento do

¹⁵⁹ Novaes, Ferreira e Mello (2014) não fazem citação da obra no corpo do texto, somente nas referências bibliográficas.

livro como uma proposta curricular, sem, contudo, apresentá-lo.

Da mesma maneira, temos passagens sobre a questão da dificuldade de sistematizar o conhecimento em Educação Física escolar por parte do professor de educação básica (DINIZ e DARIDO, 2012; PIZANI, OLIVEIRA e BARBOSA-RINALDI, 2012), que Palma, Oliveira e Palma (2015) consideram como um problema crônico, visto que diferente de outros componentes curriculares a Educação Física não tem uma sistematização curricular consolidada.

Por fim, o texto de Cordovil et al. (2014) que investigou a perda de “espaço” – físico e social – da Educação Física no ensino médio, se referem ao livro tanto para relacionar a perda de “espaço” e a falta de continuidade nos conteúdos ensinados, como para afirmar que o professor tem a possibilidade de construir a sua própria sistematização de conteúdos considerando a realidade sócio-educacional em que se encontra. No entanto, Cordovil et al. (2014) tendem a relacionar a perda de “espaço” à incompatibilidade entre o que os professores propõem e ensinam e as expectativas dos alunos. A participação dos alunos é de fundamental importância, mas as suas expectativas são marcadas muitas vezes por uma compreensão de Educação Física tradicional e esportivizada, o que não levaria a um avanço no ensino, somente uma maior adesão dos alunos.

Notamos que os textos que citam a obra de Palma, Oliveira e Palma se restringem muito mais em passagens que carregam um certo impacto, do que no que o livro tem de mais fecundo, que é a sua proposta de organização curricular.

Com a exposição do livro de Palma, Oliveira e Palma (2015), encerramos nossa exposição dos quinze livros mais referenciados nos 241 artigos selecionados. Adiante nas considerações finais faremos algumas observações sobre as indicações encontradas através da forma como os livros estão sendo referenciados ao serem tratados questões atinentes ao ensino de Educação Física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ergui os olhos e vi, iluminando as encostas da colina, o planeta que sempre indica o bom caminho; isso fez diminuir meu assombro que durante aquela angustiante noite turvara o lago do meu coração. Como o naufrago que, mesmo salvo das bravias ondas, fita o ameaçador mar no qual se agitara, assim meu ânimo, tremendo ansioso, pôs-se a remirar o espaço percorrido, que nenhum homem jamais cruzou ileso. Depois de dar algum descanso a meu corpo lasso, segui viagem pela subida deserta, firmando bem, em cada passo, o pé mais baixo.

Dante Alighieri, Divina Comédia

Estudar a Educação Física escolar dos anos de 1980 até os dias atuais é uma tarefa que requer múltiplos caminhos e fontes. Buscamos um caminho que parte do que chamamos de processos de renovação da Educação Física, que ao nosso ver compreende muitos movimentos, o que diverge do que comumente se tem chamado de “Movimento Renovador da Educação Física”, o que supõe uma ação mais ou menos organizada e objetivos basicamente definidos. Entendemos que a renovação da Educação Física se deu em diferentes frentes e diferentes movimentos, com sentidos e ênfases distintos, o que requer novas pesquisas específicas e detalhadas e através de fontes distintas, como por exemplo, associações, secretárias municipais e estaduais, revistas fora de circulação, entre outras. Por este motivo, para além da que está consignado em livros, artigos, teses e dissertações, buscamos a fonte jornalística como complementadora, para que conseguíssemos um panorama um pouco mais iluminado.

Por meio do jornal O Estado de S. Paulo percebemos que houve nos anos oitenta uma grande inserção de notícias da APEF-SP, o que nos deu indícios de como em São Paulo se realizava a Educação Física. O que notamos é que o resultado crítico e progressista dos processos de renovação, essencialmente acadêmico, tardou a ser mencionado pelas publicações do jornal em nome da APEF-SP, ou qualquer outra entidade, sendo constatável somente no fim dos anos de 1980 e nos dois primeiros anos de 1990. No entanto, ao obtermos acesso à fragmentos da Revista Corpo & Movimento e do jornal Folha de S. Paulo, percebemos que havia ressonância do que se desenvolvia teoricamente. Noutras palavras, o teor crítico e progressista que começava a ressoar nos congressos, encontros, simpósios, entre outros eventos, além de estudos de Pós-

Graduação, passara a adentrar âmbitos outrora não possíveis, bem como, o inverso pode ser notado. Estamos infirmo qualquer ideia de que os processos de renovação da Educação são acadêmicos e aplicáveis, o que dependeria de uma parcela ativa produzindo estudos, pesquisas e teorias e outra passiva aguardando “ansiosamente” e conscientemente para aplicar em sua prática pedagógica e profissional.

Damasceno (2013) demonstrou a importância do CBCE para o encontro, estímulo, difusão e produção das ideias formadoras de uma Educação Física em renovação. Aqui procuramos demonstrar, mesmo que *en passant*, como os estudantes de Educação Física através do ENEEF estavam em movimento e contribuíram com a renovação.

Convém deixar claro uma distinção que realizamos no seio dos processos de renovação que diz respeito a ideia de teorias “da” Educação Física de caráter “não-crítico” e de caráter crítico, baseada em Saviani (1983/2008). Entendemos que as proposições teóricas da Educação Física, “Desenvolvimentista” e “Construtivista” não estavam explicitamente amarradas a lineamentos ético-políticos consonantes com a democratização à época em curso, e por não reconhecer a autonomia relativa da escola e sua determinação socioeconômica, acaba por propor uma concepção “não-crítica” de Educação Física. Embora, João B. Freire, responsável pela proposta convencionalmente chamada de “Construtivista”, teça críticas à forma como a escola se estrutura e se realiza e como interfere no “movimento” e na ludicidade da criança, trata-se muito mais de questionar como a escola se importa pouco com o “movimento” e com a ludicidade para o desenvolvimento da criança em si mesmo, isto é, sem estabelecer conexões entre escola e sociedade. Diferentemente, as concepções crítico-superadora e crítico-emancipatória, reconhecem os condicionantes socioeconômicos da educação (escola), bem como, as possibilidades de atividade pedagógica crítica e emancipatória com base no caráter contraditório próprio da sociedade capitalista, o que possibilita reconhecer na educação (escola) uma autonomia relativa que possibilita ir além da reprodução.

Os anos de 1980 para a Educação Física foram anos de intensa vida nova, que não se deu em paz, e sim, mediante muitos debates e polêmicas (CAPARROZ, 1997), que ressoam até a atualidade. O grande avanço foi ampliar a compreensão de homem com base nos aportes das Humanidades e Ciências Sociais, que inevitavelmente, veio

carregado de crítica e conduziu a muitas contendas. Talvez a mais famosa tenha sido a eleição de 1989 do CBCE (PAIVA, 1994; DAMASCENO, 2013).

A busca por recapitular os anos de 1980 está mais relacionado a perscrutar o que permanece dele na atualidade e menos em avaliar suas diversas e diferentes compreensões. São nos anos de 1980 que o problema da construção de práticas pedagógicas condizentes com a renovação se deu – ir além da “denúncia”¹⁶⁰. Por consequência, diversas abordagens e concepções foram formuladas, o que gerou um problema considerado político-epistemológico e ontológico, e outro de falta de propostas que realizassem uma síntese, ou que fosse aceitável pela maioria do campo e dos teóricos envolvidos, tendo em vista o caráter heterogêneo que as conformava. Não estamos defendendo uma única Educação Física, e sim, apontando as consequências postas pelos processos de renovação da Educação Física.

¹⁶⁰ A ideia de caracterizar a elaboração teórica da Educação Física crítica dos anos de 1980, como sendo de “denúncia”, tão somente, é problemática. Saviani (2007) relembra o editorial escrito por ele para o número 6 da Revista da Associação Nacional de Educação (ANDE), em que afirmava o momento de grande significação histórica com a ascensão de partidos que foram oposição à ditadura civil-militar ao executivo de estados e municípios. Com isto, afirma Saviani (2007), que as consequências daquela conjuntura para a educação era dupla: aumento da esperança e risco de frustração. Este foi o mote para Saviani (2007) tratar a questão da denúncia e do debate: “Não se trata de afirmar que, tendo soado a hora da ação, não há mais lugar para o debate e para a denúncia. Em primeiro lugar, cumpre lembrar que sempre estivemos em ação. Em segundo lugar, cabe considerar que nem o debate e nem a denúncia foram ultrapassados, mas o seu conteúdo é que mudou. Se antes debatíamos predominantemente iniciativas que negávamos e denunciávamos a sua direção política, agora cabe, sem abandonar este aspecto da luta, acentuar o debate das novas alternativas que começam a ser implementadas bem como a denúncia das dificuldades enfrentadas nesse processo” (ANDE, 1983 apud SAVIANI, 2007, p. 410). Na Educação Física a ideia de denúncia – por exemplo em Kunz (1991), Caparroz (1997) e Bracht e González (2014) – está relacionada a produção teórica dos anos de 1980, por se entender que não havia uma proposição de prática pedagógica. O conteúdo da denúncia, para usar os termos de Saviani (2007), precisava receber uma contraproposta crítica. O problema da compreensão de denúncia que vigora na Educação Física, é que leva a crer que teorizar sobre a negação carece de elementos que sugerem uma ação, o que pode conduzir a uma compreensão empobrecida de teoria e prática. No entanto, entendemos que a negação é uma etapa necessária para conhecer a prática social e agir sobre ela. Negar é mais que denunciar, pois traz elementos para se pensar na superação, ou seja, a primeira determinação de uma mediação com o futuro (vir a ser). Outro problema atrelado à compreensão de denúncia veiculada na Educação Física é o de dificultar a percepção sobre o caráter propositivo em teorias da Educação Física elaboradas nos anos de 1980. É possível encontrar em Medina (1983/2010) e em Oliveira (1983/2004), por exemplo, proposições sobre como superar o que era negado, entretanto, sem uma formulação apropriada para a prática pedagógica, entendida com base em Saviani (2008, p. 167), ou seja, “... o modo como é organizado e realizado o ato educativo”. Silva (1996) considera que a teorização crítica em Educação tende – ele se refere aos anos de 1980 e de 1990 – a não separar seus componentes analíticos e sociológicos de preocupações normativas, práticas e políticas relacionadas a intervenção pedagógica. Silva (1996) considera que esta dificuldade na distinção relaciona-se ao caráter prático e político do campo educacional. Nota que Giroux cunhou o termo “linguagem da possibilidade” para se referir a ultrapassagem da análise e crítica para construção de propostas para transformação da realidade. Dessa maneira, não seria diferente para o campo da Educação Física ao entrar na ambiência política da Educação e se apropriar de suas teorias sociais.

No caso da primeira consequência, o vetor crítico-progressista da Educação Física, se concentrou muito mais nas questões epistemológicas, não tematizando muitas vezes a Educação Física e a questão das práticas pedagógicas e profissional. Assim, o debate “epistemológico” esteve mais relacionado a definição do que deveria ser a Educação Física, não explicitando – o que não quer dizer que não havia – as mediações com a forma que se dava a Educação Física. Não havia um debate para além da formação profissional, por exemplo, ou um debate relacionado à implementação de uma política educacional. É preciso deixar claro que não estamos propondo julgar os encaminhamentos seguidos, e sim, notar as lacunas deixadas pelo que foi possível realizar. A história da Educação Física renovada nos anos de 1980 é semelhante à da Constituição de 1988. Foi formulada num período que o Brasil sofreria com ofensiva neoliberal, o que dificultou a implementação de seus institutos mais avançados e democráticos.

No que concerne ao debate epistemológico, expusemos como diferentes autores compreendiam a Educação Física, do ponto de vista de suas raízes cognocentes e históricas e, como isto orientaria a intervenção. Como vimos, de um lado tivemos aqueles que a consideravam um ramo pedagógico de determinada ciência, aqueles que a entendiam como uma área de intervenção pedagógica – não necessariamente escolar – e quem a compreendia como uma nova ciência da prática. Evidente que não considerei todos os debates dos anos de 1990, em torno do “objeto” da Educação Física, mas é possível afirmar que ele continua em aberto, uma vez que considerar outras formas de conhecimento que não a científica tem sido posta em pauta com mais ênfase do naquele momento, outrossim, questões relacionadas à cultura e ao movimento (BETTI, 1994 e 2007; BRACHT, 1999).

No âmbito das reformas educacionais (SAVIANI, 2007) que vislumbrava adequar a Educação às transformações no mundo do trabalho geradas pela busca de aumento e/ou manutenção das taxas de lucro do capital (MÉSZÁROS, 2002), foram formulados os PCNs.

No caso da Educação Física o peso das abordagens e concepções produzidas nos processos de renovação são centrais, visto que para ser minimamente aceito pelo campo da Educação Física crítico e progressista era preciso levar em conta suas formulações, ao mesmo tempo, por ser o que tínhamos de mais novo.

O que há de novidade no âmbito da Educação Física, em termos de PCNs, é a proposta de conceber o conhecimento a ser pedagogizado e ensinado, em três dimensões, à maneira proposta pelos reformadores espanhóis, notadamente, Zabala (1998) e Coll et al. (2000). O conhecimento passa a ser tratado como conteúdo procedimental, conceitual e atitudinal. Neste aspecto, é preciso analisar até que ponto a fragmentação da realidade para ser didatizada levará a realização de uma síntese por parte dos alunos. Se observarmos as concepções crítico-superadora e crítico-emancipatória, temos um procedimento didático-pedagógico e avaliativo que conduz a síntese, evidentemente, em tese, à medida que vai depender de cada atividade singular de ensino-aprendizagem. Outro ponto que deve ser analisado, é se há predominância de uma dimensão sobre outra de acordo com a especificidade do conhecimento a ser ensinado. Os PCNs por se tratarem de parâmetros para orientar o ensino nos municípios e estados não prevê uma organização curricular e uma metodologia de ensino detalhada por séries e/ou ciclos, o que torna possível diferentes apropriações e interpretações.

Para além desses aspectos é possível afirmar que os PCNs formulam uma justaposição entre as diferentes concepções e abordagens, o que, do ponto de vista teórico, cria um problema epistemológico ao não expressar as diferentes concepções de conhecimento e formas de conhecer e aprender apropriadas e publicizadas nos processos de renovação da Educação Física. Outro problema é o esvaziamento dos elementos ético-políticos que são centrais nas concepções e abordagens críticas. Na concepção crítico-superadora, por exemplo, objetiva-se com a apreensão do conhecimento próprio da Educação Física a transformação da sociedade capitalista, para uma sociedade socialista. O conhecimento para a concepção crítico-superadora esclarece e torna-se meio para transformar a sociedade em que se vive. Este aspecto ético-político é esvaziado nos PCNs.

Embora os PCNs tenham como um dos vetores a cidadania, esta é muito mais um imperativo categórico ao modo de Kant¹⁶¹, e uma tendência individualista própria

¹⁶¹ Segundo Cordon e Martinez (1986) em Kant a exigência de agir moralmente se expressa através de um imperativo que não pode ser hipotético – como em éticas materiais –, e sim, categórico, que não estabeleça nenhuma norma concreta, mas a forma que deve ter qualquer norma concreta dos nossos atos. Cordon e Martinez (1986) afirmam que Kant formulou vários imperativos categóricos, sendo o primeiro o seguinte: “age somente segundo uma máxima tal que possas querer ao mesmo tempo que se torne lei universal” (CORDON e MARTINEZ, 1986, p. 176). A cidadania evocada nos PCNs indica formas de agir sem a necessária mediação concreta, ao mesmo tempo que a torna uma ação individual que se conectaria com outras ações individuais, abandonando ações e interesses coletivos como substanciais.

da lógica do direito do consumidor, isto é, empobrecida em sua substância histórica que se formou de diferentes maneiras com base em interesses comuns. Estimula-se muito mais uma atitude isolada que supostamente se somaria a outras formando uma “concreta” cidadania. Este aspecto dos PCNs não pode ser ignorado, ao passo que é um elemento do ideário neoliberal e suas contrarreformas com roupagem e semântica de reformas sociais que supostamente beneficiariam toda a sociedade.

Realizamos no estudo um balanço dos anos de 1980 e 1990, com o intuito de criarmos um panorama da renovação da Educação Física, com seus limites e avanços, bem como, obtermos condições de se apropriar da produção teórica sobre ensino de Educação Física escolar.

Ao selecionarmos e tratarmos os artigos das oito revistas – de um total de 5285 artigos publicados em 435 volumes/números até 2015, selecionamos 241 correspondentes a 4,56% do total – objetivávamos traçar as características da produção teórica e suas tendências. Notamos que é possível através das características dos tipos de pesquisa, estudos, relatos, experiências, entre outras formas, propormos uma compreensão dos diferentes encaminhamentos realizados pelo campo da Educação Física, em sua parcela preocupada com o ensino, ao mesmo tempo que apreendíamos suas principais temáticas. Simultaneamente, percebemos que a parcela de artigos que apareceram em nossa busca – 310 artigos o que corresponde a 5,86% do total – gera no mínimo uma indagação, qual seja, ou a produção teórica em Educação Física se ampliou demasiadamente devido a formação de diversos temas de pesquisa em compasso com a ampliação do campo profissional e das áreas de intervenção, em que mais ou menos 5% se relaciona ao ensino, ou não se tem produzido muitas pesquisas sobre, isto é, pela importância das questões relacionadas ao ensino para a Educação Física escolar, a quantidade deveria ser maior. De todo modo, os números indicam a necessidade de novas pesquisas sobre as diversas temáticas publicadas em artigos científicos, o que nos daria um panorama quantitativo sobre as pesquisas na área e ajudaria a compreender a Educação Física na atualidade.

Com respeito as características da produção teórica percebemos uma variedade considerável que vertemos para categorias. As recuperaremos para tornar estas considerações mais inteligíveis: a) Pesquisas de campo e experiências: sobre e para o ensino (sem orientação didático-pedagógica; com exploração e verificação de hipótese); b) Orientações didático-pedagógicas: com base em experiências, com base

em pesquisas de campo, com base em revisão bibliográfica e com base em proposta de ensino da administração pública; c) Teorias sobre o passado, presente e o futuro: proposições de como pensar o ensino; Sobre a produção de conhecimento relacionada ao ensino: análise, história e revisão; d) Pedagogia do esporte desenvolvida na escola; e) Metodologias de ensino: sobre conteúdos em etapas de ensino ou ciclos – propostas, revisões e críticas; f) Diagnóstico; g) A formação histórico-social da Educação Física: ensino e escolarização; h) Livro didático: análises e propostas; j) Análise de proposta de ensino da administração pública: sobre conteúdos e metodologias.

É importante fazermos três ressalvas sobre as considerações que faremos sobre os artigos: a primeira, demonstram tendências, portanto não são absolutas e requerem acompanhamento teórico e histórico; a segunda, necessitam de um aprofundamento que extrapole os artigos selecionados; e a terceira, não nos debruçamos em questões estritamente epistemológicas, portanto, em nenhum momento formulamos categorias para este fim. Neste sentido, todas as nossas considerações devem levar em conta estas observações para que não sejam dadas como ponto de chegada, e sim, como ponto de partida.

Ao tratarmos dos artigos das oito revistas percebemos que a maioria das problemáticas caras à Educação Física escolar permanecem ao longo do tempo, todavia, com outras ênfases e outros sentidos. Assim, conhecer o imediato da prática pedagógica através de diagnósticos, por exemplo, perpassa a produção consultada, o que difere são os seus objetos e os motivos pelos quais pretende-se investigá-los.

No caso dos diagnósticos, um dos cuidados que nos parece fundamental acerca desta forma de pesquisa, é de se criar uma motivação para além do próprio diagnóstico. Esta forma de conhecer a realidade muitas vezes se mostrou epitelial, isto é, se demonstram os problemas, mas não se constroem procedimentos para solucioná-los. Os diagnósticos são mais comuns nas décadas de 1980 e de 1990, muito provavelmente pela necessidade de se conhecer com propriedade a prática pedagógica, visto que se criticavam as produções teóricas dos anos de 1980 como somente “denunciadoras” e não propositoras (KUNZ, 2000; CASTELLANI FILHO, 2009; BRACHT, 2009). O problema central para quem investe em proposições e metodologias pedagógicas é a realidade. A realização deste tipo de pesquisa é fundamental e não deve ser visto como característica de áreas pouco maduras teoricamente. O que lhes dá esta característica (de imaturidade) é o diagnóstico por si mesmo. Deste modo, é preciso que haja uma

consequência para a pesquisa diagnóstica e que ela não baste a si mesma, visto que seu objetivo é constatar e dar condições de se pensar a intervenção. Um passo a ser adotado, que não cabe neste espaço, é pesquisar as consequências dos diagnósticos realizados e se estão sendo dadas respostas aos problemas constatados. E neste aspecto é importante levarmos em conta os objetos dos diagnósticos, uma vez que demonstram os problemas da ordem do dia e não se restringem imediatamente ao ensino. Entendemos que vivemos num país diversificado sócio-culturalmente e que isto requer conhecermos melhor a realidade imediata da prática pedagógica, em geral, e especificamente relacionada à Educação Física, para que se dê um passo adiante que é o processo de planejar respostas.

Com relação às pesquisas de campo, experiências e orientações didático-pedagógicas que ao nosso ver são tentativas de dar respostas aos problemas de ensino e não aos estruturais (formação, condições de trabalho, infraestrutura arquitetônica, entre outros), indicam a busca de resoluções de casos de ensino, para testar hipóteses e para pensar metodologias de ensino voltadas à conteúdos específicos. As preocupações postas nos artigos selecionados, além de dar um panorama didático-pedagógico do ensino de Educação Física escolar e seus problemas, nos oferecem, do mesmo modo, diversas respostas, hipóteses de ensino e pesquisas de experiências pedagógicas que podem compor um quadro diverso de possibilidades.

A forma/técnica/metodologia com as quais as pesquisas foram elaboradas nos chamou a atenção e indicam uma tendência predominante para a questão do cotidiano do ensino. É predominante a indicação da etnografia, do estudo de caso e da pesquisa-ação como formas de pesquisa e meios de intervenção. Neste último caso a pesquisa-ação se relaciona à formação profissional, o que fez considerarmos textos que incidissem diretamente na questão do ensino. Índícios de perda de rigor são percebidos em pesquisas que trazem o professor, ao mesmo tempo, como sujeito e objeto em sua prática profissional e como objeto de pesquisa. Notou-se do mesmo modo a imbricação desta técnica de pesquisa com teorias voltadas para a formação profissional – professor reflexivo, por exemplo – o que deixa em alerta o necessário rigor metodológico, porém denota a busca por caminhos que contribuam com as respostas aos problemas encontrados, e talvez, o mais sublinhado, seja a distância entre a pesquisa e a produção teórico-acadêmica sobre a prática pedagógica imediata. Cabe acrescentar, que é preciso

analisar a questão do cotidiano escolar a partir das compreensões teóricas, uma vez que existem diferentes perspectivas sobre o cotidiano.

No que concerne à etnografia percebemos mais um cuidado como técnica de pesquisa (coleta de dados) e menos como método, no sentido filosófico. Com relação ao aspecto teórico-filosófico, e que se relaciona em alguns casos a perspectivas ideológicas, encontramos alguns textos que trazem concepções, abordagens e propostas de ensino não tão difundidas, mas que vem sendo debatidas. Nos referimos aos PCNs, à Praxiologia Motriz, ao Multiculturalismo e ao Pragmaticismo voltados para pensar o ensino de Educação Física escolar.

Entendemos que outra forma didático-pedagógica que vem ganhando força para propor respostas aos problemas do ensino é a do livro didático. Entrevemos acentos sobre preocupações com conteúdos específicos e não com a Educação Física em geral, o que tem uma dupla faceta: de um lado, avança-se em recursos didáticos para determinados conteúdos o que pode gerar uma qualificação no ensino. Por outro lado, se não houver um esforço para formular propostas didáticas que englobe a Educação Física em seu conjunto, podemos criar hipertrofias em determinados conteúdos e atrofia em conteúdos não tão adotados historicamente.

É possível perceber algumas propostas a partir do fim da primeira década dos anos dois mil e que vem avançando com certa timidez na atualidade, no entanto, demonstra a busca por caminhos didático-pedagógicos sem tradição na Educação Física após seus processos de renovação.

Desde “A educação física cuida do corpo... e mente” de Medina (1983/2010), há uma preocupação com as chamadas “receitas de bolo” e com a simples reprodução semi-automática de conteúdos. Não que Medina (1983/2010) fosse contra o livro didático, porém alertava para as preocupações de instrumentalização didática que não levasse a um mínimo de reflexão didática. Colocar o livro didático em pauta é importante para debatermos a necessidade de propor subsídios didático-pedagógicos sem inviabilizar a autonomia crítico-criativa dos professores. É uma espécie de teoria da curvatura da vara, que Saviani tomou emprestada de Lênin: de um lado, corre-se o risco de uma prática pedagógica do “rola bola”, ao passo que a falta de sistematicidade no trato do conhecimento e na organização metodológica pode levar a ausência de planejamento de ensino efetivo, doutro lado, o risco de uma prática pedagógica

reprodutivista e sem crítica e criatividade. Tais problemas são elementos que permeiam as proposições curriculares de muitos estados e municípios e que devem ser tratados.

As pesquisas de campo, as experiências de ensino, as orientações didático-pedagógicas, a recorrência a pedagogia do esporte voltada para a Educação Física escolar, as diferentes formas de pesquisa e as propostas de meios didáticos (livros), estão tendendo a tratar elementos e conteúdos isolados em detrimento de uma visão universalizante da Educação Física. Um indício deste fato são as etapas de ensino. Há um cuidado com o ensino infantil e com o ensino médio, no entanto, a maioria dos artigos quando discriminam a etapa de ensino se referem ao ensino fundamental. Não é um problema de pesquisa ou teórico, e sim, da própria ênfase do ensino básico brasileiro.

É interessante observar que as concepções, abordagens, propostas e metodologias de ensino, debatidas nos anos de 1980 e efetivadas teoricamente nos anos de 1990, e que buscaram tratar a Educação Física em conjunto, muitas vezes são as bases que constituem as respostas dessas pesquisas resultantes em artigos. Assim, constatamos que os livros “Concepções Abertas no Ensino da Educação Física” que traz a proposta de Reiner Hildebradt e Ralf Laging (1986), “Metodologia do Ensino de Educação Física” proposto por Carmen Lúcia Soares, Celi N. Z. Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Escobar e Valter Bracht e os dois livros de Elenor Kunz, a saber, “Educação Física: ensino & mudanças” e “Transformação didático-pedagógica do esporte”, são utilizados como fundamentos didático-pedagógicos para construir hipóteses de ensino, para basear experiências e orientações pedagógicas e para formular metodologias de ensino voltadas para conteúdos, temáticas específicas e etapas de ensino. Este fato nos indica que, embora tenhamos contextos sócio-educacionais distintos daqueles em que tais ideias e propostas foram formuladas, existe nelas elementos que permitem pensar o ensino de Educação Física nos anos dois mil, tais como: a metodologia de ensino, incluindo a organização didática e a avaliação; a cultura como eixo para pensar os objetos da Educação Física; teorias pedagógicas que orientam a organização didática e a avaliação, a forma como se compreende a apropriação do conhecimento e a função da Educação. Este último aspecto tem sido menos tratado por carregar uma forte carga ético-política e por trazer elementos

criticados pelas teorias pós-críticas, como por exemplo, a ideia de conscientização como imanente ao processo educativo¹⁶².

Como decorrência da ampliação da compreensão de homem realizada no âmbito dos processos de renovação, com apoio das Humanidades e das Ciências Sociais, e a adoção da cultura como eixo para se estabelecer e tratar os conhecimentos da Educação Física, tornou-se comum alguns termos, tais como, cultura física, cultura corporal, cultura de movimento, cultura corporal de movimento e mais recentemente, prática corporal. Percebemos, que há uma tendência à adoção destes termos sem a precisa rigurosidade conceitual. Nalguns casos utilizaram o termo cultura corporal de movimento como sinônimo de cultura corporal. Não se trata de nomenclaturas apenas. Estes termos estão relacionados à determinadas visões de cultura e da forma como esta se relaciona aos fenômenos sociais próprios da Educação Física, e que por si próprios são muitas vezes imprecisos e polêmicos e carecem ainda hoje de tratamento analítico.

Com menos frequência este problema de precisão conceitual tem se dado com a palavra movimento, pois ela tem sido menos utilizada e muito menos analisada no âmbito da Educação Física – encontramos menos referências em nossa seleção de artigos. Talvez o autor que mais avançou na discussão sobre o movimento humano relacionado à Educação Física, tenha sido Elenor Kunz.

Um dado importante e que demonstra, tanto a ampliação temática da Educação Física, como uma crescente preocupação com a viabilização de metodologias de ensino,

¹⁶² Com a influência da crítica pós-moderna à modernidade se formou um questionamento sobre a capacidade e os limites da pedagogia crítica. Segundo Silva (1996) a teoria educacional crítica e a pedagogia crítica produzem teorias criticando a educação existente como sendo distorcida, com um currículo carregado de uma visão ideológica da sociedade e da realidade e a pedagogia dando força para a reprodução da estrutura social, o que levava a defesa de uma educação não carregada desses elementos e que visasse a construção de uma sociedade democrática, justa e igualitária, isto é, propunha uma possibilidade futura de emancipação. Doutro modo, a teoria educacional baseada nas teorias pós-modernas e pós-estruturalistas, segundo Silva (1996), negam toda a produção de metanarrativas que vislumbram explicações e finalidades “únicas” e “totais” – que na maioria das vezes são tidas erroneamente como marxistas e totalitárias –, subordinando a complexidade e variedade do mundo social. Outra negação é a da ideologia, pois se considera que existe uma verdade por trás da aparência, o que suporia uma metanarrativa e uma posição em que se possa reproduzir a realidade. Noutras palavras, a ideia de produzir teoria com base num referente do real é taxativamente criticada, bem como a ideia de verdade a ser desvelada que conduziria a um processo de conscientização. Não existe verdadeiro ou falso, e sim, “regimes de verdade”, em que a realidade está circunscrita à linguagem e aos signos. Assim, a razão – em ambos vetores instrumental e emancipatório – enquanto possibilidades de esclarecimento e superação passam a tornar-se parte do problema e não da solução. Com base nisto, tem-se a defesa da semiótica ao invés da crítica ideológica e do contextualismo (SILVA, 1996) como necessário para a criação de narrativas parciais dependentes de seus emissores contrapondo-se a toda teoria com perspectiva de totalidade (cf. HUNGARO, 2001).

é a variedade de conteúdos. Percebemos que esta variedade na sua grande maioria busca viabilizar o ensino nas suas diferentes etapas e com distintas estratégias metodológicas marcadas pelo contexto em que se deu ou que hipoteticamente se daria.

A ampliação a que nos referimos em muitos casos são apoiadas nas abordagens e concepções frutos dos movimentos dos anos de 1980. É possível notar no percentual de livros apresentados – de 71 livros referenciados mais de uma vez, selecionamos 15, sendo cinco de cada década, o que em termos percentuais atingiu 21,12% do total – uma base metodológica, nalguns casos, e um apoio teórico, noutros casos.

Podemos afirmar em síntese, que são necessárias quatro ressalvas para efeito de balanço e tendências. Primeira: é preciso distinguir as formas de utilização dos livros. Dessa maneira, entre os quinze livros levantados existem diferentes temáticas e objetivos, o que confere um conjunto de particularidades. Segunda: este conjunto de particularidades se refere, *grosso modo*, a livros que dão base para se pensar a intervenção, independente da sua amplitude e duração, a livros que trazem elementos conceituais que contribuem para fundamentar teoricamente a intervenção e/ou propor dada compreensão sobre os conteúdos, sobre a avaliação, sobre a metodologia, sobre os objetivos e de uma forma geral sobre a cultura corporal, o movimento e a Educação Física. Terceira: que os livros foram escritos em diferentes tempos e contextos, e neste sentido, trazem consigo diferentes problemas como propulsores e se propõem a diferentes objetivos. Portanto, os livros das décadas de oitenta e noventa são mais contemporâneos, em termos de problemática teórica e de prática pedagógica, do que os livros escritos nos anos dois mil. Quarta: a forma de citar o livro variou entre somente se encontrar na referência bibliográfica, sem ser citado; ser citado pela sua importância histórica para o campo da Educação Física; ser citado para acrescentar sentido a determinado trecho, corroborar com o exposto, sem ser fundamental para o texto e ser citado para fundamentar o texto de acordo com seus objetivos. Por exemplo, os dois primeiros livros – “Metodologia do Ensino de Educação Física” e “Transformação didático-pedagógica do esporte” – em termos de quantidade de referências e citações, se enquadram em todas estas formas de citações.

Feitas as ressalvas, notamos que as obras ao serem referenciadas e citadas atendem a diferentes objetivos, de acordo com suas particularidades, com algumas exceções. São eles: relacionados às metodologias de ensino, aos conceitos e à história.

Com maior ênfase na metodologia de ensino e orientando a produção teórica e as projeções da prática pedagógica com fecundidade. São os livros de Castellani Filho et al. (1992/2009), os dois livros de Kunz (1991 e 1994/2000), o livro de J. B. Freire (1989/2002)¹⁶³, e o livro de Hildebrandt e Laging (1986). Percebemos ao observar como os autores utilizavam estas obras, que mais do que referência básica, elas continuam suscitando debates, críticas (em menores medidas) e complementações. Neste último aspecto, notamos a tentativa de fusão da Praxiologia Motriz com a Concepção Crítico-Emancipatória, de Vigotski, ora com a Concepção Crítico-Superadora, ora com a Concepção de Ensino Aberto e, ora com a Concepção Crítico-Emancipatória. Podemos afirmar que estes livros ainda comparecem para tratar questões conceituais e históricas, o que os diferencia dos demais.

No segundo caso, o das questões conceituais, com maior incidência são os livros de Tani et al. (1988/2001), Betti (1991), Bracht (1992/1997), de Daólio (1995) e de Darido (2003). Com mais frequência notamos discussões sobre o esporte, sobre a cultura corporal e a cultura corporal de movimento, sobre desenvolvimento motor e aprendizagem motora, sobre cultura e jogo.

No terceiro caso, os das questões históricas, os livros referenciados são os de Medina (1983/2010), de Betti (1991) e de Ghiraldelli Júnior (1988/2001). *A grosso modo*, as obras foram referenciadas para tratar de diferentes épocas da Educação Física, relacionando-a a determinadas características, por exemplo, higienismo, aptidão física, esportivização, entre outras.

Os livros de Neira e Nunes (2006), de Darido e Rangel (2005) e o de Palma, Oliveira e Palma (2008), trazem em seu bojo novas discussões – no caso do primeiro – e novas sistematizações de propostas existentes – no caso do segundo e do terceiro –, o que de acordo com os artigos selecionados, indicam as tendências, se não novas, atuais do ensino de Educação Física escolar. Para além, do ponto de vista epistemológico e prático-pedagógico, entendemos que se encontram Betti (1996, 2007 e 2009) e Bracht (1999e e 2014).

No caso dos livros de Darido e Rangel (2005) e de Palma, Oliveira e Palma (2008), temos o desenvolvimento dos preceitos constantes nos PCNs, que estão

¹⁶³ Podemos tratar o livro de Freire e Scaglia (2003) como continuação de sua obra inicial e que traz elementos de uma concepção propositiva (CASTELLANI FILHO, 1999).

marcados pelo neoconstrutivismo e por uma compreensão ampliada de conteúdo, como consignado em Coll et al. (2000). No entanto, a produção do grupo LETPEF¹⁶⁴, em torno de Darido e Rangel, é mais ampla e diversificada, não podendo ser tratada a partir de um livro apenas e muito baseada em experiências empíricas. Tem uma relação maior com a proposta dos PCNs e procura desenvolvê-la ao longo do livro. Neste sentido, é um livro referência para o desenvolvimento dos PCNs em conjunto com Darido e Souza Júnior (2007).

Doutro modo, o livro de Palma, Oliveira e Palma (2008), é uma obra com características de metodologia de ensino e orientada para o ensino básico.

Darido e Rangel (2005) operam com a noção de cultura corporal de movimento e Palma, Oliveira e Palma (2008) com a noção de “movimento humano culturalmente construído”, o que contribui para imprecisão conceitual e a ampliação dos fenômenos sociais passíveis de se tornarem objeto da Educação Física. Todavia, ao analisarmos a proposta percebemos que os núcleos de concentração, que são os eixos de distribuição temáticas através dos movimentos, não vão além dos consignados nos processos de renovação e que estão nos PCNs.

No caso de Neira e Nunes (2006), há mais indícios de uma continuidade das concepções crítico-superadora e crítico-emancipatória, num movimento de negação crítica de alguns aspectos e aceitação de outros. Por exemplo, os autores se aproximam da Educação Popular de Paulo Freire, ao afirmarem a necessidade de formação pela cultura corporal que valorizaria como ponto de partida a sabedoria das pessoas que vivem o bairro e a escola, bem como, expressões culturais populares. Por outro lado, os autores buscam estabelecer um meio termo entre a chamada pedagogia crítica e as teorias pós-críticas, por operarem com elementos dos estudos culturais, através de um currículo multicultural. Trarei dois exemplos para demonstrar este movimento. O primeiro se refere a tentativa de fundir os elementos críticos com os pós-críticos:

Se combinarmos essa visão (pós-crítica) com aquela anteriormente apresentada, que questiona a uniformização do conhecimento,

¹⁶⁴ Além das coordenadoras apresentaremos os demais autores do livro na ordem em que aparecem nos capítulos: Luiz Sanches Neto, Zenaide Galvão, Luiz Henrique Rodrigues, Luciana Venâncio, Eduardo Vinicius Mota e Silva, Telma Cristiane Gaspari, Luiz Alberto Lorenzetto, Eduardo Augusto Carneiro e Laércio Schwantes Iório.

(crítica), somos obrigados a rejeitar a compreensão do currículo como um veículo de transmissão de conhecimento como uma “coisa”, como um conjunto de conteúdos e práticas inertes. Nesta perspectiva, o currículo não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é, assim, um terreno de produção e política cultural, no qual os saberes que nele se concretizam funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, contestação e transgressão (NEIRA e NUNES, 2014, p. 191-192).

Ao proporem orientações para um currículo multicultural, a partir de um exemplo sobre a ginástica, entendida como oriunda da Arte, asseveram o seguinte: “o que queremos, nesta concepção de currículo, é valorizar a dimensão expressiva dos movimentos aqui entendidos como linguagem, e isso só poderá ocorrer no interior das manifestações da cultura corporal” (NEIRA e NUNES, 2014, p. 200).

Por fim, percebemos que Neira e Nunes (2006/2014) foram refenciados por defenderem a diversidade cultural, no entanto, as teorias subjacentes não foram tratadas. Nota-se na obra uma oscilação entre as teorias críticas e pós-críticas do currículo, o que em termos teóricos percebe-se uma tendência dos autores para a aceitação da última, no entanto, em termos conceituais próprios da Educação Física os autores permanecem mais próximos a primeira.

No *continuum* que problematiza a renovação da Educação Física, de forma a indagar sobre seus avanços e apontar seus limites, entendemos que se encontram Betti (1996, 2007 e 2009) e Bracht (1999 e 2014). O primeiro traz a semiótica de Peirce para problematizar um aspecto da centralidade da cultura nas formulações renovadoras. Para Betti (2007), a Educação Física escolar deve ser pensada, com base em Peirce, a partir da noção de “secundidade”, que envolve as ideias de “...existência, resistência, conflito, choque e reação entre eu e não-eu, de aqui e agora; é uma experiência direta, não mediatizada; envolve uma consciência bilateral, imediata, de dualidade bruta entre duas coisas; surge a idéia de outro, de alteridade;” (BETTI, 2007, p. 212). Segundo Betti (2007), o fato de a Educação Física crítica e renovada parte de elementos já institucionalizados da cultura corporal de movimento, que estaria no âmbito da “terceiridade”, envolvendo as noções de generalização, hábitos e lei. Possibilita a generalização através do pensamento, a construção de previsibilidades sobre os fatos e o estabelecimento de mediações e sínteses. Dessa forma, todas as possibilidades de intervenção no âmbito da “secundidade” estaria prejudicada. Parece-nos que, do ponto

de vista da renovação crítica da Educação Física, temos uma “intenção” de “superação” dos seus “limites” em torno da cultura corporal de movimento. É uma negação com conservação, que busca por nova via filosófica (semiótica de Peirce) para a Educação Física, a superação, conforme, evidentemente, as negações afirmadas. No caso de Bracht (1999 e 2014), temos muito mais o anúncio de “intenções” e “hipóteses” de trabalho¹⁶⁵, que precisam ser apontadas e consideradas. Bracht (1999 e 2014) se indaga sobre a possibilidade de um “movimento crítico”, o que seria nomeado de “movimentopensamento”. Parece-nos que é um problema de ordem gnosiológica, epistemológica e prático-pedagógica. Não se trata apenas de uma teoria ou um discurso “sobre” o ensino, e sim, de como realizar criticamente o movimento apreendido e em conjunto com as críticas teóricas. Dessa maneira, têm-se ao nosso ver, a necessidade de ampliar o espectro teórico para o campo da estética, uma vez que a obra de arte é uma materialização objetiva de uma crítica social, e este entendimento, se fecundo, pode nos guiar. Por conseguinte, o que podemos observar é que é necessário um debate sobre a compreensão de “cultura” e a compreensão de “movimento” que tem permeado um *continuum* crítico em torno da Educação Física escolar, mas que não esteve presente nos textos analisados.

É possível afirmar com base em nossas fontes que a Educação Física tem se mantido em busca de respostas pedagógicas, o que com passar do tempo se realizou de maneiras distintas. Notamos que a tendência atual é de ir ao cotidiano da prática pedagógica para lidar com problemas específicos de ensino. Poucos são os indícios de preocupações com a Educação Física em sua amplitude e para todo o ensino básico, o que pode se relacionar a distintos motivos, como por exemplo, ao espaço do texto, ou

¹⁶⁵ Assevera Bracht (2014, p. 273): “essa questão já esteve presente para mim quando discutimos o ‘Coletivo de Autores’. Quando a gente discutiu esse livro, quando tentamos sistematizar a ideia de cultura corporal (da cultura corporal de movimento como venho dizendo hoje), a gente pensou nos critérios de organização do conhecimento, na hierarquização dos conhecimentos, na sistematização do conhecimento nas diferentes séries, nos diferentes níveis de ensino, e ficamos entre o critério baseado nas habilidades, no saber fazer, nas habilidades motoras e o critério do conhecimento sobre esse fazer (na reflexão pedagógica sobre a cultura corporal). Isso, para mim, já colocava esse dilema torturante. Eu me perguntava – na verdade eu já tinha feito a pergunta num simpósio no início da década de 90 em Goiânia (que foi a pergunta que fiz para o Paulo Ghiraldelli Júnior) – se existira a possibilidade de se falar de um *movimento crítico*. Porque a ideia de ‘movimentopensamento’ é um desdobramento dessa pergunta, quer dizer, existiria um movimentar-se crítico? Ou a criticidade sempre vem de fora? Essa questão continua. Já esteve presente nos debates lá no interior do grupo ‘Coletivo de Autores’ e eu acho que continua atual. Quer dizer, existem formas do movimentar-se que promovem uma determinada relação do homem com mundo, que... pelo próprio movimentar-se seria emancipatório? Ou conservador? Esse é um pouco a questão”.

ao afastamento de se pensar uma prática pedagógica minimamente abrangente e genérica. Não podemos afirmar sobre as propostas curriculares recentes de estados e municípios – Diniz e Darido (2015) listam dezessete Propostas Curriculares, sendo todas dos anos dois mil, com exceção a de Santa Catarina que é de 1998 –, o que talvez indique encaminhamentos contrários aos encontrados nos textos.

Somado às questões das propostas curriculares e dos recursos didáticos, está a investigação sobre a efetivação dos currículos. Há um acúmulo de estudos sobre formação profissional, mas um déficit em estudos sobre política educacional de Educação Física. Não sabemos os mecanismos de efetivação dos currículos, seus meios, infraestruturas, procedimentos, formação de técnicos, fundos, entre outros.

Finalizamos com a compreensão de que os processos de renovação da Educação Física a conduziram para mares nunca dantes navegados e que a questão do ensino, por mais que não seja em quantidade tão considerada, continua apresentando um mundo a navegar. Cada estado e cada município tem a possibilidade de realizar o seu currículo, e isto se multiplica infinitamente quando pensamos nas possibilidades de construção de projetos políticos pedagógicos por cada unidade escolar. Passamos a viver um avanço democrático, mas que não temos a dimensão do que ele se constitui. Ao propormos um *continuum* entre os processos de renovação da Educação Física e a sua atualidade, se deve mais a centralidade da “cultura” enquanto eixo de conceituação e compreensão da prática pedagógica, e menos as consequências epistemológicas e prático-pedagógicas. Buscamos demonstrar que concepções como a crítico-superadora e a crítico-emancipatória foram adotadas mais para subsidiar elementos de metodologia de ensino e menos para subsidiar elementos ético-políticos. Na verdade, nessas concepções de Educação Física, não é possível separar as dimensões prático-pedagógicas e ético-políticas, pois elas conformam a proposta. Percebe-se, no entanto, que este âmbito da intervenção pedagógica, que não pode ser abstraído e fragmentado, tem adquirido uma opacidade.

Alguns desafios estão postos. Estamos diante de uma Educação Física pluralizada, o que implica a considerar diferenciações no interior de um mesmo complexo. Pluralizada se refere a variedades de propostas pedagógicas, experiências, indicativos, entre outros, e que objetivam formar seres humanos durante o processo pedagógico. Neste sentido, de forma mediada e no plano teórico podemos encontrar em “batalha” diferentes compreensões de Educação Física que defendem verdades

relativas ou a recusa da verdade – mesmo relativa –, como mais aproximadas, em termos de teoria, da prática social. Este aspecto nos conduz a uma diferenciação entre empiricismo, o que constatamos na realidade como problema pedagógico, e concreticidade que requer acompanhar os movimentos das práticas sociais de forma a conhecê-la com profundidade.

Se pensarmos nesta diferenciação e retornarmos às propostas pedagógicas, nos depararemos com um problema que é próprio de campos de formação humana, qual seja, um inevitável direcionamento ético-político, o que não afirma a indiferenciação entre teoria e política, e sim, a sua explicitação congruente com um processo de formação humana. O campo da Educação Física, no estágio histórico atual, necessita voltar a explicitar e debater os subjacentes nortes ético-políticos, pois o momento histórico brasileiro requer que analisemos onde estamos e para onde queremos ir, enquanto campo de formação humana. Debater, portanto, não visa a extinção das posições pedagógicas em disputa, e sim, o esclarecimento e a orientação para a construção de uma Educação Física (democratizadora) que interfira na formação educacional e humana e que contribua com a superação da desumanidade engendrada pelo capitalismo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, F. Q., GOMES, I. M. Traçados analíticos e esforços de autointerpretação: uma entrevista com Valter Bracht. In: ALMEIDA, F. Q., GOMES, I. M. (Orgs.). **Valter Bracht e a educação física: um pensamento em movimento**. Vitória: EDUFES; Ijuí, RS: Unijuí, 2014.

ALTERNATIVAS da Educação Física debatidas na “Folha”. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 19 jun. 1983.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2001.

BARBOSA, L. A ciência do corpo em ação. **O Estado de São Paulo**, Cola Caderno do Vestibular, Ano 1, n. 7, São Paulo, 01 nov. 1990.

BARBOSA, N.; MAIOLINO, S. O difícil começo da jornada única. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 07 fev. 1988.

BARROSO, A. L. R., DARIDO, S. C. A pedagogia do esporte e as dimensões dos conteúdos: conceitual, procedimental e atitudinal. **R. da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 20, n. 2, p. 281-289, 2. trim. 2009.

BARROSO, A., DARIDO, S. C. A pedagogia do esporte e as dimensões dos conteúdos: conceitual, procedimental e atitudinal. **Revista da Educação Física**, v. 20, p. 281-289, 2009.

BEHRING, E. R., BOSCHETTI, I. **Política social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2006.

BETTI, M. **Educação física escolar: ensino e pesquisa-ação**. 2 ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

BETTI, M. Educação física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. In: **Rev. Bras. Educ. Fís. Esp.**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 183-97, jul./set. 2005.

BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BETTI, M. Valores e finalidades na educação física escolar: uma concepção sistêmica. **Rev. Bras. de Ciências do Esporte**, Santa Maria, v. 16, n. 1, p. 14-21, out. 1994.

- BETTI, M. Por uma teoria da prática. **Motus Corporis**, v. 3, n. 2, p. 73-127, 1996.
- BETTI, M. Educação física e cultura corporal de movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica. **R. da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 18, n. 2, p. 207-217, 2. sem. 2007.
- BETTI, M., KNIJNIK, J., VENÂNCIO, L., SANCHES NETO, L., DAOLIO, J. Fundamentos filosóficos e antropológicos da Teoria do Se-movimentar e a formação de sujeitos emancipados, autônomos e críticos: o exemplo do currículo de Educação Física do Estado de São Paulo. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 4, p. 1631-1653, out./dez. 2014.
- BETTI, M., KUNZ, E., ARAÚJO, L. C. G., GOMES-DA-SILVA, E. Por uma didática da possibilidade implicações da fenomenologia de Merleau-ponty para a educação física. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 39-53, jan. 2007.
- BORTOLOZZI, F.; GREMSKI, W. Pesquisa e pós-graduação brasileira – assimetrias. In: **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 35-52, nov. 2004.
- BOSCATTO, J. D., KUNZ, E. Didática comunicativa e interação social: fundamentos teóricos para práticas emancipatórias da educação física escolar. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 15, n. 4, p. 821-1113, out./dez. 2012.
- BOSCATTO, J. D., KUNZ, E. Didática comunicativa: contribuições para a legitimação pedagógica da educação física escolar. **R. da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 20, n. 2, p. 183-195, 2. trim. 2009.
- BRACHT, V. A constituição do campo acadêmico da educação física. In: BRACHT, V. **Educação Física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: Unijuí, 1999a.
- BRACHT, V. Corporeidade, cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento? In: NÓBREGA, T. P. (Org.). **Epistemologia, saberes e práticas da educação física**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2006.
- BRACHT, V. Os 30 anos do CBCE: os desafios para uma associação científica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.30, n.3, p. 31-44, maio 2009.
- BRACHT, V. Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da educação física como componente curricular. In: CAPARROZ, F. E (Org.). **Educação física escolar: política, investigação e intervenção**. Vol. 1. Vitória, ES: Proteoria, 2001.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. In: **Cadernos Cedes**, ano XIX, n. 48, ago. 1999f.

BRACHT, V. A criança que pratica esportes respeita as regras do jogo... capitalista. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, v.7, n.2, jan. 1986.

BRACHT, V. A epistemologia da educação física. In: BRACHT, V. **Educação Física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: Unijuí, 1999c.

BRACHT, V. A prática pedagógica da educação física: conhecimento e especificidade. In: BRACHT, V. **Educação Física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: Unijuí, 1999e.

BRACHT, V. As ciências do esporte: que ciência é essa? In: BRACHT, V. **Educação Física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: Unijuí, 1999b.

BRACHT, V. Depoimento de Valter Bracht. In: CASTELLANI FILHO, L., SOARES, C. L., TAFFAREL, C. N. Z., VARJAL, E., ESCOBAR, M. O., BRACHT, V. **Metodologia do ensino de educação física**. 2 ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

BRACHT, V. **Educação Física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: Unijuí, 1999.

BRACHT, V. Educação Física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.22, n.1, p. 53-63, set. 2000.

BRACHT, V. Educação Física: a busca da legitimação pedagógica. In: **Educação Física e aprendizagem social**. 2 ed. Porto Alegre: Magister, 1997.

BRACHT, V. Em torno da autonomia e da legitimidade da Educação Física. In: **Educação Física e aprendizagem social**. 2 ed. Porto Alegre: Magister, 1997.

BRACHT, V. Epistemologia da educação física: um diálogo com Mauro Betti. In: BRACHT, V. **Educação Física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: Unijuí, 1999d.

BRACHT, V. Identidade e crise da Educação Física: um enfoque epistemológico. In: BRACHT, V. & CRISORIO, R. (Orgs.). **Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectiva**. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003.

BRACHT, V., ALMEIDA, F. Q. **Emancipação e diferença: uma leitura com**

Bauman. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

BRACHT, V., GONZÁLEZ, F. J. Educação física. **Dicionário crítico de educação física.** 3 ed. rev. e ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014. p. 241-247.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. V **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010.** Brasília: CAPES, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física.** Brasília: MEC / SEF, 1998a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1998b.

CAPARROZ, F. E. **Entre a Educação Física da escola e a Educação Física na escola:** a Educação Física como componente curricular. Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1997.

CAPARROZ, F. E. Parametros curriculares nacionais de educação física: “o que não pode ser que não é o que não pode ser que não é. In: BRACHT, V. CRISÓRIO, R. **A educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas.** Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003.

CARLAN, P., DOMINGUES, S. C., KUNZ, E. Didática da educação física brasileira: uma compreensão da produção científica. **Pensar a prática,** Goiânia, v. 12, n.3, p. 1-11, set./dez. 2009.

CASTELLANI FILHO, L. **[Carta]** 20 jun. 1983, São Paulo [para] Folha de S. Paulo, São Paulo. 2f. Observações críticas sobre o conteúdo do Debate sobre o mercado de trabalho em Educação Física publicado.

CASTELLANI FILHO, L. A (des) caracterização profissional-filosófica de educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte,** São Caetano do Sul, v.4, n.3, maio 1983.

CASTELLANI FILHO, L. **A educação física no sistema educacional brasileiro: percurso, paradoxos e perspectivas.** 1999. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP.

CASTELLANI FILHO, L. Depoimento de Lino Castellani Filho. In: CASTELLANI FILHO, L., SOARES, C. L., TAFFAREL, C. N. Z., VARJAL, E., ESCOBAR, M. O., BRACHT, V. **Metodologia do ensino de educação física.** 2 ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2009.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta.** 7 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

CASTELLANI FILHO, L. **Política educacional e Educação Física.** Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

CASTELLANI FILHO, L., SOARES, C. L., TAFFAREL, C. N. Z., VARJAL, E., ESCOBAR, M. O., BRACHT, V. **Metodologia do ensino de educação física.** 2 ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

CASTELLANI FILHO, L.; MACHADO NETTO, O. Autoritarismo no Esporte. **Corpo & Movimento**, ano I(2), jun. 1984, p. 7-9.

CASTELLANI FILHO, L.; RAMOS, M. V.; MACHADO NETTO, O. Jogos Olímpicos e Política. **Corpo & Movimento**, ano II(4), abr. 1985, p. 22-27.

CHAUÍ, M. Merleau-Ponty: obra de arte e filosofia. In: NOVAES, A. (Org.). **Artepensamento.** São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CHAVES-GAMBOA, M., GAMBOA, S. S (Orgs.). **Teorias e pesquisas em educação: os pós-modernismos.** Maceió: EDUFAL, 2011.

CHAVES, M. F. **A produção do conhecimento em Educação Física nos Estados do nordeste (Alagoas, Bahia, Pernambuco e Sergipe) 1982-2004: balanço e perspectivas.** 2005. Tese (pós-doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

COLL, C. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

COLL, C., POZO, J. I., SARABIA, B., VALLS, E. **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CORDON, J. M. N., MARTINEZ, T. C. **História da filosofia:** do renascimento à idade moderna. Vol. 2. Lisboa: Edições 70, 1986.

COSTA, L. P. **Diagnóstico de Educação Física / Desportos no Brasil.** Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura; Fundação Nacional de Material Escolar, 1971.

CURSOS. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 21 jul. 1982, p. 16.

DAOLIO, J. Por uma educação física plural. **Motriz**, Rio Claro, v.1, n.2, p.134-136, dez., 1995.

DAOLIO, J. **Educação Física brasileira:** autores e atores da década de 1980. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 1997.

DAOLIO, J. Educação física escolar: uma abordagem cultural. In: DAOLIO, J. **Cultura:** educação física e futebol. 2 ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003a.

DAOLIO, J. Educação física escolar: em busca da pluralidade. In: DAOLIO, J. **Cultura:** educação física e futebol. 2 ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003b.

DAMASCENO, L. G. **30 anos do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte:** educação física e a construção de uma hegemonia. 2011. 304f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

DAMASCENO, L. G. **A educação física na formação do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.** Campinas, SP: Papirus, 2013.

DARIDO, S. C., IMPOLCETTO, F. M., BARROSO, A. L. R., RODRIGUES, H. A. Livro didático na Educação Física escolar: considerações iniciais. **Motriz**, Rio Claro, v.16, n.2, p.450-457, abr./jun. 2010.

DARIDO, S. C., SOUZA JÚNIOR, O. M. **Para ensinar educação física: possibilidades de intervenção na escola.** 6 ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

DARIDO, S. C.; IMPOLCETTO, F. M.; Barroso, A.; RODRIGUES, H. A. Livro didático na educação física escolar: considerações iniciais. **Motriz: Revista de Educação Física (Online)**, v. 16, p. 450-457, 2010.

DARIDO, S. C.; RANGEL-BETTI, I. C.; RAMOS, G. N. S.; GALVÃO, Z.; FERREIRA, L. A.; MOTA E SILVA, E. V.; RODRIGUES, L. H.; SANCHES NETO, L.; PONTES, G.; CUNHA, F. A educação física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v.15, n.1 , p.17-32, 2001.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A (Coord.) **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DEBATE. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 11 nov. 1987, p. 13.

DEBATE. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 16 jun. 1987, p. 37.

DIECKERT, J. Apresentação. In: HILDEBRANDT, R., LAGING, R. **Concepções abertas no ensino da educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

DINIZ, I. K. S., DARIDO, S. C. . Análise do conteúdo dança nas propostas curriculares estaduais de educação física do Brasil. **Revista da Educação física (UEM. Online)**, v. 26, p. 353-365, 2015.

DINIZ, I. K. S., DARIDO, S. C. Análise do conteúdo dança nas propostas curriculares estaduais de educação física do Brasil. **Rev. Educ. Fís/UEM**, v. 26, n. 3, p. 353-365, 3. trim. 2015.

DINIZ, I. K. S., DARIDO, S. C. As danças folclóricas no currículo de educação física do estado de São Paulo: a elaboração de um blog. **Motrivivência**, v. 26, n. 42, p. 131-145, junho/2014.

DINIZ, I. K. S., DARIDO, S. C. As danças folclóricas no currículo de Educação Física do estado de São Paulo: a elaboração de um blog. **Motrivivencia**, v. 26, p. 131-145, 2014.

DINIZ, I. K. S., DARIDO, S. C. Livro didático: uma ferramenta possível de trabalho com a dança na Educação Física Escolar. **Motriz**, Rio Claro, v.18 n.1, p.176-185, jan./mar. 2012

DINIZ, I. K. S., DARIDO, S. C. Livro didático: uma ferramenta possível de trabalho com a dança na Educação Física Escolar. **Motriz: Revista de Educação Física (Online)**, v. 18, p. 176-185, 2012.

DISPENSA. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 16 jun. 1982, p. 15.

DREIFUSS, R. A. **A época das perplexidades: mundialização, globalização e planetarização: novos desafios**. Petrópolis: Vozes, 1996.

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cad. CEDES**, Campinas , v. 19, n. 44, p. 85-106, Apr. 1998 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132621998000100008&lng=en&nrm=iso>. access on 22 Apr. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000100008>.

Educação Física, São Paulo, v.15, n.1, p.17-32, 2001.

EDUCAÇÃO Física. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 05 jun. 1985, p. 14.

EDUCAÇÃO Física. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 13 abr. 1991, p. 22.

EDUCAÇÃO Física. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 17 dez. 1986, p. 14.

EDUCAÇÃO Física. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 19 set. 1990, p. 25.

EDUCAÇÃO Física. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 30 mar. 1991, p. 15.

ESCOBAR, M. O. Depoimento de Micheli Ortega Escobar. In: CASTELLANI FILHO, L., SOARES, C. L., TAFFAREL, C. N. Z., VARJAL, E., ESCOBAR, M. O., BRACHT, V. **Metodologia do ensino de educação física**. 2 ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

FAUSTO, B. **História concisa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2001.

FENSTERSEIFER, P. E. A crise da racionalidade moderna e a Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.22, n.1, p. 29-38, set. 2000.

FENSTERSEIFER, P. E. **A educação física na crise da modernidade**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

FENSTERSEIFER, P. E. Ciência. In: GONZÁLEZ, F. J., FENSTERSEIFER, P. E. **Dicionário crítico de educação física**. 3 ed. rev. e ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014. P. 113-117.

FORMADOS em Educação Física analisam mercado na "Folha". **Folha de S. Paulo**, 16 jun. 1983.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. 4 ed. São Paulo: Scipione, 2001.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2004.

GALATTI, L. ; PAES, R. ; DARIDO, S. C. Pedagogia do Esporte: livro didático aplicado aos Jogos Esportivos Coletivos. **Motriz: Revista de Educação Física (Online)**, v. 16, p. 534-555, 2010.

GALATTI, L. R., PAES, R. R., DARIDO, S. C. Pedagogia do esporte: livro didático aplicado aos jogos esportivos coletivos. **Motriz**, Rio Claro, v.16 n.3 p.751-761, jul./set. 2010.

GASPARIN, J. L. e SILVA, M. C. A. da . A teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas e suas influências sobre a educação escolar. in: **VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas**, 2006, Campinas - SP: UNICAMP, 2006. v. 1. p. 1-21.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. Indicações para o estudo do movimento corporal humano da educação física a partir da dialética materialista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, vol. 11, n. 3, p. 197-200, 1990.

GLORY ROAD. https://pt.wikipedia.org/wiki/Glory_Road. Acesso em 17/12/2016 às 20:53hs.

GOMES, C. A. **Darcy Ribeiro**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

GOMES, I. M., ALMEIDA, F. Q., VELOSO, E. L. **Epistemologia, ensino e crítica: desafios contemporâneos**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2013.

GONZÁLEZ, F. J., FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da ef escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 9-24, set. 2009.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. 7 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

HILDEBRANDT, R., LAGING, R. **Concepções abertas no ensino da educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

HOBSBAWN, E. J. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HORGAN, J. **O fim da ciência: uma discussão sobre os limites do conhecimento científico**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

HOSTINS, R. C. L. Os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) e suas repercussões na pós-graduação brasileira. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 133-160, jan/jun. 2006.brasil

HÚNGARO, E. M. **Modernidade e totalidade: em defesa de uma categoria ontológica**. 2001. 248f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

HÚNGARO, E. M. A educação física e a tentativa de “deixar de mentir”: o projeto de “intenção de ruptura”. In: MEDINA, J. P. S. **A educação física cuida do corpo...e “mente”: novas contradições e desafios do século XXI**. 25.ed. rev. e aum. Campinas: Papyrus, 2010.

I ENCONTRO paulista de professores e estudantes de Educação Física. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 30 jul. 1985, p. 40.

IBRI, I. A. **Kósmos Noetós: a arquitetura metafísica de Charles S. Peirce**. São Paulo: Perspectiva/Hólon, 1992.

KONDER, L. **O marxismo na batalha das ideias**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

KUNZ, E. **Educação física: ensino & mudanças**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1991.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 2 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

- LIMA, H. L. A. Ciências do esporte. In: GONZÁLEZ, F. J., FENSTERSEIFER, P. E. **Dicionário crítico de educação física**. 3 ed. rev. e ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014. p. 117-121.
- LIMA, H. L. A. Epistemologia, relativismo e Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.22, n.1, p. 65-77, set. 2000.
- LIMA, H. L. A. Pensamento epistemológico da educação física brasileira: uma análise crítica. In: NETO, A. F. (Org.). Pesquisa histórica na educação física. vol. 4. Aracruz, ES: FACHA, 1999.
- LIMA, H. L. A., GAMBOA, S. S. Notas para uma arqueogenealogia dos saberes do GTT de epistemologia do CBCE. In: CARVALHO, Y. M. & LINHALES, M. A. (Org.). **Política científica e produção do conhecimento em educação física**. Goiânia: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2007.
- LOPES, A. & MOTA, C. G. **História do Brasil: uma interpretação**. São Paulo: SENAC São Paulo, 2008.
- LOUREIRO, R. **Pedagogia histórico-crítica e Educação Física: a relação teoria e prática**. 1996. 284 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1996.
- LOVISOLO, H. Hegemonia e legitimidade nas ciências do esporte. **Motus Corporis**, v. 3, n. 2, p. 51-72, 1996.
- LUKÁCS, G. **Estética I. La peculiaridad de lo estético: cuestiones preliminares y de principio**. Barcelona-México: Ediciones Grijalbo, 1966.
- LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais em Marx**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.
- LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.
- LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- PALMA, A. P. T. V., OLIVEIRA, A. A. B., PALMA, J. A. V. **Educação física e a organização curricular: educação infantil e ensino fundamental**. 2 ed. Londrina: Eduel, 2015.
- MANOEL, E. J. A abordagem desenvolvimentista da educação física escolar – 20 anos: uma visão pessoal. **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, v. 19, n. 4, p. 473-488, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stiner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. 2.ed rev. São Paulo: Boitempo, 2010.

MEDINA, J. P. S. **A educação física cuida do corpo...e “mente”**: novas contradições e desafios do século XXI. 25.ed. rev. e aum. Campinas: Papirus, 2010.

MESTRES em campanha para manter aulas. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 17 fev. 1984, p. 10.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2002.

NETTO, J. P., BRAZ, M. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006.

NETTO, J.P. Posfácio. In: COUTINHO, C. N. **Estruturalismo e a miséria da razão**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

NOGUEIRA, Q. W. C. Contribuições pós-estruturalistas para a educação física. in: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 2003, Caxambu (MG). **Anais do XIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**, 2003.

NOGUEIRA, Q. W. C. Educação Física e Pedagogia Crítica: praticar o discurso? **Perspectiva**. Florianópolis, v.21, n.01, p. 179-197, jan./jun.2003.

O SONHO olímpico. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 21 set. 1988, p. 2.

OLIVEIRA, L.C. Educação física, ou a arte de adestrar seres humanos. **Folha Metropolitana**, Paraná, 14 a 21 out. 1983.

OLIVEIRA, M. A. T. Educação física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): história e historiografia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 51-75, jan./jun. 2002.

OLIVEIRA, R. P. e ARAUJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, jan/fev/mar/abr 2005, n. 28.

OLIVEIRA, S. A. Escola e esporte: campos para ocupar, resistir e produzir. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 3, p. 19-35, Jul./Jun. 1999-2000.

- OLIVEIRA, V. M. **O Esporte pode tudo**. São Paulo: Cortez, 2009.
- OLIVEIRA, V. M. **O que é educação física**. 4ª reimpr. 11 ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- OUTRA oportunidade para aula de Educação Física. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 20 mar. 1983.
- PAIVA, F. **Ciência e poder simbólico no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos, 1994.
- PAIVA, F. Constituição do campo da Educação Física no Brasil: ponderações acerca de sua especificidade e autonomia. In: BRACHT, V. & CRISORIO, R. (Orgs.). **Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectiva**. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003a.
- PAIVA, F. **Sobre o pensamento médico-higienista e a escolarização: condições de possibilidade para o engendramento do campo da educação física no Brasil**. 2003b. 450f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- PIAN, C. A.; SANTA-CRUZ, J. A pós- graduação no Brasil: evolução do número de doutores titulados no período de 2000 a 2011. In: **XV Congresso Latino-Iberoamericano de Gestão de Tecnologia**, Portugal, outubro de 2013. Disponível em: http://www.altec2013.org/programme_pdf/107.pdf
- PICH, S. Cultura corporal de movimento. **Dicionário crítico de educação física**. 3 ed. rev. e ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014. p. 163-165.
- PROGRESSISTA. In: AULETE, C. **Minidicionário contemporâneo de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004. p. 650.
- PROGRESSO. In: BOTTOMORE, T. (Ed.). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001. p. 303-304.
- RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. **Em busca do sentido da obra de Jean Piaget**. São Paulo: Ática, 1984.

RANGEL, I. C. A., DARIDO, S. C. Jogos e brincadeiras. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A (Coord.) **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

ROCHA, M., TENÓRIO, K. M., SOUZA JÚNIOR, M., NEIRA, M. **As teorias curriculares nas produções acerca da educação física escolar: uma revisão sistemática**. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 2015, Vitória (ES). **Anais do XIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**, 2015.

RODRIGUES, A. G. Gênese e sentido dos parâmetros curriculares nacionais e seus desdobramentos para a educação física escolar brasileira. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 135-147, jan. 2002.

RODRIGUES, H. A., DARIDO, S. C. As três dimensões dos conteúdos na prática pedagógica de uma professora de educação física com mestrado: um estudo de caso. **R. da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 19, n. 1, p. 51-64, 1. trim. 2008.

RODRIGUES, H. A., DARIDO, S. C. O livro didático na Educação Física escolar: a visão dos professores. **Motriz**, Rio Claro, v.17 n.1, p.48-62, jan./mar. 2011.

RODRIGUES, H. A., DARIDO, S. C. O livro didático na Educação Física escolar: a visão dos professores. **Motriz: Revista de Educação Física (Online)**, v. 17, p. 48-58, 2011.

RUFINO, L. G. B., DARIDO, S. C. Pedagogia do esporte e das lutas: em busca de aproximações. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.26, n.2, p.283-300, abr./jun. 2012.

SAMPAIO, J. O. **A educação física e a perspectiva histórico-cultural: as apropriações de Vigotski pela produção acadêmica da área**. 2013. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Distrito Federal.

SANCHES NETO, L. ; DARIDO, S. C. ; FERREIRA, L. A. ; PONTES, G. ; RAMOS, G. N. ; RODRIGUES, L. H. ; GALVÃO, Z. . Resenha do livro a Prática educativa de Antoni Zabala. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n.2, p. 195-205, 2002.

SARTORI, S. Associação de professores de educação física – APEF. COSTA, L. P. (Org.). **Atlas do esporte no Brasil**. Rio de Janeiro: CONFED, 2006.

SAVIANI, D. **Historia das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, T. T. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SOARES, C. L. **Educação física**: raízes européias e Brasil. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SOARES, C. L. Depoimento de Carmen Lúcia Soares. In: CASTELLANI FILHO, L., SOARES, C. L., TAFFAREL, C. N. Z., VARJAL, E., ESCOBAR, M. O., BRACHT, V. **Metodologia do ensino de educação física**. 2 ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

SOUZA JÚNIOR. O saber e o fazer pedagógicos da Educação Física na cultura escolar: o que é um componente curricular? In: CAPARROZ, F. E. (Org.). **Educação Física escolar: política, investigação e intervenção**. vol. 1. Vitória, ES: Proteoria, 2001.

SOUZA, R. F. Política curricular no Estado de São Paulo nos anos de 1980 e 1990. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 203-221, jan./abr. 2006.

TAFFAREL, C. N. Z. Depoimento de Celi Taffarel. In: CASTELLANI FILHO, L., SOARES, C. L., TAFFAREL, C. N. Z., VARJAL, E., ESCOBAR, M. O., BRACHT, V. **Metodologia do ensino de educação física**. 2 ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

TANI, G. Editorial. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v.18, n.1, p.5, jan./mar. 2004.

TANI, G. Abordagem desenvolvimentista: 20 anos depois. **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, v. 19, n. 3, p. 313-331, 2008.

TANI, G. Cinesiologia, educação física e esporte: ordem emanente do caos da estrutura acadêmica. **Motus Corporis**, v. 3, n. 2, p. 9-50, 1996.

TANI, G. et al. **Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

TOMMASI, L., WARDE, M. J., HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TREINAMENTO. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 06 maio 1981, p. 17.

TREINAMENTO. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 21 jul. 1982, p. 16.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

XXIV Curso Internacional de Expansão Cultural. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 09 jul. 1983, p. 28.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS: artigos selecionados**Cadernos de Formação da RBCE**

BOAVENTURA, P. L. B. Possibilidades de transformação da ginástica rítmica em esporte-conteúdo nas aulas de educação física escolar. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 45-55, mar. 2014.

BOCCHINI, D., MALDONADO, D. T. Estudos culturais em ação: tematizando o funk na escola pública. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 33-44, mar. 2014.

BUSS-SIMÃO, M. Educação física na educação infantil: compartilhando olhares e construindo saberes entre a teoria e a prática. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 9-21, jan. 2011.

BUSS-SIMÃO, M. Educação física nas escolas organizadas por ciclos de formação: socializando uma experiência. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 75-86, mai. 2012.

CHAVES, P. N., COSTA, A. L. S., ARAÚJO, A. C., SANTOS, A. P. Experienciando a ginástica rítmica na educação física escolar. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 55-66, set. 2013.

DANTAS JUNIOR, H. S. Esporte e cinema: possibilidades pedagógicas para a educação física escolar. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 67-78, set. 2012.

FREIRE, M. Educação física escolar: desafios e compromissos de uma experiência crítica e democrática. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 33-43, set. 2013.

GONZÁLEZ, F. J., FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da ef escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 9-24, set. 2009.

GONZÁLEZ, F. J., FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da ef escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 10-21, mar. 2010.

GOULART, M. C. Ginástica, circo e dança: um relato da educação física na educação infantil. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 30-42, jul. 2011.

KRÜGER, G. O tênis de campo como uma possibilidade para as aulas de educação física escolar. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 60-69, mai. 2013.

LEITE, I. P. A., VARGAS, J. M., GARCEZ, B. S. As significações da participação ativa de alunos da 5ª série do ensino fundamental na construção e reconstrução de jogos nas aulas de educação física – um relato de experiência. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 32-45, mai. 2012.

LIMA JUNIOR, H. C., CHAVES JUNIOR, S. R. Possibilidades das lutas como conteúdo na educação física escolar: o confronto em uma abordagem pedagógica com alunos de 6ª série em um colégio estadual do município de Guarapuava-PR. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 69-80, jan. 2011.

LOPES, Y. M. S., VIEIRA, A. O. A construção do saber ensinar caratê nas aulas de educação física: enfrentamentos e possibilidades na prática pedagógica da Emef “centro de Jacaraípe”, Serra-ES. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 100-110, set. 2009.

LOUREIRO, W., CRUZ JUNIOR, A. F., SILVA, E. A. Educação física e artes: trabalhando na educação infantil de maneira interdisciplinar. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 81-94, jan. 2011.

MACAMO, A. J., AZEVEDO, N. S. Ensinando práticas corporais de origem afrobrasileira e africana na educação física escolar. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 24-36, mai. 2013.

MADURO, L. A. Considerações e sugestões para o ensino das lutas no ambiente escolar. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 101-112, set. 2015.

MANDARINO, C. M. Educação física e poesia na escola: dialogando uma experiência pedagógica com o livro menino do mato, de Manoel de Barros. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 46-56, set. 2012.

MENEZES, R. P. Possibilidades de ensino-aprendizagem no handebol: análise do sistema defensivo 3:3. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 70-82, mai. 2013.

NASCIMENTO, B. D., VASCONCELOS, V. C. P., GONÇALVES, M. C. Esporte, educação física e educação infantil: estabelecendo novos diálogos. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 57-70, set. 2009.

OLIVEIRA, V. J. M., MARTINS, D. G. Itinerário de uma intervenção com crianças: um diálogo no/com o cotidiano e a sociologia da infância. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 8-18, set. 2012.

PICH, S. O atletismo como objeto de ensino da educação física escolar: primeiras aproximações. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 43-55, jan. 2011.

PORT, V. P., PRAZERES, R. M., PINTO, F. M. Lutas e surfe na educação física escolar. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 37-48, mai.2013.

REZER, R. Pressupostos orientadores para o ensino dos “futebóis” na educação física escolar... **Cadernos de Formação RBCE**, p. 71-87, set. 2009.

RICHTER, A. C. Dos lugares do esporte nas aulas de educação física: algumas possibilidades de intervenção pedagógica. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 43-56, set. 2009.

SANTOS, K. R. V., RECHIA, S., TSCHOKE, A., CHAVES JUNIOR, S. R. As possibilidades de superação da educação física sem sentido: uma experiência na prática de ensino. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 80-91, mar. 2014.

SIBIONI, J. A., RAMOS, G. N. S. A inserção da pesca amadora como conteúdo das aulas de educação física escolar. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 92-102, set. 2014.

SILVA, L. M. F., PORPINO, K. O. O ensino do esporte: relato de experiência com alunos do 5º ano. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 56-66, jul. 2011.

SILVEIRA, A. R. F. Balançando, remexendo: experiências pedagógicas de um grupo 1 (quatro meses a um ano) na educação física. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 79-88, set. 2013.

SOUSA, D. Q. O., TINÔCO, R. G., BARROS, J. M. A., BATISTA, A. P., ARAÚJO, A. C. Apontando possibilidades pedagógicas na educação física a partir da mídia-educação. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 26-40, set. 2014.

SOUZA, A. G., STRASSMANN, D. S., SERE, C. Aulas abertas às experiências de ensino do basquetebol e voleibol nos anos finais do ensino fundamental. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 49-59, mai.2013.

SOUZA, F. A., SILVA, P. C. C. A escalada nas aulas de educação física escolar no ensino médio. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 44-54, set. 2013.

SOUZA, M. I. G. O ensino da dança na escola: técnica ou criatividade? **Cadernos de Formação RBCE**, p. 32-42, jan. 2011.

SOUZA, M. S., WULFF, L. B. Séries iniciais do ensino fundamental: a cultura corporal da ginástica no processo de desenvolvimento infantil. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 20-29, jul. 2011.

TINÔCO, R. G., BATISTA, A. P., ARAÚJO, A. C. Apontando possibilidades para o ensino do badminton na educação física escolar. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 9-19, mar. 2014.

TRISTÃO, A. D. Especificidades e diluições: um relato de experiência sobre a educação física, a educação infantil e suas interfaces. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 19-30, set. 2012.

VAGO, T. M. Pensar a educação física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 25-42, set. 2009.

WENDHAUSEN, A. M. P. Conteúdos, linguagens e possibilidades: o relato de uma proposta da educação física na educação infantil. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 31-45, set. 2012.

Journal of Physical Education/ Revista da Educação Física – UEM

BARROSO, A. L. R., DARIDO, S. C. A pedagogia do esporte e as dimensões dos conteúdos: conceitual, procedimental e atitudinal. **R. da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 20, n. 2, p. 281-289, 2. trim. 2009.

BELTRAMI, D. M. Dos fins da educação física escolar. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 27-33, 2. sem. 2001.

BOSCATTO, J. D., KUNZ, E. Didática comunicativa: contribuições para a legitimação pedagógica da educação física escolar. **R. da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 20, n. 2, p. 183-195, 2. trim. 2009.

BRANDOLIN, F., KOSLINSKI, M. C., SOARES, A. J. G. A percepção dos alunos sobre a educação física no ensino médio. **Rev. Educ. Fís/UEM**, v. 26, n. 4, p. 601-610, 4. trim. 2015.

BRATIFISCHE, S. A. Avaliação em educação física: um desafio. **R. da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 14, n. 2, p. 21-31, 2. sem. 2003.

COSTA, J. C. K., OLIVEIRA, A. A. B. O eixo movimento na educação infantil: uma proposta de planejamento. **R. da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 13, n. 1, p. 115-121, 1. sem. 2002.

DINIZ, I. K. S., DARIDO, S. C. Análise do conteúdo dança nas propostas curriculares estaduais de educação física do Brasil. **Rev. Educ. Fís/UEM**, v. 26, n. 3, p. 353-365, 3. trim. 2015.

ETCHEPARE, L. S., PEREIRA, E. F., ZINN, J. L. Educação física nas séries iniciais do ensino fundamental. **R. da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 59-66, 1. sem. 2003.

FEITOSA, W. M. N., TASSITANO, R. M., TENÓRIO, M. C. M., ALBUQUERQUE, A., GUIMARÃES, F. J. P. S., LIMA NETO, A. J. Aulas de educação física no ensino médio da rede pública estadual de caruaru: componente curricular obrigatório ou facultativo? **R. da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 22, n. 1, p. 97-109, 1. trim. 2011.

FOLLE, A., POZZOBON, M. E., BRUM, C. F. Modelos de ensino, nível de satisfação e fatores motivacionais presentes nas aulas de educação física. **R. da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 145-154, 2. sem. 2005.

FOLLE, A., TEIXEIRA, F. A. Motivação de escolares das séries finais do ensino fundamental nas aulas de educação física. **Rev. Educ. Fís/UEM**, v. 23, n. 1, p. 37-44, 1. trim. 2012.

GONÇALVES, A. S., AZEVEDO, A. A. O corpo na contemporaneidade: a educação física escolar pode ressignificá-lo? **R. da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 19, n. 1, p. 119-130, 1. trim. 2008.

KLEINUBING, N. D., SARAIVA, M. C., FRANCISCHI, V. G. A dança no ensino médio: reflexões sobre estereótipos de gênero e movimento. **Rev. Educ. Fis/UEM**, v. 24, n. 1, p. 71-82, 1. trim. 2013.

LARA, L. M., OLIVEIRA, A. A. B. A expressão dos corpos pela dança: vivência e reflexão em meio escolar. **Revista da Educação Física/UEM**, (1):3-11, 1996.

MATOS, J. M. C., SANTOS, W., MELLO, A. S. SCHNEIDER, O., FERREIRA NETO, A. Conteúdos de ensino da educação física escolar: saberes compartilhados nas narrativas docentes. **Rev. Educ. Fís/UEM**, v. 26, n. 2, p. 181-199, 2. trim. 2015.

MELO, L. F., FERRAZ, O. L., NISTA-PICCOLO, V. L. O portfólio como possibilidade de avaliação na educação física escolar. **R. da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 21, n. 1, p. 87-97, 1. trim. 2010.

OLIVEIRA, A. A. B. Metodologias emergentes no ensino da educação física. **Revista da Educação Física/UEM**, 8(1):21-27, 1997.

OLIVEIRA, A. A. B., LISBOA, G. A Educação física no ensino noturno das escolas públicas de Maringá. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 157-165, 2000.

OLIVEIRA, V. J. M., MARTINS, I. R., BRACHT, V. Projetos e práticas em educação para a saúde na educação física escolar: possibilidades! **Rev. Educ. Fís/UEM**, v. 26, n. 2, p. 243-255, 2. trim. 2015.

PALAFOX, G. H. M., TERRA, D. V., PIROLO, A. L. Educação física: uma abordagem historico-cultural de educação. **Revista da Educação Física/UEM**, 8(1):3-9, 1997.

PEREIRA, A. M., CESÁRIO, M. A ginástica nas aulas de educação física: o “aquecimento corporal” em questão. **R. da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 22, n. 4, p. 637-649, 4. trim. 2011.

PEREIRA, D. W., NISTA-PICCOLO, V. L. A ética na escalada: uma análise a partir da complexidade de Edgar Morin. **Rev. Educ. Fis/UEM**, v. 24, n. 1, p. 61-69, 1. trim. 2013.

PEREIRA, F. M., PINHO, S. T., NUNES, V. V., RODRIGUES, J. L. V., AFONSO, M. R. Os escolares detestam os conteúdos ginásticos nas aulas de Educação física: motivos e alternativas. **R. da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 21, n. 2, p. 209-221, 2. trim. 2010.

PEREIRA, F. M., SILVA, A. C. Sobre os conteúdos da educação física no ensino médio em diferentes redes educacionais do rio grande do sul. **R. da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 67-77, 2. sem. 2004.

PEREIRA, R. S., MOREIRA, E. C. A participação dos alunos do ensino médio em aulas de educação física: algumas considerações. **R. da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 121-127, 2. sem. 2005.

RODRIGUES, H. A., DARIDO, S. C. As três dimensões dos conteúdos na prática pedagógica de uma professora de educação física com mestrado: um estudo de caso. **R. da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 19, n. 1, p. 51-64, 1. trim. 2008.

SANTOS, I. L., MATTHIESEN, S. Q. Orientação sexual e educação física: sobre a prática pedagógica do professor na escola. **Rev. Educ. Fis/UEM**, v. 23, n. 2, p. 205-215, 2. trim. 2012.

SANTOS, L. S. O desporto em si não educa. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 77-85, 2000.

SANTOS, V. F. VIEIRA, A. O., MELLO, A. S., SCHNEIDER, O., FERREIRA NETO, A., SANTOS, W. Educação física e o processo de escolarização: uma análise sob a perspectiva do aluno. **Rev. Educ. Fis/UEM**, v. 25, n. 4, p. 539-553, 4. trim. 2014.

SOUZA, S. A. R., OLIVEIRA, A. A. B. Estruturação da capoeira como conteúdo da educação física no ensino fundamental e médio. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 43-50, 2. sem. 2001.

TAIZA DANIELA SERON, T. D., MONTENEGRO, J., BARBOSA-RINALDI, I. P., LARA, L. M. A ginástica na educação física escolar e o ensino aberto. **R. da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 18, n. 2, p. 115-125, 2. sem. 2007.

VIEIRA, L. F., SANTOS, V. C., VIEIRA, J. L., OLIVEIRA, A. A. B. Análise da aprendizagem perceptivo-motora de crianças de 7 e 8 anos da rede de ensino público de Maringá-PR. **R. da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 39-48, 2. sem. 2004.

Revista Motrivivência

ARAÚJO, S. N. O tempo e o espaço da educação física em escolas da rede municipal de Guarani das Missões/RS. **Motrivivência**, Ano XXIV, nº 39, p. 25-34, dez./2012.

BARBIERI, A. F., PORELLI, A. B. G., MELLO, R. A. Abordagens, concepções e perspectivas de educação física quanto à metodologia de ensino nos trabalhos

publicados na Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE) em 2009. **Motrivivência**, Ano XX, n. 31, p. 223-240, dez./2008.

BENTO, L. C. M., RIBEIRO, R. D. As aulas de educação física na concepção dos alunos de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental da cidade de Indianópolis-MG. **Motrivivência**, Ano XX, n. 31, p. 354-368, dez./2008.

BOCCHINI, D., MALDONADO, D. T. Andando sobre rodas nas aulas de educação física escolar. **Motrivivência**, v. 26, n. 43, p. 277-286, dez./2014.

CARDOSO, C. L. Jogo, esporte, criança e ensino: aproximações com a Psicologia Social de Mead. **Motrivivência**, v. 26, n. 42, p. 263-280, jun./2014.

CHIQUETTO, E., FERREIRA, L. A. O ensino de atividades circenses para alunos de 5ª. série nas aulas de educação física. **Motrivivência**, Ano XX, n. 31, p. 50-65, dez./2008.

DANIEL TEIXEIRA MALDONADO, D. T., BOCCHINI, D. Ensino da ginástica na escola pública: as três dimensões do conteúdo e o desenvolvimento do pensamento crítico. **Motrivivência**, v. 27, n. 44, p. 164-176, maio/2015.

DINIZ, I. K. S., DARIDO, S. C. as danças folclóricas no currículo de educação física do estado de São Paulo: a elaboração de um blog. **Motrivivência**, v. 26, n. 42, p. 131-145, jun./2014.

DORNELLES, P. G. Marcas de gênero na educação física escolar: a separação de meninos e meninas em foco. **Motrivivência**, Ano XXIII, n. 37, p. 12-29, dez./2011.

GOMES, N. C., BARROS, A. M., FREITAS, F. P. R., DARIDO, S. C., RUFINO, L. G. B. O conteúdo das lutas nas séries iniciais do ensino fundamental: possibilidades para a prática pedagógica da Educação Física escolar. **Motrivivência**, Ano XXV, n. 41, p. 305-320, dez./2013.

GUARIZI, M. R., SHIGUNOV, V. Basquetebol: novos procedimentos metodológicos para a iniciação: uma proposta de ensino. **Motrivivencia**, Ano X111, n. 18, p. 103-107, Mar./2002.

JARDIM, N. F. P., PIZANI, J., TEIXEIRA, F. C., BARBOSA-RINALDI, I. P. O mundo do trabalho como elemento articulador dos conteúdos da educação física escolar. **Motrivivência**, v. 26, n. 43, p. 150-163, dez./2014.

JEBER, L. J. A relação teoria e prática no ensino e suas implicações na área da educação física escolar. **Motrivivência**, Ano VII, n. 8, p. 79-90, dez./1995.

LOPES, R. G. B., KERR, T. O. O ensino das lutas na educação física escolar: uma experiência no ensino fundamental. **Motrivivência**, v. 27, n. 45, p. 262-279, set./2015.

MARQUES, G. R. D. História e historiografia da educação do corpo e do ensino de educação física em instituições educacionais e legislações de ensino do período republicano. **Motrivivência**, Ano XXII, n. 35, p. 316-329, dez./2010.

NOVAES, R. C., FERREIRA, M. S., MELLO, J. G. As dimensões da avaliação na educação física escolar: uma análise da produção do conhecimento. **Motrivivência**, v. 26, n. 42, p. 146-160, jun./2014.

PAULA, A. S. N., ALBUQUERQUE, E. S., VASCONCELOS FILHO, J. O., LIMA, K. R. R., SOUSA, J. L. P., MOURA, J. B. F., SILVA, A. A. V. O ensino da educação física e a sua infraestrutura em questão: correlação com a prática pedagógica dos professores das escolas da rede municipal de Sobral/CE. **Motrivivência**, Ano XXIV, n. 39, p. 57-65, dez./2012.

RODRIGO CORDEIRO CAMILO, R. C., BETTI, M. Multiplicação e convergência das mídias: desafios para a educação física escolar. **Motrivivência**, Ano XXII, n. 34, p. 122-135, Jun./2010.

SILVA, A. C. Tematizando o discurso da mídia sobre saúde com alunos do ensino médio. **Motrivivência**, Ano XXIII, n. 37, p. 115-122, dez./2011.

SILVA, J. K. F., DOHMS, F. C., CRUZ, L. M., TIMOSSI, L. S. Jogos cooperativos: contribuição na escola como meio socializador entre crianças do ensino fundamental. **Motrivivência**, Ano XXIV, n. 39, p. 195-205, dez./2012.

SILVA, R. R. V. O jogo de xadrez como recurso didático-pedagógico nas aulas de educação física. **Motrivivência**, Ano XX, n. 31, p. 19-35, dez./2008.

TEIXEIRA, F. A. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: reflexões sobre as aulas de exclusão. **Motrivivência**, Ano XXI, n. 32/33, p. 335-343, jun-dez./2009.

ANDRÉ, M. H., RUBIO, K. O jogo na escola: um retrato das aulas de Educação Física de uma 5ª série. **Motriz**, Rio Claro, v.15 n.2 p.284-296, abr./jun. 2009.

BRASILEIRO, L. T. O ensino da dança na Educação Física: formação e intervenção pedagógica em discussão. **Motriz**, Rio Claro, v.14 n.4, p.519-528, out./dez. 2008.

CALEGARI, R. L., PRODÓCIMO, E. Jogos populares na escola: uma proposta de aula prática. **Motriz**, Rio Claro, v.12 n.2 p.133-141, maio/ago. 2006.

DARIDO, S. C., GALVÃO, Z., FERREIRA, L. A., FIORIN, G. Educação física no ensino médio: reflexões e ações. **Motriz**, Rio Claro, v.5 n.2, p. 138-145, dez. 1999.

DARIDO, S. C., IMPOLCETTO, F. M., BARROSO, A. L. R., RODRIGUES, H. A. Livro didático na Educação Física escolar: considerações iniciais. **Motriz**, Rio Claro, v.16 n.2 p.450-457, abr./jun. 2010.

DINIZ, I. K. S., DARIDO, S. C. Livro didático: uma ferramenta possível de trabalho com a dança na Educação Física Escolar. **Motriz**, Rio Claro, v.18 n.1, p.176-185, jan./mar. 2012.

FIORINI, M. L. S., DELIBERATO, D., MANZINI, E. J. Estratégias de ensino para alunos deficientes visuais: a Proposta Curricular do Estado de São Paulo. **Motriz**, Rio Claro, v.19 n.1, p.62-73, jan./mar. 2013.

FREIRE, E. S., OLIVEIRA, J. G. M. Educação Física no Ensino Fundamental: identificando o conhecimento de natureza conceitual, procedimental e atitudinal. **Motriz**, Rio Claro, v.10, n.3, p.141-151, set./dez. 2004.

GALVÃO, Z. A construção do jogo na escola. **Motriz**, Rio Claro, v. 2 n. 2, p.107-110, dez. 1996.

GASPARI, T. C. A dança aplicada às tendências da educação física escolar. **Motriz**, Rio Claro, v.8 n.3, p. 123-129, set./dez. 2002.

GUEDES, D. P. Educação para a saúde mediante programas de Educação Física Escolar. **Motriz**, Rio Claro, v.5, n.1, p. s/n, jun. 1999.

KAWASHIMA, L. B., SOUZA, L. B., FERREIRA, L. A. Sistematização de conteúdos da Educação Física para as séries iniciais. **Motriz**, Rio Claro, v.15 n.2, p.458-468, abr./jun. 2009.

LARISSA RAFAELA GALATTI, L. R., PAES, R. R., DARIDO, S. C. Pedagogia do esporte: livro didático aplicado aos jogos esportivos coletivos. **Motriz**, Rio Claro, v.16 n.3 p.751-761, jul./set. 2010.

MATTHIESEN, S. Q., SILVA, M. F. G., SILVA, A. C. L. Atletismo na escola. **Motriz**, Rio Claro, v.14 n.1 p.96-104, jan./mar. 2008.

PINTO, J. A., CUNHA, F. H. G. O tênis como alternativa no currículo escolar para crianças entre 8 e 12 anos. **Motriz**, Rio Claro, v. 4, n.1 p.26-34, jun. 1998.

PRADO, V. M., MATTHIESEN, S. Q. Para além dos procedimentos técnicos: o atletismo em aulas de Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v.13 n.2 p.120-127, abr./jun. 2007.

RANGEL, I. C. A., SILVA, E. V. M., SANCHES NETO, L., DARIDO, S. C., IÓRIO, L. S., MATTHIESEN, S. Q., GALVÃO, Z., RODRIGUES, L. H., LORENZETTO, L. A., CARREIRO, E. A., VENÂNCIO, L., MONTEIRO, A. A. Educação Física Escolar e multiculturalismo: possibilidades pedagógicas. **Motriz**, Rio Claro, v.14 n.2 p.156-167, abr./jun. 2008.

RESENDE, H. G., SOARES, A. J. G., MOURA, D. L. Caracterização dos modelos de estruturação das aulas de educação física. **Motriz**, Rio Claro, v.15 n.1 p.37-49, jan./mar. 2009.

REVERDITO, R. S., SCAGLIA, A. J. A gestão do processo organizacional do jogo: uma proposta metodológica para o ensino dos jogos coletivos. **Motriz**, Rio Claro, v.13 n.1 p.51-63, jan./mar. 2007.

RIBAS, J. F. M. Praxiologia Motriz: construção de um novo olhar dos jogos e esportes na escola. **Motriz**, Rio Claro, v.11 n.2 p.103-110, maio/ago. 2005.

RIBAS, J. F. M. Praxiologia Motriz: instrumentalizando a prática pedagógica para o ensino dos esportes coletivos. **Motriz**, Rio Claro, v.16 n.1 p.240-250, jan./mar. 2010.

ROSÁRIO, L. F. R., DARIDO, S. C. A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Motriz**, Rio Claro, v.11 n.3 p.167-178, set./dez. 2005.

SILVA, J. V. P., DAGOSTIN, K. U. D., NUNEZ, P. R. M. Educação física e conteúdos trabalhados nas séries iniciais do ensino fundamental. **Motriz**, Rio Claro, v.15 n.3 p. 592-599, jul./set. 2009.

SILVA, R., MACIEL, P. B. Características da educação física do ensino médio noturno. **Motriz**, Rio Claro, v.15 n.2 p.247-256, abr./jun. 2009.

SOUZA JÚNIOR, O. M., DARIDO, S. C. Influências da cultura escolar no desenvolvimento de propostas coeducativas em aulas de Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v.9, n.3, p.143-151, set./dez. 2003.

TENÓRIO, K. M. R., BEZERRA, B. B., SOUZA JÚNIOR, M., GOMES-DA-SILVA, P. N., MELO, M. S. T. Propostas curriculares Estaduais para Educação Física: uma análise do binômio intencionalidade-avaliação. **Motriz**, Rio Claro, v.18 n.3, p.542-556, jul./set. 2012.

Revista Movimento

BERTAZZOLI, B. F., ALVES, D. A., AMARAL, S. C. F. Uma abordagem pedagógica para a capoeira. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 02, p. 207-229, maio/ago. 2008.

BOSSLE, F. Planejamento de ensino na educação física: uma contribuição ao coletivo docente. **Movimento**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 31-39, jan./abr. 2002.

CLEMENTE, F. M. Princípios pedagógicos dos teaching games for understanding e da pedagogia não-linear no ensino da educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 02, p. 315-335, abr/jun de 2012.

FREIRE, J. B., GODA, C. Fabrincando: as oficinas do jogo como proposta educacional nas séries iniciais do ensino fundamental. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 111-134, jan./abr. 2008.

HIRAI, R. T., CARDOSO, C. L. Possibilidades para o ensino orientado na problematização: para a realização da concepção de “aulas abertas às experiências”. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 01, p. 99-116, jan./mar. 2009.

KRAVCHYCHYN, C., OLIVEIRA, A. A. B., CARDOSO, S. M. V. Implantação de uma proposta de sistematização e desenvolvimento da educação física do ensino médio. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 02, p. 39-62, maio/ago. 2008.

MOURA, D. L., SOARES, A. J. G. Cultura e educação física: uma análise etnográfica de duas propostas pedagógicas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 687-709, abr./jun. de 2014.

NASCIMENTO, P. R. B., ALMEIDA, L. A tematização das lutas na educação física escolar: restrições e possibilidades. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 03, p. 91-110, set./dez. 2007.

OLIVEIRA, G. T., RIBAS, J. F. M. Articulações da praxiologia motriz com a concepção crítico-emancipatória. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 01, p. 131-148, jan./mar. 2010.

RESENDE, H. G. Reflexões sobre algumas contradições da educação física no âmbito da escola pública e alguns caminhos didático-pedagógicos na perspectiva da cultura corporal. **Movimento**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 20-28, 1994.

RODRIGUES, H. A., DARIDO, S. C. A técnica esportiva em aulas de educação física: um olhar sobre as tendências sócio-culturais. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 02, p. 137-154, maio/ago. 2008.

SOUZA, M. S., BACCIN, E. V. C. A técnica no ensino dos esportes: relações entre o campo de conhecimento das ciências sociais e das ciências naturais. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 03, p. 127-143, jul./set. 2009.

Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE)

ARAGÃO, M. G. S., TORRES, A. N., CARDOSO, C. K. N. Consciência corporal: uma concepção filosófico-pedagógica de apreensão do movimento. **Rev. Bras. de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 115-131, jan. 2001.

BATISTA, S. R., BETTI, M. A televisão e o ensino da educação física na escola uma proposta de intervenção. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 26, n. 2, p. 135-148, jan. 2005.

BETTI, M. Ensino de primeiro e segundo graus: educação física para quê? **Rev. Bras. de Ciências do Esporte**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 282-287, jan. 1992.

- BETTI, M. Valores e finalidades na educação física escolar: uma concepção sistêmica. **Rev. Bras. de Ciências do Esporte**, Santa Maria, v. 16, n. 1, p. 14-21, out. 1994.
- BETTI, M., KUNZ, E., ARAÚJO, L. C. G., GOMES-DA-SILVA, E. Por uma didática da possibilidade implicações da fenomenologia de Merleau-Ponty para a educação física. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 39-53, jan. 2007.
- BÖHME, M. T. S., KISS, M. A. P. D., BUSSAB, W. O. Análise da educação física em nível pré-escolar no município de São Paulo. **Rev. Bras. de Ciências do Esporte**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 98-103, maio 1986.
- BRACHT, V. A educação física escolar como campo de vivência social. **Rev. Bras. de Ciências do Esporte**, São Paulo, v. 9, n. 3, p. 23-39, maio 1988.
- CANFIELD, M. S., FERREIRA NETTO, C. A. Aprendizagem da tarefa de rebater sob duas condições diferentes de incerteza ambiental, em crianças de 6 a 9 anos de idade. **Rev. Bras. de Ciências do Esporte**, Santa Maria, v. 16, n. 2, p. 114-121, jan. 1995.
- CAPARROZ, F. E., BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007.
- CAROLINA PICCHETTI NASCIMENTO, C. P., DANTAS, L. E. P. B. T. O desenvolvimento histórico-cultural da criança nas aulas de educação física: possibilidades de trabalho a partir da atividade principal e dos temas. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 31, n. 1, p. 147-161, set. 2009.
- CASTRO JÚNIOR, L. V., SANT'ANNA SOBRINHO, J. O ensino da capoeira: por uma prática nagô. **Rev. Bras. de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 89-103, jan. 2002.
- CORREIA, M. M. Jogos cooperativos perspectivas, possibilidades e desafios na educação física escolar. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 149-164, jan. 2006.
- COSTA, A. Q., BETTI, M. Mídias e jogos do virtual para uma experiência corporal educativa. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 165-178, jan. 2006.
- DARIDO, S. C. Apresentação e análise das principais abordagens da educação física escolar. **Rev. Bras. de Ciências do Esporte**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 58-66, set. 1998.

DEVIDE, F. P., RIZZUTI, E. V. Transformações periféricas das representações das representações sociais de alunos do ensino fundamental sobre a educação física escolar após intervenção pedagógica. **Rev. Bras. de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 117-136, maio 2001.

DUPRAT, R. M., BORTOLETO, M. A. C. Educação física escolar pedagogia e didática das atividades circenses. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 171-189, jan. 2007.

FALCÃO, J. M., VENTORIM, S., SANTOS, W., FERREIRA NETO, A. Saberes compartilhados no ensino de jogos e brincadeiras: maneiras/artes de fazer na educação física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 615-631, jul./set. 2012.

FALKENBACH, A. P., DREXSLER, G., WERLE, V. Didática da educação física e inclusão. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 103-119, jan. 2007.

FARIA, E. L. Quando “*rola a bola*”: reflexões sobre as práticas futebolísticas e a forma escolar nas aulas de educação física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 501-513, abr./jun. 2014.

FARINATTI, P. T. V. Educação física escolar e aptidão física: um ensaio sob o prisma da promoção da saúde. **Rev. Bras. de Ciências do Esporte**, Santa Maria, v. 16, n. 1, p. 42-48, out. 1994.

FENSTERSEIFER, P. E., SILVA, M. A. Ensaio o “novo” em educação física escolar: a perspectiva de seus atores. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 119-134, jan./mar. 2011.

FONSECA, I. F., MUNIZ, N. L. O brincar na educação física escolar: em busca da valorização de diferentes perspectivas. **Rev. Bras. de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 21, n. 2-3, p. 81-84, jan./maio 2000.

FRANÇOSO, S., NEIRA, M. G. Contribuições do legado freireano para o currículo da educação física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 531-546, abr./jun. 2014.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. Educação física e pedagogia: a questão dos conteúdos. **Rev. Bras. de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 11, n. 2, p. 133-135, jan. 1990.

GUIMARÃES, S. S. M., MARTINS, I. C., LUCENTINI, L., CARBINATTO, M. V., MOREIRA, W. W., SIMÕES, R. Educação física no ensino médio e as discussões

sobre meio ambiente um encontro necessário. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 28, n. 3, p. 157-172, maio 2007.

HILDEBRANDT, R., OLIVEIRA, A. A. B. A necessidade de mudança metodológica no ensino de educação física. **Rev. Bras. de Ciências do Esporte**, Santa Maria, v. 16, n. 1, p. 6-13, out. 1994.

JESUS, J. F. Estágios de aprendizagem motora e suas implicações para o ensino de habilidades motoras. **Rev. Bras. de Ciências do Esporte**, Santa Maria, v. 16, n. 3, p. 191-195, maio 1995.

JOÃO BATISTA FREIRE, J. B., FEIJÓ, A. T. M. Oficinas do jogo: uma abordagem pedagógica transdisciplinar nas séries iniciais do ensino fundamental. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 29, n. 3, p. 107-121, maio 2008.

LUGUETTIA, C. N., FERRAZA, O. L., NUNOMURAB, M., BÖHME, M. T. S. O planejamento das práticas esportivas escolares no ensino fundamental na cidade de Santos. **Rev Bras Ciênc Esporte**. 2015;37(4):314-322.

MEDEIROS, F. E. O futebol de seis “quadrados” nas aulas de educação física uma experiência de ensino com princípios didáticos da abordagem crítico-emancipatória. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 191-209, jan. 2007.

MELLO, A. S., SANTOS, W., KLIPPEL, M. V., ROSA, A. P., VOTRE, S. J. Educação física na educação infantil: produção de saberes no cotidiano escolar. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 467-484, abr./jun. 2014.

MELO, J. P. O ensino da educação física para deficientes visuais. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 117-131, maio 2004.

NAVARRO, M. S., PRODÓCIMO, E. Brincar e mediação na escola. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 633-648, jul./set. 2012.

NEIRA, M. G., NUNES, M. L. F. Contribuições dos estudos culturais para o currículo da educação física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 671-685, jul./set. 2011.

OLIVEIRA, A. A. B. Diagnóstico do funcionamento da prática da educação física de 1ª a 4ª série do 1º grau, em escolas da rede oficial de ensino, da zona urbana de Maringá-PR. **Rev. Bras. de Ciências do Esporte**, São Paulo, v. 6, n. 3, p. 203-214, maio 1985.

PICCOLI, J. C. J. A prática da educação física nas escolas estaduais de 1º grau no Rio Grande do Sul. **Rev. Bras. de Ciências do Esporte**, São Paulo, v. 8, n. 2-3, p. 171-175, jan./maio 1987.

PORTO, E. T. R. A dança na idade pré-escolar. **Rev. Bras. de Ciências do Esporte**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 38-40, set. 1992.

PUCHTA, D. R., OLIVEIRA, M. A. T. O livro como ferramenta pedagógica para a inserção da educação física e da ginástica no ensino público primário paranaense (fim do século XIX e início do século XX). **Rev Bras Ciênc Esporte**. 2015;37(3):272-279.

RAMOS, J. R. S. A semiologia e a educação física: um diálogo com Betti e Parlebas. **Rev. Bras. de Ciências do Esporte**, São Paulo, v. 21, n. 2-3, p. 121-128, jan./maio 2000.

SARAIVA, M. C. Elementos para uma concepção do ensino de dança na escola: a perspectiva da educação estética. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 30, n. 3, p. 157-171, maio 2009.

SBORQUIA, S. P., GALLARDO, J. S. P. As danças na mídia e as danças na escola. **Rev. Bras. de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 105-118, jan. 2002.

SILVA, E. J. S. A educação física como componente curricular na educação infantil: elementos para uma proposta de ensino. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 127-142, maio 2005.

SILVA, R. B., OLIVEIRA, A. A. B., LARA, L. M., RINALDI, I. P. B. A educação física escolar em Maringá experiências de ensino-aprendizagem no cotidiano das aulas. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 69-83, jan. 2007.

SILVEIRA, G. C. F., PINTO, J. F. Educação física na perspectiva da cultura corporal: uma proposta pedagógica. **Rev. Bras. de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 137-150, maio 2001.

SOARES, A. J. G., MILLEN NETO, A. R., FERREIRA, A. C. A pedagogia do esporte na educação física no contexto de uma escola eficaz. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 297-310, abr./jun. 2013.

SOARES, C. Sobre metodologia: cultura, ciência e técnica. **Rev. Bras. de Ciências do Esporte**, Santa Maria, v. 16, n. 1, p. 22-27, out. 1994.

SOUZA JÚNIOR, M. Educação física numa proposta pedagógica em ciclos de aprendizagens. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 85-101, jan. 2007.

TAVARES, M. O ensino do jogo na escola: uma abordagem metodológica para a prática pedagógica dos professores de educação física. **Rev. Bras. de Ciências do Esporte**, Santa Maria, v. 16, n. 2, p. 100-107, jan. 1995.

TENÓRIO, K. M. R., OLIVEIRA, R. F. C., LIMAC, R. B. T., CAMINHA, I. O., MELO, M. S. T., SOUZA JÚNIOR, M. Propostas curriculares para educação física em Pernambuco: entendimentos acerca do esporte. **Rev Bras Ciênc Esporte**. 2015;37(3):280-288.

VIEIRA, E. M. Educação física e a cultura corporal: as orientações didático-metodológicas em questão. **Rev. Bras. de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 21, n. 2-3, p. 77-80, jan./maio 2000.

Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (RBEFE)

ANTUNES, F. H. C., DANTAS, L. Sistematização do conhecimento declarativo em educação física escolar de 5a à 8a séries do ensino fundamental. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.24, n.2, p.205-21, abr./jun. 2010.

BARROSO, A. L. R., DARIDO, S. C. Voleibol escolar: uma proposta de ensino nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal do conteúdo. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.24, n.2, p.179-94, abr./jun. 2010.

CORREIA, W. R. Educação Física Escolar e Artes Marciais: entre o combate e o debate. **Rev Bras Educ Fís Esporte**, São Paulo, 2015 abr-jun; 29(2):337-44.

DARIDO, S. C. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Rev. bras. Educ. Fís. Esp.**, São Paulo, v.18, n.1, p.61-80, jan./mar. 2004.

RUFINO, L. G. B., DARIDO, S. C. Pedagogia do esporte e das lutas: em busca de aproximações. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.26, n.2, p.283-300, abr./jun. 2012.

SANCHES NETO, L., BETTI, M. Convergência e integração: uma proposta para a educação física de 5a. a 8a. série do ensino fundamental. **Rev. bras. Educ. Fís. Esp.**, São Paulo, v.22, n.1, p.5-23, jan./mar. 2008.

SILVEIRA, S. R., BASSO, L., FREUDENHEIM, A. M., CORRÊA, U. C., FERREIRA, M. G., TANI, G. Aquisição da habilidade motora rebater na educação física escolar: um estudo das dicas de aprendizagem como conteúdo de ensino. **Rev Bras Educ Fís Esporte**, São Paulo, 2013 Jan-Mar; 27(1):149-57.

TANI, G., BASSO, L., CORRÊA, U. C. O ensino do esporte para crianças e jovens: considerações sobre uma fase do processo de desenvolvimento motor esquecida. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.26, n.2, p.339-50, abr./jun. 2012.

TANI, G., BASSO, L., SILVEIRA, S. R., CORREIA, W. R., CORRÊA, U. C. O ensino de habilidades motoras esportivas na escola e o esporte de alto rendimento: discurso, realidade e possibilidades. **Rev Bras Educ Fís Esporte**, São Paulo, 2013 jul./set; 27(3):507-18.

Revista Pensar a Prática

ALVES, M. S., FALCÃO, A. P. S. T., BRASILEIRO, L. T., MELO, M. S. T., MEDEIROS, F. R. C. O ensino da dança no ensino fundamental II e ensino médio da rede estadual de Recife-PE. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 2, p. 350-367, abr./jun. 2015.

BOSCATTO, J. D., KUNZ, E. Didática comunicativa e interação social: fundamentos teóricos para práticas emancipatórias da educação física escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 4, p. 1030-1044, out./dez. 2012.

BRANDL NETO, I., SILVA, S. A. P. S., MIRANDA, M. L. J. A produção do conhecimento referente à temática metodologia de ensino na educação física escolar: um estudo sobre os procedimentos metodológicos. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 3, p. 695-714, jul./set. 2013.

BRASILEIRO, L. T. O conteúdo “dança” em aulas de educação física: temos o que ensinar? **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 6, p. 45-58, Jul./Jun. 2002-2003.

BUSS-SIMÃO, M., FIAMONCINI, L. Educação física na educação infantil: reflexões sobre a possibilidade de trabalhos com projetos. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 297-314, jan./mar. 2013.

CAETANO, A. JANUÁRIO, C. Motivação, teoria das metas discentes e competência percebida. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 12 n. 2, p. 1-12, maio/ago. 2009.

CAETANO, A. O jogo nas aulas de educação física e suas implicações no desenvolvimento moral. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 3, p. 783-799, jul./set. 2014.

CARLAN, P., DOMINGUES, S. C., KUNZ, E. Didática da educação física brasileira: uma compreensão da produção científica. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 12, n. 3, p. 1-11, set./dez. 2009.

COELHO, V. A. C., TOLOCKA, R. E. Interações sociais e características pessoais em jogos de arremessos na educação física infantil. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 3, p. 718-733, jul./set. 2014.

CORDEIRO JÚNIOR, O. Em busca da construção de uma proposta teórico-metodológica para o ensino do judô escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 3, p. 97-105, Jul./Jun. 1999-2000.

CORDOVIL, A. P. R., GOMES, C. F., MOREIRA, E. C., SILVA, M. C. R. O espaço da educação física na escola: um estudo sobre os conteúdos das aulas no ensino médio. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 4, p. 834-847, out./dez. 2015.

D'AVILA, J. L., FERNANDES, C. M. A pesquisa escolar como instrumento pedagógico: um dos caminhos para ampliar as situações didáticas da educação física escolar no ensino fundamental. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 331-343, jan./mar. 2014.

DAMAZIO, M. S., SILVA, M. F. P. O ensino da educação física e o espaço físico em questão. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11 n. 2, p. 197-207, maio/ago. 2008.

DEVIDE, F. P., OLIVEIRA, G. A. S., FERREIRA, M. S. Ampliando o campo de intervenção da educação física escolar a partir da análise da escada da aptidão para toda a vida. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 8 n. 1, p. 1-19, Jan./Jun. 2005.

FABIANI, D. J. F., SCAGLIA, A. J., ALMEIDA, J. J. G. O jogo de faz de conta e o ensino da luta para crianças: criando ambientes de aprendizagem. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 130-142, jan./mar. 2016.

GARANHANI, M. C. A educação física na escolarização da pequena infância. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 5, p. 106-122, Jul./Jun. 2001-2002.

GEHRES, A. F., BRASILEIRO, L. T. Frevo/passos: uma alegria urbana e tensa: como ensinar? **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 4, out./dez. 2014.

GONÇALVES, A. G. Utilização de recursos pedagógicos por professores da educação infantil. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 395-413, jan./mar. 2014.

GONÇALVES, V. O., SILVA, K. S. D., FERNANDES, D. P., FERREIRA, L. B. Educação física adaptada e avaliação: um caminho para o trabalho motor em alunos com deficiência mental. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 7 n. 2, p. 231-243, Jul./Dez. 2004.

GREGÓRIO, L. V., WIGGERS, I. D., ALMEIDA, D. F. “Isso é aula de educação física?” práticas corporais na escola. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 4, out./dez. 2014.

GUIMARÃES, G. Dança nos ciclos de escolarização: aproximações teóricas. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 6, p. 21-29, Jul./Jun. 2002-2003.

HEINE, V., CARBINATTO, M. V., NUNOMURA, M. Estilos de ensino e a iniciação da capoeira para crianças de 7 a 10 anos de idade. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 12 n. 1, p. 1-12, jan./abr. 2009.

IMPOLCETTO, F. I., TERRA, J. D., ROSÁRIO, L. F. R., DARIDO, S. C. As práticas corporais alternativas como conteúdo da educação física escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 267-281, jan./mar. 2013.

IORA, J. A., MARQUES, C. L. O atletismo escolar: proposta de organização de aulas a partir da proposta crítico-emancipatória e didática comunicativa. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 550-567, abr./jun. 2013.

KISHIMOTO, S. T., MARCO, A., SOARES, D. B., PONTIN, A. L. Educação física escolar e a técnica de origami na educação infantil. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 359-376, jan./mar. 2014.

- KLEINUBING, N. D., SERVO, G., REZER, R., MATIELLO, M. L. S. A dança na perspectiva crítico-emancipatória: uma experiência no contexto do ensino médio. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 3, p. 711-728, jul./set. 2012.
- LIMA, L. B. Q., CARRARA, P., DUARTE, L. H., CIPRIANO, D. A., NUNOMURA, M. A ginástica artística na proposta curricular para a educação física em São Paulo. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 2, p. 395-406, abr./jun. 2015.
- MALDONADO, D. T., BOCCHINI, D., BARRETO, A., RODRIGUES, G. M. As dimensões atitudinais e conceituais dos conteúdos na educação física escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 546-559, jan./mar. 2014.
- MANFROI, M. N., FERREIRA, J. R. P., MARINHO, A. Por outra educação física escolar: natureza, cultura e experiências na Costa da Lagoa (SC). **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 3, p. 675-686, jul./set. 2015.
- MARCASSA, L. Metodologia do ensino da ginástica: novos olhares, novas perspectivas. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 7 n. 2, p. 171-186, Jul./Dez. 2004.
- MARTINS, A. B. R., FREIRE, E. S. O envolvimento dos alunos nas aulas de educação física: um estudo de caso. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 3, p. 760-774, jul./set. 2013.
- MIRON, E. M., COSTA, M. P. R. Barreiras físicas e o acesso às aulas de educação física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 377-394, jan./mar. 2014.
- MOLINA, F. F., FREIRE, E. S., MIRANDA, M. L. J. A construção da autonomia nas aulas de educação física: aplicação e avaliação de uma proposta pedagógica. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 3, p. 662-674, jul./set. 2015.
- Moura, D. L., Antunes, M. M. Aprendizagem técnica, avaliação e educação física escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 3, p. 835-848, jul./set. 2014.
- NEIRA, M. G. A cultura corporal popular como conteúdo do currículo multicultural da educação física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11 n. 1, p. 81-89, jan./jul. 2008.
- NORONHA, F. D. A., PINTO, R. N. Capoeira nas aulas de educação física: uma proposta de intervenção. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 7 n. 2, p. 123-138, Jul./Dez. 2004.

NUNES, H. F. P., PIMENTA, T. F. F., CESANA, J., DRIGO, A. J. Educação física, futebol e gênero: uma proposta de ensino a partir das relações de poder. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 4, p. out./dez. 2014.

OLIVEIRA, C. F., SILVA, L. O., MOLINA NETO, V. Arquitetura escolar e o ensino de educação física: relações (im)possíveis. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 1-10, maio/ago. 2011.

OLIVEIRA, N. R. C., LOURDES, L. F. C. Ginástica geral na escola: uma proposta metodológica. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 7 n. 2, p. 221-230, Jul./Dez. 2004.

OLIVEIRA, S. A. Escola e esporte: campos para ocupar, resistir e produzir. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 3, p. 19-35, Jul./Jun. 1999-2000.

PEREIRA, F. M. Nível médio de ensino: aulas de educação física como espaço de concretização pedagógica no cotidiano escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 2, p. 136-155, Jun./Jun. 1998-1999.

PICCININI, L., SARAIVA, M. C. A dança-improvisação e o corpo vivido: ressignificando a corporeidade na escola. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 3, p. 728-742, jul./set. 2012.

PIZANI, J., OLIVEIRA, A. A. B., BARBOSA-RINALDI, I. P. Investigação diagnóstica no ensino médio na cidade de Maringá: um estudo de caso. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 4, p. 883-898, out./dez. 2012.

RAMALHO, M. H. S., ALMEIDA, C. R., MACHADO, Z., SANTOS, J. O. L., NOBRE, G. C. Avaliação na educação física escolar: uma análise a partir do modelo de inteligência motora. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 4, p. 871-882, out./dez. 2012.

REVERDITO, R. S., SCAGLIA, A. J., SILVA, S. A. D., GOMES, T. M. R., PESUTO, C. L., BACCARELLI, W. Competições escolares: reflexão e ação em pedagogia do esporte para fazer a diferença na escola. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11 n. 1, p. 37-45, jan./jul. 2008.

SADI, R. S., COSTA, J. C., SACCO, B. T. Ensino de esportes por meio de jogos: desenvolvimento e aplicações. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11 n. 1, p. 17-26, jan./jul. 2008.

SAYÃO, M. N., MUNIZ, N. L. O planejamento na educação física escolar: um possível caminho para a formação de um novo homem. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 7 n. 2, p. 187-203, Jul./Dez. 2004.

SEBASTIÃO, L. L., FREIRE, E. S. A utilização de recursos materiais alternativos nas aulas de educação física: um estudo de caso. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 12 n. 3, p. 1-12, set./dez. 2009.

SOARES, A. F. Os projetos de ensino e a educação física na educação infantil. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 5, p. 15-38, Jul./Jun. 2001-2002.

ANEXO 1

Ordenada pela quantidade de referências

Nº	LIVRO	QUANTIDADE DE CITAÇÕES	QUANTIDADE DE REFERÊNCIAS
1	SOARES, C. L. et al. Metodologia do ensino de educação física . São Paulo: Cortez, 1992.	151	*69
2	KUNZ, Elenor. Transformação didático-pedagógica do Esporte . Ijuí: Unijuí, 1994.	132	*42
3	FREIRE, J.B. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física . São Paulo, Sipione. 1989.	52	*22
4	BETTI, Mauro. Educação física e sociedade . São Paulo: Movimento, 1991.	25	*18
5	TANI, G. et alii. Educação Física Escolar: uma abordagem desenvolvimentista . São Paulo: EDUSP. e. 1, 1988.	31	*16
6	DARIDO, Suraya Cristina. Educação Física na escola: questões e reflexões . Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.	28	*14
7	DAOLIO, J. Da cultura do corpo . Campinas: Papirus, 1995.	23	*12
8	BRACHT, Valter. Educação Física e aprendizagem social . Porto Alegre: Magister, 1992,122p.	19	*12
9	HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. Concepções abertas no ensino da Educação Física . Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1986.	23	*11
10	KUNZ, E. Educação Física: ensino & mudanças . Ijuí: EdUnijuí, 1991.	19	*11
11	MARQUES, Isabel A. Ensino de dança hoje: textos e contextos . 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.	28	*8
12	GHIRALDELLI JÚNIOR, P. Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira . São Paulo: Loyola, 1991.	10	*8

13	MEDINA, J. P. S. A educação física cuida do corpo e... “mente”: bases para a renovação e transformação da educação física. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 1990.	8	*7
14	CASTELLANI FILHO , Lino. Educação Física no Brasil: a história que não se conta. Campinas, Papirus, 1994.	6	*7
15	GRUPO DE ESTUDOS AMPLIADOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA. Diretrizes curriculares para a Educação Física no ensino fundamental e na educação infantil da rede municipal de Florianópolis. Florianópolis: Nepef/UFSC-SME, 1996.	5	*7
16	GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. Tradução: Maria Aparecida da Silva Pereira Araújo. São Paulo: Phorte, 2003. cap. 12, p. 408-430.	12	*6
17	SOARES, C. L. Educação física: raízes européias e Brasil. Campinas: Papirus, 1994.	9	*6
18	NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Pedagogia da cultura corporal: críticas e alternativas. 2ª ed. São Paulo: Phorte, 2008.	7	*6
19	DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A (Coord.) Educação física na escola : implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.	8	*5
20	FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. Educação como prática corporal. São Paulo: Scipione, 2004.	6	*4
21	PALMA , A. P. T. V.; OLIVEIRA, A. A. B.; PALMA, J. A. V. Educação Física e a organização curricular. Londrina: EDUEL, 2008	6	*4
22	BRACHT, V. Educação Física: conhecimento e especificidade. In: SOUSA, E. S.; VAGO, T. M. (Org.). Trilhas e partilhas: Educação Física na cultura escolar e nas práticas sociais. Belo Horizonte: Cultura, 1997. p.13-23.	4	*4
23	SANTIN, S. Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade. Ijuí: Unijuí, 1987.	4	*4

24	CAPARROZ, F. E. Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola. 3. ed. São Paulo: Autores associados, 2007.	4	*4
25	KUNZ, Elenor. Didática da Educação Física 1. 2. ed. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2001.	4	*4
26	HURTADO, Johann G. G. M. O ensino da Educação Física: uma abordagem didático-metodológica. 3. ed. Porto Alegre: Prodil, 1988.	9	*3
27	BRACHT, V. Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: UNIJUÍ, 1999.	6	*3
28	BETTI, M. A janela de vidro: esporte, televisão e educação física. Campinas: Papirus, 1998.	5	*3
29	GONÇALVES, Maria Augusta. S. Sentir, pensar, agir: corporiedade e educação. Campinas: Papirus, 1994.	3	*3
30	PEREIRA, F. M. O cotidiano escolar e a Educação Física necessária. 2. ed. Pelotas: Ed. Universitária, 1997.	15	*2
31	PARLEBAS, P. Jeux, Sports et sociétés: lexique de praxéologie motrice . Institut du sport et de l'éducation physique, 1999.	13	*2
32	Tani G. Desporto e escola: que diálogo ainda é possível? In: Bento J.O., Constantino J.M., (Coord.). Em defesa do desporto: mutações e valores em conflito. Coimbra: Almedina; 2007. p. 269-87.	13	*2
33	BREDA, Mauro et al. Pedagogia do esporte aplicada às lutas. São Paulo: Phorte, 2010.	10	*2
34	BAYER, C. La enseñanza de los Juegos Deportivos Colectivos. 2 Barcelona, Espanha: Hispano Europea, 1992.	8	*2
35	CHARLOT, B. Ensinar a educação física ou ajudar o aluno a aprender o seu corpo-sujeito? In: DANTAS JÚNIOR, H. S.; KUHN, R.; RIBEIRO, S. D. D. Educação física, esporte e sociedade: temas emergentes. São Cristóvão: Ed. da UFS, 2009. v. 3, p. 231-246.	7	*2
36	AYOUB, Eliana. Ginástica geral e educação física escolar. Campinas, SP: Unicamp, 2003.	7	*2

37	MARQUES, I. A. Dançando na escola . 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.	7	*2
38	BRACHT, V. et al. Pesquisa em ação: a educação física na escola . Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2003.	6	*2
39	PAES, R. R. A pedagogia do esporte e os jogos coletivos. In: Rose Jr., D. de. Esporte e atividade física na adolescência: uma abordagem multidisciplinar . Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 89-98.	5	*2
40	BETTI, M.; MENDES, D. S.; PIRES, G. L. Imagem e ação: as mídias e a educação física escolar. In: BETTI, M. Educação Física Escolar: ensino e pesquisa-ação . Ijuí: Unijuí, 2009, p. 269 a 318.	5	*2
41	GARGANTA, Julio. Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos. In: GRAÇA, Armândio.; OLIVEIRA, J. (Eds.). O ensino dos jogos desportivos coletivos . 2. ed. Lisboa: Universidade do Porto, 1995. p. 11-25.	4	*2
42	DAOLIO, Jocimar. Educação Física e o conceito de cultura . 1ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.	4	*2
43	SOARES, C. L. Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX . Campinas: Papyrus, 1998.	4	*2
44	SOARES, C. L. Corpo, conhecimento e educação: notas esparsas. In: SOARES, C. (Org.). Corpo e história . Campinas: Autores Associados, 2001. p.109-129.	4	*2
45	SARAIVA, M. C. Co-educação física e esportes: quando a diferença é mito . Ijuí: Unijuí, 2005.	4	*2
46	CASTELLANI FILHO, L. Política educacional e Educação Física . Campinas: Autores Associados, 1998.	4	*2
47	Schmidt R.A, Wrisberg C.A. Aprendizagem e performance motora: uma abordagem da aprendizagem baseada na situação . 4a ed. Porto Alegre: Artmed; 2010.	4	*2
48	HILDEBRANDT-STRAMANN, R. Textos pedagógicos sobre o ensino da Educação Física . Ijuí: Unijuí, 2003.	4	*2

49	SAYÃO, Déborah Thomé. Infância, prática de ensino de Educação Física e Educação Infantil. In: VAZ, Alexandre Fernandez, SAYÃO, Deborah Tomé, PINTO, Fábio Machado (org.). Educação do corpo e formação de professores: reflexão sobre a prática de ensino de Educação Física. Florianópolis: Editora da UFSC, p. 45-63, 2002.	4	*2
50	DARIDO, S. C., SANCHES, L. O. Contexto da Educação Física na escola. In: DARIDO, S. C., RANGEL, I. C. A. (Org.). Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005, p. 2-24.	3	*2
51	GALLARDO, Jorge S. P. et al. Didática de Educação Física: a criança em movimento, jogo, prazer e transformação. São Paulo: FID, 1998.	3	*2
52	DARIDO, S. C. Os conteúdos da Educação Física na escola. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p. 64– 79, 2008.	3	*2
53	LABAN, R. Dança educativa moderna. São Paulo: Ícone, 1990.	3	*2
54	SANTIN, S. Educação física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento. Porto Alegre: EST, 2001.	3	*2
55	BRACHT, Valter., GONZÁLEZ, F. J. Educação física escolar. In: GONZÁLES, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (orgs.). Dicionário crítico de educação física. Ijuí: Editora Unijuí, 2005, p. 144-150.	3	*2
56	BETTI, M. Educação Física Escolar: ensino e pesquisa-ação. Ijuí: Unijuí, 2009.	2	*2
57	MOREIRA, W. W. Educação física escolar: uma abordagem fenomenológica. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.	2	*2
58	PICCOLO, V. L. N. et al. Educação física escolar: ser... ou não ter? 3. ed. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1995.	2	*2

59	HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. Textos pedagógicos sobre o Ensino da Educação Física. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2001.	2	*2
60	BARROS, D.R.P. & BARROS, D.R. Educação Física na escola primária. Rio de Janeiro, José Olympio, 1969.	2	*2
61	CORBIN, C. B. A textbook of motor development. Dubuque, IA, W. C. Brown, 1980.	2	*2
62	FREIRE, J. B. O jogo: entre o riso e o choro. Campinas: Autores Associados, 2002.	2	*2
63	VENÂNCIO, L. Projeto político-pedagógico e a educação física escolar: uma prática pedagógica possível. Natal: UFRN/Paidéia, 2005. (Coleção cotidiano escolar: a educação física no ensino fundamental -5a. a 8a. séries, v.1, n.1, p.114-27).	2	*2
64	CORRÊA, U.C.; TANI, G. Esportes coletivos: alguns desafios quando abordados sob uma visão sistêmica. In: De ROSE JÚNIOR, D. (Ed.). Modalidades esportivas coletivas. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 2006. p.15-23.	2	*2
65	ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo. Perspectiva pedagógica da Educação Física para a Educação Infantil: provocações. In: GRUNENVALDT, José Tarcísio et al. (Org.). Educação Física, Esporte e Sociedade: temas emergentes. São Cristóvão: DEF/UFS, 2007. p. 23-39.	2	*2
66	SANTOS, W. dos. Currículo e avaliação na educação física: do mergulho à intervenção. Vitória: Proteoria, 2005.	1	*2
67	DAÓLIO, J. Educação Física Brasileira: autores e atores da década de 1980. Campinas: Papyrus, 1998.	1	*2
68	PEREIRA, F. M. Dialética da cultura física. São Paulo: Ícone, 1988.	1	*2
69	SAYÃO, Déborah Thomé. A disciplinarização do corpo na infância: educação física, psicomotricidade, e o trabalho pedagógico. In: Educação Infantil em debate: ideias, invenções e achados. Fundação Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande, 1999.	1	*2

70	BARBOSA-RINALDI; I.; CESÁRIO, M. Ginástica Rítmica: da compreensão de sua prática na realidade escolar à busca de possibilidades de intervenção. In: PAOLIELLO, E., TOLEDO, E. Possibilidades da ginástica Rítmica . São Paulo: Phorte, 2010, p. 295-323.	1	*2
71	GAIO, Roberta. Ginástica Rítmica popular: uma proposta educacional . 2ed. - Jundiaí, SP: Editora Fontoura, 2007.	1	*2

ANEXO 2

Ordenada pela quantidade de citações

Nº	Nº*	LIVRO	QUANTIDADE DE CITAÇÕES	QUANTIDADE DE REFERÊNCIAS
1	1	SOARES, C. L. et al. Metodologia do ensino de educação física . São Paulo: Cortez, 1992.	151	*69
2	2	KUNZ, Elenor. Transformação Didático-Pedagógica do Esporte . Ijuí, Sedigraf, 1997.	132	*42
3	3	FREIRE, J.B. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física . São Paulo, Sipione. 1989.	49	*22
4	5	TANI, G. et alii. Educação Física Escolar: uma abordagem desenvolvimentista . São Paulo: EDUSP. e. 1, 1988.	31	*16
5	11	MARQUES, Isabel A. Ensino de dança hoje: textos e contextos . 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.	28	*8
6	6	DARIDO, Suraya Cristina. Educação Física na escola: questões e reflexões . Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.	28	*14
7	4	BETTI, Mauro. Educação física e sociedade . São Paulo: Movimento, 1991.	25	*17
8	9	HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. Concepções abertas no ensino da Educação Física . Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1986.	23	*11
9	7	DAOLIO, J. Da cultura do corpo . Campinas: Papyrus, 1995.	22	*12
10	8	BRACHT, Valter. Educação Física e aprendizagem social . Porto Alegre: Magister, 1992,122p.	19	*12
11	10	KUNZ, E. Educação Física: ensino & mudanças . Ijuí: EdUnijuí, 1991.	19	*11
12	30	PEREIRA, F. M. O cotidiano escolar e a Educação Física necessária . 2. ed. Pelotas: Ed. Universitária, 1997.	15	*2
13	31	PARLEBAS, P. Jeux, Sports et sociétés: lexique de praxéologie motrice . Institut du sport et de l'éducation physique, 1999.	13	*2

14	32	Tani G. Desporto e escola: que diálogo ainda é possível? In: Bento J.O., Constantino J.M., (Coord.). Em defesa do desporto: mutações e valores em conflito . Coimbra: Almedina; 2007. p. 269-87.	13	*2
15	16	GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos . Tradução: Maria Aparecida da Silva Pereira Araújo. São Paulo: Phorte, 2003. cap. 12, p. 408-430.	12	*6
16	12	GHIRALDELLI JÚNIOR, P. Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira . São Paulo: Loyola, 1991.	10	*8
17	33	BREDA, Mauro et al. Pedagogia do esporte aplicada às lutas . São Paulo: Phorte, 2010.	10	*2
18	17	SOARES, C. L. Educação física: raízes européias e Brasil . Campinas: Papirus, 1994.	9	*6
19	26	HURTADO, Johann G. G. M. O ensino da Educação Física: uma abordagem didático-metodológica . 3. ed. Porto Alegre: Prodil, 1988.	9	*3
20	13	MEDINA, J. P. S. A educação física cuida do corpo e... "mente": bases para a renovação e transformação da educação física . 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 1990.	8	*7
21	19	DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A (Coord.) Educação física na escola : implicações para a prática pedagógica . Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.	8	*5
22	34	BAYER , C. La enseñanza de los Juegos Deportivos Colectivos . 2 Barcelona, Espanha: Hispano Europea, 1992.	8	*2
23	18	NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Pedagogia da cultura corporal: críticas e alternativas . 2ª ed. São Paulo: Phorte, 2008.	7	*6
24	35	CHARLOT, B. Ensinar a educação física ou ajudar o aluno a aprender o seu corpo-sujeito? In: DANTAS JÚNIOR, H. S.; KUHN, R.; RIBEIRO, S. D. D. Educação física, esporte e sociedade: temas emergentes . São Cristóvão: Ed. da UFS, 2009. v. 3, p. 231-246.	7	*2

25	36	AYOUB, Eliana. Ginástica geral e educação física escolar . Campinas, SP: Unicamp, 2003.	7	*2
26	37	MARQUES, I. A. Dançando na escola . 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.	7	*2
27	14	CASTELLANI FILHO , Lino. Educação Física no Brasil: a história que não se conta . Campinas, Papirus, 1994.	6	*7
28	20	FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. Educação como prática corporal . São Paulo: Scipione, 2004.	6	*4
29	21	PALMA , A. P. T. V.; OLIVEIRA, A. A. B.; PALMA, J. A. V. Educação Física e a organização curricular . Londrina: EDUEL, 2008	6	*4
30	27	BRACHT, V. Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz . Ijuí: UNIJUÍ, 1999.	6	*3
31	38	BRACHT, V. et al. Pesquisa em ação: a educação física na escola . Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2003.	6	*2
32	15	GRUPO DE ESTUDOS AMPLIADOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA. Diretrizes curriculares para a Educação Física no ensino fundamental e na educação infantil da rede municipal de Florianópolis . Florianópolis: Nepef/UFSC-SME, 1996.	5	*7
33	28	BETTI, M. A janela de vidro: esporte, televisão e educação física . Campinas: Papirus, 1998.	5	*3
34	39	PAES , R. R. A pedagogia do esporte e os jogos coletivos. In: Rose Jr., D. de. Esporte e atividade física na adolescência: uma abordagem multidisciplinar . Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 89-98.	5	*2
35	40	BETTI, M.; MENDES, D. S.; PIRES, G. L. Imagem e ação: as mídias e a educação física escolar. In: BETTI, M. Educação Física Escolar: ensino e pesquisa-ação . Ijuí: Unijuí, 2009, p. 269 a 318.	5	*2
36	22	BRACHT, V. Educação Física: conhecimento e especificidade. In: SOUSA, E. S.; VAGO, T. M. (Org.). Trilhas e partilhas: Educação	4	*4

		Física na cultura escolar e nas práticas sociais. Belo Horizonte: Cultura, 1997. p.13-23.		
37	23	SANTIN, S. Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade. Ijuí: Unijuí, 1987.	4	*4
38	24	CAPARROZ, F. E. Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola. 3. ed. São Paulo: Autores associados, 2007.	4	*4
39	25	KUNZ, Elenor. Didática da Educação Física 1. 2. ed. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2001.	4	*4
40	41	GARGANTA, Julio. Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos. In: GRAÇA, Armândio.; OLIVEIRA, J. (Eds.). O ensino dos jogos desportivos coletivos. 2. ed. Lisboa: Universidade do Porto, 1995. p. 11-25.	4	*2
41	42	DAOLIO, Jocimar. Educação Física e o conceito de cultura. 1ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.	4	*2
42	43	SOARES, C. L. Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. Campinas: Papirus, 1998.	4	*2
43	44	SOARES, C. L. Corpo, conhecimento e educação: notas esparsas. In: SOARES, C. (Org.). Corpo e história. Campinas: Autores Associados, 2001. p.109-129.	4	*2
44	45	SARAIVA, M. C. Co-educação física e esportes: quando a diferença é mito. Ijuí: Unijuí, 2005.	4	*2
45	46	CASTELLANI FILHO, L. Política educacional e Educação Física. Campinas: Autores Associados, 1998.	4	*2
46	47	Schmidt R.A, Wrisberg C.A. Aprendizagem e performance motora: uma abordagem da aprendizagem baseada na situação. 4a ed. Porto Alegre: Artmed; 2010.	4	*2
47	48	HILDEBRANDT-STRAMANN, R. Textos pedagógicos sobre o ensino da Educação Física. Ijuí: Unijuí, 2003.	4	*2
48	49	SAYÃO, Déborah Thomé. Infância, prática de ensino de Educação Física e Educação Infantil. In: VAZ, Alexandre Fernandez, SAYÃO, Deborah Tomé, PINTO, Fábio Machado (org.). Educação do corpo e formação de professores: reflexão	4	*2

		sobre a prática de ensino de Educação Física. Florianópolis: Editora da UFSC, p. 45-63, 2002.		
49	29	GONÇALVES, Maria Augusta. S. Sentir, pensar, agir: corporiedade e educação. Campinas: Papirus, 1994.	3	*3
50	50	DARIDO, S. C., SANCHES, L. O. Contexto da Educação Física na escola. In: DARIDO, S. C., RANGEL, I. C. A. (Org.). Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005, p. 2-24.	3	*2
51	51	GALLARDO, Jorge S. P. et al. Didática de Educação Física: a criança em movimento, jogo, prazer e transformação. São Paulo: FID, 1998.	3	*2
52	52	DARIDO, S. C. Os conteúdos da Educação Física na escola. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p. 64– 79, 2008.	3	*2
53	53	LABAN, R. Dança educativa moderna. São Paulo: Ícone, 1990.	3	*2
54	54	SANTIN, S. Educação física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento. Porto Alegre: EST, 2001.	3	*2
55	55	BRACHT, Valter., GONZÁLEZ, F. J. Educação física escolar. In: GONZÁLES, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (orgs.). Dicionário crítico de educação física. Ijuí: Editora Unijuí, 2005, p. 144-150.	3	*2
56	56	BETTI, M. Educação Física Escolar: ensino e pesquisa-ação. Ijuí: Unijuí, 2009.	2	*2
57	57	MOREIRA, W. W. Educação física escolar: uma abordagem fenomenológica. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.	2	*2
58	58	PICCOLO, V. L. N. et al. Educação física escolar: ser... ou não ter? 3. ed. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1995.	2	*2

59	59	HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. Textos pedagógicos sobre o Ensino da Educação Física. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2001.	2	*2
60	60	BARROS, D.R.P. & BARROS, D.R. Educação Física na escola primária. Rio de Janeiro, José Olympio, 1969.	2	*2
61	61	CORBIN, C. B. A textbook of motor development. Dubuque, IA, W. C. Brown, 1980.	2	*2
62	62	FREIRE, J. B. O jogo: entre o riso e o choro. Campinas: Autores Associados, 2002.	2	*2
63	63	VENÂNCIO, L. Projeto político-pedagógico e a educação física escolar: uma prática pedagógica possível. Natal: UFRN/Paidéia, 2005. (Coleção cotidiano escolar: a educação física no ensino fundamental -5a. a 8a. séries, v.1, n.1, p.114-27).	2	*2
64	64	CORRÊA, U.C.; TANI, G. Esportes coletivos: alguns desafios quando abordados sob uma visão sistêmica. In: De ROSE JÚNIOR, D. (Ed.). Modalidades esportivas coletivas. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 2006. p.15-23.	2	*2
65	65	ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo. Perspectiva pedagógica da Educação Física para a Educação Infantil: provocações. In: GRUNENVALDT, José Tarcísio et al. (Org.). Educação Física, Esporte e Sociedade: temas emergentes. São Cristóvão: DEF/UFS, 2007. p. 23-39.	2	*2
66	66	SANTOS, W. dos. Currículo e avaliação na educação física: do mergulho à intervenção. Vitória: Proteoria, 2005.	1	*2
67	67	DAÓLIO, J. Educação Física Brasileira: autores e atores da década de 1980. Campinas: Papirus, 1998.	1	*2
68	68	PEREIRA, F. M. Dialética da cultura física. São Paulo: Ícone, 1988.	1	*2
69	69	SAYÃO, Déborah Thomé. A disciplinarização do corpo na infância: educação física, psicomotricidade, e o trabalho pedagógico. In: Educação Infantil em debate: ideias, invenções e achados. Fundação Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande, 1999.	1	*2

70	70	BARBOSA-RINALDI; I.; CESÁRIO, M. Ginástica Rítmica: da compreensão de sua prática na realidade escolar à busca de possibilidades de intervenção. In: PAOLIELLO, E., TOLEDO, E. Possibilidades da ginástica Rítmica . São Paulo: Phorte, 2010, p. 295-323.	1	*2
71	71	GAIO, Roberta. Ginástica Rítmica popular: uma proposta educacional . 2ed. - Jundiaí, SP: Editora Fontoura, 2007.	1	*2

N* - número da posição na tabela 1 ordenada por quantidade de referência.