

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE
UNIDADE ACADÊMICA DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E
EDUCAÇÃO.
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

GRASIELA GONÇALVES MENDES

**CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: O
DEBATE NAS PRODUÇÕES DO GTT ESCOLA/CONBRACE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Vidalcir Ortigara.

**CRICIÚMA
2014**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

M538c Mendes, Grasiela Gonçalves.

Conhecimento em educação física escolar : o debate nas produções do GTT Escola/CONBRACE / Grasiela Gonçalves Mendes ; orientador: Vidalcir Ortigara. – Criciúma, SC : Ed. do Autor, 2014.

103 p. : il. ; 21 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, SC, 2014.

1. Educação física escolar – Currículo. 2. Processo de ensino-aprendizagem. 3. Aprendizagem baseada em problemas. 4. Educação física – Aspectos sociais. 5. Prática de ensino. 6. Professores – Formação. I. Título.

CDD. 22ª ed. 372.19

Bibliotecária Rosângela Westrupp – CRB 14º/364
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC


GRASIELA GONÇALVES MENDES

**CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: O DEBATE NAS
PRODUÇÕES DO GTT ESCOLA/CONBRACE**

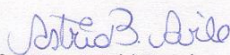
Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 23 de maio de 2014.


BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Vidalcir Ortigara
(Orientador – UNESC)

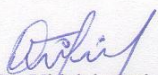


Prof. Dra. Astrid Baecker Avila
(Membro – UFSC)

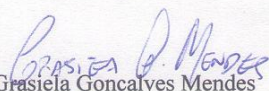


Prof. Dr. Gildo Volpato
(Membro – UNESC)

Prof. Dr. Alex Sander da Silva
(Suplente – UNESC)



Prof. Dr. Vidalcir Ortigara
Coordenador do PPGE-UNESC



Grasiela Gonçalves Mendes
Mestranda

Aos meus pais, Célio e Terezinha.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Célio e Terezinha por estarem ao meu lado em todos os momentos me apoiando de todas as maneiras possíveis. A eles minha gratidão e admiração.

Aos meus irmãos e ao meu noivo, pelo companheirismo e por sempre terem palavras de ânimo e incentivo.

Aos professores Ana Lúcia Cardoso e Carlos Augusto Euzébio (Kabuki), por compartilharem comigo suas experiências e por acreditarem que eu conseguiria alcançar este objetivo.

Aos membros da banca examinadora, Profs. Drs. Gildo Volpato e Astrid Baecker Avila pelas contribuições, em especial à Astrid, por suas produções que me auxiliaram no decorrer do processo de pesquisa.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Vidalcir Ortigara, por me presentear com seu conhecimento, e por tudo que representou (e representa) em minha trajetória acadêmica.

“Ao contrário das receitas para o futuro, que nada mais fazem do que perenizar o presente, é a análise crítica do existente que pode revelar os possíveis futuros que ele encerra.”

Maria Célia Marcondes de Moraes

RESUMO

Este trabalho consiste na análise das produções teóricas veiculadas no Grupo de Trabalho Temático Escola do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte – CONBRACE – dos anos 2009, 2011 e 2013. Optamos por essa análise documental devido à importância e representatividade desse congresso no âmbito científico da área. Desse modo, o objetivo do nosso estudo foi analisar e compreender quais concepções teóricas estão presentes nas produções e que implicações tais concepções trazem para a apropriação do conhecimento em Educação Física. Verificamos o que elas abordam em relação à formação humana e à escola e como lidam com a questão do conhecimento. A partir daí as dividimos em grupos que denominamos de Superação Social, Libertação Individual e Cotidiano e Diversidades. Nos artigos pesquisados encontramos debates críticos e voltados para a apreensão do conhecimento sistematizado, mas a predominância é de teorias cujo foco não está em uma educação que contribua para a superação social, mas em acomodar os alunos a sua existência no mundo do capital. A abordagem que realizam da Educação Física é insuficiente para possibilitar uma formação plena ao indivíduo que lhe permita confrontar os interesses dominantes. Contudo, finalizamos a pesquisa ressaltando que, mesmo diante do constatado, existem possibilidades de atuação para aqueles que almejam uma nova sociedade.

Palavras-chave: Conhecimento. Educação Física. Escola.

ABSTRACT

This work consists in analyzing the theoretical productions aired on Thematic Working Group of the School of Brazilian Congress of Sport Science - CONBRACE the years 2009 , 2011 and 2013 , we chose this documentary analysis because the importance and representativeness of the congress in the scientific area. Thus the aim of our study was to analyze and understand theoretical concepts which are present in the productions and what implications these concepts bring to the appropriation of knowledge in Physical Education. We verify like the articles are in relation to human development, the school and how they deal with the issue of knowledge , from there we divide they into groups we call, Overcoming Social, Emancipation Individual and Diversities. We conclude that some researched articles has critical debates about the seizure of systematized knowledge, however there is still a predominance of theories whose focus is not on education that contribute to social improvement. Thus approaches to physical education in a insufficient way for allow a full training the individual to enable him to confront the dominant interests. Even with the above, there are possibilities of action for those who desire a new society.

Keywords: Knowledge. Physical Education. School.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Artigos selecionados para análise.....	24
Tabela 2 – Artigos selecionados para o grupo Superação Social.....	43
Tabela 3 – Artigos selecionados para o grupo Libertação Individual	62
Tabela 4 – Artigos selecionados para o grupo Cotidiano e Diversidades	68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

GTT	Grupo de Trabalho Temático
CONBRACE	Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
RBCE	Revista Brasileira de Ciências do Esporte

SUMÁRIO

1 APRESENTANDO A DISCUSSÃO	21
1.1 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS	22
2 PERSPECTIVAS DE EDUCAÇÃO: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA.....	29
2.1 CONHECIMENTO, ESCOLA E FORMAÇÃO HUMANA EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	35
3 A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: DEBATES E PERSPECTIVAS.	42
3.1 SUPERAÇÃO SOCIAL	43
3.2 LIBERTAÇÃO INDIVIDUAL.....	63
3.3 COTIDIANO E DIVERSIDADES	69
4 CONSEQUÊNCIAS DO DEBATE ATUAL PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA: CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS.....	82
REFERÊNCIAS	86
REFERÊNCIAS DOS ARTIGOS ANALISADOS.....	90
ANEXO(S)	95

1 APRESENTANDO A DISCUSSÃO

O passado nos ajuda a construir a visão do mundo atual, definir nossos objetivos e traçar nossas metas. Lembramo-nos das aulas de Educação Física de nossa infância, nas quais éramos incentivados a participar para ter a possibilidade de integrar a equipe da escola que tomaria parte nas competições esportivas. Recordamo-nos com certa angústia dos momentos em que se dividia a turma em grupos, e o medo e a vergonha de ser o último escolhido tomava conta da maioria dos colegas.

Compreendíamos que faltava algo naquelas aulas, havia em nós o desejo de aprofundarmos nossos conhecimentos na área da Educação Física, talvez pela vontade de conhecermos o fenômeno esportivo e quem sabe até nos aprimorarmos em alguma modalidade.

Inevitavelmente, no curso de licenciatura, nossas expectativas sofreram uma grande transformação, pois deparamo-nos com discussões históricas e filosóficas que permeavam o debate e que fizeram cair por terra todos os conceitos formados antes, hoje podemos dizer, no senso comum. Cada texto lido, cada debate realizado, cada aula fazia-nos entender que o conhecimento crítico pode ser um agente transformador na vida das pessoas.

Vimos que a escola tem a possibilidade de construir sonhos ou de destruí-los, contribuir para a manutenção de uma sociedade excludente ou atuar na transformação dessa mesma sociedade em um lugar mais justo e mais humano. E quando nos referimos a um mundo mais justo e humano, estamos pensando em um mundo no qual a riqueza historicamente produzida pela humanidade seja igualmente socializada por todos que fazem parte da sociedade.

Na escola existe a oportunidade de as camadas populares se apropriarem do conhecimento em seu maior desenvolvimento e transformarem esse mesmo conhecimento em ações que poderão gerar mudanças e autonomia para o educando fazer suas escolhas. A respeito da importância do conhecimento sistematizado socializado na escola, um dos principais requisitos de uma atividade educativa que visa a transformação social, Saviani (2003, p. 55) argumenta:

Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente

desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação.

Diante disso decidimos não nos neutralizar no processo de ensino, pois entendemos que se neutralizar também é tomar posição. Compreender que a prática pedagógica não é neutra é essencial se nos entendermos críticos, pois a “neutralidade” acaba tornando-se uma estratégia burguesa para continuar garantindo e perpetuando os seus interesses. Dessa forma direcionamos nossos estudos a compreender a Educação Física na sociedade capitalista e as possibilidades de transformação social por meio de um ensino qualificado.

Esta pesquisa surgiu da necessidade de respondermos a alguns questionamentos que fazem parte do nosso cotidiano e de nossas leituras enquanto educadores. Diante das mais diversas perspectivas que têm surgido em Educação Física, fizemos a análise a partir da seguinte questão: quais perspectivas de conhecimento têm estado presentes no debate pedagógico da Educação Física na atualidade?

Para responder a essa indagação estabelecemos como objetivo analisar e compreender quais concepções teóricas estão presentes nas produções do Grupo de Trabalho Temático Escola do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte – CONBRACE e que implicações estas concepções trazem para a apropriação do conhecimento em Educação Física.

Para isso selecionamos os textos publicados no GTT Escola do CONBRACE das edições realizadas nos anos 2009, 2011 e 2013, por serem os congressos mais recentes e, portanto, com uma discussão atualizada.

No subitem que segue fazemos a apresentação dos artigos analisados e algumas considerações metodológicas. No segundo capítulo, apresentamos e discutimos como tem se configurado a produção do conhecimento na educação e quais suas implicações para a Educação Física. Posteriormente, no terceiro capítulo, realizamos a análise dos textos selecionados e, para finalizar, tecemos nossas considerações finais do presente estudo.

1.1 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Nossa escolha pelo CONBRACE justifica-se por ser um evento científico que acontece a cada dois anos e que se constitui no maior

evento do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). O CBCE por sua vez é uma entidade científica fundada em 1978, a qual, desde seus primórdios, foi movida “[...] por muitas disputas teóricas e políticas entre visões diversas de ciência, de sociedade, de educação, de saúde, de educação física e de esporte.” (DAMASCENO, 2013, p.11)

O CBCE é reconhecido academicamente por congregar estudiosos das diferentes linhas de pensamento sobre temas que abrangem desde o treinamento esportivo, passando pela atividade física e saúde, movimentos sociais, história e memória, escola, até questões de gênero em Educação Física, fato que possibilita discussões diversas na área.

De acordo com Damasceno (2013), o CBCE e a Educação Física avançaram muito principalmente depois do movimento de transformação que ocorreu na década de 1980, no qual as perspectivas progressistas começaram a ser difundidas e dessa forma novos encaminhamentos para a área foram surgindo. As novas propostas acarretaram o surgimento de produções teóricas referentes ao momento em que a área vivia, e o CBCE passou a ser o espaço dos debates, reflexões e circulação de ideias.

Desse modo, por ser o CBCE a maior entidade científica no que diz respeito à Educação Física, sua produção tem grande repercussão no âmbito da produção de conhecimento, no nosso caso específico, no âmbito escolar.

Com o passar do tempo o CBCE precisou qualificar-se tanto nas questões políticas e científicas, por meio do CONBRACE e da Revista Brasileira de Ciências do Esporte¹, quanto nas questões organizacionais, em torno de suas Secretarias Estaduais e seus GTTs. (DAMASCENO, 2013)

O CONBRACE é respeitado no meio acadêmico por sua credibilidade e pelo rigor científico de avaliação dos trabalhos, o que o torna um dos mais importantes congressos da Educação Física. Juntamente com o CONBRACE ocorre o CONICE – Congresso Internacional de Ciências do Esporte –, que objetiva ampliar o diálogo internacional estabelecendo parcerias no que diz respeito ao incentivo à realização de intercâmbios junto a grupos de pesquisa, instituições e entidades científicas.

Os trabalhos apresentados no CONBRACE são submetidos e avaliados no interior dos GTT's, que são as instâncias organizativas responsáveis por serem polos aglutinadores de pesquisadores com

¹ Revista editada trimestralmente pelo CBCE.

interesses comuns em temas específicos; polos de reflexão, produção e difusão de conhecimento acerca do referido tema; polos sistematizadores do processo de produção de conhecimento com vistas à parametrização das ações políticas das instâncias executivas do CBCE. (CBCE, 2013)

Atualmente estão em funcionamento doze GTT's: Atividade Física e Saúde; Comunicação e Mídia; Corpo e Cultura; Epistemologia; Escola; Formação Profissional e Mundo do Trabalho; Memórias da Educação Física e Esporte; Movimentos Sociais; Políticas Públicas; Lazer e Sociedade; Treinamento Esportivo; Inclusão e Diferença; Gênero.

Realizamos o recorte pelo GTT Escola, pois sua ementa nos mostra que nele são veiculados “estudos sobre a inserção da disciplina curricular, Educação Física, no âmbito da Educação Escolar, ao seu ordenamento legal e das distintas perspectivas metodológicas animadoras das suas práticas pedagógicas.” (CBCE, 2013) Dentro desse grupo fizemos mais um recorte selecionando apenas as comunicações orais, por acreditarmos que esses trabalhos apresentam um conteúdo mais denso para análise. As normas do próprio CONBRACE para as comunicações orais, preveem que o texto pode ser mais completo, o que pressupõe que os autores tiveram maior possibilidade de expressar suas proposições.

Expomos na sequência o levantamento das comunicações orais apresentadas nos anos de 2009, 2011 e 2013, que chegaram ao número de setenta e nove². Realizamos a leitura dos resumos dessas comunicações orais e a partir das leituras identificamos trechos chaves, os quais demonstravam anunciar o debate em torno das proposições teórico-metodológicas para a Educação Física escolar, como ensino das modalidades esportivas, currículo, orientações didáticas ou filosóficas. Com isso chegamos a quarenta e dois artigos que foram selecionados para a análise, conforme tabela 1.

²Comunicações orais disponíveis no endereço eletrônico <http://www.rbceonline.org.br/congressos>. Acessado em 06 de abril de 2013.

Tabela 1 – Artigos selecionados para análise

ARTIGOS SELECIONADOS	AUTORES
Educação (física) infantil: semiótica, teoria do se-movimentar e relações comunicativas.	Eliane Gomes da Silva, Lucia Helena Sant'Agostino.
Coletivo de autores: a cultura corporal em questão.	Marcílio Souza Júnior, Roberta Granville, Ana R. Lorenzini, Gina Guimarães, Hilda Sayone, Rita C. Ferreira, Eliene L. Pereira, Deise França, Marcelo Tavares, Rosângela C. Lindoso, Fábio C. de Sousa.
A liberdade no brincar e se-movimentar da criança como uma perspectiva teórica para educação (física) infantil.	Verônica Barros Santos, Roselaine Kuhn, Elenor Kunz.
Anacronismo e neocolonialismo: distorções do currículo cultural da educação física.	Marcos Garcia Neira.
O ensino-aprendizado do gesto na aula de educação física.	Marina Hisa Matsumoto.
Aulas de educação física: entraves à participação dos alunos e a conduta ética do professor.	José Aelson Silva Júnior.
Infância, educação física, democracia: experiências cotidianas.	Juliana Santos Costa.
A metodologia do ensino desenvolvimental aplicada à educação física.	Made Júnior Miranda, Tadeu João Ribeiro Babptista.
A incoerência entre as orientações oficiais para a educação física escolar, para os projetos esportivos e para os jogos escolares.	Luís César Souza, Ketly Magalhães Teixeira, Letícia Queiroz Rezende.
Educação física escolar: um diálogo entre os elementos da cultura lúdica e o desenvolvimento de ações motoras.	Carolina Carvalho Andrade, Ricardo Ducatti Colpas.
Educação física no ensino médio: espaço de formação de professores e elaboração de currículo.	Ângela Rodrigues Luiz.
A construção das políticas curriculares de educação física para o estado de Mato Grosso.	Luciane de Almeida Gomes, Éderson Andrade.
A educação física em escolas de	Joelma de Oliveira Albuquerque,

tempo integral de Arapiraca-Alagoas: realidade, contradições e possibilidades para o trabalho pedagógico na direção da formação omnilateral.	Deysianne França Matos Silva, Vannina de Oliveira Assis, Irinaldo Deodato Silva.
A educação física na organização do trabalho pedagógico em ciclos de aprendizagem na rede municipal do Recife.	Marcílio Barbosa Mendonça Souza Júnior, Eliene Lacerda Pereira.
A educação do corpo e a educação física na escola: reflexões a partir do currículo dos cursos de pedagogia.	Gisela Maria Brustolin.
No espaço escolar, marcas inscritas no corpo: um diálogo com Pierre Bourdieu.	Ligia Ribeiro e Silva Gomes.
Educar ou instruir o corpo na escola?	Mariel Alejandra Mariel A. Ruiz.
Educação física escolar, ou as determinações do esporte e dos jogos escolares?	Luís César Souza, Letícia De Q. Rezende, Ricardo T. Oliveira.
A produção de instrumentos de planejamento: um projeto coletivo para transformação da prática docente.	Gislene Alves do Amaral, Marina Ferreira de Souza Antunes.
Saúde, cultura corporal e educação física escolar: entendimentos e desafios.	Braulio N. de Oliveira, Heraldo S. Ferreira, Wellington G. Feitosa, José Jackson C. Sampaio.
Avaliação da aprendizagem em educação física: uma escrita autopoietica.	Nyna Taylor Gomes Escudero, Marcos Garcia Neira.
O trato do conhecimento na educação física escolar: aproximações da prática pedagógica da educação física como componente curricular.	Geisiel Antonio de Moraes Cassimiro, Hugo Leonardo Fonseca da Silva.
Em busca de boas práticas educativas nas aulas de educação física: é possível pensar a escola como lugar de cultura?	Sergio Roberto Chaves Junior, Ana Cristina Richter, Jaison José Bassani, Luciane Paiva Alves de Oliveira, Marcus Aurelio Taborda de Oliveira.
Educação física escolar no ensino médio: analisando o estado da arte.	Luiz Gustavo Bonatto Rufino, Aline Fernanda Ferreira, Amarílis Oliveira Carvalho, Christiano Streb Ricci, Suraya Cristina Darido.
Cultura escolar, reconhecimento e	Bruno de Almeida Faria, Valter

educação física.	Bracht.
Cultura, habilidade, educação da atenção e participação social: um diálogo entre a educação física e a antropologia de Tim Ingold.	José Alfredo Oliveira Debortoli, Carlos Emanuel Sautchuk.
A educação física e o projeto político pedagógico das escolas públicas de Mato Grosso.	Luciane de Almeida Gomes, Larissa Beraldo Kawashima.
Currículo e planejamento na educação física escolar.	Dinah V. Terra, Andrea B. Machado, Luciana dos S. Aguiar, Aline F. Louzada, Marcelo V. da Silva, Marcio C. Viegas, Renato V. Linhares, Vera P. Vasques, Kamila S. Santana, Luiz F. M. Valladão.
Educação física na escola básica: deslocamentos, sentidos e controvérsias.	Luciana Pedrosa Marcassa, Patrícia Buss.
Educação física escolar versus projeto social esportivo: quando os donos da casa perdem o jogo.	Silvio Sipliano da Silva, Marcos Garcia Neira.
Aproximações da educação física com a indústria cultural.	Paula Aragão, Luciana Fiamoncini, Andreia R. de Souza Cardoso.
Corpo e movimento em práticas cotidianas na educação infantil.	Nara Rejane Cruz de Oliveira, Zilma Ramos de Oliveira.
Ensino e pesquisa com o cotidiano da escola: o basquete de rua como possibilidade.	Julia Miranda Falcão, Amarílio Ferreira Neto.
Uma única dança nunca é uma dança única.	Mildred Aparecida Sotero, Osvaldo Luiz Ferraz.
Atividades na natureza como conteúdo da educação física escolar: o caso da orientação.	Sara Dornelles Weis.
A saúde na educação física escolar: visões a partir do programa saúde na escola.	Izabella Rodrigues Martins, Victor José Machado de Oliveira, Valter Bracht.
Feminilidades e masculinidades: os entrelugares na e da escola.	Lisiane Goettems, Maria Simone Vione Schwengber.
España en la innovación sobre la enseñanza de las actividades corporales de aventura en educación física escolar.	Antonio Baena-Extremera, Humberto Luís de Deus Inacio.
Ensinando práticas corporais de origem afrobrasileira e africana na educação física escolar.	Fabio Machado Pinto, Arestides Joaquim Macamo, Naiade Azevedo.

A proposta de trabalhar a educação física na educação infantil: uma experiência com o voleibol.	Lilian Brandão Bandeira, Fabrício Galdino Magalhães, Hellen Raquel Oliveira de Sousa, Jessica Cristina dos Santos.
Formação para além dos tatames: reflexões do judô no contexto da educação integral em uma escola da Vila Embratel em São Luís – MA.	Mayrhone José Abrantes Farias.
O conteúdo lutas e a educação física: uma proposta pedagógica para inclusão do judô na escola.	Naerton José Xavier Isidoro, Antônio Wilson de Lucena Filho.
Do caos à agonia da ginástica na escola: realidade e possibilidades de uma nova cultura.	Roseane Soares Almeida.

Desses quarenta e dois, cinco artigos³ apresentados em 2013 não possuíam seus textos disponíveis na íntegra nos anais do congresso, pois seriam publicados de forma completa somente como suplemento da RBCE. Porém até a data de finalização desta pesquisa ainda não haviam sido editados, fato que inviabilizou a análise dos mesmos. Portanto, analisamos trinta e sete artigos.

Fizemos nossas discussões tomando como base o método de Marx, pois, como explicita Netto (2011, p. 17), este deve ser compreendido como uma longa elaboração teórica na qual o problema central é “[...] a gênese, a consolidação, o desenvolvimento e as condições de crise da sociedade burguesa, fundada no modo de produção capitalista.”

Sendo assim é preciso olhar para além do imediatamente dado, para as possibilidades de liberdade plena que se dão em meio às crises, buscando a ruptura dos processos de alienação e a socialização da riqueza social, cultural e filosófica da humanidade.

Optar por fundamentar nossa pesquisa nesse sentido pode nos permitir ultrapassar as expressões empíricas e factuais na compreensão dos fundamentos de uma sociedade, em que todos os seres humanos precisam estar relacionados para produção e reprodução da sua vida.

³ A relação dos artigos que não foram analisados consta em anexo.

2 PERSPECTIVAS DE EDUCAÇÃO: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

O ontem, o hoje e o amanhã estão interligados. Compreender a situação atual leva-nos a pensar a respeito daquilo que serviu como base para o estado em que as coisas se encontram no presente momento. Especificamente na educação, precisamos atentar para os princípios sócio-filosóficos norteadores das perspectivas que permeiam o debate.

Vivemos atualmente um momento de controvérsias filosóficas que nos permite refletir a respeito das diferentes teorias do conhecimento e dos pressupostos que as pautam. Para isso necessitamos entender minimamente as condições históricas que propiciaram o surgimento e o desenvolvimento destas mesmas teorias.

Com os tempos modernos vimos surgir uma sociedade em crescente processo de industrialização, o que trouxe à tona a divisão de classes e com ela um “aumento inimaginável da produtividade do trabalho, em parte devido a novas formas de organização destinadas não só a aperfeiçoar a produção, mas também a regular de modo capitalista o consumo.” (LUKÁCS, 2012, p. 46)

Segundo Tonet (2005), a divisão de classes da modernidade revelou os protagonistas dessa nova etapa da história, a classe burguesa e a classe trabalhadora. Nesse cenário ecoou a voz de Marx, apontando as mais diversas contradições presentes na base da sociedade moderna, que oferecia o que nenhuma outra época anterior oferecera à humanidade, no que se refere a desenvolvimento tecnológico, mas que, ao mesmo tempo, devastaria o homem, subjugando-o a outros homens. No entanto, “é na análise da sociedade regida pelo capital que Marx encontra as possibilidades de sua superação, as balizas que deverão fundamentar essa superação e o sujeito decisivo dessa tarefa.” (TONET, 2005b, p. 7) Nos estudos de Marx obteve-se uma nova visão de filosofia e ciência e conseqüentemente uma nova compreensão de mundo, na qual o ser, enquanto ser social, tem a possibilidade de fazer e mudar a história.

Para que os indivíduos exerçam esse poder de intervir na realidade social de maneira consciente, vimos em Meszáros (2005) e em Tonet (2005) que a prática educativa é um elemento fundamental, pois ela se constitui em uma ferramenta de desenvolvimento contínuo da consciência. O fazer pedagógico deve “[...] consistir em possibilitar, ao indivíduo, a apropriação daquelas objetivações que constituem o patrimônio comum da humanidade.” (TONET, 2005 p. 152) Tendo em

vista essa importância atribuída à educação escolar, surgem teorias que propõem o engajamento à luta da classe trabalhadora, mediante um conhecimento socialmente referenciado.

Destacamos aqui a pedagogia histórico-crítica, elaborada por Dermeval Saviani. Essa concepção de educação apresenta uma proposta no sentido de lutar contra os interesses dominantes, fazendo isto por meio da “presentificação”, por parte do professor, do conhecimento científico produzido no decorrer da história da humanidade. “Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem.” (SAVIANI, 2003, p. 71)

Nessa perspectiva, apropriar-se desse conhecimento é importante para qualquer movimento de mudança, pois ele proporcionará ao educando a ampliação das alternativas de escolha no intuito de realização do tipo de sociedade que almeja.

Moraes (2009, p. 327) evidencia que

O aprofundamento teórico possibilitado pelas formas mais sofisticadas de conhecimento permite um alargamento do escopo da práxis humana, fazendo com que o que se apresentava como paradoxo à experiência imediata passe a ser compreendido como verdade científica.

Partilhando das mesmas bases teóricas, o Coletivo de Autores (1992) elaborou uma concepção de ensino de Educação Física denominada de *Crítico Superadora*, tomando como ponto de partida a condição de luta de classes existente em nossa sociedade. Os autores partiram da perspectiva de reflexão pedagógica exposta por Souza (1987). Para esse autor, uma reflexão pedagógica que pretende contribuir com uma organização social que favoreça o proletariado deve ser sempre orientada a partir de três características: diagnóstica, judicativa e teleológica. Sua finalidade diagnóstica precisa dar conta de detectar os dados da realidade, seus conflitos e correlações de força; já seu processo judicativo estabelece um juízo sobre a situação da luta pela educação nesses conflitos, seu caráter, seus valores e suas tendências; por fim, deve ser teleológica, propondo e contribuindo para o desfecho da crise e a construção da nova sociedade.

No âmbito das teorias que têm em comum o fato de perspectivarem mudança social, destacamos a pedagogia libertadora de

Paulo Freire, pois, ainda que se sustente em um humanismo de base filosófica diferente da pedagogia histórico-crítica, marca um avanço no debate pedagógico brasileiro ao questionar a realidade existente e perspectivar a sua transformação.

Os conteúdos trabalhados nessa tendência são aqueles que podem gerar situações nas quais o professor possa levar o aluno a refletir, a problematizar o seu cotidiano. Para isso é necessário que o educador esteja disposto a atuar frente aos problemas sociais existentes, possuindo valores que irão sustentar sua prática pedagógica, desmistificando a neutralidade do professor.

Até o momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões do seu estado de opressão “aceitam” fatalisticamente a sua exploração. Mais ainda, provavelmente assumam posições passivas, alheadas, com relação à necessidade de sua própria luta pela conquista de liberdade e de sua afirmação no mundo, nisto reside sua convivência com o regime opressor. (FREIRE, 1987, p. 51)

Dessa forma, é dever do educador levar o educando a pensar sobre seu contexto e a responder aos desafios encontrados, por meio de uma prática pedagógica problematizadora, que contribua em favor da massa oprimida e não daqueles que utilizam do poder para oprimir. Nesse sentido, destaca-se a importância de um aluno que seja capaz de interferir e contribuir nas decisões pedagógicas que envolvem a aula, bem como nos processos avaliativos.

Na Educação Física, baseando-se na concepção de educação de Paulo Freire, Elenor Kunz elaborou a concepção Crítico Emancipatória, expressa em suas obras *Educação Física: Ensino e mudança*, de 1991, e *Transformação Didático-Pedagógica do Esporte*, editada em 1994. Uma teoria pedagógica crítico emancipatória precisa, na prática, estar acompanhada de uma didática comunicativa, pois é esta didática que irá fundamentar o esclarecimento de toda ação no âmbito educacional. (KUNZ, 1994)

As ações comunicativas se desenvolvem com frequência neste âmbito, no qual o aluno, como sujeito do processo de ensino deve ser capacitado e levado a uma reflexão crítica. Para isso a Educação Física deve colocar a emancipação como fundamental em sua prática

pedagógica, dando ênfase a um processo de esclarecimento racional, pois este esclarecimento levará à libertação do homem.

No entanto, vivemos momentos de grandes controvérsias filosóficas, surgindo assim outras propostas que articulam as críticas às concepções expostas até aqui. Nesses debates estabelecem-se dois pontos de vista. De um lado aqueles que insistem que uma época terminou e que estamos vivendo uma época pós-moderna; de outro, aqueles que acreditam que ainda estamos no período moderno, pois vivemos em plena ascensão dos processos de alienação do trabalhador, e isso é característico do sistema produtivo da modernidade.

Para Moraes (1996) a educação tem sido atingida por um discurso pós-moderno que vem acompanhado de uma pluralidade de propostas e interpretações. Levando em conta que esse termo possui uma enorme abrangência, torna-se difícil conseguir uma definição. A autora optou por, de forma mais geral, conceber essa perspectiva como aquela que coloca sob suspeita a confiança iluminista na razão, que questiona o sentido da racionalidade, que critica a representação e a ideia de que a teoria espelha a realidade, que denuncia a falência do processo de modernização e que desconfia do humanismo.

Moraes (1996, p. 52) aponta que dessa compreensão decorre o relativismo que “[...] torna a ideia de verdade intrinsecamente descartável [...]”. Trata-se, em última análise, de negar a possibilidade de uma razão capaz de alcançar um conhecimento objetivo sobre o humano. Ser racional, de acordo com essa concepção, é somente ser capaz de argumentar, de discutir, sem qualquer referência ao real concreto e histórico, ou seja, nossa cultura é que determinará o que é ser racional. Isso leva a concluir que, se não existe verdade fora das crenças de cada cultura, então não há o que ensinar e o que aprender, as coisas se tornam irrelevantes e transitórias. Perde-se a noção de injustiça, restando a compreensão que é atribuída pelos discursos particulares.

Dessa forma “[...] tudo o que se pode contar “é a sua estória”, uma entre outras, entre as convicções e intuições de determinada cultura.” (MORAES, 1996, p. 55) Esse discurso se configura no cenário da educação efetivando uma despolitização, pois a ideia de conhecimento particular não permite uma formação plena do indivíduo. Pelo contrário, nivela toda a reivindicação ao conhecimento a um ponto em que tudo pareça ao aluno já inerente a sua condição e pelos seus diferentes interesses culturais.

Tal modo de pensar o mundo abre mão de um projeto de sociedade que estabeleça a possibilidade de romper com o projeto capitalista; resta o apaziguamento no sistema atual. “Nesta perspectiva,

todos estamos imersos na mesma realidade e dela não podemos nos distanciar para fazer uma crítica verdadeiramente radical à sociedade contemporânea.” (DUARTE, 2001, p. 85)

Sem fazer referência específica a esse debate, Saviani (2008) explicita como tal perspectiva tem se apresentado no pensamento pedagógico brasileiro nas últimas décadas. O autor discute esse tema por meio da explanação de teorias que denominou de neoprodutivismo, neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo.

O neoprodutivismo trata de preparar os indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais “empregáveis”, visando escapar da condição de excluídos. A educação nessa perspectiva é como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis.

No neoescolanovismo o lema “aprender a aprender” ainda é difundido. Porém, se antes ele significava adquirir a capacidade de buscar conhecimentos por si mesmo, de se adaptar a uma sociedade que era entendida como um organismo em que cada indivíduo cumpria um papel determinado em benefício de todo o corpo social, agora o lema ganha uma nova conotação. O “aprender a aprender” ligou-se à “obrigatoriedade” de constante atualização exigida pela necessidade da empregabilidade. A educação escolar dirige-se a formar indivíduos mobilizados a buscar soluções para sua vida cotidiana e individual, bem como condições de se profissionalizar.

O neoconstrutivismo trilha caminhos parecidos, defendendo 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 e que reproduz os dados da sensibilidade, mas que constrói os conhecimentos. Desse modo o aluno é quem vai construir o seu conhecimento, de acordo com seu interesse particular e com aquilo que culturalmente faz parte da sua realidade. (SAVIANI, 2008)

E por fim, o neotecnicismo, que na década de 1970 objetivava eficiência e produtividade sob a iniciativa e controle direto do Estado, a partir da década de 1990 assume um novo sentido advogando a valorização dos mecanismos de mercado, o apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais, à redução do tamanho do Estado e das iniciativas do setor público. Trata-se agora de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade.

O neotecnicismo se faz presente alimentando a busca da “qualidade total” na educação e a penetração da “pedagogia cooperativa”. Dessa forma manifestou-se a tendência de considerar aqueles que ensinam como prestadores de serviço, quem aprende como cliente e a educação como produto a ser produzido. (SAVIANI, 2008)

Na Educação Física, conforme o debate educacional mais amplo, observamos o surgimento dessa mesma discussão, que vem nos trazer novos olhares a respeito dos pressupostos teórico-metodológicos. Como afirma Almeida (2003, p. 2), “[...] o discurso pós-moderno atinge no âmago a teoria pedagógica crítica e coloca em dúvida a pertinência da prática crítica em educação [...]”. Para nos orientar na seleção de autores que aprofundam o debate em torno das proposições surgidas no campo de discussão da área, utilizamo-nos do estudo de Avila (2008)⁴. Entre os autores apresentados destacamos Nogueira (2003), Lima (2000, 2005), Bracht e Almeida (2008), que tematizam a produção teórica que embasa essas perspectivas.

Nogueira (2003) toma como referência a perspectiva pós-estruturalista e analisa as contribuições que este referencial epistemológico pode trazer para a prática pedagógica em Educação Física. Lima (2000) sugere que noções como pluralismo e jogos de racionalidade, compreendidos como práticas de diversidade, sejam incorporados pela prática diária, afirmando que as consequências dos debates que permeiam a ciência atualmente incidem cada vez mais na Educação Física. Para esse autor, a discussão se encaminha para o âmbito das tecnologias e suas relações com o corpo. Nesse sentido, a análise discursiva sobre a constituição de um corpo amarrado às novas tecnologias figura como possibilidade de compreender esse deslocamento do corpo humano para o corpo pós-humano.

Bracht e Almeida (2008) abordam a virada contextualizada e pragmática que têm surgido e se manifestado no debate da prática pedagógica e para isso fazem a análise dos autores responsáveis por essa renovação em termos de pesquisa.

É válido destacar que outros autores também têm contribuído para esse debate, porém nossa intenção aqui foi apresentar a situação do ponto de vista daqueles que estão em evidência nessa discussão.

⁴ Avila (2008) analisa as teses que abordaram a questão da ciência e do conhecimento, defendidas entre 2001 e 2006 dos cinco Programas de Pós-Graduação em Educação Física.

2.1 CONHECIMENTO, ESCOLA E FORMAÇÃO HUMANA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Neste subcapítulo abordamos a discussão fundamentada nas proposições pedagógicas em Educação Física no que diz respeito às questões que se relacionam ao conhecimento, à função que a escola cumpre e à abordagem de formação humana, pois consideramos essa compreensão importante para identificarmos e analisarmos as perspectivas de conhecimento presentes no debate pedagógico apresentado nos artigos.

Como exposto anteriormente, a concepção crítico superadora é uma das que avança no debate de uma Educação Física crítica, defendendo uma prática pedagógica cujo foco central esteja ancorado em uma perspectiva crítica que venha confrontar o saber científico com os saberes cotidianos dos alunos, levando-os a uma reflexão ordenada, tanto dos conhecimentos científicos quanto da realidade que os cerca, com seus princípios e contradições. (COLETIVO DE AUTORES, 1992)

Esse currículo se materializa na escola através da dinâmica curricular⁵, na qual o trato com o conhecimento corresponde à necessidade de criar condições para que ocorra a assimilação e a transmissão do saber escolar. Desse modo a Educação Física pode assumir ser atuante, como

[...] uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 50)

O conhecimento assume um papel central e os conteúdos são selecionados de maneira criteriosa atendendo às necessidades dos alunos, levando em consideração o que é relevante, adequado e contemporâneo “dentro de um quadro de referências filosóficas,

⁵ Trata-se de uma direção científica do conhecimento universal enquanto saber escolar que orienta a sua seleção, bem como a sua organização e sua sistematização lógica e metodológica, estruturada em três elementos: trato com o conhecimento, organização escolar e normatização escolar. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 18)

científicas, políticas e culturais” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 49). Esse conhecimento será elemento importante no processo de conscientização para a transformação social, pois quanto mais se conhece, maior a possibilidade de intervenção sobre a objetividade e mais consciente o posicionamento referente à condição política, social e econômica dos fatos.

O ser humano é visto como um ser social que se forma em meio as suas relações com outros homens e que, portanto, pode ser ativo frente à realidade, ao contrário daquele que está subordinado à lógica determinada pela consciência alienada. E a escola é o espaço formal onde podem ser articulados os movimentos para a formação de sujeitos capazes de, por meio do conhecimento elaborado socializado, desenvolver sua identidade enquanto classe e dessa forma optar por engajar-se ou não na luta organizada pela transformação estrutural da sociedade.

Na concepção crítico emancipatória, apesar de verificarmos mesma lógica formal no que diz respeito a construção de uma realidade social que não seja excludente, em que todos sejam iguais, com os mesmos direitos e condições de acesso ao que a humanidade produz, observa-se que os pressupostos orientam essa transformação por caminhos diferentes. Aqui é o esclarecimento que leva à libertação do homem de seu estado de menoridade intelectual, a partir do rompimento das coerções autoimpostas pela sociedade, que levam os indivíduos a estarem submissos aos modelos pré-estabelecidos.

Kunz (1994) aponta a autorreflexão como saída, pois induzirá os alunos a perceberem todo tipo de coerção, dissolvendo assim o “poder” que isso possui sobre as decisões do indivíduo, reconhecendo quais são seus verdadeiros interesses e quais são os interesses impostos pela sociedade.

Para tanto deve se valorizar a interação social que acontece no processo de ensinar e aprender e enfatizar a didática comunicativa, utilizando a linguagem tanto verbal quanto corporal como uma forma de diálogo com o mundo. A interação não ocorre sem a participação da linguagem, pois é através dela que o conhecimento técnico, cultural e social é compreendido sem ser imposto de fora, respeitando os conteúdos do mundo em que vivem os participantes (KUNZ, 1994). Ensinar na Educação Física é levar em consideração as relações e contraposições que cercam o esporte e demais formas de movimentar-se, criando situações problematizadoras.

Kunz (1994, p. 38) afirma que “a constituição do processo de ensino pelas categorias trabalho, linguagem e interação deve conduzir ao

desenvolvimento das competências objetiva, social e comunicativa.” A competência objetiva é aquilo que o aluno precisa receber de conhecimento e informações técnicas, é o conhecimento técnico sobre o conteúdo, que irá qualificá-lo para atuar dentro de suas possibilidades individuais e coletivas. Na competência social enfatizam-se as relações socioculturais e os conhecimentos que o aluno deve adquirir para que possa compreender estas relações e os problemas existentes na sociedade que se refletem na escola, portanto é muito importante enfatizar aulas coeducativas e inclusivas, que possibilitem a participação de todos. Em relação à competência comunicativa, vale destacar que a linguagem verbal é apenas mais uma forma de o ser humano se comunicar, pois existem várias outras formas, como por exemplo, o movimentar-se (KUNZ, 1994). A comunicação é uma importante ferramenta que atua no desenvolvimento do pensamento crítico e das ações reflexivas, é através dela que se torna possível compreender o outro e solucionar os problemas sociais e culturais presentes na prática.

Contudo, para Kunz (1994) a emancipação só será atingida se essas três competências forem colocadas em prática, pois o saber crítico e a capacidade de reflexão crítica levam o aluno à emancipação e à libertação de um contexto lotado de coerções.

A escola deve atuar para a “libertação” através do esclarecimento, desenvolvimento das competências e autorreflexão, possibilitando assim uma libertação emancipatória, na qual o professor deve promover o agir comunicativo entre seus alunos, enfatizando a interação e a participação de todos. (KUNZ, 1994) Em seu desenvolvimento prático, um bom arranjo material é fundamental para que as estratégias didáticas do professor para o ensino de movimentos e jogos possa cumprir de forma satisfatória os seguintes passos:

- a) a forma direta de “transcender limites”, no sentido de manipulação direta da realidade, explorando, experimentando e vivenciando novas possibilidades;
- b) a forma aprendida no âmbito de “transcender limites” pela imagem, pelo esquematismo e pela apresentação verbal de situações do movimento e do jogo, em que o aluno deverá acompanhar de maneira reflexiva, executar e propor soluções;
- c) a forma criativa ou inventiva de “transcender limites”, em que a partir de formas anteriores o aluno se torna capaz de “definida uma situação”, criar movimentos e jogos com sentido para aquela situação.

Assim procedendo o conhecimento está presente, mas de um modo que prioriza as situações e experimentações de movimentos, a aprendizagem e a criação de novas situações problematizadoras que possam levar os alunos a pensar e a atuar como coautores das aulas, usando sua criatividade para modificar, transformar e criar novas situações a partir das que foram propostas e ter condições de, através de sua participação na sociedade, fazê-la diferente.

Porém, como exposto neste capítulo, não são apenas essas as perspectivas presentes no debate da prática pedagógica em Educação Física; existem também aquelas que propõem novas formas de pensar.

É notório que, ao menos nos últimos dez anos, temos no campo educacional, e mais recentemente na Educação Física, uma produção acadêmica que confere maior relevo às chamadas microestruturas, ao cotidiano, às ações concretas dos agentes sociais. (ALMEIDA, 2003, p. 4)

Essas produções buscam sinalizar alguns pontos em que divergem das teorias críticas e caminham na direção de estabelecer movimentos de discussões que contribuam para o referencial epistemológico da área.

No estudo de Nogueira (2003, p. 2) vemos a abordagem pós-estruturalista e a sua contribuição para a Educação Física. “No pós-estruturalismo evidencia-se a questão da linguagem e como ela se reflete na própria percepção sobre o que seja a realidade.” O autor indica como uma característica marcante do pensamento pós-estruturalista o fato de as estruturas não serem rígidas, já que o processo de significação é incerto, instável e fluído. “Além disso, o conceito de diferença torna-se central, fazendo com que tudo se compadeça dessa noção.”

Para o autor, a Educação Física pode se valer dessa concepção na medida em que os processos de linguagem, as imagens e os discursos vão se tornando essenciais para a atribuição de significados aos elementos que constituem a cultura corporal. Os significados do corpo são construídos por práticas materiais e discursivas, essas práticas penetram no corpo e “deixam marcas que estabelecem relações entre identidade e diferença.” (NOGUEIRA, 2003, p. 6)

Desse modo a prática pedagógica em Educação Física cuidará de problematizar essas marcas e tratar questões de gênero, de identidade e de relações de poder. Evidencia-se nesse entendimento um ser humano

que é possível de ser conhecido a partir das marcas inscritas no seu corpo, que constitui o conhecimento palpável que irá constituir sua identidade. A escola nessa percepção é vista como mais um dos locais onde se constrói certa relação com o conhecimento, pois o mesmo pode ser adquirido em todas as instâncias que produzem verdades.

Em Lima (2000, p. 75) temos a discussão voltada para a crise das ciências. Buscando elucidar a crítica às perspectivas que defendem a universalidade e objetividade do conhecimento, o autor afirma que

[...] reconhecer que não existe um porto seguro em que possamos ancorar a nossa perspectiva de análise, para a partir dali, demonstrar uma verdade sobre o mundo, a sociedade, a educação física, etc., significa assumir uma postura de humildade epistemológica [...].

O conhecimento pensado dessa forma se torna algo passível de ser definido de acordo com o sentido imposto pelos indivíduos, ou seja, cabível de diversas interpretações conforme as necessidades que se apresentam no contexto.

Lima (2000) sugere que jogos de racionalidade e noções de pluralismo sejam incorporados nas práticas diárias da Educação Física, pois sendo assim não se correria o risco de excluir saberes, mas se privilegiaria a abertura de uma pedagogia capaz de comportar as diversidades de uma maneira flexível às diversas teorias.

A idéia de pluralismo aponta também no sentido de se desfazer a rigidez dos territórios disciplinares, até mesmo porque o conhecimento pós-moderno tende a não ser mais disciplinar, e sim temático [...]. (LIMA, 2000, p. 75)

Levando em consideração essa ideia, a escola, podemos dizer, se constitui em um espaço no qual os saberes serão construídos na prática conforme as temáticas e os interesses dos diversos grupos e culturas. O sujeito nesse sentido se torna aquele que não caminha num consenso do conhecimento universal, mas que vive e reforça sua individualidade, sua diferença.

No que se refere ao ser humano, Lima (2005, p. 09), situa a discussão na dimensão do corpo pós-humano, e “[...] na passagem do

humano ao pós-humano, o conceito de ‘homem’ é deslocado em favor da idéia de ‘programa’, de ‘código’.”

Outros autores que comungam da crítica à modernidade são Bracht e Almeida (2008). Para eles a teoria crítica não se sustenta quando pretende oferecer um caminho para despertar a consciência dos indivíduos, pois ela precisa de uma concepção correspondentista de verdade, que é questionada pelo (neo) pragmatismo de Rorty e Habermas.

A consequência que extraímos da posição de ambos é que o sentido de uma pedagogia crítica não se encerra mais na distinção entre iniciados e não iniciados, indivíduos conscientes ou inconscientes, conhecimento ideológico ou não ideológico, mas passa a ser medido pelo grau de impacto a ser obtido na discussão pública, sendo o processo aquilo que conferirá legitimidade às decisões assumidas pelos diferentes agentes educacionais. Assim, o professor que “pisa o chão da escola” e está afastado dos debates acadêmicos não precisa mais submeter a apreciação de seu discurso (de sua epistemologia prática) ao tribunal da Razão ou à consciência [...]. (BRACHT; ALMEIDA, 2008, p. 133)

Percebe-se que nessa visão a prática pedagógica em Educação Física deveria ser construída no próprio exercício da prática, o que nos remete a uma compreensão de que o conhecimento seria construído pela experiência, que, por si só, já possui validades/utilidades (verdade) próprias. Desse modo os indivíduos se constituiriam levando em consideração a provisoriedade e relatividade do conhecer que depende da linguagem, entendendo o mundo a partir dessas experiências.

Portanto o papel atribuído à escola é o de facilitadora da comunicação entre os “participantes autônomos (professores universitários, docentes escolares, alunos, entre outros.), traduzindo em voz alta o significado de cada tradição em benefício de quem não pertence à comunidade [...]” (BRACHT; ALMEIDA, 2008, p. 134)

Contudo, deixamos claro que tanto as perspectivas críticas como as demais têm atraído debates de contraposição que vão se tornando cada vez mais severos na medida em que vão suscitando interrogações nos diálogos da área.

Alguns autores como Moraes (2009), Ortigara (2005, 2007), Avila (2005, 2007, 2008) e Kataoka (2012) opõem-se de forma explícita às propostas que possuem um viés pós-moderno em Educação Física, pois salientam que nessas perspectivas se perde o referente de verdade e se olha para as desigualdades como diferenças que devem ser aceitas. Dessa forma o sistema social atual sequer é colocado em debate.

Por outro lado, autores como Almeida e Vaz (2010) defendem que o posicionamento dos autores citados acima é equivocado, posto que desqualifica outras possibilidades assumindo um posicionamento ontológico que busca alcançar a objetividade do real.

Avila (2008) justifica que a ênfase ao conhecimento como representação do real é fundamental para diferenciar o “discurso” científico das demais posições e crenças, se tornando assim uma postura necessária para que se possa fazer frente à sociabilidade regida pelo capital.

3 A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: DEBATES E PERSPECTIVAS

Neste capítulo explicitaremos as análises dos artigos, buscando desse modo a compreensão de uma parte da situação atual da produção de conhecimento voltada para a Educação Física escolar nas publicações do GTT Escola do CONBRACE.

Iniciamos nossas análises com a leitura e resenha dos artigos, procurando situá-los – com a elaboração de quadros sínteses – em relação à compreensão da função da escola, da abordagem de conhecimento e da perspectiva de formação humana. Em seguida revimos os quadros a partir da releitura das resenhas e, quando necessário, dos próprios artigos, em que tentamos identificar pontos em comum entre os textos. Conseguimos assim estabelecer alguns grupos e uma prévia classificação.

Entendemos, no decorrer desse processo que somente conseguir agrupar os artigos não responderia a contento nosso problema de pesquisa. Por isso, além de nos atermos à ideia de apropriação do conhecimento presente nos textos, realizamos o esforço de buscar a percepção das concepções teóricas.

Acreditamos ser necessário esclarecer que as aproximações feitas entre os textos não pretenderam afirmar que são homogêneos, mas facilitar a compreensão de algumas características genéricas, salientando que nossa preocupação é identificar como as orientações desses artigos podem trazer consequências para a apropriação do conhecimento na Educação Física escolar.

Distribuímos os artigos por grupos, a que denominamos Superação Social; Libertação Individual; e Cotidiano e Diversidades.

No grupo que chamamos de Superação Social, estão alocados dezessete artigos, os quais apresentaram uma linha de pensamento que concebe a importância da Educação Física como disciplina curricular, uma vez que através do conhecimento sistematizado e politizado pretende-se formar a consciência crítica nos educandos para que possam almejar uma sociedade diferente. Em nosso país temos uma sociedade de classes, e elas lutam a fim de garantir seus interesses. A classe proprietária obviamente visa o acúmulo de riquezas, a manutenção da sociedade, por isso tenta impor aos demais indivíduos sua ideologia, enquanto isso a classe trabalhadora luta para garantir sua sobrevivência. Nesse contexto o ideal é que se rompa com o conformismo, e a Educação Física pode contribuir para que isso ocorra. Os artigos desse grupo discordam do sistema social vigente no nosso país, que é o

capitalismo, e compreendem que assumir uma posição crítico superadora é inevitavelmente engajar-se na luta por condições melhores para os filhos da classe trabalhadora.

Os seis artigos situados no grupo Libertação Individual são os que trazem noções do se movimentar como objeto de reflexão na Educação Física. Esses artigos compreendem que a prática pedagógica deve estar voltada para o desenvolvimento da autonomia e criticidade dos alunos, para que possam ser sujeitos emancipados e capazes de mudar sua realidade. O se movimentar nessa perspectiva é uma forma de comunicação do indivíduo com o mundo, o que carece de reflexão em relação aos condicionantes e determinantes sócio-históricos. Para esse grupo, por meio da linguagem e dos questionamentos se objetiva o esclarecimento do educando com relação a sua identidade social. O ensino nesta perspectiva, deve atuar para a “[...] libertação de falsas ilusões, de falsos interesses e desejos, criados e construídos nos alunos pela visão de mundo que apresentam a partir de ‘conhecimentos’ colocados à disposição pelo contexto sociocultural onde vivem.” (KUNZ, 2001, p. 121)

O grupo denominado Cotidiano e Diversidades engloba quatorze artigos que mostram a preocupação com questões de identidade de grupos particulares, enfatizando uma educação voltada para a diversidade e pluralidade cultural. Alguns desses estudos entendem o conhecimento como algo que vai se desenvolvendo no cotidiano da escola e que pode ser construído de acordo com as necessidades do sujeito. Outros compreendem o indivíduo como aquele que está sendo, sempre algo diferente e, portanto, não é possível que se tenha conhecimento objetivo do mesmo.

Na sequência apresentaremos as principais ideias e as análises dos artigos, que foram numerados para facilitar a leitura, de modo que nos referiremos a eles pelo número correspondente.

3.1 SUPERAÇÃO SOCIAL

Consideramos como artigos voltados à “Superação Social” os textos que seguem:

Tabela 2 – Artigos selecionados para o grupo Superação Social

Nº	ARTIGO	AUTOR	ANO
01	O ensino-aprendizado do gesto na aula de educação física.	Marina Hisa Matsumoto.	2009

02	A metodologia do ensino desenvolvimental aplicada à educação física.	Made Júnior Miranda, Tadeu João Ribeiro Babptista.	2011
03	A produção de instrumentos de planejamento: um projeto coletivo para transformação da prática docente.	Gislene Alves do Amaral, Marina Ferreira de Souza Antunes.	2011
04	A incoerência entre as orientações oficiais para a educação física escolar, para os projetos esportivos e para os jogos escolares.	Luís César Souza, Ketly Magalhães Teixeira, Letícia Queiroz Rezende.	2011
05	Educação física escolar, ou as determinações do esporte e dos jogos escolares?	Luís César Souza, Letícia de Q. Rezende, Ricardo T. Oliveira.	2011
06	O conteúdo lutas e a educação física: uma proposta pedagógica para inclusão do judô na escola.	Naerton José Xavier Isidoro, Antônio Wilson De Lucena Filho.	2011
07	Formação para além dos tatames: reflexões do judô no contexto da educação integral em uma escola da Vila Embratel em São Luís – MA.	Mayrthon José Abrantes Farias.	2013
08	Do caos à agonia da ginástica na escola: realidade e possibilidades de uma nova cultura.	Roseane Soares Almeida.	2011
09	Saúde, cultura corporal e educação física escolar: entendimentos e desafios.	Braulio N. de Oliveira, Heraldo S. Ferreira, Wellington G. Feitosa, José Jackson C. Sampaio.	2011
10	A educação física em escolas de tempo integral de Arapiraca - Alagoas: realidade, contradições e possibilidades para o trabalho pedagógico na direção da formação omnilateral.	Joelma de Oliveira Albuquerque, Deysianne França Matos Silva, Vannina de Oliveira Assis, Irinaldo Deodato Silva.	2011
11	A educação física na organização do trabalho pedagógico em ciclos de aprendizagem na rede municipal do Recife.	Marcílio Barbosa Mendonça Souza Júnior, Eliene Lacerda Pereira.	2011
12	A proposta de trabalhar a educação física na educação infantil: uma experiência com o voleibol.	Lilian Brandao Brandão Bandeira, Fabrício Galdino Magalhães, Hellen Raquel Oliveira de Sousa,	2013

		Jessica Cristina dos Santos.	
13	Coletivo de autores: a cultura corporal em questão.	Marcílio Souza Júnior, Roberta Granville, Ana R. Lorenzini, Gina Guimarães, Hilda Sayone, Rita C. Ferreira, Eliene L. Pereira, Deise França, Marcelo Tavares, Rosângela C. Lindoso, Fábio C. de Sousa.	2009
14	No espaço escolar, marcas inscritas no corpo: um diálogo com Pierre Bourdieu	Ligia Ribeiro e Silva Gomes.	2011
15	Feminilidades e masculinidades: os entrelugares na e da escola.	Lisiane Goettems, Maria Simone Vione Schwengber.	2013
16	A construção das políticas curriculares de educação física para o estado de Mato Grosso.	Luciane de Almeida Gomes, Éderson Andrade.	2011
17	A educação física e o projeto político pedagógico das escolas públicas de Mato Grosso.	Luciane de Almeida Gomes, Larissa Beraldo Kawashima.	2013

O artigo 01 apresentou uma pesquisa ancorada na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano e numa filosofia da linguagem comprometida com a natureza histórico-social do processo de produção de sentidos e significados.

Matsumoto (2009) apresenta uma discussão relativa a apropriação do conhecimento. Para ela, “[...] não é mais suficiente para o professor de educação física conhecer os aspectos técnicos do futebol, por exemplo, é necessário conhecer como o futebol se construiu e se constrói na dinâmica das relações humanas [...]” (p. 2)

Defende que dessa forma o conhecimento que chegará ao aluno não será aquele esvaziado de sentido social, não será mais o jogo pelo jogo. Para isso cabe ao professor

[...] criar as condições para evidenciar os diversos aspectos ricos desse jogo, criar o embate entre o saber popular (senso comum) com o conhecimento científico universal selecionado pela escola, o saber escolar e essas condições passam por conversar, questionar, provocar, modificar o jogo, o espaço, a relação entre os participantes, propor situações comparativas com outras práticas contrastantes, radicalizar as situações, treinar técnicas necessárias etc. (p. 04)

O artigo 02 aborda o ensino desenvolvimental como perspectiva para ensinar Educação Física baseada nos estudos de Davidov. Fundamenta-se no materialismo histórico dialético e possui a mesma abordagem a cerca da importância da apropriação do conhecimento elaborado para os alunos.

[...] espera-se que a atividade de ensino na perspectiva desenvolvimental dê as condições para que o aluno internalize mentalmente e incorpore no seu fazer os conceitos necessários para solucionar problemas de toda ordem, e que, mesmo diante de situações imprevistas e aparentemente novas que acontecem no cotidiano, possa ter desenvolvido a habilidade de organizar mentalmente os conceitos, informações e saberes necessários para discernir as situações e tomar as decisões mais acertadas nas situações concretas. Este caráter generalizador dos conceitos deverá dar aos alunos a condição de inteligentemente agirem com autonomia em qualquer situação no âmbito da vida, inclusive criando novas soluções para novos problemas a partir da base conceitual já compreendida e efetivada. (p. 06)

Nessa linha de raciocínio o indivíduo que se apropria do conhecimento historicamente produzido tem possibilidades de pensar teoricamente e orientar a partir daí suas ações e seus posicionamentos sociais, pois na ótica do ensino desenvolvimental “[...] a apropriação de conhecimentos é uma condição necessária para a atividade prática pensante.” (p. 05)

O artigo 03 apresenta pressupostos teórico críticos e discute planejamento tomando por base a perspectiva histórico-cultural. Ao se posicionar em relação aos conteúdos da Educação Física Amaral e Antunes (2011) salientam que,

Tradicionalmente, os conteúdos são identificados como sendo as próprias práticas corporais, ou ainda, mais por meio do uso da expressão “temas da cultura corporal”. Uma vez definido que os Temas são produções culturais, práticas sociais, fenômenos ou atividades humanas que, para serem reconhecidos e compreendidos, devem ser problematizados nas aulas de Educação Física e que os conhecimentos sobre esses temas podem ser organizados na forma de conteúdos, fica evidente a atenção que deve ser dada as bases epistemológicas do conhecimento veiculado nas aulas de educação física escolar. (p. 12)

Tal postura deixa em evidência a ideia de que o conhecimento que deverá ser apropriado pelo aluno tem que estar articulado ao perfil teórico que determinará os caminhos e objetivos que se quer alcançar no ato pedagógico. Ainda sobre conhecimento e legitimação da disciplina na escola, o seguinte ponto de vista é defendido:

Se na escola o que se aprende nessas aulas não se diferenciar do que o aluno encontra fora da escola, a existência ou permanência deste componente curricular na instituição escolar pode tornar-se questionável. Sua legitimidade como matéria de ensino relaciona-se diretamente à epistemologia do conhecimento tratado em nossas aulas. (p. 12)

O conhecimento científico e sistematizado é tratado aqui como primordial no processo de ensino escolar, pois a escola é o lugar em que o aluno tem a possibilidade de acessar a esse tipo de conhecimento, daí a importância de um planejamento posicionado criticamente por parte dos professores.

[...] compreendemos que a prática pedagógica não supõe apenas a aplicação de técnicas e procedimentos previamente disponíveis nos livros e manuais didáticos, voltados unicamente para uma execução dos aspectos técnicos do movimento. [...] a prática pedagógica deve tratar-se, em última instância, de uma reflexão sobre a realidade dos alunos, sobre as condições de existência e as necessidades pedagógicas orientadas para uma inserção crítica no mundo. (p. 06)

Tanto o artigo 01 quanto os artigos 02 e 03 aproximam-se da ideia defendida pelo Coletivo de Autores (1992) de que é a apropriação do conhecimento histórico com as suas contradições e seus significados que possibilitará às camadas populares a formação de uma consciência crítica e politizada capaz de compreender as tramas sociais a fim de superá-las.

O artigo 04 investiga documentos que pautam como deve ser a Educação Física na escola e confirma que eles trazem sugestões de uma Educação Física e esporte escolar críticos. Porém ao analisar documentos a respeito de projetos esportivos escolares, que contam com a participação dos estudantes, a maioria absoluta apresenta o trato com o esporte pela característica da competitividade e esportivização. Souza, Teixeira e Rezende (2011) apresentam uma posição contrária a esse tipo de incoerência, pois acreditam que a Educação Física na escola deve se configurar como espaço de debate em que a amplitude da cultura corporal seja abordada.

[...] é necessário que se trabalhe nas aulas de educação física os elementos da cultura corporal de uma maneira ampla, ou seja, trabalhar os jogos e brincadeiras populares, as danças e suas várias linguagens expressivas, os esportes e suas diferentes expressões e significados culturais, as ginásticas com suas metodologias e aplicações diversificadas e as lutas enquanto fenômenos constitutivos das diferentes manifestações da cultura brasileira. Com essas práticas pedagógicas, espera-se dos professores a superação do “fazer por fazer”, do “jogar por

jogar”, do “exercitar por exercitar”, do “competir por competir.” (p. 10)

Esse trecho denota preocupação com uma educação transformadora e preocupada com uma formação humana emancipadora, que se torna possível a partir de como se direciona o ato pedagógico e em favor de quem e de quê.

Para concluir o artigo os autores propõem que haja um movimento de reinvenção tanto no âmbito da Educação Física escolar quanto, e sobretudo, no âmbito dos projetos esportivos, principalmente no âmbito dos jogos escolares.

O artigo 05 se refere a uma pesquisa originada pela suspeita inicial dos autores de que a Educação Física na escola se configura conforme ao modelo de alto rendimento dos jogos escolares. A partir dessa suspeita averiguaram *in loco* a ação pedagógica do professor de educação física em três situações: nas aulas de educação física escolar, nas atividades em projetos esportivos e no comportamento de professor e alunos nos jogos escolares.

No entendimento de Souza, Rezende e Oliveira (2011),

[...] devido as competições esportivas que as escolas participam, a Educação Física está reproduzindo o esporte não didaticamente transformado, mas antes espelhado no rendimento esportivo, pois o único objetivo é participar dessas competições [...]. (p. 05)

Os autores compreendem todas as práticas da cultura corporal de movimento como essenciais na prática pedagógica, realizando assim a crítica ao predomínio absoluto do esporte. O artigo defende que não anuncia “[...] posição contrária à prática esportiva e aos jogos escolares, mas antes que o esporte e os jogos escolares sejam submetidos aos princípios da participação coletiva, da inclusão e da emancipação humana.” (p. 06)

Outro ponto interessante e revelador desse artigo é que, ao finalizá-lo, Souza, Rezende e Oliveira (2011) anunciam que sua suspeita inicial não estava correta, pois de acordo com a observação feita “[...] a forma como a Educação Física escolar tem se organizado pedagogicamente passa ao largo das orientações oficiais [...]” (p. 07) Pior do que isso, nem a prática do esporte na perspectiva do alto

rendimento as escolas pesquisadas apresentavam, apenas aulas sem planejamento e a reboque dos interesses imediatos dos alunos.

Salientamos que os artigos 04 e 05 apresentam uma visão escolar que remete a situações de esvaziamento do conhecimento, fato lamentável na medida em que, como afirma Moraes (2009), isso compromete de forma negativa o ensino politizado aos filhos da classe trabalhadora.

No artigo 06 vemos uma discussão fundada em um componente da cultural corporal que muitas vezes é esquecido no repertório pedagógico dos docentes, as lutas. Seus autores elaboraram uma proposta crítico superadora para se abordar o judô na escola.

Com relação à abordagem do conteúdo Lucena Filho, Isidoro e Xavier (2011) enfatizam que

Ao tratar pedagogicamente das Lutas na escola, deve-se ressaltar que os objetivos principais almejados diferem daqueles propostos em clubes ou academias. Ou seja, é necessário distinguir o “Judô na escola” do “Judô da escola”. O primeiro diz respeito apenas a uma inclusão no ensino oficial, mantendo suas características esportivistas, já no segundo, essas práticas sofreriam determinadas alterações para adaptar-se ao universo escolar e as suas características próprias. Para a utilização desse conteúdo na Educação Física escolar, é importante considerá-lo enquanto manifestação cultural que ao longo do tempo sofreu modificações. (p. 06)

Além da construção de um referencial teórico claramente baseado na perspectiva histórico-crítica os autores foram até a escola realizar atividades de intervenção. Nelas demonstraram o interesse em uma aula voltada a garantir a apropriação de conhecimento pelos alunos e com objetivos sócio-políticos bem definidos. Para os autores o “[...] processo de apropriação do conhecimento deve ser pedagogizado através da elaboração por parte do professor de situações-problema que garantam ao aluno desenvolver sua criatividade, senso-crítico e autonomia [...]” (p. 05)

O artigo 07 procura tratar também do judô, mas analisando o contexto de uma escola específica de tempo integral, fazendo apontamentos para essa prática corporal como elemento de formação de

sujeitos críticos. A abordagem apresenta alguns argumentos no sentido de evidenciar a importância dessa formação:

[...] assim como o Judô pode ser um instrumento para a emancipação dos pensamentos, pode se configurar enquanto percurso alienante, dotado de valores impregnados de individualidade, competitividade exacerbada e performances vazias, sem sentido real para o atleta e para quem ele representa. Bem como a Educação Integral configurada a partir da pesquisa pode ser tão parcial como o que já se vê no nosso cotidiano docente, ou tão estratificada como a sociedade fabril e bancária em que nos situamos. Nossas práticas são pautadas por nossas visões de mundo, e nelas estão impregnadas nossas aspirações diante do que é visto e vivido. (p. 04)

Farias (2013) ainda reafirma seu ponto de vista quando apresenta que

[...] muito além de promover formas, espaços e tempos diferentes de ensinar e aprender, a Educação Integral aqui visualizada funda-se em uma compreensão de sociedade pautada por distorções, onde a divisão do indivíduo e a estratificação da sua formação humana – para a preparação para o mercado – o inibe do papel de pensar a sua realidade e se situar no contexto de mudança. (p. 03)

Podemos considerar aí um posicionamento que indica uma crítica ao modelo de educação voltado à adequação ao sistema e uma abordagem bastante coerente para o judô na escola, que deve ser entendido em sua totalidade e em seus sentidos a fim de favorecer a apreensão do conhecimento.

A noção de homem integral, e, não obstante educação integral, funda-se na noção de crítica e superação da realidade. Nesta perspectiva, todas as ferramentas educacionais devem ser

empregadas de forma a conscientizar o aluno do seu papel em cada contexto que habite e de sensibilizar o sentido de suas ações e de seu próprio aprendizado. (p. 04)

O judô, na perspectiva abordada pelos artigos 06 e 07, é tratado como construção histórica, produzido pela humanidade, e que, portanto, sofre transformações no seu percurso histórico e, na escola, deve se manifestar com seus sentidos e significados objetivando uma formação humana crítica, que se aproxima da proposição teórico-metodológica proposta pelo Coletivo de Autores (1992).

O estudo apresentado no artigo 08 aborda uma preocupação com a ginástica, pois, na prática pedagógica, há diversos indícios de que este componente da cultura corporal tenha caído em esquecimento. Dessa forma, Almeida (2011) justifica a importância de discutir o tema por considerar que

Estudos de diferentes cantos do Brasil diagnosticam o fato de que o trato do conhecimento ginástico no contexto escolar se encontra ausente ou aparece de forma fragmentada, descontextualizada e alienada dos fins e objetivos educacionais, apresentando como problemáticas a falta de interesse dos alunos, o despreparo do professor, a ausência de condições materiais e estruturais para seu desenvolvimento. Seu reconhecimento em geral se dá na perspectiva do esporte e da saúde. (p. 02)

A partir desse estado atual da configuração pedagógica da ginástica, o artigo argumenta que é necessário “[...] pensar o campo ginástico para além da visão instrumental e técnica [...] levando em conta o tipo de formação humana e sociedade que se deseja alcançar.”(p. 05)

O texto ressalta que uma boa prática pedagógica relacionada a esse conteúdo deve estar fundamentada em uma perspectiva crítico superadora de ensino que busque

[...] identificar a materialização de propostas críticas e reflexivas, que tomam por base as

expressões ginásticas como fenômeno que se explica e justifica a partir da referência da cultura corporal, tanto no que se refere ao trato do conhecimento quanto à organização do trabalho pedagógico. (p. 09)

É notória a aproximação da autora com uma postura crítica e superadora de educação quando, por exemplo, afirma que

O caos no campo da ginástica se expressa na realidade da escola através da sua negação, enquanto conhecimento sistematizado, negação da possibilidade de desenvolvimento da formação humana omnilateral e de uma cultura que atenda aos interesses da maioria, o que pressupõe a inclusão dos interesses da classe trabalhadora. (p. 03)

Vemos, assim, que a apropriação do conhecimento sistematizado, nesse caso, se constitui como essencial no processo de ensino e nas perspectivas de mudança na realidade social. Trata-se de pensar que

[...] uma nova cultura ginástica converge para uma abordagem histórica e cultural do trato ginástico, para a necessidade de construção de sentidos e significados próprios dos problemas ginásticos, onde a prática pedagógica se desenvolve a partir da realidade da escola, da educação, social e cultural [...]. (p. 11)

No artigo 09 temos o debate da saúde em Educação Física escolar. Percebe-se que esse é um tema gerador de dúvidas e polêmicas, porém pouco tratado de forma pedagógica. Oliveira *et al* (2011) analisam que

[...] os currículos de Educação Física deveriam realizar profundas transformações em seus conteúdos, deixando de lado preocupações exclusivamente voltadas ao desenvolvimento de habilidades esportivas e motoras, privilegiando

aqueles mais hábeis e excluindo os menos dotados, e desenvolver temas que estimulem os alunos a pensar a saúde. (p. 7)

Para que o pensar a saúde seja realizado de forma significativa, o estudo propõe que o mesmo se faça à luz da perspectiva crítico superadora, questionando o papel da Educação Física escolar e sua inserção na saúde coletiva, e realizando a crítica ao pensamento dominante na área, que se norteia na relação causal atividade física-saúde.

Nesse aspecto fica explícita no texto a compreensão de que saúde não é algo que se adquire somente com a prática da atividade física, pois esta prática, sem que esteja acompanhada de outros elementos fundamentais, pode não resultar em saúde.

Existe uma relação direta entre as tendências da promoção da saúde e da atividade física relacionada à saúde. É preciso que se tenha relativo amadurecimento sobre a real função da disciplina no que se refere ao tema saúde, sempre levando em consideração a realidade de seus alunos. Os conceitos de saúde discutidos nas disciplinas de Educação Física Escolar devem contemplar conceitos de saúde para além dos aspectos biologicistas. Nesse sentido, a situação de moradia, acesso a cultura, lazer, empoderamento político, entre outros, são elementos básicos para o entendimento da saúde em sua integralidade. (p. 09)

Essa compreensão crítica de saúde é a que deve ser debatida na escola, para que os alunos possam se apropriar de um conhecimento significativo que não priorize somente aspectos biologicistas, mas que vá além, buscando o entendimento em toda sua totalidade, considerando a influência da distribuição de renda, das condições de saneamento, alimentação, escolaridade, tempo livre, entre outros, como seus determinantes.

O artigo 10 também se preocupa com um conhecimento que seja apropriado em sua forma integral e, para isso, faz uma análise pautada no materialismo histórico dialético sobre a realidade, contradições e

possibilidades para o trabalho pedagógico na direção da formação omnilateral.

Neste sentido,

[...] o homem omnilateral, na perspectiva de Marx é aquele que rompe os limites de sua atuação na natureza, supera as formas de transformação da mesma, melhorando-a, tornando-a cada vez mais complexa e mais elaborada. Esse homem rejeita a condição de unilateralidade, de simples reprodução de formas de trabalho alienado, explorado e dissociado de seus aspectos sociais e históricos. (p. 08)

Isso remete à importância de uma formação omnilateral, que traz consigo a possibilidade de os sujeitos se situarem de forma objetiva para que tenham, no mínimo, a oportunidade de escolha frente a uma sociedade alienante. Albuquerque *et al* (2011) compreendem a educação como aquela que pode fornecer elementos que permitam que o conhecimento seja apropriado pelas massas e ganhe força produtiva, contribuindo com a organização da classe trabalhadora para a superação da sociedade capitalista. Lembram que a educação escolar se torna fundamental nesse processo, pois, “[...] para a grande maioria das crianças brasileiras, a escola pública é o único local no qual terão a chance de acessar a cultura que a humanidade produziu e acumulou.” (p. 09)

O texto ainda expressa que

Com isso fica evidente a necessidade de recuperação da função social da escola na formação humana, de forma que sejam afastados desta os objetivos do senso comum, de manter o baixo nível cultural das crianças dando a elas apenas o acesso ao seu próprio cotidiano (para o que não seria necessária a escola), e coloque a educação escolar em um patamar que esta proporcione realmente a educação integral dos sujeitos, levando-os a desenvolver a totalidade de suas capacidades, alcançando assim a formação omnilateral das crianças, adolescentes e jovens da classe trabalhadora. (p.12)

Portanto, ao aluno ao qual é possibilitado apropriar-se do conhecimento mais consistente produzido historicamente, aumentam-se as condições de se tornar sujeito capaz de decidir qual sociedade deseja e de tomar posição na busca de uma nova estrutura social, pois, como nos alerta Tonet (2005), quanto maior o conhecimento, maior a probabilidade de liberdade.

O artigo 11 traz à tona outra discussão histórico-crítica que se apresenta no cenário atual da educação, a organização do trabalho pedagógico em ciclos de aprendizagem. Faz considerações a respeito da prática pedagógica em Educação Física na realidade da escola organizada em ciclos de aprendizagem em Recife. Pereira e Souza Júnior (2011) utilizam-se das perspectivas críticas, inclusive citando o Coletivo de Autores, para justificar a importância de uma educação em ciclos para a aprendizagem.

[...] os ciclos superam a estrutura seriada com princípios da lógica formal, pois favorece a diversidade, numa estrutura espiralada oriunda da lógica dialética, buscando na educação transformadora uma contribuição para a superação da sociedade capitalista. (p. 07)

Afirmam ainda que

A proposta de ciclos de aprendizagem permite uma maior discussão do coletivo no processo de ensino e aprendizagem e apresenta estratégias para os estudantes aprenderem e superarem suas próprias limitações. Esta é uma característica dos ciclos que se distingue do ensino seriado, que por muitas vezes, não se trabalha a partir das dificuldades individuais, mas pela universalização do saber. (p. 07)

Mesmo que a nosso entender educação em ciclos apresente as vantagens descritas acima, no sentido de favorecer uma educação que contemple de uma forma mais satisfatória a aprendizagem dos alunos em seus mais diversos níveis, ainda existe resistência. “A organização do trabalho pedagógico da Educação Física nos ciclos de aprendizagem

passa por oscilações de inovação e avanço e ao mesmo tempo de resistência e negação da proposta.” (p. 12)

O artigo 12 mostra o voleibol na perspectiva crítico superadora como possibilidade para se trabalhar na educação infantil. Bandeira *et al* (2013) justificam essa escolha por diagnosticarem que na educação infantil prevalecem teorias de psicomotricidade, recreação e aprendizagem motora.

Partindo dessa constatação, optaram por

[...] planejar as aulas de educação física a partir da proposta crítico-superadora, buscando consolidar nossa área de conhecimento como componente curricular na educação infantil, dotada de saberes importantes para a formação da criança nesta etapa da escolarização. (p. 03)

Para os autores, trabalhar na proposta crítico superadora contemplou a expectativa inicial de “[...] promover vivências de elementos que constituem o voleibol de acordo com a realidade histórica, cultural e social do sujeito a fim de promover formação integral como ser autônomo, democrático e participante.” (p. 05)

Na conclusão do texto ainda ressaltam que apesar dos limites e das dificuldades inerentes a esse processo, conseguiram “[...] proporcionar às crianças o aprendizado e a experiência de novas possibilidades dos movimentos e dos conteúdos constitutivos do voleibol”. (p. 12)

Considerando que a perspectiva crítico superadora possibilita a “[...] descoberta de um esporte que considera a técnica como meio não como fim, associando a cultura corporal ao processo de ensino e aprendizagem [...]” (p. 11), verificamos neste artigo que é possível trabalhar este elemento da cultura corporal também na educação infantil.

No artigo 13, Souza Júnior *et al* (2009) buscaram compreender a cultura corporal a partir da releitura da obra *Metodologia do Ensino da Educação Física* e entrevistas com seus autores⁶, considerados como os responsáveis para que esse debate histórico, crítico e social se difundisse na Educação Física e fosse tão fundamental para as produções da área. As entrevistas foram realizadas entre 2001 e 2006 e foram observados

⁶ Carmen Lúcia Soares, Celi Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Michele Ortega Escobar e Valter Bracht.

posicionamentos distintos a respeito da cultura corporal que é o objeto de estudo da Educação Física escolar. Souza Júnior et al (2009) explicitam da seguinte maneira a expressão dos autores da obra:

podemos identificar que apenas Elisabeth não apresentou uma fala sobre cultura corporal. Lino fez menção a respeito da Cultura Corporal, contudo apenas lança o fato de que já no trabalho do Coletivo de Autores (1992) a Cultura Corporal era entendida como uma dimensão da cultura humana. (p. 07)

Segundo os autores do artigo, para Michele existe a presença de um elemento que diferencia “[...] a cultura do corpo criada pelo positivismo da cultura corporal enquanto carregada de sentido e significado e historicamente situada num contexto. Esse elemento é justamente a categoria trabalho.” (p. 08). Observam que “Celi vai defender o mesmo ponto de vista de Micheli, em relação à importância do termo trabalho e ao fato do ser humano produzir e, ao mesmo tempo, usufruir da cultura.” (p. 13) Por sua vez, Valter, ao se referir à cultura corporal, “[...] reconhece que o conceito já avançou ao aproximar-se da linguagem, porém ainda não efetivamente como encaminhamentos pedagógicos e muito menos numa aproximação à semiótica.” (p. 12) Segundo Souza Júnior *et al* (2009), “Contrariamente a Micheli, a Valter e a Celi, Carmen não levanta críticas e defende o termo Expressão Corporal como Linguagem como impecável.” (p. 13)

Os autores do artigo chegaram à conclusão que

[...] o objeto de estudo específico da Educação Física escolar, na perspectiva Crítico-Superadora, é compreendido e defendido pelos seus seis autores de forma diferente. Em alguns pontos encontram aproximações e em outros distanciamentos. Na época da elaboração do livro, as diferenças foram minimizadas, na intenção de potencializar a unidade coletiva em torno de uma nova proposição para o ensino da Educação Física na escola. (p. 14)

Vale lembrar que, apesar dos distanciamentos, concordamos com o defendido no artigo, ou seja, em se tratando da Expressão Corporal como Linguagem “[...] continuamos a acreditar, fundamentar, argumentar e defender essa como objeto de estudo específico da Educação Física na escola”, pois, “[...] é esta que traz os sentidos e significados em tratar os diferentes temas da Cultura Corporal.” (p.14)

No artigo 14 temos outro tipo de discussão, mas que também entendemos ter relevância crítica. O artigo narrou experiências na escola pública e na escola privada, constatou diferenças de classe presentes nas duas realidades e apontou dados importantes a respeito destas diferenças. O estudo se justifica, pois, na visão de Gomes (2011),

Na escola, conseguimos visualizar uma educação que se volta sutilmente para o corpo, sobretudo de seus estudantes; corpos esses que vão incorporando uma cultura somática e *habitus* distintivos de classe, por meio das experiências que lhe proporcionam os capitais econômicos e culturais de família e do grupo social de seu entorno. (p. 01)

Para discutir a questão de classe social a autora busca dialogar com as obras de Pierre Bourdieu, considerando que, na percepção deste autor, “[...] quando pensamos em classe social, devemos identificar qual é o peso do capital econômico e do capital cultural de cada sujeito [...]” (p. 06) Durante a pesquisa a autora constatou que nas duas realidades

as escolas pouco partilham em termos de projetos de escolarização, pois cada uma acaba por reforçar, ainda que sem ter total clareza desse dado, a manutenção do status quo das classes sociais assistidas. [...] Por um lado, uma elite que pretende uma educação para os filhos, que potencialize a distinção social, ainda que de forma ambígua [...]. Por outro lado, como analisado na escola pública, os apelos educacionais são centrados nas condições de sobrevivência mais elementares dos estudantes, instrumentalizando-os para sobreviver às grandes contradições existentes na sociedade [...]. (p. 08)

Assim, podemos verificar que a pesquisa apresentou uma discussão que mostra os dados da realidade de forma a confirmar aquilo que as concepções críticas vêm discutindo a respeito de como o processo de transmissão e apropriação do conhecimento tem se configurado na escola regida pela sociedade do capital, e a que grupo social este modelo favorece.

O artigo 15 propõe-se a narrar experiências vividas pelos estudantes em vários espaços do ambiente escolar bem como perceber as performances de feminilidades e masculinidades. Goettems e Schwengber (2013) justificam realizar sua análise no cotidiano escolar pelo fato de que “[...] no ato educativo, os contextos, os gestos, os ritos, assim como os conteúdos e as práticas de ensino, não são naturais nem neutros, veiculando certa maneira de perceber o mundo e o(s) outro(s).” (p. 04)

O texto faz um diagnóstico do problema observando que as situações que ocorrem na escola são manifestações de como a sociedade lida com a questão de gênero e que são reforçadas na Educação Física. Gênero é entendido como

[...] uma categoria conceitual que traz à tona a compreensão de que ninguém nasce mulher/homem, menino/menina, e que essas condições são produzidas pela história e pela cultura. Não são fundadas apenas na ordem da natureza (corporal), sendo da ordem do vir a ser e do fazer, da produção. (p. 05)

A investigação apresenta um posicionamento histórico quando percebe que as relações entre meninos e meninas no contexto escolar ocorrem atendendo as determinações do contexto social e cultural já estabelecido. Apostando na própria escola como “[...] fonte de enriquecimento, e não de desigualdades de oportunidades [...]”, consideram-na como aquela que lança alternativas e possibilidades para a superação do problema. (p. 18)

O artigo 16 descreveu a situação do estado do Mato Grosso, que, a partir de 2000, alterou a organização escolar de seriada para ciclada devido à “[...] necessidade que a atual conjuntura político-econômica-social apresentava, exigindo um novo paradigma para que a escola tivesse condições de atender as necessidades reais da população [...].” (p. 02) Seis anos depois foi mister reestruturar as orientações

curriculares para que o ensino pudesse ser qualificado. O governo propôs cursos de formação continuada para uma análise e reestruturação coletiva do currículo. Foi chamado um grupo de consultores para sistematizar as propostas. Estes, no entanto, continuaram tratando a Educação Física de forma emocional, ou simplesmente como responsável por desenvolver valores, negando os conteúdos próprios da área. O documento desta sistematização chegou aos professores e uma pequena parte deles percebeu as fragilidades, reivindicando mudanças em seu teor,

[...] o que fez com que o grupo de trabalho constituído pela Secretaria de Estado de Educação, responsável pela sistematização das contribuições de todo o estado, e pelo diálogo com o consultor, assumisse a reconstrução do documento. (p. 10)

Para Gomes e Andrade (2011), o engajamento na construção das orientações curriculares no estado do Mato Grosso sinalizou um avanço no debate pedagógico em Educação Física daquele estado e marcou a busca pela realização de aulas que produzissem encontros mais significativos. Concluíram que

É necessária, então, a construção de um elo reflexivo entre a história construída e as experiências vivenciadas no interior da escola para alunos desta disciplina, em qualquer contexto que seja, apropriando-se dos documentos que trazem orientações, propulsionando as práticas pedagógicas da escola. Isso revela a ampla necessidade de envolvimento e discussões pelos profissionais da área, a fim de que essa proposta se consolide como referência para a construção dos projetos de Educação específicos das escolas. (p. 10)

A nosso ver o artigo expressou uma abordagem teórica, ainda que implicitamente incluída no texto, que expressa a necessidade de mudança na Educação Física em que outras significações possam ser restabelecidas no contexto escolar. “Pensar a Educação Física exige dos

envolvidos nesse processo um conhecimento transdisciplinar que compunha a cultura corporal como parte integrante e indispensável da cultura educacional.” (p. 11)

O artigo 17 apresentou uma pesquisa “[...] que intentou olhar para as orientações que consolidam a prática pedagógica em Educação Física nas Escolas Públicas em Mato Grosso [...]” (p. 01) Para isso direcionou a pesquisa para a análise do Projeto Político Pedagógico de oito escolas públicas de Cuiabá.

Com o estudo dos documentos observaram que as escolas pesquisadas não oferecem subsídios que possam indicar de forma mais aprofundada a concepção de Educação Física que pauta a prática pedagógica dos professores. Gomes e Kawashima (2013) afirmam que

[...] no estado assim como no município, ainda parece persistir a visão estratégico-empresarial relacionada ao Projeto Político Pedagógico, fazendo com que ele perca sua força propositiva da identidade própria de cada contexto de educação verificado. (p. 11)

Ainda de acordo com os autores, para que se estabeleça um movimento contrário a esse,

[...] cada unidade escolar deve se debruçar em torno das questões necessárias para construção do PPP: Que sociedade a nossa escola deseja? Que cidadão quer formar? O que entendemos como educação? Que tipo de educação pretende se oferecer? Entre outras. (p. 03)

Percebemos um posicionamento crítico no que se refere à importância de um Projeto Político Pedagógico qualificado e articulado com o envolvimento da comunidade escolar no seu processo de elaboração, fato já destacado pelo Coletivo de Autores (1992). Gomes e Kawashima (2013) ressaltam que o envolvimento no processo do PPP – elaboração, efetivação e avaliação – “[...] não pode ser apenas representativo, mas, participativo, garantindo a presença das vozes daqueles que serão responsáveis pela apropriação dessas concepções para implementação das práticas pedagógicas.” (p. 12)

Nesse grupo de artigos observamos a ênfase ao conhecimento enquanto ferramenta de mudança. Assim como sugerimos ao denominá-lo, a superação social foi o tema central debatido aqui, bem como a reestruturação da Educação Física como disciplina que pode atuar para esta superação. Para definir esse grupo utilizamo-nos das palavras de Tonet (2005), quando argumenta que mesmo não sendo a consciência sozinha que irá fazer a transformação social, sem a sua intervenção decisiva não é possível construir uma sociabilidade efetivamente livre. Por isso o conhecimento tem importante papel na conscientização das massas populares.

3.2 LIBERTAÇÃO INDIVIDUAL

Neste grupo selecionamos artigos que trazem em seu referencial teórico apontamentos para uma visão de Educação Física que pretende uma nova sociedade por meio da formação de indivíduos autônomos e livres para atuar na sociedade. Destacamos a seguir:

Tabela 3 – Artigos selecionados para o grupo Liberação Individual

Nº	ARTIGO	AUTOR	ANO
18	Ensinando práticas corporais de origem afrobrasileira e africana na educação física escolar.	Arestides Joaquim Macamo, Fábio Machado Pinto, Naiade Azevedo.	2013
19	Educação física no ensino médio: espaço de formação de professores e elaboração de currículo.	Ângela Rodrigues Luiz.	2011
20	A liberdade no brincar e semovimentar da criança como uma perspectiva teórica para educação (física) infantil.	Verônica Barros Santos, Roselaine Kuhn, Elenor Kunz.	2009
21	O trato do conhecimento na educação física escolar: aproximações da prática pedagógica da educação física como componente curricular.	Geisiel Antonio de Moraes Cassimiro, Hugo Leonardo Fonseca da Silva.	2011
22	Aulas de educação física: entraves à participação dos alunos e a conduta ética do professor.	José Aelson Silva Júnior.	2009
23	Aproximações da educação física com a indústria cultural.	Paula Aragão, Luciana Fiamoncini, Andreia R. de Souza Cardoso.	2013

O artigo 18 apresenta uma discussão pautada na importância da realização de um trabalho em Educação Física que leve em consideração práticas corporais de origem afro-brasileira e africana, pois, “[...] na educação física escolar ou nos cursos de licenciatura em educação física, o conteúdo relacionado às práticas corporais de origem afro brasileira e africana são quase inexistentes.” (p. 25)

A partir desse diagnóstico, Macamo, Azevedo e Pinto (2013) elaboraram uma intervenção para o tema, cuja proposta privilegiou o desenvolvimento das competências objetiva, social e comunicativa.

Procuramos deixar claro nossos objetivos, metodologia e, também, que os alunos poderiam assumir um papel de protagonistas no processo de ensino e aprendizagem. Nosso desafio foi o de garantir as condições para que os alunos se mobilizassem a aprender os conteúdos. (p. 30)

O trabalho voltou-se para a construção e o resgate de práticas que levam o aluno a se situar historicamente, a desfazer preconceitos e a explorar conteúdos que são parte da sua própria identidade cultural, fazendo isso por meio de uma didática comunicativa, pois “[...] é a linguagem que permite interpretar nossas experiências bem como as experiências dos participantes num processo de ensino.” (p. 31)

O artigo 19 traz considerações a respeito do estágio supervisionado. Luiz (2011) também indica a necessidade de desenvolvimento das competências comunicativa, social e objetiva indicadas pela tendência crítico emancipatória. Para a autora, “a junção destas três competências reafirma um perfil de formação de sujeitos autônomos, críticos e criativos”. (p. 06)

O artigo compreende o processo de ensino e aprendizagem como aquele que tem sua materialização nas competências que levarão o aluno a “[...] conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados dos conteúdos da Educação Física através da reflexão crítica e emancipada.” (p.6)

Para definir crítica e emancipada, a autora faz uso das palavras de Kunz (1994), o qual conceitua crítica como a capacidade de análise das condições de racionalidade na forma que possibilite uma avaliação intersubjetiva da realidade e entende por emancipação a libertação do sujeito – no caso, o jovem, aluno – das condições coercitivas autoimpostas que limitam a sua racionalidade.

Observamos que os artigos 18 e 19 comungam da proposta de desenvolvimento das competências explicitado na tendência crítico emancipatória de Kunz (1994). Destacamos que nessa perspectiva o desenvolvimento das competências possibilitará ao educando transcender limites, ou seja, se tornar um sujeito autônomo e emancipado para agir na sociedade. Essa emancipação, segundo Kunz, (1994, p. 32) acontece “[...] num processo de esclarecimento racional e se estabelece num processo comunicativo.”.

No artigo 20 evidencia-se “[...] uma perspectiva teórica para a Educação Física na Educação Infantil, a partir do entendimento do brincar e se-movimentar da criança enquanto sua forma natural de dialogar com o mundo [...]” (p. 01) Percebemos que o texto enfatiza “o brincar livre e espontâneo” da criança e concomitantemente explicita que seu referencial é a teoria crítico emancipatória. “[...] O brincar e o se-movimentar para Educação Infantil precisam seguir no sentido de uma educação emancipatória para que a liberdade e espontaneidade da criança sejam respeitadas”. (p. 10)

Para Santos, Kuhn e kunz (2009) a emancipação é um processo em constante permanência na educação, por isso a Educação Física deve almejar uma “[...] educação emancipatória que possibilite libertar os sujeitos de condições que possam limitar a razão crítica e as ações socioculturais.” (p. 02)

Em nosso entendimento, o texto apresenta uma compreensão crítico emancipatória, que segundo Kunz (1994) busca tematizar as imposições capitalistas e levar a criança à autonomia frente a elas, o que exige a transcendência em três estágios, pela experiência, pelo conhecimento e pela criação. Por conseguinte, é na libertação do indivíduo de tudo que limita sua razão crítica e o seu agir social que se dará a emancipação.

O artigo 21 procura discutir o currículo e o trato do conhecimento na Educação Física Escolar, pois, na visão de Cassimiro e Silva (2011),

Apesar de diversos trabalhos terem sido publicados nas últimas décadas, como Metodologia do Ensino de Educação Física (Soares *et. al.* 1992) e Transformação didático-pedagógica do esporte (Kunz, 1994), ainda se discute e há muito que discutir sobre o trato com o conhecimento e o currículo na Educação Física Escolar. (p. 02)

Percebemos que o estudo é sustentado em teorias críticas para elaborar sua fundamentação, citando a concepção crítico emancipatória e crítico superadora em alguns momentos, mas com a predominância da primeira, como quando expressa seu entendimento em relação à emancipação.

Se se pretende transformar a presente realidade, com vistas a superar o entendimento de que a Educação Física é apenas um momento (espaço) de lazer e de práticas esportivas, é preciso que nós, professores, voltemos nossas práticas pedagógicas para um modelo de educação preocupado com questões e valores sociais no âmbito da **emancipação do aluno**. (p. 4 – grifo nosso)

Ressaltamos que o entendimento de emancipação centrada no indivíduo é característico dessa concepção, sendo assim, o artigo se mostrou preocupado com uma Educação Física que contribua “[...] para a formação de cidadãos críticos, conscientes e autônomos, ativos e participativos de seu tempo, espaço e sociedade.” (p. 06)

Os conhecimentos que se tornam importantes nesse sentido, para os autores, são aqueles que possibilitam ao aluno “[...] agir de maneira competente, conhecer a sua realidade social e poder comunicar-se [...].” (p. 09)

No artigo 22 temos uma abordagem voltada à questão da ética e valores. Esse tema é discutido a partir de uma visão crítica de Educação Física, por exemplo, quando Silva Júnior (2009) afirma que

O compromisso político e a competência técnica, premissas da dimensão ética, são fundamentais para o engajamento e eficiência na Educação Física Escolar. Esses aspectos qualificam a Educação Física enquanto difusora cultural, estendendo aos alunos um vasto repertório de possibilidades corporais, evitando que fiquem empobrecidas suas possibilidades de lazer, exercitação física e de ampliação da cultura corporal. (p. 03)

A pesquisa apresenta algumas situações práticas nas quais fica evidente a importância dada à problematização como direcionadora de um ato pedagógico orientado ao esclarecimento e à libertação.

A pergunta que os alunos devem responder é “onde está o problema de um menino gostar de dança ou de uma menina querer jogar futebol?” Claro que essa pergunta não tem resposta a não ser aquela pautada no preconceito e na discriminação. Como esses são valores que, em definitivo, não devem ser propagados pela escola, claro está a responsabilidade do professor no sentido de esclarecer os alunos sobre a necessidade de fugir dessas imposições sociais. (p. 05)

O texto compreende as aulas de Educação Física como um espaço pedagógico voltado a libertar o indivíduo das contradições sociais, esclarecendo para que não sigam modelos pré-estabelecidos e imposições de uma sociedade ancorada em valores deformados. A perspectiva do artigo demonstra, assim, estar de acordo com o que Kunz (1994) expõe a respeito de que a prática educativa deve estar dirigida à emancipação individual, fazendo uso do que afirma Habermas “[...] emancipação e esclarecimento era e é a tarefa de uma teoria de sociedade, uma teoria crítica de sociedade.” (Kunz, 1994, p. 33)

O artigo 23 “[...] traz uma breve contextualização histórica sobre o movimento da Teoria Crítica com foco na discussão da Indústria Cultural (IC) e semicultura, abordando o tema no âmbito da Educação Física”. (p. 01)

Aragão, Fiamoncini e Cardoso (2013) tomam como base os estudos de Adorno e Horkheimer como possibilidade de reflexão nas práticas de Educação Física. Abordam tanto a Indústria Cultural quanto a Teoria Crítica como “[...] conceitos que abrangem não somente a sociologia ou a filosofia, mas também outros campos do conhecimento, como é o caso da Educação Física.” (p. 03) Explicitam a ideia de que muitas vezes os indivíduos, por não terem condições de criticar o que lhes é apresentado pela Indústria Cultural, acabam se submetendo a ela. Porém, ressaltam que

[...] nem todos os sujeitos são acríticos, pois a própria Teoria Crítica nos mostra essa relação de dominação/manipulação e oferece subsídios para resistência, para crítica e para mudança da realidade a partir da emancipação. Apesar de imersos neste contexto de dominação da IC, podemos, pela crítica, encontrar brechas para a **experiência autêntica acontecer**. (p. 4 – grifo nosso)

“Experiência” essa que, em nossa compreensão, se torna cada vez mais limitada na medida em que o contexto social atual condiciona as alternativas de escolha dos sujeitos. O artigo ainda busca no conceito de “desartificação” de Adorno, possibilidades para Educação Física, como no trecho que segue:

[...] entendemos que a Educação Física pode realizar uma “desartificação” do jogo, da dança, do esporte, da ginástica, no momento em que se pode questionar a reprodução dos movimentos por meio da experimentação e da construção do aluno atuante e corresponsável pelo andamento das aulas. Nesse contexto, a presença da arte se faz pela criatividade, expressividade e autonomia, oportunizada aos alunos. (p. 07)

Encerrando as considerações, as autoras apontam para a necessidade de uma formação emancipatória em Educação Física, pois compreendem que a cultura esportiva têm sido um dos principais produtos dos meios impressos, digitais e televisivos, sofrendo assim influência direta dos mesmos. Destacamos que Pires (2002) igualmente se aproxima dessa discussão midiática fazendo-a a partir do discurso crítico emancipatório, com o qual propõe práticas que possibilitem a construção de uma formação crítica e esclarecedora com relação aos meios de comunicação de massa.

Expusemos nesse grupo uma visão que se aproxima daquela expressa em Kunz (1994, p.31) quando, valendo-se dos estudos de Kant, sustenta que emancipação é o “[...] processo de libertar o jovem das condições que limitam o uso da razão crítica e com isto todo o seu agir social, cultural e esportivo, que se desenvolve pela educação”. O objetivo da prática pedagógica nesse entendimento é atuar contra as

coerções autoimpostas que afetam o indivíduo limitando o uso da sua razão crítica. Nos artigos aqui presentes o grande desafio da Educação Física é o desenvolvimento de competências com o objetivo de libertar o indivíduo para que possa atuar na sociedade.

3.3 COTIDIANO E DIVERSIDADES

Os trabalhos deste grupo englobam questões específicas de gênero, cotidiano, identidade, cultura, entre outras. Apesar de serem bastante diversos os temas tratados em cada artigo, podemos perceber algumas similaridades teóricas entre eles, as quais analisaremos na sequência.

Tabela 4 – Artigos selecionados para o grupo Cotidiano e Diversidades

Nº	ARTIGO	AUTOR	ANO
24	Em busca de boas práticas educativas nas aulas de educação física: é possível pensar a escola como lugar de cultura?	Ana Cristina Richter, Sergio Roberto Chaves Junior, Jaison José Bassani, Luciane Paiva Alves de Oliveira, Marcus Aurelio Taborda de Oliveira.	2011
25	Educação (física) infantil: semiótica, teoria do semovimentar e relações comunicativas.	Eliane Gomes da Silva, Lucia Helena Sant´Agostino.	2009
26	A educação do corpo e a educação física na escola: reflexões a partir do currículo dos cursos de pedagogia.	Gisela Maria Brustolin.	2011
27	Ensino e pesquisa com o cotidiano da escola: o basquete de rua como possibilidade.	Julia Miranda Falcão, Amarílio Ferreira Neto.	2009
28	Currículo e planejamento na educação física escolar.	Dinah V. Terra, Andrea B. Machado, Luciana dos S. Aguiar, Aline F. Louzada, Marcelo V. da Silva, Marcio C. Viegas, Renato V. Linhares, Vera P. Vasques, Kamila S. Santana, Luiz F. M. Valladão.	2013

29	España en la innovación sobre la enseñanza de las actividades corporales de aventura en educación física escolar.	Antonio Baena-Extremera, Humberto Luís de Deus Inacio.	2013
30	¿Educar o instruir al cuerpo en la escuela? la creatividad docente en la construcción de la identidad corporal	Mariel A. Ruiz.	2011
31	Corpo e movimento em práticas cotidianas na educação infantil.	Nara Rejane Cruz de Oliveira, Zilma Ramos de Oliveira.	2013
32	Infância, educação física, democracia: experiências cotidianas.	Juliana Santos Costa.	2009
33	Educação física escolar: um diálogo entre os elementos da cultura lúdica e o desenvolvimento de ações motoras.	Carolina Carvalho Andrade, Ricardo Ducatti Colpas.	2011
34	Anacronismo e neocolonialismo: distorções do currículo cultural da educação física.	Marcos Garcia Neira.	2009
35	Uma única dança nunca é uma dança única. Classificações das danças para uso escolar.	Mildred Aparecida Sotero, Osvaldo Luiz Ferraz.	2009
36	Atividades na natureza como conteúdo da educação física escolar: o caso da orientação.	Sara Dornelles Weis.	2011
37	Avaliação da aprendizagem em educação física: uma escrita autopoética.	Nyna Taylor Gomes Escudero, Marcos Garcia Neira.	2011

A pesquisa realizada pelo artigo 24 busca mostrar a presença de boas práticas educativas que se constituem na escola pública, apesar dos que afirmam a sua falência. Richter *et al* (2011) apoiam-se nas contribuições de Chervel (1990) para estabelecer alguns critérios que ajudariam a definir uma aula. Os autores destacam como elementos importantes dessa definição “[...] a exposição pelo professor ou pelo manual de um conteúdo determinado; exercícios; práticas de motivação e incitação ao estudo; e, provas de natureza avaliativa.” (p.03)

A análise é feita a partir de quatro focos considerados fundamentais pelos pesquisadores para a ocorrência do que chamam de boas práticas educativas. “São eles: mediação pedagógica, organização do espaço pedagógico, organização do tempo pedagógico e dimensões do cotidiano escolar.” (p.03)

As contribuições de autores como Taborda de Oliveira; Oliveira; Vaz (2008), Viñao (1996), e McLaren (1991) foram utilizadas para fundamentar e compreender esses tópicos juntamente com a investigação *in loco* nas aulas. Observou-se que a discussão realizada a partir dos quatro itens propostos pelos autores do artigo permaneceu no limite da análise das manifestações empíricas que ocorreram no decorrer das aulas observadas. Percebemos a discussão centrada na reflexão da prática cotidiana sem avançar no debate de superação social e sem fazer referência à perspectiva filosófica e pedagógica que deveria estar presente no que o artigo denominou “boa prática educativa”, ainda que aponte que o fazer por fazer não é mais suficiente.

O artigo 25 afirma que “[...] no âmbito da Educação Física é a teoria do Se-Movimentar, [...] que nos permitirá, sem abrir mão da perspectiva semiótica, dialogar com a Pedagogia da Educação Infantil.” (p.10) Salientamos que Silva e Sant’Agostino (2009) utilizam-se de expressões do campo crítico, como o se-movimentar, porém não extraem delas as consequências efetivas que propõem em relação à formação dos indivíduos e da sociedade. Isso fica mais patente quando buscam apoio em autores de posicionamentos díspares em relação a tais expressões.

Também Kohan, já nos alertou para a necessidade de, ao tratarmos de Educação Infantil, atentarmos ao pensamento. Esse autor, como Peirce, refere-se ao pensamento como condição do Ser, e não como uma capacidade localizada no cérebro humano. Argumenta então que o conhecimento é algo que se supera, porque o pensamento pode fazê-lo e refazê-lo. (p. 07)

Verificamos uma concepção de conhecimento que se aproxima das concepções cognitivas, sendo que quando o estudo parece crítico nota-se uma descontextualização, ou seja, no discurso os termos têm legitimidade, mas os desdobramentos trazem consequências diferentes daquelas que os termos críticos podem oferecer.

O artigo 26 nos mostra a descrição da forma como os currículos dos cursos de pedagogia de duas universidades de Campinas abordam a questão do corpo na escola. Brustolin (2011) encontra duas perspectivas presentes com maior força nesses currículos:

[...] o desenvolvimento de capacidades e habilidades físicas e à abordagem da psicomotricidade da educação física escolar, utilizando jogos e brincadeiras para auxiliar no aprendizado e desenvolvimento físico, social e psicológico da criança, e por outro lado [...] conteúdos da educação física escolar que se relacionam com a experimentação corporal por futuros/as docentes de brincadeiras, jogos, sensações, consciência dos limites e possibilidades dos corpos. (p. 09)

O estudo de acordo com nossa análise, se tornou uma narrativa sem posicionamento, limitando-se a expor as duas perspectivas descritas acima e concluindo com a concordância da autora com ambas. Desse modo percebemos que a falta de uma base teórica para o encaminhamento da discussão comprometeu o artigo, de modo que o leitor não consegue identificar sua referência, caracterizando-se como uma exposição de dados com a preocupação apenas na descrição das teorias que podem auxiliar nas práticas cotidianas sem, no entanto, promover o desenvolvimento da discussão de uma educação comprometida com a transformação social.

No artigo 27 encontramos uma pesquisa relacionada ao ensino do basquete de rua no cotidiano escolar. No decorrer de sua leitura nos deparamos com evidências que justificam a presença do estudo nesse grupo, como, por exemplo, quando Falcão e Ferreira Neto (2009) asseveram que assumem “o cotidiano escolar como contexto que entenderia o currículo não como algo dado e indiscutível, mas como um conjunto de **experiências de conhecimento** possíveis de serem proporcionadas e problematizadas.” (p. 02 – grifo nosso)

Vemos uma postura relacionada a experiências de conhecimento, ou seja, compreendemos que, nesse sentido, o conhecimento perde seu referencial e se transforma naquilo que a experiência lhe atribui. Concordamos com Moraes (2009, p. 323) que nesse entendimento “[...] o saber escolar iguala-se ao saber cotidiano, e valorizam-se as formas de percepção e pensamento próprias da prática cotidiana.”

Os autores do artigo em questão explicitam esse processo de igualdade ao ressaltarem que o cotidiano escolar é

[...] **uma rede de conhecimentos** e valores dos sujeitos sociais que torna cada realidade um conjunto de possibilidades muito amplas; ou seja, como um lugar onde se materializam de forma complexa as estratégias de seus sujeitos. (p. 02)

Desse modo, na escola descrita no estudo não há apropriação de conhecimento, pois este é passível de “estar sendo”, podendo variar de acordo com a necessidade dos grupos de alunos. Os próprios autores ainda afirmam que “adentraram ao mundo escolar, sem estar presos a uma teoria previamente estabelecida” (p. 11), o que, a nosso ver, compromete o trabalho na medida em que questionamos com que olhar a realidade escolar foi vista pelos pesquisadores. Um tanto quanto complexo não partir de teoria alguma, ou melhor, essa atitude já evidencia um posicionamento.

O artigo 28 aborda a elaboração da “[...] sistematização e implantação de um currículo nos diferentes ciclos de aprendizagem [...]” (p. 01) na rede pública de ensino do Rio de Janeiro. O estudo justificou-se pela situação de ausência dos professores na elaboração dos currículos anteriores, bem como pela necessidade de se estabelecer uma formação continuada para os professores da rede. Por essa razão organizou-se um curso para que os professores pudessem participar da elaboração curricular. No ano de 2012 os estudos desse curso foram voltados para a compreensão da Educação Física numa perspectiva multicultural, bem como para o debate sobre as definições de conteúdo e tema.

O estudo reconhece a importância de ações coletivas na construção de currículos e organização de formações continuadas que possam auxiliar os professores, partindo de reflexões da prática que se desenvolve no cotidiano escolar para abordar a discussão da educação em ciclos de aprendizagem. Sabemos que uma educação proposta em ciclos parte da perspectiva histórico-cultural e se evidencia na Educação Física no debate exposto pelo Coletivo de Autores (1992). No entanto o artigo utiliza-se da perspectiva multicultural como base teórica e orientadora do processo de pesquisa e de construção de propostas para o ensino. Portanto nessa proposta teórica as diversidades se destacam, as

diferenças culturais e os conhecimentos particulares ganham ênfase no processo de organização do ensino.

O artigo 29 aborda as práticas corporais de aventura como possibilidade para a Educação Física. Baena-Extremera e Inacio (2013) afirmam que os alunos se aborrecem com a repetição dos mesmos conteúdos na educação Física escolar. Diante dessa constatação sugerem que as práticas corporais de aventura podem ser uma alternativa para trazer algo “novo e atrativo” aos alunos, para que não deixem de frequentar as aulas.

Ante esta necesidad, una forma importante de innovar en la enseñanza es a través de dos aspectos: uno de ellos **introduciendo contenidos nuevos** en los currículos escolares, como sería el caso de las prácticas corporales de aventura. Otra forma diferente, **sería introduciendo metodologías distintas a las utilizadas a diario en las clases**, como sería la educación de aventura. (p. 01 - grifo nosso)

Compreendemos o quão importante é trazer ao contexto escolar práticas da cultura corporal que permitam ao aluno a possibilidade de ampliar, de enriquecer seu repertório de conhecimentos em relação às práticas corporais. No entanto, isso de nada adianta se o que levamos para ser ensinado na escola não colocar em debate a perpetuação do *status quo*. Como cita Vitorio (2013, p. 185), uma educação somente interessada em proporcionar algo diferente ao aluno “[...] faz **apologia ao novo**, porém destituído do velho, da história de continuidade da reprodução social.” (grifo nosso)

As metodologias distintas citadas no artigo revelam o interesse no desenvolvimento de conteúdos inovadores que venham a responder aos interesses da juventude atual. Como consequência a discussão se volta ao cotidiano sem a efetiva discussão das relações históricas, sociais e culturais que fazem parte do conhecimento.

O artigo 30 segue a mesma linha deixando os alunos na posição de “atores” do processo. Ruiz (2011, p. 01) aborda “[...] el estudio de las corporeidades infantiles en contextos escolares de educación primaria en la ciudad de Barcelona [...]”, buscando revelar atos criativos dos docentes. Vemos que o posicionamento no qual se baseia a análise é o de construção de conhecimentos.

El estudio ha sido pensado desde un **posicionamiento metodológico construccionista** [...] que entiende al conocimiento como resultado de la construcción de los significados compartidos por los sujetos de un contexto particular en un tiempo determinado. (p. 02 - grifo nosso)

O autor afirma que a motivação da pesquisa foi o fato de que o ensino tem se reduzido a imposições ao invés de ponderação entre os indivíduos que o compõe, negando-se a presença de sujeitos com capacidade de criação e de ações transformadoras. Outra crítica que também se manifesta diz respeito ao predomínio, na escola, do intelecto sobre o corpo.

Evidentemente, la preocupación de la lengua deposita la mirada en el incipiente y nunca negado objetivo principal de la escuela: la predominancia de lo intelectual sobre lo corporal. Como consecuencia, la epistemología del cuerpo aún sigue siendo un lugar sin explorar; sigue representando un espacio subsidiario del intelecto. (p. 04)

Ademais observamos que o autor, ao tentar fazer essa discussão até consegue detectar o problema, que é a divisão e predominância na escola, do intelecto sobre o corpo, porém somente inverte a situação enfatizando o corporal sobre o intelectual sem, contudo, esboçar algum movimento de superação dessa dicotomia.

O artigo 31 trabalha com os termos corpo e movimento na educação infantil, contudo o faz também de uma maneira que evidencia o conhecimento como um processo de construção. Cruz de Oliveira e Ramos de Oliveira (2013, p. 02) justificam o estudo, pois

[...] considerando que corpo e educação são culturalmente mediados, para uma compreensão ampla das questões relacionadas ao corpo e movimento na EI, faz-se pertinente uma reflexão sobre esse corpo no contexto das práticas educativas cotidianas.

As autoras colocam o foco do estudo na maneira como corpo e movimento são tratados na educação infantil, enfatizando que esta questão merece ser debatida de forma mais ampla nos cursos de formação de professores para que os mesmos tenham condições de abordar este tema na prática pedagógica na sua totalidade.

[...] em grande parte dos cursos de formação profissional, quando muito, corpo e movimento são teorizados, porém, pouco se faz para evidenciá-los de fato no cotidiano, o que contribui para que professores sejam capazes de “ler teorias”, mas incapazes de vivenciá-las de fato e compreender a amplitude do movimento infantil. (p. 10)

A nosso ver a discussão presente no texto não ultrapassa essa questão corpo e movimento; ainda que descreva o movimento como expressão, não consegue abordar o seu significado histórico-cultural.

No artigo 32 também está presente a discussão da infância e das práticas cotidianas, pois, segundo Costa (2009, p. 01), é importante “[...] refletir sobre a participação infantil nas decisões de uma sociedade, partindo dos acontecimentos cotidianos escolares em aulas de educação física.” Observamos que novamente a discussão se estabelece através de uma perspectiva construtivista.

Firmar a educação no desvelamento do mundo e **na construção do saber pelas crianças**, assistidas pelos professores nessa tarefa de que são protagonistas, pode ser também o modo de construir novos espaços educativos que reinventem a escola pública como a casa das crianças, reencontrando sua função primordial, isto é, o lugar onde as crianças se constituem, pela ação cultural, em seres dotados de participação cidadã no espaço coletivo. (p.16 - grifo nosso)

Esse é mais um caso no qual se estabelece que a função da escola é a de produzir conhecimentos a partir “do saber das crianças”. No entanto, isso não permite às crianças superar as determinações e

limitações condicionadas e determinadas pelo cotidiano, ou seja, a compreensão da realidade no limite de sua manifestação empírica.

Como afirma Duarte (2001, p. 94), “[...] o conhecimento não pode ser visto como representação mais ou menos correta da realidade e também não se pode falar na existência objetiva de determinado conhecimento. Ele é sempre algo subjetivo [...]” Compreendemos que a escola é lugar de apreensão do conhecimento construído pela humanidade. Na visão apresentada nestes artigos não há referência do que ensinar na escola.

O artigo 33 teve a intenção de “[...] verificar se a intervenção nas aulas de Educação Física através de conteúdos baseadas em elementos da cultura lúdica infantil, influenciariam o desenvolvimento das ações motoras, em alunos do ensino fundamental”. (p. 03) Para isso Andrade e Colpas (2011) basearam-se em resultados de eficiência de testes para obter conclusões a respeito do desenvolvimento motor. De acordo com os autores, o estudo é relevante devido ao fato de que o momento vivido pela Educação Física é de “[...] proposições e construções de experiências de ensino [...]”, sendo assim faz-se necessário compreender como essa disciplina na escola contribui para o desenvolvimento motor. (p. 02)

A metodologia da pesquisa consistiu em intervenções de caráter lúdico, como brincadeiras e jogos que já faziam parte do repertório das crianças, mas que para a investigação proposta foram direcionadas para a melhoria das habilidades envolvidas no TGMD-2⁷.

Através das intervenções lúdicas, obtivemos uma melhora com no Quociente Motor Grosso. Estes resultados foram alcançados, pois planejamos as aulas, propondo experiências já vivenciadas e construídas pelos participantes do estudo, podendo apresentar variações no modo do fazer. (p. 12)

Observamos nesse artigo uma perspectiva interessada em verificar o desenvolvimento de um eficiente desenvolvimento motor, sem denotar qualquer envolvimento com uma educação transformadora no sentido de intervenção social, mas preocupada em estabelecer, pela experiência, um método de sucesso para o cotidiano escolar.

⁷ Test of Gross Motor Development

O artigo 34 muda um pouco o foco e discute o Currículo orientado a partir da perspectiva de estudos culturais. A necessidade de se realizar essa pesquisa surgiu porque nos anos de 2007 e 2008 foi realizado um projeto para construir e desenvolver currículos de Educação Física fundamentados na teorização cultural. No entanto, o texto revela que, embora se tenha feito um esforço para ilustrar, explicar e diversificar as atividades formativas, uma parcela do grupo de professores persistiu em uma visão distorcida com relação à construção do currículo cultural.

Neira (2009, p. 02) avalia que “[...] o provável empecilho que isso representaria para a modificação da política curricular das escolas envolvidas fez surgir a necessidade de elucidar as razões da permanência dessas representações.”

Esse estudo se baseou, portanto, na discussão das representações dos docentes, fazendo isso a nosso ver a partir de um referencial teórico repleto de questões de identidades particulares e diversidades singulares.

Reconhecendo o valor de todas **as identidades**, o currículo cultural da Educação Física deve atentar à **distribuição equilibrada das diversas manifestações da cultura corporal**. Para fazer **dialogar a multiplicidade**, convém reconhecer o patrimônio cultural corporal dos **grupos que constituem a sociedade** e eleger as manifestações que serão estudadas a partir da interpretação do repertório de práticas socialmente disponíveis. (p. 08 – grifo nosso)

Levando em consideração esse ponto de vista a escola acaba se tornando o lugar das diversidades e das diferenças. Tal concepção, gera adequação na medida em que propaga que o fato de respeitarmos essa “desigualdade mascarada” será suficiente para que tenhamos um mundo mais “igualitário” e “justo”.

O artigo 35 também traz à tona a questão da ótica cultural, mais especificamente na dança. A pesquisa justifica-se pois, segundo Sotero e Ferraz (2009, p. 01),

[...] a presença da dança na escola é um assunto que vem sendo discutido atualmente no ambiente acadêmico e na comunidade escolar. Há

questionamentos sobre a sua pertinência no currículo da educação básica e sobre o tipo de dança que seria adequada à educação física escolar.

Nota-se uma postura de discussão pautada na heterogeneidade cultural, e voltada para a questão de lidar com “[...] os diferentes costumes e tradições de diversas etnias, classes sociais e credos religiosos na educação escolar [...]” (p. 02)

Ressaltamos que “lidar com o diferente”, significa lidar com as diferenças de classe sem questionar sua possibilidade de superação, uma vez que parte-se do princípio de que isso é parte da “heterogeneidade cultural”.

Além dessa questão o artigo também descreve a escola como “espaço de produção de conhecimento” e sugere que a classificação de danças pospostas pode satisfazer as necessidades pedagógicas de maneira multidisciplinar.

Se o professor, a educação formal e a escola souberem conduzir tal processo e desenvolver competências e habilidades para tal, a educação física escolar estará cumprindo seu papel de formar indivíduos prontos para construir um mundo mais “saudável”. (p. 11)

Destacamos que as ideias presentes nesse debate contribuem para o abandono dos aspectos que possam representar uma totalidade no conhecimento consideram a construção do mesmo de acordo com o interesse dos grupos diversos. Com essa compreensão superficial de conhecimento não há possibilidade de que as objetividades do real sejam aprendidas. Pelo contrário, as causas da situação de subjugo em nossa sociedade permanecem intactas.

O artigo 36 propõe atividades na natureza como conteúdo da Educação Física escolar, em especial a “atividade de orientação”. Weis (2011, p. 02) considera importante abordar esse tema pela sua relevância atual e pela necessidade de refletir com os alunos sobre o mesmo, levando-os a atitudes de respeito ao meio ambiente. Afirma que

[...] a escola recebe a incumbência de ensinar ao indivíduo a ser ambientalmente educado, uma

atribuição para a qual se percebe que a mesma não se encontra plenamente preparada, não sabendo corretamente como tratá-la e o modo de inseri-la em sua grade curricular.

O artigo propõe que isso se faça numa perspectiva de Educação Física baseada na motricidade humana; “[...] as Atividades na Natureza apresentam-se como ferramenta para a educação ambiental ao aliar a motricidade humana e o contato com o meio natural.” Identificamos também a perspectiva teórica construtivista no texto quando se afirma que a escola é importante na construção formal da educação ambiental dos alunos, pois “[...] ao aliar o conteúdo prático com a teoria os saberes são facilmente aprendidos, tornando os alunos compositores de seu próprio conhecimento.”

A maneira como o artigo abordou essa questão não avança na possibilidade de uma discussão sobre sentidos e significados da prática pedagógica, voltando-se à abordagem de uma nova atividade prática cotidiana.

O artigo 37 refere-se à discussão da avaliação no campo educacional e mais especificamente na Educação Física. Escudero e Neira (2011, p. 02) justificam a escolha deste tema pelo fato de que ele tem sido o alvo de “[...] intensos debates no âmbito educacional, polarizando modelos classificatórios impostos externamente à escola às proposições que concebem a avaliação como procedimento necessário à recondução da ação curricular.”

A forma como os autores abordam e fazem o discurso aparenta criticidade quando se trata da análise feita do currículo:

Tomando como ponto de partida a prática social da cultura corporal, o currículo cultural da Educação Física organiza e desenvolve atividades de leitura, interpretação e produção das práticas corporais. Também promove situações didáticas que propiciam a atribuição de novos significados a essas manifestações culturais, para que os conhecimentos que os alunos inicialmente possuem sejam aprofundados e ampliados. (p. 04)

No entanto, pode-se verificar que comunga das teorias de que não há verdade, de que cada um tem uma cultura diferente que deve ser

respeitada, como no trecho a seguir, que quando expressa a temática da avaliação:

Quando brincam, lutam, dançam, fazem ginástica ou praticam esportes, homens e mulheres expressam emoções, desejos e intenções segundo o grupo social ao qual pertencem. O que torna impossível determinar um modo correto de executar ou seu “verdadeiro” significado. Quando jogamos ou dançamos, procuramos interpretar a intencionalidade dos gestos dos demais participantes e reagimos conforme nosso entendimento. É justamente seu amplo potencial comunicativo que transforma as práticas corporais em textos culturais. (p. 04)

Podemos perceber que os autores empregam termos críticos ao referirem à cultura corporal, mas enfatizam uma discussão multiculturalista quando primeiro tratam das significações socialmente estabelecidas como dança e ginástica e depois alegam ser impossível que tenhamos significados verdadeiros. Vale destacar que essa produção de conhecimento, conforme assevera Vitorio (2013, p. 192), “[...] reforça a perspectiva acrítica, que permanece na manipulação imediata dos fenômenos e não permite almejar e definir outro modo de sociedade e de educação por insuficiência de conhecimento da realidade [...]”. Mediante um posicionamento em que não há objetividade teórica, a postura apresentada aqui não contribui com uma práxis transformadora, tampouco com uma visão que permita afirmar o que a sociedade é (ontológica), trazendo como consequências a limitação das alternativas que poderiam ser compreendidas pelos alunos na Educação Física escolar.

Desse modo a escola se torna mais um local de construção de conhecimentos relativos, em que o conhecimento científico é visto como algo que se diferencia de acordo com os interesses deste ou daquele grupo, fadando os filhos da classe trabalhadora ao incessante conformismo.

4 CONSEQUÊNCIAS DO DEBATE ATUAL PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA: CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

Para compreender quais concepções teóricas encontram-se presentes no debate atual da Educação Física escolar no interior do GTT Escola do CBCE e que implicações os posicionamentos expressos nessas concepções trazem para a apropriação do conhecimento, percorremos um caminho de leituras e estudos voltados às diversas concepções teóricas presentes no cenário atual dos debates em Educação e Educação Física escolar, bem como à abordagem realizada por essas perspectivas das questões relacionadas a conhecimento, escola e formação humana.

A partir disso selecionamos e analisamos os artigos do GTT Escola dos CONBRACEs 2009, 2011 e 2013 por acreditarmos que este evento possui enorme relevância e credibilidade na área, constituindo-se no maior evento científico da Educação Física brasileira na atualidade.

Com as análises foram surgindo expressões que consideramos significativas para categorizá-los. Dividimos os artigos em três grupos os quais denominamos Superação Social, Libertação Individual e Cotidiano e Diversidades.

No primeiro grupo estão os artigos interessados na *Superação Social*, que possuem uma visão crítica e emancipatória de sociedade, totalizando 46%; os textos preocupados com uma *Libertação Individual*, enfatizam o se movimentar, as relações comunicativas e a formação de indivíduos críticos e autônomos, tiveram 16,2% e estão no segundo grupo; no terceiro estão aqueles que tratavam de questões do *Cotidiano e Diversidades* somando 37,8% dos artigos analisados.

O grupo em que os artigos atribuem ao conhecimento papel de destaque e à escola o espaço da socialização do que há de mais rico em termos de saber sistematizado construído historicamente foi o que denominamos Superação Social. Sabemos que o modelo atual de sociedade se caracteriza por princípios de egoísmo, individualidade, busca do lucro a qualquer preço, competição, concorrência, exclusão. Tal modelo acaba gerando o que se tem visto atualmente: enquanto muitos têm pouco, vivem com salários mínimos, em situação de miséria, de pobreza, os poucos usufruem da riqueza produzida pela grande massa proletarizada. Ou seja, enquanto uma pequena parcela da população mantém em suas mãos os meios privados de produção, uma parcela composta pela grande parte luta diariamente para sobreviver.

A educação não está imune a essa determinação. Ela é usada a serviço da manutenção do sistema, pois o capitalismo que impera no cenário atual, desde a contrarrevolução capitalista, vem mostrando seus efeitos devastadores. Assim defendemos que só com a superação social é que conseguiremos realmente ter uma sociedade emancipada que tenha outros valores e princípios. E para isso o processo de formação humana mediado pela apreensão dos conhecimentos que são de responsabilidade da escola, tem papel fundamental para que as massas conscientizadas possam pensar em uma nova sociedade.

É importante ressaltar que uma concepção ampla de educação que possa romper com o sistema não se restringe ao âmbito escolar, mas amplia os olhares para todas as formas de aprendizagem que ocorrem também no decorrer da vida. “A questão fundamental é a necessidade de modificar, de uma forma duradoura, o modo de internalização historicamente prevalente”. (MÉSZÁROS, 2005, p. 52) Só assim, proporcionando instrumentos de pressão que rompam com a lógica mistificadora do sistema capitalista, teremos uma mudança verdadeiramente radical nas estruturas causais que sustentam nossa sociedade.

Tendo em vista a realidade da Educação Física nas escolas atualmente, de acordo até mesmo com alguns dos artigos lidos, o percentual dos textos que discutem a ideia de superação do sistema atual, nos trouxe surpresa por apresentar o maior número de artigos em um mesmo grupo. No entanto, quando somamos os outros dois grupos, encontramos as perspectivas defendidas pela maioria dos artigos, totalizando 54%, que no nosso ponto de vista apresentam consequências negativas a respeito da apropriação do conhecimento sistematizado.

Talvez esse seja o motivo pelo qual temos visto a prática pedagógica em Educação Física escolar sendo tratada com descaso e assumindo rumos diversos e distantes do que chamamos, tomando a expressão de Duarte (1998), de concepções afirmativas frente ao ato de ensinar.

A nosso ver, o grupo Libertação Individual até faz uma leitura da realidade bastante contundente e busca um ensino crítico. Porém, foca seu olhar no indivíduo, buscando emancipá-lo por meio de ações comunicativas e reflexivas para que o mesmo atue na sociedade. Acreditamos que isso não é possível na medida em que o indivíduo se constitui como tal imerso nas determinações do implacável sistema do capital. Dessa forma, o que nos parece possível é desenvolver uma educação emancipadora, ou seja, que venha desenvolver no educando a condição de pensar criticamente os dados da realidade, tomar posição e

lutar pela ruptura do sistema para que, então, tenha a possibilidade de uma verdadeira emancipação. Reafirmamos que nesse processo é fundamental pensar a formação do indivíduo de uma maneira ampla, pelo fato de que é a própria estrutura social que nos permite ter possibilidades de atuação nas suas contradições.

Caminhando em outra direção, o grupo Cotidiano e Diversidades apresenta teorias que, mesmo que não pretendam contribuir para a manutenção social, o fazem quando não se posicionam frente ao atual processo social ou defendem uma autonomia ilusória. Essas teorias possuem como finalidade debater o cotidiano e a diversidade presente na escola, tomando-a como lugar onde as diferenças prevalecem. Com isso as desigualdades não são debatidas, deixando os alunos submissos à camada dominante. Como afirma Moraes (2009, p. 318), “da admissão da ideia de que o conhecimento não pode ser neutro, retira-se a ideia de que ele também não pode ser objetivo.”

Entendemos que a teoria não é neutra, ela traz consequências que podem contribuir para desnudar a lógica do discurso, ou pode acentuar e reforçar esse mesmo discurso. De acordo com Moraes (2009, p.317), “[...] a teoria pode acentuar o ceticismo generalizado sobre o conhecimento, a verdade e a justiça, tornando-os sem sentido [...]”. Porém, a autora também cita como um ponto positivo da teoria o fato de ser ela própria que oferece as bases críticas para que se possa rejeitar o que esse discurso apresenta como verdade política.

Desse modo é evidente que ainda existe espaço de atuação para os educadores críticos, pois mesmo com a força que essas teorias possuem, o campo da educação está em constante disputa, e é produzindo cientificamente, aprimorando a prática pedagógica e encontrando espaços para os debates que a Educação Física superadora pode se objetivar no espaço escolar.

Diante do exposto faz-se necessário ficarmos atentos à configuração da Educação Física escolar atual, pois, mesmo que não sejamos a maioria ainda somos os que podem gerar resistência a essas perspectivas, a fim de não deixarmos que se percam no horizonte do capital os sonhos das crianças e jovens da classe trabalhadora.

Como desafia Moraes (2009, p. 340),

[...] a opção está posta, escolhemos uma teoria que contribua para perenizar o presente e administrar o existente como as várias versões da epistemologia da prática, particularmente na educação, ou uma teoria que proceda a análise

crítica do existente, que informe a prática científica consciente de si mesma, pois é o processo histórico-crítico do conhecimento científico que nos ensina (como seres sociais) a capacidade emancipatória, que nos torna conscientes do nosso papel de educadores que não ignoram que a transmissão do conhecimento e da verdade dos acontecimentos é um instrumento de luta e tem a função de ser mediação na apreensão e generalização de conhecimentos sobre a realidade objetiva, sob a perspectiva de domínio sobre a realidade segundo as exigências humanas.

Portanto, que escolhamos desenvolver a consciência dos que ainda podem ter a oportunidade de viver e usufruir o que de mais complexo foi e está sendo produzido pela humanidade. E que estejamos certos de que *presentificar* um ser humano com um conhecimento que lhe propicie ampliar seu repertório de escolha em uma sociedade alienante é o que há de mais digno no ato de ensinar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Felipe Q. Modernidade versus pós-modernidade: desafios para uma pedagogia crítica da educação física. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 13., 2003, Caxambu, **Anais...** Caxambu: CBCE, 2003. p. 01 - 08.

ALMEIDA, Felipe Q. e VAZ, Alexandre F. Do giro linguístico ao giro ontológico na atividade epistemológica em Educação Física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 03 p. 11-29, julho/setembro de 2010.

AVILA, Astrid B.; **A Pós-Graduação e as tendências na produção de conhecimento:** o debate entre realismo e anti-realismo. Tese de Doutorado. Centro de Ciências da Educação/UFSC, 2008.

AVILA, Astrid B.; ORTIGARA, Vidalcir. Realismo crítico e produção do conhecimento em educação: contribuições de Roy Bhaskar. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu. **Anais...**Caxambu: ANPED, 2005.

_____. Conhecimento, sociedade e educação de professores: crítica consistente ou conservadorismo político? **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 2, 289-313, jul./dez. 2007.

BRACHT, Valter. ALMEIDA, Felipe Q. **Emancipação e diferença na educação:** uma leitura com Bauman. São Paulo: Autores Associados, 2006.

_____. O debate Rorty/Habermas: implicações para a relação entre teoria e a prática pedagógica na educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 29, n. 3, maio 2008.

CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Grupo de Trabalho temático Escola. Disponível em <http://www.cbce.org.br>. Acessado em 04 de setembro de 2013.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DAMASCENO, Luciano G. **A educação física na formação do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

DUARTE, Newton. Concepções Afirmativas e Negativas Sobre o Ato de Ensinar. DUARTE (org.). **Cadernos CEDES** (O Professor e o Ensino — Novos Olhares), Campinas: CEDES, 1998.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. (Coleção educação contemporânea) 2ª edição. Campinas. Autores Associados, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KATAOKA, Emily. K. **Tendências na produção do conhecimento em Educação física escolar**: Análise das Produções do PDE- SEED/PR (2007-2008). 2012. 108 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí–Rio Grande do Sul: Unijuí, 1994.

_____. **Educação Física: Ensino e Mudanças**. Ijuí–Rio Grande do Sul: Unijuí, 2001.

LIBÂNEO, José C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Democratização da Escola Pública: A Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos**. 15.ed. São Paulo: Loyola, 2001.

LIMA, Homero. L. A. Epistemologia, relativismo e Educação Física. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, Autores Associados, v. 22, n. 1, setembro de 2000.

_____. Do corpo-máquina ao corpo-informação: o pós-humano como horizonte biotecnológico. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 14., 2005 Porto Alegre, **Anais...** Porto Alegre: CBCE, 2005. p. 01-16.
2005.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORAES, Maria Célia. M. Indagações sobre o conhecimento no campo da Educação. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v.27, n.2, 315-346, Jul./Dez.2009;

_____. Os "pós-ismos" e outras querelas ideológicas. **Revista Perspectiva**, v.14, n. 25. 1996.

NETTO, Paulo. J. **Introdução ao método de Marx**. São Paulo, Expressão Popular, 2011.

NOGUEIRA, Quéfren W. C. Contribuições pós-estruturalistas para a educação física. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 13., Caxambu, **Anais...** Caxambu: CBCE, 2003. p. 01-08.

PIRES, Giovani de L. **Educação Física e o discurso midiático: Abordagem Crítico Emancipatória**. Ijuí: Unijuí, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara**. 32ª edição, Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2003.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SOUZA, João Francisco de. **Uma Pedagogia da revolução**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1987.

SOUZA, Luíz César de. **Ideologia pós-moderna e educação física: uma análise teórico crítica**. 2006. 133 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2005.

_____. Marxismo para o Século XXI. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 51, agosto: 2005b.

VITORIO, Vania. **O conhecimento em educação física na formação continuada em Santa Catarina**. 2013. 207 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2013.

REFERÊNCIAS DOS ARTIGOS ANALISADOS

ALBUQUERQUE, Joelma de Oliveira et al. A educação física em escolas de tempo integral de Arapiraca- Alagoas: realidade, contradições e possibilidades para o trabalho pedagógico na direção da formação omnilateral. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 17., 2011, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: CBCE, 2011. p. 01 - 14.

ALMEIDA, Roseane Soares. Do caos à agonia da ginástica na escola: realidade e possibilidades de uma nova cultura. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 17., 2011, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: CBCE, 2011. p. 01 - 13.

AMARAL, Gislene Alves do; ANTUNES, Marina Ferreira de Souza. a produção de instrumentos de planejamento: um projeto coletivo para transformação da prática docente. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 17., 2011, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: CBCE, 2011. p. 01 - 14.

ANDRADE, Carolina de Carvalho; COLPAS, Ricardo Ducatti. Educação física escolar: um diálogo entre os elementos da cultura lúdica e o desenvolvimento de ações motoras. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 17., 2011, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: CBCE, 2011. p. 01 - 14.

ARAGÃO, Paula; FIAMONCINI, Luciana; CARDOSO, Andreia Rodrigues de Souza. Aproximações da educação física com a indústria cultural. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 18., 2013, Brasília. **Anais...** Brasília: CBCE, 2013. p. 01 - 15.

BAENA-EXTREMERA, Antonio; INACIO, Humberto Luís de Deus. España en la innovación sobre la enseñanza de las actividades corporales de aventura en educación física escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 18., 2013, Brasília. **Anais...** Brasília: CBCE, 2013. p. 01 - 16.

BANDEIRA, Lilian Brandao Brandao et al. A proposta de trabalhar a educação física na educação infantil: uma experiência com o voleibol. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 18., 2013, Brasília. **Anais...** Brasília: CBCE, 2013. p. 01 - 13.

BAPTISTA, Tadeu João Ribeiro; MIRANDA, Made Júnior. A metodologia do ensino desenvolvimental aplicada à educação física. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 17., 2011, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: CBCE, 2011. p. 01 - 12.

BRUSTOLIN, Gisela Maria. A educação do corpo e a educação física na escola: reflexões a partir do currículo dos cursos de pedagogia. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 17., 2011, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: CBCE, 2011. p. 01 - 11.

CASSIMIRO, Geisiel Antônio de Moraes; SILVA, Hugo Leonardo Fonseca da. O trato do conhecimento na educação física escolar: aproximações da prática pedagógica da educação física como componente curricular. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 17., 2011, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: CBCE, 2011. p. 01 - 14.

COSTA, Juliana Santos. Infância, educação física, democracia: experiências cotidianas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 16., 2009, Salvador. **Anais...** Salvador: CBCE, 2009. p. 01 - 08.

CRUZ DE OLIVEIRA, Nara Rejane; RAMOS DE OLIVEIRA, Zilma. Corpo e movimento em práticas cotidianas na educação infantil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 18., 2013, Brasília. **Anais...** Brasília: CBCE, 2013. p. 01 - 13.

ESCUADERO, Nyna Taylor Gomes; NEIRA, Marcos Garcia. Avaliação da aprendizagem em educação física: uma escrita autopoietica. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 16., 2009, Salvador. **Anais...** Salvador: CBCE, 2009. p. 01 - 13.

FALCÃO, Júlia Miranda; FERREIRA NETO, Amarílio. Ensino e pesquisa como cotidiano da escola: o basquete de rua como possibilidade. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 16., 2009, Salvador. **Anais...** Salvador: CBCE, 2009. p. 01 - 14.

FARIAS, Mayrhon José Abrantes. “Formação para além dos tatames”: reflexões do judô no contexto da educação integral em uma escola da Vila Embratel em São Luís – MA. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE

CIÊNCIAS DO ESPORTE, 18., 2013, Brasília. **Anais...** Brasília: CBCE, 2013. p. 01 - 13.

GOETTEMS, Lisiane; SCHWENGBER, Maria Simone Vione. Feminilidades e masculinidades: os entrelugares na e da escola. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 18., 2013, Brasília. **Anais...** Brasília: CBCE, 2013. p. 01 - 18.

GOMES, Lígia Ribeiro e Silva. No espaço escolar, marcas inscritas no corpo: um diálogo com Pierre Bourdieu. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 17., 2011, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: CBCE, 2011. p. 01 - 11.

GOMES, Luciane de Almeida; ANDRADE, Éderson. A construção das políticas curriculares de educação física para o estado de Mato Grosso. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 17., 2011, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: CBCE, 2011. p. 01 - 13.

GOMES, Luciane de Almeida; KAWASHIMA, Larissa Beraldo. A educação física e o projeto político pedagógico das escolas públicas de Mato Grosso. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 18., 2013, Brasília. **Anais...** Brasília: CBCE, 2013. p. 01 - 14.

LUIZ, Angela Rodrigues. Educação física no ensino médio: espaço de formação de professores e elaboração de currículo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 17., 2011, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: CBCE, 2011. p. 01 - 10.

LUCENA FILHO; ISIDORO, Antônio Wilson de; XAVIER, Naerton José. O conteúdo lutas e a educação física: uma proposta pedagógica para inclusão do judô na escola. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 17., 2011, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: CBCE, 2011. p. 01 - 09.

MACAMO, Arestides Joaquim; AZEVEDO, Naiade, PINTO, Fábio Machado. Ensinando práticas corporais de origem afrobrasileira e africana na educação física escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 18., 2013, Brasília. **Anais...** Brasília: CBCE, 2013. p. 24 - 36.

MATSUMOTO, Marina Hisa. O ensino-aprendizado do gesto na aula de educação física. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 16., 2009, Salvador. **Anais...** Salvador: CBCE, 2009. p. 01 - 12.

NEIRA, Marcos Garcia. Anacronismo e neocolonialismo: distorções do currículo cultural da educação física. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 16., 2009, Salvador. **Anais...** Salvador: CBCE, 2009. p. 01 - 13.

OLIVEIRA, Bráulio Nogueira de et al. Saúde, cultura corporal e educação física escolar: entendimentos e desafios. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 17., 2011, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: CBCE, 2011. p. 01 - 12.

PEREIRA, Eliene Lacerda; SOUZA JÚNIOR, Marcílio Barbosa M. A educação física na organização do trabalho pedagógico em ciclos de aprendizagem na rede municipal do Recife. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 17., 2011, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: CBCE, 2011. p. 01 - 14.

RICHTER, Ana Cristina et al. Em busca de boas práticas educativas nas aulas de educação física: é possível pensar a escola como lugar de cultura? In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 17., 2011, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: CBCE, 2011. p. 01 - 14.

RUIZ, Mariel A.. ¿Educar o instruir al cuerpo en la escuela? La creatividad docente en la construcción de la identidad corporal. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 17., 2011, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: CBCE, 2011. p. 01 - 12.

SANTOS, Verônica de Barros; KUHN, Roselaine; KUNZ, Elenor. A liberdade no brincar e se-movimentar da criança como uma perspectiva teórica para educação (física) infantil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 16., 2009, Salvador. **Anais...** Salvador: CBCE, 2009. p. 01 - 14.

SILVA, Eliane Gomes da; SANT' AGOSTINO, Lucia Helena. Educação (física) infantil: semiótica, teoria do se-movimentar e relações comunicativas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO

ESPORTE, 16., 2009, Salvador. **Anais...** Salvador: CBCE, 2009. p. 01 - 13.

SILVA JUNIOR, José Aelson da. Aulas de educação física: entraves à participação dos alunos e a conduta ética do professor. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 16., 2009, Salvador. **Anais...** Salvador: CBCE, 2009. p. 01 - 07.

SOTERO, Mildred Aparecida; FERRAZ, Osvaldo Luiz. Uma única dança nunca é uma dança única. Classificações das danças para uso escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 16., 2009, Salvador. **Anais...** Salvador: CBCE, 2009. p. 01 - 13.

JÚNIOR, Marcílio Souza et al. Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 16., 2009, Salvador. **Anais...** Salvador: CBCE, 2009. p. 01 - 17.

SOUZA, Luís César de; REZENDE, Letícia de Queiroz; OLIVEIRA, Ricardo Tavares de. Educação física escolar, ou as determinações do esporte e dos jogos escolares? In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 17., 2011, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: CBCE, 2011. p. 01 - 08.

SOUZA, Luís César de; TEIXEIRA, Ketly Magalhães; REZENDE, Letícia de Queiroz. A incoerência entre as orientações oficiais para a educação física escolar, para os projetos esportivos e para os jogos escolares. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 17., 2011, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: CBCE, 2011. p. 01 - 12.

TERRA, Dinah Vasconcellos et al. Currículo e planejamento na educação física escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 18., 2013, Brasília. **Anais...** Brasília: CBCE, 2013. p. 01 - 13.

WEIS, Sara Fabrina Soares Dornelles. Atividades na natureza como conteúdo da educação física escolar: o caso da orientação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 17., 2011, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: CBCE, 2011. p. 01 - 15.

ANEXO(S)

ANEXO A - Artigos que não foram analisados.

Educação física na escola básica: deslocamentos, sentidos e controvérsias.	Luciana Pedrosa Marcassa, Patricia Buss.
Cultura escolar, reconhecimento e educação física.	Bruno de Almeida Faria, Valter Bracht.
Cultura, habilidade, educação da atenção e participação social: um diálogo entre a educação física e a antropologia de Tim Ingold.	José Alfredo Oliveira Debortoli, Carlos Emanuel Sautchuk.
Educação física escolar no ensino médio: analisando o estado da arte.	Luiz Gustavo Bonatto Rufino, Aline Fernanda Ferreira, Amarílis Oliveira Carvalho, Christiano Streb Ricci, Suraya Cristina Darido.
A saúde na educação física escolar: visões a partir do programa saúde na escola.	Izabella Rodrigues Martins, Victor José Machado de Oliveira, Valter Bracht.

ANEXO B - Lista completa das comunicações orais publicadas nos CONBRACE's 2009, 2011 e 2013.

COMUNICAÇÕES ORAIS ANO: 2009	AUTORES
As diferentes percepções de educação física em um mesmo ambiente escolar.	Larissa Beraldo Kawashima, Luciane de Almeida Gomes, Cleomar Ferreira Gomes.
Ensino e pesquisa com o cotidiano da escola: o basquete de rua como possibilidade.	Julia Miranda Falcão, Amarílio Ferreira Neto.
Educação (física) infantil: semiótica, teoria do se-movimentar e relações comunicativas.	Eliane Gomes da Silva, Lucia Helena Sant´Agostino.
Uma experiência de educação física na educação infantil: vivências da cultura corporal na creche-UFG.	Alessandra Matos Terra, Diego Ferreira Tonietti, Rosirene Campelo dos Santos.
Coletivo de autores: a cultura corporal em questão.	Marcílio Souza Júnior, Roberta Granville, Ana Rita Lorenzini, Gina Guimarães, Hilda Sayone, Rita Cláudia Ferreira, Eliene Lacerda Pereira, Deise França, Marcelo Tavares, Rosângela Cely Lindoso, Fábio Cunha de Sousa.
Uma única dança nunca é uma dança única.	Mildred Aparecida Sotero, Osvaldo Luiz Ferraz.
A organização do trabalho pedagógico e a avaliação da aprendizagem na educação física do colégio de aplicação da UFG: realidade e possibilidades.	Alcir Horacio Silva, Celi Nelza Zulke Taffarel.
A liberdade no brincar e se-movimentar da criança como uma perspectiva teórica para educação (física) infantil.	Verônica Barros Santos, Roselaine Kuhn, Elenor Kunz.
A educação física na formação em pedagogia: interfaces no cotidiano da escola.	Eliana Ayoub, Ieda Maria Cezaroni, Marilda Aparecida Rezende, Marilise Deltreggia Pantarotto, Paula Cristina da Costa Silva, Roselene dos Anjos.
Aulas de educação física: entraves à participação dos alunos e a conduta ética do professor.	José Aelson Silva Júnior.
As interfaces da educação infantil e a educação física em uma instituição	Grazielle Castilho, Reigler Siqueira Pedroza.

filantrópica e pública de educação infantil da cidade de Goiânia/Go.	
Estado do conhecimento sobre a prática pedagógica de professores de educação física na rede municipal de educação de Belo Horizonte: 1986-2005.	Eustaquia Salvadora Sousa, Anna Maria Salgueiro Caldeira, Samira Zaidan.
Anacronismo e neocolonialismo: distorções do currículo cultural da educação física.	Marcos Garcia Neira.
O ensino-aprendizado do gesto na aula de educação física.	Marina Hisa Matsumoto.
Infância, educação física, democracia: experiências cotidianas.	Juliana Santos Costa.
Representações sociais da discriminação racial por adolescentes no contexto escolar.	Gildete Rainha de Lima, Alexandre Luíz Gonçalves
COMUNICAÇÕES ORAIS ANO: 2011	AUTORES
A metodologia do ensino desenvolvimental aplicada à educação física.	Made Júnior Miranda, Tadeu João Ribeiro Babptista.
Fazeres e saberes produzidos pelos praticantes do cotidiano para a intervenção da educação física nas etapas iniciais em CMEI'S de Vitória/ES.	Amanda De Pianti Rosa, Renata Silva Jorge, Marcos Vinicius Klippel, André Da Silva Mello.
Educação física escolar: um diálogo entre os elementos da cultura lúdica e o desenvolvimento de ações motoras.	Carolina Carvalho Andrade, Ricardo Ducatti Colpas.
A emulação de valores em cerimônias esportivas escolares.	Ana Gabriela Alves Medeiros, Thaise Ramos Varnier, Fernanda Gonçalves Rios, Etyelle Laurindo Ribeiro, Guilherme Ferreira Santos, Otávio Guimarães Tavares Da Silva.
A incoerência entre as orientações oficiais para a educação física escolar, para os projetos esportivos e para os jogos escolares.	Luís César Souza, Ketly Magalhães Teixeira, Ketly Magalhães Teixeira, Letícia Queiroz Rezende, Letícia Queiroz Rezende.
Atividades na natureza como conteúdo da educação física escolar: o caso da orientação.	Sara Dornelles Weis.
Educação física no ensino médio: espaço de formação de professores e	Ângela Rodrigues Luiz.

elaboração de currículo.	
A sistematização do conhecimento da educação física na educação de jovens e adultos nas escolas da rede municipal de Natal/ RN.	Antonio Pádua Santos, Joyce Mariana Alves Barros, Maria Aparecida Dias.
A construção das políticas curriculares de educação física para o estado de Mato Grosso.	Luciane de Almeida Gomes, Éderson Andrade.
A educação física em escolas de tempo integral de Arapiraca-Alagoas: realidade, contradições e possibilidades para o trabalho pedagógico na direção da formação omnilateral.	Joelma de Oliveira Albuquerque, Deysianne França Matos Silva, Vannina de Oliveira Assis, Irinaldo Deodato Silva.
A Educação Física na Organização do Trabalho Pedagógico em Ciclos de Aprendizagem na Rede Municipal do Recife.	Marcílio Barbosa Mendonça Souza Júnior, Eliene Lacerda Pereira.
A educação do corpo e a educação física na escola: reflexões a partir do currículo dos cursos de pedagogia.	Gisela Maria Brustolin.
No espaço escolar, marcas inscritas no corpo: um diálogo com Pierre Bourdieu.	Ligia Ribeiro E Silva Gomes.
Educar ou instruir o corpo na escola?	Mariel Alejandra Mariel A. Ruiz.
Educação física escolar, ou as determinações do esporte e dos jogos escolares?	Luís César Souza, Letícia de Queiroz Rezende, Ricardo Tavares Oliveira.
O conteúdo lutas e a educação física: uma proposta pedagógica para inclusão do judô na escola.	Naerton José Xavier Isidoro, Antônio Wilson De Lucena Filho.
O esporte na escola e as representações dos professores sobre o cotidiano escolar.	Marcelo José Taques, Vânia Roscznieski Brondani, Neusa Moro.
Construção de materiais curriculares na educação física escolar.	Paula Pereira Rotelli, Camila dos Anjos Aguiar.
A produção de instrumentos de planejamento.	Gislene Alves do Amaral, Marina Ferreira De Souza Antunes.
Avaliação da aprendizagem em educação física: uma escrita autopoietica.	Nyna Taylor Gomes Escudero, Marcos Garcia Neira.
Qualidade de vida na terceira idade: uma experiência pedagógica interdisciplinar no recanto dos idosos em Eunápolis.	Wilney Fernando Silva, Rosicler Terezinha Sauer.

Saúde, cultura corporal e educação física escolar: entendimentos e desafios.	Braulio Nogueira de Oliveira, Heraldo Simões Ferreira, Wellington Gomes Feitosa, José Jackson Coelho Sampaio.
Do caos à agonia da ginástica na escola: realidade e possibilidades de uma nova cultura.	Roseane Soares Almeida.
As possibilidades da ginástica rítmica nas aulas de educação física escolar.	Marise Botti, Vivian Witkovski.
O ensino da ginástica nas aulas de educação física em uma escola pública de Macapá/AP: realidades vividas através do projeto de intervenção do PIBID.	Carlos Wagner Ferreira Farias, Danylo José Simões Costa, Kaléria Nayara Leandro Santos, Marcia Kelly Fonseca da Costa, Cássia Hack.
Limites e possibilidades dos saberes docentes da educação física sob o olhar dos professores substitutos do colégio de aplicação João XXIII: um estudo etnográfico.	Cátia Pereira Duarte.
O perfil dos professores de educação física de escolas públicas de seis cidades da microrregião do campo das vertentes.	Sara Coelho Dos Anjos, Marcelo Pereira De Andrade, Vítor Dias De Paiva Timóteo.
O trato do conhecimento na educação física escolar: aproximações da prática pedagógica da educação física como componente curricular.	Geisiel Antonio de Moraes Cassimiro, Hugo Leonardo Fonseca da Silva.
As práticas corporais na dança e teatro e os diversos 'modos de usar e fazer' a gestão na escola.	Marcelo Paraíso Alves.
Em busca de boas práticas educativas nas aulas de educação física: é possível pensar a escola como lugar de cultura?	Sergio Roberto Chaves Junior, Ana Cristina Richter, Jaison José Bassani, Luciane Paiva Alves de Oliveira, Marcus Aurelio Taborda de Oliveira.
A copa do mundo é nossa, não deles! A cultura corporal em movimento.	Jaderson Silva Barbosa, Michael Daian Pacheco.
COMUNICAÇÕES ORAIS ANO: 2013	AUTORES
A saúde na educação física escolar: visões a partir do programa saúde na escola.	Izabella Rodrigues Martins, Victor José Machado de Oliveira, Valter Bracht.
Feminilidades e masculinidades: os entrelugares na e da escola.	Lisiane Goettems, Maria Simone Vione Schwengber.

Educação física escolar no ensino médio: analisando o estado da arte.	Luiz Gustavo Bonatto Rufino, Aline Fernanda Ferreira, Amarflis Oliveira Carvalho, Christiano Streb Ricci, Suraya Cristina Darido.
Educação física no ensino médio: desvendando processos de desvalorização a partir da transferência das aulas para academias de ginástica.	Luiz Gustavo Bonatto Rufino, Suraya Cristina Darido.
As práticas pedagógicas da educação física escolar e a normalização do gênero e da sexualidade no interior baiano.	Priscila Gomes Dornelles.
Cultura escolar, reconhecimento e educação física.	Bruno de Almeida Faria, Valter Bracht.
Mas afinal, na opinião dos alunos, o que é educação física?: As representações do “entre o não mais e o ainda não” da educação física escolar no Amapá.	Elisane Menezes de Melo, Paulo Magalhães Monard Nascimento.
A evasão dos alunos do ensino médio nas aulas de educação física na percepção dos professores da E.E. Brandão de Amorim do município de Parintins-AM.	Douglas Costa dos Santos, Patrícia dos Santos Trindade.
O tempo livre na escola do campo: um olhar à escola Roberto Remigi.	Tábita Cristina Modesto Nascimento.
Olhares discentes: percepção da dança a partir do subprojeto dança-educação.	Janice Guimarães Carvalho, Gabriela Silva de Souza.
Cultura, habilidade, educação da atenção e participação social: um diálogo entre a educação física e a antropologia de Tim Ingold.	José Alfredo Oliveira Debortoli, Carlos Emanuel Sautchuk.
A inclusão do conteúdo ginástica nas aulas de educação física do ensino fundamental: aplicabilidade entre os profissionais da rede pública e privada.	Mayane Lourdes Silva Ferreira, Benezoete Rodrigues da Silva.
Dança para meninos: visão dos professores de educação física.	Thaiane Bonaldo do Nascimento, Daiane Dalla Nora, Douglas Almir Tolfo Rossa, Mara Rubia Alves da Silva.
Referencial curricular de educação física da rede estadual de ensino do rio grande do sul – 2009: sentidos atribuídos pelos professores da região	Giliane Dessbesell, Fernando Jaime González.

da 36ª coordenadoria de educação.	
A educação física e o projeto político pedagógico das escolas públicas de Mato Grosso.	Luciane de Almeida Gomes, Larissa Beraldo Kawashima.
Currículo e planejamento na educação física escolar.	Dinah Vasconcellos Terra, Andrea Beatriz Machado, Luciana dos Santos Aguiar, Aline Fernandes Louzada, Marcelo Vieira da Silva, Marcio Carvalho Viegas Renato Vidal Linhares, Vera Peregrine Vasques, Kamila Souza Santana, Luiz Felipe Martins Valladão.
Educação física na escola básica: deslocamentos, sentidos e controvérsias.	Luciana Pedrosa Marcassa, Patricia Buss.
España en la innovación sobre la enseñanza de las actividades corporales de aventura en educación física escolar.	Antonio Baena-Extremera, Humberto Luís de Deus Inacio.
Ensinando práticas corporais de origem afrobrasileira e africana na educação física escolar.	Fabio Machado Pinto, Arestides Joaquim Macamo, Naiade Azevedo.
A proposta de trabalhar a educação física na educação infantil: uma experiência com o voleibol.	Lilian Brandao Brandao Bandeira, Fabrício Galdino Magalhães, Hellen Raquel Oliveira de Sousa, Jessica Cristina dos Santos.
A valorização da cultura corporal infantil: análise de uma experiência na creche.	Elina Elias de Macedo, Marcos Garcia Neira.
Educação física escolar versus projeto social esportivo: quando os donos da casa perdem o jogo.	Silvio Sipliano da Silva, Marcos Garcia Neira.
Formação para além dos tatames: reflexões do judô no contexto da educação integral em uma escola da Vila Embratel em São Luís – MA.	Mayrhone José Abrantes Farias.
Vivências esportivas na escola: um relato de experiência de jogos estudantis na rede municipal de educação de Belo Horizonte.	Luiza Aguiar dos Anjos, Leandra Fernandes Resende, Lucilene Alencar das Dores.
A educação física no projeto acelerar para vencer na rede estadual de ensino em Uberlândia/MG.	Alessandra Cristina Raimundo.

Contribuições do estágio supervisionado para a prática pedagógica da educação física escolar.	Eliene Lacerda Pereira, Moisés Sipriano de Resende.
Esporte escolar: uma perspectiva histórico-crítica de ensino na educação física em Santarém.	Aline Naiara Sousa Carmo, Márcia Daniely Rocha Paiva, Edna Ferreria Coelho Galvão.
Corpo e movimento em práticas cotidianas na educação infantil.	Nara Rejane Cruz de Oliveira, Zilma Ramos de Oliveira.
A manifestação do fenômeno bullying em turmas de 8º e 9º anos de um colégio estadual no município de Parintins-AM.	Andrey Barata Teixeira, Douglas Costa dos Santos, Patrícia dos Santos Trindade.
Aproximações da educação física com a indústria cultural.	Paula Aragão, Luciana Fiamoncini, Andreia Rodrigues de Souza Cardoso.
Jogos escolares da rede pública da Bahia: análise dos avanços e limites da etapa regional – Ilhéus-Bahia.	Cristiano de Sant Anna Bahia, Keyla Cardoso Santana Campos, Ana Gabriela Medeiros.